

UNIVERSITÉ DE NANTES
FACULTÉ Lettres et langage

ÉCOLE DOCTORALE : Cognition, Éducation, Interactions

Année 2013

N° attribué par la bibliothèque

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Admettre ou pas ?

Les enjeux d'une activité groupale en éducation spécialisée

ANNEXES

THÈSE DE DOCTORAT

Discipline : Sciences de l'éducation

Spécialité : Éducation spécialisée

Présentée

et soutenue publiquement par

Vincent CHAUDET

Le 4 avril 2013

ANNEXES

Admettre ou pas ? Les enjeux d'une activité groupale en éducation spécialisée

SOMMAIRE DES ANNEXES

1^{ère} partie

1. « Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien » 3
2. « Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles » 35
3. « Schéma de Jacobson & Monello » (1970) 65

2^{ème} partie

4. « Courrier de recherche d'établissement » 67
5. « Mail envoyé à Paul » 71
6. « Contrat de recherche » 73

3^{ème} partie

7. « Réunion de présentations du 14 déc. 2010 » – Journal de bord 77
8. « Chronologie des contacts avec Clèves » 83
9. « Commission d'admission d'Arnaud » 85
10. « Seconde commission d'admission, Aldo » 97
11. « La commission d'admission à travers son cahier de réunion » 111
12. « Projet d'établissement de Clèves, 2007 » (extraits) 119
13. « Archives L. » 135
14. « Procédure d'admission à Clèves » 139
15. « Procédure d'admission à Clèves, description et analyse du document » .. 145
16. « Étude sur la généalogie des administrateurs de la fondation L. » 159
17. « Grille d'analyse et indicateurs » 167

4^{ème} partie

18. « Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation » 175
19. « **Sommaire de l'analyse des 11 entretiens** » **367**
20. « Analyse des 11 entretiens » 371
21. « Tableau de synthèse de l'analyse des 11 entretiens » 709
22. « Rapport psychologique d'Adèle, sœur d'Arnaud » 711
23. « "Instance" ou "niveau" ? » 713

ANNEXE 1. Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

Commençons par donner quelques précisions sur l'établissement d'où proviennent ces documents. Nous convenons de désigner cet établissement par le nom « Passage » dont la symbolique ne dénature pas sa véritable dénomination. Nous avons pu faire relire notre présentation de « Passage » par le directeur et cofondateur de cette structure socio-éducative qui en a approuvé le contenu.

Présentation générale du dossier dans son contexte

Le dossier de l'établissement « Passage » n'a pas été choisi parce qu'il est représentatif de dossiers ou d'établissements éducatifs en général, mais pour l'étendue et la diversité des documents que ce dossier rassemble. D'après les dossiers d'admission que nous avons pu consulter à « Passage » tous sont constitués selon un soin constant et sont denses en informations.

« Passage » est un Service d'accueil agréé pour l'accueil de 24 adolescents (de 12 à 21 ans) en grandes difficultés personnelles, sociales et familiales. Une vingtaine de familles d'accueil¹ spécialisées y travaillent encadrées par une équipe psychoéducative de sept salariés (quatre éducateurs, une psychologue clinicienne, une adjointe de direction secrétaire et un directeur). Le « taux d'encadrement » est d'un éducateur pour six situations (suivis d'enfants). Un taux exceptionnel pour un établissement atypique, doté de moyens conséquents (et donc d'exigences en contrepartie) si l'on se rapporte aux taux en usage dans les conseils généraux d'un référent éducatif pour quarante à soixante suivis socio-éducatifs. Comparativement avec un établissement privé « renforcé » de placement familial, la proportion est d'un référent éducatif pour vingt suivis.

¹ Depuis la création du diplôme d'état d'assistante familiale, en 2006, les familles d'accueil ne sont plus dénommées assistantes maternelles (permanentes), mais assistant(e)s familial(e)s. Seule la dénomination d'assistante maternelle demeure pour les professionnelles gardant des enfants à domicile (de manière non permanente).

A N N E X E 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

Ce dossier prélevé au hasard ne comporte pas de partie pénale. Ceux-ci quand ils existent sont peu communiqués aux établissements et se consultent au Tribunal pour enfants. Les dossiers au pénal concernent la partie judiciaire pour laquelle un jeune est poursuivi comme auteur de faits qui lui sont reprochés, notamment de délinquance. Les dossiers psychiatriques quant à eux ne figurent jamais dans les dossiers des établissements, ni mêmes ne sont accessibles ou ouverts à la consultation des équipes éducatives. Seules les expertises réalisées sous mandat judiciaire, dont les rapports sont consignés dans les dossiers au tribunal pour enfants, sont visibles par les équipes psycho éducatives. Certains rapports écrits par des psychologues de services éducatifs sont quant à eux transmis entre psychologues d'un service à un autre, sont divulgués et consultés sous leur responsabilité.

Le dossier d'admission est également distinct de ce qu'il est convenu communément d'appeler le « dossier du jeune ». Celui-ci consiste en un dossier généralement disponible au secrétariat du service éducatif, au « siège administratif ». À cet endroit, il peut être ainsi consulté rapidement par des membres de l'équipe éducative élargie, la psychologue du service, le secrétariat, l'assistante sociale, des membres de la direction. Ce dossier est régulièrement augmenté de documents sur la situation du jeune (rapports, projet individualisé, papiers officiels, ordonnance de placement, contrats de travail ou conventions de stages, relevés de notes, etc.). Si le jeune est hébergé sur une « unité de vie », un foyer ou une maison d'accueil, une partie double de ce dossier sera disponible sur le lieu d'accueil (dans le bureau des éducateurs) avec d'autres documents courants permettant d'accompagner l'enfant au quotidien (ordonnances médicales, documents scolaires, fiche de renseignements, etc.)

Ouvrons maintenant le dossier de Lucien à notre disposition et décrivons-le. Au moment où nous l'abordons, nous découvrons nous-même ce dossier et les feuillets qui le composent. De même, nous n'avons jamais rencontré le jeune concerné ni sa famille ni jamais entendu parlé d'eux par des collègues. La « situation » nous est totalement inconnue.

ANNEXE 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

La description des documents sous nos yeux est ici relativement extérieure et nous nous gardons d'aller trop dans leur contenu. Leur forme et certains renseignements nous importent d'abord : s'agit-il un rapport ou d'un courrier, de combien de pages. Qui écrit et quand, à qui s'adresse-t-on ? Il s'agit d'une description et non d'une analyse documentaire. Pour préserver la vie privée des personnes concernées, les différentes identités sont modifiées. Ce dossier d'admission était archivé parmi 150 autres environ, qui concernent des enfants et adolescents accueillis dans l'établissement depuis le début des années 1980 et sortis avant 2004. Nous l'avons choisi au hasard.

Lorsqu'un accueil effectif se réalise à l'établissement « Passage », chaque dossier d'admission est ensuite ajouté à un dossier plus large incluant d'autres dossiers portant sur des aspects quotidiens de la vie des jeunes : « scolarité », « travail » (apprentissage), « santé », « loisirs », « état civil », « dossier pénal », « synthèses », courriers « famille » ou « officiels » (juge, aide sociale), etc. Ces dossiers courants d'adolescents(es) pris(es) en charge sont immédiatement accessibles et comportent donc le dossier d'admission.

Le dossier du jeune Lucien indique qu'il a été « placé » dans le « Service éducatif » pendant huit ans. De 12 à 20 ans. Il s'agit d'un « placement long » pour reprendre le jargon du milieu. Sur la partie extérieure du dossier figure en en-tête « *Lucien né en mars 1981, Dossier reçu le x avril 1993* ». Nous dénombrons 38 pages au dossier d'admission qui est constitué de 23 pièces. Ce nombre est relativement important. Dans le cas présent, il est dû à deux facteurs. Au moment de l'étude de son admission à « Passage » en 1993, Lucien a déjà un long parcours d'enfant placé (17 pièces pour la période de 1981 à 1992) : Pouponnière, famille d'accueil et Maison d'enfants à caractère social. L'autre raison tient à la spécialisation du domaine d'activité du Service éducatif « Passage ». Celui-ci se consacre en effet aux adolescents très difficiles. Or, il y a une forte corrélation entre les situations difficiles adressées à ce service et le parcours multi institutionnel de ces adolescents. Les « foyers » comme disent ces jeunes, « ils connaissent ».

A N N E X E 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

Une part non négligeable de l'activité de l'établissement « Passage » concerne donc l'investigation approfondie d'aspects relatifs aux précédents placements, déplacements, échecs et progrès dans le parcours du jeune. L'attention portée par le lecteur en tant qu'éducateur, consiste à faire en sorte de réduire le risque de déperdition d'informations. Le directeur de l'époque² est particulièrement attaché au sérieux de démarche de collecte de données laquelle « fait mémoire » pour le jeune. D'où la collecte d'une vingtaine de documents dans le dossier d'admission où d'autres établissements en comptent une dizaine tout au plus. D'autant si les établissements accueillent des enfants en bas âge, ou encore pour un premier placement. L'intérêt ici de disposer d'un éventail assez large de pièces est d'en donner des exemples plus divers.

Le classement des courriers et des documents du dossier suit un ordonnancement chronologique. Cet agencement n'indique cependant pas dans quel ordre les documents ont été adressés ou reçus. Le détail des pièces du dossier d'admission de Lucien X est le suivant.

Pièce n° 1 : courrier, juin 1981

Pièce n° 2 : « rapport », octobre 1981

Pièce n° 3 : courrier, octobre 1982

Pièce n° 4 : écrit de la « Pouponnière »

Pièce n° 5 : « rapport », juin 1985

Pièce n° 6 : note de « situation » février 1986

Pièce n° 7 : « bilan », juillet 1986

Pièce n° 8 : « bilan de situation », septembre 1986

Pièce n° 9 : « rapport », février 1987

Pièce n° 10 : « compte rendu de situation », juillet 1987

² Directeur de 1980 à 2007. Nous l'avons rencontré et travaillé ensemble de fin 2006 à 2008.

A N N E X E 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

Ordonnances de justice (regroupées en ordre chronologique dans le dossier) :

Pièce n° 11 : « ordonnance aux fins de placement provisoire », mars 1982

Pièce n° 12 : « ordonnance aux fins d'action éducative en milieu ouvert », mars 1982

Pièce n° 13 : « ordonnance de placement provisoire », mars 1982

Pièce n° 14 : « jugement en chambre du conseil », juin 1982

Pièce n° 15 : « jugement confirmatif d'assistance éducative », septembre 1986

Pièce n° 16 : « jugement en chambre du conseil », décembre 1986

Pièce n° 17 : « jugement en chambre du conseil », juillet 1990

Pièce n° 18 : courrier « Maison d'enfants » à « service éducatif » accompagné
d'un « rapport d'évolution » « Maison d'enfants », avril 1993

Pièce n° 19 : courrier « Maison d'enfants » à « service éducatif », juin 1993

Pièce n° 20 : fiche « renseignements »

Pièce n° 21 : « fiche individuelle d'état civil », novembre 1993

Pièce n° 22 : courrier « service éducatif » à « Maison d'enfants », juin 1993

Pièce n° 23 : courrier « service éducatif » à « Maison d'enfants », août 1993

Description des pièces du dossier, caractéristiques et repérage d'enjeux

Décrivons à présent quelques pièces du dossier de Lucien X.

Pièce n° 1 : courrier, juin 1981, de l'« *Union immobilière* » à « *Mr le Directeur des Affaires Sanitaires et Sociales* ». Bien que ne comportant pas d'objet, il s'agit d'un signalement. En effet, son auteur écrit « *En tant que représentant du propriétaire de l'appartement où habitaient Monsieur et Madame X, j'ai eu à m'intéresser à ce ménage que je vous recommande de faire visiter par l'une de vos Assistantes Sociales.* » Il poursuit : « *Je vous signale les points suivants* ».

L'angoisse des situations

Cette pièce n° 1 se rapporte au signalement à l'origine des différents placements de Lucien. Il ne concerne pas explicitement Lucien, mais ses parents, en tant que

ANNEXE 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

locataires d'un appartement. Les mesures ultérieures concernant Lucien, encore nourrisson en 1981, découleront de cette première information aux services sociaux du département. Bien que cette dimension n'apparaisse pas ici le praticien sait que le rôle de celui qui signale est toujours impliquant. S'agit-il d'une délation, d'un règlement de compte ou d'une action de protection par un tiers ? L'expérience montre que, de par des témoignages directs ou en l'ayant réalisé soi-même, la dimension de protection n'est que rarement vécue par les personnes « signalées » comme un acte bienveillant ou protecteur.

Un *signalement* porte toujours quelque chose de culpabilisant. Ce sont des situations de vie dans lesquelles sont pointés chez autrui des manquements, des transgressions ou des déviances. La dimension de faute, par action ou négligence grave, est présente dans un signalement. La saisine d'une autorité de ce type de faits est un acte engageant, existentiellement parlant, mais aussi juridiquement. Son niveau de gravité déterminera la recevabilité du message par l'administration publique, apte à son tour à saisir et mobiliser les instances judiciaires, policières et médicales. Dans ce cas, les destinataires d'une mesure seront impactés durablement dans leur existence. La personne qui signale porte dans son acte de signaler, quoique de manière plus ou moins précise, cette responsabilité de modifier les conditions d'existence d'une autre personne et de son entourage. Le poids de cette responsabilité peut se manifester par l'angoisse de prendre cette décision. C'est aussi à cause de cette teneur anxigène que des individus renoncent à signaler des faits qui leur semblent par ailleurs répréhensibles.

L'auteur du signalement révèle une faute, éventuellement une culpabilité. Par son écrit aux autorités, il officialise cette information que les autorités ne peuvent ensuite plus ignorer si elle porte atteinte à la loi et engage la sécurité des personnes et des biens. Pour cela, elle suppose de la part de son rédacteur une dose de courage. Et dans d'autres cas, une dose de colère. Parce que les comportements visés dans le signalement occasionnent des nuisances ou menacent le sentiment de sécurité du citoyen (voisin, témoin, enseignant) ou encore perturbent. Mais aussi

A N N E X E 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

parce que l'intégrité physique ou psychique d'un enfant est concernée, dans le cas d'un enfant livré à lui-même ou d'un enfant battu.

Le rédacteur d'un signalement peut se ressentir comme un délateur et non comme un bienfaiteur. Alors que son intervention est salutaire dans bien des cas. L'auteur d'un signalement, à moins de tirer une jouissance perverse du malheur des autres, éprouve ce que l'on appelle un *effet paradoxant*. Tandis que son acte vise à protéger ou à prévenir des dangers patents ou imminents. Il ressent confusément une culpabilité à réaliser ce qu'il fait. Il pressent qu'après son acte tout risque de basculer, de se précipiter pour ceux que le signalement touche. Pour eux, « rien ne sera plus comme avant ». Une ou plusieurs destinées sont là entre ses mains, au bout de sa plume. L'acte d'écrire dans une telle situation est engageante.

À son niveau, l'enfant peut tout aussi bien parler ou faire passer des messages se rapportant à des expériences traumatisantes d'abus ou de maltraitance. Sans que l'enfant ait eu une quelconque conscience de la gravité de ces faits. Sans savoir non plus s'il est concerné par les types de problèmes dont les médias se font aussi par ailleurs l'écho. Prêter légitimement l'oreille à ces paroles peut nécessiter du temps pour comprendre la portée de ce qui arrive. L'adulte qui écoute peut ressortir choqué de ce qu'il vient d'entendre ou encore rester incrédule : « est-ce bien possible ? » « l'enfant ne fabule-t-il pas ? » L'incrédulité peut correspondre aussi à une forme de déni de réalité, à une défense contra phobique. Prendre conscience d'une situation de danger fait percevoir ce danger de manière sensible et ressentie. Des précautions sont nécessaires pour à la fois admettre le danger et ne pas se laisser envahir par les émotions qu'il suscite. Un autre aspect consécutif à une révélation de faits de maltraitance pose problème de par les conséquences concrètes que l'on doit en tirer. Il s'agit du devoir de « signaler ». Le « signalement » est procédure par laquelle les autorités judiciaires sont informées, par dépôt de plainte (gendarmerie, police, brigade des mineurs, courrier au procureur) de faits graves, ou de suspicion de faits graves, dont on a pris connaissance et de nature à compromettre la sécurité du mineur. Cette démarche peut nécessiter la production d'attestations d'examens ou de soins médicaux et

ANNEXE 1. Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

psychologiques. Signaler à bon escient, aux bons interlocuteurs (travailleurs sociaux, autorité administrative, magistrat), n'est pas une démarche aisée. Des erreurs dommageables peuvent être commises.

Par exemple dans le cas où des parents ont partie liée avec d'éventuels faits répréhensibles, ils ne doivent pas être informés de la procédure. Si les parents sont hors de cause, mais dans une alliance étroite avec l'auteur de méfaits (oncle, amis) c'est à une autorité judiciaire de prendre dans l'urgence une décision. Une confrontation de la parole de l'enfant sur des événements graves, susceptibles de mettre en cause pénalement une personne adulte, peut avoir des retombées au préjudice de l'enfant. Le simple trouble des parents à la réception d'un message de cette nature peut induire chez eux un refoulement les conduisant à faire taire leur enfant, à le brimer pour avoir osé « *dire des choses pareilles* » et d'ajouter que « *de toute façon il ne fait que mentir* ». La révélation d'abus vient bousculer des équilibres précaires. Le risque est grand que la prise de parole dans ce domaine libère chez les bourreaux et leurs complices (actifs ou passifs) des formes de violence et de coercition afin de contraindre les victimes au silence. La loi du silence et le déni servent de protection pour les auteurs de maltraitance, d'où leur volonté d'emprise et de contrôle de ce qui se dit.

Dans certains cas, « signaler » active un rapport personnel négatif qu'un adulte peut entretenir avec les « autorités » (police, justice). D'où l'impression confuse pour ces adultes de « dénoncer », c'est-à-dire de commettre un acte répréhensible là où s'agit précisément du contraire.

La nécessité de signaler met une personne face à une responsabilité qui l'implique. Elle craint des représailles de la part de ceux que le signalement accable. « Et si cela était faux ? » peut-on légitimement se demander, quels en seront les dégâts ? Et si cela est vrai, les conséquences seront importantes également. Un climat d'insécurité peut s'installer en soi dans le cas par exemple d'un signalement concernant un père violent (ou une mère violente) si l'on imagine qu'il pourrait retourner sa violence contre les auteurs du signalement. Les auteurs de signalement

A N N E X E 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

sont théoriquement protégés par le secret. Et seul l'accès au dossier du tribunal peut cependant permettre de faire les liens de cause à effets dans ce domaine. Les avocats de parents abusifs, quand ils interviennent dans ces affaires, n'ont à leur niveau aucun intérêt à divulguer le nom des auteurs du signalement.

Un signalement comporte donc une part de prise de risque, réelle ou symbolique, assortie d'un danger relatif si on le compare avec celui possiblement encouru par la victime. Si la part de risque reste imaginaire pour le signalant, elle n'en est pas moins exempte d'effets : peur de représailles, prendre sur soi la culpabilité de la séparation d'une famille, sur responsabilisation... Dans ces cas, c'est la protection de l'enfant qui doit l'emporter, en rapport avec le fait pour le signalant de contribuer à cette protection du plus vulnérable (aider la justice à « arrêter le bras qui frappe »). À plus long terme, cette démarche prépare la possibilité de prévenir les répétitions morbides de la violence.

L'angoisse dont nous parlons ici a partie liée avec l'action de signaler une telle situation, mais pas seulement. Car les d'enfants confiés aux dispositifs d'aide et de protection de l'enfance vont, lors de leur traitement social et éducatif, malgré eux susciter de l'angoisse. Tant il est vrai que leurs situations se rapportent à des contenus anxigènes durables. Les racines de la maltraitance, les conditions de leur apparition ne disparaissent pas nécessairement avec le placement en institution d'éducation spécialisée. Loin s'en faut. Le long travail de compréhension, de reproche (un jugement se met en place) et de réparation des liens, si tant est que cela soit possible, va se mettre lentement en chemin, en prenant compte du rythme et des dispositions (ou indispositions de chacun.

Or, l'étude d'admission (et la décision qui s'ensuit), en répertoriant les causalités de la maltraitance et de la violence en cause, favorise la remontée de contenus anxigènes envahissants. Ceux-ci donnent parfois la nausée et inspirent le dégoût tellement ils confinent à la démesure et à l'abomination. Le but de la mission éducative spécialisée, notamment à partir du travail de la commission d'admission est de parvenir à déchiffrer ces contenus douloureux dans le but réduire leur

ANNEXE 1. Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

impact psychique et émotionnel dans la vie d'un enfant. Dans la mesure où les faits visés sont illégaux, potentiellement déstructurant, nuisibles et dangereux.

Pièce n° 2 : « *Rapport* », octobre 1981.

Il s'agit d'un écrit intitulé « *rapport* », de quatre pages dactylographiées « *concernant la famille Jean X* » le père de famille. Avant de voir la date à la fin de l'écrit, nous pensions que ce rapport ne comportant ni en-tête ni nom d'auteur était annexé au courrier suivant, bien qu'il n'y soit pas annoncé. Les caractères sont en effet les mêmes et les indications de fin de page « *.../...* » identiques. Mais des éléments de contenu indiquent ensuite³ qu'il s'agit d'un rapport émanant des affaires sanitaires et sociales (DDASS).

Voyons la manière dont ce rapport est composé. Il comprend six rubriques. Sur la première page sont déclinés l'« *objet* » du rapport, la « *composition de la famille* », un « *renseignement administratif* » (n° d'allocataire) et le « *budget* » avec le détail des « *ressources* » et des « *charges* » du foyer. Vient ensuite, sur les deux pages suivantes, un « *exposé de la situation* » qui se subdivise en trois parties : les « *renseignements communiqués par la puéricultrice de secteur* » (une page), les « *renseignements donnés par les assistantes sociales de secteur* » et la partie « *suite à un contact pris avec la cellule (DDASS)* » qui relate trois entrevues successives du père de famille, Jean X avec la DDASS. Une « *conclusion* » de quelques lignes est consignée sur la quatrième page du rapport.

Sans trop entrer dans son contenu, nous pouvons dire que ce rapport semble bien documenté. Il livre en effet des éléments concrets dès la première page. Des données objectives (identité, données chiffrées) permettent de situer rapidement les motifs du rapport, la connaissance de la famille (couple et fratrie) ainsi la question de sa subsistance financière. Ce dernier point est en rapport avec la situation dans la mesure où de faibles ressources renforcent ou traduisent des difficultés sociales.

³ Page 3 : « 28 Août 1981 : la DDASS lui a remis à nouveau deux boîtes de lait NATIVA. »

A N N E X E 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

Les informations contenues dans les pages 2 et 3 proviennent de professionnelles issues de différents métiers : puéricultrice, assistantes sociales et hôtesses d'accueil à la DDASS. Chacune renseigne respectivement à partir de son domaine spécifique. Observation détaillée des enfants, de leur santé physique et morale par la puéricultrice lors d'une consultation en cabinet médical ; des entretiens (éventuellement à domicile) avec les parents par les assistantes sociales et des contacts ponctuels de proximité avec les troisièmes intervenantes. Les professionnelles diffèrent aussi dans leur point de vue clinique. Les occasions de rencontres s'effectuent dans plusieurs lieux qui sont autant de terrains de prédilection pour chaque professionnelle. Fait notable, Monsieur X est en capacité de se déplacer lui-même pour demander aide et assistance au service de la DDASS, ce qui indique une démarche volontaire de sa part.

Pluridisciplinarité

L'étude de la forme d'un texte permet de réfléchir sur le fond. Un rapport socio-éducatif est construit selon un plan informatif. Dans ce cas, il est une production collégiale pluri-professionnelle où trois métiers sont représentés. L'écrit relate des échanges oraux, rassemble des observations et des éléments cliniques. Des points de vue se complètent et diffèrent aussi. Ce qui permet de mesurer, non pas tant une divergence de vues que l'acceptation de points de vue pluriels. La vérité n'est pas univoque. Les contradictions ne sont peut-être qu'apparentes. Elles font partie d'une perception ouverte et dynamique de la situation d'une famille et plus largement de la personne humaine.

Nous pensons déceler dans le mode opératoire de ce rapport, dans ses choix de composition, une pensée sous-jacente dans la manière d'envisager le sujet humain. *L'écrit* est proposé comme un ensemble ouvert et dynamique lequel, tout en informant n'enferme pas dans un monde fini et clos sur lui-même. Des lignes de force qui conditionnent la situation sont dessinées. L'esprit n'y est pas fataliste. Le sujet humain n'y est pas conçu comme victime des déterminismes. Par exemple, la place du père est montrée dans une position d'acteur. Il apparaît là où

ANNEXE 1. Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

on ne l'attend pas forcément. Ce qui est une bonne surprise (à une époque de vacance de la fonction paternelle). L'écrit foisonne de renseignements, dont quelques anecdotes illustratives du point de vue clinique. Pour un travailleur social, savoir que le père se soucie de son enfant à travers la démarche évoquée, recèle une potentialité très intéressante. Il s'agit de l'investissement filial, dont la reconnaissance par les professionnels permet de faire alliance avec le père et de l'encourager dans sa prise de position. Dans l'optique aussi d'un « retour possible » de l'enfant au domicile parental, les éducateurs s'appuient sur les ressources intra familiales existantes pour les développer. Dans l'hypothèse d'un maintien du placement, l'étayage des compétences familiales joue néanmoins un rôle de premier plan dans la maturation de l'enfant.

Pièce n° 3 : courrier d'octobre 1982, de la « *Pouponnière à caractère sanitaire* » à « *Monsieur le Directeur des Affaires Sanitaires et Sociales* ».

Il s'agit d'un courrier de deux pages. On y apprend que Lucien a un frère puîné né en début d'année et que le « bébé » a des problèmes de santé nécessitant une « *hospitalisation* ». Lucien a également une sœur jumelle. Du moins, c'est ce que nous déduisons de notre lecture puisque le mot n'apparaît pas, mais nous constatons que les dates de naissance sont les mêmes. Un rapide aller et retour dans l'ensemble du dossier nous permet de le confirmer (fiche d'état civil, ordonnance de juge). Ce qui est une évidence pour le rédacteur de la note, ce qui va sans dire pour lui, est l'objet d'un refoulement par écrit. Ce qui constitue à première vue l'omission d'une information de premier ordre. Le phénomène est courant pour qui a du métier dans le secteur. Il peut s'agir d'un acte manqué, d'une censure involontaire⁴. L'évidence est non dite, non écrite plus exactement, et se rapportant à un élément important, d'autant plus déterminant que ce lien partiellement effacé se rapporte à la dimension personnelle de Lucien. Les jumeaux sont toujours très liés et leur séparation cause beaucoup de souffrance.

⁴ D'autres hypothèses plus nuancées sont possibles sur ce point. Nous y revenons plus loin plus en détail.

A N N E X E 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

L'écrit se poursuit par l'adaptation des enfants à la Pouponnière qui « *a été très difficile* ». À la seconde page du courrier figure un planning des visites de « *Madame X* » leur mère, à ses deux enfants.

Des informations implicites à décoder

La composition de la fratrie de Lucien amène cette caractéristique des informations implicites. Ces types d'informations qui ne se déduisent que par recoupements ou s'induisent selon l'intuition, le « ressenti » ou encore le « flair ». Des messages y sont à demi élaborés. La formulation du scripteur suppose que le lecteur déduise lui-même l'information implicite. Cela implique de la part du lecteur d'inférer que le scripteur n'écrit pas tout, y compris des éléments déterminants. Non parce qu'il veut dissimuler des faits importants, mais parce que l'omission fait partie du travail. « On en oublie forcément », « on ne peut pas tout écrire » entendons-nous dire lorsque des collègues rédigent leurs rapports. D'ailleurs cela leur est reproché par leurs directions ou les magistrats de trop en écrire. Les rapports en deviennent illisibles, car surchargés.

En principe l'écrit doit être utile et efficace. Rien n'y serait laissé au hasard. Tout y serait pensé. Même les non-dits de l'enfant. Rien n'échapperait à une maîtrise de l'information sur la situation, à supposer que toute information utile effectivement soit connue. Comme si le sujet de l'écrit et son auteur étaient transparents, sans zone d'ombre. L'information jugée pertinente pour le destinataire du rapport n'est en réalité pas toujours bien cernée par son rédacteur. Dans le cas du présent rapport, Elles sont au moins trois professionnelles à participer à l'écriture du rapport. Le mode opératoire de ce type d'écrit à plusieurs serait à étudier. Les professionnelles se sont-elles rencontrées préalablement pour débattre de la situation ? L'une d'entre elles aurait pris des notes servant de base à l'écrit final ? Ont-elles plutôt toutes les trois répondu individuellement à la commande d'écrit par un supérieur, lequel aurait ensuite coordonné et mis en forme l'écrit ?

ANNEXE 1. Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

Quelle que soit la manière retenue pour construire le rapport, les phases de correction et de mise en forme de trois écrits en un seul supposent de sélectionner des passages. Certains sont retenus, d'autres pas. Pour la raison simple qu'un rapport est une composition. Et qu'à ce titre, il s'efforce d'éviter les redites, renonce aux redondances et apporte des informations nouvelles.

Mais les auteurs du rapport n'ont pas nécessairement conscience de l'ordre dans lequel le destinataire du rapport parcourt les écrits d'admission. Ni ne peuvent savoir si l'information sur la gemellité de Lucien et de sa sœur est ou non connue. Au demeurant, quel intérêt aurait le rédacteur de préciser une information évidente pour lui, au point où il peut justement penser que le destinataire la connaît déjà ? S'ajoute à cela la considération que le rapport n'a pas nécessairement été écrit en particulier pour la demande de placement à « passage ». Mais pour un placement précédent, pour lequel l'information de la gemellité aura été donnée oralement ou dans un autre écrit, une fiche signalétique, fiche de renseignement par exemple.

Chaque écrit apporté au dossier d'admission ne comporte pas la mémoire du chemin emprunté pour arriver jusque-là. Peut-être a-t-il été transmis à l'établissement « Passage », non par ses auteurs, mais par un établissement précédent qui aura pris Julien en charge ? La réflexion sur le parcours d'un écrit et la trace de ce parcours rend tout à fait plausible la probabilité d'une omission. Selon plusieurs hypothèses. Dont celle où il ne s'agirait pas d'une omission, mais d'un *allant de soi*. C'est-à-dire d'une information évidente, qui l'est, mais uniquement pour les interlocuteurs et protagonistes « du moment », contemporains à la rédaction du rapport. Ce phénomène de l'évidence du partage d'une information est courant également dans les configurations familiales entre les générations. Des informations sont connues d'évidence et partagées à un niveau générationnel par le biais des échanges oraux. Mais cette mémoire immédiate n'est pas durable, si elle n'est pas transmise aux générations suivantes et si celles-ci ne questionnent pas précisément ces (fausses) évidences.

A N N E X E 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

C'est également vrai s'il y a des ruptures dans les liens familiaux ce qui interrompt les chaînes énonciatives. Dans ce cas, les générations nouvelles n'auront pas même à oublier ce dont elles n'ont en fait pas entendu parler. Elles ne sauront pas ce qu'elles ignorent.

Pièce n° 4 : écrit de la Pouponnière « *Enfants X – Relation avec les parents* ».

L'écrit est de type « note de situation ». Avec une page et demie, son format est succinct. L'écrit est courant dans le milieu socio-éducatif. Il n'est pas daté. On ne sait pas non plus à qui il est adressé. Il n'y a pas de courrier d'accompagnement non plus. Mais ce n'est guère étonnant. Peut-être les professionnels de l'époque l'ont obtenu en tant que complément d'information, par demande orale. Un professionnel du service éducatif « Passage » chargé de l'admission aura été dépositaire de cet écrit par la Pouponnière qui, lors d'une visite, lui aura remis manuellement. Comme ce service pratique des investigations poussées lors de ses admissions, cette possibilité est cohérente. Dans cette logique, la connaissance de la provenance de certains écrits étant le fait de rencontres, des informations restent de tradition orale.

L'on apprend dans cet écrit que Lucien et Clara « *ont eu beaucoup de mal à établir une relation avec leur mère, ils la refusent.* » De son côté, cette mère « *ne prend pas d'initiatives pour s'occuper d'eux* ». Et plus loin, qu'il lui « *a fallu environ un an pour qu'elle prenne en charge ses trois enfants* ». Quant au père des enfants, il n'est pas venu les voir en visite « *de juin 1983 à janvier 1984.* » Cependant, « *depuis cette date Monsieur X est venu six fois.* »

Passages de l'oral à l'écrit

Des informations parviennent à l'étude d'admission de manière orale. La mise en récit oral par le locuteur amène à la fois de la déperdition, mais aussi de la fabrication et de la détermination de sens. Des sens nouveaux se reconfigurent et d'autres se perdent. Les situations d'interlocutions modèlent les sens en jeu.

ANNEXE 1. Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

Cet écrit assez court permet néanmoins d'obtenir des éléments sur le nouage ou plutôt le *dé-nouage* relationnel entre les jumeaux et leur mère. Ils refusent le lien que leur mère ne leur propose que très difficilement. Car elle « *ne prend pas d'initiative* ». Cette assertion témoigne d'une dimension carenentielle dans le lien filial entre deux générations. Déficit de lien qui est probablement l'expression d'un problème plus ancien pour cette mère. Dans le fait de ne pas pouvoir construire une relation affective qui se tienne.

En parallèle, l'on apprend ce qu'il en est de l'absence relative d'exercice des droits de visite de la part du père. Cet écrit donne finalement une traduction concrète de la dynamique carenentielle affective d'origine maternelle et paternelle. Et de comment cette dynamique porte sur le lien d'attachement lui-même, sur le désintérêt et le désinvestissement suivant des périodes données. Ce qui ne veut pas dire non plus que ce lien ne reprendra pas plus tard.

Pièce n° 5 : « *Rapport concernant les droits de visite de Monsieur X* », juin 1985.

Le rapport est écrit par une assistante sociale du « *service de l'enfance* » de la direction départementale des affaires sanitaires et sociales (DISS. L'arrivée de la DISS au niveau départemental et la partition des DDASS entre l'État et les départements découlent de l'application des lois de décentralisation⁵). Sur une première le rapport décrit la « *Situation de Paul-Émile* » le jeune frère de Lucien pour qui on apprend notamment « *la main-levée du jugement de garde prononcé en novembre 1984* ». Ce qui signifie que sa mère (qui a repris son nom de jeune fille) peut de nouveau élever son enfant à son domicile (plus exactement au domicile de sa propre « *grand-mère paternelle* » de « *80 ans* »).

La seconde page aborde la situation de Lucien et de sa sœur. Tous les deux « *sont placés en famille d'accueil depuis mai 1985* ». Il y est question du travail préparatoire au placement effectué dans la famille d'accueil, à l'initiative de la

⁵ La Loi du 2 mars 1982 dite de *décentralisation*, sur les « *droits et libertés des communes, des départements et des régions* » ; la Loi du 22 juillet 1983 sur « *la répartition des compétences* » ; et la Loi du 6 juin 1984 sur le « *droit des familles dans leurs rapports avec les services chargés de la protection de la famille et de l'enfance et au statut des pupilles de l'État* ». Voir aussi la Loi de 1986 d'*adaptation* relative aux « *transferts de compétences en matière d'aide sociale et de santé* ».

ANNEXE 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

Pouponnière, en vue de ce changement important pour les deux enfants. Il est envisagé aussi « *une prise en charge psychologique* » des « *jumeaux* » (le terme arrive enfin, presque trois ans après le premier rapport) étant estimé qu'« *une vie familiale chaleureuse ne pourra pourtant [pas] à elle seule suffire à résoudre leurs problèmes psychologiques.* » Nouveau non-dit, le rapport ne dit pas de quels « *problèmes* » il s'agit... Les enfants entreront à l'école maternelle en septembre 1985. La mère des enfants est « *tout d'abord réticente à l'idée d'un placement nourricier* ». Des visites s'organisent avec la mère puis avec le père.

Complexité des situations et zones d'ombres

Dans ce second rapport, l'on entre dans la complexité de la situation. Les informations relèvent de plusieurs niveaux. Elles concernent la situation de Lucien et de sa sœur comme celle de Paul-Émile son petit frère. On apprend que cette maman qui a du mal à élever ses enfants vit elle-même chez sa mère, la grand-mère des enfants. Les jumeaux ont été orientés en famille d'accueil « *depuis mai 1985* ». On peut penser que ce placement répond aux manques repérés précédemment dans le lien mère – enfants. Auquel cas ces deux écrits permettent de comprendre la motivation des premiers placements et la manière dont ils ont été conçus. Il est appréciable dans le cas présent d'admission de disposer de tous ces éléments dans un même dossier. Car cet ensemble d'informations permet de reconstruire le parcours des enfants à des étapes importantes.

C'est dans ce rapport qu'est exprimé clairement le lien de jumeauté entre Lucien et sa sœur. Auparavant, on peut le déduire, mais ce n'est pas explicitement désigné.

La situation se complexifie par le constat dans ce rapport de « *problèmes psychologiques* ». On ne sait cependant pas de quels problèmes il s'agit, ni de ce qui a pu les engendrer : carences affectives ? Mauvais traitements ? Choc de la séparation ? réponses inappropriées de la famille d'accueil ? Le constat de problèmes psychologiques ne peut pas seulement reposer sur l'appréciation de

A N N E X E 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

l'assistante sociale, auteur de ces lignes. Probablement reprend-elle des éléments oraux ou écrits échangés avec un collègue psychologue. Car, en effet, les compétences et les interventions entre investigation psychologique et intervention sociale sont habituellement bien distinguées. Une question surgit alors : pourquoi aucune référence au travail psychologique n'est mentionnée ? Ce travail psychologique a-t-il été l'objet d'un écrit qui n'a pas été communiqué ? Ou qui ne pourrait l'être qu'entre psychologues, comme cela arrive ? L'autre hypothèse serait le cas où l'assistante sociale avance ses propres considérations psychologiques, ou suite à un échange avec un collègue psychologue.

Il demeure la question embarrassante de n'avoir aucun élément probant sur l'existence de ces problèmes psychologiques en question. Car ce sont eux qui détermineront en grande partie la conduite et le comportement des enfants en milieu familial et leur socialisation institutionnelle pour les années suivantes.

Pièce n° 6 : « *Situation des parents des enfants Lucien et Clara* », février 1986.

L'auteur est le même que dans l'écrit précédent six mois plus tôt. L'écrit est organisé de façon identique, avec deux parties pour la « *situation actuelle de Monsieur X* » et la « *situation de la mère* ». On y apprend que Monsieur X « *est incarcéré à la maison d'arrêt* », qu'une assistante sociale de la maison d'arrêt « *a rencontré Monsieur X* » et qu'à la demande d'un des enfants de savoir « *où était son papa* », sa mère (et son arrière grand-mère chez qui elle vit) « *ont répondu qu'il était en voyage* ».

Vérité, non-dit et culpabilité

On apprend la situation du père incarcéré. Et le fait que cette situation n'est pas présentée comme telle auprès des enfants, puisqu'on leur a répondu qu'« *il était en voyage* ». Une telle nouvelle est certes difficile à annoncer à des enfants. Mais doit-on la cacher pour autant et finalement mentir ? Qui se chargera d'apporter le correctif et selon quels nouveaux critères ? Quand estimera-t-on qu'ils sont assez grands pour savoir ? Qui devra prendre sur lui pour faire cette annonce ? Si

A N N E X E 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

personne ne dit rien comment pourront-ils l'apprendre ? Nous pointons ici l'enjeu de la dissimulation de la vérité sur un fait connu et la reprise du secret par des travailleurs sociaux. Le problème émerge parce qu'un professionnel rapporte cette question comme matériel de réflexion.

À partir de quoi des professionnels de l'éducation doivent-ils dire ou taire une information de cette importance ? La vérité est-elle (toujours) bonne à dire ? Elle est apportée à l'ordre du jour dans cet écrit, mais n'est pas débattue. Le risque en est dès lors que les professionnels s'alignent avec la logique psycho familiale organisée autour de secrets honteux. C'est comme s'il y avait le transfert d'un enjeu symbolique, celui de la vérité, du milieu familial vers le milieu d'accueil.

Or, ce processus de transmission où des professionnels « héritent » d'un non-dit se retrouve fréquemment dans les situations difficiles. Dans ces situations, des éléments concourent à mettre en échec le placement. Un échec potentiel de l'institution éducative pourrait avoir pour les parents une fonction secondaire de dédramatisation. L'échec des professionnels rassurerait des parents sur leur propre impuissance. Au moins ne seraient-ils pas les seuls à échouer avec l'enfant. Ce qui permet de maintenir une image positive de leur rôle. Si cela n'a pas marché, *« ce n'est pas ma faute, puisque les éducateurs du foyer n'y arrivent pas non plus. C'est donc que nous ne sommes pas si mauvais que cela »*.

Cet exemple permet de soulever deux enjeux plus ou moins liés entre eux, mais qu'il nous faut distinguer. Enjeux qui pèsent sur le travail de la commission d'admission. L'enjeu de la vérité est d'ordre symbolique. Il porte sur la connaissance et la valeur accordée à cette connaissance, à propos d'un fait connu des adultes. Se pose le problème de la connaissance et de l'ignorance de cette vérité par l'enfant ou le jeune en attente de placement. Le statut accordé à ce problème de non-dit aura des conséquences sur la suite du placement et positionnera les professionnels en fonction du choix de révéler ou non de l'information cachée à l'enfant. Peut-être cela polarisera-t-il trop l'attention et détournera les professionnels d'autres aspects importants du suivi éducatif.

ANNEXE 1. Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

Le second enjeu pourrait être, bien que l'exemple donné ne l'indique pas nettement, la question d'une culpabilité en circulation. Une culpabilité inconsciente prête à fondre sur les parents ou des professionnels, à l'occasion éventuelle d'erreurs réellement commises. Cette culpabilité est du fait pour les parents de n'être pas parvenu à éviter une situation de placement. Et donc d'avoir commis des fautes, de différentes natures. Ce que notifient au demeurant les rapports et les jugements. L'étude de l'admission confronte avec cette dimension. Pour les parents, il peut être commode de faire glisser cette culpabilité, avérée et fantasmée, vers l'institution éducative. C'est-à-dire que des fautes réelles, ou même supposées chez les parents, alimentées par leur sentiment de « *ne pas y être arrivé* » avec l'enfant ou l'adolescent en difficulté, seront reportées sur les professionnels. L'attribution de la faute et sa « décharge » est à ce titre un enjeu la plupart du temps inconscient, mais qui pèse sur les choix et les décisions à prendre dans l'intérêt de l'enfant.

Pièce n° 10 : « *Compte-rendu de situation* », juillet 1987.

Cet écrit d'une page rédigé par un éducateur de Prévention est la synthèse d'une rencontre entre ce professionnel et la famille d'accueil de Lucien. La vie des jumeaux dans la famille d'accueil est visiblement devenue difficile. Des difficultés attribuées par la famille d'accueil à Clara : « *on ne peut plus rien faire avec elle, on ne peut plus la supporter* ». En revanche, les propos rapportés « *s'il n'y avait que Lucien, pas de problème, il est gentil, mais tant pis pour lui et pour nous, si pour se "débarrasser" de la fille, il faille se séparer du garçon* » témoignent d'un climat très tendu et pour le moins excluant. Lucien et Clara ne sont alors âgés que de six ans. Le mérite de cet écrit est d'avoir rapporté ces propos certes peu honorables pour des professionnels, mais authentiques. Au moins les motifs de la séparation sont clairement attribués à l'intolérance d'adultes et le rejet est avoué.⁶

⁶ Selon Maurice POROT, in *L'enfant et les relations familiales*. – Il vaut mieux pour le développement de l'enfant qu'il subisse un rejet net et clair qu'une fausse acceptation ou un rejet froid et non avouable.

A N N E X E 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

Se pose aussi la question dans cet écrit d'un placement séparé de Lucien et de sa sœur, ce que ces derniers ne veulent pas. Ils sont alors orientés et placés à « *la Maison d'enfants* » dans une ville plus proche du lieu de résidence de leur mère.

Des conflits de l'accueil

Plus d'un an après l'écrit précédent, par un autre travailleur social, l'on trouve comme en écho, le problème soulevé précédemment. À savoir de l'attribution d'une faute en liaison avec une culpabilité en circulation. Qui sera coupable de la situation de placement ? À qui devra-t-on que le placement ne remplit pas son office ?

Dans les propos de la famille d'accueil rapportés par l'éducateur de prévention, l'attribution est dévolue à Clara, la sœur jumelle de Lucien. Propos lapidaires et violents qui traduisent le malaise ressenti du côté des professionnels de l'enfance que sont les assistantes maternelles. Les paroles rapportées sont blessantes. Peut-être même ont elles été énoncées telles qu'elles devant les enfants concernés. L'éducateur, rédacteur de la note est conscient de cette virulence et prend des précautions scripturales. Il utilise les guillemets pour montrer sa distance vis-à-vis de ces propos « *si pour se "débarrasser" de la fille, il faille se séparer du garçon* ».

La rencontre sur le terrain avec un bon nombre de famille d'accueil en exercice, en formation ou en phase d'orientation permet, à la lecture de cet énoncé, de postuler un problème spécifique auquel aurait affaire cette famille d'accueil. Un problème somme toute assez courant. L'image idéalisée du professionnel de l'accueil qui lui permet de tenir pendant quelque temps son rôle difficile, se déchire et ne tient plus. Le schéma de la « bonne » famille d'accueil, du « bon » professionnel se déconstruisent dans les premières années qui suivent l'entrée en profession. Quand ce n'est pas dès les premiers mois d'exercice. À défaut d'un travail assidu sur soi, notamment sur son rapport au langage et à la parole bienveillante, des actes dommageables sont défoulés sur les enfants et adolescents que ces professionnels sont censés aider. Les enfants accueillis, forcément en

ANNEXE 1. Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

grande difficulté, vont devenir des mauvais objets de professionnels (Guénard, 1999)⁷.

Le raisonnement rapporté est rudimentaire et clivé : Lucien « *est gentil* » et Clara « *on ne peut plus la supporter* ». Manque de chance pourrait-on dire, car l'un et l'autre sont jumeaux. On ne sépare pas facilement des jumeaux. D'où un positionnement victimaire quasi sacrificiel de la famille d'accueil, elle est prête à se séparer du « bon » Lucien, quitte à régler leur rejet vis-à-vis de Clara. L'intensité du rejet est difficile à imaginer de la part d'adultes, qui plus est professionnels, envers des enfants de six ans.

Si cet écrit courageux rend visible une dimension insupportable, quitte à heurter une éthique de la relation d'aide, il n'en donne pas cependant les motifs. On ne peut que conjecturer. Or ces schémas du rejet et de l'intolérance sont connus des éducateurs, pour ceux qui travaillent quelques années en placement familial.⁸

Le mérite de cette note est d'aborder un enjeu très conflictuel, issu du travail quotidien avec des enfants placés. On admet difficilement, habituellement, que la prise en charge courante de jeunes enfants puisse faire surgir à ce point des passions. Ces limites sont le plus souvent régulées en interne. C'est valable en général pour des professionnels de l'éducation spécialisée (éducateurs spécialisés, moniteurs éducateurs, aides médico psychologique, assistantes sociales, etc.). Cet aspect critique du travail éducatif est plus volontiers prêté à l'exubérance de l'adolescence (qui serait une spécificité de cet âge) ou à certains troubles du comportement propices à énerver les adultes. Dans cette perspective les dysfonctionnements sur le terrain sont rationalisés à partir des comportements « incompréhensibles » et chaotiques des adolescents ou bien d'éléments de psychopathologies que les psychiatres et psychanalystes devraient pouvoir soigner.

⁷ GUÉNARD (Tim). – *Plus fort que la haine*. – J'ai lu, 1999. Cet auteur apporte son témoignage d'enfant battu, il décrit des maltraitances subies dans des familles d'accueil et des services éducatifs qui l'ont pris en charge.

⁸ Travailler en milieu ouvert est considéré comme une spécialisation, où l'éducateur n'intervient pas dans la quotidienneté de l'enfant, mais dans l'accompagnement et l'étayage de la fonction d'assistant maternel.

A N N E X E 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

Faute de pouvoir cerner les spécificités de la psychologie adolescente, ce qu'elle implique régulièrement sur les plans relationnel et émotionnel, mais aussi faute de développer des connaissances plus fines sur les pathologies de l'enfance, des professionnels rapportent l'explication des problèmes rencontrés à la description qu'ils font de leurs comportements « irrationnels ». Or, peu de ces enfants et adolescents se comportent sans raison. Au contraire, ils réagissent et abrégissent finement aux énoncés verbaux qui parviennent de leur environnement, afin de se construire une identité. Mais les messages captés dans l'environnement adulte, lorsqu'ils expriment le rejet sont plus destructeurs pour eux qu'étayant. La maturation des enfants, comme ensuite celle des adolescents, ainsi que leur immaturité correspond pour beaucoup à celle des adultes.

Voyons maintenant la pièce n° 13 émanant du Tribunal pour enfants. Il s'agit de l'ordonnance à l'origine du premier placement de Lucien.

Pièce n° 13 : « *Ordonnance de placement provisoire* », mars 1982.

Avec les pièces n° 11 & 12 de la même date, il s'agit du document de justice le plus ancien disponible du dossier de Lucien. Le document n° 11 concerne le placement du frère puîné de la fratrie. Le document n° 12 est une ordonnance de mesure en « milieu ouvert » pour les trois enfants. Une mesure qui permet un travail approfondi avec la famille d'origine. Les enfants sont âgés d'un an à peine. Ce ne sont pas les parents qui les hébergent, mais un autre couple, Monsieur et Madame Y, résidant dans un autre département. L'ordonnance fait référence à de précédents écrits : « *des rapports du service de l'aide sociale à l'enfance* » et une « *enquête sociale* ».

Arrêtons-nous brièvement sur ces deux écrits cités. Ils ne sont que très rarement présents dans un dossier d'admission. Pour y avoir néanmoins accès le professionnel peut consulter directement le dossier au greffe du tribunal pour enfants. Cette démarche spécifique suppose de la disponibilité. Cette consultation peut nécessiter une à deux heures de lecture suivant le volume du dossier. Les

ANNEXE 1. Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

Éducateurs spécialisés sont juridiquement habilités pour ce faire. Pendant la consultation du dossier, le professionnel peut prendre des notes. Il peut s'en servir pour faire un rapport oral à ses collègues en réunion d'admission. Il s'agit d'une autre source possible d'information qui mêle à la fois tradition écrite et tradition orale.

L'ordonnance indique que « *convoqués à l'audience de février 1982, Monsieur et Madame X ne se sont ni présentés, ni excusés* ». En appui sur les rapports consultés, le juge estime que « *vu les articles 375 et suivants du Code civil (...) Monsieur et Madame X ne présentent pas, à ce jour, les garanties matérielles, morales et éducatives nécessaires à la bonne évolution des deux mineurs vivants avec eux.* » La décision est prise « *en accord avec Madame X, de confier provisoirement les deux mineurs à la garde de Monsieur et Madame Y (...) et de désigner un service éducatif chargé de préparer avec les époux, le retour des enfants au sein du milieu familial.* »

La consultation exhaustive des pièces du dossier permet de découvrir que ce « *retour des enfants* » dans leur milieu familial ne s'est jamais réalisé.

Lecture de dossiers, prise de notes et retraduction orale

Les ordonnances de placement ont en commun de formuler les motifs qui participent à la décision de séparer les enfants de leurs parents, de nommer des dysfonctionnements relevés par différents travailleurs sociaux, de décider et de justifier le placement des enfants et de fixer des buts à atteindre. Les ordonnances peuvent aussi rendre compte d'un débat contradictoire entre les différentes parties : juge, parents, enfants, avocats, travailleurs sociaux. L'ensemble des informations synthétisé dans l'ordonnance sert de base à la compréhension globale de la situation. Elle comporte aussi des éléments particuliers, des faits, qui étayaient la situation.

A N N E X E 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

L'ordonnance de placement, dans le cadre de la mesure judiciaire de protection de l'enfance et d'assistance éducative, représente le fondement juridique du placement. À ce titre, elle apporte une légitimité de premier plan à l'action éducative. Le travail éducatif lui est subordonné. C'est pour cela qu'il importe aux établissements éducatifs et à leurs équipes de se référer à ces ordonnances et d'en bien saisir leurs contenus. Comme tout document à portée juridique, l'écrit est cependant sujet parfois à diverses interprétations. Le débat autour du conflit des interprétations est d'ailleurs présent dans le monde judiciaire concernant le sens et l'interprétation des textes de loi.

Dans une ordonnance de placement, tout ne peut pas être consigné dans le détail. Les ordonnances font elles-mêmes référence à différents rapports apportés à l'instruction du dossier. La prise de notes issue de la lecture de ces dossiers consultés au tribunal pour enfants est un complément important dans le travail d'investigation mené par les professionnels de la commission d'admission. Selon les pratiques, l'éducateur effectue ce travail, un psychologue ou une assistante sociale. Il arrive que ce soit le chef de service ou le directeur. Ce dernier peut aussi rencontrer le magistrat directement pour échanger oralement sur la situation. Cela dépend des conventions de partenariat, qui ne sont pas toujours formalisées. Dans ces différents cas de figure se pose néanmoins la question de retraduire des éléments lus ou entendus. Avec le risque d'une déperdition et/ou de transformation de sens. Il y a toujours le filtre interprétatif du locuteur ou du lecteur qui intervient dans la prise d'information.

Dans le cas de sa prise de notes, l'éducateur va sélectionner du texte. D'autant que le dossier est épais. Sa sélection dépend de plusieurs facteurs interdépendants. La qualité et la quantité de sa prise de note sont aussi fonction du temps dont il dispose. Également de sa performance à comprendre l'étendue du dossier, ses parties constitutives, ses articulations, ses scansion, ses oublis. La cohérence de ses notes renverra à la grille de lecture qu'il applique dans son parcours du dossier. Le lecteur du dossier suit-il une logique chronologique ? Pense-t-il à un type de logique familiale (transmission générationnelle, approche systémique) lui

ANNEXE 1. Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

servant d'hypothèse, pour comprendre la structure des textes ? Va-t-il préférer relever les paroles rapportées des enfants ? Ou bien les points de vue et commentaires des auteurs des rapports ? A-t-il en tête, en arrière-plan, la connaissance des logiques institutionnelles des établissements chargés des suivis de la situation ?

L'on peut donc se demander légitimement ce qui sert de fil conducteur dans la lecture du dossier, également ce qui sera sélectionné et reporté par écrit. La prise de notes consistant en un relevé de phrases choisies selon des critères. Mais la prise de note peut tout aussi bien n'être qu'un support écrit à une réflexion personnelle, voire une proto analyse. C'est-à-dire qu'au milieu de phrases recopiées du dossier, le professionnel prendra aussi en notes ses réflexions, des hypothèses et des sentiments qui lui viennent tandis qu'il lit les textes.

Ajoutons que dans le cas d'un professionnel qui ne dispose que de peu de temps face à un dossier volumineux, il doit sélectionner les textes à lire. Il fera donc des coupes qui éliminent certains textes ou passages entiers de sa lecture. Ceci dans l'intention « d'aller à l'essentiel ». Mais l'essentiel, comme ce qui doit être retenu, n'est pas déterminé d'avance. C'est parfois même après quelques jours voire des semaines qu'un détail apparaît dans toute sa dimension pertinente tel l'enquêteur traquant l'indice qui ne permet qu'ultérieurement de comprendre une logique d'ensemble, et de relier entre eux par exemple une suite de comportements incompréhensibles jusqu'alors.

La lecture du dossier procède à la fois d'un ensemble de sélections et de constructions intellectuelles. Pour « tout lire » en parcourant le dossier le travailleur social devra le lire « en diagonale ». Il survolera l'ensemble du dossier, en obtiendra une photographie. Des images aux contours plus ou moins précis, des zones de flous, des transitions plus ou moins reconstituées ou manquantes. Cette perspective de l'activité d'investigation en commission d'admission, alternant entre écrits et oral, amène à envisager des situations comme des énigmes. Des éléments du puzzle manquent. L'impression de zones d'ombres portées sur un

A N N E X E 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

tableau, de scènes qui seraient effacées, est une sensation que des enfants et des adolescents partagent à propos de la perception qu'ils ont de leur situation.

Pièce n° 18 : courrier d'accompagnement de la « *Maison d'enfants* » rédigé par la directrice et l'adjoint de direction, il est adressé au « *service éducatif* ». Il est daté d'avril 1993 et accompagné d'un « *rapport d'évolution* ». Le rédacteur du rapport de trois pages est un éducateur de l'équipe éducative qui accueille Lucien. Le rapport se compose des sept parties « *Vie quotidienne* », « *Vie dans le groupe* », « *relation avec l'adulte* », « *scolarité* », « *relation familiale* », « *relation extérieure* » et « *projet / orientation* ».

Le rapport indique que Lucien est entré à la « *Maison d'enfants* » en juillet 1987. Il y aura donc vécu six années de sa vie, de six à douze ans. Tel que le note l'auteur de l'écrit, cet aspect de durée « *en collectivité* » est un élément déterminant pour son orientation au « *service éducatif* », car « *il serait souhaitable de trouver un lieu plus individualisé.* » D'autre part, une famille d'accueil spécialisée serait souhaitée du fait du « *retard intellectuel de Lucien et de ses troubles associés* ». La séparation avec sa sœur jumelle est aussi préconisée.

Des écrits qui renseignent sur les établissements

D'une manière générale, le « rapport de situation », également dénommé « rapport d'évolution » ou « note d'évolution », est structuré en plusieurs parties typiques comme celles que nous avons identifiées plus haut (*quotidien, relations familiales, scolarité, etc.*). Quelquefois, ces écrits sont rédigés pour un usage interne à un établissement, mais le plus souvent sont adressés à un juge pour enfants, un responsable de l'aide sociale ou encore à autre établissement en vue d'une demande d'admission. Ces rapports rédigés par des professionnels de l'éducation spécialisée comportent plusieurs parties qui rendent compte de grands axes autour desquels se conçoit et s'exerce l'action éducative. Le schéma type utilisé, pour autant qu'il est rédigé sur un même mode entre les éducateurs d'un même établissement, donne des indications sur la pensée éducative et les pratiques à

A N N E X E 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

l'œuvre. Un rapport comporte toujours une caution de la direction, leur donnant une portée institutionnelle même si la personnalité du rédacteur est toujours un facteur déterminant.

L'on note que cet établissement semble avoir répondu à la préconisation précédente de prendre en charge les « *problèmes psychologiques* » de Lucien étant donné les six années qu'il y a passées, ainsi que sa sœur. On n'en sait pas beaucoup plus sur ces premiers problèmes. Par exemple sous quelles formes ils se manifestaient, s'ils ont été réglés et de quelle manière. Toujours est-il qu'une limite de l'aide est atteinte puisqu'« *un lieu plus individualisé* » est demandé. Une famille d'accueil spécialisée serait censée aider Lucien qui souffre de « *retard intellectuel* » avec des « *troubles associés* ». Sans qu'il y ait cette fois-ci de rejet exprimé, la séparation des jumeaux est préconisée. Nous constatons que cette préconisation n'est toutefois pas étayée dans le rapport. Des questions pourront être posées oralement lors d'une réunion d'admission pour élucider ce point.

Pièce n° 19 : courrier « *Maison d'enfants* » au « *Service éducatif* », juin 1993.

La directrice de la Maison d'enfants écrit au directeur du service éducatif : « *suite à votre demande, quelques rapports, en complément d'information, concernant la situation* ». Le courrier indique que la commission d'admission du service éducatif a besoin de davantage d'éléments concernant Lucien pour étudier son admission. Le fait est que la pratique de solliciter des compléments d'information n'est pas semblable selon les établissements. Cette démarche nécessite en effet des temps d'admission assez longs. Entre le premier et le second courrier (pièces n° 18 & n° 19), deux mois se sont déjà écoulés. Or, cette latence suppose que l'établissement demandeur de l'orientation du jeune ne soit pas dans l'urgence.

De l'urgence

Des événements surgissant dans la vie d'un enfant peuvent nécessiter de le placer sans délai, dans la journée ou dans la semaine. Eu égard à la nécessité de le protéger d'un entourage dangereux ou bien parce qu'il est laissé dangereusement à

A N N E X E 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

lui-même. Des enfants ou adolescents habituellement pris en charge par un établissement éducatif ou thérapeutique peuvent aussi se retrouver dans une situation comparable. Dans ce cas, la responsabilité de déplacer pour replacer l'enfant incombe à l'établissement, avec l'accord préalable des autorités (juge, conseil général). Cela fait partie des missions de service d'un tel établissement. Le délai dont il dispose pour réorienter l'enfant est plus ou moins court suivant les circonstances et les moyens qu'il se donne. L'urgence ne concerne fort heureusement pas la majorité des cas. Mais ce sont sans nul doute ceux que les professionnels redoutent le plus parce qu'ils sont éprouvants, et génèrent des enjeux facteurs de tensions.

L'urgence est parfois d'ailleurs confondue avec des situations de crises qui durent et qui atteignent des pics d'expression critique. Par exemple parce que les comportements d'un enfant seront devenus dangereux, suivant une intensité et une fréquence en progression constante (le cas de Gilles). Parce que les risques de passage à l'acte grave redoutés se profilent : autolyse, déprédations du lieu d'accueil (incendie, vols, vandalisme), violences physique ou sexuelle, délires, fugues, persécutions sur l'entourage. Dans ces cas, le niveau d'alarme émotionnelle et l'inquiétude raisonnable augmentent proportionnellement à la probabilité des passages à l'acte. Mais aussi corrélativement aux passages à l'acte constatés (dégâts, plaintes, intervention du médecin d'urgence, du SAMU, des pompiers, des forces de l'ordre).

Le niveau d'inquiétude et d'épuisement des travailleurs sociaux dans ces situations est aussi un paramètre à prendre en compte. Dans ces situations difficiles d'urgence où la temporalité est comme ramassée sur elle-même, les événements s'enchaînent mécaniquement, « c'est l'escalade » dit-on. Dans ces conditions, il devient difficile de garder le recul nécessaire et son sang-froid. Les réactions deviennent passionnelles et disproportionnées. Ces urgences sont révélatrices de crises graves de l'enfant et révèlent aussi ponctuellement des insuffisances institutionnelles relatives à des modalités de prise en charge très spécifiques.

ANNEXE 1. Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

Si elles ne constituent pas la majorité des cas, ces situations sont difficiles parce qu'elles heurtent les représentations habituelles. Ce sont elles qui justifient précisément la forte spécialisation de certains lieux d'accueil. C'est à ce titre que des procédures d'étude d'admission approfondies se créent. Elles relèvent de tels dispositifs pour répondre à une demande au regard de ces situations critiques. Ces dispositifs d'admission, pour répondre à l'exception, c'est-à-dire à une minorité de cas, instaurent un rapport au temps différent dans leur étude et processus d'admission, hors de la précipitation. Ces dispositifs mettent au travail des éléments de réflexion pour déjouer les réflexes en jeu de l'ordre de l'exclusion, du rejet, de la passion, de l'énervement, de l'irritation due aux comportements qu'un enfant en souffrance peut faire vivre à son entourage.

Pièce n° 20 : fiche « *Renseignements* ».

Cette page dactylographiée n'est pas signée et ne comporte pas de date. Y figure les coordonnées, adresses et téléphones de la mère de Lucien, de sa grand-mère, de la famille d'accueil de sa sœur, du centre thérapeutique et de l'éducatrice qui accompagne cette dernière. Deux suppositions. Soit cette fiche a été réalisée par un professionnel du Service « Passage » et a été apportée par lui au dossier d'admission, pour faciliter les démarches de l'équipe d'admission. Soit il s'agit d'une photocopie transmise par la Maison d'enfants pour information.

Des dossiers inégalement complétés

Dans la pièce n° 19, il était question de « complément d'information, concernant la situation » de Lucien, pour compléter l'instruction de son dossier compte tenu de la spécificité de l'admission dans le Service spécialisé « Passage ». La pièce n° 20 permet d'aborder l'enjeu de la constitution du dossier d'admission selon un autre angle.

La provenance et la datation de la fiche sont tout d'abord hypothétiques. Ce qui nous amène au constat suivant : les dossiers d'admission s'étoffent, au fur et à

A N N E X E 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

mesure, d'écrits manuscrits et de notes prises sur le vif (lors d'un entretien téléphonique par exemple) ou bien sous forme de commentaires, après lecture d'un élément du dossier. Des éducateurs mettent également sur le papier des comptes rendus d'entretiens d'admission. Pour laisser une trace aux futurs collègues ou pour faire un lien lorsque les collègues se succèdent sans se rencontrer (par exemple durant des périodes de congés où des « relais » s'organisent).

Ces fonctionnements peuvent paraître aléatoires ou improvisés. Ce qu'ils sont en partie. Ils traduisent à leur manière le statut particulièrement imprécis couramment réservé à certains écrits au travail. Dire que les éducateurs spécialisés écrivent peu est inexact. Quotidiennement, ils écrivent beaucoup. Suivant des motivations très différentes. Ils contribuent à ce qu'il est convenu d'appeler de la « littérature grise »⁹ pour désigner des écrits courants, produits au travail pour et par les professionnels. Le statut de ces écrits n'est pas toujours, dans un même établissement, clairement établi.

Ces écrits présentent de l'intérêt puisqu'ils sont sources d'information, information très précise si elle est contextualisée, mais vague dans les autres cas. Dans les deux cas, ces écrits relativement spontanés et libres ne permettent pas toujours la compréhension globale d'une situation. L'intérêt informatif qu'ils représentent pour un lecteur dépend de la fonction de celui-ci et de sa place dans l'action éducative. Ces écrits n'entrent pas toujours non plus dans des catégories de pensées identifiées par les établissements d'où ils sont pourtant issus.

L'intérêt de tels écrits sera d'inscrire un mémoire dans une équipe. Mémoire déposée, potentiellement disponible, mais dont on ne sait *a priori* s'il elle aura une autre utilité que celle d'avoir été écrite. Des écrits permettent à l'éducateur de

⁹ L'expression a été utilisée très tôt par les bibliothécaires et archivistes de la Bibliothèque nationale de France pour désigner toute publication échappant à l'édition commerciale. Selon l'AFNOR, il s'agit de tout « *document dactylographié ou imprimé, produit à l'intention d'un public restreint, en dehors des circuits commerciaux de l'édition et de la diffusion et en marge des dispositifs de contrôle bibliographiques* ». Il est question à son propos de littérature « non conventionnelle » ou « souterraine » dans la mesure où elle échappe à tout recensement.

ANNEXE 1 . Relevé d'enjeux dans le dossier d'admission de Lucien

penser plus loin une situation vécue, l'écrit devenant ainsi le témoin de son cheminement intellectuel ou émotionnel en rapport avec la situation, à un moment donné, une trace de ce que la situation suscite chez lui et sur sa conception du travail. L'écrit est utilisé de cette manière comme instrument de réflexion.

La multiplicité des pièces d'un rapport, leur provenance, leur longueur, leurs différents degrés de précision, leurs manques comme leurs excès, montre la complexité face à laquelle se trouvent les lecteurs, les interprètes et les commentateurs des dossiers d'admission. L'on comprend dès lors comment cette diversité, ajoutée à la complexité, aux niveaux explicites et implicites des informations accessibles, comme celles qui demeurent voilées, engendre la possibilité de conflits des interprétations. Point sur lequel nous reviendrons bientôt.

L'étude d'un dossier d'admission comme celui de Lucien représente une opportunité pour, à la fois élucider des enjeux présents dans la commission d'admission, et montrer le jeu sophistiqué d'une problématique éducative en construction par des professionnels. Tel que nous l'avons aperçu, l'étude d'admission est l'occasion de non-dits, d'omissions et de contenus implicites. Ces considérations nous conduisent dès à présent à reprendre et synthétiser les différents éléments rencontrés dans cette étude.

ANNEXE 2. Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

Cinq registres d'enjeux à l'épreuve de l'admission de Gilles

Nous reprenons ici les cinq registres que nous avons identifiés dont nous nous servons pour relire la situation de Gilles afin d'en dégager leur force illustrative. De manière ponctuelle, nous nous appuyons également sur des exemples pris dans la recherche de C. Thouvenot (1998).

Le registre émotionnel

- Du danger physique et de l'agression

Dans la situation de Gilles, l'aspect déterminant du défaut d'information se rapporte à la violence. Plus précisément à la violence que Gilles a subie lors de son enfance de la part de son entourage. Une violence qui n'a pas été débattue en commission d'admission, qui est d'ordre physique et psychopathologique. Les faits existentiels passés qui s'y rapportent viennent déranger le déroulement « normal » du quotidien dans la maison d'accueil où cette violence « fait retour ». Les séquences vécues sur le mode provocateur puis violent de Gilles mettent en jeu chez Gilles des motions pulsionnelles de répétition. Elles viennent percuter la violence latente présente chez d'autres jeunes du groupe. Il y a dès lors un effet d'entraînement et d'incitation au dévouement parmi eux. La violence de l'un encourage le déchaînement agressif des autres. Les symptômes de Gilles mobilisent alors ceux des autres et c'est le débordement.

Ce phénomène d'accrochage de symptômes entre jeunes d'un même groupe génère une réaction en chaîne. L'attitude de Gilles non seulement exaspère, mais va aussi mettre « le feu aux poudres ». Le dévouement de Gilles catalyse la violence des autres, car la propension à la violence les concerne.

A N N E X E 2 . Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

L'addition de cette violence qui se décharge, s'exprime, se donne à voir et à entendre, laisse des traces chez les enfants comme chez les adultes. Elle dépasse les limites du supportable aux niveaux individuel et collectif. Les contours de l'action éducative et de son cadre qui habituellement déterminent les conditions de sécurité volent en éclats. Dans ce cas décrit, l'épreuve est durable et va en s'intensifiant semaine après semaine. Or, à cette violence subie par les occupants de la maisonnée, se superpose l'ignorance des raisons permettant à ce moment d'interpréter les comportements de Gilles. L'insupportable ainsi donné à vivre ne permet pas de se poser les bonnes questions ni de prendre du recul pour s'interroger du côté des causes. D'autant que la référence au passé a déjà été une fois obstruée, mise sous silence. Un « inter non-dit » est donné en partage.

Dans cette logique où il faut réagir rapidement, il est quasi impossible de se débrancher de l'urgence des passages à l'acte, de différer l'enchaînement infernal action/réaction. C'est toujours le comportement de Gilles en tant qu'élément central et moteur qui dicte sa loi. C'est-à-dire l'absence de loi.

Le problème de cette violence sourde qui surgit dans la vie de tous les jours, c'est qu'elle ne peut plus être réinterprétée pour Gilles, ni pour son entourage, à la lumière de ce qui a été vécu autrefois. Gilles est accueilli avec seulement une partie de ce qu'il est et dans le déni de ce qu'il a été. Son passé qu'il n'a jamais symbolisé le rattrape, frappe à sa porte avec le risque de le pousser à le reproduire. Le passé s'actualise. La tridimensionnalité du temps se ramasse dans la fulgurance de l'instant.

De telles situations laissent des empreintes dans une expérience professionnelle et dans la mémoire. Des événements comme ceux-ci sont plus ou moins bien dédramatisés, digérés. C'est pourquoi lorsque se présentent des temps de travail où des situations analogues sont abordées, des professionnels sont peu enclins à rester objectifs. Car comme « chat échaudé craint l'eau froide » ils vont d'abord se défendre plutôt que de s'engager sans garanties.

ANNEXE 2 . Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

- Du transfert et du contre-transfert

Le contre-transfert est le transfert du praticien, de l'éducateur en l'occurrence. Il se dote d'éléments construits à partir de connaissances des situations, de pratiques humanisantes et d'ouverture à l'expérience qui permettent aux éducateurs de faire face à l'enfant et d'être à ses côtés, vaille que vaille.

Dans la situation de Gilles, les attitudes contre transférentielles ont été diverses. L'équipe concernée a été traversée par beaucoup de trouble. La plupart de ses membres ayant été physiquement touchés ou menacés. L'ambiance de travail s'en est fortement ressentie. L'énervement a été fréquemment rencontré comme manifestation du contre-transfert. Notamment provoqué par les ricanements de Gilles, dont les éducateurs ont pu penser qu'il « cherchait » précisément la colère des adultes.

Un autre contre transfert a été une expression de rejet, avec l'envie d'exclure Gilles à cause d'attitudes « insupportables ».

Un autre aspect de ce contre-transfert dans l'équipe a été, à l'inverse, d'investir Gilles à travers une attitude réparatrice. C'est-à-dire plus il résistait au travail éducatif, plus il fallait déployer des moyens pour l'aider. Également, plus il narguait les professionnels et plus il fallait persévérer et endurer cela. Autant de réponses qui sont des qualités nécessaires dans ce métier, mais jusqu'à un certain point. Le fait de repousser les limites comporte aussi des limites... dès lors que les compétences professionnelles dans ce domaine ne sont pas extensibles indéfiniment. Reconnaître ses limites est aussi une affaire de lucidité. En outre, la meilleure volonté qui soit n'a pas le pouvoir de désirer à la place d'autrui. Et difficilement, de trouver des issues probables à des problèmes dont des aspects essentiels ont été dissimulés.

Lorsque la saturation générale a été atteinte, la détermination individuelle devient surdétermination, obstination. Poursuivre dans une direction qui relève de

ANNEXE 2. Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

L'impasse est un exercice dangereux pour le collectif, pour les professionnels et pour les jeunes.

La réflexion logiquement menée sur *ce avec quoi* un jeune arrive dans un établissement concerne la question du transfert. La question de savoir « en quoi consiste ce transfert » résume en partie ce que cherche à savoir la commission d'admission. Pour cela, l'étude d'admission examine attentivement les conditions de possibilité d'un accueil et d'un accompagnement éducatif. Les possibilités d'effectuation de ce travail éducatif sont projetées dans un avenir proche à partir du passé ancien et récent du jeune. La commission d'admission revisite des éléments se rapportant au passé d'un enfant pour construire la projection réaliste et réalisable d'un accompagnement éducatif. L'étude du passé couvre une étendue plus moins vaste qui peut remonter à une ou deux générations avant lui, voire davantage, jusqu'à des événements récents et présents. Par exemple, connaître l'école où l'enfant est inscrit, qui s'occupait de lui l'an passé, chez qui il a passé ses dernières vacances, quels ont été ses comportements, etc.

La reconstitution de ces éléments conduit à tisser une représentation temporalisée de la situation. Cette reconstruction est au service d'une activité de type diagnostique. Elle sert ensuite de support à une approche de type pronostique consistant à pressentir des moyens à mettre en œuvre. À ressentir ce à quoi on peut s'attendre avec cet enfant. Quelles surprises il réserve aux adultes. Autant de projections qui permettent d'exercer un contrôle (quoique relatif) sur la situation à venir. La disposition inverse d'ouverture et d'accueil à l'inattendu est aussi négociée, à savoir ce qui échappe aux prévisions et dans quelles proportions acceptables par les protagonistes. Dans le processus d'étude d'admission s'entremêle une double opération de maîtrise et de démaîtrise.

Le tissage réalisé par la commission d'admission entre passé, présent et futur de l'enfant, met finalement en lumière la relation transférentielle qu'il est susceptible d'établir avec l'établissement sur cette base contre transférentielle, vis-à-vis des professionnels et envers la mesure éducative. Le cas de Gilles illustre cette

A N N E X E 2 . Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

dimension *a contrario* puisque les éléments débattus et communiqués aux professionnels sur sa situation étaient tronqués. L'estimation de la position transférentielle de Gilles a été biaisée et avec elle la prédiction d'une relation éducative possible. Le non-dit initial sur cette situation a peut-être même entravé tout travail possible de ce côté-là. Si les éléments confisqués avaient été connus au moment d'accueillir Gilles, ils n'auraient peut-être pas au demeurant empêché une décision favorable de l'accueillir. Mais la détention par les adultes d'une connaissance significative de ce qui était arrivé à Gilles comme victime leur aurait probablement permis de mieux le comprendre. De plus, cela aurait permis à ce jeune de se sentir davantage compris sauf à considérer l'hypothèse d'un jeune déjà en proie à une maladie psychique de l'ordre de la psychose où la charge transférentielle nécessite en premier lieu un travail psychiatrique.

Dans le cas de l'accueil en établissement éducatif, le transfert se rapporte à l'ensemble des investissements et des affects qu'un enfant mobilise dans ses relations aux professionnels, à la structure et aux autres enfants accueillis. Dans le contexte de la psychiatrie, Jean Oury (2001) parle de « constellation de transferts » pour désigner l'ensemble des transferts que le patient psychotique développe vis-à-vis des soignants et des autres patients ¹⁰. Pierre Delion (2002) psychiatre, membre actif de l'association de psychothérapie institutionnelle, étend ce concept aux enfants pris en charge en pédopsychiatrie et en pouponnières ¹¹. Le transfert est d'abord théorisé par Freud à partir du contexte de la cure analytique pour désigner les projections inconscientes dont l'analysant investit le psychanalyste (*Études sur l'hystérie*, 1895). Mélanie Klein (1946) fondatrice de

¹⁰ OURY (jean). – Communication orale aux XV^{èmes} Journées de l'AMPI, Association méditerranéenne de Psychothérapie institutionnelle « Le travail institutionnel et la pensée de la clinique dans le contexte actuel », 2001. La paternité du concept de « constellation transférentielle » autrement dénommée « constellation multiréférentielle » est attribuée par J. OURY et P. DELION à Tosquelles, suite aux travaux de STANTON & SCWHARTZ (1954).

¹¹ DELION (Pierre). – « Comment le bébé vit-il la violence institutionnelle et comment sollicite-t-il notre agressivité dans les institutions ? ». – Journée Nationale de la WAIMH, Paris, 11 janvier 2002. Site Web :

http://institutions.ifrance.com/pages_textes/articles/delion/bebeagressiviteinstitution.htm

ANNEXE 2. Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

l'école anglaise de psychanalyse parle d'*identification projective* dans le contexte de la relation mère-enfant ¹².

Le transfert possède comme soubassement les représentations et les images que l'enfant et sa famille portent en eux. Un des aspects du travail éducatif en institution consiste à travailler avec ces représentations, conscientes et inconscientes (*imagos*) qui mobilisent le désir et motivent les comportements. Ces représentations sont susceptibles de provoquer l'échec d'une prise en charge. De manière analogue au *transfert* en psychanalyse qui fonctionne comme une *résistance à l'analyse*, il existe une résistance à la situation de placement. L'enfant arrive en effet dans un établissement qu'il ne connaît pas, rencontre un bon nombre de travailleurs sociaux pour la première fois (éducateurs, psychologue, assistante sociale) et doit faire sa place dans un groupe d'enfants placés comme lui et séparés de leur milieu d'origine. Ce nouvel environnement qui rend possible la séparation peut être vécu comme hostile et facteur d'angoisses, ce d'autant que de nombreuses tensions, individuelles et de groupe, émergent. S'y ajoute le fait que les professionnels sont eux-mêmes exposés à ces tensions et à certains types d'insécurité.

Une des premières adaptations de l'enfant ou de l'adolescent qui arrive ainsi sur son nouveau lieu de vie est de parvenir à reconnaître les autres résidents et les professionnels comme des compagnons de route et, à sa manière, de les adopter. Mais il peut aussi s'opposer à eux, les rejeter et exclure ainsi toute possibilité de « faire alliance » avec eux. Certains se placent face aux autres de telle manière que le groupe d'enfants les rejette.

Par ailleurs, se pose la question pour les éducateurs spécialisés de savoir comment établir une relation constructive avec un enfant qui refuse toute aide ? Le *transfert négatif* est l'un de ces cas de figure. C'est-à-dire que l'enfant fait valoir de l'hostilité, du rejet, de la colère, de la haine aussi dans le cadre même de la

¹² KLEIN, Mélanie, (1946), « Notes sur quelques mécanismes schizoïdes », article de conférence, in KLEIN, M., RIVIÈRE, Joan, HEIMANN, Paula et ISAACS, Susan, (1966), *Développements de la psychanalyse*. Paris : PUF, p. 274-300.

ANNEXE 2 . Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

relation éducative que les éducateurs cherchent à établir avec lui. Toujours est-il que, dans ce cas de figure, relation il y a. Le plus inquiétant étant l'impossibilité d'établir une réciprocité minimum où un échange est possible, où une relation peut se tenir. La relation éducative dans le cadre d'un transfert négatif reste tenable si l'éducateur parvient à mettre un peu de distance à cette négativité, à déplacer ne serait-ce que d'un iota la charge négative de ce transfert, grâce à l'ironie par exemple, à l'humour, qui permettent de dédramatiser la situation et d'inverser la nature du transfert. Il est concevable que des enfants ayant été victimes d'adultes séducteurs se méfient légitimement de la bienveillance des adultes. D'autres ayant été élevés dans des contextes permanents d'insécurité, de violence et d'agression restent longtemps sur le qui-vive, leur registre de virulence comme une seconde nature leur servant de modalité de défense ou bien de présentation spontanée à leur entourage. Dans leur milieu naturel, ce mode de réaction qui était adapté à la démesure de leur entourage devient en quelque sorte inadapté dans un milieu plus normé, moins agressif.

Finalement, le transfert négatif n'est pas indépassable s'il n'est ni trop massif ni trop durable. L'humour au second degré, l'esprit de contradiction, du jeu autour des paradoxes rencontrés, une bonne dose de tact et d'acceptation patiente permettent de venir à bout de ce type de difficulté.

La relation contre transférentielle, le transfert des professionnels, mobilise également des affects de différentes natures à même de placer les professionnels dans des positionnements contradictoires. En psychothérapie institutionnelle, dans les réunions dites de « perlaboration » et d'analyse des constellations de transferts, les professionnels se réunissent pour parler de leur transfert au patient. Les charges transférentielles identifiées de cette manière peuvent être positives ou négatives. Ainsi, au cours d'une observation menée dans un hôpital psychiatrique, Stanton & Schwartz (1954)¹³, psychiatre et sociologue, montrent que les patients

¹³ STANTON & SCHWARTZ, (2004), « Excitation pathologique et désaccord latent entre membres du personnel hospitalier », in *The Mental Hospital*. New York : Basic Books inc. Publishers, 1954. Cités par Christophe Lermuzeaux (2004), in « conflictualité et interactions », revue *éducation et management*, avril, p. 39-41.

ANNEXE 2. Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

au centre de l'attention des professionnels du service sont aussi « *l'objet de désaccords latents au sein de l'équipe thérapeutique, portant notamment sur l'organisation des soins.* » (Lermuzeaux, 2004).

Dans ce contexte, les modalités d'intervention divergentes de deux infirmières (l'une permettait régulièrement à un patient de faire une chose qu'une seconde lui interdisait tout aussi régulièrement) avaient conduit l'équipe à un clivage, chaque membre de l'équipe prenant parti pour l'une ou l'autre position, clivage qui avait accentué l'excitation du patient schizophrène. La discussion en équipe sur cette divergence a finalement rendu possible la réduction de l'excitation pathologique chez le patient qui se produisait sur deux registres opposés. Ceci a conduit Stanton & Schwartz à caractériser l'atteinte psychique du patient, son degré de dissociation (caractéristique du fonctionnement psychotique) en tant que *reflet du champ social divisé* et de préconiser qu'il fallait intervenir sur ce champ social en vue de modifier avec bénéfice l'état du patient. C'est ce postulat que le fondateur de la psychothérapie institutionnelle François Tosquelles reprend lorsqu'il affirme qu'il faut « commencer par soigner l'institution ».

Dans une approche ethno-sociologique de l'univers asilaire, Erving Goffman (1968, 1961) montre la prégnance de l'organisationnel et des rituels que l'établissement psychiatrique impose aux patients, face auxquels les patients développent des stratégies de « vie clandestine » que traduisent des « adaptations secondaires »¹⁴. L'ensemble de ces dispositions concrètes de l'activité professionnelle constitue le « contre-transfert institutionnel » pour lequel Jean Oury pense qu'il doit être l'objet d'analyse de la part des équipes soignantes. Or, les données contre transférentielles ne sont pas le seul fait des groupes de professionnels en tant qu'équipes soignantes, mais la production de tout groupe en tant qu'équipe constituée. Chaque équipe comporte des normes, des règles, des convergences, mais aussi des divergences, des tensions qui lui sont propres et qui interagissent avec l'objet de l'intervention.

¹⁴ GOFFMAN, Erving, (1968 [1961]), *Asiles, études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Éditions de minuit, p. 227, 245-252 et 263-303.

ANNEXE 2. Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

Dans le cas des lieux d'accueil éducatif, l'action éducative et ses finalités ne peuvent être correctement appréhendées qu'au regard de cette dimension du contre-transfert. Les éducateurs ne peuvent désormais plus ignorer l'effet qu'ils produisent individuellement et collectivement sur autrui, notamment à l'égard des personnes accueillies. De manière semblablement inverse, les éducateurs et les professionnels des équipes éducatives ne peuvent pas non plus ignorer l'effet que produit sur eux le fait d'intervenir en faveur d'enfants, d'adolescents ou d'adultes porteurs de troubles de la personnalité, de déficiences ou encore victimes de mauvais traitements.

Ce problème qui convoque à la fois le registre des émotions, de la sensibilité et du cognitif, concerne tout autant l'intervention professionnelle auprès de la petite enfance dont « l'opération pouponnière » est devenue emblématique. Dans son document de « Recommandations de bonnes pratiques », l'ANESM (Agence Nationale de l'Évaluation et de la qualité des établissements et Services sociaux et Médico-sociaux) donne un historique de l'origine des débats autour de la bien-traitance institutionnelle dans le secteur de l'action sociale. Les rédacteurs du rapport remontent au début des années quatre-vingt-dix où a été procédé à la mise en place d'un comité de pilotage interministériel. Ce groupe pour l'essentiel composé de professionnels de l'accueil de la petite enfance (éducateurs de jeunes enfants, infirmières, puéricultrices, pédiatres) s'était donné pour objectif de travailler la notion de bien-traitance et de « *rechercher activement des moyens permettant de ne pas se laisser envahir par le découragement provoqué par la complexité des situations de maltraitance.* »¹⁵ Le fait est que la fréquentation quotidienne d'enfants en grandes difficultés qui ont été maltraités est une réalité perturbante pour les professionnels qui les ont à leur charge comme c'est le cas dans la situation de Gilles.

Dans le domaine de la formation universitaire Devereux (1980) a observé et décrit un phénomène analogue de déstabilisation accompagné d'angoisse et de comportements régressifs chez des étudiants qui ont assisté à la projection d'un

¹⁵ ANESM, (2008), « Recommandations de bonnes pratiques ». Bialec, Nancy, p. 15. Site Internet : www.anesm.sante.gouv.fr.

ANNEXE 2. Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

documentaire ethnologique qui mettait en scène des rituels de circoncision¹⁶. Il semble bien que les contre-réactions auxquelles les professionnels sont exposés, de même que les actions qu'ils conduisent dans l'exercice de leur métier concernant la relation d'aide, placent chaque sujet humain, professionnel ou pas, en résonance émotionnelle et affective avec la misère humaine.

Le registre communicationnel

- De la maîtrise de l'information

La culture d'un établissement articule des modalités de travail et des relations professionnelles qui façonnent l'accès ou l'obstruction à l'information. Cette culture interne organise les manières pertinentes ou non de traiter l'information rendue disponible. Sous forme de procédures et quelquefois en terme de philosophie de l'action, un établissement éducatif codifie et consigne dans son projet les grandes lignes de son rapport à l'information. Est déterminé à cet endroit et pour partie (de manière programmatique, prescriptive ou empirique) un certain niveau d'efficience de son action.

Par exemple concernant l'activité d'admission un établissement peut chercher à compenser la réception d'un dossier d'admission incomplet ou indigent en se faisant transmettre des écrits complémentaires ou autres informations additionnelles. Cette démarche suppose toutefois de l'indépendance et de la détermination vis-à-vis des organismes demandeurs du placement. Elle suppose aussi de maintenir vivante avec les partenaires officiels (juge, administration) une relation non pas conçue comme une subordination au premier degré, en d'autres termes une servilité, mais selon un rapport d'autorité mesurée dans une complémentarité réciproque.

La communication et la carence de communication concernent aussi le niveau interne d'un établissement à travers la (non) circulation orale d'informations

¹⁶ DEVEREUX, G., (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.

ANNEXE 2 . Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

déterminantes. La situation de Gilles vue à travers son traitement au niveau de l'admission montre l'enchevêtrement des deux registres de la tradition orale et de la tradition écrite. Nous les retrouvons exemplifiés aussi dans la présentation du dossier de Lucien. La tradition orale montre des limites évidentes, pour ne pas dire des impasses concernant l'efficacité de cette modalité. Mais il est également hors de propos d'imaginer s'en passer dans l'activité de la commission d'admission. Ce qui amène à considérer l'éventualité de *distorsions communicationnelles* (Habermas, 1987, 1981) inhérentes aux échanges courants. C'est-à-dire que les déperditions ou omissions informationnelles dues autant à l'usage du langage oral qu'aux choix discursifs intersubjectifs, sont à prendre en compte dans l'analyse du problème étudié.

En fait, la pratique de terrain enseigne une réserve à avoir sur ce qui serait une efficacité professionnelle reposant sur l'utilité d'une transcription « fidèle » aux paroles échangées. Par exemple dans un contexte d'entretien d'admission, l'efficacité consisterait à se faire une idée la plus précise possible d'une situation. Car la pratique révèle qu'un entretien éducatif de type clinique qui livrerait beaucoup de détails deviendrait improductif dès lors qu'il faudrait en retranscrire intégralement le contenu. Sachant que les occasions de recueillir du matériel oral informant une situation éducative sont nombreuses, en particulier autour de l'étude d'une admission, il ne s'agit pas tant pour les éducateurs de multiplier à volonté ces occasions d'échanges, au risque d'en retranscrire des pages que d'aucuns ne lira ou n'aura le temps de lire, que d'en faire un compte rendu synthétique. Il s'agit alors pour le professionnel, suite à un entretien, de « digérer » et de métaboliser une somme importante d'informations, dites et non dites, de les organiser selon lui pour les restituer ensuite à la commission. À ce titre ce qui n'apparaît pas dans les échanges oraux fait aussi partie des données auxquelles le praticien se donne de rester ouvert.

Le souci sur le terrain des pratiques n'est pas tant de veiller à la quantité d'informations disponibles que de déterminer l'agencement le plus pertinent de ces données afin de fabriquer un accompagnement qui « se tienne ». De la

ANNEXE 2. Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

quantité d'information disponible, même de qualité, ne suffit pas à déterminer finalement son intérêt.

Dans le même ordre d'idée, des services administratifs (comme l'aide sociale à l'enfance) possèdent des informations très étendues sur certaines familles, sur plusieurs générations. La masse d'informations disponible reste cependant « dormante ». De l'information dans des dossiers est en soi inutile s'il n'y a pas de professionnel, de lecteur averti pour y chercher quelque chose de significatif. Des documents qui s'accumulent les uns après les autres pendant des années produisent une banque de données conséquente dont la qualité dépendra des modes de classement retenus, de l'accessibilité aux contenus et à leur intelligibilité. Il peut y avoir en effet nombre de redites dans un dossier et référencements entre chaque écrit, ce qui les alourdit d'autant. Certains écrits se recopient en partie d'une année sur l'autre. L'écrit est certes une trace, mais, comme la mémoire par l'accumulation de strates successives, ce processus induit aussi le recouvrement, jusqu'à l'oubli.

Dans le cas de Gilles, ce n'est pas une surabondance de données qui a posé problème, mais une confidentialité déplacée. Hors des échanges, ces données ont manqué pour la compréhension des relations avec Gilles, pour s'expliquer les difficultés rencontrées.

La fragilité de la transmission orale repose aussi sur la capacité d'oubli que la transmission suscite secondairement. À savoir ce que les interlocuteurs retiendront d'un exposé, et pour celui qui transmet, les données principales qu'il choisira de mettre en avant dans son discours. D'un côté, la multiplicité des écrits qui viendraient saturer les interlocuteurs, et de l'autre une parole précaire soumise au risque de l'omission. La cristallisation d'informations concentrées face à l'évaporation d'informations sensibles caractérise le double écueil du registre communicationnel auquel sont confrontés les professionnels de la commission d'admission.

ANNEXE 2 . Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

- De la connaissance et de la reconnaissance des établissements

À travers les exemples étudiés, l'on a entrevu l'importance de la reconnaissance des établissements auprès de leurs partenaires extérieurs. L'admission suscite un travail réflexif sur l'étendue des compétences à mobiliser en vue d'un accompagnement donné. Donner une réponse négative à un service demandeur de placement comporte une triple portée stratégique, diplomatique et politique. Chaque établissement positionne son identité de travail par son affirmation dans l'espace public local. Chaque établissement est également positionné par les acteurs locaux extérieurs. De même, l'histoire d'un établissement est connue au-delà de ses murs et précède les acteurs dans la représentation de l'établissement. Chaque professionnel est en quelque sorte le « représentant » de son établissement auprès des organismes extérieurs. Le professionnel est aussi lui-même perçu à travers sa propre image de marque dans le milieu, de son charisme.

En entrant dans un nouvel établissement, le professionnel endosse (Yves Clot, 2008) les couleurs de celui-ci. C'est-à-dire qu'il reprend à son propre compte et doit assumer l'histoire de l'organisation pour laquelle il intervient et celle de sa profession. L'établissement bénéficie en retour de la réputation et de l'aura de professionnels dont le parcours est reconnu.

Les champs de compétences et d'expertises d'un établissement ont partie liée aux compétences individuelles et collectives des professionnels. Ils sont tributaires de la somme commune de ces compétences et de l'ingéniosité de leur agencement qui participe en retour de leur intelligence. Ces potentialités dépendent de la capacité de leur affirmation dans un projet cohérent, qui pourra être connu comme tel par les différents partenaires. Par exemple, il arrive que des magistrats évitent de placer des enfants ou des adolescents dans tel ou tel internat, suite à des rumeurs, des consignes politiques ou encore du fait d'incidents survenus. Ces retenues se font à tort ou à raison. Mais les motifs qui conduisent à ces réserves qui ne sont pas toujours rationnelles ou impartiales peuvent peser lourd dans un effectif et donc sur un équilibre budgétaire (registre économique).

ANNEXE 2. Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

La raison de ces réactions est passablement influencée par la teneur émotionnelle que génèrent des situations anxiogènes (registre émotionnel) et par différents types de pressions venant des milieux socio-politico-judiciaires, qui peuvent entretenir à l'occasion des liens ambigus ou conflictuels dans le cadre d'« affaires » difficiles.

Le fait est que l'activité d'admission d'un établissement expose sa réputation au jugement de ses collaborateurs extérieurs. Dans la mesure où la commission d'admission auditionne des travailleurs sociaux partenaires, issus des services du département par exemple ou d'associations « concurrentes », ce que ces professionnels ressentent et retirent des échanges dans ce cadre peut avoir des effets en retour. L'impression reçue, lorsque l'on est immergé dans un autre établissement même pour un temps très limité, l'ambiance perçue, l'accueil réservé aux partenaires et la compréhension des enjeux de l'admission influenceront la perception favorable ou défavorable que l'on aura de l'établissement.

Un établissement peut conférer beaucoup d'importance à son image de marque et soigner la manière de recevoir les partenaires pour des séquences de travail en commun, à l'occasion de la présentation d'un dossier d'admission. Or, chaque partenaire extérieur porte avec lui la potentialité d'un jugement et d'une représentation sur l'établissement à partir du moment où il est invité à venir y travailler. De plus, de retour dans son propre service, il parlera de cet épisode de travail avec l'établissement, de ce qu'il y a perçu. Si par exemple il y a un décalage important entre l'image de marque affichée par un établissement et une faiblesse patente dans sa capacité à mobiliser des compétences fines, comme une insuffisance diagnostique dans le domaine psycho-éducatif, le partenaire reviendra avec une connaissance plus ou moins précise de ce décalage.

D'autre part, à l'ère de la « com » un établissement peut chercher à survaloriser son image de marque pour masquer des insuffisances internes dont il est porteur,

ANNEXE 2. Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

mais dont il veut limiter l'impact négatif. Au moins l'établissement ne sera-t-il pas en déficit d'image... Dans cette logique, le déficit de confiance interne concernant le dispositif de travail dû à une baisse de qualité de son activité représente, en aval, un risque au regard d'une évaluation des services rendus. Mais ce déficit pèse également négativement en amont sur l'image que les différents partenaires sur un territoire géographique se font de la notoriété de l'établissement. Dans tous les cas, le risque le plus important revient toujours aux conditions dans lesquelles une personne est accueillie et accompagnée.

Si, pour compenser une baisse de la qualité des services rendus, un établissement surinvestit son apparence, « soigne » son image outre mesure à la fin d'influencer le jugement des partenaires extérieurs, en agissant davantage sur la forme extérieure de l'action que sur son fond, plus en superficialité qu'en densité, des dirigeants en arrivent à négliger le travail effectivement réalisé par leurs « forces vives ». Les défauts de l'activité ne seront pas corrigés, la progression des pratiques deviendra ardue et les acquis, faute d'être repérés et encouragés, se déliteront, se perdront dans la confusion ambiante. Cette thématique de la prééminence de l'image de marque mise en avant aux dépens d'une analyse de l'action est à rapprocher du « mensonge institué » théorisé par Christophe Dejours (1998),¹⁷ élément constitutif et structurant de la *distorsion communicationnelle* (selon Habermas et sa théorie de *l'agir communicationnel*, 1981).

Pour Dejours le mensonge proprement dit, ou encore *l'information falsifiée* (p. 70), fait l'objet d'une *stratégie* de la distorsion communicationnelle qui consiste à « *produire des pratiques discursives qui vont occuper l'espace laissé vacant par le silence des travailleurs sur le réel* [au sens de Yves Clot, 2001] *et l'effacement des retours d'expériences.* » Vingt-cinq ans plus tôt, analysant des séances d'interventions en sociopsychanalyse en institut de formation au travail social, Gérard Mendel (1972) parle à propos du travail (notamment de service dans le cadre d'associations loi 1901), de « *captation de la plus-value des*

¹⁷ In *Souffrance en France, Op. Cit.*, p. 71-87.

ANNEXE 2. Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

travailleurs »¹⁸. Selon Mendel le concept de « plus-value de pouvoir » ne concerne pas tant dans ce contexte le pouvoir économique (le capital) que le pouvoir social (pouvoir symbolique). Un rapprochement nous semble possible entre ces deux auteurs sur ce point de l'enjeu de la valeur symbolique du travail, à travers les significations attribuées à l'activité dans les discours en circulation et notamment, l'appropriation des discours sur le travail par une classe (dirigeante, syndicale, politique).

La question que l'on peut se poser à partir du propos de Dejours est de savoir si le travailleur, de par son silence observé sur son travail, est bien conscient par la place qu'il laisse ainsi vacante de la marge de manœuvre qu'il concède (volontairement ou non) à d'autres (dirigeants éloignés du terrain, administrateurs, élus) de parler à sa place (ou en son nom) de son activité. Cette captation plus ou moins consentie (qui ne dit mot consent) du sens du travail par un discours dominant est à rapprocher d'une « amputation symbolique » (Mendel, 1972).

Dans le cas présent cependant, l'image de marque communiquée aux partenaires par le discours officiel de l'établissement est davantage destinée à faire « vitrine » (*mensonge commercial* selon Dejours) ou « bonne figure », à sauver les apparences qu'à mentir sur la qualité du travail réalisé bien qu'il ne soit pas exclu que ce cas de figure puisse aussi exister.

Le registre psychosocial

- Du rapport de forces dans et entre les équipes

Des rapports des forces se manifestent au sein de l'équipe éducative. Force de conviction, pouvoir de se prévaloir de son expérience, désir de travail, opinions sont autant de forces qui peuvent se polariser, s'opposer et entrer en conflit. Dans le cas de Gilles, l'équipe s'est trouvée aux prises avec des luttes intestines. Il s'agissait à un moment donné de savoir s'il fallait ou non cesser sa prise en

¹⁸ MENDEL, Gérard, (1972), *Sociopsychanalyse 2. La plus-value du pouvoir*. Paris : Petite bibliothèque Payot, p. 105 et 109.

ANNEXE 2 . Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

charge. Une partie de l'équipe ayant avoué son impuissance à poursuivre davantage, après avoir constaté que tout avait été tenté pour lui et qu'il fallait passer la main et puis organiser la suite pour lui avec la passation vers un autre établissement, sans être dans l'urgence.

Inversement, d'autres professionnels ne se sont pas avoués vaincus, renoncer à un suivi engagé étant vécu comme un échec par certains. Il y a de la douleur dans le fait d'avoir à renoncer à une ambition éducative, vaincue par la résistance d'un jeune et par sa souffrance. Mais des éducateurs ont affirmé que les difficultés de Gilles ne devaient pas davantage faire souffrir d'autres jeunes ni leur faire courir plus de risques, le groupe devant retrouver un climat de protection et sa fonction de sécurisation pour tous. Car Gilles ayant encore de la réserve pour s'opposer, le collectif pouvait-il encore supporter longtemps son entrée dans le chaos ?

Un deuxième aspect de cet enjeu concerne les *rapports de forces* entre les équipes éducatives et la commission d'admission. Ces équipes s'intéressent de près aux admissions en cours et à venir dans la mesure où ce sont elles qui effectuent l'accueil des enfants après l'admission et qui assurent leur prise en charge quotidienne. L'ensemble des éducateurs se sent concerné à ce titre par toute nouvelle admission proposée à l'établissement. Les plus expérimentés souhaitent s'y impliquer dans la mesure où cela constitue une manière d'agir en amont, de prendre du contrôle sur une situation et d'agir sur les conditions d'un accueil. Les équipes conservent une mémoire assez vive des situations qui ont mal tourné. Il reste toujours quelque chose de traumatisant autour de ces cas difficiles que les professionnels ne veulent pas revivre.

Un troisième aspect de cet enjeu concerne le *brouillage des rapports de force*. Des équipes sont, en terme d'accueil, positionnées sur des seuils de tolérance restreints, selon des critères parfois « légers » et rarement avoués en l'état. Dans ces conditions, les liens inter professionnels se complexifient à loisir. Il y a des codes particuliers qu'il faut connaître, souvent après les avoir éprouvés, ainsi que des manières de s'y prendre qui comptent autant dans la forme que sur le fond. Il

ANNEXE 2. Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

existe des approches stratégiques en fonction de la connaissance des pratiques particulières et de personnalités « locales ». Certaines logiques interactionnelles empruntent de ce fait aux paradoxes et usent de sous entendus. Dans une réunion d'équipe, les échanges de regards fusent vite tandis qu'un débat changera rapidement de cap. Des décisions sont préparées et des causes déjà entendues avant même parfois d'en débattre ensemble...

Des équipes se préparent à l'affrontement discursif en vue de faire valoir leurs positions. Sous forme de pressions, en dramatisant, ou simplement par persuasion théorique. L'approche par la séduction et la connivence a aussi ses émules et permet des réussites. La lutte peut être inégale. Certaines équipes imposant davantage leurs vues que d'autres élargissant leur rayon d'influence, à bon ou à mauvais escient.

Sur telle maison d'accueil, avec telle équipe, on préférera accueillir des plus jeunes. Dans telle autre, on supportera mal l'idée d'accueillir un jeune suivi en psychiatrie. Dans d'autres cas, ce sera plutôt l'absence d'un semblable suivi qui questionnera. D'autres équipes redoutent les accueils d'adolescents, qui seraient plus contraignants (veilles tardives, plus d'entretiens individuels, problème des sorties et des fugues, opposition forte aux adultes...). D'autres éducateurs appréhendent d'accompagner des jeunes avec des mesures au pénal (ordonnance 45), c'est-à-dire avec des faits de délinquance avérés ayant entraîné des poursuites. Des équipes défendent fortement les équilibres du groupe dont elles sont responsables. Ou bien utilisent à leur profit cet argument de la composition des groupes d'enfants, ou du nombre d'enfants par groupe, la configuration du lieu d'accueil (place des chambres, nombres de situations plus difficiles, collègues en arrêt, crise récente) pour encourager ou dissuader un accueil.

Un quatrième aspect de cet enjeu consiste dans *la détermination à infléchir des décisions*. De nombreuses motivations existent, que nous ne pourrions pas toutes énumérer ici. Elles peuvent être justes ou excessives. Elles mobilisent les équipes autour d'une admission à venir et déterminent des positionnements. Chaque

ANNEXE 2 . Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

équipe se dégage des marches de manœuvre pour faire valoir son avis. Mis à part des réunions internes aux équipes, le lieu des débats où apparaît la confrontation de ces rapports de forces est la commission d'admission. La confrontation entre équipes peut s'y dérouler par le biais d'éducateurs délégués à la commission. Des éducateurs arrivent à la commission d'admission en étant mandatés par leur équipe d'appartenance pour faire valoir certaines consignes avec le projet de faire pencher la balance d'un côté ou de l'autre. Par exemple, en portant un accord favorable d'accueillir un enfant... sur une autre structure ! Ou inversement d'accueillir l'enfant de préférence sur son propre groupe où « il y a de la place », parce qu'« une école adaptée est à proximité » etc.

Il peut s'agir pour une équipe d'un refus catégorique, suivant des arguments mesurés ou une attitude réactionnelle. Parce que le dernier placement proposé par tel organisme s'est très mal passé la fois précédente et que l'on craint que cela ne se réitère (registre émotionnel). Le fait qu'un différend perdure entre l'équipe et la direction pourra motiver une opposition qui prendra pour prétexte une situation d'admission.

L'éducateur qui prend la parole dans la commission d'admission peut aussi, à cette occasion, devant un parterre de professionnels confirmés, chercher à faire reconnaître des difficultés ou bien des savoirs faire de son équipe. Ce groupe de travail constituerait à sa manière une tribune pour se faire valoir ou bien se faire reconnaître.

- Un enjeu de pouvoir institutionnel ?

Nous abordons ici un enjeu qui se rapporte aux *places hiérarchiques*. Elles sont distribuées à partir des « statuts » occupés par différents acteurs d'un établissement : chef de service, directeur adjoint, directeur. Le statut se rapporte à la position occupée, plus précisément à la « *position sociale, le rang social, l'état social* » (Chappuis & Thomas, 1995). Du latin *stare* qui signifie « *tenir debout, occuper une position* » (*op. cit.* p. 6), et qui laisse entrevoir une spatialité de

ANNEXE 2. Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

l'ordre de la verticalité. « *Tout groupe est structuré par une hiérarchie* » dont les organigrammes en schématisent les positions occupées dans une organisation. Sur ces représentations, les dirigeants sont placés en « haut de page ». L'arborescence se développe du haut vers le bas tout en déclinant différents degrés de commandement, des directions jusqu'aux salariés et employés communs. Les statuts se rapportant aux positions hiérarchiques sont envisagés couramment selon « une échelle de prestige ». Un statut confère à la fois « des attentes », par exemple de la part d'un directeur vis-à-vis de ses subalternes pour la réalisation d'un travail, et génère en retour « une forme de pression sociale » à l'endroit du supérieur hiérarchique quant à l'exercice de ses responsabilités, notamment dans la prise de décisions.

Or, dans sa recherche anthropologique sur l'éducation spécialisée, Thouvenot (1998) recueille des témoignages sur l'admission. Elle indique en particulier que « *c'est sur ce sujet que les directeurs ont été les plus prolixes dans les entretiens menés [et que] cette prolixité nous a paru révélatrice d'une attention particulière portée à ces procédures.* » La commission d'admission ne retient pas seulement l'attention des directions, mais également que « *Les éducateurs, de leur côté, ont été bavards eux aussi, mais faisant souvent de ce sujet un objet de contestation de leur direction. Cette contestation nous a semblé indiquer un enjeu important autour de l'admission.* » (Op. cit. p. 53).

L'enjeu auquel fait référence cet auteur se rapporte à un contexte relationnel de part et d'autre d'une relation hiérarchique. La conflictualité entre ces niveaux hiérarchiques dans un même établissement ne suffit cependant pas à en expliquer précisément l'enjeu. Si ce n'est de rendre cet enjeu plus manifeste. C'est-à-dire que l'apparition de cette opposition des salariés envers leur direction, à partir du sujet de la commission d'admission, révèle quelque chose qui fait problème, indépendamment des statuts.

Suivant cet exemple, l'enjeu répartit les places selon deux possibilités. Les directeurs sont en première ligne, d'où leur attention pour l'admission et ses

ANNEXE 2 . Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

procédures. D'un autre côté, les éducateurs sont positionnés en contestation de leur direction. Tournant autour de l'exercice des responsabilités, l'enjeu serait ici celui de l'exercice d'un pouvoir institutionnel. Celui-ci répartit des rôles distincts, mais pas nécessairement distingués dans le déploiement des actions. Il s'agirait en fait d'en savoir davantage sur la répartition et l'exercice des responsabilités de chaque acteur, traduisant un pouvoir institutionnel propre aux employés d'une part et aux dirigeants de l'autre. Et de chercher à voir sur pièce, au cœur de ces attributions, à partir de quels problèmes particuliers il y a désaccord et opposition. Il se pourrait bien que la ligne de démarcation porte sur la valeur accordée à l'action que sur une simple opposition statutaire ce qui, bien entendu, est agissant également, mais pas seulement.

- Du collectif et de la collégialité

Si la décision d'admission est celle d'un directeur ou d'un cadre habilité au regard de sa fiche de poste, la discussion sur les motifs et les fondements de l'admission est en revanche un exercice collégial. Dans ce collège qu'est la commission d'admission sont présents un ensemble de professionnels représentatifs de l'établissement. Notamment ceux qui auront à intervenir couramment dans la situation (éducateurs, psychologue, orthophoniste) une fois l'accueil effectué. Y interviennent quelquefois des professionnels « extérieurs », en libéral ou en vacation. Leur extériorité leur apporte éventuellement plus de liberté dans leur prise de parole, étant dégagée des enjeux courants, mais aussi suivant leur intérêt clinique des situations.

Ce collège assume la plupart du temps une représentativité du collectif, parmi les salariés qui composent l'établissement. Il est rare néanmoins que des secrétaires soient présentes. D'autres fonctions semblent quant à elles, à notre connaissance, n'avoir jamais été représentées dans cette commission. Il s'agit des veilleurs de nuit, des hommes d'entretien des lieux d'accueils, des maîtresses de maison, des comptables. Il s'agit donc d'une représentation collective sélective et non systématique. Les raisons peuvent en être très diverses : coûts en personnel, temps

A N N E X E 2 . Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

de travail, attributions des postes, formation initiale, projet d'établissement. Cette représentativité peut varier d'un établissement à un autre, voire dans certains cas les éducateurs n'y sont pas systématiquement.

- Du pluri-professionnel

La dimension collégiale nous conduit à penser un aspect déterminant de notre recherche. Il s'agit de l'enjeu du pluri-professionnel du fait de la présence de plusieurs professionnels de différents métiers.

Thouvenot (1998, p. 58) évoque cet enjeu de l'apport pluridisciplinaire dans les commissions d'admission lorsqu'elle rapporte les paroles d'un salarié de l'établissement « Anatole ». Ce professionnel déplore l'absence de commission d'admission, car « *un système de commission avec psychologue découvrirait plus vite les problèmes psychologiques, les gosses sont trop vite admis* ».

Le registre herméneutique

Il concerne comme nous l'avons expliqué l'enjeu de la vérité. La vérité comme valeur symbolique, permettant de construire du sens symbolique utile pour faire avancer le travail d'édification des personnes confiées : une valeur de vérité au nom de l'émancipation et de l'intérêt de croissance de l'enfant. Cet enjeu passe par les logiques énonciatives, de parole, d'écrits, de communication, de dit et de non-dits.

- De la discrimination d'inclure ou d'exclure

Thouvenot (1998) rapporte la parole d'un chef de service de l'institut « Beaupré » qui soulève un autre aspect de l'enjeu : « *Les tout petits, on les accepte d'office, sauf lorsqu'on a vu des choses sur les dossiers* ». Le propos selon lequel « Beaupré » accueille d'office les tout-petits soulève la question de la discrimination selon des critères d'admission. Il y aurait un risque de l'admission

ANNEXE 2 . Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

en corrélation avec l'âge de l'enfant. Un degré de risque qui correspondrait avec l'avancée en âge, en lien avec le développement vers l'âge adulte. Plus l'enfant avance en âge, plus sa prise en charge est communément perçue comme un risque voire un danger¹⁹. L'adolescence est couramment appréhendée, sinon vécue comme une menace situant d'emblée la projection d'une relation éducative sur le *registre émotionnel* d'une crainte. Cette considération se retrouve y compris dans l'éducation familiale où l'adolescence pose problème aux éducateurs que sont les parents.

Par conséquent, des services éducatifs se spécialisent soit sur des pathologies très spécifiques (déficiences visuelles, sensorielles, maladies rares, autisme) soit dans l'accompagnement des adolescents comme si l'adolescence était un handicap inquiétant.

La classe d'âge ou phase de maturation que représente l'adolescence nécessite à sa manière il est vrai une spécialisation à part entière. Une spécialisation qui articule la problématique adolescente et ses « crises » à une problématique de la vie adulte, non exempte de crises elle aussi. L'expertise y est plus pointue dans la mesure où l'adolescent a plus de répondant que l'enfant. Il fait valoir une liberté qu'un jeune enfant ne peut pas opposer à l'adulte ni défendre bien loin. L'adolescent ne se soumet pas facilement. Il choisira ses subordinations, là où l'enfant se soumet la plupart du temps. Les rapports d'autorité avec les adolescents, notamment s'ils ont un passé abîmé, ont peu de chose en commun avec les rapports qui structurent les relations avec l'enfant jusqu'à la phase de latence.

L'importance de l'âge de l'enfant dans les décisions d'admission à l'institut « Beupré » (Thouvenot, 1998) est retraduite dans l'attention apportée aux dossiers avec le problème d'y déceler des informations significatives. Il s'agit

¹⁹ C'est valable dans les internats et en famille d'accueil. Dans ce dernier exemple, nombre d'assistants familiaux, durant la phase de leur recrutement ou pendant leurs premières années d'exercice, expriment spontanément cette crainte. C'est aussi ce qui ressort également d'entretiens menés lors d'évaluations au cours du processus de formation au diplôme d'État.

ANNEXE 2. Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

selon le chef de service de voir « *des choses sur les dossiers* ». La connaissance du dossier est un passage obligé. L'information contenue dans le rapport conditionne la décision d'admission en dépit du jeune âge de l'enfant. La décision d'admission étant dépendante de l'information écrite, cela signifie qu'en cas de rapport imprécis ou omettant des éléments importants, le choix d'admission sera biaisé. Or, les professionnels qui rédigent ces rapports sont en partie conscients de ce problème. Ils ne savent pas toujours s'il faut écrire tel événement ou développer tel autre, ceci pour ne pas surcharger l'écrit, mais aussi pour ne pas dresser un portrait trop « négatif » de l'enfant. Le rédacteur du rapport est habité par le souci d'une composition esthétisante de son écrit, où le portrait de l'enfant doit le rendre « présentable » et « acceptable » en fonction du destinataire. L'écrit est donc adressé. Celui qui le reçoit ressentira ou non à sa lecture un désir de travail. Autrement la réponse sera négative si une marge de choix est possible.

Celui qui sollicite un placement peut se demander pourquoi tel lieu d'accueil refuse d'admettre un enfant alors que cela relève de ses missions générales. Le demandeur peut de son côté faire pression sur un établissement pour que l'accueil s'effectue, parce que la situation sera devenue insupportable et que les solutions manquent. Le travailleur social qui formule la demande est de ce fait lui-même en tension. Peut-être aussi a-t-il déjà essayé plusieurs refus et il ne sait plus comment faire pour assurer sa mission. C'est que l'on désigne dans le jargon par l'expression « se refiler la patate chaude ».

Un autre extrait issu de la recherche de Thouvenot (1998, p. 61) montre cet aspect d'une certaine lecture du dossier qui suscite des impressions sur un registre émotionnel. Lorsque la directrice de « Monica » parle de « *dossiers litigieux* » et de « *dossiers inquiétants* ». On ne sait pas exactement si elle parle de la situation d'une jeune ou de la jeune elle-même. Mais se posant la question d'accueillir une adolescente elle va recourir au débat avec son équipe pour approfondir la réflexion. Car la jeune semble poser le problème d'une prise en charge psychiatrique. Il y a en quelque sorte une orientation de l'interprétation de lecture

ANNEXE 2 . Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

de l'écrit en fonction d'un ressenti éprouvé et probablement d'un *a priori* tournant autour de la psychiatrie.

À l'inverse, accueillir de manière ouverte, sans discriminer l'étendue des capacités réelles éducatives et thérapeutiques de l'établissement, sans non plus de concertation interne, est tout aussi périlleux. Cela fait courir le risque au collectif éducatif de crouler sous des situations individuelles et de groupes ingérables. Autant de situations qui favorisent la germination de crises institutionnelles dont l'expression est courante et répandue.

Le registre économique

Ce registre bien qu'évoqué brièvement dans la situation de Gilles n'en est pas moins pour autant un enjeu de premier plan. Notamment pour ce qui se rattache aux préoccupations des dirigeants, des cadres intermédiaires et de quelques éducateurs. Le fonctionnement d'un établissement est en effet subordonné à des contraintes budgétaires. Celles-ci étant de plus en plus contraignantes au fil des années, notamment dans les modalités de contrôle et de transparence, suivant des procédures qui obligent des états des effectifs « en ligne » chaque semaine. La consultation de « tableaux de bord » ayant pour effet insidieux de mettre chacun des établissements en position d'être vus et commentés en temps réel.

Cette nouvelle possibilité de suivre l'activité de chaque établissement à partir d'une même base de données chiffrée est réductrice. Car cette « visibilité » en permettant une comparaison quasi instantanée induit une situation de mise en concurrence dans le secteur de l'activité sociale. Le risque est grand que le champ social ne devienne un « marché » de plus et que le chiffre prime sur le sens. Ces renseignements électroniques introduisent des logiques de « flux tendus » qui jusque-là étaient l'apanage des entreprises. Or, les associations d'action sociale, depuis la fin des années quatre-vingt-dix, sont passées d'un modèle administratif à un mode de fonctionnement calqué sur l'entreprise (Afchain, 1997). Et la première décennie du XXI^e S. a clairement marqué un infléchissement du côté du

ANNEXE 2. Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

modèle de l'entreprise néo-libérale avec son cortège de dérives et de précarisation du travail. Ceci du fait d'une hyper complexification de la législation, d'une sur responsabilisation des dirigeants bénévoles, d'une rationalisation du coût du travail social et d'un retour du contrôle social.

L'on assiste dès lors à l'absorption de petites associations autrement menacées de disparition, aux nivellements des conventions collectives, à des regroupements et centralisations par pôles, au développement de l'informatisation, à l'excroissance de techniques de management étrangères à la culture du social, à un *turn-over* important des équipes... Autant d'évolutions issues d'infléchissements dans l'air du temps, éprouvées au mieux par les professionnels comme une régression et au pire comme l'expression d'une *banalisation du mal* (Dejours, 1998)²⁰ productrice d'injustice sociale.

L'enjeu financier est soutenu par un impératif de gestion qui se concrétise par la réalité d'un prix de journée. Celui-ci est alloué pour chaque prise en charge d'enfant. Si la personne accueillie est notamment désignée par les termes d'« usager » ou de « résident », le terme de « client » est cependant inusité. Si ce terme ne renvoie pas nécessairement à une relation marchande (dans le cas d'une relation de service²¹) il connote néanmoins la crainte de voir se réduire l'activité sociale à celle de l'entreprise, d'où son refus. Tandis que son utilisation ne pose pas plus de questions lorsque Carl Rogers (1968) s'y réfère dans le cadre de la relation thérapeutique pour caractériser la relation *thérapeute-client*²².

L'ensemble des prises en charge d'un établissement constitue « son » effectif. À celui-ci correspond, en termes gestionnaires, un « taux de remplissage », indicateur de l'activité économique de l'établissement.

²⁰ DEJOURS, Christophe, (1998), *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Seuil.

²¹ La relation d'aide établie dans le cadre du contrat thérapeutique.

²² ROGERS, C.R., (1968 [1961]), *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, Bordas. Carl Rogers parle aussi de « *thérapie centrée sur le client* » dans son ouvrage (1951), *Client-centered therapy*. Boston : Houghton Mifflin Co.

A N N E X E 2 . Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

Si la logique économique est connue et acceptée par les professionnels, la reprise des notions qui la caractérise dans le langage courant est vécue comme une atteinte au travail social. Elle est vécue comme antinomique à l'aspect qualitatif du travail qui consiste à prendre soin d'autrui, et notamment à prendre soin de ce que l'on dit de lui ou avec lui. Ainsi comparer un enfant accueilli à un « prix de journée », à une « place » ou à un « lit disponible » est interprété comme une violence symbolique.

Le registre économique n'est pas dénié, mais il est conçu comme devant être, dans ses pratiques et à travers ses énoncés, subordonné aux finalités de l'action éducative. C'est-à-dire instrument au service de l'action et non pas comme objectif de l'action. Si dans la situation de Gilles le registre économique n'est pas apparu clairement la connaissance que nous avons du terrain nous permet néanmoins d'aborder la question pour ce qui concerne l'exercice courant des éducateurs. Nous prenons aussi comme appui des éléments rapportés dans la recherche de Camille Thouvenot (1998).

- L'enjeu du nombre d'enfants par groupe

Les enjeux autour de la commission d'admission ne sauraient concerner uniquement les professionnels dont le statut les place à un rang hiérarchique d'encadrement. C'est pourquoi nous présentons un enjeu important pour les éducateurs dans nombre d'établissements. Nous reprenons l'exemple de deux établissements « Denfert » et « Électre » auprès desquels Camille Thouvenot (1998, p. 59) est intervenue pour mener ses investigations. Elle y précise « *les débats présidant aux admissions définitives : querelles autour des critères, enjeux autour du nombre d'enfants par groupe, tolérance pour certains à l'accueil de troubles importants, intolérance pour les autres à la déficience ou à des névroses dites graves. Chacun étant pris dans le jeu et les enjeux* ».

La dimension conflictuelle de l'admission apparaît et s'y mêle des considérations de différents ordres. Le conflit se cristallise tantôt sur une dimension

ANNEXE 2. Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

intellectuelle, au moment de « *débats* » et à propos de « *critères* », tantôt prend une proportion polémique « *querelles* » et émotionnelle « *tolérance* » / « *intolérance* ». L'enjeu de l'admission apparaît à propos « *du nombre d'enfants par groupe* ». Il ne s'agit pas dans ce cas d'un critère qualitatif d'admission (profil du jeune, parcours, projet) ni d'un critère subjectif (appréciation, impression positive, désir d'aide), mais d'un critère quantitatif. Pour autant, la dimension clinique de l'activité éducative ne doit-elle pas au final bénéficier de ce calcul ?

Le motif de querelle évoqué porte sur le nombre d'enfants accueillis sur un groupe. Sans aucun doute, le nombre d'enfants conditionne dans une certaine mesure l'encadrement éducatif. Car il détermine une certaine disponibilité des éducateurs au quotidien. Que les « *employeurs* » et les « *financeurs* » formés à la gestion désignent par le « *taux d'encadrement* ». Cette considération rappelle des enjeux rencontrés dans d'autres professions, sur la composition des groupes d'enfants (à l'école, dans les équipes d'animation). L'aspect numérique de la composition des groupes fait provisoirement l'impasse, du moins dans la logique discursive, sur les particularités des profils, sur la dimension socialisante du groupe et ses régulations, et en arrive à réduire les rapports adultes/enfants à un ratio d'encadrement.

Les deux aspects qualitatif et quantitatif interagissent néanmoins l'un sur l'autre et ne peuvent pas entièrement être envisagés séparément. L'expérience montre aussi qu'une équipe travaillant sur une maison d'enfants peut développer auprès de son équipe de direction un argumentaire qualitatif « *maîtrisé* ». Qui prendra en compte la description précise de cas et ses incidences en terme d'accompagnements. Mais le propos pourra être mis sur le compte, au motif inavoué, de l'impossibilité d'accueillir davantage d'enfants sur un groupe pendant une période donnée. Ceci pour prévenir ou se défendre d'une saturation que l'on anticipe. En faisant valoir plus ou moins implicitement qu'un accompagnement « *lourd* » en vaudrait bien deux « *légers* ». Des arguments se développent autour de cet enjeu de la valeur du travail selon l'équivalence qu'un accompagnement éducatif est plus difficile pour des situations plus difficiles. Les propos se confrontent, se discutent, se négocient dans le meilleur des cas où sont imposées suivant différentes modalités. Aux

ANNEXE 2 . Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

rapports d'arguments peuvent succéder, selon l'intensité de l'enjeu et les situations antécédentes, des rapports de force.

Si du point de vue des praticiens l'équivalence *situation difficile = travail difficile* n'est pas fausse, le raisonnement se tient, la mesure utilisée pour en faire la démonstration n'est cependant pas toujours très objective. Car l'argumentation fait intervenir à la fois, des réalités que chaque professionnel peut avoir éprouvées (la charge d'un enfant particulièrement difficile) résonnant existentiellement comme une vérité partagée. Mais l'argumentation fait aussi intervenir des états émotionnels très subjectifs que tout le monde ne partage pas nécessairement entre pairs autour d'une table de réunion.

La question du nombre d'enfants par groupe ne peut pas non plus être totalement éludée puisque les établissements sont conventionnés aussi en terme de nombre de « places disponibles ». Il reste donc qu'en cas de désaccord, dans le processus de décision de l'admission d'un enfant sur une maison plutôt qu'une autre, les professionnels instaurent entre eux un rapport de force, d'intimidations et de menaces à peine voilées. Il reste que selon les cultures locales des établissements, ces types de rapports conflictuels sont possiblement situés dans des zones de tolérance. Les différends restent « joués » et mis en scène selon des modalités convenues implicitement par les acteurs. De ce fait, un certain nombre de conflits qui surgissent à l'occasion du travail le sont « de bonne guerre », à mettre au compte des pratiques usuelles, des us et coutumes, à créditer au registre des « services rendus » et des « ascenseurs à renvoyer ». Toute sorte d'« arrangements » et de « négociés » internes dont la particularité est finalement d'intégrer la réalité subtile des contradictions inhérentes au travail.

Le seuil et les niveaux d'acceptation dans ces logiques varient d'un établissement à l'autre. Car les « marges de manœuvre » matérielles, émotionnelles, affectives et réflexives entretenues collectivement pour la mise au travail ne sont pas les mêmes. Dans un établissement, un conflit prendra rapidement une tournure dramatique pour ses différents acteurs et fera l'objet d'une décision frontale de la

ANNEXE 2. Relevé d'enjeux, étude du cas de l'admission de Gilles

part d'un dirigeant, si les marges de manœuvre sont étroites, si la culture de l'échange est faible ou selon différents motifs, les seuils de tolérance saturés.

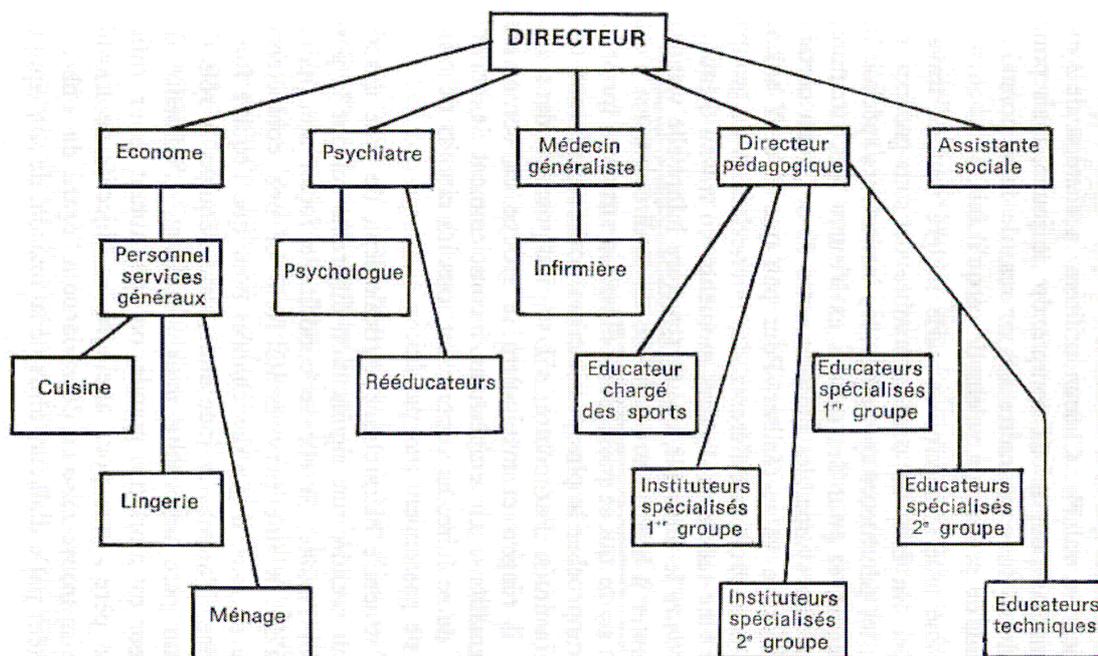
Dans le cas où des forces mobilisées mettent en opposition dans l'échange des arguments objectifs, des manœuvres émotionnelles et affectives peuvent toujours venir en renfort. Par exemple une équipe dira « *la dernière fois on a bien voulu accueillir tel jeune en grande difficulté* », ce qui induit pour le directeur une prise en considération au titre d'une « dette ». Interviennent aussi des pressions diverses sous différentes formes plus ou moins directes comme les tonalités des voix utilisées (colère, plainte, séduction) ou encore des stratégies de tractation selon des modalités plus ou moins spontanées du don et du contre don.

Cet enjeu au départ relativement simple et bien sérié du nombre d'enfants par groupe, montre à quel point lorsqu'on l'exemplifie davantage, l'implication d'acteurs multiples (ici les membres d'une équipe éducative, ses manières de procéder, ses jeux d'acteurs) se développe dans une combinatoire aux déclinaisons extrêmement variées et complexes à la fois. Et encore, la variable de l'âge de l'enfant n'a pas été introduite, ni celle de savoir si c'est un garçon ou une fille, ni les préférences des équipes en terme d'approche clinique ni encore la configuration des lieux d'accueil (disposition des pièces, architecture, situation géographique dans le tissu urbain)... Autant de paramètres qui interviennent à un moment donné, soit de manière pertinente et constructive, soit comme une interférence ou une donnée de brouillage dans les échanges.

ANNEXE 3. Schéma de Jacobson & Monello

ANNEXE 3. Schéma de Jacobson & Monello

Organigramme d'un institut médico éducatif avec ses différentes équipes²³.



²³ JACOBSON, Victor, MONELLO, Philippe, (1970), *Le travail social en équipe : les collaborations entre travailleurs sociaux de formation différente*. Toulouse : Privat, cité par Mucchielli.

ANNEXE 4. Courrier de recherche d'établissement

ANNEXE 4. Courrier de recherche d'établissement

Vincent CHAUDET à

XXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXX

① 02 43 XXXXXX

Courriel : XXXXXXXXXXXXX

Madame XXXXXXXXXXXX

Directrice

Maison d'Enfants XXXXXXXX

Yvré, le 15 juillet 2010

Objet : Demande d'observation et de recueil de données

Madame la Directrice,

Doctorant en 4^e année de sciences de l'éducation, je prépare une thèse sur *le travail d'équipe* en éducation spécialisée. C'est dans ce cadre que j'ai l'honneur de faire appel à vous pour effectuer un recueil de données sur le terrain.

L'objet de ma recherche porte sur *la commission d'admission* et précisément sur le moment où la commission se regroupe en *réunion plénière*, quand les professionnels mettent en commun leurs analyses, leurs observations et donnent leur avis avant la décision du directeur.

Pour procéder à un recueil de données de cette phase, j'ai stabilisé le protocole suivant que je souhaite mettre en œuvre dans votre établissement :

1. enregistrement (audio) intégral d'une réunion plénière d'admission. Présent comme observateur je n'interviens pas.
2. Retranscription écrite des propos échangés pendant la réunion et transmission de l'écrit à chaque participant de la réunion plénière.
3. Entretien individuel de 45 mn avec chacun des participants de la réunion.
4. Analyse des données avec *restitution* (voir plus bas).

S'ajoute à cela, parallèlement :

5. une monographie de l'établissement.

ANNEXE 4. Courrier de recherche d'établissement

Monographie

L'orientation clinique de la recherche me conduit à produire une monographie de votre établissement pour le situer aux niveaux historique, environnemental et organisationnel. Pour cela je vous serai reconnaissant d'avoir accès à la documentation se rapportant à lui (écrits institutionnels, projets, statuts, etc.) et au besoin de recourir à des entretiens complémentaires.

Précisions concernant la commission d'admission

a) la situation d'admission travaillée par la commission doit concerner des « accueils préparés » (et non des accueils en urgence) faisant intervenir : l'étude d'un dossier d'admission (demande d'un tiers, rapports, etc.), des entretiens avec des partenaires, avec la famille, l'enfant ou adolescent concerné.

b) Dans la mesure du possible, il est préférable que j'observe une « réunion plénière » statuant sur une situation difficile, compliquée, de type *situation limite* (adolescent difficile, problématique ardue). Ce type de situation mobilise en effet davantage de ressources professionnelles et d'efforts de compréhension susceptibles d'intéresser ma recherche.

Restitution

Si vous en êtes d'accord, ma démarche comporte une restitution. Autrement dit, la possibilité de faire part, en fin de parcours, des résultats de mes travaux avec votre établissement. Des avis émis lors de cette restitution peuvent venir compléter ma propre production, la nuancer ou la contredire au besoin (éthique de la recherche, le chercheur n'impose pas ses vues).

Contrat de recherche

Lorsque le principe d'une collaboration sera retenu, il sera important de convenir ensemble d'un contrat de recherche qui encadre ma démarche dans votre établissement : anonymat des personnes, discrétion, transmission de données (projets, organigramme, documentation, dossiers d'admission), regard sur mes écrits impliquant l'établissement (monographie), modalités d'ajustement.

A N N E X E 4 . Courrier de recherche d'établissement

Finalement, ma démarche peut intéresser un établissement, pour plusieurs raisons :

- participer concrètement à une recherche sur un aspect de l'activité de l'établissement
- créer, renouveler ou prolonger en interne l'intérêt pour des attitudes réflexives
- réfléchir et valoriser des pratiques à partir d'une approche scientifique : connexion vivante entre monde du travail et monde de la recherche
- échanger des informations.
- faire connaître des pratiques professionnelles au-delà de l'éducation spécialisée

Dans la mesure où ma proposition retiendrait votre attention, je suis disponible pour vous rencontrer, ainsi que vos équipes et les administrateurs au besoin, afin d'expliquer ma démarche, répondre à des questions, éclaircir des points.

Souhaitant vivement collaborer avec vous, je vous prie de recevoir,
Madame la Directrice, l'assurance de mes salutations les meilleures.

ANNEXE 5 . Mail envoyé à Paul

ANNEXE 5. Mail envoyé à Paul (nom d'emprunt)

Date: Wed, 03 Nov 2010 17:16:36 +0100

De: v.chaudet@

À: maisonclèves@ (nom fictif)

Objet: Recherche doctorale V Chaudet

Bonjour Monsieur PAUL,

Je suis à la recherche d'une maison d'enfants à caractère social, afin de poursuivre mes recherches dans le cadre de ma thèse de doctorat.

C'est dans cette dynamique que N. m'a aimablement transmis votre contact.

Je suis actuellement en 4^e et dernière année de doctorat (sciences de l'éducation) à l'UCO. Je soutiens ma thèse d'ici la fin 2011.

L'étude que je mène concerne l'éducation spécialisée.

En particulier l'activité de la commission d'admission.

J'ai besoin pour ce faire, d'observer et d'enregistrer (en audio) une "réunion plénière" d'admission (au moment où les membres de la commission se regroupent pour débattre, avant décision du directeur d'admettre (ou non) un enfant ou un adolescent).

Pendant cette phase, je suis en simple position d'observateur.

J'ai besoin ensuite d'interviewer individuellement (45mn/1h) chacun des professionnels ayant participé à cette réunion d'admission. L'idéal serait une commission pluridisciplinaire (direction, psy, éducateurs, ME, etc.) comprenant 5-6 membres ou plus, mais je peux aussi m'adapter aux conditions particulières.

Une admission portant sur des adolescents ou enfants en grandes difficultés serait souhaitable (mais pas obligatoire) pour ma recherche dans la mesure où une situation qui fait débat est habituellement plus riche pour les échanges entre professionnels.

Un troisième aspect concerne la possibilité pour moi d'accéder aux écrits permettant de connaître l'établissement et pour en rédiger une monographie.

Pour collaborer en confiance dans ce dispositif, un contrat de recherche peut être mis en place avec l'équipe dirigeante puis avec les salariés : rencontre préalable, explication de ma démarche, supports théoriques, restitution de mes travaux concernant l'établissement, anonymat bien sûr concernant les personnes, et l'établissement si besoin. Lecture et avis sur mes écrits.

Pour les professionnels, l'intérêt de ma démarche peut être de :

- participer à une recherche en train de se faire*
- stimuler une approche réflexive des pratiques*
- démystifier la recherche (ce n'est pas un espace réservé !)*
- faire de la recherche "avec" les praticiens et non "sur" eux*
- donner la parole aux acteurs, entendre leurs analyses*
- parler de son travail à partir du terrain*

Dites-moi si cela est dans vos possibilités, si des ajustements sont nécessaires, ou si je dois vous donner plus d'éléments.

Vous remerciant de votre attention, recevez, Monsieur PAUL, mes cordiales salutations

ANNEXE 6. Contrat de recherche

ANNEXE 6. Contrat de recherche

Entre :

« La Maison de Clèves » à Souté, dans le Département 1, maison d'enfants à caractère social, Maison de l'Association, représentée par son Directeur ;

Et :

Vincent CHAUDET, doctorant de sciences de l'éducation à l'UCO et à l'Université de Nantes ;

Il est convenu :

Ce présent contrat de recherche engage les 2 parties autour d'un recueil de données et d'observations sur l'activité de l'Établissement éducatif. Il est formalisé par écrit, ci-dessous, et en deux exemplaires. Il sera annexé à la thèse de doctorat de Vincent CHAUDET. Ce contrat précise la démarche de recherche effectuée par le doctorant à travers : 1) ses différentes *phases* en rapport avec le terrain, 2) sa *durée* 3) son *éthique* et 4) les *besoins* du doctorant vis-à-vis du terrain.

Ce travail de recherche ne donne pas lieu à rémunération.

1) Phases de recherche sur le terrain :

- Préparatoire : établissement des liens de collaboration avec la direction puis avec l'ensemble des salariés ; présentation de la démarche ;
- Recueil de données : rédaction d'une monographie, réalisation d'observations, prises de notes, enregistrement et entretiens ; éventuellement une visite des lieux ;
- Ajustements : communication d'analyses produites, commentaires et correctifs au besoin de la part de l'établissement, contacts possibles dans cette phase ;
- De restitution : présentation de résultats et d'analyses dans une optique de connaissance et d'approfondissement. Prise en compte d'observations et d'expressions des professionnels, de précisions ou de pondérations pouvant être insérées en annexes de la thèse ;
- Invitation à la soutenance de la thèse

ANNEXE 6. Contrat de recherche

2) Durée de la recherche en rapport avec le terrain

Les premiers contacts et rencontres ont lieu en novembre et décembre 2010. Courant janvier 2011, se dérouleront des observations et enregistrements concernant une ou deux commissions d'admission en séance « plénière ». Des entretiens individuels pourront débuter à l'issue de ces commissions, probablement au cours du mois de février suivant. Selon les impératifs d'écriture du doctorant, la restitution pourra avoir lieu vers les mois de mai ou juin 2011. La soutenance de la thèse est envisagée pour la fin 2011, échéance non confirmée pour le moment.

3) L'éthique de la recherche

Le doctorant s'engage :

- à la discrétion vis-à-vis de l'établissement, à la non-divulgation de documents ou de contenus remis, en dehors des besoins de recherche. Il s'engage à manier précautionneusement les informations à caractère sensible ;
- à la confidentialité à l'égard des professionnels, anonymat et secret professionnel ;
- au respect de la vie privée des enfants accueillis et leur famille (anonymat).

La recherche est menée dans un état d'esprit de co-construction, de valorisation du terrain et des pratiques. Un temps préparatoire est prévu avec les professionnels de l'établissement pour aborder ces différents aspects et recueillir leur assentiment.

4) Besoins du doctorant

Pour les besoins de la recherche, l'établissement met à disposition du chercheur différentes informations et documents récapitulés ci-dessous. Cette liste de demandes consiste dans la mise à disposition d'informations et d'accès à différents écrits, en vue de la compréhension du terrain, de son contexte et pour la rédaction d'une monographie :

- Niveau associatif : statuts, chartes, projet(s), historique, créations ;
- Niveau établissement :
 - . le projet institutionnel, réalisé ou en cours, l'historique de l'établissement, sa pédagogie, ses orientations, ses changements au fil du temps
 - . le dispositif humain et technique, organigramme, moyens, dotations
 - . le profil de jeunes accueillis, statistiques disponibles, mesures de l'activité

ANNEXE 6 . Contrat de recherche

- . comptes-rendus de conseils d'établissement, livret d'accueil, règlements,
- . écrits internes d'analyse, de réflexion, d'orientation, etc.
- Niveau commission d'admission :
 - . écrits sur la procédure de la commission d'admission, sur sa mise en place
 - . données chiffrées, sur les admissions : âge, sexe, motifs, année, sortie, etc.
 - . accès aux deux dossiers d'admission concernés par la recherche.

Des doubles des écrits peuvent être remis au chercheur. Pour ne pas avoir à « sortir » des documents originaux du site, des photocopies peuvent aussi être réalisées sur place, à la charge du chercheur.

Fait à Maison de Clèves, à Souté

En deux exemplaires

le

ANNEXE 7. Réunion de présentations du 14 déc. 2010 – Journal de bord

14 décembre 2010 : présentation de la démarche de recherche à l'ensemble du personnel lors d'une « réunion éducative générale »²⁴

Sur une trentaine de salariés attendus, un peu moins d'une vingtaine étaient réunis dans une grande salle, située dans l'orangerie, un vestige du château qui a servi de Sanatorium après la Première Guerre. Les professionnels des services généraux (maintenance, secrétariat) étaient visiblement à leur poste au moment de cette réunion qui a plutôt regroupé les personnels éducatifs. Le directeur et l'un des chefs de service sont absents à cette même réunion, « retenus ailleurs par d'autres obligations ». La partie de la réunion en ma présence initialement prévue à 10 h 30 a d'ailleurs été avancée à 9 h. Au moment de mon installation quelques minutes avant le début de la réunion des professionnels arrivent. Je leur réserve un regard souriant et un bonjour. Jusqu'au moment où, les entendant conciliabuler entre eux, je comprends qu'ils n'ont pas été avertis de ma venue... Je m'en étonne alors ouvertement auprès d'eux. Ils me confirment qu'effectivement ils ne s'attendaient pas à me voir venir, pour cause ils n'avaient pas entendu parler de moi... Ayant connu de semblables décalages informationnels dans les institutions je ne m'en offusque pas. Je leur explique alors en deux mots l'objet de ma présence, comme quoi je viens pour une recherche de terrain et qu'une heure va être consacrée ce matin même pour présenter et discuter cette démarche.

Une fois mon matériel installé (quelques livres, mon ordinateur et un projecteur), mon café bu (aimablement offert par le chef de service qui m'a accueilli) et les professionnels installés : un des deux chefs de service ouvre la réunion.

Un bref échange s'engage entre nous. Je demande alors de connaître le nom et les fonctions des professionnels engagés dans la commission d'admission. Il m'est répondu que la présence de professionnels à cette commission est « tournante ». Sa composition ne sera connue que peu de temps avant. Mon intention était de me familiariser avec des noms, de repérer les fonctions pour bien savoir qui est qui le

²⁴ Notes prises le jour même à 11h30.

moment venu (notamment pour ne pas me tromper dans l'attribution des paroles prononcées dans les dialogues qui se tiendront en commission d'admission).

Les contrats de recherche me sont remis signés par le directeur. J'avais en effet suggéré dans une de mes dernières correspondances par courriel qu'à l'issue de cette matinée nous puissions, sauf empêchement majeur, mettre à la signature les contrats de recherche que j'ai rédigés (annexe 6.). J'en signe un exemplaire qu'à mon tour que je leur remets. Un autre document m'est également donné que j'avais demandé lorsque, la fois précédente, il m'a été signalé son existence, à savoir la « procédure d'admission à La Maison d'enfants de Clèves ». Ce document qui est le fruit d'une réflexion collective pour l'installation récente de la commission d'admission.

Je profite du court moment où les professionnels terminent de s'installer (avant mon exposé) pour remettre à l'un des deux cadres, un exemplaire de mon mémoire de Master 2 sur les cahiers de liaison des éducateurs spécialisés. Ce même cadre, la fois précédente, m'avait dit que ce travail l'intéressait et il souhaitait mettre à la réflexion l'usage du cahier de liaison sur les deux lieux d'accueil qu'il encadre. Je lui prête donc un exemplaire accompagné d'un article de Levaretto (1991) que j'ai photocopié spécialement pour l'occasion. Le soin apporté à répondre à cette demande est une manière pour moi de crédibiliser ma démarche, qui se veut avec un certain degré d'adéquation avec des préoccupations de terrain. C'est une façon d'entrer dans un échange où je demande et l'on me donne, et l'on me demande et je donne. J'entends valider une loi de l'échange selon laquelle des biens symboliques peuvent entrer dans les échanges (don et contre don). Ce n'est qu'après coup que je m'interroge sur cette logique du don, alors que je me demande si mon écrit, qui ne prétend pas couvrir de manière exhaustive le sujet, ne pourrait pas aussi être utilisé à contre-emploi, c'est-à-dire comme un appui pour faire infléchir une équipe, un argument de la recherche pour forcer des usages, tandis que mon propos est de faire la lecture de la richesse des usages que recèle l'observation attentive de ce type de support. La crainte donc d'une sorte de renversement de perspective qui au fond

décrédibiliserait aux yeux des éducateurs la recherche en tant qu'instrument au service d'une hiérarchie, se résumant par là finalement à renforcer des rapports de forces. Je me dis que cette lecture-là est peut-être aussi seulement celle de l'éducateur que j'ai été et qui se méfiait de cette dimension hiérarchique...

*Ce qui est certain, c'est que l'ordre de ma présentation du jour pour ma démarche a été pensé dans un certain ordre, notamment dans l'anticipation d'une crainte, de la part des salariés, de l'intrusion d'un chercheur extérieur dans leur champ d'exercices, perçu comme un expert, qui servirait un « discours surplombant » (Michel Duchamp, 1989, in *La recherche en travail social*) sur leur travail et au pire fourvoierait des outils qui discrédite leur action ou encore imposerait un autre sens que celui qu'ils donnent eux à leur action (« captation » symbolique, « amputation » (selon Mendel/sociopsychanalyse 2, 1972). Le choix de parler du contrat de recherche après la présentation de mon parcours de praticien chercheur poursuit cet objectif implicite de poser le cadre légal, qui peut avoir lieu de sécuriser les professionnels parce que j'y clarifie mes intentions et entends y garantir un état d'esprit, une certaine éthique de l'intervention de recherche. Faire entendre en parole, certes, mais aussi en actes. D'où l'importance de faire ressentir une authenticité des propos, ainsi qu'une attitude incarnée (je suis aussi éducateur, je donne aussi de ma personne, j'engage aussi ma confiance, moi non plus je ne contrôle pas l'information dans l'institution...)*

Je commence donc ma présentation prévue pour se dérouler sur un temps d'une quinzaine de minutes. Je commence par me présenter personnellement, puis les différents intérêts de recherche qui ont jalonné mon parcours d'études tandis que je poursuivais en parallèle ma carrière d'éducateur spécialisé. En effet, j'ai estimé important de faire entendre l'entrecroisement de mon métier d'éducateur et mon intérêt pour des études supérieures avec le choix d'objets de recherche en rapport avec des préoccupations issues du terrain : parcours de vie d'éducateurs (spécialisés, enseignants, parents) dans le cadre de ma maîtrise ; des écrits des éducateurs spécialisés avec le cahier de liaison (pour mon Master 2 recherche ; et le travail d'équipe à travers les dispositifs d'admission en éducation spécialisée

(études doctorales). Ce choix a été mûri pour plusieurs raisons. Il est à considérer que l'éducateur spécialisé, et le travailleur social en général (éducateur technique, éducateur spécialisé) possèdent un diplôme de niveau bac + 2, ou bac + 3 (assistant social) pour 3 années de formation, et bac + 1 pour d'autres (moniteur éducateur, aide médico-psychologique). Le rapport aux études supérieures n'est donc pas forcément un rapport sans enjeu. Toujours est-il que lors de ma présentation précédente, devant l'équipe de direction, où je n'avais abordé pourtant brièvement que mon parcours d'études (et non mon parcours professionnel) un chef de service m'a fait ressentir dans une remarque que ces diplômes pourraient paraître loin des préoccupations de terrain, comme une collection de diplômes. Une interrogation dont je n'ai pas le souvenir exact des termes, mais susceptible de creuser un écart en le chercheur et les professionnels de terrain. Un avertissement qui a sonné à mes oreilles comme un avertissement. Celui d'être prudent dans la présentation de mon parcours, en veillant à bien articuler ce qui dans celui-ci me relie professionnellement parlant à ce terrain de l'éducation spécialisée, et ce qui me donne un enracinement dans la recherche. Il s'agissait en fait de lier entre eux deux parcours séparés, reliés néanmoins dans l'expérience d'une même personne. Le sujet du niveau d'études est de ceux auprès des professionnels qui font surgir des complexes. Il m'est arrivé d'entendre à ce propos un directeur général d'association (de plus de 150 salariés pour 7 ou 8 établissements) qu'il ne concevait pas que des salariés soient plus diplômés que lui (niveaux V à niveau I dans la classification de la convention collective de 1966) et qu'en tout état de cause, étant au sommet de la hiérarchie, il se devait d'avoir la plus haute rémunération. Forts de ces considérations j'ai donc fait entendre dans ma présentation cette prise en considération d'un terrain de la démarche de recherche en « fidélité » à un terrain professionnel. Il m'a semblé que sans cet acte d'alliance, sincère au demeurant, il serait difficile de gagner en crédibilité dans ce milieu. Surtout lorsque la communication n'y est pas toujours évidente. Le fait que l'ensemble du staff n'ait pas été prévenu de ma venue le matin même en est un exemple. Je me devais d'apparaître comme l'un des leurs, que je suis pour partie, si l'on s'identifie au même champ de métier, au même milieu socio-professionnel.

À la présentation de mon (double) parcours succède d'éléments de contenu du contrat de recherche passé avec l'établissement. Il y est question des différentes phases de ma recherche (préparatoire, recueil de données et restitution), de sa durée sur quelques mois, et de l'éthique de la démarche (confidentialité, anonymat) et son état d'esprit. Je leur précise notamment par oral « ce que la démarche n'est pas » (un audit, une formation, une évaluation, etc.) et précise à la fois ce qu'elle est censée être (projet de recherche doctorale, production de connaissance, probité, cohérence, esprit de curiosité et de questionnement, etc.)²⁵. Le troisième point abordé ensuite concerne ce qu'en tant que chercheur « je viens faire ici » dans l'établissement, et quelles sont « les trois tâches de ma recherche de terrain » que je me suis donné de réaliser concernant ce terrain. Il s'agit de la réalisation d'une monographie ; de l'observation/enregistrement d'une réunion plénière » d'admission ; et des entretiens individuels que j'entends mener auprès des professionnels participant à la commission d'admission. Pour terminer l'ensemble de ma prise de parole, j'expose ce qui semble être à mon avis un intérêt possible « de la recherche pour le terrain » en prenant deux abords. Le premier dans une perspective plus générale de la recherche « en travail social », présenté sous forme de quelques diapositives projetées sur écran (PowerPoint), à lire et sans commentaires de ma part ; et d'autre part pour conclure, l'énonciation d'intérêts plus particuliers de la recherche du fait par exemple d'« avoir quelque chose à dire de son travail, puis du regard porté sur celui-ci (démarche réflexive) » et de « donner à voir et à entendre de ses pratiques et de son métier, les faire connaître et considérer au-delà de son champ habituel d'exercice ».

Débat

Le temps dit de débat sera en effet un temps avec quelques échanges, mais pas un débat à proprement parlé. Bien que la possibilité en ait été offerte, les échanges n'ont pas été très fournis. Trois questions ont été posées, mais elles ne sont pas arrivées facilement semble-t-il. En même temps, il n'était peut-être pas aisé de se lancer dans cet exercice sans y avoir été convié par un ordre du jour, sans avoir

²⁵ Se référer au document « Réunion de présentations du 14 décembre 2010 » (annexe 7) où nous présentons notre démarche de recherche auprès des salariés.

prévenu de ce temps dédié. Selon les modes de communication et les traditions locales particulières inhérentes à chaque établissement, l'usage du dialogue et a fortiori du débat n'est pas le même. Cet exercice se rapporte en lui-même à la capacité d'un collectif à se construire des espaces d'échanges. Ceux-ci sont étroitement liés aux modalités de gouvernances, mais aussi aux modes d'apprentissage de la parole en groupe en institution (Afchain, 1997, traduit cette problématique). Pour autant, des questions sont posées.

La première d'entre elles demande de préciser la durée de la recherche. Une deuxième question interroge pour savoir s'il y a eu « d'autres maisons d'accueils de contactées ? ». Je reprends alors pour formuler ma réponse, des éléments apportés plus haut, en expliquant que peu d'établissements ont répondu présents. Et lorsqu'ils l'ont fait, l'un s'est rétracté, l'autre annonçait qu'il n'avait plus de commission d'admission, d'autres ne motivaient pas leur refus. J'ai souligné du coup l'intérêt pour moi qu'un collectif de travail, à commencer par son équipe dirigeante, accueille favorablement ma demande et me fasse confiance dans cette démarche.

ANNEXE 8. Chronologie des contacts avec Clèves

ANNEXE 8. Chronologie des contacts avec Clèves

Tableau chronologique récapitulatif des contacts & rencontres avec Clèves

Date	Nature du contact	Contenu
15 novembre 2010	Contact téléphonique	Premier contact.
22 novembre	Rendez-vous	Réunion avec l'équipe de direction.
24 novembre	Courriel	Demande d'une liste de documents.
14 décembre	Réunion générale	Présentation de la démarche de recherche à l'ensemble du personnel.
5 janvier 2011	Contact téléphonique	Demande de renseignements sur des sigles de l'établissement.
10 janvier	Journée à Clèves (9-17h)	Remise de documents par le directeur. Recueil de données sur l'établissement.
11 janvier	Journée à Clèves	Recueil de données, recherche monographique.
20 janvier	Journée à Clèves	Remise de documents par Paul. Commission d'admission. Prise de note du cahier de réunion. Organisation des planning d'entretiens.
3 février	Entretiens (8h30-13h)	Marinette. Françoise. Jacqueline.
4 février	Entretiens (après-midi)	Clio. Monique. Sonia. Philippe.
8 février	Entretien (après-midi)	Coralie.
10 février	Entretiens (matin)	Laura. Pierre.
28 février	Entretien, au domicile.	Paul.
27 mars 2012	Restitution à Clèves en assemblée du personnel.	Communication - discussion autour de résultats de l'analyse. Transmission des textes d'interview aux professionnels concernés.

Soit :

- 11 déplacements à Clèves, correspondant à 8 jours de présence.
- 3 ½ jours ont été consacrés aux entretiens et 3 à la recherche monographique.
- 7 repas pris sur place qui ont été des occasions de lier connaissance et d'échanger avec les cadres et d'autres professionnels présents.

ANNEXE 9. Commission d'admission d'Arnaud

Commission d'admission – Jeudi 20 janvier 2011. Maison de Clèves.

Situation Arnaud (frère de Adèle, déjà accueillie)

Monique (chef de service) : « Arnaud né le 21 février 2006. Il a à peine 5 ans. Est scolarisé à l'école maternelle de B. C'est le petit frère de Adèle qui est sur le groupe D. C'est intéressant dans le sens où, Jacqueline tu pourras aussi compléter de par la connaissance que tu as actuellement de la famille, Paul aussi. Coralie aussi. Allez-y, je vous laisse le tour, ça va être plus facile. »

Paul (chef de service) : « Donc Adèle a été accueillie chez nous au mois d'août, dans le cadre d'un accueil provisoire. Donc là on a un point d'interrogation par rapport à une AED (action éducative à domicile) qui aurait été mise en place, mais nous on a pas souvenir de ça. Par contre, Arnaud lui bénéficie d'une AED. Par rapport à la famille, nous avons vu régulièrement Madame se déplacer pour tout ce qui était synthèse ou autre, mais on n'a pas encore rencontré Monsieur. Par contre, il téléphone sur groupe ? »

Jacqueline : « Non »

Paul : « C'est vous qui appelez ? »

Jacqueline : « Oui »

Paul : « Voilà, donc il fait rarement la démarche. À la dernière qui a eu lieu fin décembre on a souhaité que Monsieur soit là, parce qu'il est important. Lui a du mal dans la séparation d'avec Adèle qui est ici. »

Jacqueline : « Mmh ».

Paul : « Madame M. (mère de Adèle et Arnaud) moins. »

Jacqueline : « Oui, je pense que, au niveau affectif, il n'y a pas grand-chose... »

Paul : « Je pense qu'elle est satisfaite que Adèle, elle, vienne. Mais, malgré tout, Madame ne sent pas le manque. Elle ne l'exprime pas en tout cas. Et donc on

ANNEXE 9. Commission d'admission d'Arnaud

a refixé une synthèse, en présence du père, qui devrait se dérouler début février normalement. »

Jacqueline : « Le 22 »

Paul : « Le 22. Donc, la situation de la famille. Il y a donc trois enfants issus de... »

Jacqueline : « ...d'une première union de Madame. »

Paul : « D'une première union de Madame, et donc trois enfants, plus un qui est décédé d'après ce que j'ai vu »

Jacqueline : « Mmh »

Paul : « Donc enfants du couple M./L. Et Arnaud étant le... »

Jacqueline : « ...le troisième de la fratrie si l'on compte l'enfant mort, l'aîné, autrement le deuxième de la fratrie vivante »

Paul : « Ce qui ressort des éléments que l'on a vus avec Mme M., l'Assistante sociale, c'est que Madame M., pour elle, c'est une personne qui est très attachée aux personnes lorsqu'ils sont petits. Elle aime bien pouponner, mais à partir du moment où ils commencent à grandir, elle marque pas forcément un attachement évident. Et donc c'est pour cela qu'il n'y a pas de nouvelles de ses trois enfants, issus du premier mariage qui sont... »

Jacqueline : « Elle n'a plus du tout eu de contact avec ses trois aînés »

Paul : « Plus de contact avec les autres. Et donc, dans les derniers rapports que l'on a eus, il y aurait une suspicion de maltraitance dans la famille. Donc dernièrement on a reçu un courrier de M. d'A. le référent, l'inspecteur ASE, qui nous demande effectivement de nous coordonner un peu, parce que je crois que là il va, enfin peut-être, évoquer la situation dans une synthèse professionnelle, certainement pour judiciariser les placements. Là, on serait dans le cadre d'un AP (accueil provisoire) aussi. Et donc là il y aurait peut-être une menace d'expulsion ? »

Jacqueline : « Moi c'est ce que Mme M. m'a dit. Le dossier d'expulsion est en cours et il risque de se mettre en place à la fin du... »

Nnn (?) : « de l'hiver »

Jacqueline : « Enfin c'est une situation très carencée, tant matériellement que, on va dire intellectuellement. Ce sont des personnages vraiment très frustes ».

Monique : « **Monsieur occupe un emploi saisonnier d'ouvrier agricole** »

Jacqueline : « Saisonnier agricole oui. »

Paul : « Donc là effectivement il bosse rarement à cette période, il bosse peu. »

Monique : « Carences éducatives plus-plus, notamment de la part de Madame. »

Jacqueline : « Je pense qu'on est plus, a priori par rapport à... moi c'est ce que je disais, plus dans une négligence vraiment importante. Maltraitance ? Je ne suis pas sûre quand même. Mais bon on est vraiment dans une grande grande négligence »

Monique : « grande carence »

Paul : « Et donc là, ce qui ressort du dossier, c'est que Arnaud depuis le placement de Adèle, ça se dégrade. »

Jacqueline : « Mmh, bien là... »

Paul : « ...avec un comportement à l'école ou en famille qui laisse voir des choses. »

Jacqueline : « Voilà. Et puis Arnaud lui ayant... Adèle parlant beaucoup avec son frère, Adèle ayant verbalisé à son frère qu'elle était bien ici et donc du coup Arnaud a aussi demandé à venir. »

Coralie : « Mmh. Il a dit aussi qu'il serait jaloux de P., la petite (sœur) qui a un an puisque... »

Jacqueline : « La maman pouponne ».

Coralie : « Voilà c'est ça ».

Jacqueline : « Et puis les deux autres sont vraiment mis de côté ».

Coralie : « À l'école il est décrit comme vulgaire, violent, il tape. Un comportement qui s'est dégradé. Il a des capacités intellectuelles ».

Jacqueline : « À noter, c'est aussi la description que l'on avait de Adèle nous. »

Coralie : « oui »

Jacqueline : « Qu'on n'a pas retrouvé, sur le groupe, même dès son arrivée. Je pense que ce sont des enfants, dès qu'ils ont un cadre, dès que l'on s'intéresse à ce qu'ils font, qui retrouvent... un comportement posé. »

Paul : « Mmh. Lors de la signature de l'AP, ce que j'ai demandé à Madame M., c'est lors des retours en week-end, qu'elle puisse stimuler ses enfants, car ils ont un manque de stimulation. C'est sûr qu'ils sont posés là, ils passent le week-end. »

Jacqueline : « Voilà. Un désintérêt on va dire. »

Paul : « Donc il y a un suivi au CMP (centre médico psychologique) de Château. »

Jacqueline : « Oui, oui »

Coralie : « Il est mis en place où il a été demandé ? »

Paul : « Il est en cours de traitement... »

Jacqueline : « Il a été demandé, mais je ne suis pas sûre qu'il a été installé »

Coralie : « Mmh ».

Paul : « Plutôt en cours de traitement sur ... » (*dernier mot inaudible*)

Jacqueline : « Ils ont dit qu'il y avait... je pense que... »

Paul : « Et puis Arnaud donc qui est demandeur de rejoindre sa sœur ici. Donc là je pense qu'effectivement l'admission de Arnaud et Adèle maintenant, on sait que, ça ne va pas être un retour... »

Jacqueline : « C'est du long terme ».

Paul : « ...à court terme, je pense. »

Monique : « C'est quoi le rythme des retours de Adèle actuellement ? »

Paul : « Un sur deux ? »

Jacqueline : « Un sur deux ».

Monique : « Un sur deux ? »

Jacqueline : « Mmmh »

Paul : « Et quelques... pendant les vacances, la moitié à peu près »

Jacqueline : « Et la moitié des vacances scolaires »

Paul : « Mmmh »

Jacqueline : « Mais bon tout ça va dépendre aussi de l'évolution du logement. Puis la question que nous on se posait, c'était pas l'accueil de Arnaud en lui-même qui nous semblait important, mais plutôt comment on va, au niveau famille, jongler avec les week-ends pour que chaque enfant un peu y trouve son compte aussi ».

Nnn (?) : « C'est-à-dire ? »

Paul : « Il n'est pas encore admis » *rires*

Jacqueline : « Non, mais enfin... » *Rires de Paul et Jacqueline*

Jacqueline : « Mais si on ne l'admet pas, on n'en admettra pas d'autres, je pense. » *Rires*

Paul : « D'accord »

Jacqueline : « Non, mais c'est mon opinion »

Paul : « Non, mais ce qu'on peut comprendre c'est que ça ne vous poserait pas de problème de l'accueillir sur le Groupe D ? » *Rires*

Jacqueline : « Non, enfin, sincèrement non. Si on a... voilà ! Au moins on le... Non, je pense que là on est vraiment dans la continuité d'une prise en charge et puis... »

Paul : « Mmmh »

Jacqueline : « ...que, oui... »

Paul : « puis un... »

Jacqueline : « oui, et puis que... »

Paul : « un rassemblement de la fratrie »

Jacqueline : « Voilà... »

ANNEXE 9. Commission d'admission d'Arnaud

Coralie : « Autant on s'est posé des questions avec Adèle... »

Jacqueline : « Voilà »

Coralie : « ...autant là... »

Jacqueline : « là »

Coralie : « ...ça paraît, on connaît la famille... »

Jacqueline : « oui. »

Coralie : « ...on connaît le milieu... »

Jacqueline : « le milieu, voilà »

Coralie : « ...on sait que le fait de changer de milieu pour ces enfants-là, c'est... »

Jacqueline finissant la phrase : « C'est crucial on va dire » *rires*

Coralie : « ...c'est crucial, oui, voilà »

Paul : « On a vu avec Adèle, je crois qu'elle n'arrête pas d'évoluer, hein ? »

Jacqueline : « Voilà, donc. »

Coralie : « Mmh »

Monique : « C'était une petite sauvage Adèle quand elle est arrivée hein ? »

Jacqueline : « Bien oui »

Nnn à mi-voix : « Ah oui, elle était à la recherche de câlins »

Paul : « Alors là, les règles de vie... »

Jacqueline : « Ben, y avait rien, c'était... une herbe folle moi je dis (*Rires*). C'était ça, "j'ai poussé" mais bon... »

Marinette : « ...comme j'ai pu » *rires*

Monique : « J'ai faim je prends, c'était ça. »

Jacqueline : « Donc... Aussi, je pense que, vu ce que Adèle a profité du placement, je pense que aussi pour Arnaud ce serait important »

Monique : « Mmmh »

Jacqueline : « Et puis bon, Adèle elle est ravie à l'idée que son petit frère vienne la rejoindre. Donc il n'y a pas non plus, au niveau fratrie, une rivalité comme le décrit la maman quoi. »

Paul : « Mmmh. »

Jacqueline : « La maman disant qu'ils sont toujours en conflit, et Adèle verbalise... Elle en avait même parlé aux autres enfants (du groupe d'accueil) avant que nous on leur en parle de l'arrivée éventuelle de son petit frère. Parce que quand on a commencé, quand cela s'est... Plus comme Laura (*autre jeune ? Éducatrice ?*) va en ce moment assez souvent au Groupe C, donc ils ont effectivement posé des questions, donc on leur a expliqué que Arnaud pouvait arriver sur le groupe. Il y a les enfants qui ont dit « ha, ben Adèle nous l'avait dit, mais on ne voulait pas la croire ». Elle en avait déjà parlé aux enfants avant que nous on en parle. Donc... »

Paul : « Donc particularité de la mère aussi quant à la capacité de verbaliser des éléments positifs... »

Jacqueline : *à voix basse* : « vis-à-vis de ses enfants »

Paul : « ... pour encourager sa fille et tout, ben elle ne voit rien. Elle ne voit pas d'amélioration. Elle ne voit pas tout ça quoi »

Jacqueline : « Non, moi je pense qu'on est dans un processus où, en fait, les demandes de Adèle sont vécues comme harcelantes. Pas comme légitimes, mais comme harcelantes. Donc elle (*la mère des enfants*) a cette image-là, à partir du moment où l'enfant demande quelque chose, et bien il la harcèle. Donc il est, c'est mauvais. »

Monique : « Vous n'avez pas commencé à entendre que Adèle serait responsable du placement de Arnaud, ce n'est pas arrivé encore ça ? »

Jacqueline : « Non, non, non. Non, c'était... je ne sais pas, moi je pense que, il serait... on n'arrête pas de le dire, mais ça, on ne le gère pas, c'est l'avis du père, parce que ça on ne l'a pas du tout. Et c'est un élément qui manque vraiment beaucoup. »

Paul : « Et qui à l'air de compter vraiment pour Adèle ».

ANNEXE 9. Commission d'admission d'Arnaud

Jacqueline : « Oui, oui. Adèle, affectivement, son point d'attache c'est son père, ce n'est pas sa mère. »

Paul : « Donc dernier élément en date il y a une déléguée à la tutelle qui est... »

Jacqueline : « Mmmh »

Paul : « Qui vient d'être nommée. »

Jacqueline : « Nommée oui. »

Silence de quelques secondes.

Monique : « Bon, c'est vrai que c'est une situation qui n'est pas particulièrement compliquée pour nous aujourd'hui. Je ne sais pas ce que vous en pensez les uns les autres ? Laura ? »

Laura : « Non, après c'est sûr que, je ne vois pas pourquoi on refuserait la situation. Si après on a déjà Adèle, vous trouvez qu'il y a une bonne évolution pour la jeune. S'il faut qu'il sorte de la cellule familiale pour qu'il ait un comportement positif, c'est sûr. C'est sûr. »

Monique : « Mmh. Qui est-ce qui veut s'exprimer ? »

Laura : « Après je pense que la situation correspond aussi à la prise en charge que l'on peut fournir... »

Coralie : « Oui »

Jacqueline : « Bah oui, on est en plein dedans »

Laura : « ...avec les jeunes ici si je comprends bien. Je pense que ça correspond. »

Jacqueline : « Non, et puis aussi ce qui peut jouer c'est, on va sans doute aller petit à petit vers une judiciarisation de la situation. Donc je pense aussi le fait que les parents, au moins Madame M. est en terrain connu on va dire et... »

Nnn (?) : « oui »

Jacqueline : « ...commence à avoir des liens avec les intervenants d'ici. Cela permettra aussi, je pense, d'amortir le truc ». *Deux collègues acquiescent*

Coralie : « Mais ça serait important qu'on voie le papa quand même ».

Jacqueline : « Ah oui tout à fait, tout à fait »

Coralie : « Il viendra ? »

Jacqueline : « Bein, on ne sait pas. Moi j'ai eu Mademoiselle Co. au téléphone vendredi, bon bien elle dit "je sais pas" ça se décidera sûrement au dernier moment ».

Paul : « Sinon il dira... »

Monique : « Il ne met pas en avant des problèmes horaires ? Par rapport à son travail, ce n'est pas cela qu'il met en avant ? »

Jacqueline : « Non, non. Je pense qu'il trouve... La dernière, la petite était soi-disant malade ce jour-là, mais, je pense que c'est plus ce genre de fuite »

Philippe : « Il a du mal à... »

Jacqueline : « Oui. Non puis je crois que, qu'il a vraiment vécu, et il va vivre mal aussi le placement d'Arnaud. Il est vraiment affectivement atteint quoi. Et que c'est quelque chose qu'il a, qu'il supporte difficilement et que, quelque part, on les (*baissant le ton*) on les rapte ».

Acquiescement de deux collègues

Jacqueline : « On rapte. Oui. Et donc je pense que... bon, moi par rapport au dernier contact téléphonique que j'avais eu, il avait été franchement désagréable et agressif. Là, il n'est jamais très, très expansif, mais il a des choses aussi comme ça qui, alors que je ne l'ai eu qu'au téléphone, commencent à se nouer. Il passe de moins en moins rapidement sa femme. Mais ça finit toujours comme ça à un moment donné, c'est pareil il ne se positionne pas : "je vous passe sa mère" ».

Monique : « Mmh. D'accord. La petite parenthèse : est-ce que l'on sait s'il y a un lien... (*de parenté*) »

Jacqueline : « Avec Jo. ? Bein, on a essayé de (*sentir ?*), hier... »

Paul : « en même temps que je suis allé aux archives... » *rires*

Jacqueline : « Nous on est dans l'interrogation, on s'est posé... on est dans l'interrogation ».

Paul : « Et bon il y aurait, ils seraient peut-être cousins »

Jacqueline : « Voilà, peut-être »

Paul : « Mais, voilà, Monsieur M. le père de Jo. serait le frère de Madame M. »

Jacqueline : « On se pose la question ».

Paul : « L'adresse n'est pas loin ».

Jacqueline : « Voilà »

Monique : « Mmh »

Jacqueline : « Il y a peut-être un lien de famille, mais pas proche. Enfin moi je me suis interrogée un moment donné si elle faisait partie des fameux trois, que Madame ne voyait plus. A priori, ça semble que non, parce que, ce n'est pas Adèle... (?) Mais il y a sûrement un lien plus ou moins proche quand même ? »

Monique : « en tout cas, ils n'en ont pas du tout parlé ? »

Jacqueline : « Non »

Monique : « D'accord. Bon. (*regardant l'horloge*) Avec un œil sur la pendule. »

Jacqueline Reprenant la parole : « Par contre, a priori ça serait Souté au niveau de la scolarité ? »

Paul : « Alors ce serait moyenne section... »

Jacqueline : « Parce que je sais que Vézane est déjà bien saturé en maternelle donc ce serait... par contre ce que je vais voir avec N., comme il y a deux classes : moyenne section - grande section ».

Silence

Jacqueline : « Je pense que ce serait important quand même, au niveau scolarité, au moins qu'ils aient chacun leur classe. Ça, c'est mon.. »

Paul : « Il y a Vals aussi maintenant. »

Françoise : « Oui. »

Paul : « Du coup on a trois écoles maintenant. »

Françoise : « Oui, éventuellement. »

A N N E X E 9 . Commission d'admission d'Arnaud

Monique : « C'est Adèle qui est en maternelle à Souté là ? »

Jacqueline : « Mmh ? Il y a deux classes qui font moyenne section – grande section. Il y a possibilité je pense de... bon ça c'est à voir avec N... »

Monique : « Oui, qu'ils ne soient pas dans la même classe, oui. »

Jacqueline : « ...qu'ils ne soient pas dans la même classe »

Monique : « Il faudra voir ce qui est le mieux. »

Paul : « Donc il n'y a pas d'avis défavorable pour l'accueil de Arnaud ? »

Nnnn & Nnnn (?) : « Non »

Jacqueline : « Autrement cela sera un accueil, vu ce que disait Mlle Co. (AS) début février, mi-février au plus tard »

Monique : « Mais ça veut dire qu'ils ont un minimum d'adhésion des parents ? »

Jacqueline : « Je pense oui »

Paul : « Jusqu'au six »

Monique : « Puisqu'on doit toujours être dans le cadre d'un AP jusqu'à maintenant. »

Jacqueline : « Vendredi elle m'a dit qu'elle bouclait le dossier pour M. L. »

Paul : « Donc là il faut qu'on rende la réponse, vers le 7 ou 8. »

Monique : « Bon, bien, on communiquera les informations au directeur. »

ANNEXE 10. Seconde commission d'admission, pour Aldo

Cette commission pour Aldo qui a succédé à celle d'Arnaud est intéressante à titre de commission « témoin », mais pas en vue des entretiens d'auto-confrontation. Elle nous intéresse ici pour rendre compte d'aspects évoqués à travers les enjeux concernant la lecture et l'interprétation des dossiers d'admission. Cette commission illustre aussi différents partenariats où il est question par exemple d'un établissement qui ferme.

Cette seconde commission s'est poursuivie sur une quinzaine de minutes avant d'être ajournée du fait d'informations trop imprécises dans le dossier d'admission. On peut y lire des réticences et des refus des professionnels qui demandent plus de renseignements. L'évocation d'une pression venant des partenaires est également mentionnée ainsi qu'une phrase « *litigieuse* » qui est relevée dans le dossier d'admission par les professionnels. Les quelques échanges autour d'Aldo y ont très courts et le débat porte presque exclusivement sur la situation de Bruno, un autre enfant accueilli, avec de nombreuses difficultés rencontrées par les professionnels de Clèves dans sa prise en charge. Une situation comme celle de Bruno est effectivement éprouvante, envahissante et a tôt fait de mobiliser toute l'attention disponible et de mettre les éducateurs « à cran ».

À la fin de son entretien (entretien n° 11), Paul nous apprend des éléments nouveaux sur la situation de Bruno : des moyens supplémentaires ont été alloués et un dispositif « expérimental » négocié avec les autorités. Quant à Aldo, sitôt levé le malentendu autour de son éventuelle intolérance de l'école, nous avons appris qu'il a été accueilli à Clèves et pour l'heure il ne pose pas plus de difficultés dans son accueil.

Dans cette seconde commission, du fait de la rapidité de certaines prises de paroles, il ne nous a pas toujours été possible de localiser quels professionnels prenaient successivement la parole dans certains échanges. Dans ce cas, nous avons noté « N » « Nn » « Nnn » pour distinguer ces interventions dans les échanges. Nous avons indiqué quelques-uns de nos commentaires en italique et entre crochets dans le texte.

Monique : « Donc le deuxième dossier qu'on a privilégié ce matin sur les trois, mais trois ça va faire juste, c'est Aldo. »

Paul : « Je ne suis pas allé voir dans les archives si... » rires.

Jacqueline : « Oh, bien, à mon avis, c'est pareil, cela doit être du cousinage ».

Monique : « C'est une grande famille, ce n'est pas le frère de Sébastien, c'est une très grande famille. »

Jacqueline : « Non, mais à mon avis c'est du cousinage » rires.

Monique : « Oui et... »

Nnn : « Un des frères de J. »

Monique : « Les parents... au niveau des parents donc les frères et sœurs il y en a beaucoup qui ne parlent pas... c'est une famille très... en tout cas c'est très compliqué. Donc, il peut y avoir des liens de parenté. Je reprends mes quelques notes. Aldo est né en septembre 2002. Il est actuellement en CE1. »

Paul : « Il serait en CE2. Là, j'ai regardé, c'est CE1, mais ç'a été fait en juillet. »

Monique : « Oui, ç'a été fait en juillet. »

Paul : « Avec un point d'interrogation de savoir s'il est passé ou pas en CE2. »

Monique : « D'ailleurs... Je n'ai pas noté grand-chose si ce n'est, comment Aldo est décrit dans ce rapport. Dans la fratrie, il y a trois enfants. Aldo est le dernier. »

Jacqueline : « Le dernier ».

Monique : « D., M., et Aldo., à la lecture on peut quand même constater qu'il y a beaucoup de soucis dans cette famille. »

Approbaton de 2-3 collègues

Monique : « Et, des carences à tout niveau. L'école s'est inquiétée aussi du comportement d'Aldo. Il y a un suivi assuré par le CMP (centre médico psychologique). Il a été diagnostiqué comme hyperactif. »

Jacqueline : « Non, mais ça c'est D. [son frère]»

Monique : « C'est D. ? »

Jacqueline : « C'est D. qui est hyperactif. »

Monique : « Oui. »

Coralie : « Mais Aldo a un suivi quand même au CMP de Châteaudun en psychomotricité et il est suivi par un psychologue aussi. »

Monique : « Il a d'importants problèmes de comportement. Il est décrit comme insupportable, il répond, s'oppose, est violent, jette des objets au visage de sa mère. Il n'y a pas d'autorité à la maison. »

Nnn : « Si, avec le père ».

Monique : « Seul Monsieur arrive à le faire obéir. Donc voilà. Avec une dégradation du comportement au fil du temps. *En lisant le rapport* : "le couple n'est plus capable d'assurer un rôle éducatif auprès de leur fils", et donc nous n'avons pas plus d'informations.

Paul : « Et c'est dommage, parce qu'ils parlent depuis 2009 de "nombreux éléments" pour éclairer ça, mais on n'a pas les éléments ».

Coralie : « Non. »

Paul : « Le directeur ne les a pas rencontrés ? »

Monique : « Non le directeur ne les a pas du tout rencontrés. *Silence...* Il y a une AED (aide éducative à domicile) en cours. Et elle ne peut pas se mettre en place d'ailleurs. Par contre, il y a une TISF (travailleuse en intervention sociale et familiale) qui intervient... *Silence...* Né en 2002 »

2 collègues : « Huit ans et demi »

Monique : « Huit ans et demi. *Silence...* Allez-y faites remonter... »

Nnnn : « Bien, il n'y a pas beaucoup d'éléments je trouve. On est en suspens. »

Nnn : « Oui, c'est moyen ».

Nnn : « Sur la situation il n'y a pas grand-chose, à part qu'il a des problèmes de comportement on n'a pas... »

Coralie : « Ce serait bien de rencontrer la famille du coup, la famille et l'enfant. Oui. »

Nnn : « Il n'y a pas grand-chose. » *Silence*

Monique : « C'est de fait très succinct, moi je trouve en tout cas. Et on a du mal à dissocier les trois enfants pour le coup. » *Approbaton de trois collègues, qui se mettent à parler ensemble :*

« moi aussi au début je croyais que c'était Aldo qui était hyperactif. »

Monique : « On peut faire vite des confusions, donc on ne s'y retrouve pas tant que ça, n'est-ce pas ? On voit qu'ils ont tous des problèmes de toute façon, mais pas forcément du même ordre. Il y a D. qui a intégré un IME (institut médico-éducatif).

Laura : « Oui, c'est ça »

Monique : « Marlène, on ne sait pas trop où elle est. Je ne me souviens pas l'avoir lu. »

Jacqueline : « Bien, elle était dans la même classe que son frère, le dernier en tout cas. »

Monique : « Donc de toute façon, on perçoit qu'il y a la souffrance des enfants. C'est un milieu carencé où ça n'évolue pas dans le bon sens pour eux. Maintenant, c'est vrai qu'on est un petit court en éléments là. »

Jacqueline : « Mmh. »

Monique : « Mmh. »

Jacqueline : « Puis notre souci c'était par rapport à l'accueil du Groupe D. »

Paul : « Ah, ce n'est pas dans le Groupe D. là ? »

Jacqueline : « Bien, je ne sais pas, on l'avait dit, éventuellement dans le groupe D., mais, alors, moi je veux quand même intervenir par rapport à ça. On se disait, le groupe arrive juste à trouver ses points de repère après l'arrivée de Bruno et que... » *[Enjeu des rythmes et de la gestion et capacité des groupes.]*

Paul : « Bien justement comment il est décrit là, il irait très bien avec Bruno » *rires*

Nnn : « Oui, c'est cela »

Paul : « Je le voyais même à Vézane moi... »

Nnn : « Oui, oui »

Nnn : « Dans la même chambre et dans la même classe »

Nnn : « Oui c'est ça »

Paul : « Oui je pense. Je pense que si on veut se griller avec Vézane » [*enjeux du partenariat*]

Jacqueline : « Oui voilà, on est bien partis. Voilà, donc c'était tout. »

Nnn : « C'est dit ! »

Jacqueline : « C'est dit »

Nnn : « Non et puis nous on se retrouve quand même à neuf là, avec le départ de A. et de J. L'arrivée de F. donc on serait à neuf. »

Jacqueline : « Oui »

Nnn : « Donc on aurait de la place » *plusieurs personnes parlent brièvement au même moment.*

Monique : « La question qui se posait c'était aussi fonction du gabarit et de sa maturité, enfin... » [*profil du jeune*]

Paul : « Ce n'est pas que l'âge quoi. »

Monique : « Il était un peu sur le fil entre deux groupes » [*critères implicites par rapport à la spécificité de chaque groupe*] « C'est vrai que ce sont des choses qui s'apprécient dans un deuxième temps au final. C'est compliqué de dire maintenant. Quand il n'y a pas de place sur un des groupes, sauf que là il y a de la place » [*rappel du principe économique, comme quoi il y a des places disponibles*]

Jacqueline : « Oui. Non, puis moi je redis quoi, on peut aussi quand même, parce que... »

Monique : « Oui, tout à fait. Il n'y avait pas de groupe prédestiné au départ si tu veux (*adresse directe à Jacqueline*) pour les critères que j'ai dit là. »

Jacqueline : « Mmh. »

Monique : « Après, ce que tu rajoutes, c'est important de l'entendre. »

Nnn : « Bien oui » *silence.*

Paul : « Oui. Non, mais je crois qu'une rencontre, une pré-admission, ce serait important » *Approbaton de plusieurs collègues. Long silence...*

Jacqueline : « C'est pareil, entre ces classes-là... » (*il s'agit de classes à l'école*)

Nnn : « Mmh »

Jacqueline : « Ces classes-là, c'est délicat. Parce qu'à Vézane on est un peu grillés. À Souté, dans une classe il y a P., dans l'autre il y a A-S. » *rires.*

Paul : « Attention, c'est peut-être un CE2 »

Jacqueline : « Bien même si c'est un CE2 »

Nnn : « Ce sont des doubles niveaux. Les deux c'est le même niveau »

Paul : « Et bien à Vals ! » *rires [les professionnels cherchent dans quelle école il aurait une place]*

Jacqueline : « Il y a S. »

Nnn : « An. et K. ? »

Jacqueline : « Oui ».

Paul : « Oh, ça va ! »

Jacqueline en souriant : « Oui ».

Coralie : « On n'a pas besoin de dérogation pour Vals ? »

Nnn : « C'est le Département 1 »

Nnn : « C'est le Département 1 ? »

Coralie : ...

Nnn : « Oui, Vals c'est le Département 1 ! Bien, Coralie ? » *rires*

Jacqueline « Bah, Coralie... »

Coralie : « Je voyais ça dans le Département 3 moi »

Paul : « Bien, on les met bien à Vézane. C'est le Département 3 ».

Françoise : « Pas plus que Vézane, parce que ce n'est pas plus l'école de secteur. Ce n'est pas plus l'école de secteur que Vézane. Par contre, ils peuvent eux refuser. »

Nnn : « Oui. »

Françoise : « Que Souté lui ne peut pas refuser ».

Coralie : « Oui ».

Françoise : « C'est la différence ». *En chuchotant* : « pour Vézane je ne pense pas ».

Jacqueline : « Si on veut sauvegarder ce qu'on a, là, on n'a pas intérêt » *rites*.

Jacqueline en aparté : « Avec Bruno ça commence à se poser. Il faut quand même le reconnaître. »

Paul : « Oh, je ne sais pas, on l'a eu vendredi, je trouve qu'il ne se posait pas beaucoup » *rites*

Nnn « La semaine dernière non plus ? »

Jacqueline : « Ça dépend des moments »

Paul : « Ah oui, bien c'était vendredi, on l'a eu vendredi. Entre nous deux » *rites*.

Nnn : « Le couple éducatif » *rites*.

Monique : « Pendant qu'on mangeait ».

Philippe : « Il entend un peu plus quand même, j'ai l'impression ».

Nnn : « Ah, ça dépend ».

Philippe : « Ah, ça ne dure pas longtemps, mais... »

Jacqueline : « Hier, il était... »

Paul : « Alors, on fait une demande de rencontre là, pour ce dossier-là ? »

Jacqueline : « Parce que là c'est plus important de pouvoir... »

Coralie : « Moi je peux appeler le CMP aussi de Châlin, pour voir ce qu'il en est, et puis... »

Paul s'adressant à Monique : « Oui et puis ça ce serait bien que tu sois présente avec le directeur pour recevoir la famille... »

Monique : « Oui, oui. Si on comprend bien, l'AED n'a pas pu se mettre en place. Elle a été acceptée, mais elle n'a pas pu se mettre en place. Donc au final, il n'y a que les retours de la TISF et puis donc, de Mlle R. l'assistante sociale. »

Nnn : « C'est Mlle R. aussi pour cette situation-là ? »

Monique : « Oui ».

Jacqueline : « Qui est assistante de secteur ».

Monique. : « Oui. Peut-être que tu peux prendre contact avec elle aussi Coralie ? »

Nnn : « Et puis on ne sait pas pourquoi ça ne peut pas se mettre en place. Si ça vient de la famille ou... »

Nnn : « Moi je pense que c'est ça ».

Monique : « Bien, la famille sollicitait l'aide. »

Nnnn : « Oui ».

Monique : « Et puis, la mesure... alors attends, *lisant le rapport* ils mettent "a été acceptée par l'ASE", mais ne peut pas se mettre en place, "la mesure est en attente". Alors est-ce que c'est dû... »

Paul : « À la nomination d'un... »

Monique : « Oui, est-ce que c'est en attente parce qu'il n'y a pas de référent ASE de nommé pour l'instant ? Ou est-ce qu'ils ont traîné des quatre fers ensuite ? Il faudrait que tu interrogues tout ça Coralie aussi, auprès de... Mme R. »

Jacqueline : *à voix basse*, « c'est la même TISF que pour N. »

Monique : « C'est la même TISF que Mme T. là ? »

Jacqueline : « Oui ».

Monique : « Ah oui, c'est le secteur ».

Jacqueline : « Elle intervient aussi sur Vézane parce qu'elle intervient chez Mme U. »

Paul : « Ah oui, aussi ? »

Monique : « Ce sont de grands secteurs alors ».

Jacqueline : « Oui » *silence*.

Monique : « Est-ce que vous avez des questions à faire remonter ? »

Nnn : « Non pas en particulier. Avoir un peu plus d'infos »

Paul : « D'éclairage. » *Silence.*

Philippe : « Y'a que lui qui serait placé ? Sur les trois frères ? »

Monique : « Bien, on ne sait pas, je n'ai pas lu quoi que ce soit ». *Au même moment, Jacqueline chuchote à Philippe qui est son voisin* : « il y a une sœur ».

Coralie : « Bien, il y en a un qui est en IME (institut médico éducatif) déjà donc. »

Philippe : « Oui, mais du coup, la sœur... »

Coralie : « Marilyne, je ne sais pas... »

Jacqueline : « Là on n'en parle pas du tout du coup de la sœur ».

Monique : « Aldo n'est pas opposé à l'accueil provisoire, puisqu'il verbalise qu'il veut quitter la famille ».

Jacqueline : « Il est dans la demande ».

Monique : « Bon, ça c'est une chose. *En lisant* : "les nombreux événements survenus de puis la fin 2009, suite à la dégradation du comportement d'Aldo déjà difficile, et l'échec de l'autorité parentale". C'est vrai qu'on peut facilement confondre les enfants entre eux. Un coup c'est Aldo un coup c'est D. Il peut même y avoir parfois des erreurs au niveau de la frappe, on peut même imaginer que... [*enjeu herméneutique*] *Approbation de collègues sur ce point*. Voilà, il faut que tu interrogés ça Coralie. Parce que les enfants ne sont pas bien dissociés. Qu'est-ce que c'est que ces nombreux éléments... *citant le texte du rapport* "qui expliquent la dégradation du comportement d'Aldo" ? » *Silence.*

Jacqueline : « Alors qu'est-ce qu'on appelle une "dépression interne" ? Moi je me suis sincèrement posée la question : "C'est quoi une dépression interne ?" »

Coralie : « Tu retiens dépression et puis voilà. Et tu laisses tomber interne dans ces cas-là. »

Nn : « La mère, elle porte une minerve. »

N : « C'est elle qui a une maladie ? »

Jacqueline : « Dépression interne, c'est quoi une dépression interne ? Je me suis demandé ce que c'était. »

Nn : « Entre guillemets ils l'ont mis, donc ce n'était une dépression au sens de... »

Coralie : « Elle a récemment fait une dépression interne »

Nnn : « Oh, c'est au domicile ! » *rires.*

Coralie : « C'est une succession sûrement de fatigue, due au choc. C'est peut-être une expression juste à l'AS. »

Philippe : « Une dépression qui ne se voit pas de l'extérieur peut-être ? » *Rires.*

Monique : « Il y a quand même nécessité Coralie de relire en détail. Malgré tout, il y a quand même un certain nombre de choses comme ça quoi, tout ce qu'on n'a pas pu pointer là ce matin. »

Paul : « ça reflète la nécessité avant une commission d'admission de faire une pré-admission. »

Jacqueline : « Oui, tout à fait. »

Paul : « Avant c'est comme ça que l'on a défini une procédure. »

Coralie : « Parce que là, il nous manque des éléments, il faudrait revoir après tous ces éléments-là et se revoir, c'est ça ? »

Paul : « Là ce sont des dossiers qui sont arrivés, le directeur n'a pas eu le temps. Nous, par rapport à des dossiers comme ça il faut revoir la situation. Avant ça permet d'avoir un éclairage, de poser les questions puis d'éclairer après les collègues. »

Françoise : « Est-ce qu'il faut que moi j'appelle l'école ou est-ce qu'il faut qu'on attende ? »

Paul : « On va attendre pour celui-là. Pour Arnaud, on va attendre que le directeur nous dise que c'est bon, qu'il n'y a pas de soucis. Dans la journée, cela va être fait, donc après... Par contre pour Arnaud, on irait plutôt vers quoi ? »

Jacqueline : « Il a quand même 4 ans et demi. Sur ce groupe, ils partent à 8 h 25 pour l'école, ça fait rapide pour un petit. Alors que 8 h 45 il y a quand même un peu plus de laps de temps. »

Monique : « Mmh, on sera plus sur Souté pour l'école. D'accord. Est-ce qu'il y a d'autres choses à faire remonter ? » *Silence.*

Paul : « S'il nous reste un peu de temps, à ce moment-là on peut évoquer Aldo, pour dire que, à la lecture, effectivement il y a besoin d'une rencontre aussi, parce que là il y a quand même des éléments qui font qu'on est étonnés qu'ils nous positionnent ce jeune alors qu'il est en refus de tout ce qui est collectivité. »

Coralie : « Oui, *lisant le texte* : "la vie en collectivité ne lui convient pas" ».

Paul : « C'est quand même étonnant ça. »

Monique : « Il y a une phrase dans la conclusion qui est quand même surprenante. Avant de parler de la situation d'Aldo, pour tous ceux qui l'ont lue, vous nous dites. C'est vrai qu'on serait plus sur une demande aussi de complément d'information, pas sur tous les actes posés parce qu'on en a un descriptif, mais sur des contradictions. »

Jacqueline : *lisant le rapport* « "Sa place, alors qu'un gros groupe pourrait le fragiliser..." Déjà rien que la conclusion, tu te dis "bien d'accord, pourquoi ils nous envoient le dossier" »

Coralie : « C'est parce que je crois qu'en fait ils ont déjà fait une demande d'un Lieu de vie qui a été refusée, c'est pour cela qu'ils se rabattent. »

Monique : « Oui, on peut imaginer, parce que des places en Lieu de vie [il n'y en a pas beaucoup], mais cela reste quand même dans la conclusion *reprenant la lecture* : "le profil d'Aldo nous laisse penser qu'un lieu de vie pourrait mieux lui être profitable. En effet, une famille d'accueil le renverrait peut-être trop vers le conflit de loyauté dans lequel son père le place, alors qu'un gros collectif risquerait de le fragiliser, étant sa difficulté à trouver sa place dans un groupe d'ados" ».

Coralie : « Donc là, à la limite, on peut... »

Monique : « Peut-être que l'éducateur ne connaît pas, mais c'est une blague parce que Mme P. connaît la Maison de Clèves, ils savent que c'est un gros collectif. Donc c'est curieux de voir apparaître cela dans la conclusion. Je pense qu'ils ont envoyé le dossier dans différentes structures, c'est certainement la raison [*registre herméneutique, décryptage de données environnant l'envoi du dossier*]. Mais cela nous pose quand même problème quand on lit. Ne serait-ce que la conclusion. »

Nn : « Oui, c'est sûr. »

Pierre : « Je pense que ça peut être assez sympa avec J.L., c'est un peu le même... »

Nnn : « Acabit. »

Pierre : « Un peu le même jeune. »

Nn : « Oui, il y a pas mal de faits quand même. »

Coralie : *lisant le dossier* « il y a des agressions sexuelles sur sa sœur, des agressions sur un autre jeune. »

Nn : « Où il s'est retrouvé dans des situations à connotation sexuelle, sous l'influence d'autres jeunes. »

Monique : « Donc il faut savoir que le FDE (foyer de l'enfance) de la ville de N. ferme ses portes, dans le courant de l'année. Et là, ils ont tous les enfants à réorienter [*enjeu concernant les relations entre les partenaires*]. Donc c'est sûr que c'est une difficulté pour eux. » *Silence.*

Nn : « Ils justifient aussi un éloignement aussi du domicile, or il habite à N. »

Philippe : « Ce n'est pas trop l'éloigner ». »

Nn : « Ce n'est pas encore loin quand même la ville de N. *Acquiescements.* S'il a envie d'y aller, je pense qu'il ira. »

N : *en chuchotant*, « Il y a déjà eu des fugues ? »

Nn : « Oui, en plus. C'est pour ça. »

Monique : « Un travail très compliqué avec le père, mais ça, ça fait aussi partie de notre travail à nous. *Acquiescement.* Par contre, en ce qui concerne Aldo, il y a des questions à se poser concernant son adaptation dans un grand collectif. »

Nn : « Si c'est pour le fragiliser... »

Monique : « C'est déterminant. »

Paul : « On demande à ce qu'il se fasse une rencontre ? »

Monique : « Oui. »

Nnn : « Oui, surtout qu'il n'y a jamais eu une demande qui a été refusée par le père, en plus, pour venir ici ? »

Monique : « Oui, il a déjà été présenté. »

Paul : « Il y a deux ans. »

Nn : « Oui, c'est ça. »

Monique : « Est-ce qu'il y a d'autres questions ? On s'en tient là ? »

Paul : « Donc on pense qu'il y aura une commission d'admission qui va se faire rapidement, car il y a eu deux dossiers du Département 3 qui sont arrivés. »

.....

À la lecture de cet enregistrement, nous avons conclu qu'il n'y avait pas beaucoup d'éléments, ni de rencontres de « pré admission », mais qu'il y avait néanmoins des thématiques intéressantes qui peuvent servir de témoins par rapport aux critères de notre grille d'analyse.

Parmi ces thématiques, nous pouvons rapporter :

- Le dossier incomplet, contrairement à des « *éléments récents* ».
- La confusion possible entre trois enfants de la même fratrie : « *on peut confondre les enfants entre eux, pas bien dissociés* », au point où les professionnels se demandent s'il n'y a pas un problème de frappe [accès difficile à l'information] : « *Il peut même y avoir parfois des erreurs au niveau de la frappe.* »
- Le fait d'être « *grillés* » avec des partenaires du champ scolaire les conduit à se préserver : il faut dès lors « *sauvegarder ce qu'on a* ».

ANNEXE 10. Seconde commission d'admission, pour Aldo

- Un échange plus long fait jour sur la composition et les équilibres des groupes d'enfants et les incompatibilités, notamment autour de Bruno qui suscite des échanges.
- Il est question d'aller faire quérir des informations par la psychologue du service (Coralie) auprès d'autres travailleurs sociaux : TISF (travailleuse d'intervention sociale et familiale) et AS (assistante sociale) de secteur, mais également auprès de la famille qui sollicite l'aide : « *il faudra que tu questionnes et interroge ça Coralie* », il s'agit d'« *avoir un peu plus d'infos* ».
- L'enfant (Aldo) verbalise le souhait de quitter sa famille.
- Il y a un questionnement final sur terme médical « *dépression interne* » mentionné dans l'écrit d'admission d'Aldo ; un professionnel proposera d'ailleurs une interprétation qui suscitera des rires, et la remarque : « *ça sera coupé au montage* ».
- Un questionnement sur la procédure : « *revoir la procédure avant* ».
- Un questionnement de la demande de placement à Clèves dans la mesure où les professionnels lisent une contre-indication : « *enfant qui ne s'adapte pas à la collectivité (...) un collectif risquerait de le fragiliser* » ont demandé un à un lieu de vie, ont envoyé le dossier à différentes structures
- Un éducateur (Pierre) prend la parole pour la première et la seule fois de toute la réunion, compare avec une autre situation, du coup des signifiants surviennent autour de la question des abus sexuels.
- Une information est donnée par Monique concernant la fermeture d'un foyer de l'enfance, d'une ville d'un département voisin tandis qu'ils réfléchissent sur les critères de la demande à l'étude. Un professionnel semble aussi détenir des informations sur une demande pour le même placement d'Aldo en Lieu de vie.
- Les informations arrivent au fur et à mesure, de manière décousue et se densifiant pourtant, dans une logique propre au groupe réuni.

ANNEXE 11. La commission d'admission à travers son cahier de réunion

Pour sa première tenue, la commission fait l'inventaire de « *places dispos* » par groupes et de « *départs prévus* » ou en « *réorientation* ». Il y est également question de « *passages* » d'un groupe à un autre et du fait que sur certains groupes il n'y a « *pas de place disponible* ». La réflexion de la commission porte à ce moment sur les effectifs d'enfants et leur répartition actuelle et à venir sur les différents groupes (selon l'âge, les projets ou le sexe des enfants). Il s'agit aussi de prendre en compte la possibilité de nouvelles arrivées puisque le compte rendu précise que « *nous sommes sollicités : pour trois enfants, garçons 9 ans, fillette 10 ans et une adolescente* ».

Trois groupes d'accueil sont concernés :

« *Groupe A : 10 jeunes en interne, 4 à l'extérieur*

5 contrats jeunes majeurs, 6 en juillet ?

Donc pas de place.

2^e groupe de filles : 13 jeunes, pas de place disponible.

Pour 2 : réorientation au 1^{er} groupe de filles ?

1^{er} groupe de filles : 13 filles

6 jeunes en mixité. Projet d'externalisation sera à travailler (ex grande maison à louer à La Chapelle sur François) »

La commission du 6 mai commence par donner une information sur des mouvements d'enfants en cours : « *départ de N. ; J. au Groupe D à partir du 18 mai ; G. au Groupe C au 2 juin ; S. au Groupe A, le 6 juin.* » Ce compte rendu précise que « *11 filles et 4 gars [sont] en dossier de pré-admission* » et que « *17 [sont] sortants en projet* ». Les passages d'enfants d'un groupe à un autre sont indiqués ainsi :

« *Groupe B → Groupe A : Denis*

Groupe C → Groupe B : Antoine, Yann, Julien

ANNEXE 11. La commission d'admission à travers son cahier de réunion

Groupe D → Groupe C : Didier, Patrick

2^e gr. filles → 1^{er} gr. filles : Jeanne, Flore

Donc au Groupe A : complet

Groupe B : 1 place

Groupe C : 7 places

Groupe D : 5 places

2^e gr. filles : 2 places

1^{er} gr. filles : 3 places »

Grâce à cet état des lieux des présences et des disponibilités de chaque groupe on peut constater rapidement que les Groupe C et Groupe D sont les plus à même d'être sollicités pour de futurs accueils puisqu'ils ont respectivement sept et cinq places de disponibles. Cette présentation évoque également le *turn-over* important qui existe dans les maisons d'accueil pour une partie non négligeable d'enfants (fins de mesures, retours possibles en famille). Le même compte rendu fait apparaître les demandes qui arrivent de différents départements : « *5 demandes du Département 1 ; 1 du Département 3 ; 1 de Paris ; 7 du département 2* ». Le nombre de départements demandeurs de placement est lié au fait que Clèves est situé en lisière de trois départements.

Ce compte rendu précise aussi une donnée explicite concernant l'exercice économique de Clèves : « *l'an dernier, trop de journées. Excédent important. Donc, lever le pied.* » Nous pouvons en conclure que Clèves n'a pas trop à s'inquiéter du nombre d'accueils, car les sollicitations d'accueil dépassent la capacité d'accueil. L'équilibre ayant été atteint largement pour l'année précédente. C'est un élément économique qui détermine en effet la capacité de choix de l'établissement à accepter ou refuser des admissions, voire à choisir de manière plus pointue les admissions. Il n'y a pas de raison non plus pour que les professionnels acceptent d'être deux années consécutives dans une surcharge de travail, ce qui peut aussi se concrétiser sur le terrain par davantage de situations à

ANNEXE 11. La commission d'admission à travers son cahier de réunion

gérer. Le compte rendu renvoie finalement à « *la prochaine réunion jeudi 10 juin [où] les dossiers des potentiels rentrants seront remis aux groupes pressentis* ».

Les comptes rendus suivants sont organisés sensiblement de la même manière. L'on voit y apparaître différentes rubriques : « *sortants* », « *entrants* », « *passages sur groupes* » et des récapitulatifs d'effectifs. Le 17 juin une consigne est donnée au niveau de l'« *admission : [de] privilégier les demandes du département1* ». Cela s'entend du fait du critère de *préférence géographique*, étant donné qu'un établissement est habilité par le conseil général où il a son adresse. L'établissement doit en retour, par convention, privilégier l'accueil d'enfants ressortissant du même département. Il n'est pas concevable qu'un conseil général ne trouve pas de solutions de placement à des enfants dont il a la responsabilité tandis que des établissements habilités et financés par lui accueillent au même moment des enfants d'autres départements voire d'autres régions. Les conseils généraux ont à dire que la plupart des frais indirects pour ces placements (soins, suivis hospitaliers, scolarisation) sont aussi financés par le département d'accueil.

Au compte rendu de la commission du 17 juin, à la rubrique « *entrants* » apparaît un résumé sur la scolarité d'une jeune : « *comportement : jeune dans la toute-puissance, capricieuse. Actuellement en FA [famille d'accueil] le maintien avec la FA semble important. Pas de trouble important.* » Il s'agit apparemment du seul commentaire portant sur la description d'une situation.

Une mention apparaît une douzaine de fois, pour autant de dossiers, dans le même compte rendu : « *avis favorable de la commission* » qui porte sur une douzaine de dossiers. Ainsi que d'autres mentions pour trois autres situations : « *demande d'info supplémentaire pour objectif de placement de 3 mois* », puis « *dossier en attente, voir avec le service demandeur pour démarches effectuées. Coup de tél. à l'AEMO [action éducative en milieu ouvert]* », et enfin « *une rencontre va être proposée par le directeur en compagnie de la psychologue* ». Cette commission de juin est visiblement la plus chargée en demandes d'admission. Elle bénéficie en outre du travail préliminaire de réflexion effectué précédemment sur les

ANNEXE 11. La commission d'admission à travers son cahier de réunion

effectifs des groupes. On peut imaginer dans cette logique qu'entre deux commissions, chaque équipe éducative réfléchit sur cet aspect et fait remonter ses observations à la commission par un membre de son équipe.

La commission du 16 septembre, elle, rappelle des éléments de critère pour l'accueil d'enfants. Il est question de « *profil type d'enfants accueillis à Clèves* » pour une situation, de « *parents addicts des drogues dures au début, qui se sont soignés. Problème d'alcoolisation* ». Avec également cette observation « *il semble manquer des éléments au dossier* ». Les éléments de réflexion et d'analyse autour de ces cas, à partir notamment des critères institutionnels d'admission définis par le projet d'établissement (2007, *annexe 12*, p. 126-128), s'ils sont débattus, n'apparaissent cependant pas dans les comptes rendus. On ne perçoit pas à travers les prises de note un débat sur des aspects théoriques concernant les admissions. L'enjeu de la prise de note semble davantage comptable et organisationnel que réflexif. Cependant, la seule observation du cahier de réunion ne suffit pas pour avancer un manque à ce niveau. Le fait aussi que la commission n'en est, au 16 novembre, qu'à sa 5^e commission permet aussi de comprendre qu'elle se met juste en place. Ainsi, face à l'importance du travail à réaliser, aux nouvelles responsabilités qui incombent à ce nouveau groupe de travail, il est normal que les professionnels cherchent leurs marques et privilégient une réponse logistique aux problèmes posés (répondre aux demandes) plutôt que d'approfondir pour le moment une démarche réflexive à ce sujet. C'est encore trop tôt. Pour saisir cet aspect, il eut fallu observer le cahier de réunion d'une commission ayant quelques années de fonctionnement et où les débats sont accessibles.

La commission de 2 décembre quant à elle positionne un refus concernant la jeune K. pour qui il n'y a « *pas de place disponible pour le moment au 2nd groupe fille, groupe pressenti. Cependant, le profil de cette jeune correspond à l'accueil à la maison d'enfants* ». Nous allons voir que pour la commission suivante du 20 janvier, à laquelle nous étions présents, à l'occasion d'une situation où le dossier d'admission (d'Aldo) est incomplet, les professionnels évoquent alors la situation d'un accueil qui pose problème (Bruno) et qu'à cette occasion les débats et la

ANNEXE 11. La commission d'admission à travers son cahier de réunion

réflexion vont plus en profondeur, cette situation ayant atteint les limites de ce que la prise en charge éducative à Clèves permet de réaliser jusqu'alors. C'est notamment à l'occasion de ce type *d'incident*, au sens de *révélateur* en l'analyse institutionnelle, que se dévoile une partie de l'activité et de sa construction qui autrement resterait inaperçue. C'est sans doute aussi à l'occasion de ces situations que les professionnels sortent entre eux de leur réserve pour approfondir l'analyse de leur travail, sans quoi ils retombent dans du connu, un exercice plus routinier, déjà vu, déjà convenu. Une analyse et un approfondissement qui serait toutefois bien nécessaire en temps habituel.

Spécificités de la commission d'admission observée

Des questions abordées en début des entretiens d'auto-confrontation et que nous avions prévues à notre dispositif, intégrées à notre guide grille d'entretien, ont permis de repérer également des aspects singuliers de la commission observée. Pour Clio (entretien n° 4) par exemple, jeune éducatrice, elle indique pour cette commission « *c'est vrai que je n'ai pas beaucoup participé à cet échange-là moi parce que j'étais beaucoup plus en retrait, c'était ma première aussi commission donc j'étais plus en observation* ». Ce point de vue nous renseigne notamment sur sa (non) prise de parole compte tenu de son manque d'expérience. Ce qui supposerait, en creux, que l'implication des professionnels en commission d'admission, requière d'eux une expérience plus grande ?

Lorsque nous avons interviewé Sonia (entretien n° 6), stagiaire éducatrice, elle nous a dit avoir été marquée par la rapidité de la décision d'accueil. L'entretien a eu lieu quelques jours après la commission et l'accueil d'Arnaud avait déjà été réalisé : « *j'ai pu remarquer, précise-t-elle, par rapport à cette situation-là que ça c'est très très vite enchaîné le placement de l'enfant. Du jeudi au mardi, l'enfant était là. Donc je ne savais pas que ça pouvait aller aussi vite.* » Nous avons nous-mêmes constaté que le directeur avait apposé sa réponse écrite dans le cahier de réunion, l'après-midi suivant la tenue de la commission d'admission. Nous étions alors installé dans la salle dédiée aux professionnels.

ANNEXE 11. La commission d'admission à travers son cahier de réunion

Ce constat qui retient l'attention d'une jeune éducatrice en formation n'a rien d'exceptionnel puisque la situation d'Arnaud était relativement bien cernée par les professionnels. Mais il est vrai que le fait de vivre l'ensemble du processus d'admission a quelque chose de saisissant les premières fois. Les professionnels ont d'abord affaire dans le temps de l'étude d'admission à des représentations de l'enfant et de sa situation. Ensuite, après décision, ils apprennent à le connaître en relation, et cela quotidiennement. Se rendre compte du pouvoir d'accueillir l'enfant c'est accepter d'être face au choc que peut représenter la situation de placement. La vie change pour cet enfant en entrant dans un nouvel univers (Arnaud n'a que cinq ans...). L'éducateur, en l'absence du parent, va exercer une influence déterminante sur l'enfant.

Voir Arnaud « en vrai » arriver à Clèves, c'est aussi s'identifier à ce qu'il peut vivre, ou encore transposer avec des situations qui nous sont familières. L'on imagine que cela puisse arriver à des enfants que l'on connaît personnellement. C'est inévitable en début de carrière. Éprouver un placement en chair et en os possède donc quelque chose d'émouvant qui est, la plupart du temps, lié à un drame familial. On se laisse d'abord toucher par un enfant, par ce que l'on connaît de lui et l'on apprend aussi à mesurer l'écart inévitable entre la représentation qu'on s'en est faite et la réalité de ce qu'il montre et de ce qu'il fait ressentir en relation.

Pour Paul, chef de service, « *ce qui était un peu spécial c'est que le directeur n'était pas présent (...) normalement il est présent, c'est ce qui est marqué dans le déroulement des commissions d'admission.* » Ce fait ne nous serait pas apparu si Paul ne l'avait pas mentionné. Nous n'avions en effet pas d'expérience de la commission de Clèves, pas plus que nous avons d'ailleurs entendu parler de cet établissement auparavant. Cette évidence pour Paul serait donc pour nous passée inaperçue. Le directeur « *ne présidait pas la commission, c'était deux chefs de service. Et moi personnellement ce n'était pas flou parce que je suis satisfait de la manière dont ça s'est déroulé, des échanges qu'il y a pu avoir, mais c'est vrai que*

ANNEXE 11. La commission d'admission à travers son cahier de réunion

c'est plus facile, c'est plus posé lorsque le directeur est là et éventuellement un chef de service » ajoute Paul.

Paul précise ensuite qu'« *en cas d'absence [du directeur] effectivement c'est le chef de service qui est présent. Normalement, il y est. En priorité, il y est.* » La délégation de travail du directeur vers les cadres, inscrite dans des écrits institutionnels, paraît intégrée par les acteurs concernés et fonctionne apparemment couramment.

Une particularité à cette commission a donc été, pour le directeur, de se faire remplacer par un deuxième chef de service. Était-ce une simple contingence de planning par laquelle le directeur est appelé ailleurs pour d'autre rendez-vous ? Serait-ce par retenue de sa part, pour ne pas inférer sur notre démarche ? Ou encore, une réserve face à l'exposition de la recherche ? Cela pourrait être aussi un champ laissé libre aux chefs de service impliqués dans la démarche de recherche, étant précisé que c'est par Paul que le contact a pu s'établir.

L'autre aspect singulier de cette commission est inhérent à la situation d'Arnaud qu'elle étudie. Paul estime que « *c'est rare à l'admission que ce soit un membre de la famille qui est accueilli [seul] parce que bien souvent lorsque l'on accueille c'est la fratrie. Mais l'un après l'autre comme ça c'est malgré tout assez rare* ». Puis il ajoute « *c'est vrai que c'était une admission qui était déjà connue pas certains membres de l'équipe.* » Cela explique une prise de parole plus longue de la part de Jacqueline et de Paul pendant toute la commission et le fait que ce soit plutôt Monique qui conduise la réunion.

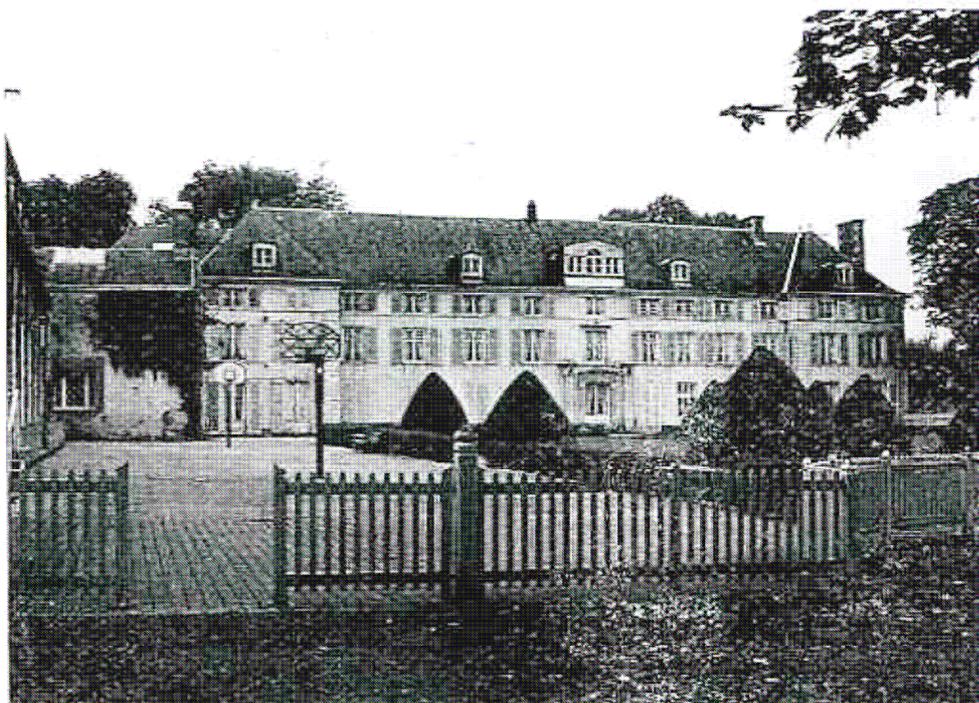
En dépit de ces mentions particulières, cette commission ne nous a pas semblé être moins ou plus investie qu'elle l'aurait été en dehors de ces particularités et de notre présence. Les professionnels nous ont en effet semblés « naturels » et tout à leur affaire.

ANNEXE 12. Projet d'établissement de Clèves, 2007

"La Maison de Clèves"

Fondatrice Madame L.

PROJET D'ETABLISSEMENT



MAISON D'ENFANTS de Clèves

SEPTEMBRE 2007

Maison d'enfants de Clèves, département 1, Souté, tél. xx xx xx

SOMMAIRE

1) CONTEXTE	1
2) LES VALEURS PARTAGEES PAR LES PROFESSIONNELS DE LA MAISON D'ENFANTS A CARACTERE SOCIAL	2
PREMIERE PARTIE : Cadre de référence du projet d'établissement de la Maison d'Enfants à Caractère Social de Clèves	3
I. CADRE LEGISLATIF	3
1) STATUT JURIDIQUE ET MISSION OFFICIELLE DE LA MAISON D'ENFANTS A CARACTERE SOCIAL	3
2) LES FINALITES POURSUIVIES PAR L'ETABLISSEMENT	4
3) LES MODES DE PLACEMENT	4
3.1) Le placement Juge-ASE (OPP)	4
3.2) L'Accueil Provisoire (AP)	5
3.3) Le placement direct Juge/établissement (OPP)	5
II. POPULATION ACCUEILLIE A LA MAISON D'ENFANTS DE CLÈVES	5
1) DEFINITION DE LA POPULATION ACCUEILLIE	5
2) LES CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION ACCUEILLIE	5
3) LES CARACTERISTIQUES FAMILIALES DE LA POPULATION ACCUEILLIE	7
DEUXIEME PARTIE : Axes de développement et objectifs opérationnels du projet d'établissement de la Maison d'Enfants à Caractère Social	8
I. EVALUER L'ADEQUATION ENTRE LA DEMANDE DE PLACEMENT ET L'OFFRE INSTITUTIONNELLE DE L'ETABLISSEMENT	8
1) ETUDIER LA PERTINENCE DE L'ORIENTATION DE LA PERSONNE EN MAISON D'ENFANTS	8
2) REALISER DES ENTRETIENS D'ADMISSION	9
3) LA PLACE DES FAMILLES	10
II - ASSURER LA COHERENCE DU CADRE INSTITUTIONNEL	11
1) MODALITES D'ORGANISATION DES GROUPES DE VIE	12
1.1) Le groupe de vie 1	12
1.2) Le groupe de vie 2	13
1.3) Le groupe de vie 3	13
1.4) Le groupe de vie 4	14
1.5) Le groupe de vie de Filles 1	14
1.6) Le groupe de vie de Filles 2	15
2) MODALITES DE FONCTIONNEMENT DES GROUPES DE VIE	15
3) MODALITES D'ORGANISATION DES SERVICES DE L'ETABLISSEMENT	16
* Organigramme	17
3.1) LA DIRECTION	18
3.2) LE SERVICE EDUCATIF	19
3.2.1) La prise en charge de la vie quotidienne	20
3.2.2) Le suivi de la scolarité	21
3.2.3) Le suivi de la formation professionnelle	22
3.3) LE SERVICE MEDICAL ET PARAMEDICAL	23

A N N E X E 1 2 . P r o j e t d ' é t a b l i s s e m e n t d e C l è v e s , 2 0 0 7

3.4) LE SERVICE ADMINISTRATIF (SECRETARIAT ET ECONOMAT).....	25
3.5) LE SERVICE TECHNIQUE	26

III. GARANTIR LA COORDINATION INTRA/INTER-SERVICES ET AVEC LES PARTENAIRES

1) LES REUNIONS.....	28
2) FACILITER LA COMMUNICATION INTERNE ET LE PARTAGE D'INFORMATIONS	30
2.1) AFFICHAGE D'INFORMATIONS DESTINE A L'ENSEMBLE DU PERSONNEL	30
2.2) LES OUTILS POUR LA DISTRIBUTION DU COURRIER	30
2.3) LES OUTILS PERMETTANT L'ECHANGE D'INFORMATIONS ENTRE LES EQUIPES	31
2.4) LA NAVETTE : UN OUTIL DE COORDINATION EXTERNE AVEC L'EDUCATION NATIONALE ...	32
2.5) LES OUTILS MUTUALISANT LES INFORMATIONS POUR CHAQUE JEUNE ACCUEILLI.....	32
2.5.1) Le dossier individuel.....	32
2.5.2) Le dossier médical	33
3) COORDONNER L'ORGANISATION DES FETES INSTITUTIONNELLES	33
4) CONSOLIDER ET DEVELOPPER LES PARTENARIATS EXISTANTS	34
4.1) LES PARTENAIRES DE DROIT DE LA MAISON D'ENFANTS de Clèves	34
4.2) LES PARTENAIRES RELEVANT DE L'EDUCATION NATIONALE	35
4.3) DES PARTENAIRES CONTRIBUANT A L'INTEGRATION SOCIALE DES ENFANTS EN MILIEU ORDINAIRE	36
4.4) ORGANISER DES RENCONTRES INTER-INSTITUTIONNELLES.....	36
5) PARTICIPER A LA PROFESSIONNALISATION DE STAGIAIRES EN FORMATION	37

IV. AMELIORER ET EVALUER LA QUALITE DES PRESTATIONS ET ACTIVITES DE L'ETABLISSEMENT

1) ACTUALISER LE PROJET EDUCATIF DES DIFFERENTS GROUPES DE VIE.....	38
2) FORMALISER ET METTRE EN PLACE UNE PROCEDURE D'ELABORATION, DE SUIVI ET D'EVALUATION DES PROJETS INDIVIDUELS	39
3) DEVELOPPER DES OUTILS SOUTENANT LA QUALITE DES PRESTATIONS	40
4) CREER ET METTRE EN PLACE LES OUTILS PRECONISES PAR LA LOI 2002-2.....	41
5) ELABORER ET METTRE EN PLACE UNE DEMARCHE D'EVALUATION INTERNE DE LA QUALITE DES PRESTATIONS ET DES ACTIVITES	43
6) SE PREPARER A L'EVALUATION EXTERNE.....	44

MISSIONS DETAILLEES DE CHAQUE SERVICE..... 45 à 51

V. LE REGLEMENT INTERIEUR DE LA MAISON D'ENFANTS ... 52 à 55

VI. LE PROJET INDIVIDUEL PERSONNALISE 56 à 61

VII. LE CONTRAT DE SEJOUR 62 à 65

1) Contexte

Historiquement, la Maison d'Enfants **de Clèves** fait partie des établissements gérés par "La Maison **M.**" (fondatrice Madame L.) qui est une œuvre privée fondée en 1891 et reconnue d'utilité publique. Cette œuvre, dont le siège social est implanté à Paris, a acquis le château **de Clèves** en 1931. L'Etablissement créé à cette époque fût agréé par l'Office d'Hygiène Sociale en tant que Préventorium, puis Aérium. Il accueillera alors une centaine d'enfants adénopathiques et pré-tuberculeux.

Fondée sur des idées sociales novatrices, en leur temps, la Maison **de Clèves** concilie la philosophie charitable et charismatique de sa créatrice et le professionnalisme. Le concept de "grande famille" reprenant l'accueil "grand collectif" a évolué vers une orientation plus individualisée du travail social.

Aujourd'hui, l'Etablissement est reconnu officiellement comme **Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS)** par la convention conclue avec le Conseil Général **du dépt.1.** au titre de la **Protection de l'Enfance en danger dans son milieu naturel.**

Ayant une capacité d'accueil de 75 enfants et adolescents mixtes de 3 à 18 ans et jeunes majeurs, la MECS a pour mission d'assurer - sans période de fermeture - l'accueil, l'hébergement (organisé en 6 groupes de vie), la prise en charge éducative, le suivi de la scolarité et de la formation professionnelle, d'enfants et d'adolescents victimes de dysfonctionnements familiaux.

Installée dans **la région**, la Maison d'Enfants **de Clèves** dispose d'une situation géographique particulière la plaçant au carrefour des départements **1., 2. et 3.**

Proche également d'un réseau ferroviaire et autoroutier qui met Paris à moins de deux heures, cette situation permet d'offrir un accueil de proximité, aussi bien pour les enfants et adolescents **du dépt.1.**, que pour ceux des départements limitrophes venus de , de la banlieue parisienne et de Paris. Lieu ouvert sur l'extérieur, la MECS de **Clèves** assure également sa mission éducative de prévention et de protection en collaboration avec les nombreux intervenants qui sont impliqués dans la prise en charge des enfants.

L'ensemble du personnel est mobilisé pour permettre aux enfants et adolescents placés pour une durée adaptée aux problématiques individuelles, de trouver ou de retrouver des capacités d'intégration scolaire, sociale et familiale. Jusqu'à présent, l'Etablissement organisait, autour d'un projet institutionnel tacite, un cadre d'évolution accueillant, sécurisant et attentif.

Depuis 2004, la Maison d'Enfants **de Clèves** est engagée dans une démarche de conception et de formalisation de son projet d'établissement. Plus globalement, cet engagement marque la volonté institutionnelle de l'établissement de ré-interroger son action sociale, mais également de répondre aux exigences posées par la loi de rénovation de l'action sociale et médico-sociale du 2 janvier 2002.

Pour faciliter cette démarche, la MECS de **Clèves** a mis en place un groupe de travail représentatif de l'ensemble de ses services, animé par un formateur de l'IRTS¹ de **région.**

¹ Institut Régional du Travail Social

A N N E X E 1 2 . P r o j e t d ' é t a b l i s s e m e n t d e C l è v e s , 2 0 0 7

Chaque membre du groupe était chargé de représenter les membres de son service lors des réunions de travail et de se faire le relais des opinions exprimées par ces derniers lors, notamment, de la diffusion des comptes-rendus. De même, un certain nombre de travaux inter-sessions a eu lieu au sein de chaque service.

En conséquence, ce document est le produit d'une réflexion institutionnelle portée par l'ensemble des professionnels de la Maison d'Enfants **de Clèves**, dont la finalité vise l'amélioration de la qualité des prestations et des activités dans l'intérêt des enfants et adolescents accueillis au sein de l'établissement.

2) Les valeurs partagées par les professionnels de la MECS

Dans ce travail d'élaboration du projet d'Etablissement, les professionnels de la MECS tiennent à rappeler les valeurs ou principes fondamentaux qui, au quotidien, fondent leur relation d'aide aux usagers, contribuent au respect de leurs droits et définissent leur éthique professionnelle en matière d'intervention sociale.

Ces valeurs, qui ont fait l'objet d'un travail de réflexion collective et de synthèse, sont les suivantes :

- « *Le vivre ensemble* » est une valeur qui s'éprouve jour après jour, car elle implique le respect d'autrui et du monde environnant, la reconnaissance mutuelle des personnes, la tolérance des singularités, l'apprentissage des civilités, ainsi que la préservation du cadre matériel et de l'espace naturel mis à disposition.

- « *L'engagement* » des professionnels auprès des enfants et des adolescents est une valeur à promouvoir tout au long de la prise en charge, car sa dynamique d'ouverture vers l'autre est porteuse de qualité relationnelle (écoute, confiance) et permet de maintenir une qualité d'accueil et de vie.

- « *L'éducation* » est une valeur centrale car elle permet d'accompagner les usagers (au sens d'être à côté, de faire avec) dans la transmission et l'intégration des droits et des devoirs qui s'imposent à tout citoyen dans le but de développer ses capacités et son autonomie.

3.2) L'Accueil Provisoire (AP)

Ce type de placement se fait entre l'Aide Sociale à l'Enfance et la famille et tend à augmenter quantitativement au sein de l'Etablissement.

Il s'agit de cas où le(s) parent(s) se sent(ent) en difficulté avec son ou ses enfant(s) et demande(nt) l'aide de l'Aide Sociale à l'Enfance.

Cette aide va se matérialiser sous la forme d'un contrat volontaire écrit entre la famille, l'enfant et l'ASE. L'ASE peut ensuite demander à Clèves d'accueillir cet ou ces enfant(s). Dans le cadre de ce type d'accueil, il est important de noter que la famille peut rompre à tout moment ce contrat.

3.3) Le placement direct Juge/établissement (OPP)

Ce type de placement se fait entre le juge des enfants et le directeur de l'Etablissement. Le Juge prend une Ordonnance de Placement Provisoire (deux ans maximums révisés tous les ans et renouvelable éventuellement) et confie directement l'enfant ou l'adolescent à l'Etablissement dans le cadre de la protection judiciaire du mineur.

Ce type de placement se raréfie de plus en plus car il pose des problèmes de responsabilité et rend difficile, sans intermédiaire, la recherche d'une collaboration avec la famille.

II. POPULATION ACCUEILLIE A LA MAISON D'ENFANTS DE CLÈVES

1) Définition de la population accueillie

La population accueillie a pour caractéristique commune d'être victime de dysfonctionnements familiaux révélés et reconnus par les Services de l'Aide Sociale à l'Enfance et les Juges des Enfants dans le cadre de l'Assistance Educative.

Quels que soient les motifs du placement, la séparation du milieu familial peut parfois engendrer des sentiments d'inquiétude, voire de culpabilité, chez les jeunes accueillis. La compréhension de la situation familiale de chacun est donc importante ; elle permet de cerner les difficultés individuelles et de définir le projet personnel individualisé.

2) Les caractéristiques de la population accueillie

Sans entrer dans une analyse approfondie de l'imbrication de ces deux problématiques, il est important de relever, d'une façon générale, que les enfants et jeunes accueillis ont subi des traumatismes issus de multiples maltraitances. Ces maltraitances sont diverses et renvoient aux caractéristiques des familles et en particulier à celles des parents.

A N N E X E 1 2 . P r o j e t d ' é t a b l i s s e m e n t d e C l è v e s , 2 0 0 7

Le groupe de travail a souligné qu'à ce contexte familial se juxtapose, en quelque sorte, le passé individuel des enfants et adolescents accueillis. En ce sens, bien que chaque trajet de vie soit à considérer comme étant unique et particulier, la dénomination « d'enfants victimes de dysfonctionnements familiaux » pose bien le problème de l'accueil en Maison d'Enfants.

Cette approche, même si elle est singulière et spécifique pour chacun d'entre eux, se manifeste bien souvent à travers les caractéristiques suivantes :

- des carences affectives et éducatives qui se traduisent par des difficultés à s'approprier leur propre histoire, à intégrer certaines normes, un rapport à la loi très défaillant avec des passages à l'acte aggravés et, de façon plus large, par une crise de perte de repères d'identité et identitaires. A titre indicatif, 33 % des enfants et jeunes accueillis en 2005 ont fait l'objet d'abus sexuels.
- une identification au modèle familial et une difficulté/résistance à intégrer ce modèle de suppléance familiale prenant parfois la forme de conflits de loyauté, d'un déni du besoin d'aide et de la réalité qui a présidé au placement, de difficultés à communiquer sur leur ressenti se traduisant par une tendance à s'exprimer par des passages à l'acte.
- une dévalorisation de leur propre image liée essentiellement à leur histoire familiale et scolaire, mais aussi, dans une moindre mesure, au sentiment plus ou moins important d'être stigmatisé, étiqueté par le monde extérieur.
- un sentiment d'appartenance à un groupe de pairs (solidarité) et une difficulté à respecter chacun dans ses différences.
- un fort sentiment de rejet de l'école lié à leur histoire scolaire. Il s'exprime sous la forme d'un grand désinvestissement en matière de scolarité, ce qui a pour effet pervers de les maintenir dans cette situation d'où un besoin de construire pour chacun d'eux un nouveau projet de scolarité ou de formation professionnelle, un nouveau rapport aux apprentissages, au savoir.
- un sentiment de culpabilité par rapport à la situation de placement, qui révèle une souffrance liée à la séparation de la structure familiale et une difficulté à l'exprimer.
- des carences en matière de suivi médical (problèmes auditifs, dentaires, nutritionnels...).

En conséquence, ces dysfonctionnements sont à envisager sur une large palette allant des effets d'une rupture ponctuelle du cadre familial (chômage, séparation, divorce...), passant par une absence de repères éducatifs ouvrant la voie, par exemple, à une rupture avec le système scolaire, mais pouvant aller, également, jusqu'à une atteinte grave de l'intégrité morale et physique des enfants.

DEUXIEME PARTIE

Axes de développement et objectifs opérationnels du projet d'établissement de la Maison d'Enfants à Caractère Social

Le projet d'établissement de la MECS de **Clèves** s'articule autour de quatre axes généraux visant, d'une part, à garantir les missions d'éducation, de prévention, de protection qui lui sont confiées pour chaque enfant accueilli et, d'autre part, à assurer le développement et l'évaluation de la qualité des prestations et activités. Ces objectifs constituent les axes de développement du projet d'établissement pour les cinq années à venir.

Chaque axe de développement est décliné à partir de projets opérationnels et de propositions d'action pour les réaliser. Un plan d'actions devra préciser les échéances de réalisation des différents objectifs opérationnels permettant de les atteindre.

I. EVALUER L'ADEQUATION ENTRE LA DEMANDE DE PLACEMENT ET L'OFFRE INSTITUTIONNELLE DE L'ETABLISSEMENT

Afin de vérifier que la Maison d'Enfants **de Clèves** est en mesure d'offrir un accueil adapté à la situation de l'enfant ou adolescent ayant fait l'objet d'une décision de placement, est mise en œuvre une procédure d'admission et d'accueil, qui comporte deux phases distinctes :

- Etudier la pertinence de l'orientation de la personne accueillie en Maison d'Enfants
- Réaliser des entretiens d'admission.

1) Etudier la pertinence de l'orientation de la personne accueillie en Maison d'Enfants

La Maison **de Clèves** reçoit trois types de demandes de placement qui proviennent :

- majoritairement des Directions Départementales des Interventions Sanitaires et Sociales par les travailleurs sociaux de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) (la majorité).
- des Directions des Sauvegardes de l'Enfance et de l'Adolescence par les travailleurs sociaux de l'Action Educative en Milieu Ouvert (AEMO), ou directement des Juges des Enfants.
- rarement des Directions de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ).

L'étude de la demande de placement vise l'évaluation de la pertinence de l'orientation de la personne concernée en Maison d'Enfants.

A N N E X E 1 2 . P r o j e t d ' é t a b l i s s e m e n t d e C l è v e s , 2 0 0 7

Afin que la Maison de Clèves puisse examiner la demande de placement, il lui est envoyé un rapport social le plus complet possible comprenant :

- une description de la situation familiale avec ses dysfonctionnements.
- une description du jeune dans sa famille (comportements).
- une description du jeune dans sa scolarité (comportements, acquisitions scolaires, bulletins scolaires).
- une description du jeune dans son entourage (fréquentations, etc.)
- un rapport médical si besoin est.
- un rapport psychologique s'il a été fait.

L'étude du dossier est faite, dans un premier temps, par le Directeur de l'Etablissement selon certains critères d'admission et, si nécessaire, par le psychologue.

La population mixte accueillie (garçons et filles) au sein de la Maison d'Enfants doit répondre aux quatre critères suivants :

- o Etre âgée de 3 à 18 ans et être victime de dysfonctionnements familiaux.
- o Etre dotée de capacités intellectuelles sensorielles et motrices situées dans la zone dite normale.
- o Pouvoir suivre une scolarité ou une formation professionnelle dans les Etablissements extérieurs environnants. La capacité d'intégration dans le milieu scolaire ou professionnel ordinaire (niveaux, conduites, antécédents) rend ce critère incontournable : l'Etablissement n'assurant pas de scolarité interne.
- o Etre dénuée de troubles graves de la personnalité et de la conduite, de pathologie ou de handicap physique et psychologique avérés.

Si après étude du dossier, la direction décide que l'admission est possible au regard des moyens, des outils éducatifs, pédagogiques, psychologiques que l'établissement a mis en place, une convocation à des entretiens d'admission est envoyée à :

- l'enfant, l'adolescent, aux parents si possible.
- au service ayant fait la demande de placement et plus particulièrement à l'attention du travailleur social qui a envoyé le dossier.

2) Réaliser des entretiens d'admission

Cinq types d'entretien sont mis en place afin de vérifier la pertinence du placement de l'enfant ou adolescent à la Maison de Clèves :

- un entretien avec le travailleur social qui a fait la demande d'admission (et bien souvent qui a rédigé le rapport social) et le Directeur de l'Etablissement. Cet entretien permet de faire un inventaire rapide de la situation familiale, pour situer la problématique familiale de l'enfant et des parents.

A N N E X E 1 2 . P r o j e t d ' é t a b l i s s e m e n t d e C l è v e s , 2 0 0 7

- un entretien individuel avec l'enfant ou les enfants et le directeur. Il permet de mettre en évidence, comment l'enfant perçoit sa situation, et comment il ressent son placement à Clèves, ce qu'il en comprend, les raisons de son placement et de saisir ce qu'il en pense objectivement.
- un entretien individuel avec le ou les parents. Effectué par le directeur individuellement, chaque entretien permet de faire le point sur la situation, les difficultés, les dysfonctionnements qui ont présidé à la décision de placement de leur(s) enfant(s).
- si nécessaire, un entretien individuel avec l'enfant et le psychologue. Il a pour objet de réaliser une évaluation des acquisitions cognitives et de rechercher si l'enfant souffre de troubles psychologiques.

Aucune admission ne peut se faire sur le seul critère de la place vacante.

Au cours de ces entretiens collectifs et individuels, d'une visite de l'Etablissement et du futur lieu de vie de l'enfant, un échange d'informations va former la base et les conditions d'un contrat d'admission, mais aussi poser l'ébauche d'un projet éducatif au sein de l'institution.

A l'issue de ces différents entretiens, la décision d'admission intervient rapidement (8 jours) et est envoyée au service éducatif extérieur qui en a fait la demande. La décision est soumise à l'avis des protagonistes y compris l'enfant ou l'adolescent.

L'expérience de l'Etablissement en matière d'admission montre que la qualité de ces premiers entretiens détermine bien souvent l'acceptation du placement, aussi bien pour l'enfant (car il doit prendre conscience que ce n'est pas une punition, mais une aide et une protection dont il a besoin pour se construire) que pour les parents (car ils doivent prendre conscience que le personnel de l'établissement va travailler avec eux et non contre eux).

3) La place des familles

Les parents participent à l'entretien d'admission et à la visite de l'Etablissement au cours de laquelle ils jugent du lieu où résidera leur enfant et ont une première connaissance du fonctionnement de l'Etablissement (vie quotidienne, scolarité, loisirs, camps).
Signalons que sauf injonction du Juge des Enfants, ou mesure de protection particulière, le courrier est libre.

Des créneaux téléphoniques sont réservés durant lesquels ils peuvent joindre leur enfant :

- le mercredi de 13h00 à 15h00 et de 17h30 à 19h30
- le vendredi de 17h00 à 19h30
- le samedi de 10h00 à 12h00
- le dimanche de 10h00 à 12h00.

Ils ont la possibilité de contacter les chefs de service ou le directeur durant les heures de bureau pour toute question concernant leur enfant, ou l'organisation des retours en famille.

Ils sont invités en moyenne deux fois par an à venir faire le point de l'évolution de leur enfant, lors de réunions de synthèse à l'Etablissement, à l'occasion desquelles ils ont la possibilité de rencontrer les Enseignants.

A N N E X E 1 2 . P r o j e t d ' é t a b l i s s e m e n t d e C l è v e s , 2 0 0 7

Ils reçoivent les bulletins trimestriels, les avis d'orientation, les retenues, les éventuels passages en conseil de division ou de discipline. Ils sont avertis par courrier des opérations à prévoir et des traitements lourds prescrits par les médecins (asthme, épilepsie, analyses, etc.). Ils sont prévenus par téléphone des blessures ou accidents survenus à leur enfant.

En cas d'absence d'hébergement, ils ont la possibilité de venir déjeuner à l'Etablissement avec leur enfant, dans une salle réservée à cet effet (2€29 le repas).

S'ils en ont l'autorisation par le Juge des Enfants, ils peuvent être accompagnés avec leur enfant à la **ville voisine**.

Ils sont informés, au début de chaque trimestre, du planning des retours en famille ainsi que de l'organisation des vacances de leur enfant.

Ils sont invités à la kermesse de fin d'année en compagnie de leurs autres enfants, un chauffeur assurant le trajet de la gare de **la ville voisine** à l'Etablissement.

II - ASSURER LA COHERENCE DU CADRE INSTITUTIONNEL

Le cadre institutionnel renvoie à l'organisation dont l'Etablissement s'est doté pour assurer la cohérence de l'accueil, de l'hébergement et de l'accompagnement au niveau de l'ensemble de la population accueillie et de chaque usager. Pour ce faire, la MECS **de Clèves** a mis en place un projet d'ensemble articulé autour de six groupes de vie et d'un travail d'équipe pluridisciplinaire⁴ prenant en compte les modalités de la prise en charge individuelle et collective à l'intérieur de chaque groupe de vie et de la Maison d'enfants.

Cette organisation par groupes de vie horizontaux par rapport à l'âge, a pour objet de fournir un cadre de travail cohérent au sein de la MECS **de Clèves** et une réponse institutionnelle adaptée aux besoins des enfants et adolescents accueillis. De plus, les passages possibles entre les différents groupes de vie permettent d'éviter les ruptures et les changements précoces d'institution, d'adapter la prise en charge de chaque enfant à son évolution, mais aussi d'accueillir des fratries et ainsi maintenir les liens entre ses membres.

En matière d'hébergement, chaque groupe décliné en lieu de vie autonome, possède sa propre cuisine aménagée, un salon ou une salle de jeu et des chambres d'une capacité d'accueil de une à trois personnes pour une moyenne de douze enfants ou adolescents par lieu de vie. Chaque groupe de vie a sa propre logique de fonctionnement et répond de manière spécifique, en terme de moyens éducatifs et scolaires, aux besoins de chaque enfant et adolescent.

⁴ Nous entendons par travail d'équipe pluridisciplinaire, un travail mené autour de la réalisation d'un projet commun par un groupe de personnes appartenant à différentes catégories socio-professionnelles. Ce travail est collectif, car il nécessite, dans l'intérêt de chaque enfant accueilli, de faire appel simultanément aux champs d'intervention disciplinaire dont les professionnels sont les garants et les représentants au sein de la Maison d'Enfants **de Clèves**.

ANNEXE 12 . Projet d'établissement de Clèves, 2007

- une fonction de cuisine assurée par trois cuisiniers et une plongeuse ayant pour mission :
 - o l'élaboration des menus en collaboration avec l'économiste et de faire connaître de nouveaux goûts
 - o réceptionner les marchandises et denrées tout en contrôlant les températures des produits et les emballages à chaque livraison
 - o la confection des repas en respectant l'équilibre alimentaire, les restrictions et les régimes, les pratiques religieuses
 - o la préparation des repas pour les sorties, des ingrédients pour les activités « cuisine » (sur les groupes ou les camps) et pour l'école
 - o la préparation des ingrédients nécessaires au petit déjeuner et au goûter
 - o de veiller à l'application des conditions d'hygiène et de sécurité (HACCP)
 - o de travailler en liaison avec l'ensemble du personnel de l'Etablissement
 - o d'être en contact avec les enfants (écoute et communication), notamment lorsqu'il s'agit d'accueillir des jeunes intéressés, pour une sensibilisation au métier de cuisinier (ou dans le cadre des TIG)
 - o de participer à la préparation aux fêtes institutionnelles (Noël, Carnaval, Kermesse) et à leur bon déroulement.

- une fonction de ménage mise en œuvre par quatre femmes de ménage (dont 2 à mi-temps) consistant à réaliser :
 - o l'entretien de tous les locaux (balayage, serpillière)
 - o le ménage dans les groupes de vie, les bureaux et les salles communes
 - o le nettoyage des carreaux qui ne nécessite pas l'intervention d'une entreprise extérieure.

III. GARANTIR LA COORDINATION INTRA/INTER-SERVICES ET AVEC LES PARTENAIRES

1) Les réunions

Afin d'assurer la coordination du travail à l'intérieur de chaque service et entre les services composant l'organisation de l'Etablissement, sont mises en œuvre plusieurs réunions (concentrées sur le jeudi) qui fonctionnent en complémentarité :

➤ Réunion Générale :

- 1 réunion par trimestre,
- regroupe l'ensemble du personnel travaillant à la Maison d'Enfants,
- animée par le directeur,
- lieu de transmission des informations, projets et consignes particulières concernant le fonctionnement général de l'Etablissement.

A N N E X E 1 2 . P r o j e t d ' é t a b l i s s e m e n t d e C l è v e s , 2 0 0 7

➤ **Réunion Générale Educative :**

- une réunion tous les deux mois,
- regroupe les éducateurs de groupe, les roulants, l'infirmière, les veilleuses et l'éducatrice scolaire,
- animée par le directeur et les chefs de service éducatif,
- lieu de transmission des informations concernant les groupes et d'échanges sur l'organisation de la prise en charge des enfants et adolescents dans l'Etablissement.

➤ **Réunion Psycho-Pédagogique :**

- une par mois,
- regroupe les éducateurs d'un même groupe et l'éducatrice scolaire,
- animée par le chef de service référent du groupe et le psychologue,
- lieu d'informations et d'échanges plus particulièrement axés sur la recherche de compréhension des problèmes personnelles des enfants en vue de l'adaptation du travail relationnel quotidien.

➤ **Réunion Educative :**

- une par mois,
- regroupe les éducateurs d'un même groupe,
- animée par le chef de service référent du groupe,
- lieu d'informations et d'échanges sur l'organisation et le fonctionnement du groupe : points réguliers sur l'évolution des projets personnels des enfants.

➤ **Réunion de Groupe :**

- deux par mois,
- regroupe les éducateurs d'un même groupe, avant les réunions précitées ou en plus selon les nécessités et disponibilités.
- co-animée par les éducateurs,
- lieu d'informations et d'échanges sur le fonctionnement du groupe ; points réguliers sur le travail mené avec le groupe et avec chaque enfant en particulier ; préparation des projets de groupe (animations, transferts) et des fêtes institutionnelles.

➤ **Réunion de jeunes :**

- une à deux par mois : rassemble le groupe et l'équipe
- lieu de régulation des relations inter-groupes, d'explicitation des règles de vie et d'élaboration des projets de groupe et institutionnels.

➤ **Réunion inter-secteur et inter-groupe :**

- animée par les chefs de service
- regroupe des représentants des équipes éducatives, des services techniques, des groupes d'enfants et d'adolescents
- lieu de prévision, préparation et d'organisation des fêtes institutionnelles.

ANNEXE 12 . Projet d'établissement de Clèves, 2007

➤ **Réunion de synthèse :**

- deux par an en moyenne
- objet : faire le point sur l'évolution de l'enfant, adolescent, frères et sœurs sur le plan éducatif, scolaire, familial
- évaluer les effets du placement et en réactualiser les objectifs et les moyens
- animée par le chef de service référent
- y participent l'éducateur référent, le travailleur social chargé du suivi familial, les parents, l'enfant en fin de synthèse. Une rencontre des enseignants est le plus souvent programmée à la suite.

2) Faciliter la communication interne et le partage d'informations

Afin d'optimiser la communication interne au sein de l'Etablissement et de partager les informations utiles, on met en place les outils suivants :

2.1) Affichage d'informations destiné à l'ensemble du personnel

Il se situe en salle de réunion et permet de prendre connaissance des :

- horaires de la direction, du personnel éducatif et soutien scolaire, des veilleuses de nuit et de l'infirmière
- plannings trimestriels des permanences éducatives, des réunions
- plannings hebdomadaires des permanences, des réunions, des audiences, des synthèses
- plannings hebdomadaires des rendez-vous médicaux
- tableau *véléda* pour l'organisation ponctuelle : informations, organisation des transports, réservation des véhicules, consignes pour les enfants restants etc.
- notes de service

A d'autres endroits stratégiques, un affichage est fait pour l'annonce des réunions concernant l'ensemble du personnel.

2.2) Les outils pour la distribution du courrier

Afin de faciliter la distribution du courrier, on dispose :

- d'une bannette par groupe située dans la salle de réunions (courriers pour les enfants, infos pour les éducateurs (dates de programmation de synthèses, copies des ordonnances, des bulletins scolaires, des retenues, des courriers des parents, des travailleurs sociaux, etc.)
- d'une bannette soutien scolaire
- d'une bannette infirmière
- d'une boîte à lettres secrétariat
- d'une boîte à lettres chefs de service.

2.3) Les outils permettant l'échange d'informations entre les équipes

Afin de faciliter la circulation des informations entre les équipes et d'assurer la continuité du fonctionnement de l'établissement, sont mis en place des outils de communication interne prenant la forme de cahiers de liaison entre les membres de :

- **L'équipe de direction**

Le cadre de service y note quotidiennement les informations concernant enfants et familles transmises par les référents sociaux, les interventions effectuées auprès des enfants, équipes ou personnel, les événements de la vie institutionnelle (maladies, hospitalisations, accidents, dégâts, fugue, etc.), les conclusions de synthèses et décisions judiciaires.

Le cahier de liaison permet le relais entre chaque prise de service des membres de la direction : il est utilisé comme mémoire de référence et passe de bureau en bureau.

- **Chaque équipe éducative**

Un cahier de liaison est mis en place par équipe et constitue le livre de bord du groupe. Y sont relatées par l'éducateur de service, le matin et le soir, les situations individuelles et collectives, les appels des parents, les informations concernant la santé, la scolarité, l'état psychologique des enfants. Il permet aussi d'anticiper sur les tâches ou démarches à venir.

Il est en permanence ouvert sur chaque bureau d'éducateur de groupe.

- **L'équipe de veilleuses de nuit**

Un registre de présence est rempli par la veilleuse de service où sont notées les absences, les fugues, les incidents, les malades.

Il est consulté chaque matin par le cadre de service et sert aussi au service comptabilité pour établir l'état des journées de présence.

Il est dans un placard fermé à clé.

Un cahier de liaison par groupe rédigé alternativement par les éducateurs et les veilleuses permet de transmettre en détail les informations individuelles spécifiques : énurésie, comportement, maladie. Il est conservé par les éducateurs de chaque groupe.

- **L'équipe de chauffeurs**

Un registre de programmation quotidienne des transports à faire (gare, rdv médicaux, activités) est établi par les éducateurs la veille au soir ; il est consulté par le chauffeur en début de service et vérifié par l'éducateur concerné. Il est situé à l'accueil, lieu de passage de différents services.

Un cahier d'entretien où sont notées par les utilisateurs les anomalies remarquées sur les véhicules, est dans la salle de réunions, et est disposé à côté des bannettes à courrier.

A N N E X E 1 2 . P r o j e t d ' é t a b l i s s e m e n t d e C l è v e s , 2 0 0 7

- **L'équipe du service entretien**

Le cahier de liaison du service entretien est aussi dans la salle de réunions, près des bannettes à courrier. Il est utilisé pour solliciter les petites réparations à effectuer sur les groupes de vie ou les locaux collectifs. Il est consulté chaque matin par le service.

2.4) La navette : un outil de coordination externe avec l'Education Nationale

Pochette à courrier circulant entre la direction du collège **voisin** et la direction de la Maison d'Enfants, elle contient les informations administratives, gestionnaires, disciplinaires concernant les adolescents scolarisés dans cet établissement. Elle navigue par l'intermédiaire de l'éducateur chargé de l'accompagnement scolaire.

2.5) Les outils mutualisant les informations pour chaque jeune accueilli

Un dossier individuel et un dossier médical permettant de réunir les informations le concernant sont constitués pour chaque enfant ou adolescent.

2.5.1) Le dossier individuel

L'original de chacun des dossiers est entreposé dans le bureau du directeur. Chaque dossier comporte six chemises comprenant :

- **les renseignements sociaux** : pièces d'identité, photos, rapport de demande d'admission, diplômes.
- **les renseignements administratifs et judiciaires** : convocations aux audiences, copies des jugements, prises en charge administratives, copies des contrats d'accueil.
- **les courriers** : copies des courriers reçus et adressés aux familles.
- **les rapports psychologiques** : un rapport rédigé délivré à l'entretien d'admission ou dans les premières semaines d'accueil, ensuite des rapports ponctuels ou réguliers en fonction des attentes et besoins de chaque jeune. Des copies sont envoyées au Juge des Enfants concerné ainsi qu'au référent social.
- **les rapports éducatifs** : un rapport d'observation rédigé par l'éducateur référent dans les trois premiers mois, un rapport d'évolution rédigé tous les six mois et envoyé au Juge des Enfants concerné ainsi qu'au référent social.
- **la scolarité, le professionnel** : bulletins scolaires, bulletins de paye, contrats d'apprentissage, retenues, mesures disciplinaires. Des copies sont transmises aux familles et au référent social.

Le chef de service, tout comme l'éducateur référent, ont chacun une copie des éléments de ces dossiers, hormis la partie renseignements sociaux, ce qui permet de pouvoir relier à tout moment l'enfant et/ou la famille sur les indications du placement, les attendus du Juge des Enfants ou les termes et les échéances des contrats. Chaque dossier contient les fondements du projet individualisé : service éducatif, scolaire, psychologique.

ANNEXE 13. Archives L.

Les Archives L. sont des documents photocopiés ou originaux, consultés dans le « musée » dédié à L. et aux directions successives et dont nous avons retranscrit ici des extraits choisis

Document 1 :

« Compte rendu moral d'exercice, 40^e exercice « *ce qu'à fait la Maison L. avec l'appui annuel de tous ses adhérents et des pouvoirs publics année 1930* ».

630 enfants (moyenne journalière) dans ses 6 établissements. Garçon de 3-8 ans et filles de 3-13 ans. (p. 1) « *lorsqu'enfin, un des chefs de famille est atteint de tuberculose, oserait-on nous conseiller les pauvres petits qui ne demandent qu'à vivre ? Il faut qu'ils vivent. « Sauvons d'abord l'enfant », a toujours été le principe de L., la raison d'être de la maison maternelle, et c'est ainsi que nous agissons depuis 40 ans* »

« *La maison L. a ouvert à 7557 enfants ses 6 maisons, ce qui représente : 229 533 journées* ». Dont, d'après tableau récapitulatif p. 2 : au « *Préventorium* » (aérium) « *Clèves (par Souté, Département 1)* » : « *1735 enfants* » pour « *52 995 journées* »

P. 3, les abattoirs de La Villette contribuent à l'alimentation des enfants accueillis aux 2 maisons de Paris (rue N. et parc de N.) par un « *don de graisse de veau et de bœuf [évalué à] 40 000 francs* ». Ensuite des remerciements pour de « *généreuses* » donations pour « *sauver* » ces enfants.

Document 2 :

« Compte rendu moral d'exercice, 44^e et 45^e exercices « *ce qu'a fait la maison L. avec l'appui annuel de tous ses adhérents et des pouvoirs publics années 1934-1935* »

P. 4 « *Préventorium de Clèves, 165 lits enfants, dont 25 en infirmerie et isolement* », « *peut-il y avoir un règlement qui nous arrête, lorsqu'il reste des lits vacants ? Peut-on songer à faire des économies ? vous ne le voudriez pas. Et*

ANNEXE 13. Archives L.

quand c'est le père seul qui se trouve tout à coup avec sa nichée, vous viendrait-il à l'idée de refuser ? C'est plus lamentable encore. »

P. 5 à cette époque la structure « NB. [en province] regroupe 5 sites d'accueil : « AP., M., V., G., CV. ». On y découvre aussi une résidence à « Stella-plage » au bord de la mer avec « 484 enfants/14 458 journées » en 1935 (prêt d'un château la VA. « à nos enfants, qui y sont allés 3 mois ».

P. 9 Tableau « Nature des dépenses 1934. Maisons L. de Paris. » arrondi au franc, sans décimales. Nous le reproduisons ici augmenté (pour la Maison de Paris 2) d'une colonne (en pointillés), selon un classement par ordre d'importance des lignes budgétaires :

Détail	Maison de Paris 1	Maison de Paris 2	
Nourriture	145.970	166.355	1
Enseignement et jeux	2.479	6.582	12
Éclairage et eaux	15.427	21.318	6
Chauffage	60.877	51.347	3
Blanchissage	3.359	8.144	11
Entretien des enfants	25.053	37.099	4
Soins médicaux	9.836	8.482	10
Frais de bureau	29.153	5.129	14
Assurances	9.770	5.171	13
et contributions	8.708	13.956	8
Voyages et transports	127.648	113.266	2
Personnel	17.831	9.378	9
Matériel et mobilier	8.005	14.623	7
Nettoyage & entretien	74.140	24.474	5
maison	600	1.100	15
Travaux			
Secours immédiat			
Total	538.861	486.439	

Document 3 :

« *DISCOURS en faveur de l'assistance à l'enfance, prononcé par M. Léon BOURGEOIS, à l'AG de la Maison L., le 7 novembre 1897* » Albi, Imprimerie Pezous. 14 pp.

P. 2 « *lors des débuts difficiles de l'œuvre, quand Mme L. faisait tant de démarches pour avoir les choses nécessaires à la vie de nos petits enfants s'il y a eu une porte qui s'est ouverte, une maison dans laquelle on a toujours trouvé une main tendue vers celle de Mme L.* »

Document 4 :

« *CONGRES FRANÇAIS et international du droit des femmes. Section économique. Discours prononcé par Mme L., fondatrice de l'union du travail des femmes, directrice de la revue La femme et l'enfant.* » Juin 1889. 15 pp.

Document 5 :

« *LA MAISON L. fondation L., le 20 nov. 1891, sous le patronage de M. L. Bourgeois (sénateur, ancien président du Conseil, ministre du Travail) & des municipalités de la ville de Paris, approuvée par arrêté préfectoral du 4 août 1894, reconnue d'utilité publique par décret du 27 jan. 1899. Directrice Mme L. fille (une des 5 enfants de L.). COMPTE RENDU, inauguration de la maison maternelle, le 4 juillet 1905, sous la Présidence de M. Émile LOUBET, Président de la République* ».

ANNEXE 14. Procédure d'admission à la Maison de Clèves

<u>Procédure d'admission à la Maison d'Enfa de Clèves</u>					
Janvier 2010					
Etapes	Quoi	Qui	Comment	Quand	Pourquoi
1	Demande de renseignement et/ou d'admission	Travailleur Social	Téléphone ou visite		-Exposer une situation
	↓ Identifier la demande (cf. mission Glaye)	Directeur (si absence, cadre)	Evaluation (critères d'admission)	Lors du 1 ^{er} Contact	-Vérifier les 1ers éléments objectifs -Demander un fond de dossier -Remplir la fiche navette
2	↓ Recevabilité → négative	Directeur (si absence, cadre)	Téléphone	Suite à la demande	-Motiver un refus
	↓ Etude du dossier	Directeur (si absence, cadre) Psychologue	Réunion Concertation	Dès réception dossier	-Vérifier les éléments du dossier -Vérifier l'admissibilité (éducatif, psychologique, scolaire, aide spécifique)

ANNEXE 14. Procédure d'admission à la Maison de Clèves

<p>3</p>	<p>↓ Recevabilité → négative ↓ arrêt Procédure</p> <p>↓ Pré-admission</p>	<p>Directeur (si absence, cadre)</p> <p>Directeur (si absence, cadre) Psychologue (selon situation) Jeune(s) Resp. légaux Travailleur social</p>	<p>Téléphone</p> <p>Réunion</p>	<p>Après étude dossier</p> <p>A la date fixée</p>	<p>-motiver un refus</p> <p>-Faire connaissance -Reprendre les motifs du placement -Résumer le projet d'établissement -Faire visiter l'établissement -Evoquer la scolarité -Rassurer les resp. légaux -Recueillir le consentement éclairé -Se prononcer sur l'admissibilité</p> <p>-Motiver un refus</p>
----------	--	--	---------------------------------	---	--

ANNEXE 14. Procédure d'admission à la Maison de Clèves

4	<p>Commission d'admission</p> <p>Avis de la commission ↓ Décision définitive (directeur) ↓ Recevabilité → négative ↓ arrêt Procédure ↓ Place → non ↓ liste d'attente ↓ oui</p>	<p>Directeur 1 chef de service Psychologue 1 éducateur par groupe Educatrice Scolaire Infirmière</p>	<p>Réunion Commission d'admission</p>	<p>Une fois par trimestre (jeudi matin à 9h) ou si nécessité (jeudi matin de 9h à 10h)</p>	<p>-Présenter la situation aux membres (directeur) -Vérifier l'admissibilité (place) -Faire un point sur les jeunes susceptibles de changer de groupe ou partir de Glaye -Recueillir l'avis des membres -Se prononcer sur l'admission -Positionner le jeune sur une liste d'attente ou déterminer une date d'entrée</p> <p>- motiver le refus</p> <p>Suite commission admission</p> <p>Suite commission admission</p> <p>Téléphone Courrier</p> <p>Téléphone Courrier</p> <p>-Prévenir services ou travailleur social à l'origine de la demande. -Donner (si possible) une date d'admission</p>
---	---	--	---	--	---

ANNEXE 14. Procédure d'admission à la Maison de Clèves

5	<p>↓ Fixer un rendez-vous d'admission</p>	<p>Directeur (si absence, cadre) Secrétaire</p>	<p>Téléphone Courrier</p>	<p>Suite commission admission</p>	<p>- Avertir le groupe concerné pour désignation référent - Arrêter une date d'admission - Envoyer le dossier d'admission en précisant : - la présence souhaitée des responsables légaux. - la liste des pièces administratives demandées</p>
6	<p>Avertir date d'admission Préinscription scolaire</p>	<p>Directeur (si absence, cadre) Secrétaire Educ. scolaire (si primaire) Réfèrent ou collègue (si autre que primaire)</p>	<p>Casiers des personnes concernées Téléphone, RV</p>	<p>Dès date RV fixée Avant RV admission</p>	<p>- Prévenir référent, lingerie, cuisine, infirmière - prévenir éduc. scolaire - Gérer dossier d'admission - Vérifier possibilité d'accueil - Récupérer dossier d'inscription</p>

ANNEXE 14. Procédure d'admission à la Maison de Clèves

7	<p>Rendez-vous d'admission</p>	<p>Directeur (si absence, cadre) Réfèrent (si absence, collègue) Jeune(s) Resp. légaux Travailleur social</p>	<p>Réunion</p>	<p>A la date Fixée</p>	<p>-Reprendre les motifs du placement -Présenter l'établissement -Remplir le dossier administratif -Faire signer autorisations diverses et dossier scolaire aux resp. légaux -Poser la question de l'usage du tabac (jeune + 16ans), si oui: accord écrit resp. lég. -Définir les attentes et remplir le projet personnalisé -Rassurer les resp. légaux -Prononcer l'admission -Remettre le livret d'accueil -Signer le DIPC</p> <p>-Visiter le lieu de vie -Installer le jeune -Lire et commenter les règlements de fonctionnement et de groupe</p> <p>-Faire copie dossier jeune pour CSE, groupe, infirmerie, autres -Vérifier contenu du dossier -Relancer TS et/ou resp. lég. si dossier incomplet</p>
---	---------------------------------------	---	----------------	----------------------------	---

ANNEXE 15. Procédure d'admission à Clèves, description et analyse du document

Nous appréhendons ce document de manière phénoménologique, tel qu'il se présente au niveau de sa forme, de sa structure, pour ensuite en aborder le contenu, ce qu'il exprime et ce que l'on peut en déduire pour l'analyse. Nous portons aussi notre attention sur ce que ce document ne dit pas et de quels choix d'écriture (vocabulaire, forme extérieure) cet écrit est fait.

Il s'agit d'un écrit de 5 pages, agrafées, daté de janvier 2010 et titré « *procédure d'admission à la Maison d'Enfants de Clèves* ». Le choix du terme « *procédure* » n'est pas anodin. Le terme est en lui-même relativement neutre et peut vouloir souligner par son aspect procédural, un calcul pour l'action. La forme de l'écrit, présenté sous forme d'un tableau, renforce l'impression procédurale. Ce tableau comporte six entrées verticales, mais n'a pas d'entrées horizontales.

L'écrit est seulement introduit par son titre. Il ne possède pas non plus de conclusion. Introduction et conclusion pourraient en effet faire connaître un état d'esprit, une orientation particulière, une précaution d'emploi ou de lecture. Il n'y a pas non plus de référence à des documents ni à des débats par lesquels ce document aurait vu le jour.

Le style télégraphique utilisé dans ce tableau ne laisse place à aucune phrase de type sujet-verbe-complément. Lorsque des verbes sont présents dans les propositions, ils sont à l'infinitif. Le document n'en est pas pour autant dénué d'informations sur la procédure d'admission. Il agit d'un écrit qui vient en support à l'activité pour la structurer, à lui donner une forme, d'où sa tonalité impersonnelle. Pour le présenter page après page, nous en citerons des extraits que nous articulerons à la description que nous en faisons. Nous compléterons cette présentation de commentaires pour entrer dans une discussion. Nous reprendrons les expressions écrites telles quelles entre guillemets « » (abréviations). Pour en faciliter la compréhension, il arrive que nous complétions par des mots entre crochets [] des phrases télégraphiques ou incomplètes du tableau. Avant d'entrer

dans le contenu explicite de ce tableau de procédure posons-nous maintenant quelques questions.

Quelle hypothèse peut-on faire concernant l'état d'esprit dans lequel ce travail en commission d'admission est mené ? Quelle en est la conception sous-jacente ? Le ton procédural n'est-il qu'une forme apparente ou a-t-on à faire à un écrit prescriptif ? L'écrit rend-il compte d'un processus de travail émanant d'un *désir* de travailler en commun ou le descriptif d'une formalité à *suivre* ?

L'écrit est formé de six entrées en tête de colonne, titrées : « *étapes* », « *quoi* », « *qui* », « *comment* », « *quand* » et « *pourquoi* ». Nous retrouvons à travers ces intitulés une démarche de type *logique* et *opérationnelle*. Le choix de cette méthodologie d'exposition n'est cependant pas explicité, mais l'on peut toutefois en comprendre le choix. Car il s'agit d'un écrit destiné aux praticiens dans l'exercice de leur travail. Un écrit dont on ne se pas exactement qui en est l'auteur. La motivation qui en transparait est sa destination pratique et opératoire.

L'organisateur de l'écrit apparaît être les sept étapes figurant à la première colonne. Il s'agit d'étapes que nous pouvons rapprocher des phases que nous avons nous-même identifiées dans notre présentation du dispositif de commission d'admission dans notre première partie. Dans cette première colonne se succèdent simplement les chiffres correspondants à ces étapes. Comme nous l'avons écrit, ces étapes sont une succession de phases agencées en ordre chronologique diachronique. L'objet du travail « à réaliser » suit cet ordonnancement temporel qui se décline à la deuxième colonne, qui correspond à « *quoi* » dans l'écrit. Nous le retraduisons par *ce sur quoi porte le travail de la commission à l'étape n*, autrement dit quel est l'objet de l'intervention en commission d'admission à chaque stade indiqué.

La numération d'un à sept pour ces étapes successives laisse penser que le passage à une étape suivante est conditionné à la réalisation complète d'une phase déterminée. Cette hypothèse se confirme dès la première étape qui parle d'« *arrêt*

procédure », dans le cas où la « *recevabilité* » de la « *demande de renseignement et/ou d'admission* » est « *négative* ». Chaque étape jusqu'à la quatrième incluse, mentionne cette possibilité d'un « *arrêt procédure* » dans la réalisation d'une admission. Les étapes cinq, six et sept en revanche ne donnent plus cette possibilité d'un arrêt. Le travail dans la commission changerait donc de nature à partir de l'*étape cinq*.

Reprenons à présent le contenu du tableau étape par étape en articulant chaque rubrique ensemble, à savoir l'objet que l'étape se donne de traiter, quels acteurs elle concerne, selon quelle forme, à quel moment et pourquoi. Première étape : « *demande de renseignement et/ou d'admission* ». Cet intitulé est souligné en gras dans le texte. Cette étape se subdivise en trois tâches : « *demande de renseignement* », « *identifier la demande* » et « *recevabilité* ».

La demande provient d'un « *travailleur social* » soit par un contact au « *téléphone* » ou lors d'une « *visite* » pour « *exposer une situation* ». « *Exposer une situation* » est un vocable couramment utilisé par les travailleurs sociaux pour présenter et décrire la situation particulière d'un enfant ou adolescent qui relève d'une mesure de protection au titre de l'enfance en danger ou au titre d'une assistance éducative. La situation fait intervenir différents témoignages, regards et analyses sur la biographie de l'enfant, sur sa famille et son environnement.

Il revient alors au directeur (ou « *si absence [au] cadre* ») à ce moment « *lors du premier contact* » d'« *identifier la demande* » en référence à la « *mission Clèves* » par un recours à une « *évaluation* » selon des « *critères d'admission* ». Ceci à la fin de : « *vérifier les 1^{ers} éléments objectifs* », de « *demander un fond de dossier* » (rapport supplémentaire, complément d'information) et de « *remplir la fiche navette* ». Pour ce troisième point « *fiche navette* » nous ne savons pas de quoi il est question exactement, mais nous pouvons songer à un formulaire pré-rempli, comportant des items sur l'identité de l'enfant, son âge, le type de mesure le concernant, les coordonnées de ses parents, les différents services concernés et autres caractéristiques de la situation.

Le troisième temps de cette première étape conduit le directeur ou le cadre, de se prononcer sur la « *recevabilité* » de la demande. En cas de réponse négative, la décision sera annoncée au travailleur social « *par téléphone* » afin de « motiver un refus ». La réponse négative aboutit à l'« *arrêt [de la] procédure* ». Une décision favorable conduit directement à l'étape suivante d'« *étude du dossier* ». Remarquons que la réponse négative est formulée dans un registre oral « *par téléphone* » et non par écrit sous forme d'un courrier par exemple. Nous pouvons sans doute identifier cette étape comme étant une *pré étude* d'admission, ce que souligne au demeurant la formule « demande de renseignement ». Dans ce processus, c'est un membre de l'équipe de direction qui décide. Il serait d'ailleurs intéressant de connaître à ce stade les *critères d'admission* servant à cette « évaluation » sur lesquels se base la direction. Peut-être les trouvera-t-on explicités dans le projet de service.

L'étape deux concerne l'« étude du dossier ». Elle s'opère en deux temps dits d'« *étude* » et de « *recevabilité* ». L'étude du dossier consiste à « *vérifier les éléments du dossier* », « *vérifier l'admissibilité* » suivant des registres « *éducatif, psychologique, scolarité, aide spécifique* ». Cette étude est menée conjointement en « *réunion concertation* » par le directeur (ou cadre) et le psychologue « *dès réception [du] dossier* ». Cette dernière acception sous-entend que si des éléments d'information ou de *fond* sont déjà préalablement parvenus au service éducatif, le dossier ne l'est pas encore. Mais alors de quel dossier parle-t-on ?

On peut déduire de ce processus, une progression dans la divulgation des éléments constitutifs du dossier. Rien n'indique précisément de quels éléments en particulier, de quelles pièces il est question pour la constitution de ce dossier ni à partir de quel moment le dossier est estimé complet. On peut aussi envisager une préoccupation matérielle liée à l'étalement de la transmission des pièces dudit dossier si l'on considère que celui-ci est épais. Il peut aussi contenir des informations à caractère sensibles et confidentielles qu'il convient de ne partager avec les collègues qu'avec parcimonie. Si les données sont nombreuses, peut-être aussi que le service demandeur fait une sélection en choisissant les éléments de

dossier qu'il émet tout en en filtrant d'autres. Trop de densité de renseignements pourrait embrouiller l'étude d'une demande, d'autant que chaque information se doit d'être classifiée, hiérarchisée, situées chacune par rapport aux autres.

Il faut aussi préciser qu'une demande d'étude d'admission n'est jamais uniquement adressée à un service éducatif pressenti, mais le plus souvent à plusieurs. D'où de la retenue dans la démarche de communiquer un corpus complet de pièces, et de ne seulement le faire que lorsque que le demandeur a l'assurance qu'elles serviront à une étude approfondie pouvant déboucher sur une admission et pas seulement un simple survol.

De fait, à cette étape, un refus peut encore être prononcé, conduisant à l'« *arrêt* [de la] *procédure* », là encore « *par téléphone* » et « *après étude* [du] *dossier* ». La particularité de cette deuxième étape tient à la collecte d'informations plus importantes et à leur analyse par la direction et le psychologue, conférant à cette étude une approche disciplinaire plus clinique.

La troisième étape est celle dite de « *pré-admission* ». La formule peut s'avérer imprécise si l'on considère que les deux précédentes étapes constituent également à leur manière une pré admission ceci dans la mesure où elles sont des étapes indispensables de la *procédure*. Sauf à considérer que (pré) *admission* soit entendue dans le sens d'*accueil* c'est-à-dire comme une phase où l'enfant concerné par la demande d'admission va pouvoir commencer lui, à son niveau, à se projeter dans cette nouvelle orientation ?

La pré-admission se déroule en deux temps. Le premier verra se regrouper le directeur (ou le cadre) le psychologue « *selon* [la] *situation* » (qu'est-ce à dire exactement ?), le « *jeune* », ses « *responsables légaux* » et le travailleur social. Il s'agit d'un temps de « *réunion* » « *à la date fixée* » pour : « *faire connaissance, reprendre les motifs du placement, résumer le projet d'établissement, faire visiter l'établissement, évoquer, la scolarité, rassurer les responsables légaux, recueillir le consentement éclairé, se prononcer sur l'admissibilité* ». À ce terme donc,

L'accueil n'est pas encore effectif puisque la décision d'admission n'a pas été rendue. Mais il s'agit néanmoins d'une forme d'accueil, ponctuel, puisque le jeune ou l'enfant concerné est reçu avec des membres de sa famille (ayant autorité légale) ainsi que le travailleur social porteur de la demande. C'est un temps de rencontre pour « *faire connaissance* », où chacun est *invité* à visiter l'établissement, à le connaître par la lecture de certains de ses écrits (le « *projet d'établissement* »).

La particularité de ce moment d'accueil-visite est en quelque sorte de donner à voir et à entendre au futur *pensionnaire* ou *usager* ainsi qu'à sa famille, le cadre de la mise en œuvre de la prise en charge à venir. Le directeur de l'établissement ou le cadre, seul ou en présence du psychologue (selon des motifs qu'il faudrait connaître) s'efforce de donner une idée du travail qu'il conduit, et sera amené à conduire, avec l'enfant concerné, en fonction des « *motifs du placement* » énoncés ailleurs par une *autorité de placement* (juge des enfants ou aide sociale à l'enfance du conseil général).

Le directeur s'efforce au cours de cette réunion-visite de « recueillir le consentement éclairé » du jeune et de ses responsables légaux. Cette démarche s'appuie sur le constat souvent réitéré qu'un placement, même émanant d'une autorité judiciaire, produit davantage de bénéfice pour l'enfant et sa famille, que s'il est accepté et s'il suscite un minimum d'adhésion. À l'inverse, une fausse acceptation voire un rejet du placement, ou du lieu de placement, ne sont certes pas insurmontables. Mais les réticences de départ peuvent se constituer en résistance et mettre en échec la nécessité d'un placement et rendre plus difficile d'engager un travail autour de la séparation. Un père violent par exemple peut tout à fait comprendre le bien fondé d'une séparation à travers le placement de son (ou ses) enfant(s) sans pour autant en accepter émotionnellement l'implication, telle que l'aveu de sa propre défaillance, sa souffrance, l'éloignement, la solitude. Ce père peut néanmoins se faire une raison de cette séparation dans le but de construire un retour de ses enfants dans une perspective d'évolution où il aura pu trouver les moyens d'agir pour transformer la situation à l'origine de la mesure de

protection. À ce propos, le magistrat en la personne du juge pour enfants, bien qu'agissant au nom des lois avec effet contraignant pour les parents, s'efforce déjà à son niveau d'obtenir le consentement de ceux-ci, c'est-à-dire un début de confiance et d'adhésion au processus éducatif qui est rendu possible par l'ouverture d'une mesure d'accompagnement. C'est pour ainsi dire dans l'établissement d'une base relationnelle, où le libre arbitre de chacun est sollicité et potentiel, malgré une dimension de contrainte imposée pour l'utilisateur et sa famille, qu'est proposé un cheminement en commun, à des places différenciées.

La seconde phase dite de « *recevabilité* » de cette troisième étape peut à son tour se solder par une décision « *négative* », un refus de l'admission conduisant à l'arrêt de la procédure d'admission. Ce refus, précise le document, peut provenir du « *responsable légal [du] juge [du] directeur* ». Dans ce cadre, la présentation et la découverte du lieu d'accueil peut permettre à l'enfant de se projeter, ou pas, dans un futur éventuel lieu de vie, et les responsables légaux (le père, la mère, le tuteur) y voir vivre leur enfant.

L'étape quatre est celle proprement dite de « *commission d'admission* », la plus conséquente dans son fonctionnement à Clèves avec 5 phases repérées et de par la mobilisation conséquente de professionnels dans cette réunion : directeur, chef de service, psychologue, & éducateur/groupe (6 au total), 1 éducatrice scolaire, 1 infirmière. Cette étape correspond dans notre modèle à ce que nous avons désigné par *réunion plénière d'admission*. À ce moment du dispositif d'admission, une décision négative est encore possible. Mais si la décision est positive alors l'établissement s'engage dans un accueil sur la base d'un projet prédéfini et limité dans le temps.

À Clèves, ce moment de réunion a lieu « *une fois par trimestre ou si nécessité* » le « *jeudi matin de 9 h à 10 h* ». Le but de la réunion est de « *présenter la situation aux membres* » (de la commission) ; de « *vérifier l'admissibilité* » en terme de « *place* » est-il précisé ; de « *faire un point sur les jeunes susceptibles de changer de groupe ou partir* » de l'institution ; également de « *recueillir l'avis de*

membres », de faire en sorte « de se prononcer sur l'admission » et finalement de « positionner le jeune sur une liste d'attente ou de déterminer une date d'entrée ».

Ce passage détaillé nous apprend que l'utilisation du dispositif d'admission est d'usage interne, c'est-à-dire qu'il sert à réfléchir à des « passages » de jeunes d'une unité de vie à une autre. Il ne s'agit pas seulement d'étudier l'opportunité d'un accueil de l'extérieur vers l'intérieur de l'établissement, mais aussi de permettre une adéquation de l'accueil en interne, de même que de réfléchir le cas échéant à la *sortie* d'un jeune du dispositif, c'est-à-dire de veiller à son placement à l'extérieur. La commission d'admission est ainsi non seulement garante des frontières entre extérieur/intérieur, gardienne du seuil des accueils, mais *veilleuse* également quant à la réalisation de *transitions* dans le parcours d'un même jeune. Le placement connaît ainsi un début, des phases repérées d'accompagnement, et une sortie vers des expériences ultérieures.

D'après le document consulté, dans le décours de la réunion d'admission, plusieurs étapes se succèdent. La commission remet un avis au directeur qui prend une « *décision définitive* » sur la base de la « *recevabilité* » de la demande d'admission, laquelle peut encore être « négative » à cette étape (auquel cas il y a arrêt de la « procédure »). Le document précise qu'en tel cas un contact téléphonique va « *motiver le refus* » décidé, qu'une secrétaire est chargée de faire un courrier signalant cet arrêt de la procédure. Un motif de refus ne relève pas forcément de considérations éducatives, mais peut être lié au nombre de places disponibles dans l'établissement au moment de l'étude d'admission. Pour cela la réponse écrite d'admission peut être « *non* », mais l'accueil du jeune être différé et placé dans une « *liste d'attente* ». La charge de cette formalité d'information aux services extérieurs revient au directeur et en son absence est confiée à une secrétaire suite à la commission d'admission. Elle consiste à « prévenir services ou travailleur social à l'origine de la demande » et à « donner (si possible) une date d'admission ». Plus rien se s'oppose dès lors à l'accueil effectif du jeune dans la maison d'enfants. Les trois autres « étapes » 5, 6 et 7 sont d'ailleurs la mise en œuvre concrète de la décision de cet accueil.

Selon nous, d'après cette analyse, il est juste du point de vue du déroulement des phases de l'action, de considérer la commission d'admission comme l'instance *décisionnelle*. D'une part, du point de vue de la décision entendue au sens de *fondement* de la décision qui comprend la préparation des différentes coordonnées d'un débat, et rassemble pour cela des arguments complémentaires et/ou contradictoires. D'autre part, du point de vue d'une décision conçue comme *lieu de concertation* d'où se dégage une décision prise à partir de *positions multiples*. La décision revêt de ce fait un double aspect de *justification* à travers le travail du *sens de l'admission*, pour un cas donné, et du *moment* de la décision placé dans un espace-temps établi.

Avec la décision d'admission, nous sommes donc en présence d'un phénomène institutionnel, institué par un groupe de travail en relation étroite avec un niveau hiérarchique qui positionnent ensemble un double sens : à la fois *sens symbolique* en co-construction ayant trait à différents sens et à leurs interprétations, et tout à la fois sens contingent des *dimensions spatiales* (lieu(x) de l'exercice décisionnel) et *temporelles* (moments de la décision).

La mise en œuvre de l'étape cinq consiste à « *fixer un rendez-vous d'admission* ». Cet acte engage d'autres actions telles qu'« *avertir le groupe [d'accueil] concerné pour désignation référent* », « *arrêter une date d'admission* » et « *envoyer le dossier d'admission en précisant : - la présence souhaitée des responsables légaux, - la liste des pièces administratives demandées* ». Le « *groupe concerné* » est l'unité de vie de la maison d'enfants qui va accueillir le jeune admis. Une maison d'enfants est généralement constituée d'un lieu administratif et de 3 à 5 ou 6 unités de vie qui peuvent être appelés « *groupes* » ou « *maisons d'accueil* » ou encore « *appartements* » selon les configurations des établissements.

L'unité de vie est généralement caractérisée par son autonomie vis-à-vis des autres. Elle reste dépendante administrativement et hiérarchiquement du même établissement, mais ne se situe pas nécessairement dans la même aire

géographique ni même dans une même ville ou sera située dans un autre quartier. Cette autonomie est aussi visible dans son fonctionnement puisque chaque unité d'accueil se voit dotée de moyens spécifiques comprenant une équipe éducative avec ses « *éducateurs référents* » chargés nommément de la responsabilité éducative de jeunes. Une équipe dotée de moyens et de matériel particulier : parc automobile, budget de structure, etc.) À la Maison de Clèves, les six *unités* d'hébergement sont pour la plupart regroupées dans un même espace géographique délimité par une propriété assez étendue. Les jeunes peuvent se croiser dans le parc et la circulation entre chaque lieu d'hébergement se fait aisément. De manière analogue, dans une ville de taille moyenne, des jeunes de différentes maisons d'un même établissement se rencontrent dans les centres-ville ou les stations de transports. L'*unité de vie* confère à des groupes restreints de 10 à 14 pensionnaires une certaine intimité et permet aux équipes éducatives une dynamique de travail beaucoup plus individualisée que jadis dans les collectifs d'internat ou les pensionnats où l'on pouvait avoir affaire à de grands groupes de 40 à 80 pensionnaires pour seulement 2, 3 ou 4 éducateurs/surveillants. Du fait de ces évolutions, la mission de *veille* éducative auprès de ces enfants a aussi changé de nature.

À l'étape cinq, il est question aussi de « *dossier d'admission* » suivant la même dénomination que nous avons utilisée pour désigner quant à nous le dossier constitué à la fin d'une étude d'admission. Parvenue à l'étape 5, la Maison de Clèves a déjà étudié ce type de dossier pour lequel une décision a également été prise. À Clèves ce dossier est constitué en réalité d'un ensemble de formulaires destinés à recueillir des informations administratives et légales sur le jeune et sa famille : identité, couverture sociale, coordonnées téléphoniques, adresses des responsables légaux, contact du médecin de famille, traitements en cours, bulletins scolaires, etc. Des informations destinées à assurer une continuité et une cohérence dans les actes quotidiens, notamment concernant le respect d'exigences légales (droits de garde par ex.) fixées par le juge des enfants, le juge aux affaires familiales. Des informations concernant aussi la poursuite dans les meilleures conditions de la scolarité ou de la formation professionnelle. Pour Clèves il y

aurait donc en quelque sorte, derrière un même intitulé, deux types de *dossiers d'admission* : celui constitué au moment de la demande d'admission en vue d'une étude et d'une décision, et celui destiné à collecter des renseignements auprès des responsables légaux (parents, tuteurs) lorsque l'enfant est admis dans les effectifs de la maison d'enfants. L'un et l'autre dossier du même nom se situent pourtant de part et d'autre de la décision d'admission, ce qui peut être source de confusion dès lors que l'on ne saisit pas les indices susceptibles de les différencier l'un de l'autre.

À l'étape six, il s'agit, d'une part en interne à l'établissement, d'« *avertir* [de la] *date d'admission* » à différents collègues : « *prévenir référent, lingerie, cuisine, infirmière* » « *prévenir éduc. scolaire* » « *dès [que la] date [de] rendez-vous [est] fixée* ». Cette information est diffusée *via* les « *casiers des personnes concernées* » par le directeur ou un cadre. En parallèle une secrétaire est chargée de « *gérer [le] dossier d'admission* ». Le second dossier qui contient des renseignements administratifs pour le suivi courant du jeune. Une autre démarche est réalisée par l'« *éduc. scolaire (si primaire) [et] référent ou collègue (si autre que primaire)* » pour une « *préinscription scolaire* », une formalité réalisée de manière orale par échange téléphonique où lors d'un rendez-vous « *avant rendez-vous admission* » (à la dernière phase de l'étape 7).

Cette pré inscription vise à « *vérifier [la] possibilité d'un accueil* » scolaire et à « *recupérer [le] dossier d'inscription* » (dossier d'inscription scolaire). Ces aspects occupent une place non négligeable dans les tâches administratives dévolues aux maisons d'enfants et à toute structure dépendant de l'aide sociale à l'enfance en général. Cela tien au fait de l'obligation scolaire, mais aussi à l'importance de la place de la scolarité dans le suivi éducatif spécialisé. Également pour ce que la scolarité représente de *promesse* d'avenir pour chaque enfant et contradictoirement de conflictualités.

Par ailleurs, les parents ou responsables légaux, bien qu'en situation de séparation partielle avec l'enfant concerné, gardent des prérogatives au niveau de la scolarité de leurs enfants et, tout au moins, conservent un droit de regard sur les résultats

scolaires (pour un parent emprisonné par exemple). Dans ces cas, les éducateurs sont garants pour partie de la circulation des informations entre l'école, l'enfant et les responsables légaux. De même, les éducateurs doivent veiller à ce que les parents aient connaissance voire signent un certain nombre de documents qui leurs sont destinés.

La septième et dernière étape de la « *procédure d'admission* » de la Maison de Clèves consiste dans le « *rendez-vous d'admission* » qui désigne non pas les rendez-vous préliminaires dans le processus d'admission conduisant à la décision d'admission, mais au moment d'accueil *effectif* du jeune dans la maison d'enfants. Ce rendez-vous est effectué sous l'autorité du directeur, suppléé par un cadre en son absence, avec un éducateur « *référent* » du jeune ou bien un collègue de l'éducateur s'il est indisponible, le jeune ou les jeunes concernés par l'accueil (dans le cas d'une fratrie), les responsables légaux et le travailleur social qui a soutenu la demande d'admission dans l'établissement. La réunion regroupe cinq à dix protagonistes qui se donnent de réaliser les objectifs suivants : « *reprendre les motifs du placement ; présenter l'établissement ; remplir le dossier administratif ; faire signer [les] autorisations diverses et dossier scolaire aux responsables légaux ; poser la question de l'usage du tabac (jeune + de 16 ans), si oui : accord écrit resp. lég. ; définir les attentes et remplir le projet personnalisé ; rassurer les resp. légaux ; prononcer l'admission ; remettre le livret l'accueil ; signer le DIPC (document individuel de prise en charge) : "projet personnalisé" ».*

Nous observons qu'à travers cette liste de tâches abordées lors de ce rendez-vous, plusieurs registres du travail éducatif sont concernés. Tout d'abord des aspects concernant la vie du jeune, son parcours et les raisons de son placement. Une présentation de l'établissement, avec son fonctionnement et ses règles, le « *livret d'accueil* ». La rédaction du « *projet personnalisé* » du jeune aussi, met en perspective sa présence en maison d'enfants, en rapport avec les attendus du juge. Des aspects administratifs peuvent être mis en lien avec le projet du jeune et la situation familiale. L'intervention dans cette réunion est conçue comme pouvant « *rassurer* » les responsables légaux. Une articulation est donc engagée entre

l'action portée sur le jeune et l'inclusion de son environnement dans ce processus. Nous retrouvons donc tour à tour : le positionnement de la parole du juge à travers l'énonciation des « *motifs du placement* » ; la *raison* éducative de l'établissement à travers sa présentation ; la traduction d'une réponse apportée à la présence du jeune à travers la formulation d'un projet personnalisé ; ainsi que la prise en compte des éventuelles attentes des parents ou de leurs craintes. Les aspects administratifs viennent d'une certaine manière officialiser, sceller et cadrer à la fois la relation éducative qui va être tissée avec le jeune et sa famille.

L'ordre choisi pour ces différentes tâches n'est pas fortuit puisque le fait de commencer par les motifs du placement est l'occasion de rappeler l'énoncé de la loi face à une situation qui a été jugée antérieurement. Le placement trouve ainsi un fondement juridique et une légitimité au regard d'une volonté de justice, notamment de protection de l'enfance à travers une mesure d'assistance éducative. Le jeune qui arrive n'est pas catalogué comme un mineur délinquant, même si des passages à l'acte ou des incivilités ont été relevés à son actif. L'enfant est d'abord envisagé comme une victime à protéger et comme un enfant à éduquer.

À la fin de cette réunion, l'éducateur référent du jeune ou son collègue vont procéder à la visite du « *lieu de vie* » à « *installer le jeune* » dans la chambre qui lui est réservée sur un groupe. Puis l'éducateur va « *lire et commenter les règlements de fonctionnement et de groupe* ».

« *Suite à l'admission* » une secrétaire va « *faire copie [du] dossier [du] jeune pour CSE [chef de service], groupe, infirmerie, autres* » ainsi que « *vérifier [le] contenu du dossier* » et « *relancer TS [travailleur social] et/ou resp. lég. Si dossier incomplet* ».

ANNEXE 16. .. Étude sur la généalogie des administrateurs de la fondation L.

L'association L. est gérée quant à elle par les descendants de la fondatrice. La première fille de L. prend la suite de sa mère, de 1900 au milieu des années cinquante. À son décès en 1954, c'est une seconde fille de L. (sœur de la précédente) qui lui succède quelques années jusqu'au début des années soixante. Lui succède à son tour son propre fil (petit fils de L.) jusqu'à 1999. La brochure historique (non datée)²⁶ titre en page 12 « *la Maison L., l'œuvre de toute une famille depuis 1891* ». Elle parle également (p. 13) « *d'admirable esprit dynastique* » et fait référence à « *l'avenir de " la Maison L." [qui] est entre de bonnes mains puisque la cinquième génération L. s'apprête à en saisir les rênes [pour] faire entrer " la Maison L." dans le XXI^e siècle* ».

En récapitulant les dates à notre disposition, nous obtenons le tableau suivant :

1891 à 1900 : gestion de la fondation par L. (fondatrice, mère de 2 filles L1 & L2)

1900 à 1954 : L1, gère la fondation/association, au décès de L.

1954 à 1961 : L2 , gère l'association au décès de L1 (sa sœur).

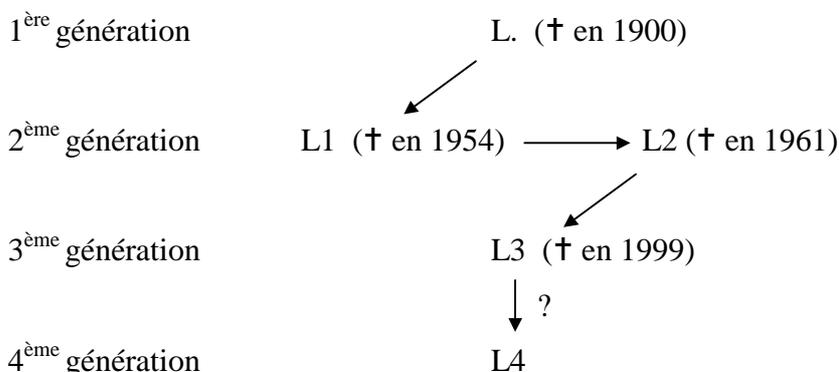
1961 à 1999 : L3 (fils de L2, neveu/L1, petit fils/L.) est président de l'association.

1999 : « *la 5^e génération L. s'apprête à en saisir les rênes* »

Ce document, non daté, est ambigu sur le sens qu'il donne à « *génération* ». Car si l'on récapitule les générations (au sens généalogique du terme) auxquelles il est fait référence, cela donne l'arborescence suivante :

²⁶ Cette brochure a pu être publiée au cours de l'année 2003, car la dernière page mentionne la composition du conseil d'administration « *au 3 juin 2003* ». Cependant, la brochure semble avoir été réalisée avant 2000 vu la référence qui y est faite au XXI^e S. « *à venir* », étant donné aussi que les dates concernant la succession de la présidence de l'association s'arrêtent à 1999.

Schéma n° 6 Généalogie des gestionnaires de l'association L.



Considérant que ce soit bien L4 qui *succède* à L3 en 1999²⁷, mais rien ne nous permet de l'affirmer, cela donnerait quatre générations et non cinq. Nous en déduisons que l'auteur de la brochure qui parle de « cinq générations » doit vouloir désigner cinq présidents ou dirigeants de la même famille qui se sont succédé à la tête de l'association. La génération étant entendue alors comme une succession de personnes de la même famille. Cette mise au point de détail traduit néanmoins une confusion qui s'imisce dans le propos entre les affaires privées familiales (les générations dans une famille) et les affaires de direction d'association ayant une mission de service public.

À travers ce glissement du sens, c'est en quelque sorte l'activité associative qui est *tirée* de la sphère publique vers la sphère familiale. Le terme de dynastie employé dans l'expression « *admirable esprit dynastique* » (p. 13 de la brochure) décrit une transmission familiale de la fondation (fonctionnant avec des deniers publics) qui va dans ce sens.

Cette brochure plaide pour une continuité de l'œuvre L. transmise à travers une lignée de successeurs d'une même famille. La fondatrice y est présentée comme

²⁷ Il semble bien que non si l'on s'en tient aux informations disponibles. Le site web de l'association indique que Madame F. « *infatigable bénévole* » qui a assuré la fonction de secrétaire générale de l'association « *depuis les années 50* » a pris la présidence en 2005 et 2006. Lui a succédé un autre militant qui ne fait pas partie lui non plus de la famille. En tout état de cause, nous ne savons pas qui a succédé à L3 en 1999.

ANNEXE 16. Étude Généalogie des administrateurs fondation L.

femme entrée dans l'histoire (ce qu'elle est au demeurant en tant que militante féministe et fondatrice de lieux d'accueils), sise aux côtés de personnages prestigieux, à l'envergure historique incontestable (Hugo, Bourgeois). Or, à certains moments, le propos de la brochure superpose les instances *socio-historique* et *mythique* (Enriquez, 1992) et navigue en quelque sorte d'un niveau à l'autre sans les différencier.

Comme observateur/lecteur extérieur, nous sommes alors pris dans un imaginaire suscité par la présence de grands personnages (entrés dans les livres d'histoire) et dont des documents consultés à Clèves attestent la réalité d'une collaboration à l'œuvre de L. Les images de prestige ainsi véhiculées (renforcées par des titres honorifiques accordés aux filles de L.²⁸) ainsi que l'insistance à inclure l'ensemble de la lignée dans un avenir hors norme crée au final un climat intemporel, *a-historique* caractéristique de l'instance mythique.

C'est à ce moment du propos que l'histoire devient mythe, que les générations deviennent dynastie et qu'une fondation/association d'action sociale (re)devient une œuvre privée familiale, objet de possessions et de convoitises. L'enjeu symbolique pourrait alors être pour les successeurs responsables de l'association (ses administrateurs) de parvenir à entrer dans l'histoire, par la porte du mythe²⁹.

²⁸ Deux Légions d'honneur, aux titres « *d'officier* » en 1937 et de « *chevalier* » en 1951 pour les responsabilités exercées.

²⁹ Il s'agit d'une hypothèse, mais qui est renforcée par des formules *emphatiques* relevées dans les titres et dans le texte de la brochure. Par exemple dans les titres, à propos de L. « *une femme qui avait le cœur dans la tête* » « *la première journaliste engagée de France* » ; concernant la Maison L. ou des établissements « *la Maison L. ouvre ses portes et son cœur* », « *l'œuvre de toute une famille depuis 1891* », « *Clèves. Le château de la vie* », établissement N. « *enfants terribles, enfants de cœur* », établissement N1 « *à retard intellectuel, pédagogie d'avance* » où il s'agit de « *former l'intelligence en éduquant les mains* ». Dans le corps du texte, ou en sous-titres, on trouve aussi des formules semblables : à propos du petit fils de L. « *un grand monsieur pour les tout-petits* » une « *haute figure* » qui « *avait hérité de sa grand-mère le fort caractère que tempérait le charme, la distinction reçus de son père (...) la volonté le disputant chez lui à la plus parfaite humilité (...) sa modestie n'aurait pas aimé que l'on parlât d'un grand seigneur* » ; et à propos de l'œuvre « *si l'œuvre de L. reste aussi vivante, aussi dynamique, c'est bien parce que l'esprit que lui insuffla la fondatrice, il y a plus d'un siècle, n'a jamais cessé de l'irriguer par la grâce de ses descendants jusqu'à nos jours* ». À travers ces formulations qui sonnent comme des formules (tels des slogans), il s'agit manifestement par le propos, de grandir, de sur valoriser la dimension de bienfaisance et charismatique de l'œuvre et de ses acteurs.

ANNEXE 16. Étude Généalogie des administrateurs fondation L.

Sur le site Internet de l'association figure le texte d'une administratrice que nous avons étudié. Daté de juin 2010, ce message est joint à un compte rendu d'assemblée générale de l'association. La tonalité de ce texte vient contrarier (dix années après) la version présentée dans la brochure pré-citée, concernant la transmission familiale de la présidence de l'association. À lire ce message, la transmission familiale envisagée dix ans plus tôt n'apparaît pas partagée par tout le monde. L'on découvre plutôt une lutte de succession au cœur du conseil d'administration, laquelle prend pour témoins les destinataires du message à savoir les « administrateurs », « représentants des institutions publiques », « président », « directeur général », « directeurs d'établissements » ainsi que les « adhérents ».

Dans le même ordre d'idée, une seconde ligne de partage est visible dans la brochure entre la dimension « privée » de l'œuvre (association 1901, subventions de donataires)³⁰ et « l'Administration [qui] quant à elle monte en puissance » (p. 12)³¹. La brochure continue (p. 12) en indiquant que « non seulement l'État a pillé les idées de L., non seulement il multiplie ses propres réalisations (...), mais il en profite pour diminuer très fortement les subventions accordées [à l'œuvre L.] ». C'est ainsi que dans la période qui précède la crise de 1929 « la Maison L. est menacée dans son existence même » (p. 13) et que la fille de L. « la mort dans l'âme, accepte de l'ouvrir aux services sociaux officiels, en l'occurrence l'Assistance publique ».

Ailleurs (site officiel de l'association), il est mentionné une thématique semblable, de possible concurrence voire de rivalité entre œuvre privée et institution publique ou officielle quand en 1890, à la création du premier « refuge ouvroir municipal » parisien (aide aux femmes en détresse), L. est désignée par le préfet pour en assurer l'organisation et la direction. À l'origine de ce qui deviendra l'un des premiers bureaux d'aide sociale à l'enfance de Paris, L. démissionne de sa fonction de directrice pour ouvrir une première maison pour les enfants (1891).

³⁰ L'association a été néanmoins soutenue à son origine par des personnalités publiques et est toujours largement financée par des fonds publics.

³¹ Cette citation porte sur la période des années 1925-1927.

ANNEXE 16. Étude Généalogie des administrateurs fondation L.

Elle persévère dans son projet bien que le Conseil de Paris lui refuse une dotation de 25 000 francs, au prétexte que son œuvre n'a pas « *pignon sur rue* » (brochure, p. 8). Néanmoins, les combats de L., en appui notamment sur la presse de l'époque qui lui est favorable, aboutiront en 1899, à la reconnaissance d'utilité publique de son oeuvre.

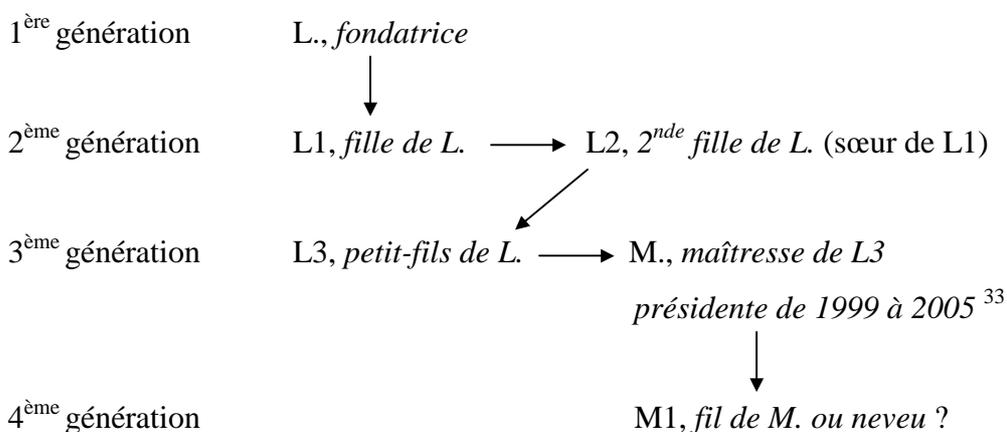
Nous devons préciser cependant que nous n'avons pas eu à notre disposition d'écrits (comptes rendus de CA, rapports internes à l'association) qui auraient pu nous donner une prise plus spécifique sur des débats en cours, en rapport avec la dimension historique de l'association. Un travail à ce niveau eut été d'ailleurs plus conséquent. Nous mentionnons de nouveau le courrier d'une administratrice (de juin 2010) adressé à l'« *assemblée générale de la Maison L.* » lequel, à travers sept questions adressées au président, met en cause la politique menée par l'association et pose le problème délicat de la succession au sein du conseil d'administration. On y trouve des éléments qui contrarient la version d'une lignée qui serait *harmonieuse* dans la gouvernance de l'œuvre entre les descendants de L.³². Il y est aussi question d'un changement récent du règlement intérieur pour l'admission de nouveaux membres, règlement qui n'aurait pas reçu l'aval du ministère de tutelle (ministre de l'Intérieur) et qui s'apparente pour l'auteure du courrier « *à un abus de pouvoir* ».

L'*instance mythique* (Enriquez, 1992) est aussi accessible, en contrepoint, à travers des éléments recueillis oralement sur le terrain. Dans notre journal de recherche au 11 janvier, nous relevons que « *des professionnels m'ont parlé du poids de l'histoire, de la transmission de la direction générale qui s'effectue de mère en fille, puis au petit fils, puis à la maîtresse de celui-ci, puis au fils de celle-ci ou plus exactement son neveu, mais semble-t-il cette transmission s'est arrêtée avant ce dernier.* » Ces éléments nouveaux nous permettent de corriger et de

³² Par exemple « *que reprochez-vous à une femme dont une grande partie de la vie a été conditionnée par le développement de cette association, parce que son quasi-beau-père [L3], et sa mère [M.], depuis plus de 60 ans, y ont eux-mêmes consacré leur vie ?* ». Le courrier de cette administratrice permet de comprendre que la propre fille de M. (M2) a elle-même été directrice générale de l'association pendant sept ans. C'est d'ailleurs pour contrer la candidature de M2 comme membre du conseil d'administration que le président (en poste en 2010) a modifié les statuts de l'association.

ANNEXE 16. Étude Généalogie des administrateurs fondation L.

compléter davantage le schéma n° 6 présenté précédemment « *généalogie des gestionnaires de l'association L.* » :



En 2006, c'est Monsieur W. qui devient président. Il n'est quant à lui pas membre, de près ou de loin, de la famille de L.

Il s'agit-là d'un schéma des président(e)s de l'association. Il s'est trouvé aussi des intersections et des passages de certains membres de la même famille entre des fonctions de présidence ou de membre du bureau de l'association, et des postes de direction d'établissements voire de direction générale de l'association. Notre documentation est cependant trop insuffisante pour étayer davantage cet aspect.

Dans notre journal de recherche, nous poursuivons : « *toujours est-il que le dernier changement de DG a eu lieu l'an passé [en 2010]. 2007 serait une date importante dans la gouvernance associative. Les tutelles ont fait pression pour que l'association sorte de "l'endogamie". (...) avant 2006, c'était la directrice vieillissante (+90 ans) qui choisissait la peinture des chambres (sans accord des éducateurs). Et son neveu qui n'y connaissait rien... son successeur qui est "poussé" dehors et se maintenait en poste jusqu'à 69 ans... La loi 2002 n'était pas appliquée.* » L'on comprend dès lors les problèmes qui ont pu découler des mélanges entre sphère privée et sphère professionnelle. Les lieux eux-mêmes du

³³ Il semble que ce soit la même personne, Madame M., qui préface la brochure sur l'histoire de l'association L., mais comme le document n'est pas daté il est difficile de l'affirmer.

ANNEXE 16. Étude Généalogie des administrateurs fondation L.

château de Clèves où sont hébergés les enfants placés servaient de résidence d'été aux descendants de L.

Notre journal de recherche précise ainsi ce type de mélange : « *le château de Clèves égale : résidence sur place, confusion des lieux, un budget fleurs autrefois très important, un entretien du parc "pour les parents des enfants" tandis que l'herbe du terrain où jouent les "vrais" enfants est plus haute ont pu nous dire des salariés.* »

D'après les matériaux issus de nos divers échanges, nous avons analysé de la manière suivante dans notre journal cette situation confuse : « *ma réflexion est que l'association a connu les mêmes travers d'installation/pérennisation que le Privé confessionnel. [Hypothèse :] Il y aurait une romance [issue] des origines charismatiques et caritatives, "instance mythique" bien que l'histoire [y soit] bien présente : Victor Hugo, un Président de la République, une ministre du Travail, des châteaux, des châtelains, des notables et des Francs-maçons en position d'opposition aux ecclésiastiques³⁴. Tout cela avec un véritable engagement [attesté] d'une fondatrice qui y aurait laissé sa santé et serait morte³⁵ ; avec transmission de l'œuvre dans la famille puis "alliance" officieuse [liaison hors mariage]. À l'heure d'aujourd'hui : le musée familial va être remplacé par des*

³⁴ Document « *bulletin mensuel de la maçonnerie mixte* » du « *droit humain* » recueilli sur place. Il s'agit d'un article nécrologique (p. 77-79) dédié à L. On y trouve notamment (p. 78) le propos suivant : « *l'on ne saurait trop faire appel à l'initiative privée pour recommander la fondation de Sociétés semblables [l'œuvre L.] dans les villes où la population ouvrière est nombreuse. Il ne faut pas laisser aux congrégations religieuses le monopole des œuvres s'occupant des enfants, des orphelins et des orphelines. Il faut, prenant exemple sur ce que font les congrégations religieuses, fonder des œuvres similaires laïques, qui feront mieux que les congrégations, parce qu'elles seront plus humaines, plus familiales, et ne seront pas guidées comme les congrégations par l'esprit de lucre et d'enrichissement d'une Communauté. Combien de femmes dévouées comme l'était la S. . . [sœur ?] L. de préjugés religieux et cultuels (...) seraient en état de diriger des établissements dans lesquels on n'exploiterait pas les enfants comme on le fait dans les maisons dites "religieuses" ».*

³⁵ Il semble que oui, d'après la version donnée par la brochure (p. 10) : « *épuisée de labeur, elle succombe à une embolie* », ainsi que le site Internet de l'association « *L. est épuisée. Une embolie l'emporte* ». La rubrique nécrologique de la Loge maçonnique « *Le droit humain* » mentionne qu'elle « *n'avait que 54 ans lorsque la mort la frappa* » mais ne donne pas d'autre détail. L1, la fille aînée de L. est elle aussi « *morte à sa tâche, sourde et aveugle* » affirme la brochure (p. 13) ; comme l'indique aussi le site Internet, L1 « *s'éteindra en 1954, aussi épuisée à la tâche que sa mère* ». Quant à L2 fille puînée de L. « *cette battante y laissera la santé, comme son aînée* » (brochure p. 13), « *comme sa mère* » serait-on tenté d'ajouter, à la différence prête que L2 décède à 85 ans. Force est de constater que trois femmes sont « *mortes à la tâche* », au service de cette œuvre. Voilà une répétition qui confère à cette institution une dimension funeste.

Admettre ou pas ? Les enjeux d'une activité groupale en éducation spécialisée

ANNEXE 16. Étude Généalogie des administrateurs fondation L.

bureaux (dixit une secrétaire); alignement avec les directives officielles. On dirait un tournant pour cette institution plus que centenaire (120 ans) qui vient aussi de mettre en place une commission d'admission. [Question] : y a-t-il une convergence des temps et des instances ?

Nous terminons ainsi notre commentaire : « *cette institution représente selon mon analyse un cas singulier du fait de son histoire et de sa fondation emblématique. Si le temps a eu sur elle une empreinte, mais sans doute [ne l'a-t-il] pas [eu] sur la conduite professionnelle nécessairement guidée par les profils des enfants et des législations et financeurs locaux ([ex de la] baisse des budgets fleurs).* »

ANNEXE 17. Grille d'analyse et indicateurs

Au commencement de notre recueil et de classement de données des entretiens, nous avons donc à notre disposition la grille suivante : soit cinq catégories, chacune composée de différents critères, l'ensemble obtenu de la manière telle que nous l'avons présenté dans notre première partie. Nous avons reproduit (page suivante) le code couleur utilisé pour le surlignage effectué dans les textes des entretiens.

Dans cette grille, nous avons fait un ajout (en rouge) pour préciser le critère de *transfert* et *contre-transfert*. Comme nous l'avons expliqué, cette grille s'est avérée insuffisamment précise lors du dépouillement des deux premiers entretiens. Nous avons donc retravaillé cette grille pour en préciser les critères et construire des indicateurs. Cette opération nous a permis d'aboutir à la grille suivante, intitulée « indicateurs de la grille d'analyse ». Elle permet de classer les divers éléments de discours et de significations se rapportant à chacune des 5 catégories définies, suivant les registres et leurs différents aspects déjà découverts.

ÉMOTIONNEL

- angoisse
- urgence
- culpabilité
- danger physique, agression
- transfert, contre transfert (amour, relation d'aide)

PSYCHOSOCIAL

- pluridisciplinarité
- pluriprofessionnel
- complexité des situations
- rapports de force
- collégialité
- décision

COMMUNICATIONNEL

- oral, écrit
- dossiers inégalement remplis
- maîtrise de l'information
- reconnaissance établissement

HERMÉNEUTIQUE

- informations implicites, à décoder
- zones d'ombre
- vérité, non-dits
- lecture, prise de note, retraduction orale
- écrit renseignant sur son auteur
- discrimination

ÉCONOMIQUE

- prix de journée
- nombre de places
- capacité d'accueil
- composition des groupes d'enfants

ANNEXE 17. Grille d'analyse et indicateurs

ÉMOTIONNEL

Dans les discours des professionnels interviewés, ce critère est indiqué par l'expression de divers ressentis ou des éléments de comportement se rapportant à l'expérience concrète et sensible d'accueils. Soit l'interlocuteur parle d'une telle dimension existentielle, avec recul et distanciation, soit il est encore « pris » dedans, sans en parler ou les deux à la fois (il verbalise un processus dans lequel il est encore aux prises).

Ces ressentis et comportements peuvent être soit positifs :

- attachement, relation d'aide, affection, amour

Ou négatifs :

- culpabilité, angoisse, peur (danger physique, agression), rejet, urgence, précipitation, emportement, absence de réflexion

Ce critère signale une dimension de *limite* qui est atteinte, la dimension limite d'une situation avec cependant du recul de la part du travailleur social.

PSYCHOSOCIAL

Ce registre a trait à l'expérience de travail en groupe, qu'elle soit formelle ou imprévue et entre professionnels (mais pas exclusivement). Dans les interviews, ce critère est souligné par la dimension complexe et multidimensionnelle des situations de travail, abordables selon les angles sociologique et psychologique :

- complexité des situations qui oblige à les border dans leur multi-dimensionnalité, multi-référentialité
- pluri-disciplinarité et pluri-professionnalité des interventions
- collégialité et collaboration

ANNEXE 17. Grille d'analyse et indicateurs

Ces indicateurs portent sur la précision de l'identité professionnelle ou de la fonction de chaque professionnel.

Un autre indicateur précise deux caractéristiques des groupes de travail :

- la présence de rapports de force
- un processus de décision

COMMUNICATIONNEL

Dans les discours étudiés, ce critère est indiqué par l'expression humaine dans sa visée de communication ou de transmission d'informations, qu'elle soit convenue, habituelle, attendue ou inattendue :

- communication orale, communication écrite
- dossiers constitués (inégalement remplis)
- maîtrise ou pas de l'information

Un second indicateur porte sur le niveau communicationnel inter institutionnel et rejoint par là une autre conception – *commerciale* – de la communication :

- *communication* au sens industriel, c'est-à-dire recherche de reconnaissance de l'établissement à travers un *affichage* positif (une *vitrine*) où il travaille à sa visibilité et sa lisibilité vis-à-vis des partenaires.

HERMÉNEUTIQUE

Ce critère est indiqué dans les discours par ce qui fait intervenir, dans l'exercice courant, la faculté d'interpréter, la compétence à décoder des situations et aller y *voir* au-delà des apparences :

- informations implicites, à décoder
- exploration de zones d'ombre
- recherche de vérité et de non-dits, sens de la discrimination (discernement)

Un second indicateur porte sur l'aspect matériel du décodage faisant intervenir :

ANNEXE 17. Grille d'analyse et indicateurs

- la lecture (interprétative), la prise de note (choix d'écritures) et la retraduction orale
- des écrits qui renseignent sur l'auteur et son appartenance institutionnelle

Ce critère correspond au fait de savoir quelque chose des situations.

ÉCONOMIQUE

Dans les discours, ce critère est indiqué par des références

- au « prix de journée »
- au « nombre de places »
- à la « capacité d'accueil » de l'établissement

Liste à laquelle on peut rajouter :

- la composition des groupes d'accueil
- la préoccupation des professionnels qui accueillent, qui tiennent une *comptabilité* de leurs effectifs respectifs dans chaque unité de vie ainsi qu'une *compatibilité* des profils d'enfants entre eux et de leurs problématiques. Cet indicateur relève d'une réflexion économique dans son sens premier d'*oekonomia* : gestion domestique, qualitative, en lien néanmoins à l'idée du nombre. Cette dimension porte aussi sur l'organisation des moyens en personnel éducatif (nombre d'éducateurs).

Les entretiens ont été menés de façon à rendre les plus visibles possible ces indicateurs par la voix de la personne interviewée. Il ne s'agissait bien évidemment pas de prendre la place de l'interviewé ni de lui faire dire ce que nous attendions, mais de le mettre dans la situation d'évoquer par lui-même différents de ces aspects que nous connaissons par ailleurs. Ces indicateurs de nos critères, dans leurs énoncés mêmes, sont parfois « remontés » et sont apparus sans que nous nous y attendions ou encore sans que nous l'ayons vu sur le coup. Le fait est que ces interviews menés de manière ouverte demandent beaucoup d'attention et

ANNEXE 17. Grille d'analyse et indicateurs

supposent une ouverture constante, ce qui a pu donner l'impression à l'interviewer, à certains moments, d'être hors sujet et de passer à côté de son but.

À la fin de certains entretiens, le sentiment a pu être que l'entretien n'apporterait pas grand-chose... ou que l'interviewer s'était égaré. À y regarder de près, au moment de retranscrire chacun des interviews, la même sensation plusieurs fois rencontrée d'être « en dehors des clous » est revenue. Mais des dénouements sont arrivés pour presque la totalité des exemples que nous avons relevés qui sont venus infirmer l'impression d'un écart. En fait, ce que l'on pourrait repérer comme étant des écarts ou bien des digressions, si l'on se référait à l'idée d'une conduite linéaire d'entretiens, c'est-à-dire avec un faible niveau d'implication de l'interviewer par rapport aux situations et aux professionnels eux-mêmes concernés, sont apparus comme des occasions d'approfondissement. C'est-à-dire qu'à côté de notre questionnaire d'entretien, un autre fil conducteur nous a guidés, une sorte de logique intuitive nous a servi de fil rouge dans les entretiens pour permettre à chaque fois à l'interviewé de mener certaines de ses réflexions à son terme. Cette dynamique d'interview, nous avons peiné à la retrouver dans le texte dans la mesure où elle est implicite et liée à la personnalité du chercheur, mais elle se vérifie à un moment donné de ces « écarts relevés » lorsque soudainement des contenus particuliers surgissent. L'interlocuteur amène une pensée à son terme et nous en sommes surpris. La parole de l'interviewé découvre à un moment donné des contenus qui possèdent une « charge » bien particulière, qui se distingue du reste des énoncés. Comme si des résistances avaient été vaincues par le contexte d'interlocution avant de pouvoir livrer certaines informations.

En sus des cinq catégories qui constituent notre grille d'analyse, nous présentons succinctement les trois autres catégories dont nous avons déjà parlé plus haut. Il s'agit pour les deux suivantes de la catégorie concernant la situation elle-même d'entretien : « *situation d'entretien d'auto-confrontation* » et de la catégorie : « *déroulement(s) et réflexions sur la commission d'admission* ». Ces deux catégories ont fait l'objet de questions ciblées en début d'entretien. Elles avaient à la fois pour but d'amorcer le dialogue (pour la première des deux) et de recueillir

ANNEXE 17. Grille d'analyse et indicateurs

des informations pour compléter nos données déjà obtenues sur le dispositif de commission d'admission. La dernière catégorie quant à elle a résulté de constatations effectuées en cours de transcription de la commission d'admission et des entretiens. Elle porte spécifiquement sur des formes langagières utilisées par les personnes interviewées, seules ou en commission, et qui nous ont conduit à un moment donné à effectuer des choix d'écriture et d'interprétation.

SITUATION D'ENTRETIEN D'AUTO-CONFRONTATION

Lors de l'entretien, des interviewés se sont exprimés sur le déroulement de la commission d'admission et sur sa retranscription. Des énoncés sur le déroulé de la commission (avant, pendant et après), ses articulations et son contexte reviennent au fur et à mesure des entretiens en fonction de la remémoration de chacun et des relances. Ces aspects éclairent la commission d'admission observée sous différents angles selon différents points de vue, c'est-à-dire compte tenu des places et fonctions occupées, de l'expérience et de l'opinion de chacun. Nous retrouvons aussi, la plupart du temps dans le début des entretiens, des éléments donnés sur *la situation d'entretien d'auto-confrontation*. En les analysant, nous avons constaté que la situation d'auto-confrontation avait pu produire pour certains interviewés une difficulté à entrer dans l'exercice. L'analyse de cette difficulté donne des pistes de réflexion sur le degré de pertinence de la méthodologie retenue dans notre recherche.

DÉROULEMENT(S) & RÉFLEXIONS SUR LA COMMISSION D'ADMISSION

Les interviews ont été l'occasion également de clarifier le contexte de la recherche auprès de nos interlocuteurs, de les entendre s'exprimer sur leur expérience habituelle de la commission d'admission et sur la conception qu'ils en ont (par ex. Philippe donne des critères d'admission). Ceci compte tenu aussi de la situation singulière de l'établissement où la commission d'admission s'est mise en place moins d'un an auparavant. Une partie des entretiens porte donc sur le déroulement de commissions d'admission connexes et des réflexions les concernant.

PROCÉDÉS DE NARRATION

Une autre analyse, brève, a quant à elle menée en parallèle pour ces entretiens. Elle porte sur la forme des énoncés. Il nous est apparu important d'explicitier en effet certaines mises en forme choisies pour rendre compte de la dynamique propre à chaque entretien. Par exemple au décours d'un interview, le professionnel fait entrer dans son propos, celui d'un tiers (collègue ou autre) et le fait parler comme s'il était présent dans l'entretien. Ce procédé de *présentification* devait à notre sens être signalé dans la forme écrite de manière efficace pour rendre compte d'une *scénarisation* en quelque sorte du récit de notre locuteur. Nous avons de plus opté pour cette figuration écrite dès la retranscription de la commission d'admission. Le ton utilisé, qui quant à lui ne peut pas être rendu directement par l'écriture, « s'entend » mieux dès lors qu'une parole prêtée à une personne absente est mise entre guillemets « ».

Ces dernières précisions étant apportées, nous pouvons à présent conclure brièvement cette deuxième partie en disant que l'ensemble des spécifications qui y sont apportées constitue l'équipement avec lequel nous procédons à l'analyse de l'ensemble de notre corpus d'entretiens. Le déploiement méthodique de notre analyse, catégorie par catégorie, va ainsi servir de support à nos discussions théoriques.

ANNEXE 18. Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Pour notre recueil de données, nous avons relevé des paroles de professionnels dans chaque entretien. Pour indiquer ce relevé avec précision, nous avons recouru à un codage visuel où à chaque catégorie de notre grille d'analyse correspond une couleur : émotionnel en rouge, psychosocial en jaune, communicationnel en vert, herméneutique en bleu, et économique en gris.

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Entretien n° 1. Marinette, lingère, 37 ans.

Ancienneté dans l'établissement : 3 ans.

En préambule, j'explique ma démarche à la demande de Marinette qui n'a pas assisté à la réunion de présentation, ni été tenue au courant.

Avez-vous eu le temps de lire l'écrit de la commission d'admission ?

- Plus ou moins, car étant en sous effectifs au niveau de notre service, enfin on l'a été les 15 premiers jours du mois de janvier, on a eu du mal à gérer autre chose à côté de notre service.

C'est le flux tendu, par période ?

- Bien voilà, il y a toujours au niveau du linge, on gère et le lavoir comme vous avez pu le voir ce matin.

Là où je suis venu vous chercher ?

- Voilà, et la lingerie qui est à l'entrée.

D'accord. C'était une heure où les enfants sortent des groupes, avant d'aller à l'école ?

- Voilà, oui. Ils viennent éventuellement nous réclamer des choses ou s'ils ont besoin de récupérer des draps.

Est-ce que vous pouvez présenter brièvement votre activité. Vous êtes lingère, vous disiez qu'il y avait deux lieux d'activité principale.

- Oui. On est quatre sur ce service. Logiquement, trois en lingerie et une personne au lavoir qui normalement nous retrouve en lingerie quand il y a moins de travail à effectuer au lavoir et on gère tout ce qui est lavage, repassage, marquage du

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

linge, retouches éventuellement, couture, tout ce qui concerne les ourlets, les changements de fermeture, les réparations de divers vêtements, la gestion des paniers des enfants qui sont en autonomie sur le groupe B, de filles 1 et de filles 2.

C'est-à-dire que le travail n'est pas le même selon les groupes et les âges, les groupes d'âge ?

- Cela reste la même chose globalement, car il s'agit toujours de laver, repasser, faire de la couture. Mais pour les groupes qui sont autonomes plus ou moins, c'est les jeunes qui gèrent leur linge à la semaine et qui nous le descendent dans une panier le lundi matin pour qu'il soit lavé, repassé et remis en panier le jeudi soir afin qu'ils puissent repartir éventuellement en famille le vendredi avec du linge propre.

Oui, ça leur laisse de temps de pouvoir s'organiser, car ils ne reviennent pas forcément à l'internat le vendredi soir, d'où la date butoir.

- Voilà, il y a des enfants qui partent directement du collège, en tout cas pour les plus grands.

C'est-à-dire que vous participez avec vos trois collègues...

- Quatre

... à ce que les enfants puissent retourner chez eux décentement habillés, de manière correcte.

- Voilà. Pour les groupes qui ne sont pas autonomes, on effectue un change global pour les départs en week-end en famille et un change pour le lundi matin pour partir à l'école.

D'accord. Concernant votre présence à la commission d'admission, c'est uniquement ou vous avez aussi vos collègues qui viennent dans cette réunion ?

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Non, c'est une personne sur les quatre. Et je me suis proposée pour avoir plus d'informations sur les dossiers des enfants pour ne pas, nous, faire d'impairs lorsqu'on les reçoit en lingerie. Ne serait-ce que, quand on prend la vie de tous les jours d'une famille, il s'avère que l'on parle du papa, de la maman et que l'on peut demander à l'enfant : " tu rentres ce week-end, ça va, ça c'est bien passé ? " Et ils nous disent " bein, j'ai plus de papa, j'ai plus de maman ". Donc ça nous permet, en ayant connaissance du dossier de ne pas faire d'impairs sur la situation familiale ou de savoir comment éventuellement prendre l'enfant s'il y a des soucis.

D'accord.

- Enfin, pour ma part, c'est la vision que j'en ai.

Donc pour vous c'est vraiment un lieu privilégié pour ça. C'est-à-dire qu'il n'y en a pas forcément d'autres des lieux ?

- C'est un lieu (la lingerie) où les enfants peuvent parfois se confier, lors d'essayage de vêtements. Voilà, ils prennent confiance et ils peuvent éventuellement nous parler de leur vie tout simplement.

Oui. Il y a des actes comme ça du quotidien qui les amènent à vous livrer quelque chose d'eux-mêmes ?

- Oui. Ça arrive. Pas pour tous, mais c'est vrai que depuis que je suis là c'est arrivé.

Par exemple, dans la situation de l'accueil de Arnaud par la commission d'admission la dernière fois, il y a sa sœur qui est déjà présente, donc vous la connaissez en fait, vous la voyez, vous connaissez son visage ?

- Oui. Ça nous permet de nous positionner en fin de compte par rapport à l'enfant.

Et donc la commission d'admission, il y a un avant et un après, puisqu'elle a été mise en place il y a à peu près un an ?

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Oui.

... est-ce que vous aviez une idée avant qu'elle existe de ce que ça pouvait être qu'une commission d'admission et de l'intérêt de ce que cela pouvait représenter pour vous, vos collègues ou les équipes éducatives ?

- Par rapport à notre groupe à nous (de professionnels) oui. Le fait est, on y participe parce qu'on n'y participait pas avant. Donc lorsque cela a démarré il n'y a pas très longtemps, c'est parce qu'on en avait fait la demande.

D'accord, vous faisiez partie des personnes qui le demandaient. C'est-à-dire que ça s'est mis en place, mais vous n'avez pas attendu que ça se mette en place pour dire " et si on y allait ? "

- Si, justement. C'est...

Si, d'accord. C'est une fois que vous avez su que c'était mis en place que vous avez dit " on veut en faire partie " ? Il y a eu une réflexion ?

- Oui. Ça n'a pas été dit à proprement parler comme ça. Mais le fait est on a expliqué le pourquoi on pensait devoir éventuellement y participer.

C'est-à-dire que vous en avez discuté entre vous ?

- Oui. Et puis avec les chefs éducateurs et le directeur.

D'accord. Il y a eu une concertation avec les collègues cadres là-dessus.

- Oui, je pense, parce que notre demande était justifiée par rapport au fait qu'on recevait les enfants, plus ou moins à n'importe quel moment dans la journée et qu'ils pouvaient éventuellement... Enfin, quand moi je suis arrivée, ayant une vie de famille, on sait que ce sont des enfants qui ont des difficultés qui arrivent ici. Et il m'arrivait des fois au départ de leur dire : " tu as vu papa ce week-end ? " ou " tu es rentré ? " pour engager tout simplement une conversation et le mettre à l'aise. Et il s'est avéré qu'une fois une petite m'a répondu " ah non ! mais moi je n'ai plus de papa. Il est mort mon papa. " Donc on se retrouve bête, parce que

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

comment réagir par rapport à la réponse que l'enfant nous fait et comment lui réagit quand on lui parle du papa ou de la maman ? Il y a une grande qui la dernière fois est arrivée, c'était en fin de semaine, machinalement je lui ai dit : " alors ça y est tu pars en vacances, tu vas passer Noël en famille ! ", puisque sur les feuilles de départ on avait le départ en week-end. Et là elle me dit " non, je ne pars plus ". Je lui dis " tu ne devais pas partir chez papa ? " " eh bien non je ne pars plus parce que, papa est en prison. Il est parti pour dix mois en prison parce qu'il s'est bagarré et ça s'est mal passé. " Bon, bien, faire face à ce genre de... alors que la question n'était pas de savoir ni pourquoi ni comment. Le fait était simplement de lui dire " c'est bien tu rentres, c'est bien tu vas passer un bon week-end ".

Oui, c'est sûr que là on n'est plus dans des situations très courantes. On n'est plus dans des mondanités.

- Oui. Malgré qu'on essaye de rester dans quelque chose de courant. Mais quelle position prendre face à ça ce n'est pas toujours évident.

Vous avez le sentiment que la commission d'admission vous aide à éclairer cet aspect, quelle position avoir, comment se positionner, comment réagir ?

- En sachant d'où vient l'enfant, quelle est la situation familiale, plus ou moins, car on n'est pas forcément informées de tout, ça nous permet de faire attention à ce qui peut être dit ou des gestes envers ces enfants. Voilà. Il y a des enfants qui arrivent parce qu'ils ont subi d'éventuels viols ou gestes déplacés. Donc il faut qu'à notre tour on fasse attention aussi quand on leur fait essayer des vêtements.

C'est un savoir sur l'autre : on sait quelque chose sur l'autre, mais c'est pour mieux se comporter avec lui. Dans l'exemple que vous donnez, vous faites un lien avec l'habillement et puis ce que l'enfant aurait pu subir, comme pour la plupart des enfants qui sont là. Comment ça change quelque chose ? Est-ce que vous pensez qu'ils n'ont pas le même rapport au vêtement, au moment où il faut s'habiller ?

- Pas spécialement. C'est par rapport au geste qu'on pourrait avoir. Ils viennent dans toute l'innocence. On leur dit " il faudrait que tu essaies un jean ". C'est

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

selon l'âge. Les plus grands se débrouillent. On va les mettre dans la cabine pour essayer le jean. On va regarder avec eux. On va faire l'ourlet s'il y en a un à faire. Les petits il faut plus les aider.

C'est vrai qu'il y a des moins de six ans qui sont là.

- Voilà.

Et par rapport à la commission d'admission à laquelle j'ai été présent et que j'ai pu observer, vous en avez pensé quelque chose de particulier par rapport aux autres, comment vous avez pu être, ce que vous pourriez en dire, par rapport à la participation de chacun, à votre intervention à vous ?

- Je l'ai trouvée très tamisée.

Très tamisée ?

- Oui.

Du fait de ma présence peut-être non ?

- Je ne sais pas, peut-être, mais... en même temps, les dossiers avaient déjà été abordés la fois d'avant plus ou moins et on n'avait pas d'éléments complémentaires à la rigueur, à part pour le petit Arnaud. Donc est-ce que c'est pour ça que c'est resté comme ça.

Parce que d'habitude il y a plus d'échanges ?

- ça dépend en fin de compte du dossier et du contenu. Là, c'est vrai que les deux dossiers qui ont été abordés étaient peu... Il y avait peu de choses dedans.

Il y avait peu de choses au niveau des écrits.

- Voilà. Se positionner sur ça sachant que le directeur n'avait pas eu le temps de rencontrer les parents ou les enfants.

Oui, c'est une autre source d'informations les entretiens. Le directeur ne vient pas dans les commissions d'admission, forcément.

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Si ça lui est arrivé au début.

Ou bien il peut transmettre en tout cas des éléments des entretiens qu'il a eus avec les parents. Et sur votre intervention, parce que vous êtes intervenue, est-ce que vous vous souvenez ?

- Vaguement...

La participation peut ne pas être régulière selon les fois parce qu'on est plus ou moins concerné, on a plus ou moins matière à apporter des éléments.

- Oui, et puis au niveau du service, je n'ai pas l'impression que ce qu'on pourra, nous, dire sera forcément pris en compte. On reste un service technique et non... enfin j'ai l'impression qu'on a toujours tendance à faire malgré tout une différence entre le fait d'être éducateur, le fait d'être sur les groupes, de travailler continuellement avec les enfants et les services techniques.

Oui, vous sentez qu'il y a une différence marquée par rapport...

- Un peu. J'ai cette impression.

Une impression.

- Oui. On en a déjà discuté, on en a déjà parlé, mais, malgré tout j'ai toujours ce sentiment.

Et ça, c'est quelque chose que vous vivez comme une frustration ? Ou un manque ? Une reconnaissance insuffisante ?

- Non. Aucun de deux termes.

Oui, ce sont les miens, forcément.

- Non, ce n'est pas du tout une frustration. Non. On nous dit souvent : " que ce soit technique ou éducateurs c'est la même chose ". Je n'en ai pas l'impression.

Oui, vous sentez bien une différence même si vous êtes dans des aspects du quotidien, ce n'est pas le même que...

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Non, pour ma part. Je le dis c'est ma vision des choses.

Oui, voilà, ce que l'on dit ou ce que l'on voudrait gommer comme frontières entre les différentes fonctions.

- Non, malgré tout il y en a toujours, oui.

Sentez-vous que ça peut vous influencer, vous ou vos collègues, dans la prise de parole à un moment de travail pluri-disciplinaire en commission ?

- Éventuellement.

Plutôt dans le sens que ce n'est pas vraiment facile de se mettre en avant, d'avoir des choses à dire ?

- Oui, on ne va pas forcément avoir la même vision des choses. Du fait de ne pas les gérer les enfants toute une journée, de ne pas connaître tous les éléments non plus ...

Pour vous, ce sont des moments à heures assez régulières, des temps courts ?

- Oui, puisque nous sommes sur des journées de huit heures (12 h/13 h - 17 h) donc les enfants sont à l'école la journée.

Vous sentez que les équipes éducatives qui sont là presque tous les jours, parce qu'elles tournent, ont des liaisons quand elles ne travaillent pas, avec un cahier de liaison, se passent des infos, donc elles ont les situations dans la tête en continu, quasiment ; et donc vous les sentez plus équipés par rapport à la connaissance des enfants ?

- Pas forcément. Non.

C'est-à-dire que vous aussi d'où vous êtes, il y a un point de vue privilégié au fond ?

- Un peu oui.

Et donc, celui que vous avez peut mériter aussi de le faire savoir au fond ?

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Bien quelque part oui, je pense que ça fait partie du global en fin de compte.

Alors c'est vrai que vous ne parlez pas beaucoup dans cette réunion, mais c'est à un moment où il est question de faire retour sur la situation de la sœur d'Arnaud ; donc Monique parle à ce moment-là d'Adèle, comment elle était quand elle est arrivée, comme une " petite sauvage ". Il y a une sorte de dialogue entre deux-trois personnes...

- Mmh

L'une dit : " elle était à la recherche de câlins " ; Paul reprend et parle des " règles de vie ". apparemment on sent que c'est une petite fille effectivement qu'il fallait cadrer beaucoup, puis Jacqueline la compare à " une herbe folle ", ce qui fait rire. Évidemment, il y a l'image de l'herbe folle. Puis vous terminez la phrase : " j'ai poussé..." en ajoutant " comme j'ai pu ". C'est-à-dire qu'au moment où vous intervenez, vous participez à l'échange comme si la situation vous parlait bien. On sent que vous avez la situation d'Adèle en tête.

- Bien, on finit par les connaître ces enfants. À force de les voir, de discuter plus ou moins de tout, de quelques sujets, parce qu'ils sont jeunes. Mais de choses courantes de tous les jours. On finit par voir, oui, l'évolution par rapport à l'arrivée.

Et quand vous dites que vous avez un autre point de vue, c'est-à-dire que vous sentez qu'il y quelque chose qui pourrait se jouer effectivement dans la différence, par rapport justement à ce point de vue particulier qui pourrait amener une contribution au " global " comme vous disiez, c'est-à-dire à l'ensemble des regards portés sur les situations ?

- Oui. Le fait d'avoir à les gérer en lingerie, mais on ne les a pas huit heures par jour comme les éducateurs. Ils les ont notamment le week-end, le mercredi quand les enfants sont là et lors des vacances. Oui, je pense que c'est important d'avoir certains éléments parce qu'à ces périodes-là, les week-ends nous on n'est pas là, on n'est pas présentes, mais la période des vacances où les enfants ne sont pas

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

retournés chez eux ils viennent nous voir en lingerie pour récupérer telle ou telle chose ou essayer des vêtements, la conversation se fait plus à ces périodes-là.

Et est-ce que ça vous est arrivé d'avoir de découvrir des enfants qui liaient conversation avec vous, mais qui ne le faisait pas ailleurs par exemple ?

- Oui.

Pour eux la familiarité autour du linge c'était quelque chose que vous avez déjà constaté ?

- Oui. Notamment récemment. On a une enfant qui s'est confiée à nous. D'ailleurs sans que l'on ait à lui poser quoique ce soit comme question, c'est elle qui a abordé le sujet. On était trois collègues en lingerie cette matinée-là et on s'est trouvées dépassées par les événements.

Ah oui, dépassées ?

- Oui, oui. Parce que lorsqu'on lui a demandé, dès qu'elle nous a confié ce qu'elle avait à nous dire, on lui a demandé si elle en avait parlé à ses éducateurs ou à l'infirmière ou au chef de service et la seule réponse qu'elle a su me dire c'est " non, non, parce que de toute façon personne ne me croirait ".

C'est-à-dire que pour elle il n'y avait qu'auprès de vous qu'elle pouvait se sentir crue ?

- Je ne dirais pas ça parce que je ne suis pas dans sa tête, mais c'est l'impression que ça a donnée. Elle avait un poids et avait besoin d'en parler, mais elle ne savait pas forcément vers qui se retourner.

Ce qui veut dire au fond que pour elle, l'endroit où elle pouvait déposer quelque chose de l'ordre de la révélation d'une situation qui n'était pas encore connue avant, c'était cet endroit-là et pas un autre. C'est vous qu'elle a choisie en fait.

- Oui.

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Ce qui a pu être facilité par un certain nombre de raisons qui peuvent vous échapper aussi, mais en tout cas c'est ce qui s'est passé.

- On a fait du mieux qu'on a pu en essayant de la rediriger vers ses éducateurs ou vers l'infirmière, mais voilà. Apparemment, elle s'est fermée et à la suite de ça, il n'y a pas eu lieu (à des suites)... maintenant voilà, on n'a pas eu d'autres cas...

Il n'y avait que votre parole pour porter la sienne au fond ?

- Voilà. On en a informé notre directeur.

C'est vrai qu'il y a des enfants qui ne parlent qu'à une personne, dans un contexte particulier comme vous dites et qui se ferment ensuite. Ce qui permet aussi de dire que la commission d'admission ne permet pas de tout savoir non plus.

- Ah, non. Voilà.

Il y a ce qu'il y a dans les dossiers, ce que les gens savent, mais il y a aussi des choses qui viennent à différentes occasions comme ça.

- Après ce sont des enfants qui vivent tous les jours quelque chose de différent aussi. De par éventuellement leur passé, de par ce qu'ils vivent sur le groupe ou à l'extérieur du groupe.

Et vous avez eu l'impression que ça a changé quelque chose dans votre relation à elle et d'elle vers vous depuis ce moment ? C'est peut-être trop récent ? Est-ce qu'elle reste fermée ? Est-ce qu'elle reste spontanée ?

- Non, il y a un petit changement à la suite de ça.

Donc là, c'est vous qui êtes devenue une source d'écoute et d'information pour l'ensemble de l'équipe sur la situation de cette enfant-là ?

- Ce n'est pas moi qui le dis.

C'est-à-dire ?

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- On en a fait part à notre directeur, voilà. J'ai mis, je n'ai pas eu l'impression que derrière ça il y ait eu une discussion avec les éducateurs ou les chefs de service.

Ah oui, vous en avez parlé au directeur, parce que vous êtes obligées de le faire ?

- On a estimé oui.

Vous avez estimé à ce moment-là qu'il ne fallait pas que ça reste secret ?

- Oui.

Mais ce n'est pas quelque chose qui est rentré dans un échange comme celui qu'il pourrait y avoir en commission d'admission sur une situation ?

- Non. Non.

Où là, tout le monde peut potentiellement avoir des choses à dire sur une situation. Là vous ne vous êtes peut-être pas senties incluses dans cet échange ?

- Non, ce n'était même pas le fait d'être incluses ou pas... on a passé l'information et ça en est resté là.

Vous ne savez pas ce que devient cette information après ?

- Enfin, on l'a su lors d'une réunion, mais ça n'a pas été forcément positif.

C'est-à-dire que les autres réunions où vous êtes présentes ce sont des réunions générales, c'est ça ?

- Oui.

D'accord. Ce ne sont pas les réunions hebdomadaires éducatives ?

- Non on ne participe pas aux réunions éducatives.

Ce sont les réunions qui ont lieu tous les mois, c'est ça ?

- Tous les deux mois.

Admettre ou pas ? Les enjeux d'une activité groupale en éducation spécialisée

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Donc comme il y a beaucoup de situations, c'est pour l'ensemble...

- Ça concerne tout ce qui peut se passer au niveau de la Maison.

Le temps passe... merci de vous êtes prêtée à cet exercice.

Entretien n° 2. Françoise, monitrice éducatrice, accompagnement scolaire, 57 ans.

Ancienneté dans l'établissement : 40 ans.

Françoise ressent une émotion en entrant dans la pièce où je reçois en entretien, laquelle évoque pour elle des souvenirs. Cela fait un certain temps qu'elle n'y était pas entrée. La discussion s'amorce sur les pans de l'histoire des lieux qu'elle connaît.

- Je crois que la journée ne serait pas assez longue pour tout raconter – *rires*.

C'est souvent le choix difficile, le cadre de l'enregistrement. Ça ne vous intimide pas trop le magnétophone ?

- Un peu.

Cela permet d'avoir une fenêtre sur l'intimité de travail qu'il y a dans un établissement comme le vôtre. Et donc parmi mes questions, la première c'est votre ancienneté dans l'établissement, pour vous situer.

- Alors. Moi j'ai commencé ici en août 71 comme stagiaire d'été. J'étais jeune fille, j'avais 17 ans. Donc j'ai quitté l'école en fin de troisième.

D'accord.

- Je suis arrivé ici jeune fille, avec aucune expérience, mais j'avais envie de m'occuper d'enfants. Je ne savais pas encore dans quelle branche je me lançais. C'était juste une expérience d'été, mais j'ai toujours été attirée par cela. Le fait aussi que dans ma jeunesse, petite fille, j'étais la " grande sœur " de tous les enfants de la famille, parce que j'étais l'aînée. Une anecdote, peut-être que ça cela vient de là, je ne sais pas. J'ai essayé aussi à un moment de savoir pourquoi j'avais été attirée par cette profession. Donc j'étais fille unique. J'étais l'aînée de toute la famille et lorsque mes grands-parents faisaient des réunions familiales, je m'occupais donc de tous les petits. J'étais vraiment la grande qui s'occupait de

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

tous les petits de la famille. À chaque fois, j'avais ce rôle d'aînée. Je pense que ça m'a beaucoup manqué de ne pas avoir de frères et sœurs et donc à chaque fois qu'il y avait des réunions familiales j'étais ravi de m'occuper de mes petites cousines et petits cousins. J'ai donc commencé ici en août 71 et par la suite, en septembre, probablement qu'il manquait du monde, je ne m'en souviens plus exactement, et on m'a proposé de rester, ce que j'ai fait. Et, pour faire court, j'ai eu cinq ans de pratique ici. Après je suis partie en formation à l'école de moniteur-éducateur de Tours. J'ai été une des premières à partir en formation à ce moment-là, c'était dans les années 76.

Oui, à ce moment le diplôme de moniteur éducateur était assez récent, il a été créé dans la foulée de celui d'éducateur.

- Je suis partie en 76 en cours d'emploi. J'ai eu la chance de garder mon poste ici. De pouvoir faire ma formation en deux ans et en 78, fin de la formation, je suis revenue travailler. J'ai eu mon deuxième bébé en 79. J'avais déjà une fille quand je suis partie en formation donc ce n'était pas évident à gérer parce qu'à ce moment-là quand on partait en formation en court d'emploi, on n'avait pas forcément quelqu'un sur le terrain au niveau de l'établissement qui pouvait vous épauler en tant que référent de terrain, ça, c'était difficile. Je sais que ç'a été dur. J'ai failli décrocher là, dès la fin de la première année, parce que c'était dur de concilier la vie de famille, le travail en plus de la formation.

Il n'y avait pas de tuteur de stage ?

- Non.

Vous étiez sur votre lieu de travail de fait ?

- Oui.

Ça a compté comme lieu de stage puisque c'était en cours d'emploi, donc l'expérience professionnelle a été validée ?

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Oui, ceci dit, j'ai fait quand même trois mois de stage à l'extérieur, dans un IME (Institut médico-pédagogique) pour valider ma deuxième année. Donc, après mon deuxième bébé, j'ai pris un an pour pouvoir m'occuper de mes deux enfants.

C'est important aussi.

- Oui. Et entre temps, il y a eu des changements de direction. Ça doit faire le quatrième directeur depuis. *Rires.*

Oui, vous les avez vu passer les uns après les autres.

- *Rires.* Oui, j'ai vu... exactement. Avec, disons une progression positive par rapport à l'évolution de l'établissement. Au début, c'était effectivement, on travaillait plus en système bénévolat, on faisait des heures... (soupir) c'était impressionnant, avec des groupes verticaux (différentes tranches d'âges). C'était une autre prise en charge. Ce n'était pas du tout la même chose.

Et au niveau des commissions d'admission, ça se passait comment l'admission des enfants, des adolescents ?

- Alors au départ ici, nous n'avions pas le droit de voir les dossiers. Les dossiers on n'en connaissait rien. On ne savait pas d'où venait l'enfant, ce qu'était son vécu familial ou quoi que ce soit.

Il y a une raison à cela qui était invoquée ?

- Non, pas plus que cela. C'était réservé aux cadres, au directeur. C'était lui qui se positionnait, je pense, par rapport à ça et nous éducateurs on n'avait donc absolument pas, loisir on va dire, de poser des questions. On nous disait toujours " voilà, il est issu d'une situation difficile " mais sans aucune possibilité de lire les comptes rendus quels qu'ils soient. Maintenant, je ne sais pas comment ça fonctionnait parce que j'étais sur les groupes où on recevait les enfants ; il n'y avait pas de réunions de pré-admission, de quoi que ce soit auparavant. On arrivait, voilà l'enfant était là, on le prenait et puis on faisait avec. Il n'y avait pas de préparation, il n'y avait rien. Les commissions de pré-admission et d'admission, il y a peu de temps que ç'a été mis en place par le directeur. Moi j'ai

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

été la première, là, avec le nombre d'années d'expériences que j'ai, à assister depuis l'année dernière à ces commissions qui n'existaient pas auparavant. Il y a quelques années cependant, on avait en lecture les dossiers. Mais c'était la direction, c'était le chef de service qui décidait de l'accueil sans en référer aux éducateurs.

Il y avait un accès à l'information...

- Oui, mais la décision se déroulait principalement autour des cadres.

Vous le concevez comme un plus par rapport à l'accueil quotidien des enfants ?

- Ah oui, bien sûr.

Vous parliez de préparation.

- Que ce soit pour l'accueil d'éducateurs, de stagiaires ou de jeunes, c'est très important de préparer l'accueil d'un enfant, parce que l'enfant est déjà suffisamment perturbé. Quelquefois, c'est son premier placement et on sait que c'est quelque chose de très traumatisant lorsqu'on arrive comme un cheveu sur la soupe dans un groupe qu'on ne connaît pas. Pour l'intégration dans un lieu de vie ce n'est pas top.

En même temps dans les commissions d'admission la décision n'est pas toujours prise ?

- Non, par exemple, là on se revoit la semaine prochaine pour deux dossiers où on a demandé des éléments supplémentaires pour deux jeunes, mais en étant tous autour de la table avec des opinions différentes, je pense que c'est important d'avoir les avis de tout le monde parce que quelqu'un peut voir une chose et l'autre en voir une autre. Moi je sais que dans mon domaine, je suis particulièrement attentive sur le scolaire, c'est-à-dire d'avoir le nez sur le vécu scolaire pour savoir effectivement si l'enfant a sa place ici. Bien que ce n'est pas forcément, comment dirai-je, un (motif de) refus d'accueil. Si on sait que l'enfant est en difficultés auparavant, il va falloir aussi de notre côté anticiper et mettre en place des choses par rapport à son vécu, par rapport à ses difficultés. Dans le cadre

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

par exemple du RASED (réseau d'aide spécialisée pour les élèves en difficulté scolaire), s'il y a des choses à mettre en place au niveau de l'école.

C'est-à-dire que quand vous lisez le dossier d'admission et que vous en échangez avec les collègues pendant la commission vous avez en tête la projection de voir au niveau du scolaire et ce qui pourrait être mis en place ?

- Voilà. C'est important.

Vous avez déjà tout ça en tête.

- Oui. Et effectivement si on va vers une admission, ça nous permet de prendre contact avec les différents collèges ou écoles, pour dire " bien voilà, vous avez un jeune qui va arriver. " Ça permet de préparer les instituteurs ou les professeurs à l'arrivée de ce jeune, de l'intégrer dans la classe. C'est important. Je crois qu'il a besoin de se situer par rapport à l'établissement, mais aussi avec l'extérieur par rapport à sa scolarité.

Ce que vous disiez pour en interne, concernant l'accueil des enfants, la préparation de leur arrivée ici, vous avez cette fonction par rapport au lieu scolaire de préparer les professionnels...

- Oui, voilà, je fais le lien.

Et alors, qu'est-ce qu'il y aurait comme différence entre le fait que l'enfant arrive comme ça, ce que vous avez connu en fait, que ce soit ici ou dans une école, sans l'avoir connu avant, entre préparer ou pas ?

- Je pense déjà que pour l'enfant, ça veut dire que l'on s'intéresse à lui, on va l'intégrer à un nouveau groupe, on va le présenter. À un moment donné, l'instituteur va présenter ce jeune à la classe. Ou même il va anticiper " voilà, il va y avoir un jeune garçon ou une fille qui va arriver dans la semaine ". Ça permet de sensibiliser les enfants à l'accueil. *silence*

Ça veut dire qu'il existe...

- Il va exister déjà avant d'arriver.

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Avant d'être là. C'est intéressant.

- C'est l'existence, que ce soit pour un enfant, comme pour un éducateur ou un stagiaire qui arrive sur un groupe. J'ai toujours essayé d'attacher une grande importance à l'accueil de stagiaires. J'ai eu plusieurs jeunes justement dont j'ai été référente, c'est important de se voir et de les présenter au groupe et à l'équipe avant d'accueillir cette personne. Autant pour un enfant. C'est l'enfant qui est primordial au départ, et s'il arrive comme un cheveu sur la soupe dans une classe, dans un groupe, si c'est son premier placement, ça peut être traumatisant. Ce n'est pas toujours évident.

Et vous faites le parallèle de la situation dans laquelle peut se trouver un nouvel éducateur ou un stagiaire ? C'est-à-dire que si c'est vrai pour les adultes...

- *C'est vrai pour les deux. Moi ça me semble aussi important pour un éducateur ou un adulte en tant que stagiaire. Même si effectivement la situation n'est pas la même. C'est par rapport à l'accueil de quelqu'un, que ce soit un enfant, que ce soit un adulte.*

Cette manière de faire au fond prend en compte les différences de situation, mais cela ne peut qu'améliorer, que prévenir ?

- Oui bien sûr. C'est vrai que cela aide, beaucoup. On peut se mettre à la place de l'enfant qui arrive, qui ne connaît personne, qui n'a jamais visité l'établissement. Alors que maintenant on lui fait visiter l'établissement. Il vient voir son futur lieu de vie. Il va rencontrer les personnes présentes. On fait le tour de l'établissement, on lui présente les personnes. J'ai vu une petite fille il y a 2 jours avec le directeur, il est venu la présenter. C'est une première approche. Ce qu'il faut bien se dire, c'est que l'enfant, lorsqu'il vient en visite ou qu'il est admis le premier jour, il va photographier la personne qui l'a accueillie. Et cela c'est très important. *Silence.*

Par rapport à votre attention sur la question scolaire, vous avez pu relire le texte de transcription la commission ?

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Un peu hier, j'ai lu rapidement. Je n'ai pas été bavarde sur le... *rires*. C'était surtout par rapport à la situation qu'on a évoqué ce jour-là où j'avais déjà en tête le dossier de la grande sœur. Le dossier de la situation familiale je l'avais lu, je connaissais déjà le parcours de ces enfants et de leur famille donc c'est pour ça que je n'ai pas eu beaucoup à intervenir parce que ça coulait de source que l'on accueille ce petit garçon, le frère d'une des petites filles qui est ici.

Oui, pour vous le cheminement avait déjà eu lieu par la connaissance de la situation de la sœur.

- Le dossier de la sœur qui était le même.

Cela aurait été une situation que vous ne connaissiez pas, vous seriez montée à l'information ?

- Exactement.

De quelle manière en fait procéderiez-vous ?

- Déjà les interrogations au niveau de son parcours scolaire, de son vécu. À savoir si on a noté dans son dossier des difficultés par rapport à l'école, par rapport à son comportement. Donc avec une interrogation par rapport à ça, à renvoyer à la psychologue scolaire pour éventuellement être vue. Ensuite, lors d'une pré-admission, lors d'une visite ici, pour confirmer ou pas ses réelles possibilités d'intégration / implication pour engager davantage l'interlocuteur ? Sinon dans une école normale.

C'est-à-dire que vous pouvez être amenée, en fonction de la commission d'admission et des éléments ou du manque d'éléments, à contacter et avoir pour interlocuteur une personne comme le COP (conseiller d'orientation psychologue) ?

- Tout à fait. Et demander des informations supplémentaires, quitte à appeler l'école, et poser des questions vraiment.

C'est spécifiquement votre fonction ici.

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Oui, oui, davantage.

J'ai eu l'impression, j'ai vu les questions fuser (en référence à la seconde situation abordée en commission d'admission).

- C'est vrai qu'au niveau du contenu on peut effectivement intervenir, donc poser des questions, voilà, essayer de creuser d'avantage pour ne pas " se planter ". On a effectivement accueilli un jeune garçon il n'y a pas très longtemps. Cela s'est fait trop rapidement malheureusement, pendant les vacances scolaires. Et donc on n'avait pas tous les éléments et là on est dans une réorientation possible. On se rend compte qu'il ne peut pas rester dans une école normale parce qu'il a trop de difficultés de comportements. On avait émis des doutes. C'est une situation qui a changé entre temps. D'un AP (accueil provisoire) de trois mois c'est devenu un AP d'un an. Voilà. Et sur le coup, on a dit " oui, on va l'accueillir " et finalement on s'aperçoit que ça ne va pas. Au niveau de la scolarité, ça ne va pas. Il va falloir que l'on travaille pour une réorientation, mais pendant ce temps-là il est déscolarisé.

Une réorientation scolaire ou de type d'accueil ?

- Un type d'accueil différent, spécialisé.

D'accord. Pour vous, au niveau de la maison de Clèves, l'inscription scolaire est-elle assez déterminante par rapport au profil des jeunes ?

- Non, normalement ce n'est pas un critère de refus d'accueil si vous voulez, mais si on a dans un dossier de gros soucis de comportement... Voilà, donc, on fait quand même, il faut faire, attention à qui on va accueillir.

L'école est un indicateur par rapport à ça ?

- L'école est un indicateur, parce que lorsque le jeune à un moment donné va se déscolariser, s'il a effectivement trop de difficultés au niveau du comportement, de la concentration, dans un cadre scolaire normal, on se rend très vite compte que ça ne fonctionne pas. Donc pendant ce temps-là qu'est-ce qu'on fait de l'enfant ? Il faut bien faire attention à l'orientation qu'on va donner.

Oui, ça se répercute sur l'accueil d'hébergement.

- Voilà. Ce qu'on disait, ça peut se répercuter aussi sur l'ambiance d'un groupe, lequel à un moment donné est posé. Vous avez un élément qui arrive, un enfant quand même assez perturbateur (Bruno), qui va remettre en cause tout le fonctionnement du groupe, les repères des jeunes, les uns vis-à-vis des autres. Ça a des répercussions au niveau de l'école. L'institutrice actuellement est en grande difficulté, on la soutient comme on peut. On a aménagé des horaires avec le jeune. C'est-à-dire qu'il ne va à l'école que le matin et moi je le reprends l'après-midi. Pour essayer de ne pas trop perturber la classe. Il faut faire très attention.

Oui, c'est un dosage. D'où l'importance d'avoir des informations plus précises. Est-ce que des fois vous avez l'impression d'avoir toutes les informations qu'il faudrait ?

- Non, non, justement. Là, on s'est fait " avoir ". Rires

C'est-à-dire que les informations utiles ne sont pas forcément disponibles ? Ou bien elles existent, mais elles ne sont pas disponibles ?

- Elles existent, mais elles ne sont pas, ou alors elles ont été... minimisées, pour qu'on puisse quand même l'accueillir. Mais là on se rend compte qu'effectivement... on marche sur des œufs en ce moment avec ce garçon. Et puis lorsqu'on parle de réorientation, c'est très long. On ne le fait pas comme ça du jour au lendemain. Il faut monter un dossier. Il faut aussi trouver de la place parmi les différents établissements spécialisés qui le concerne.

Et puis vous êtes aussi confrontés au fait d'avoir à montrer les aspects difficiles justement, ses problèmes d'insertion ?

- Oui. C'est c aussi pour les collégiens. On s'aperçoit à un moment donné que parfois il y a certains collégiens qui n'ont pas trouvé leur place au sein du collège pour des histoires de violence. J'ai un jeune qui est exclu, ça fait trois semaines que je l'ai en exclusion l'après-midi, pour des problèmes de violence. Donc c'est pareil : qu'est-ce qu'on va mettre en place ? C'est toujours ça qui m'interroge.

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

C'est-à-dire qu'il est en difficulté, mais c'est un enfant intelligent. Ou'est-ce qu'on va faire après, comment on va organiser les choses ? Ce n'est pas évident.

Je n'ai pas toujours su à quel moment attribuer des paroles, j'ai eu des petits doutes certaines fois. Peut-être qu'il y a des moments où j'ai loupé une de vos interventions. C'est vrai que des personnes parlent, on sent qu'il y a un dialogue qui s'installe, elles se répondent à deux, à trois. Oui c'est cela, vous avez plus été interpellée ou incluse dans l'échange à un moment où on attendait votre éventuelle approbation, Paul par exemple.

- Oui, c'était par rapport...

... quand il faisait le tour des établissements...

- Oui, des établissements scolaires susceptibles d'accueillir ce petit garçon-là.

Et là j'ai l'impression qu'il y a eu une thématique qui est venue autour du fait que vous seriez " grillés ". Je sentais que ça pouvait être " chaud " avec certains lieux.

- Le choix maintenant d'avoir plusieurs écoles est un choix volontaire, parce qu'on s'est rendu compte que lorsque l'on envoie, par exemple il y a 2 ans on avait 25 primaires à la même école primaire, 25 jeunes à la même école, ça voulait dire aussi qu'on allait avoir 3 ou 4 jeunes qui étaient déjà sur le même groupe (d'internat) et qui allaient ensuite se retrouver ensemble dans la même classe. Ça fait un phénomène de clan entre eux. Et ce qu'on a remarqué c'est que ça ne permettait pas aux enfants de s'intégrer aux autres. Ils restaient dans leur bulle, on les appelait " les enfants de Clèves ". On voulait absolument casser ça et on s'est demandé " pourquoi pas demander aux écoles aux alentours d'accueillir aussi des jeunes de l'établissement ? ". Je suis donc allée voir la mairie de Vézane, un petit village à côté, j'ai rencontré Madame le Maire et lui ai demandé " est-ce que dans votre école il serait possible d'accueillir aussi des enfants de la maison de Clèves ? ". Ils ont répondu " il n'y a pas de raison, on peut tout à fait accueillir des jeunes de l'établissement ". Donc ce qui fait qu'on a dispatché tous les petits primaires sur deux écoles « principales » de Souté et de Vézane. Actuellement, on travaille aussi avec l'école de Malles, c'est pour ça que la question a été posée

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

pour l'école de Malles puisqu'on a une famille dont on a volontairement laissé les enfants scolarisés dans cette école. On n'a pas voulu les changer parce que c'est assez perturbant de changer d'école en cours d'année. On essaie d'y faire attention. On a donc trois écoles primaires, je travaille et suis en lien principalement avec les écoles primaires. J'ai moins d'interventions, ceci dit, je suis invitée demain à rencontrer le directeur du collège d'Ors, mais je fais plus le lien avec les écoles primaires.

Et pour le secondaire, c'est quelqu'un d'autre ?

- C'est davantage les éducateurs référents des jeunes qui se déplacent avec des réunions programmées.

Ils sont plus sollicités par rapport à ça, donc c'est ce lien-là qui est privilégié ?

- Moi je suis davantage en soutien ici le soir, je suis toujours en rendez-vous.

Où alors ils vous demandent d'intervenir s'ils en sentent le besoin ?

- J'interviens au niveau, je fais le lien avec les instituteurs de Souté, de Vézane principalement. Je suis allée il y a pas longtemps à Malles pour une réunion d'équipe éducative, pour un jeune garçon. Et ces différents liens que j'ai avec les instituteurs sont des bilans.

Vous m'expliquez la répartition des rôles par rapport au collège et au primaire. Et j'avais une question sur l'arrivée du dispositif de commission d'admission, c'est comment ? vous l'avez demandé ? Comment s'est posée votre présence à vous ?

- Je ne sais plus comment c'est venu. Ça a dû venir au travers de discussions lors des réunions éducatives. C'est un questionnement, je pense, que beaucoup d'équipes ont, ou avaient, tout du moins parce que maintenant c'est en place. Justement parce qu'un jeune arrivait, ça pouvait remettre en cause les jeunes sur un groupe. Parce que lorsque vous avez un jeune qui arrive sur un groupe, bien étant assez terre à terre, et je me dis, on se posait la question de dire " oui il arrive, il y a une urgence " puisqu'aussi on est quelquefois dans l'urgence : " il n'y a pas de place sur ce groupe donc il va falloir faire passer un autre jeune sur un autre

ANNEXE 18. Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

groupe ". Donc quelquefois ça se faisait comme ça, du jour au lendemain. Quelque part, on s'est dit " mais il faut qu'on mette en place ces réunions de commission " pour justement préparer l'accueil autour du jeune, ensuite pour les passages qui vont se faire d'un groupe à l'autre pour accueillir ce jeune, parce que quelquefois c'est ça aussi. Là, on reçoit un petit garçon, il n'y avait pas de place sur le groupe, il a fallu faire passer un jeune sur un autre groupe. Donc ça vient aussi en déduction. C'est-à-dire qu'on accueille sur un groupe, s'il n'y a pas de place, automatiquement il va falloir faire passer un autre jeune sur un autre groupe. Oui va-t-on faire passer ? Est-ce qu'il est suffisamment autonome pour aller sur un autre groupe ? C'est tout ce questionnement-là qu'il fallait mettre en place lors de ces réunions. Ça me paraît important justement de faire ça parce que sinon, quelquefois ça se faisait au pied levé. Autant pour le jeune qui est dans l'établissement déjà depuis deux ans, un an : " ce n'est pas judicieux, il est là depuis peu, on ne lui a pas laissé le temps de s'installer. On va passer quelqu'un d'autre ". On se fiait si vous voulez à l'âge, on disait " le plus ancien va passer sur le groupe supérieur " ce qui n'est pas toujours judicieux. Si ce jeune vient d'arriver, ça veut dire qu'il est là 6 mois et " hop " on va le déplacer sur un autre groupe. Ça met en cause plusieurs choses l'accueil du jeune, mais aussi il y a des répercussions aussi sur le groupe sur lequel il va être accueilli. Cela permet d'anticiper : " voilà, il y a tant d'enfants dans l'établissement, une place qui se dégage sur tel groupe, donc là on peut accueillir cette tranche d'âge ".

Oui. C'est-à-dire que ça sert aussi en quelque sorte de sas en interne, d'admission interne.

- Exactement, entre deux équipes aussi. Ce qui va découler finalement de l'accueil d'un jeune sur un groupe va permettre aussi à deux équipes, qui vont passer l'autre jeune d'un groupe à l'autre, de se rencontrer et de préparer aussi le passage du jeune. Ce qui ne se faisait pas auparavant ou qui se faisait dans l'urgence. L'enfant, le jeune pressenti pour passer sur un autre groupe va lui aussi être préparé à ce passage. Ça ne va pas se faire dans l'immédiat. On va lui permettre d'aller par exemple déjeuner sur le groupe, de passer un peu de temps le samedi

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

après-midi à faire une activité. Donc il va y avoir une transition plus sympa, plus préparée.

En fait, ça prépare le groupe de jeunes, le jeune et les équipes.

- Bien sûr. Tout le monde y trouve son compte. C'est certain.

Vous n'y êtes pas vous dans les équipes éducatives ?

- Je n'assiste pas aux réunions de préparation de passages. J'étais avant sur le système, mais je n'y suis plus depuis trois ans puisque j'ai demandé le poste en soutien scolaire il y a 3 ans.

Vous étiez dans cette fonction-là quand elle s'est mise en place l'année dernière la commission d'admission ?

- Oui, on m'a demandé de venir assister aux réunions d'admission, de pré admission, ce que j'ai accepté tout de suite. J'ai trouvé ça très intéressant.

Vous avez perçu l'intérêt ?

- Voilà, pour ce qui est de mon domaine, ce qui touche à la scolarité, à savoir si l'enfant va intégrer une école normale, une classe normale, de pointer les difficultés, d'être dans le questionnement et s'il ne faudrait pas plus de renseignements... et après si on l'accueille, qu'est-ce qu'on met en place ? En ayant aussi un lien avec l'instituteur, en le préparant à cet accueil.

Est-ce que pour cette situation, vous disiez que c'était connu de vous, à un moment donné le fait de ramener la question du scolaire, la référence à la scolarité, vos prérogatives, viendrait bousculer les échanges ou se poser comme une exigence ?

- Non, non. C'est juste un questionnement. On fait remonter les choses, on en discute entre nous. Je vais surtout en parler, je rencontre souvent Coralie qui est psychologue avec qui on a l'occasion d'étudier les dossiers. Je lui soumetts mes questionnements et elle peut aussi apporter d'autres éléments de par sa formation.

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

C'est-à-dire que vous pouvez travailler ensemble ?

- Tout à fait. Lorsque j'ai lu un dossier qui me pose question, je vais souvent la rencontrer pour lui demander ce qu'elle en pense. Pour voir si elle partage aussi mes interrogations et après on met en commun lors des réunions d'admission.

D'accord. Un peu comme ce que peuvent faire les équipes dans le dispositif courant ?

- Oui.

En se regroupant avant, en discutant et en mettant à l'ordre du jour ce sujet-là, il y a tel jeune qui va arriver ?

- Tout à fait, voilà.

Là du coup (dans votre cas) c'est une équipe on va dire spontanée...

- Oui, tout à fait.

Vous vous rencontrez comme personnes ressources ?

- Comme je fais également mes bilans, lorsque j'ai à rencontrer les instituteurs en primaire, je fais souvent aussi un petit bilan avec la psychologue scolaire parce que j'estime qu'elle a besoin d'avoir les éléments.

Oui.

- Et les équipes bien sûr puisque pour un bilan j'ai un retour sur les équipes. Parfois l'infirmière s'il y a des choses pour elle.

L'infirmière par contre ne vient pas dans la commission d'admission ?

- Elle pourrait. Je pense qu'elle pourrait y assister s'il y avait des éléments au niveau santé dans les dossiers.

Ce n'est pas exclu ?

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Non. On peut lui demander effectivement d'assister, de lire le dossier et par rapport à une situation où l'enfant a une maladie lui demander des précisions par rapport aux problèmes de santé.

Dans les échanges qu'il y a eu, est-ce qu'il y a eu des choses qui vous ont marqué ou qui ont été inédites dans cette commission d'admission ?

- Non, pas particulièrement, non. Par rapport à la dernière ?

Oui, celle où j'étais.

- Non, c'était un dossier pour moi qui relevait tout à fait de l'accueil du jeune, il relevait de l'établissement. C'était une suite logique. On avait la grande sœur on a accueilli le petit frère. C'est très important aussi que l'on ait cette notion d'accueillir les frères et sœur, les fratries.

Ça, c'est une idée qui traverse le projet et les repères.

- Oui, tout à fait, par rapport à l'établissement, c'est pouvoir accueillir des fratries, trois voire quatre enfants. Les familles sont aussi demandeuses de l'accueil, lorsqu'il y a des situations très difficiles, d'accueillir tous les enfants au même endroit.

Et pour vous, les familles sont présentes au niveau de la scolarité, vous sentez qu'il y a une adhésion ?

- On essaie. On essaie lorsqu'il y a des synthèses de programmées ici qu'il y ait aussi une rencontre avec les instituteurs, les professeurs du collège. Ce n'est pas toujours évident de la mettre en place. Il y a souvent une histoire d'horaires, qui n'est pas évidente à gérer.

C'est-à-dire que les parents peuvent venir dans la synthèse, c'est ça ?

- Les instituteurs eux non ne viennent pas. Ce sont plutôt les familles qui vont aller avec le jeune à l'école, comme le feraient les parents.

En votre présence ?

ANNEXE 18. Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- C'est parfois en notre présence et parfois pas. Ça se fait soit avec le responsable, le chef de service, ou moi-même ou, souvent " le responsable référent extérieur " (travailleur social) qui accompagne. C'est lui qui amène les parents qui n'ont pas forcément les moyens de locomotion. Donc il emmène les parents rencontrer l'instituteur du jeune à l'école. Ça se fait plutôt dans ce contexte-là. On aimerait bien que les parents participent davantage à la scolarité de leur jeune.

Ça a un impact favorable à chaque fois qu'ils peuvent ?

- Ah oui, tout à fait. Lorsqu'il y a des rencontres avec l'école, les instituteurs, l'enfant et la famille, ç'a recréé du lien. Ça permet à l'enfant de voir que les parents s'intéressent à son devenir et que ça permet aussi de casser des conflits qui pourraient exister entre l'école et la famille. Bon, on sait que ce n'est pas toujours évident pour les parents de confier leurs enfants à quelqu'un qu'ils n'ont jamais vu. Au moins une rencontre dans l'année ce serait bien. Que chaque famille puisse rencontrer chaque année les instituteurs ou les professeurs avec le jeune.

C'est vous qui avez le tableau de bord de ces aspects-là ?

- Oui. Ce n'est pas toujours évident de concilier les choses. Les parents, certains sont " acteurs " du placement. Ils vont adhérer au placement puis d'autres pas.

Est-ce que vous les sentez parfois démunis au niveau des écoles malgré " l'injonction ", le devoir d'inclusion ? Il y a toujours eu cette idée d'inscription scolaire, mais on sait bien que pour les situations spécialisées c'est toujours compliqué.

- On a effectivement des parents très démunis. On s'en rend compte lorsque l'on provoque des réunions d'équipes éducatives où l'on sollicite les parents. C'est parfois difficile d'entendre des choses pour les parents aussi. Il faut essayer d'être à leur hauteur, à leur mesure parce que vous avez des parents qui sont dans leurs limites. Ils ne savent pas beaucoup lire ni écrire. Donc l'enfant n'ose pas, lui non plus, dire qu'il est en difficulté ou il ne va pas oser dire " je vais être, je vais apprendre ". Alors que papa et maman ne savent pas lire. C'est difficile, on est dans des situations parfois où il faut vraiment y aller par petites doses. Essayer

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

d'intéresser les parents à ce que fait leur enfant, de parvenir à lui dire que c'est important l'école, mais bon ce n'est qu'une sensibilisation qu'on peut faire. Ce n'est pas évident de mettre les parents responsables au niveau de la scolarité. On s'en rend compte au niveau des week-ends lorsque les jeunes vont chez eux, on laisse des devoirs par exemple aux parents. Nous on dit aux enfants " tu vas faire ta lecture avec papa maman, tu vas faire tes devoirs à la maison ". Mais ce n'est pas gagné. Souvent, il reviennent, les devoirs ne sont pas faits – rires. Mais on essaie. On essaie de les faire contribuer, mais ce n'est pas toujours facile. On se rend compte qu'il y a des parents qui sont très démunis. On ne peut pas leur demander non plus de venir assister aux réunions même si je trouve que c'est quand même intéressant. Je pense que pour eux ça les remet dans leur rôle de parents. C'est ce qu'il faut faire. Il faut qu'ils s'accrochent au moins à ça. Parce qu'on les enlève déjà (les enfants) de la famille. Certains s'accrochent à la scolarité. Leurs enfants sont très pointilleux, ils entendent " tu vas bien apprendre, tu viens ici, tu vas apprendre à l'école, tu vas lire " et d'autres : " moi quand j'étais petit je n'apprenais pas bien, ce n'est pas grave quoi ". Donc on a comme ça des aspects différents. On fait avec. Quand les parents contribuent, c'est très bien. Quand ils ne peuvent pas, on ne va pas non plus les y obliger.

Entretien n° 3. Jacqueline, éducatrice de jeunes enfants, 52 ans.

Ancienneté dans l'établissement : 21 ans.

Avez-vous eu le temps ou la possibilité de lire le texte de l'enregistrement de la commission d'admission ?

- Non.

J'ai travaillé dessus, donc j'ai prévu d'interroger là-dessus, mais ce n'est pas le canal obligé. De mémoire, qu'est-ce que vous en avez pensé vous de la commission d'admission, sachant qu'elle portait sur deux situations, mais que j'ai retenu la première dans le texte que j'ai transmis. La situation de...

- D'Arnaud, oui.

Le frère d'Adèle. Il y a toujours des éléments intéressants qui surgissent. À chaud comme ça, ou plutôt à froid maintenant – *rires*.

- Oui, plutôt à froid maintenant ! Moi j'en ai retenu les interrogations... il y a des fois, on fait des commissions avec des doutes sur l'accueil de l'enfant, mais là on n'était pas dans le doute. En tout cas par rapport à l'accueil d'Arnaud. Par rapport à l'accueil d'Aldo on l'était plus... donc on en avait déjà parlé en équipe, nous on était ok sur ça.

C'est-à-dire que vous avez eu une réunion avant, au préalable ?

- Au niveau de l'équipe, chacun avait lu le dossier. Comme je suis la référente d'Adèle (sœur d'Arnaud) c'est vrai que j'avais déjà prévenu mes collègues qu'à la dernière synthèse de famille, il avait été prévu qu'Arnaud intégrerait sûrement l'établissement, mais par contre ça s'est plus bousculé au niveau calendrier que ce qui était prévu au départ. Mais on savait qu'à un moment donné qu'il allait intégrer la maison d'enfants.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

D'accord. Donc vous aviez une place particulière du fait d'être référente de la sœur d'Arnaud et vous avez été une source d'informations de premier choix, si on peut dire ?

- Oui, connaissant déjà la situation.

Vous avez été sollicitée comme telle ?

- J'avais vu l'AS (assistante sociale), on avait vu l'AS trois semaines / un mois avant. Elle avait déjà à ce moment-là réfléchi sérieusement à un placement pour Arnaud aussi.

Ça a pu faire office de ce qui se passe dans d'autres commissions où l'on ne connaît pas forcément les familles ni les situations, et l'on provoque les rendez-vous pour amène des informations à la commission d'admission, mais là ça s'est fait naturellement ?

- Voilà.

...puisque l'AS avait cela en tête, du coup, comme c'était vous l'interlocutrice privilégiée, vous avez eu toute une somme d'éléments à apporter.

- Oui.

Voilà (montrant la transcription) j'ai surligné le texte.

- C'est vrai qu'il y avait les bases du dossier qui à la limite, on reçoit un dossier comme ça sans connaître la situation familiale, cela aurait peut-être plus interrogé. Mais connaissant la situation familiale en fait, on s'est moins interrogés.

Oui, du coup dans le dossier il y avait...

- Peu de choses.

...trois feuillets

- Voilà.

ANNEXE 18. Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

La première (page) l'état civil, puis finalement peu d'éléments.

- Oui. Mais on a souvent des bases de dossier si on ne connaît pas avant les situations... comme il y a eu le cas du petit Aldo, à un moment donné il faut d'autres informations, il faut compléter. Parce que les dossiers de pré-admission, parfois c'est vrai, ils sont légers.

Ce que vous n'avez pas ressenti là ?

- Parce que j'avais d'autres éléments que je connaissais.

Par tradition orale et différentes rencontres qui ont eu lieu. Je reviens en arrière, comment ce dispositif d'admission est arrivé ? Comment y êtes-vous arrivée en tant que salariée ? J'ai entendu que ce n'était pas les mêmes professionnels des équipes qui viennent à chaque fois, et que cela a été mis en place il y a un an, la participation, la collaboration avec tout le monde : comment c'est arrivé, comment vous avez vu arriver cela ?

- Nous l'avons vu arriver avec intérêt. À plusieurs titres. D'abord parce qu'avant les dossiers étaient étudiés au niveau direction puis on nous disait " vous allez avoir tel enfant qui va arriver à telle période ", ce qui posait un double problème parce que généralement les groupes sont déjà complets et qu'il fallait à ce moment-là travailler en accéléré le passage d'un enfant sur un autre groupe. Des fois, les enfants sont plus ou moins prêts parce qu'on leur dit longtemps à l'avance " s'il y a une arrivée, c'est toi qui es envisagé pour un passage ", donc ils ont le temps de s'y préparer. Mais il y avait des fois où ce n'était pas le cas. Moi j'ai vu, j'ai connu une époque où, pas du jour au lendemain, il ne faut pas exagérer, mais disons à une semaine d'intervalle, on disait à un enfant " dans une semaine tu vas aller dans un autre groupe ". Donc on se trouvait au pied du mur à un moment donné. Les enfants qui étaient prêts ça allait, mais ceux qui n'étaient pas tout à fait prêts, on n'avait pas le temps non plus de les préparer à ce passage-là.

Mmh.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Et puis ça remet en cause à chaque fois tout un équilibre de groupe et qu'en fonction de cela, nous on a un groupe mixte, il y a des choses matérielles à organiser. Par exemple les chambres. Des choses comme ça. Ce n'est pas neutre pour un enfant de re-modifier son environnement proche. Cela demande du temps à se mettre en place dans leur tête, et nous de réfléchir à ce qui va être le nouvel équilibre qui va être le meilleur à trouver.

C'est-à-dire que c'est à la fois par rapport au fait d'habiter dans le lieu, ce qui n'est pas neutre, ce n'est pas qu'une question matérielle ?

- Non.

Ce n'est pas seulement la question d'apporter des cartons, des vêtements ou du mobilier ?

- Non, il y a des enfants qui ont déjà des conditions matérielles à la maison où ils n'ont pas de lieu à eux et que le seul lieu qu'ils parviennent à investir, c'est leur coin de chambre. Et si tout d'un coup, parce qu'il arrive une fille et qu'il faut modifier les chambres, on lui dit " maintenant ça ne va plus être ta chambre, on en change ", il faut qu'il en réinvestisse une, même s'il ne se déplace qu'à la chambre d'à côté. Mais cela demande aussi à ce petit cocon-là qui s'était installé. On le bouscule forcément.

Oui d'accord, avec tout ce qui va avec, vu que c'est probablement un des seuls lieux...

- Voilà, pour certains c'est le seul lieu qui leur soit vraiment personnel.

Et la question de l'équilibre du groupe alors, elle se traduit par rapport aux chambres ?

- Elle se traduit d'abord par rapport à un équilibre de groupe d'âge. Ça dépend si c'est un jeune enfant qui arrive. Nous on a eu des accueils d'enfants de trois ans. Comme cela peut être un accueil d'enfants de huit ans. C'est vrai que ça remodifie aussi à ce moment-là l'équilibre de groupe d'âge, ça modifie aussi le rapport garçon/fille. Après il va se rejouer, il y en a certains qui ont des difficultés de voir

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

qu'un nouvel enfant arrive. Nous on a surtout ce problème quand il y a des plus jeunes qui arrivent, vraiment des très jeunes, parce que le petit dernier du groupe, comme cela se passe à un moment donné dans une famille, on lui prend sa place de petit dernier.

Ah d'accord, je vois. C'est-à-dire qu'il y a des places qui se rejouent ?

- Voilà ! Et qui forcément renvoient à leur histoire personnelle et qui se rejoue à ce moment-là.

Donc ça vient bousculer l'équilibre du groupe et aussi, finalement cet équilibre qui se crée ou qui renvoie chacun à des places jouées avant.

- Oui.

Enfin joué, vécu avant, et qui se rejoue là à travers ça et du coup c'est tout ça que vous mettez en réflexion ?

- Voilà, et c'est bien pour nous de le savoir à l'avance et de se dire " on sait qu'ils sont plus fragiles, qu'ils vont vivre cet événement-là d'une manière plus difficile " ce qui permet d'être plus proche à ce moment pour les aider à passer ce cap. Silence. On a le cas inverse, avec... par exemple, nous avons eu en début d'année une grande fille qui a huit ans, qui était là depuis l'année dernière et qui était leader du groupe. En septembre, elle a vu arriver une autre fille du même âge. Elles se sont trouvées dans une rivalité d'enfer : une pour garder cette place-là et l'autre pour la prendre. Ce qui a fait qu'il y a eu des conflits à gérer ainsi que de les recadrer, de les resituer chacune dans leurs droits et leurs devoirs, l'une par rapport à l'autre. Parce qu'elles en étaient arrivées à un moment donné à se crêper le chignon, carrément.

Oui, ça va loin. Quand on parle de troubles du comportement, ce n'est pas pour de faux. Ça va loin.

- Ça peut aller loin. Silence. Et puis c'est vrai, une arrivée sur les groupes ados, je ne sais pas je n'ai jamais travaillé sur des groupes ados, mais ça se joue, je pense, d'une manière différente. Mais c'est vrai qu'on a toujours une période où il y a un

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

rythme pour s'installer, apprendre. Les enfants ont l'impression pendant un temps que l'on s'occupe plus du dernier arrivé, ce qui est une réalité. Et donc pour nous de jongler pour qu'ils ne se sentent pas délaissés, de leur dire : " j'ai peut-être moins de temps en ce moment, mais je peux te consacrer quand même du temps. Même si ce n'est pas tout à fait au moment où toi tu voudrais ". Maintenir toujours ce lien justement pour qu'ils acceptent mieux cette nouvelle arrivée.

C'est-à-dire que le jeune enfant quand il arrive sur un groupe comme ça serait plus dépendant de l'adulte ?

- Pendant un temps oui.

Pendant un temps.

- Oui. Parce que si on peut accueillir Arnaud, c'est un enfant de 4 ans et demi, à la maison il n'a pas vécu cela : un rythme quotidien, de s'habiller, de commencer à s'habiller seul, de se laver, la tenue à table, des choses comme ça. Un rythme que le jeune enfant devrait avoir normalement, mais qu'il n'a pas acquis parce qu'on ne lui a pas montré. Donc à un moment donné ça monopolise plus un adulte pour lui apprendre ces choses-là.

Les grands le font remarquer cela dans le groupe et disent " et nous " ?

- Oui, oui. Ils ne le font pas remarquer de cette manière-là, mais Pierrot par exemple en ce moment est plus agressif, dans l'opposition, c'est sa manière de dire " j'existe encore, ne m'oubliez pas ".

C'est crypté et vous le décidez comme ça ?

- Puis quand on réussit à en parler avec lui il s'apaise, on lui dit : " non, non, on ne t'a pas oublié, ce n'est pas la peine de nous faire remarquer que tu es là de cette manière-là. Tu es là, à part entière. " Ça permet d'atténuer, mais c'est vrai qu'une nouvelle arrivée amplifie des comportements pour les enfants qui ont déjà du mal, qui sont dans une réaction où l'adulte est pour eux très important. C'est vrai que cela s'amplifie s'ils sentent qu'ils ont moins de temps pour eux, ils se rappellent tout de suite à nous davantage, c'est leur façon de nous dire : " j'existe ".

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

La mise en place de la commission d'admission a permis de pondérer ces effets-là ou de les limiter ?

- De les limiter, dans le sens où nous avons plus de temps pour les préparer, pour leur dire, comme dans le cas du passage de Paula. Je lui en avais parlé dès fin décembre de son passage alors qu'elle est passée fin janvier / début février. Ça nous a donné un mois. En un mois, elle a pu cheminer dans sa tête et être prête à passer sur le groupe des moyens. Elle savait que c'était son tour. Il n'y avait pas de date-butoir, on n'a pas pu lui dire que " ce sera tel jour " mais elle savait que ce serait en lien avec l'arrivée d'Arnaud, à ce moment-là.

Tout ce temps leur permet de gérer avec vous, ou vous avec eux, la question de se détacher, de se projeter ailleurs ?

- Oui, voilà.

Si finalement c'était fait dans l'immédiateté, il y aurait une sorte d'arrachement ?

- Pour certains enfants, cela a pu être vécu comme ça : pour certains passages, des enfants avaient l'impression qu'on se " débarrassait " d'eux. Il fallait faire de la place. Ça devenait, ce n'était plus dans le processus : " je grandis, je change de groupe " mais : " il arrive quelqu'un de plus petit et voilà ! moi je m'en vais ".

Oui ce serait mécanique, le dernier arrivé pousse l'autre ce qui pas très humain.

- C'est vrai, oui, à la limite. Je sais que je me suis interrogée par rapport à ça. On ne voulait pas leur renvoyer cela, on essayait d'amortir le choc, mais je comprenais aussi que quelque part, ils aient ce ressenti-là.

Quand s'est mise en place la commission d'admission, il y a eu de débats, ça a été discuté avant ? Dans le souvenir que vous en avez.

- Oui, ç'a été surtout discuté à la commission d'évaluation par rapport au projet d'établissement, dans un premier temps. Et ça faisait partie des manques qui étaient apparus et qui disaient que ce serait intéressant d'être mis en place. Et on l'a étendue, mais là ça n'a pas été le cas parce que c'était une (commission) de

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

début d'année, mais en se disant " c'est intéressant aussi la commission d'admission, c'est intéressant justement de programmer au niveau de chaque groupe les enfants qui seraient susceptibles, en cas d'arrivée, d'un passage " ».

Oui, il y a une double fonction d'orientation interne et d'orientation externe.

- Voilà, il y a une double fonction qui permet justement de dire les enfants qui sont susceptibles de changer de groupe en cours d'année.

Vous avez une configuration d'établissement qui permet de baliser un parcours comme ça, et de ce fait la possibilité de travailler avec le temps.

- Voilà.

Et puis cette question de la séparation aussi. Je connaissais des établissements avec plusieurs unités de vie, différenciées au niveau géographique, situés dans une localité d'une ville. Ce type de passage d'un groupe à l'autre n'était pas travaillé de la même manière. C'était davantage pour faire rupture que pour une transition. D'autre part, j'ai travaillé sur le texte, je peux vous faire part de ce que j'ai vu, de ce qui ressort des moments choisis, il y a une densité dans les échanges, au moment où les uns et les autres prennent la parole. Il m'a semblé qu'au départ, entre l'ouverture par Monique et Paul qui amorce le récit, il y a eu des échanges de regards avec vous puis vous avez pris le relais progressivement. À un moment, vous prenez la suite pour donner des informations. C'est une phase de démarrage. Donc, j'ai vu apparaître à un moment donné, une affirmation que vous posez : il y a Paul qui parle d'assistante sociale, il parle aussi de Mme Mona, la maman d'Adèle, qui aime bien pouponner, mais elle n'a pas de nouvelles de ses trois enfants. Là vous reprenez " elle n'a pas eu du tout de contact avec ses trois aînés ".

- Elle n'a plus du tout de contact avec ses trois aînés.

Voilà. Et j'ai l'impression que vous repreniez ce que venait de dire Paul, c'est une hypothèse, parce que quelque part, pour eux c'est une information que vous connaissiez déjà, et qui pourrait avoir son importance, sa valeur éducative.

ANNEXE 18. Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Oui. Parce que l'on sait qu'il va y avoir des choses, entre temps. Après cela, on a appris qu'après le placement d'Adèle, elle est dans une période de grossesse. Donc les enfants grandissent, elle ne s'en occupe plus, mais elle refait des poupons.

C'est cela, elle fait des enfants et après elle les délaisse. Et là je trouvais qu'il y avait un pallier supplémentaire dans le fait que les aînés, qu'elle ne voit plus du tout, ce qui est quand même assez étrange.

- Oui.

C'est quelque chose qui vous a frappé ?

- Oui, cela joue forcément sur le projet qu'on va pouvoir avoir pour les enfants là. À quoi va-t-on les préparer à l'avenir ? Parce que normalement, dans le cadre d'un accueil provisoire (AP), le projet c'est un retour en famille, le placement est à court terme. Normalement, un AP est censé être à court terme. Or là, pour l'instant, on accueille ces enfants sur le projet d'un AP en se disant " le risque c'est qu'ils soient là jusqu'à leur majorité ", ce qui ne sera plus un accueil provisoire.

Ça peut expliquer la question, qui arrive peu après dans les échanges, à propos d'un accueil qui se judiciaireiserait.

- Voilà, oui.

C'est déjà en débat, et il faut le mettre en lien avec cette projection. C'est-à-dire que vous travaillez finalement beaucoup avec le temps : le temps présent est conditionné à l'idée de projet, mais aussi à ce que la mère a déjà acté dans le passé, dans le sens où ce ne serait pas la peine de recommencer toujours les mêmes erreurs ?

- Oui, puis c'est une question de confiance aussi à établir avec un enfant. Personnellement, je ne verrais pas dire à un enfant... la durée d'accueil, par exemple de l'AP pour Arnaud, on l'a signé en début de semaine : c'est six mois. Normalement au mois d'août, si on reprend l'AP, il est censé retourner en famille.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Alors je ne me verrais pas le leurrer, parce que quelque part ce serait le leurrer, de lui dire : " oui, d'accord sur le papier c'est six mois, tu retournes en famille dans six mois ", alors que je sais pertinemment que la famille, à moins vraiment d'un miracle, mais je n'y crois pas, dans six mois leur mère ne sera pas plus prête qu'actuellement à assumer Arnaud comme Adèle. Donc il vaut mieux commencer à dire à l'enfant " oui d'accord c'est ce qu'il y a d'écrit sur le papier, pour l'instant, mais il vaut mieux te préparer dans ta tête à ce que cela soit plus long, parce qu'il y a telle et telle chose. Toi, oui tu vas progresser, mais il faut aussi que ta famille, elle, progresse. " Parce qu'Adèle, elle a fait d'énormes progrès aussi. Mais ce n'est pas parce que l'on dit " oui elle a fait des progrès " qu'elle peut rentrer à la maison, car la famille, elle, n'a pas progressé dans son coin. Donc Adèle ne va pas rentrer à la maison. Quelque part, c'est lui dire que tout ne repose pas sur elle. Il faut que les enfants sachent que pour leur placement, ce n'est pas eux qui ont fait quelque chose de mal.

Le progrès de cette famille, de cette mère, ça paraît vertigineux du fait qu'elle a une rupture avec ses aînés. Vous n'en savez rien de la raison qui l'y amène ?

- Non, on n'a que l'assistante sociale qui nous a communiqué cela. C'est vrai que c'est une famille où il n'y a pas de dialogue.

Il n'y a pas de dialogue, et vous ressentez que pour faire avancer les choses, il faudrait déjà qu'il y ait une relation qui s'instaure. Ce qui ne veut pas dire que la maman pourrait progresser dans sa capacité à se comporter autrement, mais vous n'attendez pas qu'elle soit prête, vous équipez les enfants, au moins pour soutenir leur développement ?

- Voilà, il vaut mieux. Notre rôle là, c'est de les rendre assez solides pour qu'à un moment donné ils puissent faire leur vie sans compter effectivement sur des parents qui seront toujours plus ou moins défaillants.

Oui, c'est toute une articulation. Apparemment, vous travaillez avec cet aspect-là, assez ténu, et en peu de mots il y a quelque chose qui se dessine en commission.

ANNEXE 18. Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Mais alors j'avais l'impression que tout n'était pas explicite dans les échanges, que vous vous compreniez sans toujours mettre en mots ?

- Peut-être, parce qu'on avait fait la réunion avant. Il avait les mêmes infos que moi, Paul.

D'accord. Il était en réunion d'équipe c'est cela ?

- Non, mais à la réunion de synthèse avec Adèle il était là aussi. Et c'est vrai...

Ah oui, la réunion de synthèse. Le lien de travail est passé par l'opportunité d'une autre réunion.

- Oui, donc en fait on avait les mêmes infos de base.

D'accord. Ce qui explique cette impression que j'ai eue qu'il y avait quelque chose d'entendu d'une certaine manière entre vous.

- Oui, je comprends.

Alors, après je suis allé plus loin concernant le déroulement de la commission à partir de sa transcription. Là, c'était autour de Coralie, je crois, la psychologue, ou bien Monique qui lit le dossier et parle de " carences éducatives plus-plus " Concernant la maman d'Adèle. Il est question d'elle et vous vous questionnez autour de la négligence, la maltraitance, j'ai trouvé cela intéressant.

- Oui, et ça c'était toujours en lien avec la synthèse d'avant où la maman était présente, tout le monde trouvait qu'à l'école et ici à Clèves, Adèle avait fait des progrès, mais la maman était toujours dans la négation des progrès. Et Adèle, elle " elle l'enquiquinait le week-end ". L'on avait essayé à cette synthèse-là de creuser cette question en disant " mais qu'est-ce qui vous fait dire qu'Adèle ne change pas ? ". Pour en arriver, mais ça c'était notre œil de professionnel, à se dire qu'en fait " ce ne sont pas les progrès d'Adèle qui sont en cause " c'est plutôt " qu'Adèle puisse demander des choses, " exiger " une présence et partager des moments avec sa maman ". Et bien pour sa mère ce n'était pas entendable, c'était vécu comme du harcèlement. Ça, c'est le côté de la maman qui ne peut donc pas

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

dire " ma fille fait des progrès " puisque pour elle, sa fille fera des progrès quand elle sera capable de se mettre dans un coin et de lui ficher la paix.

Oui, qu'est-ce que ça veut dire " faire des progrès " dans un contexte comme ça ?

- Donc on n'a pas du tout évidemment les mêmes sens.

On n'est pas dans la normalité, le sens courant. On est devant des choses qui sont inimaginables.

- Voilà.

Le travail que vous avez pu faire en synthèse autour de la situation d'Adèle est venu enrichir la connaissance de la situation d'Arnaud. Si ce travail n'avait pas été là, si vous n'aviez pas connu Adèle, si Arnaud n'avait pas eu de sœur, il aurait fallu faire tout un trajet dans la réflexion.

- Ce qui s'est passé à l'accueil d'Adèle. En fait, Adèle est arrivée cet été, elle avait des carences éducatives, c'est à peu près tout ce qu'on avait comme information. Les informations on les a glanées au fur et à mesure des contacts avec l'AS, de l'évolution d'Adèle, du CMP (centre médico psychologique), de la rencontre avec la psychologue, etc.

Ce qui veut dire que l'on ne contrôle pas l'information que l'on reçoit ?

- Ah non.

On y est pour quelque chose, mais on ne peut pas décider. Là, la commission d'admission est censée mettre à plat un tas de choses. Il se trouve qu'il y a de l'information parce qu'elle était déjà disponible. Mais il y a sans doute des commissions d'admission où il faut courir après les infos et on a pas forcément celles que l'on demande.

- Oui, ou bien elles sont tronquées, voire leurrées des fois.

Ça arrive ça ?

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Oui. On en a eu. C'est pour ça que j'avais parlé de Bruno, je m'en souviens par rapport à Aldo (2e situation abordée à la commission d'admission) où pour Bruno on nous a dit " rapprochement familial ", ce qui en soi était tout à fait entendable au fond. Du Département 1. pas plus de difficultés que cela, mais au bout d'un jour et demi l'enfant est exclu de la classe.

D'accord oui.

- Mon collègue, il gère cela depuis deux mois la scolarité de cet enfant. Et ça n'apparaissait à aucun moment dans son dossier. Il y a des choses comme ça...

Oui, cela a été dit dans la deuxième partie, dans la seconde situation. Du coup vous deveniez plus précautionneux « est-ce qu'il ne se passe pas quelque chose ? Est-ce qu'on ne nous cache pas quelque chose ? »

- Oui. Ce n'est pas neutre quand une situation d'enfant mobilise quelqu'un depuis deux mois. Et puis, de plus, Paul notre chef de service a été aussi très mobilisé par cette situation-là. C'est-à-dire qu'à un moment donné, les enfants en arrivent à avoir tous des problèmes.

Oui. Il s'agit de savoir lesquels.

- D'autant plus qu'à un moment donné, un ou deux enfants dans une institution monopolisent l'attention.

Les enfants ont des problèmes, mais on peut penser que ceux qui travaillent autour en ont aussi pour ne pas partager éventuellement toutes les informations utiles ?

- Mmh.

Ou les mettre de côté.

- Ou alors, parce que s'il y a certains fonds de dossiers qui arrivent avec une problématique scolaire, on va se dire " ce n'est pas une orientation chez nous, c'est une orientation ITEP (institut thérapeutique éducatif et thérapeutique) ou

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

quelque chose comme ça " ; à la limite en commission d'admission on va dire " non, non, il relève plutôt d'un ITEP et pas d'un accueil chez nous " .

Vous avez conscience des limites de ce que vous pouvez proposer à Clèves ?

- Oui, je pense qu'à un moment donné les enfants qui ont trop de grosses difficultés psychologiques, on peut pallier, ce qu'on fait actuellement pour cet enfant-là (Bruno). Il n'est pas malheureux, on pallie à certaines choses, mais on n'est pas dans un processus, dans un projet qui lui convienne totalement et qui lui permette, lui, d'évoluer vraiment.

Est-ce qu'on pourrait dire que la commission d'admission par rapport aux admissions extérieures donc, non pas les passages, mais l'arrivée, permettrait plus qu'avant, mais ça je ne sais pas c'est une question que je vous pose, est-ce que ça permet plus d'éviter ce genre de situation d'enfants qui arrivent et pour lequel on s'aperçoit que ça ne relève pas de vos compétences ?

- Oui. Ça s'était déjà produit avant. Je sais que le directeur avait déjà commencé à éliminer certains dossiers où il savait pertinemment qu'on n'avait pas les moyens matériels d'assurer une prise en charge de ces enfants-là qui soit correcte.

Il resserrait les critères ?

- Mais bon, ces enfants relèvent vraiment plus d'une prise en charge psychologique, c'est vrai qu'on a la psychologue qui est là, mais c'est différent d'avoir un suivi où au niveau scolarité ça devient vraiment difficile. C'est vrai qu'en ITEP il y a généralement des scolarités sur place, des choses comme ça où c'est plus facile d'y intégrer les enfants que dans une classe du village.

Oui. Et au fond, est-ce qu'on pourrait dire que le directeur a confié à la commission d'admission une partie de cette tâche-là et que finalement vous êtes, vous, en autonomie aussi pour positionner un avis, sur des critères ?

- C'a permis à la fois de garder une ligne de direction, ce qui est tout à fait son rôle, et puis aussi d'avoir, je pense, un éclairage global. Il y a la psychologue, il y a les chefs de service, il y a les équipes, et cela permet d'avoir plusieurs avis et

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

d'éviter de passer à côté de quelque chose qui, en lisant un dossier, n'aura sur le coup inquiété personne. Mais ça nous arrive nous aussi des fois, où l'éducatrice scolaire (Françoise) va plus regarder dans un dossier la problématique de cet enfant-là au niveau scolarité, elle va pointer à un moment donné quelque chose. La psychologue, pareil, avec les éléments qu'elle a à un moment donné elle va dire " houla, oui il rentre peut-être dans le critère si tu veux, mais il y a des choses moi qui m'alerte, j'aimerais bien voir avant " .

Du coup, chaque fonction présente ou chaque fonction représentée porte quelque chose d'une connaissance de l'enfant ?

- Oui.

Par rapport à la présence de personnels de service technique, comment vous voyez ça qu'il y ait une personne de la lingerie par exemple ?

- Je pense qu'eux, quelque part, ils en avaient besoin. Parce que souvent, c'est vrai que tout l'aspect matériel lié à l'arrivée ou au passage d'un enfant, c'est à elles de l'assumer. Cela leur permet, elles aussi, simplement, de se projeter. Je pense que c'est bien aussi. Ca fait partie peut-être aussi des atavismes qui restent dans les institutions, elles avaient l'impression quand on leur disait " l'enfant change de groupe " ou " untel arrive " qu'on avait oublié de les prévenir depuis un mois. Mais quand on leur disait " non, non ! Je ne le sais depuis une semaine, je ne pouvais pas te le dire avant, je ne le pouvais pas " . Alors je pense qu'elles se rendent compte plus maintenant de ce qu'est la réalité de la vie de l'établissement. Il y a des choses qu'on ne peut pas leur dire avant parce qu'on ne les connaît pas. Mais avant de participer à ces réunions-là, je ne suis pas sûre qu'elles avaient vraiment une idée de ça.

C'est-à-dire que c'est en le vivant qu'on se rend vraiment compte de ce rapport au temps, de certains aspects du déroulement, que ça n'arrive pas comme des évidences ?

- Quand j'ai revu Marinette, je ne sais plus si c'était Marinette qui était là ?

Oui.

- Alors Marinette avait participé à la réunion, elle savait qu'Arnaud allait arriver, mais on en était alors sur la possibilité qu'il doive arriver mi-février voire fin février. Et quand deux jours après je lui ai dit : " il arrive ce mardi " elle me répond : " ah, et bien ce n'est pas ce qui était prévu ". Je lui redis : " oui, mais là j'ai l'information, ça fait un quart d'heure que je l'ai et je te la communique, donc il arrive mardi ".

Vous aussi du coup, vous avez l'information quand on vous la donne.

- Voilà.

Vous êtes au fait que c'est aussi comme cela que ça se passe ? Qu'il y a des systèmes de contraintes qui font qu'à un moment donné on ne contrôle pas la date d'arrivée, elle est fixée.

- On ne contrôle pas par exemple que là, il n'y a plus de gaz dans la maison d'accueil, il n'y a plus de chauffage ni d'eau chaude.

Du coup ça a un effet repoussoir. Quelqu'un qui voudrait comprendre la commission d'admission en venant y siéger, mais qui ne serait pas du métier, il lui manquerait quelque chose parce que pour cette commission-là, dans la situation d'Arnaud en l'occurrence, il faut pouvoir se dire comme vous l'avez expliqué qu'il y a eu une synthèse auparavant. Il y a des réunions, des incidences où des informations affluent. L'on voit alors que la commission d'admission est reliée à d'autres temps de travail qui s'enrichissent mutuellement. On ne peut pas isoler la commission du reste, même si c'est un temps particulier avec ses participants. Les informations que vous y déposez sont aussi liées au temps de travail que vous avez eu avant. Il y a un autre fil, par rapport à la question de la compréhension de la situation, page 4 (transcription) où il est question d'Adèle, avec une évocation où Monique parle de " petite sauvage ", puis de sa recherche de " câlins " et votre expression " herbe folle " à son propos que j'ai trouvée tout à fait intéressante. Il y a à ce moment une émulation qui a donné l'occasion d'une parole à Marinette. Je me suis dit ce n'était pas anodin parce que la situation parle à tout le monde. J'ai

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

vu qu'après, il y a d'ailleurs des considérations assez fondamentales qui arrivent :
" mais qui sommes-nous ? ", vous parliez de faute tout à l'heure et de " qui est responsable du placement ? "

- Oui.

C'est arrivé à ce moment dans la commission d'admission, au moment où il est question de parler d'Adèle et de son petit frère. L'on s'intéresse de savoir si Adèle souhaite que son frère vienne. Au fond, la question n'est pas formulée, mais on se demande qui serait responsable du fait qu'Arnaud arrive ? Vous vous souvenez ce moment-là ?

- Ah oui, c'était surtout plus en lien, plus au sein du couple. C'est-à-dire qu'il y a la maman qui est d'accord pour le placement et le papa qui est très réticent. Et donc le papa, je ne peux pas dire, quand je l'ai au téléphone, il n'est pas désagréable, mais on est quelque part les kidnappeurs d'enfants. Il faut aussi arriver à le réinvestir d'une autre manière vis-à-vis de ses enfants et puis qu'il surpasse ça. Mais pour l'instant, il est bloqué sur cette situation de placement. Je pense qu'il va y avoir du travail avant qu'il ne la dépasse. Quelque part : on lui a pris ses enfants.

Qu'est-ce qui vous fait dire ça ?

- Sincèrement, il a dit : " je ne veux pas vous rencontrer. Je ne veux même pas savoir où ils vivent. Le principal c'est qu'ils reviennent à la maison. "

Il vous a accusé au téléphone ?

- Non ce n'est pas verbalisé comme ça.

C'est quelque chose que vous ressentez, que vous pouvez décrypter comme ça ?

- Oui.

Vous n'êtes pas désirés quand vous " volez " ses enfants, quand vous les " raptez ", c'est un mot qui est revenu.

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- J'ai ressenti pendant un temps que c'était vraiment " on me les a pris ", de la part de père.

Oui.

- Alors c'est l'AS qui est sûrement plus en front à ça pour l'instant, mais nous on y est aussi quelque part, vu qu'on les accueille, on est aussi quelque part complices de ça.

Oui. Complices de la voleuse d'enfants.

- Voilà.

Il y a une image de l'AS dans le social qui vient retirer les enfants, malgré que l'on soit dans une autre configuration, plus moderne. Dans cette image-là, il se passe quelque chose où il y a une privation, où il y a une autorité qui s'interpose.

- Avec un père qui effectivement, affectivement, est très impliqué au niveau de ses enfants. Et donc il y a cette douleur-là à surmonter. C'est vraiment, on sent... des enfants qui sont vraiment plus proches de leur père. Mais ça, c'est pareil c'est au fil des contacts qu'on s'en aperçoit. Moi je vois Adèle ou Arnaud la semaine dernière, je leur ai dit : " je téléphone à maman, est-ce que vous voulez venir au téléphone ? ", ils ont répondu : " non ". Finalement, je téléphone et je leur dis " c'est papa que j'ai au téléphone " et voilà, ils arrivent tous les deux. Rires.

Donc il ne faut pas tout prendre pour argent comptant au niveau du désir des enfants. Mais vous pourriez, par absence de ce type de réflexes, faire obstruction, c'est-à-dire que ce serait vite fait d'entériner une situation où les contacts diminuent ? Et le père, vous avez dû faire ressentir que vous aviez un rôle pour maintenir ces liens, ne pas l'évacuer puisque vous continuez à le contacter et qu'apparemment il progresse dans la représentation qu'il a de votre travail ?

- Oui, puisque ne serait-ce que lors des premiers contacts téléphoniques, c'était glacial. Il y a même une fois où il m'a raccroché au nez. Tandis que maintenant c'est cordial, on va dire. Enfin, c'est agréable. Je ne peux pas dire qu'il est désagréable. Le contact dure de plus en plus longtemps alors qu'avant il y coupait

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

court plus rapidement. Donc c'est vrai que c'est de longue haleine le travail avec les familles, même si on peut dire ça ne fait pas partie directement de notre travail. Cependant, pour que les enfants évoluent et que la situation avance il faut forcément ce travail-là avec les familles.

Ah oui ? Ce n'est pas forcément envisagé ni planifié comme en faisant partie ?

- Ça en fait partie, mais c'en est plus une des briques. Si on reste dans une certaine logique, normalement c'est le travail du service extérieur.

D'accord.

- Mais pour que les choses bougent, il faut forcément impliquer les enfants et les parents dans la prise en charge de leurs enfants. Cela fait déjà un moment qu'on avait mis en place la participation des parents aux synthèses, pour les emmener à l'école. Une possibilité qui est maintenue justement pour qu'ils ne soient pas dépossédés de leurs enfants, pour qu'ils gardent contact avec leur scolarité et leur présence ici par rapport à leur évolution.

Oui, et puis ce n'est pas parce qu'on dit que les services extérieurs ont cette prérogative-là qu'ils vont faire le même boulot ni qu'ils peuvent le faire. Vous avez aussi des occasions intéressantes puisqu'on vous reconnaît de plus en plus.

- Oui, ça nous dédouane. Et puis c'est vrai, même pour les enfants : de voir qu'il y a un lien avec leur famille c'est aussi important.

Dans la transcription, je trouvais que c'était une réflexion fondamentale quand vous osez parler de la difficulté du travailleur social, le fait de se trouver dans une faille, celle d'être en mauvaise position, je trouvais qu'il y avait là une réflexion...

- Je sais que ça fait partie du travail.

Ce n'est jamais évident pour des professionnels de dire qu'on peut avoir cette place-là pour les parents (de " rapter " les enfants). Le professionnel se pense plutôt dans une position de réparation où il fait du bien aux enfants. J'ai trouvé que les échanges étaient ciselés dans la commission d'admission autour de cette

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

question-là, sensible. Puis, vers la fin des échanges, j'ai eu l'impression qu'il y avait un retour de cette question de fond qui s'amorçait, autour de l'école. Il y avait un passage en revue de choses qui n'étaient pas directement liées à Arnaud, mais qui en même temps étaient " où est-ce qu'on projette qu'il peut être ? " compte tenu de ce qu'on connaît de lui.

- Oui, il faut un équilibre. Et si on ne maintient pas bien un équilibre à l'extérieur concernant les scolarités, ça va être difficile. On a connu ça quand on n'avait que l'école de Souté. À un moment donné, on avait 23 enfants dont certains étaient des costauds. On passait notre temps à faire des allers et retours à l'école, à colmater une brèche – rire. Et on nous la rouvrait deux jours après d'un autre côté ! À un moment donné, on ne faisait plus que ça et puis les relations étaient tendues.

Vous auriez pu créer une école là-bas !

- Oui. À un moment donné, les enseignants ne les supportent pas (les enfants placés). Évidemment, nous on prend en principe des enfants difficiles, d'accord ils ne sont pas évidents, mais ils ne sont pas pires que certains. Concernant les familles, les enseignants ne les appellent pas au bout d'une demi-journée, parce que les parents sont au travail.

Ils vous mettent à part ?

- Il y a eu un moment donné, la situation était tellement tendue qu'on est arrivé chacun certainement avec des a priori. Mais bon, eux de nous dire : " ils ne sont pas scolarisables, on les renvoie à Clèves, ils vont bien s'en occuper ", et nous de répondre : " bien non, on ne va pas les récupérer tous les quatre matins, ils doivent être à l'école ". Donc, à un moment donné, les situations étaient très tendues et comme il y avait Vézane où eux avaient la menace de fermeture de classe, ça les intéressait d'avoir quelques enfants de chez nous, ce que notre directeur avait réussi à négocier avec eux. C'est pareil, l'arrivée à Vézane, autant ils étaient contents de garder une classe, autant ils avaient une image des enfants de Clèves, véhiculée depuis des années, de petits terroristes.

ANNEXE 18. Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Oui, d'accord, l'expression...

- Voilà, je pense que c'est cette image-là. Donc il a fallu qu'on dise " bien non, ce sont des enfants en situation de détresse, ils n'ont rien fait de mal, eux. D'accord, ils ne sont pas évidents, parce qu'ils ont un certain vécu, qui fait qu'effectivement ils vont avoir un comportement en lien avec ce vécu-là.

L'expression de " terroristes " a été entendue ?

- Non, non. C'était plutôt " les Clèv'tons ", enfin ils étaient considérés tout le temps comme ceux qui mettaient la pagaille en gros, c'est ça quoi.

L'image du " mauvais bougre " ou " du lascar ".

- Voilà. Donc ça a perduré quand même. Donc c'est vrai, et l'année dernière, la scolarité à Vézane ne s'est pas trop mal passée. Ceux qui y étaient, il y en avait quelques-uns sans gros problèmes de comportement, qui se sont assez bien fondus, et puis ils n'étaient que cinq. Cela a été, jusqu'à l'arrivée de Bruno, lequel par contre a remué tout le monde en une journée et demie. Et là, on sent bien qu'à l'école ils tiennent le choc parce que mon collègue Paul y va. On s'est dit qu'il ne fallait pas les laisser tomber sinon on allait perdre cette collaboration et se serait dommage. L'équilibre est comme ça, il ne faut pas à la limite mettre un autre enfant qui a de gros problèmes de comportement parce qu'à un moment donné ça va exploser.

Ce ne sont pas des limites très objectives, ce sont plutôt des seuils, la capacité humaine à un moment donné de tenir, ou pas, et l'enfant aussi parce que là on voit bien qu'il y a quelque chose hors normes qui se déploie. Visiblement, ça fait éclater les cadres habituels où l'équilibre n'est plus possible ?

- Oui, voilà. C'est vrai. C'est pour ça que je disais " mais dans quelle classe ? " parce qu'on a jonglé depuis la rentrée en disant " à Souté il y en a deux qui ont de gros problèmes, il y en a un dans chaque classe, ça tient la route jusqu'à présent comme ça, parce qu'il n'y en a qu'un avec des problèmes comme ça ", et on a fait la même chose sur Vézane où pour l'instant il y en a un aussi. Ils sont du même

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

âge. À un moment donné, si un enfant arrive, c'était le cas par rapport à Aldo qui semblait avoir des problèmes de scolarité, l'interrogation c'est " il va falloir le mettre dans une de ces classes-là. Et d'un enfant qui pose souci dans une classe, on va passer à deux ".

On a l'impression qu'il s'agit du même type de raisonnement et de réflexion que pour les équipes et les groupes d'internat au fond ?

- Oui.

Quelles sont les ressources, les autres enfants dans la classe, les équilibres ponctuels avec lesquels composer ? puisque cela vous contraint finalement et détermine que ça va réussir ou pas. Vous réfléchissez sur ces équilibres-là, vous fournissez un travail pour permettre à l'école de fonctionner avec ces enfants, ils vous accueillent bien dans les propositions que vous faites ?

- Oui, oui. De toute façon au niveau scolarité ils savent bien comment cela s'était posé à la rentrée. Ils ont dit " on en a mis un dans chaque classe, vous êtes d'accord ? " On a répondu " oui-oui, on pense que c'est une solution très raisonnable " – rires. Voilà, ils gèrent, mais on n'intervient pas dans le sens où il faut qu'ils soient autonomes. Mais ils y sont sensibles. Quand j'y suis allée pour l'arrivée d'Arnaud en disant " je pense qu'il vaut mieux éviter de le mettre dans la même classe qu'Adèle " ils ont répondu " oui, bon d'accord, on se rallie à ce que vous dites ".

C'est-à-dire qu'ils comprennent le bien-fondé de votre avis parce qu'ils en ont l'expérience aussi à un moment donné, du coup ils se disent qu'il ne faut pas se priver du regard que vous avez, de votre expertise par rapport à ce genre de situation ? Ce qui témoigne d'une relation de confiance et le renforcement du partenariat ?

- Oui, c'est vrai. C'est sûrement aussi le fait qu'il y en a beaucoup moins en primaire cette année. Là c'était à propos des arrivées qu'on ne maîtrise pas. Là, la directrice s'inquiétait de savoir combien d'enfants de Clèves il y aura pour la rentrée. C'est difficile de lui répondre, car on ne sait pas vraiment nous, s'il va

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

arriver des jeunes de l'âge du collège. Ce n'est pas vraiment quelque chose qu'on peut lui dire à l'avance.

De la même manière qu'en interne il y a de l'interpellation, à savoir " qu'est-ce qui se passe ? " là, c'est " comment gérer l'imprévisible ? "

- Tout à fait oui.

Entretien n° 4. Clio, éducatrice spécialisée, 24 ans.

En CDD, depuis août, elle déjà travaillé les deux étés précédents. Elle a suivi ses études en Belgique.

Groupe 3 (mixte 7-12 ans)

Donc vous connaissez la maison ?

- Oui, je connais la Maison.

Et sur son évolution récente ?

- Oui.

Notamment peut-être la commission d'admission ?

- C'était ma toute première commission d'admission.

Donc c'était une découverte. C'est intéressant. La première ici et peut-être dans l'ensemble des établissements que vous avez fréquentés ?

- Je n'en avais jamais fait avant.

Vous n'en aviez pas eu l'occasion. Vous saviez qu'il y en avait ?

- Non, je ne savais pas trop que ça se faisait. Dans les autres institutions où j'ai pu aller, on pouvait en discuter en réunion, mais ce n'était pas comme ça. Ce n'était pas une personne de chaque équipe. Mais je n'ai jamais fait de stage dans une institution aussi grosse. Donc je n'ai jamais eu l'occasion de voir cela.

Il s'agit de réunions éducatives, institutionnelles où il est question de présenter des situations d'enfants, d'adolescents pour les accueillir et pour on soumet un dossier ?

- Oui, c'est.

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Et vous avez pu consulter des dossiers d'admission dans les autres établissements où l'on parlait de l'arrivée d'un jeune ?

- Oui, je pouvais lire les dossiers et on discutait avec les collègues.

Alors, qu'est-ce que vous en avez pensé de votre première commission d'admission à Clèves ?

- J'ai trouvé ça intéressant que chaque personne de chaque groupe puisse discuter des arrivées des jeunes alors que cela ne concerne pas forcément des arrivées de jeunes de leur groupe à eux.

Vous parlez des groupes, vous êtes du Groupe 3 ?

- Oui c'est ça.

Qui correspond à ?

- C'est le groupe mixte de 7 à 12 ans.

D'après mon souvenir, il y a deux groupes mixtes maintenant.

- Oui, il y a le 4 et le 3. Le 4 c'est les tout-petits, donc 4 à 7/8 ans et puis nous on arrive après.

Le Groupe 4 était plus concerné comme groupe par la commission ?

- Oui parce que le dossier qui finalement va aller au Groupe 3, au début c'était plus pour le Groupe 4. Il nous avait été présenté comme devant certainement aller au Groupe 4.

Le second, concernant Aldo dont il a été question ?

- Oui.

C'est cette deuxième situation qui était pressentie pour le groupe où vous travaillez ?

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- C'est ça. La situation pour laquelle on attend pour une rencontre, une pré-admission avec le directeur. La situation repassera après en commission d'admission. On va voir.

En fait, il n'y a pas une commission, il y en a plusieurs quand il n'y a pas assez d'informations.

- Je pense oui.

Et vous, vous êtes arrivée avec des consignes de la part de votre équipe ? Vous en aviez parlé avant ?

- Pour nous actuellement, il peut y avoir douze jeunes sur le groupe et il n'y a que neuf en ce moment. En fait, il y en a encore dix, car une jeune fille va passer très prochainement sur le deuxième groupe de filles. Du coup, je n'avais pas de consigne, mais je savais très bien que des jeunes allaient arriver assez rapidement.

Vous pressentiez vous-même par rapport à ça ?

- Oui. Mais sinon, pas de consignes.

Oui, quand je dis « consignes » ça fait téléguidé.

- Oui, enfin, on n'en avait pas discuté. On n'en avait pas parlé.

Apparemment, vous dites que vous tenez en quelque sorte des tableaux de bord de présence, pour savoir combien il y a de jeunes sur votre groupe et sur l'ensemble des groupes. Vous êtes au courant, il y a l'idée qu'il faut que les groupes soient complétés ?

- Oui.

Et que quand les effectifs descendent, on se dit que ça va bientôt être notre tour ?

- Oui. Et puis c'est vrai qu'on a la même capacité d'accueil que les autres groupes. Je sais que le 2e groupe de filles, elles sont 12 et que le fait qu'elles soient 9 sur le nôtre, ce n'est pas équilibré du coup. Leur groupe est vraiment chargé, nous on

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

l'est beaucoup moins. Donc on ne va pas faire passer des jeunes sur le 2e groupe de filles. On va essayer de faire en sorte d'être égal avec les autres groupes.

C'est-à-dire que ça crée un décalage vis-à-vis des autres collègues, vis-à-vis des autres équipes ? En terme de charge de travail par exemple ?

- Je ne sais pas trop, mais nous on en avait discuté, on ne se sent pas forcément à l'aise de rester à huit ou neuf accueils très longtemps, quand les autres collègues vont être plus submergés de travail.

Pas à l'aise dans le sens où ils peuvent être submergés de travail ?

- Nous, en avoir moins, alors qu'on pourrait garder des jeunes ou en accueillir nous et pas forcément eux. Un équilibre précaire.

Oui, un décalage est perçu, il y a une comparaison qui est faite. Est-ce que vous avez eu la possibilité de lire l'écrit qui a été fait des échanges ?

- Non. J'ai vu qu'ils étaient dans la salle du personnel, mais je n'ai pas eu le temps de les lire.

Mon intention de départ était de les copier, de le mettre dans chaque casier. Je n'ai compris qu'hier que ça avait été agrafé. Et de mémoire, qu'est-ce que vous en avez pensé ? À propos de l'accueil d'Arnaud est-ce qu'il vous vient des choses ?

- Je n'ai pas beaucoup participé à cet échange-là parce que j'étais plus en retrait, c'était ma première commission, donc j'étais en observation. C'est vrai que c'est loin, il faut que je me remette ça en place. J'ai trouvé cela intéressant que les chefs de service demandent l'avis à tout le monde alors qu'on n'était pas forcément concernés. Monique a demandé particulièrement à Laura ce qu'elle en pensait et Laura a vraiment donné son avis.

Oui.

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- On a bien écouté Jacqueline qui connaissait plutôt bien la situation. Vu qu'il y avait déjà Adèle sur le groupe et qu'elle avait pu nous expliquer la situation. Et puis dire qu'elle était partante, que le Groupe 4 était partant pour cette admission.

Par rapport à Jacqueline, vous étiez en position d'observation. Ce qui est une manière d'entrer dans un groupe et d'appivoiser les manières de faire. Dans la transcription, elle a beaucoup d'interventions. On pourrait dire de l'extérieur qu'elle est leader, car elle occupe beaucoup du temps de parole, mais vous dites qu'elle était là pour informer, c'est ce que vous avez perçu, c'est quelqu'un qui avait des informations à donner et à partager ?

- Oui, pour moi c'était ça. Si j'avais été dans sa situation, cela aurait été peut-être moi qui aurais le plus parlé. C'était vraiment son rôle là. Il n'y a pas de rôle de leader ou de quoi que ce soit. Je ne vois pas ça non.

Vous ne vous êtes pas aperçu de quelque chose de cet ordre-là ?

- Non-non.

Et puis il y a une distribution de la parole par Monique.

- Oui.

Et par rapport à, vous étiez assise à côté de la psychologue si je me souviens bien.

- Et à côté Pierre.

Oui, et tout le monde ne prend pas la parole. En même temps, vous n'avez pas participé à d'autres commissions ?

- Non.

Par rapport à ce que vous connaissez de l'institution, vous êtes arrivée en août, il y en avait déjà eu d'autres auparavant. Vous avez commencé à prendre le rythme des commissions d'admission, comment ça vous est arrivé cette information de la commission, son existence, son fonctionnement ?

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- On est au courant de toutes les réunions, on a une feuille avec toutes les listes de réunions et la première fois où j'ai vu ce mot-là de commission d'admission, j'avais demandé à mes collègues ce que c'était exactement. On m'a expliqué que c'était là où on décortiquait les dossiers et puis on voyait si on était pour ou pas l'admission. Voilà comment ça m'a été présenté.

D'accord.

- Les premières, sont tombées de 9 à 10 heures, du coup c'était le début de notre réunion éducative d'équipe. Donc c'est vrai que les premières je n'y avais pas participé, j'avais préféré rester sur mon groupe à discuter avec les autres collègues vu que ça ne fait pas beaucoup de temps que je suis là. J'ai toujours plus de questions à poser. Donc je me suis dit " pourquoi ne pas y aller ? De voir maintenant plus comment ça se passe ".

Vous aviez pris vos marques par rapport à l'équipe ?

- Oui, ça y est.

Du coup, ça vous laissait vous situer pour loper une heure pour vous consacrer à l'autre partie ?

- Oui.

C'est sûr que c'est une réunion qui mobilise puisqu'il y avait onze personnes.

- Oui. Il y a un éducateur de chaque groupe, plus chefs de service.

Le terme de commission d'admission c'est nouveau pour vous, vous n'aviez pas entendu parlé auparavant ?

- Non.

Et en terme de dispositif, sous d'autres noms ?

- Non, je n'avais pas entendu ça du tout.

Non plus dans les études ou dans les lieux de stage ?

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- J'ai fait mes études en Belgique moi. C'était différent, je pense. Et je n'ai jamais, enfin c'est la première fois que je me retrouve dans une institution aussi grosse comme je le disais tout à l'heure.

C'étaient des établissements qui accueillait combien de personnes ?

- J'ai commencé en IME (institut médico-éducatif) donc c'est différent. Ensuite, j'ai fait un stage à la maison de Darnes, je ne sais pas si vous connaissez ?

Oui.

- Il y avait huit jeunes là où j'étais, donc c'était aussi différent. Je n'ai pas eu l'occasion de voir arriver des jeunes à ce moment-là. Mon stage de deuxième année est particulier, il n'y avait pas non plus d'admission. Et dans le stage de troisième année j'étais dans une équipe de dix et tous les jeudis matin on discutait des dossiers.

D'accord, c'était systématique et c'était avec toute l'équipe, ce n'était pas différencié de l'équipe habituelle ?

- Non.

Comme quoi il y a des fonctionnements différents. Pour les IME, certains ne choisissent pas leurs admissions, c'est la MDPH qui oriente et comme les profils d'enfants sont prédéfinis, ils n'ont pas leur mot à dire. Et il y a des fonctionnements comme à la Maison de Darnes où il s'agit de jeunes particuliers.

- Particulier oui.

Il me semble que l'admission s'y faisait aussi, parce que j'ai eu l'occasion de confier un jeune là-bas.

- Ah oui ?

Il y a quelque temps, je me souviens avoir été reçu par un ou deux collègues pour parler de la situation, établir un premier contact pour parler de la situation. Ils

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

essayaient de voir l'accueil par rapport à l'équilibre ou déséquilibre du groupe parce que là ils étaient quand même en présence de cas très particuliers.

- Oui, mais je ne suis pas restée assez longtemps pour voir cela. C'était un stage court que j'ai fait là-bas.

D'accord, donc vous avez été formée en Belgique, à quel endroit ?

- À Liège. J'avais passé des concours, je ne les avais pas eus et du coup j'ai eu l'envie de bouger.

Vous avez eu l'impression qu'en France on est sur les mêmes bases au niveau éducatif et des manières de faire ?

- Par rapport au stage que j'ai fait. J'ai fait deux stages et il y en a un dont je ne vais pas parler, car c'était vraiment particulier, j'étais vraiment la seule éducatrice, enfin future éducatrice. C'était un accompagnement PPP (projet pédagogique particulier).

D'accord.

- Une sorte d'AEMO renforcé (accompagnement éducatif en milieu ouvert). Donc c'était un travail avec une part très importante avec les familles, quelque chose je pense que je retrouve moins ici en France. Dans une institution comme Clèves on ne peut pas non plus forcément. Sinon en la Belgique et la France je trouve que ça s'équilibre.

Oui une AEMO renforcée, comme une aide éducative à domicile (AED) ?

- Oui, c'est ça, on avait beaucoup de jeunes qui étaient en bout de parcours. J'avais une jeune qui, à treize ans, avait fait 270 fugues. 270 fugues et un avortement, c'était des histoires de vie très compliquées, on s'occupait de les mettre en appartement par exemple. Ce n'était pas évident.

Si vous étiez arrivée un an plus tôt à Clèves, vous n'auriez pas connu la commission d'admission puisqu'il y avait ici une autre manière de faire avant.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Ah ! Je ne suis même pas au courant. *Rires*

Ah non ? Quand on regarde le cahier de réunion, on y voit les premières apparaître. Il doit y en avoir une dizaine et la première doit être datée d'avril / mai ou quelque chose comme ça. C'est dans cet ordre d'idée là. C'est une mise en place assez récente avec une mobilisation des moyens d'équipe.

- La commission permet vraiment de dire ce qu'on pense. Je vois pour un jeune qu'on a finalement accueilli sur notre groupe, mes collègues étaient, je n'étais pas encore arrivée à ce moment, mais les collègues m'en ont parlé, ils étaient très réticents à accueillir cette jeune-là par rapport à une santé très fragile. Ils s'interrogeaient beaucoup par rapport à ça et la commission d'admission a vraiment été le lieu où ils ont pu se lâcher et dire tout ce qu'ils pensaient, leurs craintes. C'est aussi pour ça, je pense, que ça a été mis en place.

Suite au fait de pouvoir exprimer des craintes et de " se lâcher " comme vous dites, y a-t-il eu des réponses à ces questions et interrogations-là ?

- Et bien, je sais que le dossier a été mis en attente et que finalement on l'a quand même accueillie. Enfin, on s'est renseigné, le service s'est bien renseigné sur la maladie qu'elle avait et puis il a rassuré l'équipe en lui disant qu'" il n'y avait pas de grosses craintes à avoir ".

D'accord.

- Et on voit très bien sur le groupe qu'il n'y pas de soucis.

Oui, ça se confirme. Du coup, ça a permis d'élucider ces aspects problématiques ?

- Oui.

Donc ça a une fonction de répondre à des questionnements qui peuvent surgir ?

- Oui. Il y a ça. Pour moi, c'est la principale raison.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

C'est-à-dire de préparer les équipes, de répondre à un souci qu'ils peuvent se faire sur une situation, puis de les préparer et d'amener les cadres aussi sur des éléments de connaissance ?

- Mmh. Et puis de parler sur les différents passages. Il me semble qu'on en avait parlé des différents passages entre groupes ?

Oui. Et au niveau de votre équipe ça a été utilisé comme ça, vous avez eu des passages à gérer pour accueillir ?

- Oui. On a accueilli une jeune du Groupe 4 et un jeune qui est passé au Groupe 2 et une jeune qui va passer au 2^e groupe de filles. Donc on a fait pas mal de changements internes ces derniers temps. On en parle avec l'équipe concernée ou alors on va en parler dans les couloirs ou des lieux comme ça. La commission d'admission c'est aussi un moment pour que toutes les équipes soient au courant de ces changements.

Au même moment.

- Au même moment oui. Je pense que ça avait déjà été fait. Ça fait une petite piqûre de rappel aussi.

Vous êtes là dans la réunion pour la première fois, vous observez, vous écoutez, est-ce qu'il y a un moment où vous auriez eu envie d'intervenir ? Est-ce que l'idée vous est venue ? Est-ce qu'il y a des choses qui vous auraient donné envie de réagir sur la situation ou sur une autre intervention ?

- Les moments où je suis peu intervenue, j'ai dit ce que j'avais à dire. C'est vrai que sur la première situation d'admission je ne voyais vraiment pas quoi dire.

C'est plus sur la seconde que vous avez pris la parole.

- Oui un peu plus. Pas beaucoup, mais un peu plus.

Je n'ai pas toujours bien identifié qui parlait à certains moments donnés.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Oui. Mais sur la première, je ne voyais pas du tout ce que je pouvais forcément dire, si le placement était adéquat ou pas, ce n'est pas évident.

Ça vous a impressionné d'entendre ces débats, de voir des gens au travail d'une situation ?

- Non, pas forcément impressionnée. Je ne savais pas non plus comment réagir, quoi dire. Je voyais Jacqueline qui expliquait beaucoup la situation. Moi qui ne connaissais absolument rien sur cette situation-là. Pour moi, j'avais l'impression de ne pas avoir forcément quelque chose à dire.

Comment expliquez-vous qu'elle ait beaucoup de choses à dire justement ?

- Vu que cela concernait son groupe et que la grande sœur d'Arnaud y était déjà accueillie, je pense qu'elle avait envie de nous expliquer tout le déroulement de la situation puis aussi de justifier le placement d'Arnaud.

Comment comprenez-vous qu'elle ait de l'information ? Par le groupe, par le fait qu'elle s'occupe d'Adèle, la grande sœur et que par elle, elle pouvait déduire des choses ?

- Oui.

Y a-t-il d'autres indices, dans le souvenir que vous avez, qui expliqueraient son accès à l'information ?

- Non, c'est ce que la jeune pouvait lui dire. Je pense aussi le dossier de la jeune, l'histoire familiale, le contexte, etc.

Vous aviez pu lire vous le dossier ?

- J'avais lu le dossier, oui.

D'accord. *Silence.* Donc, ça va être la dernière question : est-ce que ça vous donne envie de revenir en commission d'admission ? Est-ce quelque chose qui vous paraît pertinent ?

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- De refaire une commission d'admission ? Oui. Et je pense que c'est bien que l'équipe tourne, que chaque éducateur vienne. Je sais que tous mes collègues y sont déjà allés. Je trouve ça intéressant, car ça apporte différents points de vue aux réunions. Puis la manière de retranscrire, de ramener ça sur le groupe c'est toujours intéressant. Ça permet toujours d'en discuter. Et pourquoi ne pas en refaire une plus tard.

Vous avez été amenée à faire un retour de la commission au niveau de l'équipe ?

- Oui.

Comment vous y êtes-vous prise ?

- On discutait des passages en interne et là ils m'ont demandé si un jeune allait arriver. Donc j'ai expliqué que pour le deuxième dossier le jeune allait arriver, que c'était un dossier pressenti pour aller sur le Groupe 3 mais qu'il n'allait pas arriver maintenant. Qu'il fallait s'attendre très certainement à ce que du monde arrive.

C'était dans le cadre d'une réunion d'équipe, c'est ça ?

- Oui.

C'est vous qui avez demandé de mettre ce sujet à l'ordre du jour ?

- On n'a pas vraiment d'ordre du jour sur le groupe.

C'est spontané ?

- Oui, c'est spontané. On note les points que l'on veut absolument parler mais c'est... il n'y a pas d'animateur, il n'y a pas tout ça, c'est...

Ça part dans tous les sens ?

- Oui, ça part dans tous les sens.

Il y a quelqu'un qui note ?

- Chacun note pour soi. On n'a pas de cahier de réunion sur le groupe.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Alors vous aviez noté de faire un compte rendu ?

- Quand je suis monté sur le groupe à 10 heures, après la commission, j'en ai directement parlé.

Ah oui, à chaud. En fait, vous sortiez de la commission et juste après les collègues de l'équipe vous disent " et alors ? " cela a été comme ça ?

- Oui, c'était comme ça !

Cela s'est croisé. Oui parce que s'il y a neuf enfants, il y a un moment donné forcément où le groupe peut se sentir visé.

- Oui.

Dans la seconde commission d'admission, il a été fait référence à un groupe qui avait besoin de revenir d'une situation qui avait été difficile, j'ai cru comprendre ça à un moment donné, comme quoi il y avait eu une situation difficile et qu'au niveau des places c'est sûr qu'il n'y avait pas tous les effectifs d'enfants, mais...

- C'était notre groupe.

...mais qu'en même temps il ne fallait pas non plus faire du " remplissage " et qu'il fallait aussi laisser le temps de faire les choses.

- Oui, c'est bien notre groupe. On a eu une autre situation difficile ces derniers temps, mais maintenant le groupe est plus posé. À ce moment il y a eu pas mal de changements internes. Il y a quand même trois jeunes qui sont partis en deux mois. On s'est dit " pourquoi pas, on en admet d'autres aussi. Pourquoi ne pas changer une partie du groupe ? "

Comme s'il y avait une transition pour le groupe. Alors quand on dit " le groupe " il faut penser " équipe éducative " ou " groupe d'enfants " ou les deux ?

- Les deux, je pense.

Les deux ?

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Oui en général.

C'est-à-dire qu'il y a eu un besoin de récupération, de retrouver une sérénité pour le groupe d'enfants, mais il y a aussi pour l'équipe éducative qui a été impactée ?

- Mmh.

Dans ces moments-là, comment ça se manifeste le besoin de faire un break pour une équipe ? Par exemple, comment sait-on qu'une équipe a besoin de prendre du recul ?

- Je ne sais pas trop. Nous on a plus de mal à... ce sont les chefs de service qui nous l'ont dit. Nous on s'en est peut-être moins rendu compte du besoin de faire un break, de se poser avec le groupe vu qu'on est avec la tête dans le guidon.

Oui, c'est le discours que vous entendez des chefs de service ?

- Il n'y a que dix enfants et très bientôt neuf enfants accueillis sur le groupe, donc on a de la place. Les chefs de service nous ont dit " vous pouvez aussi vous permettre de rester quelque temps à neuf, neuf-dix. Vous pouvez rester le groupe comme ça ". Le groupe est posé pour le moment et si jamais des jeunes arrivent, ce n'est pas quelque chose qui pourrait vous mettre en difficulté, mais on se dit aussi que ça pourrait permettre de changer certaines choses, de changer la dynamique du groupe.

C'est ça, il y a le regard en interne et puis il y a celui, plus externe, de l'équipe et sur ce propos j'ai eu quelques indices en réunion d'admission.

- D'accord, ah oui.

À travers la phrase " cette équipe-là, elle a besoin de souffler " et je n'avais pas alors identifié que c'était cette équipe-là en particulier.

- Oui, c'est la nôtre.

Ce n'est pas forcément le regard que vous avez sur vous-même, mais finalement vous l'acceptez à un moment donné ?

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Oui.

C'est très intéressant.

- Je n'ai plus souvenir de quand on a parlé d'Adèle en commission d'admission.

J'ai entendu parler de cette question à partir de la situation de Bruno. Ce n'est pas une situation qui était pour votre groupe ?

- Ah non, ou alors c'est peut-être le Groupe 4 finalement.

C'est peut-être un autre groupe ?

- Oui. C'est vrai que le Groupe 4 a peut-être besoin aussi... ah oui ! le Groupe 4, il ne va pas y avoir d'autres jeunes qui vont arriver sur le Groupe 4.

Ce serait plus pour lui alors que cela a été dit ?

- Oui, ce serait plus pour lui.

D'accord. Mais en tout cas, cela vous a été dit aussi. C'est-à-dire que ce qui arrive à un groupe à un moment donné, un autre peut aussi le vivre ?

- Tout à fait

D'ailleurs même des fois, ces problèmes tournent d'une équipe à une autre. La difficulté majeure serait que tous les groupes soient en difficulté au même moment. Ce qui arrive aussi dans certains vécus d'établissement. Là, ça devient compliqué.

- Là, ça devient dur.

Oui, il n'y a plus personne pour...

- Pour assurer...

...pour prendre la température. Cette question est venue parce qu'il y avait une comparaison ou une crainte d'exprimées. Vous parliez de crainte tout à l'heure, la commission d'admission est aussi le lieu où l'on exprime des craintes. Il me

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

semble que Jacqueline pour la deuxième situation a dû faire un parallèle avec ce dossier qui arrivait, et le manque d'information : le fait que l'on pouvait avoir des craintes quant à la situation et le fait que ça rappelait une situation antérieure.

- Ça effectivement je m'en rappelle.

De mémoire : " on avait passé deux jours dessus à réfléchir dessus " ou " on n'y avait réfléchi qu'une journée ", mais pendant deux mois l'équipe s'en souvient parce qu'il faut trouver des solutions, l'on s'aperçoit que l'enfant n'est pas à sa place. Le fait que ça rompt l'équilibre du groupe, que ça met tout en dessus dessous, et du coup l'équipe est éprouvée.

- Oui, là c'est vrai que c'est ça qui se passe, car Bruno est toujours là. Le jeune qui peut poser difficulté et il est toujours là et c'est vrai que l'équipe, on voit qu'elle s'essouffle plus rapidement. Surtout que les jeunes qui étaient posés ne le sont plus forcément avec ce jeune-là et l'on sent que c'est plus compliqué pour eux depuis qu'il y a le jeune qui pose plus de difficultés.

C'est-à-dire que ce sont des jeunes qui vont déstabiliser les autres jeunes et donc par répercussion les collègues. Donc vous vous les entendez dans les couloirs ?

- Oui. *Rires*

Ils ont des têtes un peu...

- Oui du coup on le voit ce jeune-là parce qu'il est présent la journée : des fois, il est là parce qu'il n'est pas toujours à l'école, parce que c'est aussi très compliqué à l'école. Il passe donc beaucoup de temps ici et on voit que c'est compliqué avec lui : il se met en danger facilement, il va faire des roues dans les couloirs, dans les escaliers il pourrait faire des roues. Il est assez... ce sont des trucs comme ça qu'il fait. Il est pas mal ce jeune-là.

D'accord. Je vous remercie.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Entretien n° 5. Monique, chef de Service, 50 ans.

Arrivée en juin 2007 (ancienneté de plus de 25 ans dans l'éducation spécialisée)

Qu'est-ce que tu as pensé de cette commission d'admission ? Qu'est-ce qui te vient au souvenir de cette réunion ?

- La commission ici est mise en place depuis peu de temps comme on te l'avait expliqué. Donc, ce n'est pas encore une habitude de travail pour tout le monde. C'est la deuxième ou troisième fois que j'y participe. Donc très peu en tout cas et on est en rodage. Du coup on tâtonne, les uns et les autres et on ne cible pas forcément ce qu'il faudrait. Et de plus, là, tout le monde n'avait pas lu les dossiers. Ce qui est embêtant.

C'est quelque chose que tu as perçu ?

- Je l'ai demandé au départ. Certains ont dit " non, moi je n'ai pas eu le temps de le lire ". Donc cela pénalise au niveau de l'échange évidemment.

D'accord, cela peut avoir un impact effectivement sur la connaissance du fond du dossier.

- Il y a un éducateur qui était arrivé la semaine d'avant, c'est lui qui est venu. C'était de fait compliqué pour lui, mais en plus il n'avait pas lu le dossier.

Qui était-ce ?

- C'était Pierre, il vient d'arriver.

Dans l'établissement ?

- Oui, le 10 janvier. Donc voilà et je sais que d'autres ne l'avaient pas lu non plus. Alors après, par rapport à la première situation dont la sœur (Adèle) est dans la maison. C'est pour cela que l'échange s'est déroulé principalement entre

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Jacqueline qui était la référente d'Adèle et Paul qui est le référent du groupe, donc ils avaient plus d'infos que nous.

Oui c'est ça. Vous avez un système de références. Vous avez deux groupes en référence comme chef de service ?

- Oui. Moi c'est le Groupe 1 et 2 c'est-à-dire les pré-adolescents et les adolescents garçons, les jeunes majeurs. Les 12-21 garçons.

D'accord. La prise de parole des différents collègues est fonction du fait qu'ils ont accès à une information privilégiée, car ils sont déjà dans la situation de la sœur et donc de la famille. Ils interviennent déjà autour de la situation ?

- Mmh. Donc toute cette partie-là au final n'est pas forcément révélatrice des autres commissions d'admission ou de celle qu'il y a eu après parce que la situation d'après, personne ne connaît la famille. Donc évidemment ça induit les échanges quand on connaît la famille.

Oui. Puis j'imagine qu'il y a aussi une différence en fonction des éléments qu'il y a au dossier et du fait qu'on ne connaisse pas du tout la famille. Il y a aussi des situations connues par d'autres biais. Est-ce qu'auparavant tu avais une expérience de commission d'admission en dehors de la Maison de Clèves ?

- Oui. J'ai travaillé à M. il y a longtemps. Il y avait une commission d'admission qui était en place depuis longtemps. C'était sous la même forme, il y avait un éducateur par groupe, le directeur, la psychologue et une assistante sociale.

Et tu as travaillé dans des établissements où il n'y en avait pas ?

- Non, je suis restée dans le social, mais j'ai quitté ce secteur-là donc il n'y avait pas de commission d'admission. En AEMO (action éducative en milieu ouvert), tu n'as pas de commission d'admission et puis j'ai travaillé en centre social où c'est la libre adhésion.

C'est le public qui se déplace la plupart du temps.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Oui, puis on n'était pas du tout missionnés par les juges ni le Conseil Général.

Tu as une image de ce à quoi vous pourriez arriver collectivement dans ce fonctionnement par rapport notamment à la lecture, par exemple le fait que chaque professionnel présent puisse se saisir des documents écrits avant pour faciliter la prise de parole et des points de vue par rapport à ça ?

- Et là, on n'a pas encore trouvé de système vraiment opérationnel. Elle s'est mise en place au mois de juin, mais en même temps c'était opérationnel après les vacances et je crois même qu'à ce moment on a dû se poser les questions de la diffusion des dossiers en octobre ou novembre. Le gros des admissions avait été fait avant, parce qu'au départ on disait " les dossiers il faut qu'ils restent là, qu'ils soient consultables là ". Et puis on se rend compte que pour les éducateurs ce n'est pas forcément simple. Il y a donc actuellement des copies qui sont faites pour les groupes et tous ceux qui les consultent ici.

Oui, vous réfléchissez sur le nombre d'exemplaires, le trajet qu'ils accomplissent, vous êtes obligés de tout penser ?

- Oui, mais on n'est pas encore performants là-dessus. Du coup, ils sont sur le bureau des éducateurs et le jour de la commission n'est pas forcément encore mémorisé. Il y a des habitudes qui ne sont pas encore prises.

Il peut y avoir des oublis ?

- Oui, du genre " alors j'y vais ? Bien mince, je n'ai pas lu le dossier ! où est-il ? Il est sur le bureau quelque part ". Même nous, nous avons encore du mal à être au clair avec les dates, ne serait-ce que de nous souvenir des dates qui sont inscrites, théoriquement, sur un planning avec les autres réunions. Sauf qu'elles varient tout le temps. Ça dépend à quel moment on reçoit les dossiers. Alors on s'était dit : " on va quand même garder les dates fixées, même s'il n'y a pas d'admission, ceci pour échanger aussi sur les passages des enfants sur d'autres groupes ", par rapport à l'organisation en interne. Mais on a toutes les peines du monde à garder ces dates-là, alors tu vois. Rires

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Elles sont remises en priorité sur des événements ?

- Elles sont remises sur autre chose.

C'est-à-dire que l'idée ce serait de fixer un rythme, qu'elles puissent être maintenues dans le planning même si elles ne se justifient plus pour l'admission, mais pour garder cette thématique présente ?

- Oui, mais en même temps, nous sommes obligés de les modifier quand même ou d'en rajouter, et on ne peut pas en rajouter plus que ce qui existe actuellement parce que c'est du temps qui est pris sur les réunions d'équipe. Et il y a les réunions psychopédagogiques toutes les trois semaines avec les groupes. Donc si on en rajoute trop, les éducateurs n'ont plus de réunion d'équipe pour régler le quotidien. Donc on est embêtés avec ça pour trouver les créneaux.

Quand on bouge un élément du système, l'ensemble est percuté. Ce sont les cadres qui ont la charge de cette réflexion-là et de cette mise en place ? Comment ça se passe ? Est-ce que vous avez des retours des équipes ?

- C'est ma réflexion pour l'instant. Oui, on sollicite les équipes à un moment donné pour faire le point et le bilan de cela, afin d'essayer de l'améliorer, mais on ne le fera pas avant juin. On a toute une procédure, tu l'as lue ?

Oui.

- Qu'on avait construite.

Oui , en 7 ou 9 étapes...

- ...qui s'emboîtent les unes dans les autres...

Et cours desquelles il peut y avoir des bifurcations, ça donne corps à un mouvement.

- Et puis, il y avait la pré admission qui était importante parce qu'on se rend compte que dans les dossiers on n'a pas tous les éléments dont on a besoin. Sauf que là on est en janvier et on ne dispose pas du même temps. On n'avait pas

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

obligation de remplir, parce que malgré tout on est liés aussi à des données économiques quant à la vie de la maison, financièrement parlant. Mais bon il n'y avait pas d'urgence, sauf que maintenant il faut qu'on étudie les demandes qui arrivent et du coup on se retrouve en porte à faux à certains moments parce que les éducateurs extérieurs nous pressent en disant " cette situation-là est urgente " donc on fixe la commission avant... pour étudier le dossier plus vite.

C'est-à-dire que les plannings sont fixés avant qu'il y ait cette montée en pression, ou la demande pressante des collègues extérieurs ?

- On a toujours des coups de fils des collègues extérieurs, souvent c'est pressé. Donc du coup, nous disons " ok ", on fixe une date et on examine le dossier. Et c'est là qu'on se rend compte qu'il manque des éléments. Il faudrait donc qu'il y ait une première étape, que l'on respecte le protocole, la première étape de pré admission : le fait que le directeur rencontre l'enfant, la famille et l'éducateur pour avoir des éléments et une vue d'ensemble qu'il n'y a pas toujours dans le dossier.

Quand vous réceptionnez le dossier puis le coup de téléphone, il peut vous apparaître qu'il manque déjà des éléments même pour une pré admission ?

- Il manque des éléments pour avoir toutes les données en commission.

Pour que vous puissiez même en discuter ensemble. C'est le constat que vous avez fait dans la deuxième partie de la commission sur une autre situation où finalement il y avait des zones obscures.

- C'est arrivé que l'on charge la psychologue d'interroger en amont et de se dire " il faut absolument que l'on sache ". Mais nous-mêmes étant pris aussi par le temps et pas encore très calés par rapport à ça, nous ne les lisons pas assez en amont pour avoir le temps de dire " ah non, là il faut absolument qu'on ait plus d'informations sinon on va patauger ", tu vois ?

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

C'est-à-dire que l'état des débats dans la commission d'admission, sa richesse ou sa difficulté à faire le tour d'une situation va dépendre des sources d'information qu'on vous délivre ?

- Oui.

D'où la préoccupation que vous avez de savoir ce qu'on vous demande dès le départ ? Parce que vous êtes sollicités, on vous donne quelque chose, mais vous n'avez pas trop de prise sur ce qu'on vous donne ?

- Mmh.

Ce n'est pas vous qui choisissez l'information qu'on vous donne, c'est le demandeur ?

- Mmh.

Qu'est-ce qui explique que l'on puisse vous priver d'informations déterminantes pour vous ? Est-ce que c'est parce que les demandeurs ne savent pas trop ce qu'il faut y mettre ?

- Peut-être. On est dans des réalités différentes. Pour avoir travaillé en internat et en AEMO. C'est vrai qu'on n'est pas tout à fait sur les mêmes champs. La notion du temps n'est pas la même aussi. Je pense qu'il y a ces raisons-là. Il n'y a pas longtemps, nous avons eu la proposition d'un jeune, alors les rapports... ils n'ont pas fait attention en les envoyant... on avait des rapports de 2009, mais rien d'actualisé sur le moment. On avait un rapport d'incident, mais c'était totalement décousu. Il y avait plusieurs pistes. Il y avait un petit écrit réalisé en fin d'année scolaire 2010 avec des pistes d'orientation scolaire. Mais on était en décembre, on ne savait pas où était l'enfant. Et rien ne nous avait été ré envoyé.

Alors que vous êtes dans le quotidien et que la rentrée a déjà eu lieu depuis 4 mois.

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Ils ont envoyé le rapport. Et on savait, on a eu un contact téléphonique, que l'enfant était en MFR (maison familiale rurale) à Vérez parce qu'il était au Chaperon d'Ensoire.

Vous le saviez par ailleurs ?

- Oui.

Vous avez vos propres données.

- Quand ils ont téléphoné, c'est le directeur qui les a eus. Sauf que par ici, en MFR à Vérez, qui dit MFR dit " une semaine sur deux " en internat là-bas, c'est l'alternance. Un enfant qui arrive dans l'institution qu'il ne connaît pas et qui se trouve dans ce type de situation d'alternance ça ne facilite pas son accueil, c'est très compliqué.

Oui, vous pensez sans doute qu'il doit se poser et apprivoiser le nouveau cadre dans lequel il arrive et que l'alternance, ça doit plutôt fragiliser ?

- Oui. On n'avait pas du tout ces éléments-là. C'est un exemple.

Ça veut dire que les commanditaires n'ont pas forcément conscience de ces aspects pointus qui pour vous sont des évidences, pour de bonnes conditions d'arrivée ? Ça veut dire que les conditions dans lesquelles arrive un enfant vont être déterminantes pour la suite ?

- Oui-oui. S'il y a une orientation SEGPA ou CLIS, ce n'est pas forcément très facile pour nous ici. Ça ne devrait pas être une condition d'acceptation pour nous, pour refuser l'accueil... ce n'est pas l'école qui fait que les enfants arrivent ici, ce n'est pas cette raison-là, sauf qu'on est aussi confrontés à cette réalité-là.

Oui, parce qu'il y a l'obligation scolaire, mais vous ne proposez pas l'alternative ?

- Et que nous ne sommes pas en ville.

Ça dépend des ressources disponibles dans un bassin donné ?

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Ce n'est pas compliqué ! On a eu des enfants qui n'ont pas été scolarisés pendant un mois voire plus parce qu'il s'agissait d'orientations spécialisées. On nous répondait " non, non, non ce n'est pas possible ". Alors la difficulté supplémentaire est que nous émergeons dans le Département 1, nous sommes à proximité de trois départements.

Ça veut dire que cela multiplie les interlocuteurs ?

- Dans certaines situations, c'est arrivé où les départements se renvoient la balle. On est aussi parfois l'otage de ça.

Département et peut-être académies et régions ?

- Oui, il y a trois académies et donc deux régions au niveau des congés scolaires, la Région 1. et 2. qui sont dans le même découpage au niveau de la scolarité. Avec le Département 2. on a une semaine de décalage, ce qui se gère.

Le fait d'avoir fait de L'AEMO, est-ce que cela permet de comprendre leur logique aussi quand tu passes à l'internat autour de l'admission ? C'est-à-dire que ceux qui orientent sont toujours en milieu ouvert ?

- Souvent oui.

Est-ce que tu peux préciser en fait les grandes différences qui te viennent par rapport à ça ?

- Ce sont des choses que l'on vit souvent dans le quotidien. Il y a une situation là. Adolphe (chef de service) qui courrait hier après une réponse de l'ASE de savoir si la jeune fille peut partir ou pas ce soir (vendredi). Le temps est important pour elle, elle questionne et pour plein de raisons elle est angoissée... Et quand tu es en AEMO, moi je comprends aussi, l'éducatrice n'avait pas la réponse, mais elle n'avait pas appelé. Et ce matin, elle appelle et il faut qu'on se débrouille de ça. Ce qui veut dire que, quand la gamine va rentrer de l'école on doit lui dire qu'elle ne part pas en week-end. Tu vois, je ne peux pas expliquer pourquoi, mais le rapport d'incident a été envoyé la semaine dernière concernant cette fille qui rentre tous les quinze jours. De surcroît, la référente était au courant téléphoniquement de ce

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

qui se passait. Et le temps se passe comme ça. Alors eux ils ont leurs réalités, parce que l'éducatrice n'a pas pu avoir la mère, mais nous on est dans l'attente aussi parce que la gamine elle questionne, elle angoisse.

Est-ce qu'en AEMO ils ont des situations pour lesquelles ils posent des jalons ? ont-ils du moyen terme et du long terme donc qui ne soient pas des situations d'urgence ? Auquel cas ça s'accélère, de ce fait ils sont habitués à voir loin par rapport à l'évolution des situations ? Mais dès lors que l'on est dans un placement au quotidien, effectivement il y a l'enfant qui demande, il y a des questions du quotidien et vous devez pouvoir y répondre ?

- Voilà.

Ce sont ces deux logiques-là qui font que, à travers l'accompagnement quotidien et donc ce dont vous avez besoin vous pour gérer ce quotidien, ça se perçoit dans le processus d'admission ?

- Mmh, oui.

Au fond, vous devez recueillir tous ces éléments-là, de ce temps particulier que le travailleur social n'a pas forcément en tête. Un dernier mois de scolarité peut être important pour vous alors que pour le collègue ce rappel a déjà fait, mais pour une période précédente, ce qui vous oblige de le relancer.

- Oui et on peut comprendre aussi que ça en rajoute d'avoir à réactualiser un rapport ou pour donner les dernières informations. On se dit " s'ils en ont besoin ils vont rappeler ".

Pour peu qu'ils aient commencé à démarcher une orientation pour un placement, il y a trois mois, effectivement, ça suppose que la réactualisation puissent nécessiter de refaire un complément. Ainsi il y a une sorte de rattrapage à faire du temps écoulé, parce que ce n'est pas rare que des demandeurs adressent leur demande à plusieurs établissements. Ça a filtré dans la dernière réunion d'admission pour la deuxième situation où apparemment des demandes avaient

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

été faites dans des lieux de vie, auprès d'autres interlocuteurs, cela prend aussi du temps avant que d'obtenir des réponses ?

- Oui, oui. C'est un grand boulot que d'avoir à trouver des places dans des institutions à partir du moment où la décision est prise d'une orientation, c'est costaud quand tu es en AEMO.

Ils sont aussi en attente d'une réponse ; et les réponses vous pouvez les donner quand après une demande, il y a un délai ?

- Ça dépend, il y a différents facteurs. Tout dépend s'il y a besoin de compléments d'information au niveau du dossier auquel cas il faut aller à la pêche aux informations et puis aussi rencontrer la famille, l'enfant, les parents et puis l'éducateur qui propose une admission. Ça peut donc prendre plus ou moins de temps. C'est variable. Parfois on nous presse, tout dépend de l'immédiateté voire l'urgence. On n'est pas dans des placements d'urgence au jour le jour, mais on va dire une immédiateté où l'on sait qu'il va falloir aller plus vite en fonction des infos qu'on a pu avoir aussi des départements. Quand l'inspecteur appelle, tu vois ! Il y a aussi ça.

Une graduation dans les messages, suivant qui appelle ?

- Oui-oui. Puis suivant la situation elle-même.

Même dans le cadre d'un accueil provisoire ?

- Dans le cas des accueils provisoires non un peu moins. Après, il y a des situations où l'on sait qu'il faut répondre très vite si on peut ou si on ne peut pas. Parce qu'il faut trouver des places rapidement. Mais cela, ça nous est dit. On sait qu'il y a des situations où c'est moins urgent.

Est-ce que la commission d'admission ne risque pas d'être perçue par eux comme quelque chose qui freine et ralentit les situations où il faut accueillir vite ?

- Cela peut. Oui.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Le temps que vous vous donnez à l'étude, qui nécessite un cadre travaillé et de mises au point, là on voit bien ça se met en place et que c'est long, parce qu'il y a beaucoup d'interlocuteurs et qu'il aussi beaucoup de questions qui se posent.

- Mais il y a eu des moments où c'est toujours le directeur qui prend la décision finale, ce n'est pas la commission. Mais dans le courant de l'automne pour certaines situations du Département 1, département de référence, cela a été très vite. On a eu connaissance des dossiers, il y avait de la place donc on accueillait. Parce que c'est plus compliqué d'aller jusqu'au refus quand c'est le département de référence qui appelle. Et par exemple, d'entendre " cet enfant correspond à votre structure, je vois que vous avez de la place ", parce qu'ils ont toutes ces données-là en direct, ils ont l'état des lieux tous les mois.

Ah oui, les tableaux de bord. Et là, ils raisonnent en termes éducatifs ?

- En général oui, le profil correspond.

Ils ont les grandes lignes de ce qui pourrait être une admission pour vous.

- Mmh. Donc quand c'est une situation où il faut vraiment que l'enfant soit orienté très rapidement, on n'a pas trop le temps.

En quoi ça paraît pertinent que l'ensemble ait une phase de concertation, de prise d'information et de débat de l'ensemble des professionnels du lieu d'accueil ? En quoi ça apparaît pertinent de faire une étape de plus avant la décision ?

- Ça n'existait pas avant, il n'y en avait pas ici, c'était le directeur qui prenait toutes les décisions tout seul, même si les décisions lui appartiennent, mais en tout cas il n'y avait pas de concertation. Et, ça a fonctionné encore comme ça après notre arrivée. Ça n'a pas fait partie de nos priorités, mais cela a fait l'objet d'un échange avec l'équipe qui avait envie d'être associée à ce qui se passait en amont. Donc au départ, les collègues ont été plus associés par rapport à l'admission elle-même, mais dans la même mouvance qu'avant. C'est-à-dire que le directeur, et nous les cadres, quand il n'était pas là, on recevait la famille et les éducateurs, et la décision était prise ; pas forcément dans la foulée, mais la réponse était donnée

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

par la Maison de Clèves quelque temps après. Et quand il y avait l'installation du jeune, les éducateurs n'y étaient pas forcément associés parce qu'on n'a personne en journée, pas forcément les éducateurs des groupes référents. Ca, c'était compliqué. Donc les éducateurs ont été associés à cette étape-là pour qu'il y ait aussi cette rencontre avec eux en amont, au moins avec la famille et le référent éducatif extérieur. Mais ce n'était pas suffisant. Et l'intérêt d'une commission, qui a ses limites et ses failles, c'est aussi de pouvoir permettre à toutes les équipes d'avoir un minimum de connaissances sur l'enfant qui va probablement arriver et peut-être sur leur groupe. C'est aussi une préparation à ça à partir du moment où le directeur prend la décision que l'enfant correspond à la Maison d'enfants après avoir pris en compte tout ce qui a pu être échangé. Cela permet au groupe de se préparer à cette admission-là. Avant c'était très plaqué. Le gamin arrivait, on nous disait : " untel va arriver tel jour ", bien oui, bien voilà. C'étaient des mises au pied du mur comme ça.

Par rapport à ton intervention dans la commission d'admission as-tu des remarques à faire ?

- C'est toujours curieux de lire un écrit à partir d'un oral. C'est vrai que ce n'est pas du tout la même chose quand on s'exprime à l'oral ou quand on écrit... on ne se retrouve pas forcément. Rires. Ça fait sourire.

Ce n'est pas habituel. C'est comme se voir filmé ou s'entendre enregistrer. Il y a des choses qui te sont venues par rapport au fonctionnement de cette commission en particulier ? De la dynamique des échanges ?

- Oui, sur le fait que ça a été un échange entre Jacqueline et Paul, Paul et de temps en temps les uns ou les autres, de par la connaissance de la situation familiale. Donc ce n'était pas tout à fait habituel. Ce n'est pas tout à fait la même chose quand c'est un enfant que tout le monde connaît. Ou plutôt une situation que personne ne connaît. On voit, les autres collègues sont très peu intervenus, et j'en ai sollicité une à un moment donné. Cela est accentué par le fait que certains n'avaient pas lu le dossier.

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Ces paramètres orientent l'échange. On est vraiment dans un cas particulier sur cette première situation parce que Jacqueline est référente de la sœur du garçon et qu'elle avait rencontré les travailleurs sociaux récemment qui avaient parlé de la perspective de placement. Cela aurait été dommage de se priver d'informations disponibles. Cela semblait pertinent de les écouter. Quelqu'un de plus extérieur qui ne connaîtrait pas le secteur et aurait une approche quantitative ferait le pourcentage des interventions et dirait qu'il y a un leader.

- Mmh.

Alors qu'en fait ce n'est pas du tout ça ?

- Voilà.

C'est quelqu'un que le groupe prend le temps d'écouter, qui est sollicité dans ce sens parce qu'il détient de l'information.

- Oui et puis ça n'a posé de questions à personne sur la suite à donner. À partir du moment où Adèle est dans les murs, il n'y avait pas de raison particulière au regard de ce qu'on avait pu lire, qu'Arnaud n'arrive pas. Donc c'était plus un échange sur la connaissance familiale et d'informer la commission d'admission sur les difficultés de cette famille.

Il y a eu un approfondissement pertinent à partir de la situation d'Adèle. J'ai situé ton intervention sur le profil d'Adèle, sur son comportement de « petite sauvage », sans limites, où elle fait tout ce qu'elle veut. Ça a suscité une intervention de Marinette, sur le fait que Jacqueline a pu parler d'" herbe folle " qui " a poussé ", et Marinette d'ajouter " comme j'ai pu ". C'est une situation qui a fait écho à différents acteurs ayant un rôle plus large dans l'institution. Il y a eu toute une phase d'entrée à partir du profil d'Adèle, comment elle est arrivée à Clèves puis un approfondissement sur ses carences et la maltraitance. Il y a eu un questionnement éducatif à ce moment-là. À ce moment, j'ai remarqué une contribution à plusieurs voix où tu poses la question " vous n'avez pas commencé à entendre qu'Adèle serait responsable du placement d'Arnaud ? " Je me suis demandé ce qui faisait que cette question arrive ?

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Parce qu'il avait été dit que le père n'était pas vraiment partie prenante du placement. Que c'était une grande souffrance pour lui, et il refusait de rencontrer les travailleurs sociaux. J'ai posé cette question-là pour savoir s'il avait verbalisé à un moment donné qu'Adèle puisse être rendue responsable du placement d'Arnaud. Il y a eu un premier placement, mais (pour le père) on " enlève " Adèle, parce que c'est vécu comme ça par le père, et puis voilà, après c'est Arnaud. Ces situations-là où les parents responsabilisent l'enfant placé du placement des suivants et le culpabilisent.

Derrière la responsabilité, c'est " qui est coupable ? "

- Voilà. Adèle aurait pu entendre " Papa dit que c'est de ma faute si Arnaud doit être placé, parce que moi je me sens bien à Clèves ". Parce que c'était cette question qui était décrite comme étant celle qu'Adèle se pose ici. Donc qu'est-ce que cela renvoie aux parents ? Cela peut aussi se retourner contre l'enfant et c'est très difficile à vivre pour un enfant.

Oui, et c'est important pour l'équipe d'en savoir quelque chose ?

- Parce que ça veut dire aussi qu'il n'y a pas de remises en cause, qu'il n'y a pas de recul quand les parents réagissent comme ça. Ils ne sont pas du tout conscients de leurs carences éducatives quand c'est la faute de l'autre.

On cherche un bouc émissaire ?

- Et elle pourrait être stigmatisée. A priori, ce n'est pas le cas.

C'est-à-dire que la situation d'un enfant percute celle d'un autre, c'est-à-dire l'importance de savoir ce qu'on fait porter à l'enfant qui arrive ? Et ici j'ai trouvé que cette question arrivait et qu'elle pouvait être partagée entre collègues.

- Ça veut dire quoi quand tu dis " arrivait " ?

J'ai repéré une fonction de cadrage de la réunion. C'est toi qui présente, qui annonce la situation, qui la pose et puis qui clôt sur cette même situation. Il y a un début, et une fin où tu conclus. Puis tu as des questions de relance sur des aspects

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

assez concrets : " c'est quoi le rythme des retours d'Adèle ? ". Tu laisses l'échange se développer, les éléments arriver. Tu as ensuite une relance pour vérifier une information. Ici c'est plus sur le profil d'Adèle, de comment elle a pu être perçue à son arrivée. Tu amènes une thématique puis un approfondissement. Tu intervies là comme une participante, sur un point de vue éducatif.

- Oui parce que je l'ai observée.

Voilà. Tu donnes des indications comme un autre intervenant. Là tu fais préciser la question de la responsabilité laquelle peut être déterminante concernant la place des enfants au regard des raisons du placement. Et là une relance auprès de Laura en particulier qui lui permet de prendre la parole. Peut-être n'aurait-elle pas pris la parole autrement. La question du père arrive ensuite, la place qu'il prend ou peut prendre, comment cela évolue. Là, vous réfléchissez sur ce qui fait qu'il ne vient pas aux rendez-vous pourquoi, comment finalement l'inclure. C'est après que la dimension du rapt arrive. Puis tu parles d'une " parenthèse " où tu te poses la question s'il y a un rapport avec une autre situation ?

- Oui, parce que les deux mamans portent le même nom qu'une jeune déjà accueillie ici.

Oui c'est par l'association du nom ?

- Ça n'a échappé à personne d'ailleurs.

Sauf à moi qui ne suis pas de Clèves. C'est un renseignement qui est susceptible de vous intéresser ?

- C'est plus pour une connaissance personnelle. Je veux dire ça n'a pas d'incidence sur la décision, en tout cas pas sur cette situation-là. Cela pourrait, mais là c'était pour savoir si Adèle avait pu dire à un moment donné " bien moi j'ai une cousine qui est venue ici ", et que nous n'avons pas été au courant. Parce que ces situations arrivent régulièrement et les enfants s'y repèrent. Mais là, il n'y avait pas de liens.

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Ce n'est pas anodin. Et puis tu fais un cadrage quand tu parles d'avoir " l'œil sur la pendule ". Et vers la fin des échanges, tu intervies autour de l'aspect scolaire. Ce qui augure des échanges sur la thématique du rapport de votre institution avec les écoles. Comment il y a une élaboration du partenariat et des éléments de réalité qui font qu'un accueil se déroule le mieux possible. Donc voilà ces éléments que j'ai observés. Tu avais conscience d'être dans ce rôle de bornage de la réunion avec, en même temps, une ouverture sur différents registres ?

- Oui, j'ai souvent ce rôle-là. En tout cas, je le prends souvent parce qu'on peut rapidement s'éparpiller et laisser le temps filer et se dire : " mince on n'a pas abordé ça ! ". Il y avait aussi une seconde situation après, donc il fallait borner au niveau du temps. Et puis quand je le peux, de relancer au niveau des échanges pour enrichir, pour poser aussi les questions les plus pertinentes possible.

Tu te sens comptable à la fois du temps et puis du contenu ?

- Oui.

Je te remercie.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Entretien n° 6. Sonia, stagiaire monitrice éducatrice, 23 ans.

Ancienneté de quelques mois (2 stages et un emploi saisonnier).

Merci de vous prêter à l'exercice.

- Pas de souci. C'est aussi une expérience pour moi.

Donc j'ai vu que vous étiez en formation ?

- Oui, de monitrice éducatrice.

C'est votre deuxième stage ?

- Deuxième stage et donc ma dernière année de formation.

Vous avez choisi votre objet, votre thématique par rapport à votre écrit ?

- Moi je suis dispensée de la thématique, donc j'ai de la chance. Vu le Bac que j'ai réalisé, ils me dispensent de cet écrit.

Depuis combien de semaines êtes-vous là ?

- C'est ma douzième semaine de stage et j'ai déjà réalisé un stage de 9 semaines en 2006-2007.

Au même endroit ?

- Au même endroit. Et puis j'ai suivi un travail saisonnier pendant le mois de juillet 2007.

Donc vous avez plusieurs approches de l'institution ?

- Oui.

Vous aviez déjà participé à la commission d'admission ?

- Oui ? En fin d'année 2010.

ANNEXE 18. Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Celle de décembre ?

- Novembre il me semble.

Au cours d'autres stages, d'autres expériences aviez-vous participé à ce type de réunion ?

- Non parce que les stages que j'ai réalisés étaient dans les foyers d'hébergement, des MAS (maisons d'accueil spécialisé), des foyers spécialisés et ce sont des structures où il n'y a pas vraiment de changement. Ce sont des personnes qui restent un certain temps dans les institutions pour leur travail adapté ou alors il y a un manque d'orientation par rapport aux disponibilités de places. Il y a beaucoup moins de mouvements.

Dans le médico-social, c'est semblable, c'est la MDPH (maison département pour le handicap) qui oriente, mais les directions n'ont pas trop à dire « non » par rapport aux situations qu'on leur propose.

- Dans mon premier stage on m'avait parlé du problème d'orientation par rapport aux personnes vieillissantes dans l'institution, mais après il n'y en a pas vraiment, on parlait, mais rien n'était vraiment mis en place à ce moment.

La question de l'orientation pour les personnes vieillissantes se pose en dehors de l'institution. Là, c'est plus en tant que demandeurs pour une admission. À la commission d'admission de novembre, est-ce que vous avez fait des découvertes, aviez-vous des *a priori* ?

- Cela peut être intrusif les rapports que l'on peut lire concernant les familles. C'est quand même l'historique de la famille. Donc je trouve que ça peut être intrusif et en même temps c'est important pour pouvoir comprendre la situation. Mais parfois, ça peut être très vague et on peut se poser beaucoup de questions concernant cette future admission. Ça dépend des dossiers.

Si je vous comprends bien il y a deux aspects qui peuvent apparaître comme contradictoires. On entre dans l'intimité d'une histoire familiale, c'est assez

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

délicat et en même temps on en a besoin pour comprendre. Et dans des situations, les éléments ne sont pas très probants ?

- Ce n'est pas assez pour que l'on puisse se positionner pour une future admission.

Y a-t-il eu de grandes différences entre la commission d'admission qui a eu lieu et celle d'avant que vous avez vécu ?

- Non, c'est le même processus. Il y a une lecture du dossier auparavant, avant la commission. Après on parle du dossier avec nos questions, les craintes, les aspects positifs et négatifs qu'il peut y avoir.

Donc un mode opératoire assez semblable d'une fois sur l'autre ?

- Qui était le même, sur les deux auxquelles j'ai participé.

Voyiez-vous des différences plus par rapport aux contenus des aux situations, des choses particulières qui ont retenu votre attention ?

- Au fait que l'on manquait de renseignements sur certains dossiers et du coup, ça a demandé une autre démarche, celle d'une entrevue avec le directeur et avec la famille pour pouvoir se positionner par la suite.

Est-ce que pour vous il y a des sujets sur lesquels vous auriez aimé, lorsque ça vous a parlé, échanger sur certains aspects ?

- Je ne m'en souviens plus du tout. Ça a passé vite 15 jours.

Vous avez pu prendre connaissance ou pas du texte que j'ai fait ?

- Ah, pas du tout. Je ne savais même pas qu'il y en avait un.

Dans la communication, l'intention était d'en envoyer à tout le monde, mais ça a été affiché et non distribué.

- Je ne l'ai pas vu affiché.

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Les professionnels n'ont pas forcément beaucoup de temps. Donc j'ai transcrit la commission, on y voit le déroulé de la réunion, qui prend la parole pour dire quoi. Cela sert de base pour repartir de ce qui a été dit.

- J'ai pu remarquer par rapport à cette situation-là que ça c'est très vite enchaîner le placement de l'enfant. Du jeudi au mardi suivant, l'enfant était là. Je ne savais pas que ça pouvait aller aussi vite.

On sent dans les échanges que c'est une situation qui est connue.

- Qui est connue et pour laquelle on a envie de s'investir.

Vous aviez pu lire le dossier avant ?

- Ce dossier-là non, parce que je suis arrivée de ma formation le lundi. En 4 jours, je ne l'ai pas eu à ma connaissance. Je n'ai pas pu participer activement à cette commission parce que je n'avais pas toutes les infos à disposition. Donc j'ai vu avec à ma collègue ce qu'elle avait repéré pour que j'arrive à me situer dans la situation. Mais quand on n'a pas eu la lecture du dossier, ça ne cause pas toujours.

C'est de votre initiative que vous êtes allée dans la commission ou ce sont vos collègues qui vous l'ont dit ?

- De mon initiative. Je m'interroge beaucoup sur la relation avec les familles et une commission d'admission cela part d'une situation familiale où l'enfant est en difficultés ainsi que la famille. Je voulais voir les difficultés rencontrées.

La commission d'admission, ça vous fait penser que c'est l'endroit où on va parler de ces relations familiales et de ce vécu ?

- Ça en fait partie, tout comme les autres réunions, comme les synthèses.

Pendant cette réunion, quand on compare les deux dossiers entre la situation d'Arnaud et puis d'Aldo, il y a un petit feuillet de 3-4 pages. Pour l'un et pour l'autre et il n'y a pas plus de renseignements si ce n'est que pour la situation d'Arnaud une collègue est référente de la sœur. Comme elle a eu des contacts

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

fréquents avec la famille et les travailleurs sociaux, c'est comme si elle avait fait des entretiens d'admission, elle donne des éléments. Vous connaissez cette sœur dont on parle ? Elle est sur un des groupes où vous intervenez ?

- Oui. J'ai fait un remplacement sur ce groupe il y a peu de temps, j'ai eu à faire à cette petite. Comme on se voit régulièrement dans les couloirs. On veut faire un bisou. *Rires*

Et connaissant la situation vous avez appris des choses ?

- Je ne suis pas allée voir dans son dossier parce que je ne suis restée que peu de temps sur ce groupe, le temps d'un week-end. Je ne me suis pas intéressé au dossier parce que ça ne valait pas le coup sur l'instant présent.

Et oralement est-ce que vous aviez entendu des choses ?

- Oui, par rapport aux carences éducatives et au manque de stimulations.

De la part de la maman ?

- Mmh. D'après ce que j'ai entendu.

Et parmi les éléments nouveaux qui ont été apportés est-ce qu'il y a des choses qui vous ont marquée plus que d'autres ?

- Non, pas forcément, mais je n'ai plus toutes les idées en tête, je ne m'en souviens plus.

Et parmi les échanges, le souvenir que vous en avez, quel souvenir de cette réunion par rapport à la dynamique de groupe ?

- Elle a été assez centrée sur la référente d'Adèle vu que c'est elle qui connaissait le plus cette situation, avec le chef de service. C'était elle, vu qu'elle vit sur le groupe, elle vit les instants de cette enfant, elle connaît la situation, elle était mieux placée pour en parler. Nous c'est vrai qu'on était plus dans l'écoute que dans l'échange au début. Il n'y a pas eu beaucoup de débats. Il y avait un commun accord comme quoi le placement était forcément adapté pour ce jeune.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

C'est-à-dire qu'il pourrait y avoir des débats ?

- Oui. Là, il n'y en a pas eu par rapport aux deux dossiers parce qu'il manquait des informations. Mais si vraiment l'enfant a un comportement assez violent ou alors des problèmes de santé ça peut poser question. Donc je pense que ça peut entraîner une sorte de débat. Après je ne sais pas vu que je n'en ai pas encore vécu. Je ne sais pas, peut-être.

Cela m'intéresse le fait que cela pourrait faire débat. Vous donnez différents exemples qui pourraient faire débat en disant que ça pose question : en quoi ça peut faire matière à débat et en quoi ça peut intéresser les éducateurs et les différents intervenants ?

- Et bien les différentes argumentations que peut avoir chacun.

Que viseraient ces différentes argumentations selon vous ?

- Par rapport au projet d'établissement, de voir s'il peut répondre aux besoins de cette enfant. Si l'institution peut répondre aux besoins de l'enfant. S'il est adapté à ses problèmes. Puis ça entraîne plein de choses. Par exemple si c'est un enfant qui a besoin de soins, ce n'est pas forcément adapté vu que ce n'est pas un établissement thérapeutique.

C'est-à-dire que les équipes, avec les différentes fonctions qu'elles comportent, sont susceptibles d'avoir conscience de leur mission, de ses possibilités de l'exercer et de dire à un moment donné « oui là ça correspond et là non » et de l'argumenter ?

- Je pense oui.

Entre cette réunion-là et les autres que vous connaissez est-ce que vous pourriez établir des différences ?

- Déjà, je vais faire le lien avec les synthèses où il n'y a pas forcément les mêmes personnes réunies autour de la table. En commission d'admission ce sont les professionnels de l'établissement qui sont là. En synthèse, il y a la famille, les

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

parents, vient après l'enfant, le référent Ase (aide sociale à l'enfance), le chef de service, le référent du groupe de l'enfant. Donc ce n'est pas forcément les mêmes personnes. Là, on a vraiment la famille en direct. J'en ai vécu une cette semaine, ce ne sont plus des mots sur du papier c'est du concret parce que les familles nous parlent, nous expliquent leurs problèmes. On entend leurs propres mots parce que les mots sur le papier ce n'est pas forcément ceux qui sont dits par la famille.

C'est peut-être en ça qu'il faut comprendre quand vous utilisez d'intrusif ? Dans le sens où ce sont des mots de travailleurs sociaux sur une situation et pas forcément les mots de la famille ?

- Pas forcément que ça. C'est aussi savoir la vie privée des gens. C'est comme si je racontais toute mon histoire, toute mon enfance et que je la faisais lire à tout le monde. Et ça passe entre plusieurs mains ces dossiers. Mais en même temps, il y a besoin de ça pour avancer et permettre à cette famille et à l'enfant d'évoluer dans de bonnes conditions.

Est-ce que vous voulez dire au fond que ce n'est pas évident de recevoir ça ?

- Pour moi, ce n'est pas évident. En plus, je suis quelqu'un d'assez sensible et puis il a des dossiers qui touchent. C'est vrai il y a vraiment des situations touchantes.

Cela nous saute dessus ?

- Il y a un professionnel qui lit le dossier, mais il y a aussi la personne en elle-même.

Vous voyez cela comme un mal nécessaire, quelque chose d'éprouvant ?

- Ça peut oui.

Ce n'est pas une démarche habituelle. Il y a une enquête sur la vie privée et pas n'importe quels aspects. Ce ne sont pas des aspects très courants, c'est plutôt lié à des déviances, à des failles, à des souffrances, donc c'est vrai ça renvoie pas mal de choses. Dans la situation de Arnaud... alors effectivement, on est sur des situations de papier d'une certaine manière et en même temps l'on y voit bien des

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

parcours qui se dessinent, est-ce qu'il y a dans l'ensemble des situations que vous avez entendues des impressions plus chargées dans cette réunion ?

- Par rapport à la dernière non. C'est plus d'avoir compris certaines choses concernant la jeune déjà accueillie ici, de comprendre pourquoi elle est là et pourquoi son petit frère sera placé. Il y avait plus de compréhension qu'auparavant. Mais il y a eu une autre commission où l'on parlait du cadre de vie de la famille et où c'était plus dur à entendre.

Ici, la situation passait par la situation d'une jeune déjà connue. Vous n'aviez pas assisté à une synthèse en présence des parents d'Adèle ?

- Non.

Est-ce que vous vous souvenez comment les travailleurs sociaux pensent qu'ils peuvent être perçus par la famille ? Est-ce que ça vous rappelle quelque chose ?

- Je ne me souviens plus du tout.

Plutôt du côté du papa, car la maman a été décrite comme lointaine et pas très investie ?

- Oui, le papa est plus présent. La petite fille recherche plus le papa.

Est-ce que vous vous souvenez que Jacqueline a pu parler du papa justement, des contacts avec lui, des liens ?

- Je ne me souviens plus trop.

Il y a eu une partie de la réunion qui porte sur la responsabilité du placement, mais aussi dans un sens de « qui est coupable ? » « c'est de la faute de qui ? »

- Ça arrive, de toute façon il faut trouver une... quand les parents n'arrivent pas forcément à se remettre en cause, c'est souvent remis sur le dos de l'enfant.

Voilà. Et à partir de là il y a eu d'ouvert tout un échange. Il y a des fenêtres qui s'ouvrent et des arguments qui sont débattus. Puis est arrivée l'idée, la question

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

des travailleurs sociaux pourrait être dans le rapt, le père qui pourrait renvoyer cette idée qu'on lui vole ses enfants. Dans les liens familiaux, il y a une rupture, il y a une séparation, il y a la question de la culpabilité qui se pose. *Silence, pas de réaction.* L'on est sur choses plus lourdes. *Silence.* Il y a des choses que vous avez dites par rapport à la participation, quel en est votre point de vue ?

Pas de réponse. L'échange va s'orienter vers une demande de renseignements sur la suite de mon travail.

Entretien n° 7. Philippe, éducateur sportif, 33ans.

Ancienneté : 7 ans, dont la quasi-totalité à Clèves.

Y a-t-il une particularité de votre fonction autour de votre spécialité d'éducateur sportif ?

- Non, à l'époque ils recherchaient quelqu'un. Je me suis présenté, ça entrainait dans la convention. Je suis sur un groupe de grands adolescents. L'éducateur sportif ça permet d'apporter un plus, de mettre des activités en place, un peu de sport, pour de temps en temps les booster. Mais ce n'est pas mon rôle premier.

C'est d'abord éducateur et après sportif ?

- C'est éducateur avant tout. Je n'ai pas été pris parce que j'étais éducateur sportif. J'ai été pris parce qu'il y avait besoin d'un éducateur.

D'accord. Et ensuite, ça vous donne des outils éventuellement pour le groupe de jeunes ?

- Oui.

Vous aviez déjà participé à une ou plusieurs commissions d'admission ici ?

- Oui. Ca doit être la troisième ou la quatrième fois.

Vous devez commencer à avoir une idée de comment cela tourne depuis que sa création ?

- Oui tout à fait.

Vous avez suivi le processus entre le moment où il n'y avait pas de commission et celui où il a commencé à y avoir des dossiers à consulter ?

- Exactement.

Qu'est-ce que vous pouvez en dire de cette évolution ?

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- C'est super positif.

C'est positif ?

- Oui, oui, complètement. C'était aussi une de nos demandes au départ d'avoir, je ne vais pas dire un visuel sur les jeunes qui arrivaient, mais au moins d'avoir des informations sur de possibles arrivées. De plus, d'avoir des informations où on nous donne la possibilité de nous positionner par rapport au dossier des jeunes. C'est super intéressant et enrichissant même si parfois les dossiers ne correspondent pas à tous les groupes, mais au moins on est présent, on donne notre point de vue. Puis c'est aussi bien d'avoir un point de vue d'un groupe extérieur au groupe qui accueillera le ou la futur(e) jeune.

Oui, tous les professionnels ne sont pas directement concernés par l'accueil ou par la situation, mais le seront peut-être ?

- Voilà si le jeune reste 4-5 ans, par exemple s'il arrive au Groupe D peut-être que d'ici 4-5 ans il sera au Groupe B ou C, je parle d'un garçon ; oui, ce sont des choses qui peuvent arriver. Alors effectivement lors de l'admission le jeune n'est pas concerné pas votre groupe, mais il peut y être amené plus tard. On ne souhaite pas non plus qu'il puisse rester plusieurs années ici.

Vous êtes dans le Groupe B c'est ça ?

- Groupe A.

C'est un groupe d'adolescents ?

- C'est 14 ½ - 18 / 18 ½ ici et jusqu'à 21 ans sur l'extérieur.

D'accord, en appartements ?

- Oui. Appartement et FJT (foyer de jeunes travailleurs) pour certains.

D'accord. Avez-vous eu le temps ou la possibilité de lire le texte des échanges ?

- Très rapidement. Rires. C'est surprenant. Ça fait du bien.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Qu'est-ce qui est surprenant ?

- On se dit qu'il y a des choses qui sont retranscrites mot à mot, mais on sent que c'est... je ne vais pas dire une scène, car ce n'est pas un théâtre, mais il y a des phrases qui ne sont pas terminées. Je dis très peu de choses sur cette séance-là et ma phrase n'est même pas terminée. On sent qu'il y a une gestuelle physique ou mimique qui fait que l'on comprend tout de suite. Il y a l'écrit, on ne comprend pas forcément tout, mais il y a des choses qui ne sont pas dites, mais qui sont peut-être vues, vécues pendant l'admission. Du coup, c'est surprenant à lire.

Ce n'est pas courant d'enregistrer ainsi des temps de travail collectif. Je suis assez d'accord avec l'idée de la scène où les gens sont engagés en personne.

- Oui, oui.

Et en parole, ce qui traduit une dynamique dans les échanges. C'est vrai que vous avez été... *rires*

- J'ai été très court, pourtant j'avais bien lu les dossiers. J'avais des choses à dire, mais c'est vrai que les collègues du groupe censés accueillir le jeune, c'est vrai qu'ils prennent le plus la parole, ce sont les premiers concernés. Ça s'est passé comme ça et il n'y a aucun souci. J'étais en accord avec ce que j'ai dit donc je ne voulais pas en rajouter.

Et si vous aviez eu plus de place ou de temps ou d'espace qu'est-ce que vous auriez souhaité par exemple pouvoir relever ?

- Je n'aurais pas forcément ajouté plus de choses que ce qui a été dit. Puisque les commentaires, les réflexions étaient intéressants, j'étais assez d'accord avec ce qui a été dit par rapport aux divers dossiers. Je n'ai pas eu besoin de rajouter plus de choses. Puis nous de notre point de vue des grands, du groupe des grands il n'y avait pas grand-chose à rajouter.

Si je comprends bien, s'il avait pu manquer quelque chose et que vous l'ayez eu en tête vous l'auriez dit, vous seriez allé au bout ?

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Oui, c'est cela.

À partir du moment où l'ensemble des éléments vous paraissant importants été ont dits ?

- Il n'y avait pas de soucis. Mais je n'ai pas eu l'impression de me positionner comme un éducateur de mon groupe (Groupe A), dans le sens où nous n'étions pas directement concernés par les dossiers. C'est juste plutôt le rôle de l'éducateur et comment je pouvais interpréter un dossier par rapport au groupe d'accueil. C'était un avis supplémentaire on va dire. Ce n'était pas l'avis du Groupe A.

C'est-à-dire qu'à vous entendre il y aurait une différence à faire entre l'éducateur en général ou et l'éducateur ?

- Mmh.

Alors, dans le contexte de la Maison d'enfants de Clèves, l'éducateur concerné dans son travail est celui qui va être dans le groupe qui accueille l'enfant ?

- Je pense oui. Il y a une différence. On a forcément des choses à dire. Quand ce sont des dossiers simples, nous sommes tous d'accord, c'est plus facile à traiter. On sait si l'accueil est plus ou moins adapté ou pas, du coup l'éducateur du groupe susceptible d'accueillir le jeune donne plus d'infos, plus pointues auxquelles les autres éducateurs ne penseraient pas, n'étant pas nous concernés. À la première lecture, je pense que l'importance de notre présence c'est aussi ça, c'est d'avoir notre avis sur le dossier, mais sans forcément nous positionner en disant " mais on l'aura dans deux ans, est-ce que ça posera problème ? ". Voilà, notre but c'est de l'accueillir, de savoir pourquoi et de se demander si on répond aux besoins du jeune.

Cet avis moins positionné peut néanmoins donner des éléments sur les besoins du jeune ?

- Je pense. Et puis après, c'est ma vision personnelle, Jacqueline du Groupe D était concernée par l'arrivée de cet enfant. Je pense qu'elle prenait déjà la situation du fait que c'était le frère d'une des petites. Il s'agissait de savoir comment on

ANNEXE 18. Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

pouvait s'imaginer l'accueil et du coup, peut-être, mais je ne pense pas, qu'elle a zappé, que l'on peut avoir tendance à zapper le pourquoi de la venue du petit (Arnaud) qui vient avec ses besoins à lui, plutôt que de prendre une globalité avec sa sœur. Effectivement, il faut penser à comment il va s'intégrer au groupe puisque c'est important, mais je pense qu'il y a aussi des nuances à ne pas oublier. Le fait par exemple que nous soyons extérieurs au groupe d'accueil, éducateurs d'autres groupes, lingères ou autres services, la lecture peut amener à se dire que ça peut bien le faire ou pas sur certains points ; plutôt que de savoir, si le jeune arrive sur tel groupe, si cela va bien se passer avec tel jeune ou pas. Que ça se passe bien, mais ça va peut-être mal se passer avec les autres jeunes au début, les besoins du jeune peut-être aussi qu'ils seront satisfaits en arrivant à Clèves, même si au départ ça peut être difficile pour différentes raisons.

C'est-à-dire que les deux points de vue, à la fois de l'intérieur, plus pointu par rapport à une configuration de groupe, et extérieur, cette vision de l'intérieur serait complémentaire à l'autre ?

- Complètement complémentaire, oui.

Tous à la fois dans un accord autour de grands besoins ?

- Le groupe concerné par l'accueil du jeune, c'est hyper important, c'est primordial. Après je pense que l'avis des autres groupes et autres services est important aussi dans le sens où parfois on va penser à des détails auxquels, peut-être, le groupe d'accueil n'aura pas forcément pensé. On est plus là en complément.

Quand vous dites que le groupe est primordial, est-ce qu'il y aurait une différenciation des groupes entre eux, une identité distincte dans une identité globale ?

- Non. La différence après c'est vraiment en fonction de l'âge et de la prise en charge. Les groupes sont différenciés par les tranches d'âge. C'est surtout ça. Après on aurait plusieurs groupes mixtes d'un même âge, d'une tranche d'âge

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

identique sur différents groupes, là on pourrait tous se positionner en disant « voilà, nous on peut l'accueillir pour telle raison, vous un peu moins ».

Vous seriez plus sur une estimation voisine. Tandis que pour vous il y a un moment où, concernant les autres tranches d'âge ou les groupes sur lesquels vous n'intervenez pas, vous dites : " non, là c'est plus lui qui peut ou eux qui peuvent savoir ", parce qu'ils savent comment ça se passe au quotidien en ce moment ?

- Exactement. Oui, c'est ça. On est plus en complément quand on ne fait pas partie du groupe susceptible d'accueillir.

Vous citez la lingère qui est d'un service technique, et qui elle aussi peut avoir une idée, vous la sentez aussi en complémentarité, alors qu'elle est dans une fonction effectivement distincte ?

- Complètement. Par rapport au point de vue éducatif oui.

C'est vrai qu'elles pour le coup, accueillent et rendent un service, mais s'adressent à tous les enfants, cela se passe sur un autre mode ?

- Ce qui est important ce n'est pas forcément son poste, le fait qu'elle soit lingère, ni que ce soit quelqu'un du ménage. Je pense que l'important, c'est surtout son ressenti à elle par rapport au dossier et aux informations ; puis de voir si elle estime avec sa perception à elle et celle de ses collègues, par rapport à l'arrivée du jeune, ce que Clèves pourrait apporter ou répondre aux besoins du jeune.

À un moment donné, ce ressenti peut-être mis à l'échange ? C'est du matériel de travail pour vous, quelque chose d'important ?

- Je n'ai pas bien saisi, vous parlez des dossiers qui sont donnés ?

Par exemple la personne du service technique, mais on pourrait poser la même question par rapport à l'éducatrice scolaire, ceux qui sont dans des fonctions uniques, la psychologue également, ce sont aussi des services techniques dans le sens où ils ont un aspect particulier de leur travail : c'est important d'entendre leur ressenti pour les indications qu'ils pourraient donner, c'est ça ?

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Voilà, des indications auxquelles on n'aurait pas forcément pensé, voilà. C'est : " plus on est, plus on a d'avis ". Généralement, les avis sont souvent les mêmes, mais ça permet d'avancer plus vite et de réfléchir. Plus on est plus ça permet de réfléchir.

Ça veut dire que selon vous chacun est suffisamment à l'aise à un moment donné pour prendre la parole et pour dire un point de vue qui n'aurait pas été dit par un autre ?

- J'espère oui.

Voire d'émettre un avis divergeant ?

- J'espère. Pour ensuite pouvoir en échanger et éclaircir. C'est vrai que parfois, ce n'est pas parce qu'on est une dizaine que l'on pense tous à un détail, et si une personne pense « non », qui argumente et explique, c'est vrai qu'après... en tout cas, ces moments-là sont importants pour en discuter et amener une réflexion. Après on soumet ou on ne soumet pas, mais au moins le directeur dispose des avis et prendra ensuite la décision en fonction d'eux.

Est-ce que ce type d'espace où il y a plusieurs fonctions représentées, où il y a la possibilité d'émettre des avis, qu'on soit vraiment impliqué dans la situation ou plus en retrait, vous le trouvez dans d'autres réunions ? Qu'est-ce qui fait vraiment la différence avec la commission d'admission et d'autres réunions ?

- Il y a d'autres réunions où on arrive à échanger. La différence ici est que l'on a un dossier et on réfléchit tous sur la même chose, mais elle ne nous implique pas forcément tous. Après il y a d'autres réunions où parfois on est amené à échanger, mais du coup c'est souvent pour donner des explications ou alors pour expliquer des divergences de point de vue, quelque chose comme ça. C'est davantage sur le côté professionnel, enfin professionnel... plus sur de la gestion administrative ou matérielle. Après, au niveau de l'institution, les réunions éducatives générales permettent parfois aussi de réfléchir sur des situations. Par exemple, sur les problèmes horaires, des choses comme ça que l'on pourrait essayer de régler pour que la structure avance et se cale, s'il y a besoin de se caler sur différentes choses

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

qui ne sont pas au mieux et qu'il faudrait améliorer. Mais les commissions comme ça, il n'y en a pas d'autres, à part celle-là où on peut échanger sur un même dossier, réfléchir tous ensemble et se positionner. *Silence.*

Vous dites ce n'est pas simplement s'informer c'est aussi se positionner ?

- Oui c'est ça. Après il y a les réunions inter équipes où effectivement on échange sur la vie du groupe, où chacun donne son point de vue sur une situation, sur un jeune, sur un fait.

Dans chaque équipe, vous voulez dire ?

- Dans chaque équipe, après c'est propre à chaque équipe.

Oui, tandis que la commission d'admission c'est une équipe d'équipe.

- C'est une équipe d'équipes, oui.

Et vous parliez d'évolution positive tout au début, depuis six ans. Qu'est-ce que, dans les grandes lignes cela a apporté ? Ou par exemple qu'est-ce vous perdriez si ça n'existait plus, s'il fallait revenir au précédent système ?

- Bien, on se sent déjà plus impliqué vis-à-vis des jeunes qui arrivent. Plutôt que d'avoir un jeune qui arrive sur qui on n'a pas ou peu d'information. Au moins, on a traité le dossier et des questions qui sont posées. Si on a des interrogations, dans le meilleur des cas on a des réponses. Sinon on essaye d'avoir un maximum d'informations complémentaires. Mais au moins, ça apporte, on a l'impression d'être impliqués sur l'arrivée. Ce n'est pas nous qui décidons, mais au moins on est informés des jeunes susceptibles d'intégrer la structure.

Pour le dossier d'Arnaud il y avait 3-4 feuilles, sauf qu'étant le frère d'une autre jeune, Jacqueline qui avait plein d'éléments...

- À apporter.

D'autant qu'elle avait eu des réunions avec des membres de la famille de l'enfant, avec l'assistante sociale, etc. comme si elle avait fait les entretiens d'admission.

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Voilà.

C'était la source privilégiée. S'il n'y avait pas eu son apport peut-être aurait-il manqué des renseignements écrits ?

- Oui, nous aurions manqué de renseignements écrits puis on aurait certainement, nous, échangé davantage aussi. Du coup, on a pris les informations de Jacqueline qui étaient complémentaires à ce qu'on avait pu lire ; et effectivement, c'est difficile de ne pas être d'accord. C'est vrai qu'il y a certains dossiers qui correspondent bien à ce que nous pouvons apporter à un enfant.

Il y a eu un certain travail de relations avec la mère, le père, la fratrie, ce qui fait qu'il y a quelque chose d'installé. Cela aurait été dommage de s'en priver.

- Oui. Tout à fait. Après c'est un dossier qui est difficilement refusable. Ou alors par faute de place. Mais ce n'est pas le cas et puis le jeune en a besoin.

La question s'est portée dans la commission sur la responsabilité du placement. Il a été question du père, puis de la mère absente qui délaisse ses aînés. L'on parle de carence à un moment donné. Le père lui s'occupe de ses enfants, mais on ne voit pas forcément aux rendez-vous.

- Voilà.

C'est à ce moment-là que vous essayez de placer quelque chose ?

- Ma petite phrase. *Rires*

Voilà, et puis on vous a coupé la parole, mais ce que vous disiez tout à l'heure, c'est que ce n'est pas si grave puisque ce que vous vouliez dire a aussi été dit.

- Voilà c'est ça.

C'est-à-dire que vous vous y retrouvez dans les échanges ?

- Oui, oui complètement.

Pour vous, ce n'est pas vécu comme une censure ni une interdiction ?

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Non. Sinon j'aurais repris derrière pour aller au bout de ma réflexion.

Et vous n'avez pas estimé devoir le faire. Je reste assez attentif au moment où des personnes essaient de positionner leur propos, surtout quand ils ne prennent pas la parole souvent.

- Bien oui.

Le fait que certaines personnes prennent souvent la parole se justifie parce qu'ils ont de l'information et on sent ici que le groupe y est réceptif. Ce qui a été dit juste après votre intervention est en rapport néanmoins avec le peu de choses que vous avez dit : « il a du mal à... », en parlant du père. Après quoi Jacqueline ajoute : « il va vivre mal » en parlant du placement. Sa phrase reprend le signifiant « mal ». Et elle reprend ensuite, toujours dans la même phrase « il supporte difficilement ». C'est après quoi elle dit à voix basse : « on les rapte ». Les éducateurs rapteraient donc en quelque sorte les enfants. Cette idée se confirme ensuite puisqu'elle revient dans la prise de parole suivante, comme quoi les éducateurs peuvent être mis à une position de « voleurs d'enfants ». Il s'agit d'un niveau de réflexion assez fondamental, qui n'est évident. De fait, cela découle de cette petite prise de parole. Alors cela peut aussi arriver par association de mots, mais j'ai l'impression qu'il y a eu comme une amorce qui a aussi servi de support.

- Oui-oui.

Et la collègue de continuer son élaboration à elle et d'amener progressivement cette question. Maintenant, c'est mon interprétation.

- Mais c'est une bonne interprétation. C'est vrai que sur le coup j'étais frustré de ne pas être allé au bout de l'idée, mais comme elle a enchaîné et que c'était exactement, enfin je ne vais pas dire au mot près, mon idée, retranscrite par Jacqueline, bien après il n'y avait pas besoin d'en rajouter pour dire que j'étais d'accord avec elle. Le fait d'acquiescer indique qu'il n'y a pas de soucis.

C'est-à-dire que ce qu'elle a dit, vous auriez pu tout autant le dire ? L'important est que cela soit dit à un moment donné ?

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Oui l'important c'est que cela soit dit. De toute façon, il ne faut surtout pas garder les choses pour soi. J'avais lu le dossier donc c'est vrai que je l'avais trouvé intéressant, j'avais des choses à dire, notamment par rapport au père, la place du papa. Par rapport aux enfants la place de la maman. Le fait qu'il ait déjà mal vécu le premier placement ça posait question pour le petit. Maintenant voilà, il y avait la réflexion du « ce n'est pas la première fois » « il y a eu des contacts difficiles, mais il y a eu des contacts quand même »... et puis il y avait aussi un côté rassurant : la petite est placée à Clèves, ça se passe relativement bien. Si le petit garçon y va, ce ne sera pas forcément de gaieté de cœur pour le papa mais il peut dans un sens être plus « rassuré ».

En quoi le père est-il important dans votre tâche éducative ? Ici c'est le père en l'occurrence, mais d'une manière générale en quoi c'est important que les parents soient dans l'acceptation de votre place ?

- Dans le sens où c'est difficile, nous on ne travaillait pas forcément avec les familles avant. On n'avait très peu de contacts avec les familles. C'est quelque chose qui a été développé depuis l'arrivée du directeur. Du coup, on a eu plus d'échanges avec les familles. Et c'est très important pour récupérer des informations auprès des parents. Également que les parents aient bien en tête que ce sont eux les parents et non pas nous. Donc, il faut qu'ils restent à leur rôle et nous de les tenir informés, qu'ils peuvent être aussi au centre des synthèses. Voilà c'est très important qu'ils aient l'idée que nous ne sommes pas là seulement pour nous occuper des enfants ni du fait qu'on ne tiendrait pas compte de leur point de vue ou de ce qu'ils ont à dire. Je ne dis pas qu'il faut à tout prix qu'on soit bons amis avec les parents, on n'est pas là pour ça, mais on est là pour qu'ils gardent leur place et qu'ils évoluent. Nous nous occupons des jeunes en particulier dans le but que ça se passe mieux en famille et qu'un jour les enfants puissent retourner en famille.

Spontanément, les parents accuseraient le coup du placement ? Et s'ils n'étaient pas aidés à cheminer, resteraient-ils dans une première impression de douleur ?

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Il y en a. Il y a des parents qui restent bloqués là-dessus et qui en veulent au juge. Un peu moins quand même, je pense, à la maison d'enfants, puisque c'est le juge qui les place. Ils en veulent en général plus au juge qu'à la Maison d'enfants. Et il y a des parents avec qui ça se passe mieux parce qu'ils sont quand même plus ou moins acteurs de l'évolution de leurs enfants. Ils se sentent concernés par les choix scolaires par exemple, des choses comme ça. C'est très important. De fait, il faut tenir compte aussi de comment les parents réagissent par rapport au placement des enfants.

C'est-à-dire qu'il y a une distance beaucoup moins grande ? ce n'est plus la même distance que ce que vous avez pu connaître avant ?

- Oui, oui.

Est-ce qu'on peut dire que les travailleurs sociaux sont plus exposés à ce que les parents peuvent avoir à dire de la situation de placement ? Notamment que ça les insupporte et qu'à la limite les éducateurs se mêlent de leurs affaires ?

- Oui, certainement.

Avant ils n'en pensaient pas moins, mais la relation telle qu'elle était ne permettait pas qu'ils puissent éventuellement dire leur désagrément ?

- L'exprimer oui. Ou que nous on le sache. Comme on est plus en échange avec eux, c'est vrai que l'on peut avoir des parents qui ne sont pas forcément contents et qui le disent, et c'est bien qu'ils le disent. Le plus important c'est d'en discuter après et de faire comprendre qu'on n'est pas là pour garder les enfants, mais pour que ça puisse se passer de mieux en mieux et qu'ils retournent en famille.

Jacqueline parlait du travail avec le père d'Adèle au téléphone, d'un nouage qui commençait à se faire avec lui, qui n'était pas complètement établi, mais avec...

- Une évolution positive, oui, petit à petit.

Oui.

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Il avait tendance à moins passer le téléphone, à rester plus au téléphone pour prendre des informations sur sa fille.

Voilà. Vous n'êtes sur le groupe où est suivie la situation, mais en l'occurrence ça fait réfléchir, éclaire ou permet la comparaison avec d'autres situations d'enfants que vous rencontrez sur le groupe où vous intervenez ?

- Oui.

Il y avait là une thématique plus fondamentale, un socle commun à tout le monde. Ce n'est pas parce que des participants ne prennent pas la parole qu'ils n'ont rien à dire. Leur silence peut signifier qu'ils créditent ce qui se passe.

- Oui. Entre autres. Après c'est ma vision de la chose. Il y a peut-être d'autres personnes qui voulaient intervenir et qui ne l'ont pas fait, mais pour moi c'est l'opportunité d'échanger quand on a des choses à dire ou qu'on n'est pas d'accord. C'est l'occasion de le dire. Maintenant quand on est d'accord on dit qu'il n'y a pas de soucis. Si on me pose la question, je dis qu'il n'y a pas de souci. Je pense en tout cas à dire quand on est d'accord. Après, rajouter des choses pour rajouter des choses, si ce n'est pas pour rajouter des choses pertinentes ou qui amènent une réflexion par rapport à ce qui a été dit ou une interrogation, je ne vois pas l'intérêt.

Oui.

- On n'est pas pour parler parce qu'il y a un enregistreur.

Voilà il ne s'agit pas de marquer des points.

- Exactement. C'était un dossier qui était bien parce qu'on avait plein d'infos. Et des éducateurs qui connaissaient déjà la famille et la situation. C'est vrai que c'était plus facile d'en discuter, d'échanger et d'avoir un avis que pour d'autres qui manquent d'informations auquel cas il y a trop d'interrogations. Ce n'est pas évident de se positionner si on n'a pas tous les éléments, sachant qu'il y avait quand même des choses qui n'étaient pas simples.

Entretien n° 8. Coralie, psychologue, 44 ans.

17 ans d'ancienneté d'éducatrice scolaire et 2 ans comme psychologue, à Clèves.

Une particularité de cet interview : vers 18'30 d'entretien nous découvrons que Coralie n'était pas informée du motif de l'entretien. Un temps est donc pris en cours pour resituer la démarche de recherche.

La fonction de psychologue était déjà occupée ?

- Quand j'ai postulé sur le poste d'éducatrice scolaire je pensais que c'était en attendant, de trouver un poste de psychologue. Et puis les choses ne se sont pas déroulées comme je pensais.

Les choses se sont installées dans la durée ?

- Ça c'est installé dans la durée. Ma priorité n'étant plus l'aspect professionnel, mais personnel de ma vie. Je me suis installée sur cette fonction-là qui n'était pas une fonction désagréable. J'y trouvais mon compte.

Vous avez pu mettre à profit la formation que vous aviez au service de cette fonction ?

- Oui.

Par rapport à la commission d'admission, vous avez de l'ancienneté et donc connu un avant, un après et puis maintenant. Il y a eu plusieurs phases, dont une période où c'était les directions qui recevaient les dossiers de demande d'admission et qui y répondaient, sans concertation. Une période plus récente où les dossiers étaient mis pour lecture à différentes fonctions. Et depuis peu la commission d'admission s'est mise en place. Est-ce que vous pouvez apporter des précisions par rapport à cette mise en place et dire votre conception de votre rôle dans ce dispositif ? Tout en sachant que c'est en train de se faire.

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Oui, c'est en train de se fabriquer. Il y avait deux parties dans votre question, quelle est la première ?

La première est plutôt une partie historique, comment l'institution en arrivée-là à la commission, quel est l'avant et l'après ?

- On se met en conformité avec ce que demande la loi. Faire en sorte que tout ne soit pas régi par l'équipe de direction et que chacun puisse donner son avis pour accueillir les enfants dans une autre dynamique, que celle de dire : " cet enfant est dans ce groupe-là, vous le prenez où il est en est " et on ne s'inquiète pas de savoir quel est tout le processus qu'il y a eu avant. Ce qui est intéressant dans ces commissions, avant l'accueil de l'enfant, c'est de se préparer, d'essayer de connaître son histoire, de rencontrer sa famille. Donc on lui fait une place, ou pas d'ailleurs, parce que ce qui arrive après dépend de ce qu'en dit la commission. C'est un travail intéressant, nouveau et qui a besoin de se roder. Parce qu'entre la phase de pré admission, on « patauge » en ce moment, je crois. Les choses ne sont pas trop définies.

Elles sont inscrites sur un protocole, mais ce n'est pas encore quelque chose de clair d'avoir à vivre le dispositif ?

- Non, non.

Vous participez à toutes les commissions ?

- Oui, et elles ont lieu le jeudi matin. Mais avant cela, normalement il faut faire l'étude du dossier, lire le dossier et une pré-admission, c'est-à-dire de rencontrer les enfants et sa famille, ce qu'on n'avait pas fait par exemple pour Arnaud.

Ni pour Aldo ?

- Ni pour Aldo.

- Pour Arnaud, il n'y avait pas de soucis. Quand il n'y a pas plus de questionnement que ça. Mais je crois qu'il y a vraiment à peaufiner le processus, le protocole. Quand il n'y a pas plus de questions, quand on connaît déjà

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

l'historique et la famille, une commission d'admission comme pour Arnaud il n'y a pas de soucis. Mais pour des enfants dont on ne connaît rien du tout, c'est bien d'avoir étudié le dossier d'abord auparavant, d'avoir rencontré la famille et l'éducateur. Moi éventuellement je téléphone au CMP (centre médico-psychologique) quand il y a des prises en charge à l'extérieur. Pour voir ce qu'en disent les autres professionnels et pour faire le lien. Ce que je trouve intéressant dans cette procédure-là, c'est de faire le lien entre avant et pendant le placement.

Vous dites « on lui fait une place », il n'est pas encore là, mais vous vous y préparez. Vous ne savez pas *a priori* s'il sera accueilli ou pas. Quoique vous pouvez en avoir une idée, sans présumer à l'avance, néanmoins vous préparez une place ?

- Oui. Je pense aussi que pour les éducateurs ce n'est pas vécu comme quelque chose d'imposé. Je pense que c'était parfois vécu comme « il n'a pas sa place ici cet enfant-là ». Étant donné que c'est travaillé avant, que c'est une décision consensuelle en fait... et logiquement, si tout le monde s'exprime et si tout fonctionne normalement. C'est dans ce sens que l'enfant a sa place, parce que c'est quelque chose de travaillé en amont et que tout le monde est d'accord sur son arrivée. Tandis qu'auparavant, l'enfant pouvait être « parachuté », du coup le projet n'est pas le même parce qu'on peut avoir des équipes éducatives qui vont, non pas s'insurger, le terme est trop fort, mais qui en tout cas ne seront pas dans la même dynamique d'accueil. Cela change la dynamique d'accueil, je crois.

Le fait de donner un temps préliminaire hors de la présence de l'enfant à partir d'éléments de connaissance permet une expression sur cette arrivée ? Ça peut déblayer le terrain par rapport à des divergences, des choses qui résistent, vous percevez des choses comme ça ?

- Mmh. Entre l'avant et l'après, parce que c'était ça votre question : « qu'est-ce que cela apporte la commission d'admission ? » moi, je crois vraiment cela.

Donc, cela amène une expression des acteurs dans la commission d'admission et leur permet finalement d'être plus disponibles quand l'enfant arrive ?

- Oui, et d'être plus en accord avec le placement.

ANNEXE 18. Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

La commission d'admission c'est aussi le moment où ils mettraient au travail le rapport à la situation de placement ou d'accueil ?

- Oui.

Ce serait une partie du travail qui consiste à accueillir davantage. Ce sont les acteurs eux-mêmes qui travaillent sur leur capacité finalement ?

- Et puis de se dire que l'on n'est que le maillon d'un ensemble, dans un système de protection de l'enfance, que nous ne sommes pas omnipotents.

Comment cela apparaît ? Vous pouvez préciser ?

- Ça apparaît dans le fait d'échanger avec les personnes qui ont connu l'enfant avant nous.

Ce que vous disiez tout à l'heure par « faire du lien » ?

- Oui.

Le fait d'avoir rencontré des interlocuteurs, de voir que tel enfant a été suivi par tel professionnel ou bien qu'il est allé en famille d'accueil, cela l'inscrit dans une continuité et vous relie à d'autres professionnels ?

- C'est cela.

Des partenaires qui ont eux aussi un rôle. C'est le moment de la commission d'admission en particulier qui permet de s'en rendre compte ?

- C'est tout ce qu'elle représente aussi avant : le moment de la réunion est particulier, mais il y a aussi tout le travail avant de lecture de dossier, de prise de contact avec les partenaires. La commission d'admission c'est un des éléments de l'admission de l'enfant. C'est là où on va échanger entre professionnels tout ce qu'on a pu collecter comme informations.

C'est-à-dire qu'il y a, à la fois, l'information elle-même relativement objective, proche du vécu de l'enfant, de son parcours, de sa situation et les personnes qui

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

apportent ces informations et qui ne sont pas une information neutre. Il y a des professionnels derrière avec lesquels il y a des liens à établir et qui auront un effet sur le placement et le développement du jeune ?

- Oui.

En tant que psychologue comment, par rapport à votre regard, vous vous adressez aux soignants, vous parliez du CMP ?

- Voilà.

Qu'est-ce que vous avez comme particularités ? Qu'est-ce que vous pensez que vous devez amener, vous, de votre place, par rapport à l'éclairage que vous avez ?

- Justement, des éléments de suivis thérapeutiques, s'ils ont existé. Donc je vais faire plutôt le lien avec les partenaires de santé. Mais pas avec l'école qui est plutôt le travail de Françoise de contacter les écoles ou l'école qui a précédé le placement. Et puis quand je rencontre l'enfant, je vais aussi apporter des éléments d'anamnèse. Et quand je rencontre les parents, je pose souvent des questions pour savoir quel est leur degré d'accord avec un traitement thérapeutique. On est étonné, il n'y a pas très longtemps une famille me disait « je ne veux pas que ce soit tel docteur qui suive notre enfant », alors que ce serait le docteur vers lequel on orienterait naturellement cet enfant-là. Et là, la famille me dit « non, parce qu'on n'a pas une bonne relation avec ce médecin-là, on n'arrive pas à communiquer et puis on n'est pas en accord avec le traitement médicamenteux ». C'est pour cela que c'est intéressant ce travail d'admission. En tant que psychologue, je vais plutôt poser des questions de ce type parce que c'est ma spécificité.

Il y a des professionnels qui travaillent de manière plus privilégiée ce qui permet ainsi de confronter les parents à cela ?

- Et de leur demander leur avis, car je tiens à la poursuite de l'accompagnement thérapeutique mis en place avant, c'est quelque chose d'important. Si un enfant a été suivi en CMP, c'est à étudier, pour voir si on poursuit et dans quelle mesure.

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Et à partir de là interroger les parents. La dernière fois, des parents ont répondu « non, nous préférons un suivi avec un psychologue, mais pas de traitement ».

Vous rencontrez les parents et l'enfant ensemble dans le processus d'admission ?

- Oui, et quelques dossiers, mais pas systématiquement. Ce sont les enfants pour lesquels on a le plus d'interrogations. Où, justement, du côté thérapeutique on se dit qu'on est peut-être en limite de prise en charge. »

On vous demande aussi d'éclaircir ou d'éclairer des aspects de cette prise en charge ?

- Voilà.

Donc ils acceptent de vous rencontrer sans savoir si l'enfant sera accueilli ou pas ?

- Dans le cadre de la pré-admission, le directeur, les parents, l'enfant, l'éducateur extérieur qui accompagne la famille et moi-même nous rencontrons dans le bureau. C'est l'occasion d'échanger, de poser des questions, de présenter l'institution, de voir et d'observer aussi l'enfant. Un enfant par exemple que l'on qualifierait d'« hyper actif » dans un dossier et puis qui, finalement, dans le bureau reste assis tranquille pendant tout l'entretien.

D'accord, l'entretien vous donne des indices sur sa personnalité, sur les attitudes qu'il présente ?

- Et puis sur les relations avec ses parents. Ce sont des choses nouvelles pour moi parce que d'abord ça ne fait que trois ans que je suis psychologue. Auparavant, le travail avec les parents était complètement absent.

Oui, les choses arrivent ensemble et se déploient depuis trois ans.

- Voilà.

Par rapport à la commission que j'ai pu observer, enregistrer et retranscrire, est-ce qu'il vous est venu des choses particulières à propos des toutes les interventions et aussi sur les vôtres ?

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- *en riant* : je me suis dit « mais ce n'est pas possible », ah, j'ai trouvé ça horrible !

C'est gênant peut-être ?

- Le fait de retranscrire tel quel une discussion orale, ça me gêne, oui.

Ce n'était pas le but de gêner !

- Ça me fait... du coup, je le vois comme... je ne sais pas.

C'est vrai que c'est particulier. C'est plus un moyen technique pour pouvoir aller sur le contenu ou la forme. Mais ça renvoie une image comme la vidéo peut-être ?

- Et bien peut-être oui, je ne sais pas.

Où l'on passe d'un registre oral à quelque chose d'écrit.

- D'écrit. Et du coup, je ne suis plus dans le contenu quand je vois la forme écrite, et je me dis « mais ce n'est pas possible ! On parle comme ça ? » rires. Je ne finis pas mes phrases par exemple. C'est très désagréable !

C'est particulier. Ce n'est pas typique de vous, il s'agit d'un aspect formalisé de l'oralité. Là, j'ai fait un choix d'écriture.

- Oui.

Alors au-delà du côté repoussoir qui concerne la forme...

- Alors au-delà de ça... bien, je ne sais pas quel est le but en fait ? Moi je ne devais pas être là quand Paul vous a présenté.

Vous n'étiez pas là quand j'ai fait ma présentation ?

- Non, du tout.

Alors cela doit vous manquer, c'est vrai. J'avais présenté ma méthodologie (*d'un commun accord, je lui explique ma démarche*).

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- C'est dans le but non pas forcément de faire du traitement de texte, de l'analyse de texte, c'est plus pour échanger, c'était ça le but de la retranscription de la commission ?

Tout à fait.

- D'accord.

L'analyse de texte est au service de la compréhension de la réunion et de la dynamique de prise de parole, et de thématiques.

- Ça va être intéressant ! ça vous permet de re situer la place de cet écrit dans l'ensemble des données. Mais je n'ai pas eu le temps de lire beaucoup le texte, je suis resté sur le choc d'un écrit comme ça.

Si vous voulez, je peux vous proposer la lecture que moi j'ai faite. Et puis nous en échangeons ?

- Mmh.

Dans la commission, vous êtes pour ainsi dire la quatrième personne qui entre dans l'échange, au moment où Paul parle d'un suivi au CMP de Château.

- Je pense que c'est à ce moment-là que je suis entré dans l'échange, oui.

Donc, est-ce que c'est-à-dire qu'il y a le signifiant CMP ?

- Oui, oui *rites*

Voilà, comme vous le disiez, cela concerne votre champ d'intervention.

- Oui.

Donc vous posez une question par rapport au suivi au CMP.

- Il s'avère que l'enfant était en cours de traitement. Il y avait un rendez-vous de pris qui n'aura pas lieu, que j'ai annulé. J'ai appelé le CMP en disant que ce rendez-vous-là allait être annulé puisqu'on a accueilli Arnaud entre temps.

D'accord.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Donc il n'y avait pas de suivi mis en place. Il y avait juste un rendez-vous en devenir qui n'a jamais été honoré et qui ne le sera pas.

C'était un premier rendez-vous ?

- C'est ça.

Qu'est-ce qui fait que ça ne semble pas nécessaire de lancer le rendez-vous par rapport à cette échéance ?

- Ce qu'on s'est dit avec l'équipe éducative c'est qu'on allait attendre qu'Arnaud s'installe et observer comment il s'adapte au groupe. S'il a des problèmes particuliers et bien on fera appel au CMP et s'il n'a pas de problèmes particuliers...

Il est possible qu'il n'y ait pas de besoin plus spécifique ? ou que cette demande de consultation ait été motivée par des problèmes familiaux, dans l'attente d'un placement ?

- Je pense.

Les choses pourraient se régler à travers le placement ?

- Exactement.

Auquel cas ce n'est pas thérapeutique, directement on va dire ?

- Oui, voilà. Parfois c'est quand même thérapeutique le simple fait d'être placé, du fait du changement de milieu, ce que j'ai dû dire après « le fait de changer de milieu résout une part des symptômes qu'on rencontre ».

Du coup, l'établissement prend la main sur cette prescription de soin ? C'est-à-dire qu'il ne s'agit pas de prescrire pour prescrire, du suivi thérapeutique ?

- Bien non.

Mais de doser les choses.

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Oui.

D'accord. Vous posez cette question-là et après la réunion cela se concrétise en une prise de contact. Puis avec l'imminence du placement, on renonce à ce rendez-vous. D'autant que les premiers rendez-vous au CMP servent à établir les liens, donc avec le placement en internat cela ferait double travail ?

- Oui, oui.

Ce n'est pas la peine de disperser les énergies. Après dans la retranscription il est question du rassemblement d'Arnaud & Adèle. C'est à ce moment que vous êtes coupée dans votre phrase, ponctuée par Jacqueline.

- Aah oui !! Rires Ah d'accord ! mais je n'avais pas vu ! effectivement, la phrase commence là et finit là ! Maintenant, on connaît le milieu.

C'est peut-être plus facile à reconnaître ?

- Ah c'est vrai, maintenant j'ai compris. Oui, oui. Je l'ai lu très vite et je me suis dit « mais ça ne ressemble à rien ». Mais oui. Je me disais que je ne finissais pas mes phrases, mais c'est parce qu'elle était ponctuée effectivement.

J'aurais pu mettre votre phrase d'un bout à l'autre et mettre à part les interruptions de Jacqueline qui disait « voilà » « là » « oui », j'aurais pu faire un autre choix.

- C'est d'accord, je comprends mieux. Oui.

Oralement, ça file.

- Ah bon d'accord.

Disons qu'il y a un écho, qu'il y a quelque chose à deux.

- Mmh. (*revenant au contenu*) Là dans ce cas précis, le fait de changer de milieu est thérapeutique pour Arnaud. C'est ce que je veux dire.

Vous l'avancez comme une hypothèse ? Ou comme un savoir : « on sait que changer de milieu pour ces enfants-là... »

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Pour cette fratrie-là en tout cas, mais pas toujours. Pour cette fratrie-là, ça semble être une hypothèse valide puisqu'on a l'expérience de la grande sœur. Maintenant, ça ne veut pas dire que pour le petit frère ce sera la même chose, mais quand même on a plus de chance que ça fonctionne de la même manière.

Vous rencontrez déjà Adèle en entretiens ?

- Oui, et je l'avais eu en pré-admission justement, en entretien avec la maman, et toute seule aussi. J'avais fait un rapport interne de pré-admission et c'est vrai que ce n'était pas évident. Ce n'était pas donné d'emblée... il y avait quelques interrogations sur les troubles d'Adèle.

Ces questionnements que vous aviez pour Adèle, quand Arnaud arrive vous ne les avez plus ?

- Non.

C'est-à-dire, que s'est-il passé entre les deux ?

- Ce qui s'est passé c'est qu'Adèle s'est adaptée formidablement bien à Clèves et n'a plus adopté le type de comportements qu'elle avait auparavant. C'est-à-dire que le fait de changer de milieu l'a changé. Alors ça n'a pas été miraculeux quand même ni du jour au lendemain. Mais elle s'est adaptée à l'école, il n'y a plus eu de violence à l'école.

Son comportement n'a pas fait que s'améliorer au quotidien dans le cadre d'un accueil ou dans la sphère familiale, quoiqu'elle n'y aille que de temps en temps les week-ends, mais aussi sur le lieu scolaire ?

- Oui. Ce qui est quand même assez révélateur.

Pour vous, cela signifie que l'on n'est pas dans un trouble du comportement qui est interne, mais davantage lié à des contingences d'environnement ou à des réponses à un environnement où il se passe des choses ?

- Voilà.

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Des choses inquiétantes, de l'abandon et des carences, c'est ce qui est dit ?

- Voilà, c'est vraiment ça, des carences, des négligences voire des maltraitances.

Il suffit de changer l'environnement et le comportement se modifie ?

- Oui.

Quand la situation d'Arnaud vous parvient, il y a toute raison de penser qu'il présente des troubles semblables ? Et que ce sont des situations qui se répètent puisque les causes sont les mêmes ?

- Voilà, c'est la même fratrie. Donc les mêmes hypothèses.

Dans ces phases de travail, vous disiez que vous avez reçu Adèle en entretien individuel notamment et que vous avez fait un écrit, un rapport ?

- Mmh, j'aurais dû vous l'amener.

C'est toujours possible.

- D'accord.

Du coup, c'est un document que vous mettez à la disposition de la commission d'admission, qui entre dans le dossier d'admission pour ainsi dire ? Et qui vient compléter les autres ?

- Cette pré-admission-là, est-ce qu'on en a reparlé après en commission d'admission ? Pour Adèle, je ne pense pas. Je n'ai plus cela en tête. C'est pour ça que je vous dis qu'on en est aux balbutiements d'une vraie commission. On n'est pas encore tout à fait rodés, nous n'en sommes qu'au début. Pour Adèle, il me semble bien que ce fût en juillet et les commissions d'admission à ce moment, il n'y en a pas. Je l'ai rencontré en juillet cette petite. J'ai donné mon avis au directeur et à l'équipe éducative, mais je ne pense pas que l'on se soit réunis en commission d'admission.

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

D'accord. À ce moment-là, ce n'est pas la commission d'admission qui a permis de rassembler l'ensemble des données, les informations que vous aviez collectées sous forme d'entretien, mais c'est le directeur et l'équipe qui était concernée par l'accueil ?

- Voilà.

La commission d'admission a permis de lancer le processus, mais après les interlocuteurs ont été ceux que vous avez nommés ?

- Pour les prochaines commissions d'admission, nous avons fait deux entretiens de ce type la semaine dernière avec le directeur, la famille et l'enfant. Nous allons pouvoir en échanger en commission d'admission. Je ne vais pas forcément faire d'écrit, mais toutes les informations qu'on a pu collecter, soit dans le bureau du directeur, soit moi seule avec l'enfant, nous allons en échanger en commission.

L'idée de répartir les rendez-vous ainsi avec le directeur et la famille, vous et l'enfant en individuel, ce fonctionnement repose sur une réflexion, une intuition ?

- Je ne sais pas d'où c'est parti, non, parce qu'on a tâtonné un avec le directeur. On s'est demandé « mais comment on fait » et puis on a pris cette habitude-là. C'est le début, mais on l'a fait deux ou trois fois et ça fonctionne plutôt pas mal. Ça me permet de voir tout le monde et aussi d'entendre tous la même chose. Ou de poser quelques questions éventuellement en groupe et puis, après, de voir l'enfant tout seul. *Silence.*

Ma question c'est plus...

- ... Comment a-t-on décidé d'en arriver là ?

Voilà ! Là, il y a un aspect spontané où l'on fait les choses avant de comprendre pourquoi on les fait.

Et le fait d'être sur un créneau d'éducateur technique, tu es aussi sur plusieurs mondes en même temps ?

- Oui.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Tu passes de l'un à l'autre, tu te dis par analogie « ces enfants-là sont aussi entre plusieurs trucs » ?

- Exactement.

Et tu parviens à les suivre, à comprendre leurs besoins sans doute ?

- Oui. Plus que certains, parce que je suis passé par là.

Tu sais ce que ça fait de ne pas être vu comme ce qu'on est vraiment ?

- Exactement.

Les gens voient en fonction de lunettes qu'ils ont sur eux.

- Exactement.

Ils ont oublié qu'il y a des moments dans la vie où on peut se trouver dans une situation où l'on ne sait pas trop où on est, où il faut tout construire, recommencer à zéro d'une certaine manière ?

- Et puis cette étiquette qu'ils ont, malheureusement, ce sont des gamins de foyer. Et ça, c'est terrible.

Ça les suit ?

- Que ce soit à l'école, chez un patron, partout. Quand je travaillais avec des patrons sur Darnes, des gens que je connaissais, parce que je ne les emmenais pas chez n'importe qui non plus, il y a patron et patron. Il y a celui qui veut faire du social et celui qui veut faire faire la merde aux gamins. Il y a différents patrons.

Ils ne se ressemblent pas tous.

- Déjà il faut faire...

C'est du cas par cas ! Chez les adultes aussi.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Exactement. Des patrons me disaient « tu serais venu me voir en me disant que c'est un délinquant, il a fait ci il a fait ça, je ne l'aurais jamais pris. Mais je n'en reviens pas comment il bosse. »

Oui, parce que l'étiquette « délinquant » ça ne veut pas dire grand-chose.

- Ça ne veut pas dire grand-chose parce que c'est un moment précis : « oui, il a fait une connerie, il l'a faite ». Et qui n'en fait pas de conneries ?

Ça me fait penser au parcours de Tim Guénard.

- Je n'aurais jamais pensé faire ce boulot-là. Et je l'ai fait quand même.

Qu'est-ce qui t'a pris ?

- Je suis tombé sur les bonnes personnes au bon moment.

Ce sont des rencontres, en même temps ça ne vient pas hasard non plus ?

- Non, mais je n'aurais jamais pensé.

Que ça pourrait se concrétiser de manière aussi affirmée ?

- Non. Je me disais que pour être éducateur il faut se battre. J'ai fait une sélection en école de travail social pour être ETS (éducateur technique spécialisé), à Caen. Donc à l'oral avec 4-5 professeurs. Le prof me dit « vous avez un super discours. C'est bon, vous allez être pris. » J'ai répondu que non « parce que le problème pour moi c'est l'écrit. Je viens là pour apprendre à écrire en fin de compte. J'ai des soucis d'écriture, je le sais. Je ne suis pas un écrivain » et quand j'ai vu à la sélection que je tombais avec des Bac professionnels, BTS. Des personnes qui n'avaient pourtant jamais travaillé.

Les niveaux scolaires augmentent et ce n'est pas juste pour tout le monde. Il peut y avoir des profils qui font aussi le cœur du métier.

- À une époque, les gens qui étaient en poste pouvaient passer ETS tandis que maintenant tout le monde peut passer ETS.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Tu n'as pas eu le diplôme ?

- Je n'ai pas eu la sélection. J'ai été pris à l'oral, mais pas à l'écrit.

Et la VAE ?

- Ils m'ont pris comme moniteur d'atelier. Alors moi j'ai dit « *je ne veux pas faire moniteur d'atelier* ». Ils me disent « *c'est une remise à niveau, et puis l'année prochaine...* » parce ce que c'est une histoire de sous. L'Institut travaillait avec le centre de Moniteur d'atelier, ce qui fait de sous sur un an.

Cela fait prépa ?

- Oui. J'étais à Darnes et il était hors de question que je parte un an en moniteur d'atelier parce que j'avais plus que le niveau de moniteur d'atelier.

Et la VAE ?

- On m'en a parlé.

Mais il y a de l'écrit !

- Voilà. Mais je me sens bien comme je suis. Je n'ai pas besoin de titres. Je me sens très bien. Les écrits j'ai du mal, mais je vais y arriver. J'en ai fait à Darnes, je me fais aider.

En même temps, tu as l'acuité pour voir ce que les écrits cachent ? Tu sais les décrypter !

- Voilà, sept ans, ça fait quelques années quand même.

Ça forme.

- Oui, on en a vu défiler. On a vu, je ne sais plus, 70 gamins, je crois.

Et tu connais peut-être Tim Guénard ?

- Ah, j'aurais été plus jeune, j'aurais fait un lieu de vie, c'est sûr. Je suis trop vieux maintenant, j'ai des enfants et tout ça, mais à 30 ans...

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Oui et puis à un moment donné, on apprend aussi de son parcours, on a aussi envie d'être dans des clous ?

- Oui, c'est intéressant. C'est vrai, finalement je ne pensais pas que je venais à Clèves avec des a priori. Oui, et comme beaucoup, des a priori qui n'étaient pas fondés parce que je me disais « oui c'est une Mecs. Bon, on va s'embêter quelque part », franchement. Et puis en fin de compte, je m'aperçois que ce n'est pas le même travail et qu'il est aussi intéressant. Mais ce n'est pas le même travail.

À la limite, ce n'est pas tout à fait le même métier ?

- Oui, c'est presque ça. Mais c'est aussi intéressant parce que l'on discute pas mal avec les éducateurs du groupe.

Merci pour cet entretien.

Entretien n° 9. Laura, éducatrice spécialisée, 27 ans.

Ancienneté : 2 ans. 2° Groupe de filles.

- Le groupe est composé de 12 jeunes filles de 10 à 14 ans. Des fois, ça varie. On a eu une période où on avait 9-13 ou 9-14. Là pour l'instant la plus jeune a 10 ans.

Par rapport à la commission d'admission, c'était votre première participation ou il y en avait déjà eu une avant ?

- J'avais déjà fait une commission d'admission. C'est vrai qu'à celle-ci nous il n'y avait pas vraiment de dossier prévu pour notre groupe. J'avais déjà participé à d'autres commissions avant.

Vous pouvez savoir à l'avance si le dossier, la personne à accueillir, va être pressentie pour votre groupe ?

- Oui, oui. Quand ce sont des garçons déjà, ça nous balaye le dossier. Si c'est une jeune fille âgée de quatorze ans, on sait déjà que ce n'est plus trop sur notre groupe. Après ça dépend des places qu'on a sur notre groupe. Généralement, nos chefs nous disent sur quel groupe c'est à peu près pressenti. Et puis on s'en doute si par exemple j'avais eu le dossier d'une petite de dix et demi, peut-être que ça aurait été nous ou le Groupe C. en fonction des places. Nous en ce moment on est à bloc.

C'est-à-dire ?

- Il y a douze jeunes filles sur le groupe, donc là si on nous fait parvenir un dossier on ne peut pas accueillir. Et on ne peut pas forcément faire « passer » non plus parce qu'après ce sont des filles qui n'ont pas spécialement la maturité pour passer. Ou il n'y aura plus de place après sur le groupe des grands.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

J'ai vu que la commission d'admission avait ces deux fonctions-là : d'accueillir par rapport à des demandes extérieures et puis des passages à l'intérieur, d'un groupe à l'autre.

- Comme ça, on prévoit à l'avance. Des fois, on peut dire aussi les filles pressenties. Comme là, il y a une jeune fille qui est passée hier sur le groupe des plus grandes parce qu'il y a une autre fille du Groupe C. qui va monter sur un autre groupe. Elle est passée hier, c'était la plus grande du groupe, donc on sait que c'est elle. On sait qui sont les prochaines à passer. Après la jeune qui est passée aurait pu attendre septembre ou juillet ou août.

C'est-à-dire que ce système des passages permet d'organiser à l'avance des visites, pour que le jeune se familiarise dans le lieu où il va aller ?

- Voilà oui, tout à fait.

D'accord. Ce fonctionnement de commission d'admission, vous l'avez connu avant, après ?

- Oui. Je trouve que c'est bien qu'on puisse avoir un regard sur les dossiers qui arrivent chez nous. Ça ne fait pas spécialement longtemps que cette commission d'admission est mise en place, parce que c'est la loi de 2002. Donc c'est vrai qu'avant c'était « vous avez une jeune qui arrive tel jour, telle heure ».

Vous avez connu ça ?

- Oui, oui-oui : « vous avez une jeune qui arrive le 27 août à 14 heures ». Donc la jeune on la voyait un jour de visite où on travaillait. On voyait quelqu'un passer sur le groupe avec le directeur et puis on déduisait qu'il allait arriver. On le savait, mais on n'avait pas vraiment de dossiers avant.

C'est-à-dire que s'il n'y avait pas cette rencontre dans les couloirs, vous vous aperceviez...

- On le savait le jour où on arrivait. Parce que les chefs nous prévenaient quand même, mais c'était juste à titre informatif : « il y a une arrivée tel jour, c'est tel

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

jeune qui arrive tel jour qui a tel âge ». Donc on n'avait pas spécialement lu avant le passé de la jeune ni son parcours.

Maintenant si vous avez un jeune qui arrive, pressenti sur un autre groupe, par exemple pour un garçon de moins de dix ans, vous ou vos collègues de l'équipe allez faire la démarche de lire le dossier ? De s'informer ?

- Oui. On se force du coup si ça ne nous intéresse pas à le lire puis comme il faut bien qu'on assiste à la commission d'admission c'est vrai qu'on peut avoir un regard tout autre sur l'accueil ou non de ce jeune ou de cette jeune-là.

Le fait d'y être forcés, ça reste au niveau d'une contrainte ? Vous semblez dire que ça représente un intérêt néanmoins ?

- Non, mais enfin on est forcés entre guillemets de le lire oui. Dans un sens où au départ c'est comme ça : « il faut que je lise le dossier, car il y a commission d'admission et c'est à mon tour d'y aller donc il faut que je sache de quoi ça parle ». Maintenant, cela se fait naturellement, dès que l'on dit qu'il y a un dossier à lire pour la commission d'admission chacun le lit.

C'est entré dans les fonctionnements ?

- Oui, les toutes premières c'était ça : « mince ! je n'ai pas lu le dossier, il faudrait que je le lise parce que si c'est à mon tour d'y aller... »

C'était le coup de prendre l'habitude ?

- Oui, voilà ! Je pense que sur le coup c'était une habitude à prendre.

Et le tour pour lequel vous avez opté, vous êtes 4 - 5 éducateurs au niveau de l'encadrement ?

- 4 postes, bientôt 4 et demi *rires*. Généralement, c'est celle qui fait le lever qui y va, mais là c'est moi qui y étais encore aujourd'hui alors que je n'ai pas fait spécialement le levé mais parce que j'ai lu le dossier.

Il y en avait une ce matin ?

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Oui.

Ça peut être en fonction de l'intérêt ?

- Oui aussi. Hier, j'ai fait le matin, les filles il y en a beaucoup qui étaient à l'école, j'ai eu le temps de lire le dossier tranquillement, bien correctement.

Et qu'est-ce qu'on trouve à lire dans un dossier d'admission ?

- Le parcours historique du jeune. On trouve souvent en première page le fax, enfin le manuscrit du fax de la Maison d'enfants d'avant ou de l'ASE.

L'accusé réception.

- Voilà. Et puis on a souvent... ils font l'état civil en première page où ils notent les parents, la fratrie avec les dates de naissance, et après il y a un petit historique familial, puis le parcours du jeune s'il est déjà allé en institution, la scolarité, s'il a un suivi psy.

Si c'était un accueil pour lequel vous êtes pressentis, quel intérêt vous pouvez ressentir de la présence des autres collègues qui sont de fait moins concernés et qui sont présents ?

- Je pense que c'est bien d'avoir d'autres avis parce qu'on a eu le cas cette année où il y avait une fille pressentie sur le groupe et où nous, les quatre éducateurs du groupe, quand on a lu le dossier on s'est dit « mais ce n'est pas possible on ne va pas accueillir une jeune comme ça. On ne va pas pouvoir la prendre en charge » parce que c'était trop compliqué dans une collectivité, à douze. On s'est sentis peu soutenus par les autres collègues, car pour eux il y avait des problèmes aussi, par rapport à un travail qui aurait pu se faire avec des hommes parce que cette jeune était dans la séduction. Alors il y a des collègues masculins qui se sont positionnés en disant « moi si je travaillais au 2e Groupe de filles je ne sais pas si j'aurais pu travailler avec cette fille-là tout seul en soirée, en sachant qu'elle met des choses en place, tout autour, un jeu au niveau de la séduction avec l'homme ». Donc je pense aussi que c'est intéressant que les autres groupes puissent intervenir. Peut-être que, parfois, ça nous enlève des avis. Par exemple, si je dis « non, cette

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

situation ne va pas pour la Maison d'enfants », peut-être que d'autres vont me répondre « bien si », on peut échanger quand même nos avis.

Il peut y avoir de la contradiction et ça peut faire avancer ?

- Oui aussi.

Et là dans l'exemple que vous donnez, la décision a été prise de ne pas accueillir ?

- Non, et puis il y avait plusieurs soucis. La jeune avait sa famille sur Paris. Il fallait organiser des visites. On ne voyait pas comment on allait pouvoir organiser des visites le week-end en famille. Parce qu'on sait bien qu'en week-end il n'y a pas spécialement de service de l'ASE qui se met en place. On ne voyait pas du tout.

Ça voulait dire qu'elle reste là un certain nombre de week-ends ?

- Voilà, et puis poser plus de problèmes. Et elle était scolarisée dans le même collège que les filles d'ici. On en entendait parler par les autres jeunes. La fille se voyait déjà ici.

Elle qui avait déjà fait sa réservation ?

- Voilà ! elle était déjà-là. Une fois, elle était prête à monter dans le car de Clèves en disant « ouais ! c'est moi ! de toute façon, je vais bientôt venir chez vous ». Oui, il y avait une certaine position de cette jeune. Puis le dossier était quand même assez compliqué.

Vous en avez déjà parlé en équipe de ce cas-là ? Une personne a lu le dossier et puis il a circulé entre les quatre membres de l'équipe ?

- Oui, il reste dans le bureau. Il est sur le bureau donc on sait qu'il y a quelque chose à lire. Comme on se voit tous les jeudis matin en réunion d'équipe, on a pu se dire « vous l'avez lu ? vous en pensez quoi ? »

Et vous avez affiné, puis vous avez partagé globalement les mêmes avis sur cette situation ?

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Oui quand même.

Il pourrait y avoir aussi une divergence au sein de l'équipe ?

- Oui, mais pas pour celui-là.

Donc vous avez pris des positions avant ? vous avez briefé la personne qui allait en commission ?

- C'est moi qui y suis allé.

Ils vous ont briefé alors ?

- Non, pas spécialement, mais on a essayé de se défendre comme on pouvait, en disant qu'on ne se voyait pas accueillir cette jeune-là sur notre groupe, qui n'était pas spécialement posé, car il y avait eu de toutes nouvelles arrivées dès début septembre. C'était une jeune qui n'en avait peut-être que treize ans, qui était dans les âges, mais qui en faisait physiquement seize ou dix-sept et qui vivait comme une fille de seize ou dix-sept ans. Donc on ne voyait pas comment nous allions pouvoir régler tous ces problèmes avec 12 filles sur un groupe.

Elle ne faisait pas son âge ?

- Non.

Et au niveau de la maturité psychologique ?

- Non et puis il y aurait eu plein de choses qui je pense auraient posées problème parce que nous avons des retours des filles qui disaient qu'elle s'habillait en... les filles disaient qu'elle ne s'habillait pas du tout en fonction de son âge. Elle se maquillait, enfin elle se...

Elle était déjà connue ?

- Voilà, elle était très connue et quand on s'est dit qu'elle va arriver chez nous, quand on va lui dire de changer son style vestimentaire, de moins se maquiller ou pas du tout. Donc, il y a des cas où je pense que nous on n'est pas... je ne dis pas

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

qu'on veut des enfants tout doux tout lisses, il n'y a pas de problème, mais il y a des fois où nous on ne peut pas.

C'est une qui est à la limite ?

- Elle pouvait quand même se montrer arrogante, insultante à l'égard des adultes et tout ça. Bon on a aussi des cas sur le groupe où ça se passe, mais on ne veut pas non plus des cas, des comportements violents parce que...

Elle pouvait l'être ?

- Bien oui, mais nous on ne peut pas gérer à douze. Quand on est tout seul à faire la soirée.

Vous êtes garants d'un équilibre dans le groupe d'enfants ?

- Oui pour le groupe aussi.

Vous avez ce paramètre-là en ligne de compte quand vous posez un avis ?

- On y pense aussi.

Vous êtes arrivée en commission d'admission avec plusieurs critères comme ça ? qui avaient été discutés, dont celui par exemple du collègue homme qui avait fait part de son ressenti ?

- Là, c'est lors de la commission que mon collègue s'est exprimé.

C'est un autre qui a pu dire « moi je ne m'y sentirais pas si c'était moi, etc. » ?

- Oui, c'était un collègue qui avait demandé à venir au 2e Groupe filles quand une place se libérerait, du coup il s'est exprimé en disant « bien moi, là si j'étais au Groupe filles, je ne sais pas si je me verrais travailler avec une jeune comme ça ».

Et dans votre équipe, comment êtes-vous répartis entre hommes et femmes ?

- Pour l'instant, nous ne sommes que des filles.

D'accord.

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- C'est vrai que c'était intéressant, même s'il n'était pas sur le groupe à ce moment-là, qu'il puisse donner son avis. Il y a un autre collègue du Groupe C. qui a dit aussi « oui, moi je ne sais pas, si un jour elle pose problème, est-ce que je serais capable, pareil, d'aller aider les collègues en situation difficile et qu'est-ce qu'elle va mettre en place avec moi, après ? »

Donc vous avez eu l'espace d'un débat ?

- Oui.

Un partage d'avis par rapport à ça, avec des arguments, une projection par rapport à un travail possible ou pas ?

- Oui, quand même, tout à fait.

Et les cadres, comment reçoivent-ils tout cela à ce moment-là ? Les cadres ou d'autres collègues qui sont garants ?

- On nous a dit de ne pas trop nous emballer sur ce qu'on pouvait dire des fois dans le rapport. Mais en même temps, c'est le seul... ça fait aussi l'effet miroir de ce que le jeune transmet aussi. Donc c'est sûr qu'il faut faire attention à ce qui est dit dans les rapports, mais là je pense qu'il y avait quand même une part de vérité.

Pour le coup, il y avait des éléments.

- Oui, il y en avait et puis il y avait des problèmes. Il y avait des éléments techniques, les visites médiatisées ou les visites à Paris.

Ce sont des éléments matériels.

- Voilà. On ne peut pas accueillir la jeune et puis dire « maintenant tu restes là, on ne peut pas t'emmener à Paris parce qu'il y a une heure et demie de route, et tu ne pourras jamais aller voir tes parents ».

C'est une situation où il n'y a pas eu besoin de complément d'information par exemple ?

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Non, on n'a pas eu besoin de compléments d'information. Par contre, notre avis est remonté au directeur qui a rencontré la jeune. Et puis de toute façon, je crois qu'au fur et à mesure, il y a un autre projet qui s'était mis en place pour elle. Elle savait qu'elle ne viendrait plus et qu'elle partirait. Elle était en famille d'accueil, ça ne s'était pas très bien passé et on a su après par d'autres jeunes du groupe qu'elle devait partir sur N. (une grande ville). Je n'ai pas su si ça s'est fait ou si elle est toujours ici.

Ce que vous avez échangé dans cette commission d'admission est remonté au directeur ?

- Ah oui, il a pris en considération notre avis.

Est-ce que dans un entretien qu'il peut prendre en considération votre avis, pour mener l'entretien par exemple avec la jeune fille ?

- Il en avait eu un avant. Elle était déjà venue ici avant, c'est pour ça aussi qu'elle se projetait très bien par la suite.

D'accord. J'avais compris qu'il l'avait reçu après.

- Je pense qu'il y a eu un rendez-vous avant. Le directeur l'avait rencontré et nous ensuite on a lu le dossier. Puis il a eu notre avis sur la situation. Je crois qu'après il y a eu d'autres éléments de la situation qui sont arrivés. Et il y a eu d'autres projets pour la jeune. Il me semble qu'il l'a rencontrée encore une fois après. Mais il l'avait déjà rencontrée auparavant. Il rencontre assez souvent les jeunes et la famille, et des fois on lui demande qu'il le fasse.

Pour qu'il se fasse une idée ?

- Et puis la psychologue aussi, car il y a des choses qu'elle perçoit sûrement mieux que nous. Ou lorsque l'on a des dossiers assez flous. C'est vrai qu'elle a des informations sans trop d'information, et quand il y a beaucoup de questions on demande à ce qu'elle les rencontre.

La psychologue est aussi dans la commission d'admission.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Voilà.

Du coup, elle a des choses qui peuvent lui venir.

- Et puis elle peut prendre contact avec le CMP (centre médico-psychologique) s'il y a un suivi. Au CMP, s'ils connaissent l'enfant depuis déjà un an ou deux, ils peuvent nous donner des éléments sur la personnalité du jeune, parce qu'on ne peut pas accueillir tout le monde à la Maison de Clèves. C'est sûr, parce qu'il y a des enfants qui ont des troubles psychiques, là on n'est pas adaptés pour gérer tout ça.

C'est-à-dire que vous avez conscience de certaines limites ?

- Oui, de notre prise en charge.

C'est à l'occasion de ces situations-là que ces limites-là apparaissent et que vous pouvez les mettre en avant ?

- Tout à fait.

Est-ce qu'il peut y avoir des situations entre-deux, où on ne sait pas trop « on pourrait éventuellement repousser nos possibilités », cela arrive ?

- Je crois qu'on a eu le cas la dernière fois où vous êtes venus, la psychologue avait rencontré le jeune garçon.

Aldo ?

- Oui, voilà. Elle l'a rencontré. Elle a contacté le CMP pour avoir plus d'informations parce qu'il y avait juste de marqué « troubles du comportement » dans le dossier.

Là, il n'y avait pas beaucoup de choses dans cette admission, ce dossier ?

- « Troubles du comportement » ça peut être tout et rien. Ça peut-être trouble du comportement « je me rebiffe contre l'autorité » et ça s'arrête là. Ça peut être autre chose.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Entre la situation d'adolescente dont vous parliez et cette situation-là, le dossier d'admission n'est pas comparable ? C'est la même source pourtant ?

- Là, il n'y avait rien du tout. Donc Coralie a rencontré le jeune et les parents puis elle a contacté le CMP de je ne sais plus d'où, où il était suivi.

Comment expliquez-vous qu'il y ait autant de différence d'un dossier à l'autre au niveau des renseignements dont vous pouvez avoir besoin ?

- Je ne sais pas. Peut-être que ça dépend de l'urgence ? Alors est-ce que des fois c'est fait parce qu'il le faut ? Est-ce que c'est fait rapidement parce qu'ils veulent trouver une solution ? Je pense que ça dépend aussi du parcours du jeune. Il y a des dossiers qui arrivent, qui sont plus épais que d'autres. Parce que l'enfant est déjà connu des services sociaux. Je pense que c'est cela aussi. Ce matin, nous avons vu une jeune, j'ai lu le dossier hier, c'est pareil elle n'était pas pressentie sur notre groupe, mais je ne voyais pas non plus la Maison d'enfants l'accueillir alors qu'elle est déscolarisée. Et ici s'ils sont déscolarisés, je ne vois pas ce que l'on peut leur apporter, parce que la journée il n'y a pratiquement personne à la Maison. Les enfants sont censés être à l'école. Donc quand il y a déscolarisation, nous on peut pas accueillir. On va pas la laisser errer ici toute la journée à ne rien faire.

Oui, vous êtes garants.

- Oui quand même, je ne voyais pas ce qu'on pourrait donner de plus à la jeune. Si, l'éloignement familial que les services sociaux préconisaient avec sa famille, mais sinon c'est tout. Le directeur a rencontré la jeune, et la psychologue aussi. Ils sentaient un accueil assez difficile.

Par rapport à la commission d'admission que j'ai enregistrée, j'ai retenu la partie de l'admission concernant Arnaud et me suis polarisé sur cette situation d'admission. Vous avez eu le temps d'en lire la transcription ?

- Oui, je l'ai lu, c'était accroché, et il y en avait un dans ma bannette. Je l'ai lu.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Le support écrit n'est peut-être pas évident à aborder ? Il y a eu des choses particulières ?

- Quand je l'ai lu, des fois je me rends compte qu'on ne finit pas nos phrases. On doit, je ne sais pas, on arrête, on doit rigoler, on doit se faire un signe avec les yeux ? Je n'en sais rien, je ne sais pas. Parce que des fois, il y a une phrase, trois petits points, alors on lit. C'est vrai que si on lit ça, des fois on a l'impression qu'il n'y a pas de suite.

Oui.

- On parle, puis il y a deux - trois petits points, ensuite il y a quelqu'un d'autre qui parle.

Oui. Tandis que quand on y est, on sent bien qu'il se passe quelque chose.

- Oui, je n'ai pas senti ça tout à fait.

J'ai perçu cela pour y avoir été en écoutant cette ambiance et je voyais aussi. À un moment donné où j'observais, il y avait des échanges de regards, à deux ou trois personnes. À d'autres moments, j'étais plus dans la prise de note et je n'observais plus. Il y a aussi l'intonation.

- Oui.

Les phrases ne sont pas terminées ou se continuent parce qu'il y a deux ou trois propos qui se superposent. Comment on les représente matériellement, ce n'est pas évident. Vous disiez qu'il y avait des phrases qui étaient suspendues, ça peut être par rapport au contenu aussi. Qu'est-ce qui vous est venu à l'esprit quand vous avez revisité cette commission d'admission, à travers l'écrit ou dans votre souvenir, par rapport à la participation des uns des autres, des thématiques ?

- Les chefs de service ont plus abordé les situations au début. Après Jacqueline a beaucoup parlé parce qu'elle connaissait déjà la situation vu qu'Arnaud est le frère d'Adèle déjà accueillie sur le groupe. Jacqueline a eu la parole lors de cette

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

commission parce que ça l'intéressait plus entre guillemets, c'était plus sur leur groupe.

Ce type d'échanges avec Jacqueline, une éducatrice en particulier, ce n'est pas quelque chose qui revient à chaque fois ?

- Non, parce que ce matin elle était là, et ça a tourné parce qu'on a reparlé d'Aldo. La psychologue a plus parlé, car elle l'avait rencontré. Après on a reparlé de Bob, on devait en parler là, donc on en a rediscuté.

J'en ai entendu parler.

- Il n'y a pas eu plus Jacqueline que quelqu'un d'autre qui a parlé parce que là, pour le 4e Groupe, il n'y avait rien.

Elle a de l'information, car elle a eu un entretien récemment ?

- Voilà.

Comme Jacqueline, qui avait de l'information pour la sœur d'Arnaud ?

- Oui, je pense que c'est pour cela, voilà.

Puis elle avait eu des réunions récentes ?

- Elle connaissait déjà les parents.

Le fait qu'il se passait des choses ?

- Je pense que c'est pour ça qu'à cette commission c'est plus Jacqueline qui avait la main.

Paul avait aussi apparemment participé à une synthèse ?

- Oui, il est référent du groupe, du 4e Groupe.

Du groupe où travaille Jacqueline.

- Donc c'est vrai, quand il y a des synthèses, c'est souvent.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Donc ça explique pourquoi on les voit à un moment donné discuter et enchaîner. Vous découvrez des choses à ce moment-là ?

- Oui. Un peu. Parce qu'Adèle je la connais juste comme ça, mais pas trop. On sait qu'elle a un petit frère parce qu'elle nous l'a dit. C'est vrai qu'on découvre des choses. Même si on travaille pas spécialement avec les jeunes, savoir deux - trois éléments sur leur famille cela évite de faire de grosses gaffes. Ça permet de mieux comprendre des choses et maintenant c'est sûr, de comprendre mieux pourquoi Adèle a un comportement comme elle a.

Parce que vous la voyez, vous l'observez dans des moments où vous la croisez ?

- Oui, des fois quand on va chercher les jeunes, on fait le transport du car. On est dans le car avec eux. Donc c'est vrai qu'elle bouge. Elle bouge vraiment.

Ça permet de situer le phénomène ?

- Voilà, elle bouge. On en discute avec nos collègues. C'est pour ça que Paul et Jacqueline ont discuté à cette commission-là. Et du coup, nous ne sommes pas trop intervenus.

Il y a une prise de parole de Monique qui fait référence à un vécu qu'il y avait sur le groupe où, entre Adèle et les autres enfants du groupe 4^e Groupe, elle parlait déjà de la venue d'Arnaud.

- Apparemment, oui.

Comme ça peut se faire ?

- Oui, en parlant.

Elle était déjà au fait puisqu'elle a rebondi sur ce qu'elle a compris de ce qui se passait à ce moment-là dans les échanges, de ce que Jacqueline pouvait dire. Jacqueline dit à un moment donné qu'Adèle est ravie que son petit frère vienne la rejoindre. Et puis plus loin, Monique ajoute « vous n'avez pas commencé à

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

entendre que Adèle serait responsable du placement ? Ce n'est pas encore arrivé ça ? »

- C'est que, quand il y a des fratries, ils ne sont pas au courant avant nous, mais ils entendent quelque chose. Ils entendent les parents dire « tiens, ton petit frère il va peut-être aller avec toi à Clèves, parce que là-bas ça se passe bien pour toi, donc on va voir avec l'éducateur si tu peux y aller. » Donc ça y est tout de suite, avec les enfants c'est parti ! Je pense que c'est ce qui s'est passé avec Adèle. Et puis Adèle devait dire à son petit frère que c'était bien, qu'elle faisait ci et ça, et puis ils se font une petite image.

Des photographies que seuls les professionnels au quotidien avec les enfants peuvent capter ?

- Mmh, tout à fait.

Comme collègue d'un autre groupe, on peut avoir encore du décalage ? On peut aussi avoir besoin d'éléments d'information ?

- C'est vrai que le Groupe D, quand on croise les enfants, des fois je peux être trois-quatre jours sans... pas sans les voir, mais les croiser juste comme ça en se disant « bonjour, ça va », ils font un petit bisou, et puis ils s'en vont. Donc c'est vrai qu'on n'est pas au fait de tout sur tous les groupes.

Oui, puis des fois, les enfants choisissent leurs interlocuteurs ?

- Oui aussi. Tout à fait.

Soit pour dire des choses ou pas d'ailleurs. J'ai vu que vous êtes intervenue vers la fin de la situation à la commission d'Arnaud, vous vous souvenez ?

- Oui. C'était là, je crois (montre la transcription). Quand on nous a demandé notre avis sur la situation. La situation ne me paraissait pas contraire à un accueil à Clèves. Même, de nous opposer à cet accueil, il n'y avait pas d'éléments qui montraient qu'on ne pourrait pas mener une bonne prise en charge avec ce garçon.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Monique vous demande votre avis, mais si elle ne l'avait pas fait il n'y avait pas pour vous nécessité de compléter ?

- Non, parce qu'il n'y avait pas plus de choses que cela qui m'interrogeaient. S'il y en avait eues qui m'interrogent, j'aurais peut-être posé une question. J'aurais été moins favorable, je l'aurais peut-être dit. Mais là...

D'ailleurs, on sent bien que vous confirmez les choses.

- Je ne voyais pas d'opposition au placement ni à l'accueil ici.

Ça coule de source, s'il y avait des aspects critiques, vous vous autoriseriez ?

- Oui, plus, ou peut-être des questionnements. Quand on est dans les dossiers on a des questions quand c'est flou. Des fois, c'est mal expliqué ou il y a un nom qui arrive, on ne sait pas qui c'est. Par moments, c'est vrai que l'on se pose la question,

Des fois, vous débusquez des questions autour d'anomalies ?

- Oui, souvent quand je lis le dossier soit, je souligne des éléments et je me pose déjà des questions quand il m'en vient. Je les pose à côté, je me dis que si c'est moi ou un autre collègue qui va en commission, on a des questions à poser parce qu'il y a des choses qui peuvent poser question sur la situation du jeune.

Après la commission d'admission, y a-t-il un retour avec l'équipe ? Parce que j'entends qu'il y a une préparation individuelle par rapport à l'écrit, vous en parlez parfois ensemble en réunion hebdomadaire d'équipe ? Y a-t-il un après ?

- Oui. Quand j'en suis revenue mes collègues me demandent « alors, alors ? ». J'ai donc expliqué que nous avions discuté d'Arnaud, d'Aldo, comme ils avaient lu le dossier ils me demandaient.

Il y a un dialogue qui se fait, une liaison ?

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Oui, on essaie de faire un topo assez rapide et qu'eux aussi, à la prochaine commission, s'ils y vont et qu'ils entendent parler d'une situation, qu'ils soient au courant.

Une liaison se fait ?

- Voilà, il ne faut pas qu'ils tombent des nues.

À redécouvrir une situation ou à poser des questions naïves ?

- Voilà qu'ils ne tombent pas des nues lorsqu'ils iront à la prochaine commission.

J'ai regardé le cahier de compte rendu, c'est vous qui l'avez fait, qui preniez les notes ?

- Oui.

Donc c'est aussi une attention particulière ?

- C'est peut-être aussi pour ça que je n'ai pas beaucoup parlé rires Je ne m'en souvenais plus.

J'ai découvert dans ce cahier cette fonction du « passage ». Il y a des états des lieux où est chaque groupe, de combien de jeunes il y a, avec tous les noms des jeunes, tout ce travail pour borner le travail du passage des jeunes sur d'autres groupes.

- Oui, on essaye de faire que tout le monde soit au courant. Que la lingerie sache que tel jeune passe sur un autre groupe, qu'ils ne nous mettent pas les affaires toujours chez nous.

Il y a un côté...

- un côté pratique.

À propos du passage des jeunes, à un moment donné ils peuvent être sortants ?

- Oui.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Est-ce que cela fait l'objet d'une discussion qui apparaît au niveau des effectifs, c'est-à-dire que tel jeune n'est pas en passage, mais va partir.

- Oui, c'est discuté des fois. De toute façon, il y a toujours une synthèse ou une audience pour un jeune qui s'en va. Et on en reparle en réunion soit institutionnelle ou en réunion éducative pour dire que tel jeune part, quand on parle de l'effectif de la Maison d'enfants. Mais je pense aussi que maintenant ce sera abordé lors de ces commissions, quand il y aura des partants.

Les dates butoirs sont aussi liées aux événements officiels, administratifs ou judiciaires qui font que cela fait événement.

- Voilà. Je pense que maintenant ce sera abordé aussi lors de ces commissions quand il y aura des sortants.

Est-ce qu'après un an de fonctionnement vous dites « comment on a pu se priver, ou pas, de cet outil-là ? » Est-ce un plus pour les pratiques ?

- Quand on ne connaît pas, on se dit « ça marche comme ça, ça fonctionne comme ça ». Quand on va en formation et qu'on nous dit « il y a tout ça à mettre en place » on répond : « ah bon y'a tout ça ? Bien nous, on n'a rien, on n'a pas grand-chose. » Et qu'après ça commence à se mettre en place. On se dit que c'est quand même intéressant et c'est bien que ce soit mis en place. Mais c'est vrai que quand on arrive et que ça fonctionne comme ça... quand ça n'existe pas et qu'on ne sait pas que ça existe, on ne se dit pas qu'on va l'inventer. Ou alors, peut-être que des fois, des professionnels se sont dit que « ce serait bien qu'on soit au courant avant » ou « ce serait bien qu'on ait les dossiers avant que les jeunes arrivent », je ne sais pas. Mais maintenant que ça existe.

Vous avez pu observer des effets au niveau des enfants, des adultes, le fait que ce soit en place ?

- Au niveau des enfants il y en a eu, pour le cas dont je vous parlais tout à l'heure, qui ont beaucoup perturbé notre groupe on va dire, parce que tout le monde s'attendait à une future venue de cette jeune qui n'est jamais venue. Parce que la

ANNEXE 18. Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

jeune était de plus dans la même classe qu'une autre fille de notre groupe. Bon, ça a été très vite et à la limite les autres la voyaient soit dans cette chambre-là, soit dans cette chambre-là. C'est vrai que c'était difficile de remettre tout le monde à sa place.

Il valait mieux que cela se passe ça, qu'elle ne soit pas accueillie plutôt qu'elle arrive du jour au lendemain et que vous découvriez ce réseau qu'il y avait autour d'elle ?

- Oui tout à fait. À notre niveau, ça nous prépare aussi. Après, purement matériellement, ça nous prépare sur le groupe à accueillir quelqu'un. Parce que l'on sait que, même s'il n'y a pas de date butoir, un dossier est pressenti sur notre groupe. On dit qu'on y est favorable et l'on sait que quelqu'un va arriver. Donc on peut préparer le groupe en amont et dire « il y a une fille qui ne va pas tarder à arriver sur notre groupe ». Et ainsi, prévoir s'il y a un passage, préparer le groupe et la jeune à passer.

Les jeunes ont intégré ce double mouvement d'accueillir et des enfants qui partent ou sortent du groupe ?

- Oui, parce que la jeune qui est passée il y a pas longtemps savait que c'était elle la prochaine. Si par exemple on dit aux jeunes ce soir qu'il y a une autre jeune qui va arriver dans 15 jours, tout de suite elles vont demander qui d'entre elles va passer sur le 1^{er} Groupe de filles ? Suite à quoi elle peut se dire « ce n'est pas moi, même si c'est moi la plus grande ! ».

Du coup, les jeunes se disposent ?

- Oui.

Quand le jeune arrive et est accueilli, les autres jeunes sont directement dans l'accueil, font visiter, prennent des initiatives comme cela ?

- Oui, il y en a. Ça va dépendre du moment auquel la jeune arrive. Je pense que c'est important. Si on fait débarquer un jeune au moment du goûter ou qu'elles sont toutes en train de faire leurs devoirs, ça ne va pas être pareil que si la jeune

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

arrive un peu avant, et qu'elle est déjà là quand les autres rentrent du car. Déjà, elles vont voir une nouvelle tête en arrivant et dire « ah tiens, il y a quelqu'un ». Donc elles prennent plus le temps de dire « bonjour ! ça va ? » Il y a toujours une première approche, alors que si une jeune débarque à 16 ou 17 h, quand elles sont dans leur quotidien, nous sommes obligées de leur dire « les filles, vous n'avez pas dit bonjour ! » « Ah oui bonjour, ça va ? ». Bien oui, c'est ça.

Elles sont aussi très spontanées ?

- Voilà elles sont dans leur truc.

Elles ont aussi leur vécu de tous les jours ?

- Elles sont dans leur monde.

Bien, je vous remercie de votre disponibilité.

Entretien n° 10. PIERRE, éducateur technique, faisant fonction, 40 ans.

Ancienneté : 6 ans, quelques jours à Clèves.

Pierre se dit « sans formation », ayant appris « sur le tas ».

Pierre ne parle pas de la commission d'admission réalisée. Il découvre le travail à Clèves et n'est pas intervenu pendant la commission. Par contre, sa position singulière de découverte de Clèves l'amène à comparer avec son précédent travail.

Au moment de la commission d'admission, tu venais d'arriver à Clèves ?

- Oui. Monique m'a dit « ce serait bien de venir à la commission d'admission », je lui ai dit « mais attendez » ! « Est-ce que tu as lu le dossier ? » m'a-t-elle demandé, j'ai répondu « non, on ne l'a reçu qu'hier ». Donc je suis venu comme un cheveu sur la soupe. C'est toujours intéressant, de plus on ne faisait pas de commission d'admission dans mon travail précédent. Il n'y en avait pas. Les jeunes étaient placés par un juge. Ou alors on les sortait de gardes à vue ou l'hôpital psychiatrique. Il n'y avait pas de commission d'admission.

Sauf peut-être ce que j'ai perçu comme étant une admission, un travail de prise de renseignements et d'échanges ?

- Oui, avec Eliot.

C'est ça, entre adultes d'abord. Je pense qu'après il y a dû y avoir une visite avec lui. Je me suis déplacé une première fois pour discuter avec des éléments du dossier.

- Nous prenions tous les jeunes. Ceux qu'on pouvait prendre. Quand on était plein, on était plein.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

C'était le nombre de places disponibles qui déterminait l'accueil ?

- Exactement. On ne pouvait pas se permettre de choisir. Enfin choisir, c'est voir si ça peut aller sur le groupe avec les problématiques qu'ils ont, des choses comme ça.

À la Maison de Darnes, vous étiez repérés par rapport à un dispositif conçu pour des jeunes hors limite, incasables ?

- C'est ça, ça ne s'appelait pas CER (centre éducatif renforcé), ce n'était pas un CER parce que le prix de journée n'est pas le même.

Mais ce sont quand même des jeunes qui relevaient de dispositifs comme ça qui venaient ?

- C'était des jeunes qui normalement pouvaient aller en CER ou CEF (centre éducatif fermé). Nous on avait tout. On avait une politique assez claire où l'on voulait voir ce que ça pouvait donner d'essayer d'aider le jeune à s'en sortir. Parce qu'il y a des jeunes que j'ai mis en CER et en CEF qu'on ne pouvait pas tenir et qu'on plaçait à notre tour quand ça n'allait pas.

Donc en fait, quand tu arrives à Clèves, tu découvres comment fonctionne une commission d'admission ?

- Oui, tout à fait. Je ne savais pas que cela se faisait.

D'accord, c'est intéressant.

- Pour moi une commission d'admission c'était plus le directeur qui doit savoir sur quel groupe il place des jeunes. Parce que c'est ça, quand c'est plein, c'est plein. Je vois ici, on a douze places sur le Groupe B, on est onze actuellement et apparemment il y en a un nouveau qui arrive là.

C'était il y a 15 jours, depuis il y a eu sans doute d'autres situations ? Arnaud est déjà arrivé, la situation qui avait été abordée ce jour-là ?

- Oui. Peut-être.

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

La semaine suivante. La réponse a été donnée dans l'après-midi.

- Hier, j'ai vu passer un dossier. Une jeune fille des Maisons St Jules. Quand j'ai vu le dossier, je me suis dit « ça ne convient pas tout à fait là ».

Ah oui, et qu'est-ce qui te fait penser cela ?

- Je me suis dit qu'il ne faut pas de gros groupes, il ne faut pas que l'accueil soit sur un grand groupe, car elle est toujours en fugue. Parce qu'on ne traite pas les mêmes situations qu'à Darnes. Ça m'a fait bizarre au départ, parce que ce sont vraiment des gamins institutionnalisés à Clèves. C'est affolant de voir, bon je compare entre Clèves et Darnes, ça n'a rien à voir, la prise en charge n'a rien à voir.

C'est-à-dire que ceux qui adressent leur demande ici dans l'exemple que tu donnes, commettent une erreur d'adresse ? Si la jeune vient déjà d'une maison d'enfants, c'est qu'elle est déjà en échec par ailleurs ?

- En plus sur le Département 3. Ils demandent un éloignement de sa famille parce que sa maman doit habiter Département 3, donc elle doit toujours être chez sa maman. C'est vrai que pour un éloignement c'est très bien ici, mais de lire qu'elle « ne convient pas sur de gros groupes » on a quand même des groupes de douze ou treize gamins quoi. Je pense que les Maisons St Jules doivent être quatre ou six sur une maison non ?

Je ne sais pas. Il y a peut-être des dispositifs où ils ont redéployé comme ça.

- Ce sont des Pavillons, les Maisons St Jules ?

Il me semble qu'ils sont autour de dix quand même.

- Ah quand même ! Donc ça fait bizarre de faire une commission d'admission. Mais je trouve ça intéressant ! Parce qu'au moins ça met tous les éducateurs dans la situation, ils n'arrivent pas comme ça quoi.

Oui, sinon ça ferait plaqué quoi.

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Voilà. Après est-ce que les éducateurs ont leur mot à dire sur l'admission ? Je ne sais pas. On peut dire ce qu'on en pense, après c'est le directeur qui a la décision. Si on dit « non » et que le directeur dit « il faut, parce que financièrement » parce qu'il y a toujours une question de finances je pense dans tout ça, le fait de devoir être au complet.

Il y a le nombre de places, une rentabilité ?

- Et surtout, je pense qu'il ne faut pas trop refuser, enfin je ne sais pas trop comment ça se passe ici, mais je que pour nous (à Darnes) il ne fallait pas qu'on refuse. On essayait, si ça ne marchait pas, on avait possibilité de les renvoyer autre part. Mais généralement, on les gardait et on essayait.

C'est ce qu'on appelle « faire avec » ?

- Voilà. Et c'était souvent ce qu'on appelle dans le jargon « des patates chaudes ». C'est-à-dire que personne n'en voulait donc on vous refile la patate.

Alors que là, en fonction de sa mission d'établissement, on peut dire non sur un certain nombre de situations et le faire valoir.

- Après ce sont des rapports qui sont faits par des éducateurs. Je sais que sur Darnes on a eu des rapports, des synthèses pour des jeunes, qui n'avaient rien à voir. Parce que s'ils avaient mis ce que le jeune faisait on n'aurait pas pris le jeune. Vous comprenez ce que je veux dire ?

Oui.

- Parce que c'est ça aussi : on fait dire ce que l'on veut à un rapport. On reste dans les clous, mais c'est évasif. On peut faire ce que l'on veut.

C'est-à-dire qu'il y a une manière de présenter ?

- On ne va pas le présenter trop méchamment parce qu'après...

Il y a des faits objectifs ?

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Voilà.

Mais il y a aussi une sélection ?

- Je pense. Ça dépend, si la structure veut s'en débarrasser absolument parce qu'il pose de gros problèmes, il ne faudra pas trop en mettre. J'en suis sûr parce que j'ai vu ce genre de trucs... rires. Après ici, je ne sais pas, j'arrive.

Quand tu dis que tu as vu des trucs, ça veut dire que tu as vu l'écart qu'il pouvait y avoir entre des situations et des présentations écrites ?

- Oui.

Voire orales ?

- Oui.

Parce qu'il y aussi des entretiens ?

- Oui, même des rencontres avec le jeune.

Il y a un décalage entre ces présentations et le moment où il commence à vivre avec les autres, une fois qu'il est arrivé ?

- Il ne faut pas trop nous en dire quoi !

Même le jeune peut se présenter ou être intimidé quand il est reçu en entretien par exemple ?

- Non je ne pense pas que le jeune il joue...

Il est lui-même ?

- Oui je pense.

Plus peut-être que les adultes ?

- À ce niveau-là, je ne pense pas qu'il joue. Puisque partir d'un foyer c'est toujours une épreuve, je pense. Ou'il y soit bien ou pas bien c'est une épreuve.

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Parce que ce qu'ils ont vécu un petit moment dans un foyer, ils sont liés avec des copains. C'est toujours une épreuve de faire partir quelqu'un. Nous on était très mauvais pour ça, à Darnes. C'est qu'on prenait les jeunes, on n'arrivait pas à les faire partir. Non, mais c'est vrai, ça posait problème.

Ah oui, qu'il y ait une fin ?

- Oui, on était tellement dedans qu'on disait « on ne va pas le passer sur cette structure-là parce qu'ils n'ont rien pour ça ». En fin de compte, il n'y a pas de structure aménagée pour les jeunes à problèmes qu'on avait sortis du foyer

Oui, c'est ça. Ça montre aussi qu'il y a des dispositifs qui n'existent pas ?

- C'est bien dommage que Darnes ne soit plus financé, c'est une histoire politique, je pense. C'est l'État qui veut tout ça, et la PJJ (Protection judiciaire de la jeunesse) qui va mal. Je pense que c'est l'État, mais c'est bien dommage parce qu'il y en avait besoin sur le département.

Quelqu'un qui a de l'expérience comme toi voit qu'il peut y avoir un écart entre ce qui est écrit dans un dossier, comment les choses sont « enveloppées » pour la présentation des comportements des jeunes à accueillir ? Du coup quand il voit arriver les dossiers il se dit « oh la la ! » ?

- Oui.

Qu'est-ce qui est dit et qui n'est pas dit ?

- À Darnes, je lisais très rarement le dossier parce que de toute façon on n'avait pas le choix, le jeune était placé. Je ne voulais pas le lire. Je ne voulais pas savoir ce que le jeune avait fait. Bon, les grandes lignes peut-être, mais je ne voulais pas approfondir un dossier, un écrit, parce que j'aime bien me faire mon idée par moi-même. Puis l'on voit au bout de 15 jours comment le jeune il est. Enfin, quand on est habitué à travailler avec des jeunes assez « barrés » on va dire. On se rend compte tout de suite comment il est. Après quand on lit l'écrit... C'est pour ça, je vous dis que quand on lit l'écrit de l'éducateur qui fait un rapport d'évolution, on se dit qu'il a oublié de mettre ça, ou ça. En gros, c'est ça.

ANNEXE 18. Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Avec tout ce qui est oublié, on peut se dire qu'il y a une intention derrière ?

- Bien oui. C'est la fameuse patate chaude.

C'est-à-dire que le rédacteur du rapport n'oublie pas d'écrire à n'importe quel endroit ?

- Voilà.

Il y a une sélection qui se fait ?

- Après ça peut servir. Je vois, on a eu un jeune qui arrivait, qui nous était placé. On est allé le chercher en garde à vue et on a vu l'éducateur qui l'accompagnait, il nous a dit: « vous allez voir, c'est un fugueur, il ne va pas être dix minutes chez vous ». Donc, après on peut en jouer. C'est-à-dire que pour les gamins, on avait des discours. On ne les accueillait pas comme on pouvait accueillir au Foyer Bastos par exemple. Avec le gamin, on était deux éducateurs balaises dans la voiture. Enfin, comme moi quoi. Et dans la voiture, on lui a parlé : « voilà, écoute. Tu peux commencer une nouvelle vie. Tout ce que tu as fait, on ne veut pas entendre parler. Nous ce qui nous importe, c'est ce que tu vas faire maintenant. Donc tu fais comme si t'arrives tout neuf à Darnes. Maintenant, il y a deux solutions : soit en arrivant à Darnes, je te fais ta chambre, je te fais ton lit. Soit, tu ne veux pas rester, alors tu nous le dis tout de suite, car je ne veux pas m'amuser à faire ta chambre ». Alors le gamin, il était embêté quand même. Quand il est arrivé à Darnes c'était un gros fugueur. Je me rappelle, c'est moi qui ai fait son admission et il m'a dit « elle est où ma chambre ? » Je lui ai répondu « non, faut que ce soit clair, je ne te montre pas ta chambre si t'as pas envie de rester. Car tu nous es décrit comme un grand fugueur. Donc si tu veux vraiment rester, te poser ici, tu peux et on va tout faire pour. Maintenant si tu ne veux pas rester, je ne te montre pas ta chambre. Tes valises sont là. La gare est à 1km200. Moi je te laisse une demi-heure, parce que les normes c'est ½ heure et après je te déclare en fugue. Le tableau était posé.

On appelle cela jouer sur l'information que tu as au départ ?

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Voilà. Pour essayer de...

Pour intégrer cette dimension directement dans l'échange avec lui ?

- Et ça a marché.

Il a fait un vrai choix ?

- Voilà. On lui a dit « non on ne s'amuse pas, c'est bon. C'est fini, on ne va pas te courir après ».

Le cache-cache... de toute façon, quoique vous fassiez, à moins qu'il soit enfermé. Et encore, certains se sauvent même quand ils sont enfermés.

- On n'avait pas le droit. J'en ai vu à Darnes se jeter du premier étage. Sauter par la fenêtre pour se barrer. Parce qu'au départ, sur une structure comme ça, on ne savait pas trop comment on devait réagir, si on devait fermer la porte par exemple.

Faire de la contention ?

- Essayer de les retenir. Alors on a essayé, mais on voyait que ça ne marchait pas. Parce qu'on les retenait, ils jouaient avec nous.

Surtout les grands adolescents. On ne s'interpose pas physiquement non plus.

- Non. Donc ça jouait. Donc à un moment, on s'est dit en réunion : « on va jouer le jeu. Il veut s'en aller ? On le laisse partir. Ou alors même on le met dehors » s'il passait une journée à faire n'importe quoi ou qu'il ne venait pas à table. C'était des gamins assez cassés, qui ne mangeaient pas à table. Des gamins qui mangeaient au frigo. Ils ne savaient pas ce que c'est que de se mettre autour d'une table et de manger, ils n'avaient jamais fait ça. Ils prenaient le camembert dans le frigo et un bout de pain.

On voit tout de suite qu'ils se sont élevés tout seuls ?

- Complètement. Et on s'était dit qu'on irait dans leur sens : « ça n'a pas été bien aujourd'hui ? t'as pas arrêté de nous embêter. Et bien écoute, la porte elle est là, tu

ANNEXE 18. Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

prends tes affaires et tu te tires. On ne veut plus de toi, nous. Tu es placé chez nous, mais ce n'est pas une obligation qu'on te garde. » Et quand on avait ce discours-là, et bien je crois que le gamin se disait « on n'est pas dans un foyer qui est tout à fait comme les autres foyers ».

Du coup l'admission se rejoue à chaque fois, avec ces jeunes ?

- Il se dit « c'est moi qui prends, c'est moi qui dit si oui ou non je reste. » Et non pas « on me place là, je reste là ». C'était le gamin qui choisissait.

Oui.

- Alors c'était du bluff, mais il fallait bien jouer quelque chose parce qu'il y avait des moments où on ne pouvait plus rien faire. Cela a été très très chaud à certains moments. Puis physiquement. J'ai vu mettre à terre des gamins pendant une demi-heure et les ceinturer. Avec crise de nerfs, l'HP (hôpital psychiatrique) et tout ça. C'était assez hard, mais en fin de compte on essayait de garder des jeunes délinquants. Quand d'autres jeunes arrivaient, on essayait de les mettre ensemble. Parce qu'ils savaient comment ça se passait à Darnes.

Il y avait une transmission qui se faisait ?

- Voilà. Parce que nous, les adultes, pour les jeunes, on dit n'importe quoi, on le sait bien. Alors on leur dit « il faut que tu te poses là, tu vas voir Darnes c'est bien ». Ce discours-là avec ces jeunes ça ne marche pas, ce n'est pas possible. Quand c'est un autre jeune qui lui dit « non tu ferais mieux de rester ici parce que tu vas voir c'est quand même cool Darnes ». Et bien là, là ça fonctionne.

L'important c'est qui dit quoi ?

- C'est parce qu'ils n'ont plus confiance en nous les adultes. Quand les gamins sont paumés comme on pouvait en avoir des paumés, ils n'ont plus confiance dans l'adulte. En qui ont-ils confiance ? Dans les autres gamins comme eux. Donc quand c'était un grand qui leur disait « tu sais on va au ski », c'est tout bête, mais c'était ça. Ils faisaient des transferts, des sorties organisées. J'ai fait un transfert au Maroc, j'en ai fait au ski, en montagne où on marchait toute la journée, on allait

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

dormir dans un gîte de nuit. On faisait des activités intéressantes, du canyoning, du rafting, de l'hydrospeed. Tout cela parce qu'il leur faut de l'adrénaline. Il leur faut du piment, mais il ne faut pas que ce soit du piment pour voler une voiture ou se planquer pour les flics. Il faut que ce soit (claque du doigt) le truc positif !

Il faut les prendre sur un terrain où les inclure quelque part ?

- Mais pour faire tout ça, il faut des gamins qui ont déjà pratiqué. Et ça se met en marche tout doucement. Quand on en avait deux ou trois qui restaient, on disait que c'était bon, qu'on pouvait en reprendre un autre. Mais il ne fallait pas qu'on en appelle trois d'un coup, ça n'aurait jamais marché.

Il y a un seuil d'équilibre dans le groupe, alors qu'ils commencent à s'habituer à vous ?

- Voilà, c'est tout à fait ça.

Ils entraient dans l'univers d'adultes qui ont des règles, des trucs « bizarres » ?
rires

- C'est ça. Pour eux, c'est « ne pas faire comme les autres ». Surtout ne pas faire comme les autres. Je crois que c'est cela qui fonctionne.

À un moment donné, c'est le groupe qui travaille pour vous. C'est lui qui devient éducatif ?

- Bon, tout le temps avec le discours, parce qu'il y a quand même tout le discours. Il faut donner un discours à ces jeunes qui parviennent à rester. Ils ont eu des discours d'éducateurs. On est beaucoup dans les discours avec les gamins.

C'est le principal outil ?

- Oui, mais des fois, ça ne sert à rien. J'ai vu prendre la voiture, j'ai appelé ça de la Clio-thérapie parce que je trouvais ça excellent. À partir de ça pour calmer des jeunes, j'ai compris ce qui n'allait pas et on a pris un chemin inverse à l'habitude.

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Dans un autre foyer, ils auraient dit que c'était la limite. Nous on faisait l'inverse. Je pense que c'est l'inverse qui fonctionne.

C'est peut-être ce que recherche le jeune lui-même en reproduisant de faire renvoyer, de se faire rejeter. Il ne sait faire que ça ?

- Voilà. Son père le mettait dehors, c'était du n'importe quoi. C'était par rapport à ça. En fin de compte, il a pu me dire « ouais, mais tu sais quand je rentre le week-end mon père, il est saoul » et puis tout ça. C'est dans la voiture qu'il me l'a dit. Ca ne se dit pas autour d'une table, sur une chaise, ce n'est pas possible !

Les repères s'inversent ?

- Alors « ça a coûté un repas au Mac Do », c'est ce que je disais à mon directeur, mais on avait avancé.

Il faut sortir des registres punition-récompense. Ici les repères s'inversent ou ne sont pas les mêmes. Il faut raisonner autrement ?

- Les gamins qui avaient connu 9-10 foyers, savaient ce que c'est qu'un éducateur, ils savaient ce que c'est qu'une structure. Si on les prenait pareil, ça ne marcherait jamais.

Il y a réflexes assez normés ?

- Je suis d'accord, exactement. Et c'est pour ça, pour en revenir au début, un repas c'est toujours un problème. manger tous ensemble, pff... déjà, ils ne mangeaient pas en famille alors ce n'était pas pour manger tous ensemble en foyer ! Donc on essayait de décaler les choses. On faisait ce qui ne se fait pas dans d'autres foyers. Est-ce que vous imaginez à Clèves de manger les uns après les autres ? C'est impossible !

Quelqu'un qui ne peut pas entrer dans des conventions, évidentes pour plein de gens, ne peut pas être admis puisque l'équilibre du groupe serait vite compromis ?

- Exactement. Très vite.

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Du coup, cela fait exploser la structure d'accueil ?

- Voilà.

Et les conventions.

- Si nous avons tenu, c'est grâce à ça, c'est parce qu'on faisait des choses qui ne se faisaient pas.

En courant le risque, par rapport aux autorités ou au regard extérieur, de paraître pour des professionnels qui dévient ?

- Voilà.

Alors qu'en fait vous cherchiez à rattraper des jeunes là où ils en étaient ?

- Et cela a fonctionné. Pour cela, je trouve dommage que le lieu ait fermé. À Clèves, ça ne fonctionnerait pas ça.

L'admission passe au crible ce qui ferait que ça fonctionne ou pas, quel type d'enfant risque de mettre en péril des aspects de la vie quotidienne à Clèves, pourquoi on ne peut pas l'accueillir. Il y a un travail à faire avec lui, mais il ne se fera pas ici.

- C'est ce que je me suis toujours dit : « on peut sortir quelque chose de tous les gamins, tous ». Il n'y en a pas un avec qui on ne peut pas.

Ce qui veut dire que chaque établissement a son profil ?

-Voilà. Je pense que c'est ça.

Chaque établissement se fixe des règles en fonction de ce que les professionnels peuvent faire et de ce que les structures mettent en place ?

- J'ai fait la soirée récemment. Il s'est passé quelque chose qui n'aurait jamais pu se faire à Darnes. Ils ont chahuté avant et pendant le repas, puis ma collègue me dit que « *ce soir il ne va pas y avoir de télé* ». « *Bien, si tu veux* » je lui réponds, moi je suis en train de prendre mes marques. On va dans le bureau et je lui dis

ANNEXE 18. Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

« mais, tu crois qu'ils vont l'accepter ? », « Bien oui » répond-elle. Donc on leur a annoncé cela en fin de repas « écoutez les gars, vous n'avez pas été cool et on n'arrête pas de vous crier dessus. On ne va pas faire que ça, ce soir c'est dans vos chambres, à 20 h 30. » Et bien à 20 h 30, ils sont allés dans leur chambre, ils n'ont pas plus crié que ça. Ils sont allés dans leur chambre et se sont occupés. Ils sont deux par chambre. À 21 h 30, on a éteint la lumière et ils dormaient ! Rires

Il faut être prêt à tout alors ! Dans les deux sens !

- Voilà. Je ne l'aurais jamais pensé.

Oui, c'est particulier.

- Et puis le matin, nous les levons à 6 h 30. J'ai fait le lever ce matin. C'est excellent. C'est un plaisir de travailler ici parce que, entre ce que j'ai vécu et ce que je vis maintenant, c'est un autre travail. C'est un autre travail, il porte plus sur les leçons, les devoirs, l'hygiène et tout ça. Ce matin, je les lève, ils vont à la douche, ils mangent. Ils m'appellent : « Pierre, il est 7 h 15, il faut qu'on descende au car ». Je réponds « d'accord, on va descendre au car ».

Ils ont déjà des acquisitions.

- Oui. Ils sont deux ou trois qui sortent du lot, qui ont du mal à suivre, mais c'est minime.

Les problèmes qui les amènent ici ne les mettent pas « hors jeu », comme ceux que tu as pu connaître ?

- Ah non. Là on a un jeune qui est déscolarisé... je l'avais remarqué tout de suite, c'est marrant je dois les sentir. La première semaine on m'a demandé quels enfants je voulais suivre en référence éducative. On est en train de refaire les références des jeunes, car il y a un collègue à mi-temps sur un autre poste, sur un autre groupe. Moi j'ai dit je veux bien « lui, lui, lui ». Et là mes collègues me regardent et me disent « bien tu as pris les plus durs ». Oui, je crois, parce que ce sont des gamins avec qui ont peut bosser, avec qui il y a de quoi faire, je pense. C'est ce que je disais au directeur le week-end dernier, parce qu'il a fait le week-

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

end : « ce qui manque ici à mon avis, c'est de les occuper en journée. » Pour des gamins qui sont déscolarisés et qui ne savent pas trop où aller. Parce qu'il y a quand même des enfants du Groupe A. qui n'ont plus d'école. qui ne savent pas ce qu'ils veulent faire.

Il y en a un certain nombre en transition.

- Voilà, en transition.

Sans se spécialiser en lieu d'accueil de journée, comme ça arrive assez souvent encore.

- Voilà, on a un jeune qui vient de passer en conseil de discipline, il est viré. Le temps de retrouver un collègue, il va se passer un mois et demi - deux mois. Je trouve que c'est là qu'il faut leur faire voir ce que c'est que d'aller travailler pour peut-être les remotiver à retourner à l'école. Parce que « tous les matins, travailler ».
C'est ça qu'il faut voir et ici il y a possibilité de faire ça.

C'était dans le projet d'avant.

- Ça, c'est intéressant.

Avec des types d'accompagnement, d'entre-deux, proposés à un moment donné.

- Le seul souci ce doit être le nombre, on n'est pas assez pour fonctionner comme ça, il faut détacher du monde, automatiquement.

C'est ça, il y a des incidences sur les plannings, les organigrammes. Mais ce type de solution n'est-il pas en rapport avec ta formation d'éducateur technique ?

- Je n'ai pas de formation, j'ai appris sur le tas.

Alors, le fait d'apprendre sur le tas, comme autodidacte, d'apprendre des autres ou de dépendre des situations pour connaître...

- Oui, c'est ça.

Entretien n° 11. Paul – Cadre Chef de service, 52 ans

2 ans d'ancienneté à Clèves, 22ans travailleur social (prévention, IME, CEF)

Tu te souviens de cette séquence de travail à laquelle j'étais ? Tu as pu relire ?

- J'ai relu. Effectivement, j'ai trouvé marrant de relire ses propres interventions, pas forcément les autres. Là, je m'aperçois que je mets des « donc » à tout bout de champ rires. Ah oui, je trouve ça marrant ! J'ai relu ça.

Je te rassure on en a tous, même moi quand je me ré entends après, des mots de transition qui viennent. Un peu comme de mettre des virgules dans des phrases.

- C'est surtout le « donc » qui implique, ce qui vient après est forcément bon puisqu'on a dit donc. Après le donc n'est pas forcément utilisé à bon escient à chaque fois.

Par rapport à la réunion en elle-même, est-ce qu'il y a des observations qui te sont venues, des réflexions ?

- Par rapport aux observations. Bien, dans la mesure où il n'y a pas le directeur, c'était spécial. Le directeur n'était pas présent et ne présidait pas la commission, c'était deux chefs de service. Et personnellement, ce n'était pas flou, je suis satisfait de la manière dont ça s'est déroulé, des échanges qu'il y a pu avoir. Mais c'est vrai que c'est plus facile et plus posé lorsque le directeur avec éventuellement un chef de service.

D'habitude, le directeur est toujours présent ?

- Normalement, il est présent, c'est ce qui est marqué dans le déroulement des commissions d'admission. En cas d'absence effectivement, c'est le chef de service qui est présent.

Comme pour d'autres moments de travail, par délégation ?

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Voilà. Normalement, il y est en priorité.

D'accord. J'ai lu la procédure qui a été faite, le protocole comme vous l'appellez. J'ai entendu aussi, l'arrivée récente de ce dispositif de travail. Tu as connu, un an avant que cela arrive, avant que ce soit mis en place. Tu avais d'autres expériences de commission d'admission dans tes autres postes ?

- Non. Au CEF (centre éducatif fermé), ce n'était pas mis en place. La différence du CEF c'est qu'il n'y avait pas trop le choix en terme d'admission. C'est-à-dire que c'était un juge qui disait « voilà, ce gamin-là arrive chez vous, car vous avez de la place », via la PJJ, le directeur de la PJJ. Il n'y a pas le choix.

Il s'agit de placements d'autorité ?

- Voilà. Par contre, j'ai vécu des commissions à M. au niveau du centre éducatif de jour où je bossais avant. Je trouvais ça intéressant qu'on ait un regard, que l'équipe ait un regard par rapport au dossier du jeune présenté, pour donner un avis, un avis consultatif. Par rapport à ça, je suis très clair. J'ai souhaité... alors c'est vrai que je n'ai pas connu ça auparavant à Clèves, avant ce n'était que le directeur, quelques fois avec la psychologue lorsque ça le nécessitait, c'était que le directeur qui faisait l'admission des jeunes puis nous en parlait. Au niveau des cadres de direction on en parlait le lundi, le fait qu'il avait reçu tel jeune, puis de voir quelle était la place dans les groupes pour l'accueillir. Je ne jette pas la pierre, mais depuis trois ans où elle était arrivée, l'équipe de direction et le directeur ont mis en place des choses et cela a quand même pas mal bougé par rapport à avant. C'était aussi un moyen de redonner du lien à l'équipe, notamment le fait de pouvoir anticiper les passages sur les groupes pour les enfants. À savoir que les admissions se faisaient à l'arrache. Et quand les gamins arrivaient, ils étaient admis, mais il n'y avait pas trop de temps, il fallait les admettre assez rapidement. Et en une semaine, il fallait déplacer un enfant d'un groupe qui était déjà pressenti pour passer sur un autre groupe, pour permettre l'arrivée d'un nouvel enfant. Lorsque j'y ai travaillé, parce qu'on y a pas mal travaillé, c'était aussi pour permettre qu'en dehors de la commission, s'il n'y a pas de dossiers à discuter, de faire le point sur les groupes pour voir les passages pressentis, de préparer cela,

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

que ça se fasse par petites touches et que les jeunes puissent y aller un soir, un week-end, avant de faire le passage.

Ce travail préliminaire pour mettre en place la commission, ça c'est déroulé comment ? Y a-t-il un moment donné où on vous a passé une commande ?

- Non, pas du tout.

Vous vous êtes dit qu'il fallait travailler pour la mettre en place ?

- Non. J'ai interrogé la manière dont ça se faisait. J'ai proposé une procédure, avec ses différents intervenants, le pourquoi, sur le tableau que tu as pu avoir, pour permettre de joindre du monde autour d'une table, d'évoquer les situations et au-delà étudier les passages à d'un groupe à un autre.

Il y a des groupes de travail qui ont planché sur cet écrit, qui en ont discuté ?

- C'a été travaillé dans le cadre de nos réunions de direction puis soumis à l'équipe pour expliquer comment ça pouvait se dérouler. Il n'y a eu qu'un écho favorable. On a juste ajusté, par rapport à la présence d'une collègue de la lingerie. Parce qu'effectivement, il faut qu'ils se préparent. Des choses comme ça qui comptent. À présent, ça va faire un an que ça fonctionne.

Le groupe de professionnels de la lingerie a fait remonter une demande pour aller en commission ?

- Oui. Ils ont pu dire qu'ils se sentaient pris au dépourvu quand il y avait une admission, qu'ils n'étaient pas forcément mis au courant, que le message ne passait pas toujours et qu'il serait mieux qu'ils assistent à ces réunions.

Entre le moment où ce projet a été étudié et le moment où il a été validé par l'ensemble, il y a eu un temps assez court ?

- Oui, très court, de 2 ou 3 mois.

Cela a pris sens assez rapidement, sans soulever d'opposition ?

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Du tout.

Du type « ils viennent nous changer nos pratiques » ?

- Il n'y avait pas de pratiques à ce niveau-là. C'était « voilà vous allez admettre tel enfant sur votre groupe », voilà.

À la limite, ça venait changer les pratiques de la direction et pour les autres professionnels en installer de nouvelles ?

- Ca a changé cela, d'autant plus que, pour une commission d'admission où on a évoqué deux situations, dont une pour laquelle la commission avait demandé à ce que le directeur reçoive le jeune en présence des parents, parce qu'il y avait des incertitudes quant au fait que le jeune « refuse la collectivité », c'est marqué dans le rapport, alors qu'on nous en faisait la demande, et bien là, ça interrogeait. Cela nécessitait effectivement cela. Dernièrement, lorsque le directeur a reçu ce jeune et son père, un père assez violent par rapport aux institutions, cela lui a permis d'éclaircir des points particuliers. Un retour s'en est suivi en commission qui vient d'avoir lieu, il y a une semaine, c'était pour le directeur d'avoir levé toutes les réticences qu'il pouvait y avoir et que l'on pouvait ainsi placer ce jeune à Clèves. Ca a soulevé quand même une remarque de la part de la commission qui a dit que « ça nous posait question ».

On pourrait penser, vu de l'extérieur, que la commission « sert à mettre en place les conditions d'arrivée », mais, étant donné qu'elle peut émettre aussi un avis défavorable, elle peut conduire à une décision inverse, à un refus ? Du coup, ce qui pose problème peut-être remis dans la discussion avec les gens concernés ?

- La commission qui émet un avis défavorable est une commission de consultation. Elle peut émettre un avis défavorable, mais il est clair que dans ce qui a été annoncé dans la procédure, c'est le directeur qui après applique, retient ou prend en considération l'avis de la commission ou, s'il a des éléments nouveaux, prononce l'admission. Parce qu'il y a aussi l'aspect budgétaire de la Maison. Il y a un prix de journée en moins quand même, en cas de refus. Quand il n'y a pas déficit, ce n'est pas trop gênant. Mais il y a aussi les partenaires. Sur une

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

situation comme ça, on a déjà été interpellés par l'inspecteur de l'ASE « mais pourquoi vous n'accueillez pas ce jeune-là ? Il correspond pourtant à chez vous ».
Des éléments que les collègues n'ont pas forcément en retour.

D'accord, mais vous les cadres vous l'entendez.

- Voilà. Alors ce que j'ai proposé, notamment lorsque le directeur n'est pas là, quand la commission émet un avis défavorable ou questionne l'admission c'est de dire qu'elle a « besoin d'éclaircissements ».

Comme dans la situation de Bob ?

- Bob non, ça allait, c'était pour Aldo dans les conclusions du rapport comme quoi « qu'il n'acceptait pas le collectif ». C'était ce point particulier qui était retravaillé. Et la difficulté a été levée par le Directeur quand il a reçu ce jeune avec son père. Le jeune a dit « je veux bien venir ». Le père était aussi partant malgré des réticences. Donc ce point de réserve était levé. Donc l'admission, à travers le dossier de ce jeune, était re présentée dans une commission où, de nouveau, le directeur n'a pas pu participer. Cette fois, les collègues ont dit « c'est n'importe quoi. On nous demande d'émettre un avis, on émet un avis, donc là le directeur ne peut plus donner d'éléments. Nous on a retransmis notre avis à partir de ce qu'a pu nous dire le directeur par rapport aux réticences du gamin. C'était clair ». Mais là il fallait quasiment re discuter l'ensemble du dossier d'admission puisque ce ne sont pas les mêmes personnes qui y assistent toujours. Donc c'est une difficulté que ce ne soit pas toujours les mêmes personnes qui y assistent.

Pour ce cas-là où il y a un suivi ?

- Voilà. Donc c'était, à la fois le directeur qui n'a pas pu être là deux fois de suite sinon il aurait été facile pour lui de dire « on a pu retravailler ça et ça, c'est clair ».
Alors que là ça suscite des réactions.

C'est la question de la présence permanente des personnes autour de la table ?

- C'est la question de la permanence. Je trouve que c'est intéressant et ça tourne malgré tout. Ou sinon, ce que j'ai proposé à mes collègues cadres et au directeur,

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

c'est de prendre du temps en commission pour reparler de la procédure.
Également sur des dossiers spécifiques où l'on voit qu'il y a des questionnements,
où ce n'est pas clair par rapport au dossier : de recevoir en amont la famille et le
jeune pour déjà débroussailler. Parce qu'à propos du cas où le dossier note que
« le jeune est contre toute collectivité », ça aurait nécessité avant la commission
d'admission de déjà de recevoir le jeune, de travailler ce point avec lui.

Pour questionner cette contradiction ?

- ça veut dire de faire un groupe de lecture du dossier avec la psychologue, le
directeur, éventuellement deux éducateurs et de se dire « sur ce point-là il faut
quand même avant de déclencher une commission recevoir la famille » pour lever
ces points particuliers.

La seconde partie de la commission est consacrée à cette situation d'Aldo, tandis que la première concerne Arnaud. La seconde aborde différents aspects de ce qui peut se passer dans une commission. C'est dans la seconde qu'il y a eu voilà 10 jours une deuxième commission ?

- Voilà.

D'accord. Donc, dans le temps, il y a eu une évolution. C'était intéressant du fait d'un questionnaire sur un manque d'information et à la question de l'accès à l'information. Dois-je comprendre que ce cas vient interroger le fonctionnement de la commission ?

- Oui, c'est ce que je pense. Je l'ai soulevé auprès de mes collègues directeurs et chefs de service. Ils trouvent qu'il y a effectivement des situations comme ça,
notamment lorsque ce n'est pas la même personne qui reçoit le jeune, mais qui se
trouve ensuite en commission pour expliquer et dire comment s'est passé
l'entretien, ce qui en est sorti, etc. C'est à mon avis préférable de s'attarder à une
lecture du dossier dès que le dossier arrive et de faire éventuellement une pré-
admission. On l'appelle comme on veut, une première rencontre, pour lever les
points particuliers qui vont forcément venir. Après on voit bien dans la
commission ce qui est interrogé. Ce que je trouve dommage c'est que cela ait pu

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

éventuellement soulever de l'amertume et de dire en gros « on ne veut pas être emmerdés avec des situations qu'il va nous exposer. On a un groupe déjà constitué qui est déjà difficile », ce qu'on peut entendre de la part de collègues. Mais sur ce point particulier, je pense qu'on aurait pu effectivement faire une pré-rencontre pour lever ces points particuliers.

C'est-à-dire qu'ils sont déjà positionnés et se projettent déjà par rapport à l'accompagnement du jeune au quotidien ?

- Voilà, ils se disent : « qu'est-ce que ça va donner sur notre groupe ».

Et ils peuvent estimer au vu des éléments qu'ils ne peuvent pas vraiment penser autre chose : équilibre du groupe, profil du jeune, inscription à l'école. Là ce n'était pas le cas, mais le fait qu'il refuse la collectivité, ça tombe mal ?

- Oui, c'est cela, c'était légitime.

A la limite c'est « pourquoi on nous demande ça » puisque les gens savent ?

- Tout à fait, c'était légitime.

S'il y a des éléments de contradiction, il faut voir en quoi ?

- Parce qu'effectivement, entre ce qui est écrit dans des rapports et cela, les rapports on sait que ça peut être plus ou moins « orientés » et donc finir par cela dans une conclusion de rapport. C'est légitime que les collègues s'interrogent par rapport à ça. Ce point étant retravaillé avec le jeune, la famille et le directeur, pour dire à la fin que le jeune avait dit « moi j'ai envie de venir ». C'était donc ce point-là dont il a fallu parler et pour cela ré-aborder presque toute la situation. C'était interrogé par tous les collègues qui étaient en commission, pas les mêmes collègues qu'il y avait 15 jours auparavant.

Ça nécessiterait un suivi et de repartir d'où vous étiez arrêtés et non pas de recommencer au départ ?

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Dans la mesure où ce ne sont pas les mêmes collègues, ils ont forcément besoin aussi des autres éléments, puis d'en reparler.

Est-ce à dire cette note du dossier où il est écrit que le jeune refuse la collectivité, ce n'est pas quelque chose de sûr ? C'est-à-dire qu'à partir du moment où l'inspecteur de l'ASE insiste c'est que, même le travailleur social qui l'a écrit à la limite n'aurait pas mis le fond de sa pensée quand il écrit ça ?

- C'est cela qu'il y a à éclaircir...

Parce qu'en même temps il vous adresse le rapport quand même...

- D'autant plus que c'est celui qui a rédigé le rapport qui sollicite l'établissement pour accueillir ce jeune.

Voilà !

- Ca nécessite au moins une rencontre pour pouvoir en parler. Voilà où est le paradoxe.

Cela veut dire qu'il pourrait y avoir plusieurs types de refus de la collectivité ? Un jeune peut la refuser la collectivité, mais un travail est possible précisément sur son insertion dans un petit ou un grand collectif ?

- Oui, ça peut être ça.

Ce n'est pas forcément une impasse ?

- Non pas forcément. Même si ce n'est pas un accueil direct du jeune, avec une rencontre avec sa famille pour en discuter, cela peut être de la part du travailleur social, de passer un petit coup de fil. Nous pourrions lui que « c'est quand même étonnant de nous envoyer votre dossier pour l'admission de ce jeune alors que dans votre rapport vous marquez en conclusion que la collectivité n'est pas faite pour lui »

On voit bien les limites de l'écrit ici.

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Oui tout à fait.

Vous vous interrogez de savoir ce que le jeune et sa famille en disent de cet écrit ?

- Ce qu'il en dit, voilà.

Au fond, est-ce un jeune qui ne peut pas tenir dans un collectif ?

- Oui, et puis le rapport peut avoir été fait trois ou six mois avant... on repère aussi que ce n'est pas le même lieu, ce n'est pas la même rencontre.

Il y a en fait énormément de paramètres qui peuvent ne pas être contenus dans des écrits ?

- À mon avis il ne faudrait pas s'arrêter sur les dossiers comme ça simplement parce qu'il y a de noté un « refus de la collectivité ». Il ne faudrait pas que nous en déduisions que c'est pour nous ou que ce n'est pas pour nous. Je pense qu'il y a à creuser malgré tout.

Il ne faut pas prendre cet énoncé-là pour argent comptant ?

- On a quand même peu de critères pour ce qui nous concerne. Il y a des dossiers ou c'est « non » d'entrée. Par exemple, la tranche d'âge que nous prenons en compte est de 3 à 18 ans. S'il a deux ans, c'est non, c'est simple. S'il n'est pas scolarisé ou dans l'attente d'une scolarisation éducation spécialisée ou de ce type, si la scolarité risque d'être difficile à trouver, on ne va pas prendre non plus. Ou alors il faudrait travailler cela avant. Autrement nous n'avons pas beaucoup de critères pour dire non automatiquement, on n'a presque rien.

Il y aurait des incompatibilités, mais c'est fluctuant ?

- Voilà.

C'est en fonction du contingent des jeunes présents ?

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Voilà. Il y a aussi l'effectif, les enfants qui sont déjà là, même si on pousse parfois les murs...

C'est toujours embarrassant de refuser d'accueillir, c'est cela ?

- Nous avons un directeur pour qui effectivement c'est dur de dire non. C'est ça aussi... et des fois ce sont des situations où, dans des rapports très humains qu'il peut avoir avec les jeunes, leur famille, il a envie de donner un coup de main, que l'établissement donne un coup de main.

C'est la vocation de l'établissement, le directeur serait porteur de cela ?

- Tout à fait, puis il est tout à fait dans ce registre-là.

Donc dire non ce n'est jamais évident ?

- Bien oui.

Et quand l'inspecteur appelle pour dire « si, si », il avance des arguments ou vous sentez que c'est d'autorité ?

- Ce n'est pas « si, si » comment ça vient, mais il interroge, il questionne plus dans la mesure où ce dossier-là, il pensait qu'on pouvait l'admettre puisqu'on avait de la place, mais ce n'est pas une question de place qui a été mise en avant. On a alors l'avantage et le désavantage d'accueillir une majorité de jeunes qui viennent du Département 2 tandis qu'on est financé par le Département 1 donc on n'est pas directement liés à L'ASE. Donc on peut se permettre de dire « non » pour ce dossier-là. Ce n'est pas ce qui arrive le plus souvent car nous avons de très bons rapports. Mais cela permet quand même d'avoir une certaine autonomie par rapport à un département qui nous financerait directement.

Vous n'avez pas l'exclusivité avec eux ?

- Voilà. Par contre, c'est vrai qu'au niveau du Département 1 on n'a que 12 - 13 situations. J'en suis persuadé, il n'y a pas de différence qui est faite selon qu'il s'agit d'un enfant du Département 1 ou du Département 2. Nous étudions et nous

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

essayons de voir, si vraiment on ne peut pas accueillir, pourquoi nous ne pouvons pas et d'argumenter pourquoi.

Est-ce à dire qu'il y a une nécessité pédagogique de renseigner votre refus ?

- Voilà.

Que votre refus ne soit pas vu comme un « caprice » ?

- Voilà. Actuellement, nous avons une situation d'un jeune accueilli, Bruno, qui pose nettement problème.

Oui, il en a été question dans la seconde commission.

- Nous avons fait des propositions pour le garder. Actuellement, il est hospitalisé, et nous proposons qu'il revienne dans nos murs parce qu'il n'y a pas de solutions ailleurs. Nous avons eu une réunion au niveau de L'ASE du département, avec des partenaires, il n'y avait pas de solutions ailleurs. Alors nous avons fait une proposition, mais une proposition qui coûte un poste en plus, sur un poste d'éducateur.

Là, il y a un retentissement, avec un accompagnement individualisé ?

- Oui, c'est ça.

L'ai vu la journée que cet enfant se baladait avec les uns, les autres. Vous rendez possible cet accueil, mais vous mettez en place une prestation qui correspondrait à des besoins précis ?

- Il est reconnu pour l'instant que le collectif et l'éducatif, ce n'est pas la réponse, sans les soins en tout cas. Donc là, nous faisons son accompagnement, mais il nous faut des relais au niveau de l'hôpital, des relais au niveau du CMP, ce qui veut dire individualiser : une petite insertion dans le groupe. Donc on le reprend, mais avec des moyens.

Ça veut dire un dosage ?

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Donc s'ils acceptent cela, et je pense qu'ils vont accepter, nous le proposons pour une période de deux mois. Voilà.

Il pourrait y avoir une innovation par rapport à ça ?

- Oui.

C'est-à-dire que la structure pour ce genre de jeune n'existe peut-être pas ou plus ?

- Mmh.

Finalement, vous pouvez dire « non, oui » à l'arrivée. Une fois que les jeunes sont là, pour qu'ils puissent être réorientés ce n'est pas la même affaire, cela prend du temps avant de trouver l'établissement adéquat ?

- Il est entendu pour cette situation-là, au niveau du département qu'effectivement, vus les échos qu'ils ont eus de l'hôpital où il est hospitalisé depuis 15 jours quand même...

À l'hôpital aussi ?

- Oui, et bien là aussi, ils en sont effectivement à des piqûres intra musculaires pour le calmer.

Ah oui quand même ! Un si petit enfant.

- Ils se rendent compte que dans une Maison d'enfants... ça ne le fait pas !

Vous commencez donc à être entendus parce que d'autres en parlent, votre crédibilité augmente ?

- Pour nous, ça a été clair, là effectivement, c'est le directeur qui s'est déplacé à cette réunion. Moi je dois y aller, mais je trouvais que c'était sa place, car il y avait le directeur départemental de L'ASE. C'était aussi un moyen pour notre directeur de faire reconnaître ce qu'on mettait en place. Il a donc été très clair pour dire que « sans moyens nous ne pouvions pas ré admettre ce jeune dans l'établissement que c'était dangereux pour lui et les autres, etc. »

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Ce genre de situation, extrême, interroge l'étendue des dispositifs et nécessite de réfléchir sur des dispositions bien spécifiques ?

- Oui, puis de créer un réseau de partenaires où tout le monde joue le jeu en cas de crise : « vous nous le reprenez dans les 24 heures », « on revient le chercher dès que ça va mieux ».

Oui, car vous pouvez l'accueillir rapidement, mais dès lors que vous ne pouvez plus, que se passe-t-il ? »

- Voilà. Ça nécessite tout cela. Donc, c'est ce qu'ils vont mettre en place. C'est un montage que j'ai rédigé pour une prise en charge, et la mère va être mise à contribution parce qu'un poste supplémentaire ne permet pas de couvrir la soirée. Donc tous les soirs il va rentrer chez lui.

Pour répartir les charges.

- Bien oui, sinon on n'y arrive pas.

C'est un élément matériel, tu parlais de prix de journée, quel le prix de journée de la Maison de Clèves ?

- 132euros. Nous avons le prix de journée le plus bas du Département 1 en internat. Rires

Quand vous comparez avec les autres. Une mise à disposition de personnel supplémentaire augmente d'autant ce montant, ce qui correspond à d'autres classifications qui existent entre prises en charge internat et en ambulatoire dans les structures pédopsychiatriques.

- Oui, dans le projet nous avons demandé le financement d'un poste d'éducateur spécialisé pendant deux mois pour tenter l'expérience.

Vous bornez les choses comme cela ?

- Oui, de toute manière, quoiqu'il arrive dans deux mois on se revoit.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

C'est une cellule de crise en quelque sorte ?

- C'est aussi cela. Donc après on expose tout ce qui fait ce travail : soutien de la mère, la psychologue de chez nous fera un travail avec la mère chaque semaine, le CMP qui sera mis à contribution pour les ateliers thérapeutiques. Il y a tout un ensemble. Et ce n'est pas seulement deux mois.

C'est une approche globale ?

- Oui c'est une approche globale. C'est-à-dire que pour que ça marche il faut que tout le monde s'y mette.

Ce que vous faites aussi, dans une moindre mesure, avec les autres jeunes ?

- Voilà.

C'est-à-dire que vous travaillez aussi la relation avec les familles, les relations à l'école, etc.

- Oui tout à fait, mais là on va mettre l'accent sur une situation où l'école nous demande aussi « la semaine où il va rentrer, est-ce qu'il y a un éducateur le matin pendant deux matins ? »

Oui c'est cela, tel que la pédopsychiatrie aurait pu le faire à une époque quand il y avait plus de lits de disponibles ?

- Exactement. Oui exactement.

Sauf qu'à ce moment les éducateurs se déplaçaient en pédopsychiatrie et faisaient une prestation éducative dans le lieu de soins. Là, c'est l'inverse, il y a un mélange des deux. Il y a un aller et retour ?

- C'est ça, oui, sur un internat où on ne va plus accueillir le jeune en hébergement. Je trouve que c'est une expérience que nous pouvons tenter.

C'est intéressant à tenter. Du coup comme c'est une situation limite qui ne laisse personne indifférent, qui mobilise beaucoup. La situation de Bruno a été évoquée

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

par rapport à celle d'Aldo comme si, à ce moment-là ça n'allait déjà pas fort avec des enfants ne supportant pas le collectif, comme quoi il ne fallait pas en rajouter.

- Les éducateurs oui.

Est-ce du même rapport au collectif dont il est question pour l'enfant ? Les deux vont se superposer dans la crainte des professionnels ?

- À ce moment-là, il s'agissait d'un groupe en particulier et c'était en effet pour un enfant qui était tellement en difficultés que cela a débordé et que toute l'équipe s'est saisie du problème, elle citait le cas de Bruno pour se faire comprendre.

L'équipe à un moment donné peut être envahie par la situation ?

- Oui, et de voir aussi des collègues en difficulté lorsqu'ils en parlent. La réponse proposée en faisant hospitaliser Bruno c'était aussi parce que l'équipe n'en pouvait plus.

Il y avait un effet de son comportement sur les autres enfants du groupe ?

- Oui, oui. Et des mises en danger. Au niveau sexuel, il y a une petite là où effectivement il fallait être vigilant pour ne pas qu'il lui saute dessus.

C'est-à-dire qu'il pouvait passer à l'acte ?

- Oui.

Oui, d'accord, je vois l'inquiétude. Quel âge ?

- Huit ans.

Huit ans, d'accord ! J'ai vu des situations comme ça d'enfants de huit-neuf ans à M., sortants d'ITEP (institut thérapeutique, éducatif et pédagogique) parce qu'ils ne pouvaient plus eux gérer eux-mêmes, malgré leur équipement, à partir du moment où il y avait eu des passages à l'acte sexuel. Ils songeaient à un accueil plus individualisé en famille avec un suivi renforcé. Ce qui supposait d'étayer la

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

famille d'accueil, car pour autant les problèmes étaient quand même présents à partir du moment où il y avait d'autres enfants qui pouvaient y venir le week-end.

- C'est le projet qu'on avait. C'est ce que j'ai proposé à l'inspectrice avant que Bruno soit hospitalisé. j'avais évoqué une famille d'accueil. Mais j'avais dit « une famille d'accueil blindée, suivie éventuellement par des gens dans le cadre d'un PFS (placement familial spécialisé), sans jeunes enfants sous le même toit. S'il y a des adolescents de la famille, il faut que ce soient des grands adolescents et qu'ils soient bien carrés ».

Qu'ils soient bien au fait.

- Pour qu'ils ne se laissent pas embarquer par des logiques comme ça. C'est pratiquement introuvable comme famille d'accueil !

Oui. Ce sont des problématiques assez déstabilisantes.

- Donc il n'y a pas de solutions, parce que même le collectif en Itep. l'orientation actuellement préconisée pour lui, là ça ne tiendrait pas.

Car ils sont aussi sur des modules collectifs, tout ce qui est autour de l'internat.

- Même s'il y a une offre thérapeutique plus importante, mais cela ne répond pas à tout.

Voilà, il n'y a pas forcément cette individualisation nécessaire et il y a l'effet du groupe qui de toute façon fait que ça représente une tentation pour certains enfants d'aller dans leurs pulsions.

Concernant le texte de transcription de la commission d'admission, j'avais un avantage sur vous. Quand j'ai regardé le texte, j'avais un choix d'écriture de mettre ou pas les « donc » les « etc. », j'aurais pu ne pas le faire...

- Non, non, moi je trouve ça bien.

ANNEXE 18. Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Ou les corriger. En fait, ça a révélé une dynamique intéressante. Il y a des moments où j'ai enlevé des hésitations, mais ce n'est pas toujours significatif non plus. J'ai pris le temps de voir qui prenait la parole, à quel moment.

Pendant le temps d'entretien qui reste, je propose de faire le tour de cette transcription et te dire ce que j'ai perçu de plus, des tes interventions.

- Oui, d'accord.

Si, cela t'intéresse ?

- Ah oui complètement. Oui parce que j'ai été doué là au niveau des prises paroles. C'est vrai que lorsque l'on est impliqué on est pas toujours vigilant, mais il y a le dossier qui est là, on parle du jeune et on ne voit pas si tout le monde a pu s'exprimer ou exposer des choses.

Oui et puis de savoir ce que cela veut dire s'il y en a qui s'expriment ou pas. Dans cette demi-heure d'échanges, on voit bien par exemple que Monique a la fonction de lancer les échanges. Elle présente la séance et elle conclut tout à la fin. Elle revient dans l'échange à certains moments pour parler de l'heure, pour faire des relances. À un autre moment, elle participe comme les autres à l'échange. C'est pour ta collègue. Toi tu es effectivement assez présent pendant toute la réunion, tu intervies presque tout le temps, avec des intensités différentes. Mais en tout cas pas mal a début et dans un dialogue avec Jacqueline.

- Oui, la situation d'Arnaud c'est avec Jacqueline puisqu'on accompagnait la sœur d'Arnaud déjà présente, on connaissait la situation.

Oui et il y a eu une réunion avant ?

- Il y avait eu une synthèse récente soulignant la difficulté de la famille, de la maman en particulier.

C'était quelque chose de connu pour toi, pour Jacqueline en référence à ces réunions. Tu es donc aussi dépositaire d'informations, c'est logique que tu puisses

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

ramener des éléments là-dessus. C'est un cas particulier parce que la sœur est déjà accueillie ?

- Oui. C'est vrai que c'est rare à l'admission qu'on ait ce cas de figure où un membre de la famille est déjà accueilli parce que bien souvent on accueille la fratrie ensemble. Mais l'un après l'autre comme cela, c'est malgré tout assez rare. C'est vrai que c'était une admission qui était déjà connue par des membres de l'équipe.

Entre cette situation à l'étude et celle d'Aldo ensuite, il n'y avait pas plus de pages dans le dossier, trois - quatre feuilles, pour l'un et pour l'autre, mais là il y avait plus de choses à dire parce qu'il y avait des éléments récents, Jacqueline avait rencontré les parents, elle avait eu le père au téléphone, elle avait rencontré l'AS ?

- Oui et on avait fait une synthèse 15 jours avant.

Une synthèse ça comptait presque comme des rendez-vous d'admission, c'est ce que je me suis dit, où des gens ont une connaissance du dossier.

- Cela permet en effet de donner aux membres de la commission les dernières informations, de savoir comment le travail est engagé avec la sœur et les parents.

Pendant cette phase de la commission, c'est vous qui parlez. J'ai observé des jeux d'échanges avec Jacqueline dans la dynamique d'échange et des regards qui se croisent. Peut-on parler de connivence ? Ou d'un dialogue qui se nourrit de ponctuations, d'acquiescements. Il y a eu un moment exemplaire, visible dans le texte où des phrases se superposent, les personnes parlent les unes après les autres, quelques fois se coupent la parole et d'autres fois voient leur phrase terminée par une autre. Par exemple, Jacqueline finit ta phrase et tu reprends derrière et l'on constate que l'on peut faire la même phrase des deux.

- D'accord.

Comme si vous parliez à deux voix.

- Sans se contredire vraiment plus que ça ?

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Non, non, au contraire !

- Oui, ça alimente.

Cela ne m'était pas apparu oralement. On pourrait se dire que vous vous coupez la parole, mais non, vraiment une idée complète une autre. Puis plus loin, dans d'autres échanges, un mot prononcé va amorcer une thématique. Une personne (Philippe) aborde un sujet très brièvement, il va être coupé (par Jacqueline), mais ce qu'elle eut le temps de dire suffit pour que quelque chose se passe derrière.

- Ca relance les échanges.

Voilà, puis un troisième endroit comme ça où Jacqueline parle du « troisième de la fratrie si on compte l'enfant mort » suivi de ton acquiescement, ainsi vous vous complétez, il s'agit d'une sorte de vérification ou de remémoration à deux.

- Oui c'est ça. C'est vrai que quinze jours - 3 semaines auparavant la synthèse, avait eu lieu où tout ça avait été vu.

Vous étiez à ce moment dans la commission sur une tradition orale, vous n'étiez pas sur un écrit d'admission, mais sur un souvenir partagé autour d'une réunion. C'était intéressant, car cela montre parmi les sources d'information il n'y a pas que les écrits d'admission.

- Oui. Par rapport à cette synthèse, il y avait nos propres écrits, mais on ne les a pas ressortis dans le cadre de l'admission, car c'était une synthèse pour Adèle, même si on a abordé la situation familiale. En commission, on a abordé Arnaud, la situation familiale était la même sauf qu'on ne parlait pas d'Adèle, on parlait d'Arnaud

Il y avait un parallèle et cela repassait par Adèle. Ce qui soulève la réflexion dans la commission : « faut qu'on fasse attention de ne pas trop voir la situation par la sœur. »

- Voilà, aussi.

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Le décor familial est déjà là, des nouages sont faits quand Arnaud arrive, avec des paramètres qui vont au-delà de sa situation particulière. Une autre observation, à certains moments tu avais des prises de paroles qui apportaient une certaine détente et un humour. Je ne sais pas si c'était pour dédramatiser, mais il y a un jeu sur l'idée du placement, un trait d'humour, tu t'y reconnais ?

- Oui, c'est par rapport à une situation, à un moment plus délicat ?

Il s'agit de choses parfois assez lourdes, des sujets où on sent qu'il y a des choses qui sont lourdes, qui peuvent être anxiogènes.

- Peut-être lorsque j'ai dit qu'on les aurait jusqu'à dix-huit ans ?

Oui, j'ai retrouvé (dans le texte), c'est Jacqueline qui dit « tout ça va dépendre des conditions du logement. Puis la question que nous on se posait ce n'était pas l'accueil d'Arnaud en lui-même », quelqu'un dit « c'est-à-dire ? » et tu réponds à Jacqueline « il n'est pas encore admis » et les collègues se mettent à rire. Jacqueline parlait de « jongler avec les week-ends », il y avait le souci d'une préoccupation matérielle. Et tu lui réponds « il est pas encore admis », c'est sous-entendu que « si on a trop de problèmes d'organisation » ?

- Non, c'est simplement pour rappeler... je glisse sur l'échange pour rappeler que la commission d'admission est consultative, et que l'admission est prononcée par le directeur.

D'accord, tandis que là, Jacqueline va peut-être vite ?

- Voilà. Parce que l'on parle ici d'organisation alors que nous sommes en commission d'admission, laquelle doit faire remonter au directeur un avis, puisqu'il n'est pas là. S'il avait été là ce jour-là, il aurait pu dire « à vous entendre, je décide de l'admettre », mais nous ne pouvions pas le faire de notre place. Donc là, c'est le rappel que « nous ne sommes que dans une commission d'admission » et qu'on n'a pas le pouvoir d'admettre.

Du coup, ce n'est pas de l'humour là ?

ANNEXE 18. Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Non, ce n'est pas de l'humour ici ? *Rires*

Non, mais il y a eu des rires après ?

- Peut-être.

Et Jacqueline après « non, mais enfin... »

- Oui, parce qu'il n'y avait rien dans le dossier qui disait que nous étions dans un rapprochement ou regroupement de la fratrie, on est dans une situation qu'on connaît, il n'y a pas effectivement de contre-indication, on pouvait penser à juste titre qu'Arnaud avait sa place.

Donc tu recadres cet aspect consultatif de la commission qui « n'a pas la décision », et incites à ne pas trop s'emballer ?

- Par rapport à l'organisation on peut l'évoquer en commission, mais le « comment on va faire », on n'a pas déjà à s'en poser la question ni le « comment on va faire pour le week-end prochain ? ».

Ce n'est pas encore le moment ?

- Tant que le directeur ne l'a pas admis.

Ce questionnement n'a pas à venir comme un argument ? Ce n'est pas ça qui doit venir comme un élément de réflexion ?

- Oui, tout à fait. Que ça aille dans un sens où dans un autre aux commissions d'admission, que le directeur soit là ou pas là, surtout qu'après c'est lui qui gère, mon rôle à moi c'est de rappeler dans quel cadre où on se réunit. Parce que ça, c'est connu dans la procédure.

Oui. Autant par rapport au déroulement de la réunion, Monique est dans un cadrage du temps, tandis que là au niveau du sens de la commission d'admission, tu fais un rappel au cadre par rapport à ce qui est en train de se dire, les contenus abordés ; ici, tu viens baliser le terrain ?

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Voilà.

D'accord. Alors l'impression d'humour vient peut-être plus du fait que Jacqueline insiste parce qu'elle y revient après, elle dit « bon, mais si on ne l'admet pas on n'en admettra pas d'autres, je pense ».

- Effectivement, on n'avait rien pour dire qu'on n'allait pas admettre ce jeune, sauf que moi c'était simplement de rappeler que c'est le directeur qui a ce pouvoir.

Autant au départ, on perçoit que toi et Jacqueline êtes dans la même visée, sur le même terrain d'apporter de l'information, là dans cet échange c'est à deux, mais il y a quelque chose qui se cherche. Jacqueline parle en temps qu'éducatrice et vient « taquiner » cet aspect du cadre en insistant quand même. Puis tu dis « d'accord » et elle re-répond « non c'est mon opinion ».

- Oui, mais je n'ai pas re-précisé par la suite que c'était le directeur qui avait le pouvoir d'admettre ? ce n'est pas dit par la suite ça ? Parce que ça des fois je le re-précise, je vais plus loin pour dire « effectivement il n'est pas encore admis » mais des fois je précise dans quel cadre on intervient et le pouvoir qu'à la commission.

Pas sûr, mais en même temps je n'en suis pas étonné non plus parce que Jacqueline est dans son rôle d'éducatrice, elle est déjà en train de se projeter dans un accueil.

- Et puis comme il n'y a pas de problème. Parce que pour les commissions d'admission, ce qui pose problème, c'est quand l'équipe dit « non » et que le directeur aurait plutôt tendance à dire « oui », mais quand la commission d'admission est plutôt favorable, il est rare que le directeur aille dire non derrière.

Tu as néanmoins trouvé important ici d'envoyer des signaux, de rappeler cette limite. Alors, en quoi ça te paraît important justement cette dimension du cadre, de la dimension consultative de la commission ?

- Pour moi, la dimension consultative est importante. Le fait que cette commission soit mise en place, c'est important, cela a amené un plus à notre niveau, au niveau

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

de la direction. Mais il faudrait, je pense, qu'on en fasse l'évaluation, au niveau des collègues aussi. Le consultatif et le participatif ont leurs limites. Il faut que les limites soient connues. Quand la procédure a été établie, elle l'a été avec les prérogatives de chacun : dans quel cadre on se réunissait, pourquoi, avec quels moyens, avec quelle finalité.

C'est-à-dire qu'il pourrait arriver, si tu dois rappeler le cadre, qu'un mouvement naturel soit à un moment donné d'aller au-delà des limites de son champ de décision, de consultation ?

- Oui, ça pourrait être ça. Mais là encore, par rapport à cette commission, si les membres de la commission sont favorables à l'admission, il est plus facile de trouver une adhésion à, on pourrait dire que « la commission se prononce pour, elle admet ».

En quoi est-ce important que le directeur ait la décision ?

- Parce que c'est lui qui l'a pour imposer une situation, et il faut que ça marche dans les deux sens. Et puis aussi, il a une vision que nous les collègues n'avons pas forcément. C'est la vision de la gestion.

Il ne faudrait pas même laisser l'illusion aux équipes qu'elles pourraient l'avoir ?

- Non je crois que ce serait les leurrer.

D'accord, c'est dans l'ordre des choses que ce soit séparé ? Comme dans la séparation des pouvoirs ?

- Voilà. Parce que dans les délégations, dans les fiches de poste on ne demande pas aux collègues de faire les admissions comme on ne demande pas aux collègues non plus de se prononcer sur le recrutement d'un collègue ou un licenciement. Parce qu'on pourrait être tenté aussi de dire « ce serait bien de voir, pour déborder, qu'on voit les collègues (en recrutement), qu'on puisse en dire quelque chose », bon bien après...

Après il y a des instances ?

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Après il y a des instances. Et puis après, est-ce qu'on va les contacter s'il faut un jour mettre un avertissement à un collègue ? On va se réunir aussi ? Il faut que ça marche dans les deux sens. Donc c'est là qu'il y aurait l'ambiguïté. Tant qu'il n'y a pas d'avis contraires de la commission d'admission, ça roule tout seul.

Avec la situation d'Arnaud, on n'est pas dans un cas où il pourrait y avoir de confusion par rapport à ça, il y a quand même cependant un petit rappel ?

- Parce que dans une autre situation les collègues avaient demandé plus d'informations pour la situation d'Aldo pour des points en particulier. Bien là, effectivement, il y avait besoin de repasser par cela pour avoir plus d'informations. Et puis, au final, une décision qui va être prise par le directeur de l'admettre ou de ne pas l'admettre.

Ce qui veut dire que cela ouvre un espace où il y a du débat et en même temps ça ouvre aussi la possibilité d'un risque de confusion ? Car cela ça ne va pas de soi et qu'il faut continuer de l'apprendre cette place professionnelle que l'on occupe à ce moment-là ?

- Oui. D'autant que j'ai entendu parler d'avant à Clèves et qu'effectivement ce genre de question ne se posait pas.

Pour le coup, c'était hermétique.

- Il n'y avait pas ce questionnement, il n'y avait pas tous les retours que l'on connaît maintenant, tout ce qu'il y a là depuis deux trois ans, ça n'existait pas avant. Je crois que cette ouverture, ça ne veut pas dire non plus que nous sommes tous au même niveau et que tous prennent les décisions. Non, il y a quand même une délégation dans les tâches par rapport à des personnes bien repérées, avec telle fonction.

C'est une ouverture, mais elle n'est pas infinie, elle a une limite ?

- Non, je crois que ça fait partie d'une organisation où chaque personne a besoin de savoir dans quel cadre elle intervient, quel est son degré de participation, son pouvoir de décision, etc.

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

D'accord. Comment la nouvelle du placement d'Arnaud aurait-elle pu arriver par Adèle ? Parce qu'elle en parlé apparemment ?

- Oui, parce que c'était des choses qui avaient déjà été évoquées en famille ou par l'AS. Adèle était arrivée déjà ici avec l'idée que son frère viendrait aussi, avant que la commission se mette en place. Mais pour elle c'était fait, il allait arriver.

On voit que les enfants ont déjà fait leur commission avant. *Rires*. Heureusement que les adultes se retrouvent pour en discuter parce que les enfants ont fait des conciliabules sur le groupe...

- Oui, des fois il arrivait des situations d'AEMO (action éducative en milieu ouvert). L'éducatrice d'AEMO avait mis dans son rapport adressé au juge qu'Adèle était déjà admise à Clèves. Avant qu'on se prononce ou qu'on reçoive le dossier. C'était simplement évoqué comme ça, mais pour elle c'était fait. Mais quand la juge nous a interrogés pour savoir comment ça se faisait qu'elle n'était pas à Clèves, nous avons répondu « mais on ne s'est pas prononcé pour l'admission de cette jeune ». Donc on avait revu l'éducateur pour lui dire de faire attention à ce qu'il mettait dans son rapport.

Cela montre la puissance d'échange des enfants entre eux. Est-ce qu'Adèle se sentirait responsable, voire coupable, du placement d'Arnaud ? Et à partir du moment où la question est posée, il y a la question du père qui est posée pas très loin derrière dans la commission.

- Voilà.

Ce père qui est en même temps absent et très investi.

- Un père très touché, mais incapable de se mobiliser.

Voilà tout à fait.

- Ce qui était marrant pour cette admission d'Arnaud, c'est que l'AS (assistante sociale) de secteur qui a porté l'admission (au niveau de l'ASE), nous avons fait l'admission peu de temps après, et bien l'accueil provisoire (document

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

administratif légal) n'était pas signé. Et donc, l'inspecteur nous a dit « il est chez vous, mais moi je n'ai pas signé d'accueil provisoire » alors que moi à l'admission, j'avais bien abordé dans les objectifs le projet personnalisé : ce qui est demandé par L'ASE, ce qui est demandé par la famille, et c'était marqué dans les demandes d'hébergement dans l'accueil provisoire, c'était marqué : « un week-end sur deux » et après en sortant (du bureau de l'ASE), de me dire « et bien il est chez vous l'enfant, mais on n'a pas signé l'accueil provisoire » rires.

De la nécessité que les choses se fassent dans un ordre donné, cela aussi accueillir.

- Oui. Les parents disent « ça y est, il vient chez vous », mais ils n'ont rien signé avec l'ASE. Donc ça veut dire aussi qu'en terme de gestion, il n'y a pas de prix de journée tant que l'AP n'est pas signé.

Oui, si on s'en tient à l'aspect strictement administratif. On eut aussi se poser la question si à travers cette entrée facilitée à Clèves, l'enfant est vraiment là pour lui-même ?

- Exactement.

S'il n'y a pas cette graduation des étapes, est-ce que ç'a un sens ou pas de respecter ces étapes ?

- Et par rapport à l'autorité parentale aussi. Les parents, même si dans ce cas on perçoit qu'ils se désinvestissent des plus grands, parce qu'ils cocoonent ceux qui arrivent, ici déjà leur rôle de parent est mis à mal quand même.

Oui, il y a une espèce de délégation tacite. Ça fait irruption dans les actes mêmes du placement.

- Bien oui, parce que l'accueil provisoire c'est là où l'on évoque les choses. Éventuellement, on dit « on confie votre enfant à L'ASE », mais pour quel objectif, combien de temps ? On répond à ces questions. Donc ça permet aussi de se projeter et c'est provisoire, on peut dire « il y a un retour chez vous normalement ? »

ANNEXE 18. Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Ici ça peut faire sentir à du gré à gré de l'institution. C'est moins une institution du coup.

- C'est ça. Oui, c'est « vous le prenez là »

Ce qui amène les collègues à un moment donné à se poser la question de savoir si « on ne serait pas comme des raptés ? Qui prenons les enfants ». Un peu de ce que le père pourrait reprocher aussi. C'est aussi la force des situations d'entraîner à reproduire dans l'institution des choses qui appartiennent à la situation et la place des parents ; cela se rejoue dans ces moments où l'autorité des parents va justement être remise en selle.

On va s'arrêter là. Merci.

- Oui. On s'est demandé, avec le directeur comment faire, comment procéder dans ces réunions de pré-admission. Voilà, c'est du terrain rires.

Oui, le terrain guide aussi, il conduit. Mais il s'agit plutôt de la place où le directeur vous met en tant que psychologue comme interlocutrice par rapport à cet aspect-là. C'est-à-dire qu'il n'a pas posé la question à la commission de savoir comment procéder pour les entretiens avec les familles ?

- Non.

Cela entre dans des choses tacites qui sont acceptées ?

- Quoique quand même, ç'a dû être travaillé avant qu'on fasse ces rencontres-là. Est-ce que vous l'avez eu ce photocopié-là ? Je pense que c'est Paul qui était à l'origine de ce travail sur les commissions. Il faudrait...

Il a fait un travail préliminaire c'est ça ?

- Oui. Et là où la procédure d'admission est vraiment...

Oui, j'ai, le protocole ?

- Voilà.

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Avec trois entrées, je crois.

- C'est ça.

Là effectivement votre rôle apparaît. Une distribution est faite.

- Oui, je me disais que ce n'était pas tombé de nulle part en fait.

En même temps, mes questions portent plus sur quel sens la commission repose ?
Mais il y a fort à faire, il faut bien commencer à faire les choses avant...

- C'est bien aussi de se demander pourquoi on les fait et « pourquoi c'est la psychologue qui donne un regard extérieur », ça pourrait être un éducateur.

J'ai mon idée moi là-dessus *rires*

- Dites-moi !

Par exemple, cela paraît logique que vous meniez des entretiens cliniques par rapport à la rencontre avec les enfants. Ne serait-ce que du fait de votre formation puis du souci de l'accompagnement thérapeutique. Cela concerne votre mode d'intervention. Non pas que les éducateurs n'aient pas d'entretiens individuels, mais pour vous, il n'y a pas la prégnance du groupe d'enfants comme pour eux. Cela paraît assez naturel, tout du moins sur une pente assez logique.

- Oui quand même.

Page 5 de la retranscription je vois aborder la place du papa et vous dites, on sent que vous y tenez : « mais ce serait important qu'on voie le papa quand même »

- Oui ! j'y tenais.

Il y a des acquiescements « tout à fait, tout à fait » et votre question qui vient renforcer : « il viendra ? ». On perçoit une volonté.

- De la place du papa, parce qu'on avait dû faire une synthèse avant d'où il était absent, car on sent bien que le papa est réticent. Donc la place du papa elle est importante.

A N N E X E 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Ça vous l'avez ressentie la réticence du papa ?

- Oui, elle est claire.

C'est un Monsieur que vous avez rencontré ?

- Non. Il s'efface complètement. Il n'intervient pas du tout dans les différentes réunions. Il y a eu une rencontre aussi à l'école autour du cas d'Adèle, c'est la maman qui s'est déplacée. En synthèse, c'était la maman, c'était exclusivement la maman alors qu'on avait demandé que le papa soit présent et en fait il refuse. Je pense qu'il va continuer à refuser.

C'est par son absence qu'il vous paraît clair qu'il refuse le placement ?

- Oui.

Ça avait été dit avant « c'est l'avis du père ».

- Oui la question du papa

Oui, d'ailleurs c'est Jacqueline qui l'aborde à partir d'une question de Monique sur la responsabilité du placement d'Arnaud.

- C'est étonnant, parce qu'en quoi une petite fille peut-être responsable du placement de son petit frère ?

Dans la suite de l'entretien, Coralie relit des phrases de la transcription, ponctuée par nos commentaires, pour comprendre ce qui s'est joué dans la commission autour de ce point sur la responsabilité.

Ce n'est pas toujours facile de prendre une phrase en l'isolant. Mais ça paraissait logique. (Coralie poursuit sa lecture). Jacqueline dit « *et puis bon, Adèle est ravie à l'idée que son petit frère vienne la rejoindre, donc il n'y a pas au niveau de la fratrie une rivalité comme le dit la maman* ». Parce qu'il y aurait deux versions : celle de la maman et celle d'Adèle sur le groupe. Divergence. Jacqueline continue « *la maman disant qu'ils sont toujours en conflit, et Adèle verbalise...* » et ne finit pas sa phrase « *elle en avait même parlé aux autres enfants du groupe d'accueil.* »

ANNEXE 18 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

Donc la question de Jacqueline « *est-ce qu'elle en parle aux autres enfants avant que nous on leur parle de l'arrivée éventuelle de son petit frère ?* » Apparemment, Adèle aurait déjà commencé à parler du frère. Alors, serait-ce le désir d'Adèle ou bien a-t-elle entendu l'assistante sociale, où est-ce la maman qui en parle par exemple lorsqu'elle est en colère ? On ne sait pas trop.

- « *Je vais te faire placer à Clèves* ». Oui, oui-oui ce qui est possible.

En fait les enfants précéderaient les adultes... ils sont déjà en train de parler différents scénarios et donc ils ont effectivement posé des questions sur le groupe d'Adèle : « *on leur a expliqué qu'Arnaud pouvait arriver sur le groupe. Il y a des enfants qui ont dit " ah, bien Adèle nous l'avait dit, mais on ne voulait pas la croire "* ». Ils sont prudents ils on bien raison ! *rires*

- Donc ce n'était pas validé par un adulte.

Voilà. La phrase « *elle en avait parlé aux autres enfants avant que nous en parle* », c'est-à-dire que les enfants ont déjà fait leur « admission » avant ! *rires*. Un conciliabule, je trouve cela extraordinaire. Ensuite le passage « *particularité aussi de la mère quant à l'incapacité à verbaliser des éléments positifs* » vis-à-vis de ses enfants.

- Oui, ça on l'avait vu en synthèse.

Donc cet élément d'information venait d'une autre réunion.

- D'une synthèse avec la maman oui.

A laquelle avait assisté Paul ?

- Voilà, et Jacqueline, et moi.

Voilà, et un autre passage sur la maman « *à verbaliser des choses positives* » puis Jacqueline revient sur le processus, sur Adèle « *les demandes de Adèle sont vécues comme harcelantes* », elle essaie d'interpréter comment la mère pourrait

ANNEXE 18. Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

recevoir ce que dit Adèle. Et Monique de revenir sur « *mais au fait est-ce que Adèle a demandé " si mon frère vient est-ce que c'est de ma faute ? "* »

- Mmh.

J'y voyais une culpabilité inconsciente.

- Mmh.

Qu'est-ce que Monique avait en tête à ce moment où elle parle de responsabilité ? Alors, à partir du moment où cette question-là arrive, il se trouve qu'il y a beaucoup de choses qui se déploient à partir de cette idée. Qu'est-ce que vous en pensez de cette dimension de la responsabilité du placement d'Adèle ?

- (Responsabilité) qui incomberait à Adèle et que la maman fasse porter en fait (à Adèle)... ou que le papa, parce que ce serait plutôt le papa. La maman... je ne pense pas que dans ce cadre-là il y ait... autant dans certaines familles on fait porter à l'enfant la responsabilité d'un placement parce que le placement est vraiment mal vécu autant là, ce n'est pas une maman qui vit mal le placement. C'est le papa qui vit mal le placement.

La maman, ça l'arrange le placement ? Ça semble l'arranger ?

- Voilà.

La question du père arrive à la page suivante, elle n'arrive pas tout de suite. C'est Miguel en fait le premier à en évoquer quelque chose, de manière assez succincte, mais il ne finit pas sa phrase, c'est Jacqueline qui la finit.

- « *Il a du mal à* »

« *Il a du mal à* » alors on peut penser que la suite serait « *...à vivre ce qui se passe* », ça pourrait être ça, et Jacqueline parle effectivement du vécu du papa, le fait qu'il le vive mal le placement, qu'il le supporte mal, comme quoi on pourrait à ses yeux rapter ses enfants. Ce n'est pas lui qui le dit, mais on pourrait se sentir comme des « voleurs d'enfants ».

A N N E X E 1 8 . Saisie et codage des 11 entretiens d'auto-confrontation

- Vis-à-vis du papa oui. Je pense que la maman est dans un processus de maternage, et à partir du moment où les enfants sont grands, elle s'en détache. C'est à ce moment-là que le papa pourrait prendre le relais, parce que souvent les papas s'intéressent à l'enfant quand il a 3 ans, 4 ans, 5 ans quand ils commencent grandir. Même si maintenant les papas s'intéressent aux nouveau-nés aussi. Mais là, le papa pourrait prendre le relais sur quelque chose d'éducatif, c'est à ce moment-là que les enfants sont placés. Parce que la maman s'en désintéresse.

Et donc votre prise de parole intervient entre le moment où le papa revient sur la scène. On pourrait l'oublier, ne pas faire suffisamment ce qu'il faut pour qu'il vienne ?

- Oui.

Vous relancez donc sur ces aspects-là. Pour vous, sa présence paraît importante dans la configuration du travail ?

- Oui, oui-oui. D'autant plus que pour Adèle c'est une personne ressource. Enfin, c'est ce qu'on entend de l'équipe éducative, comme quoi le papa pour Adèle est quelqu'un d'important et le fait qu'il ne soit pas partie prenante au placement ça peut être à un moment donné handicapant pour nous.

C'est-à-dire qu'à travers ce que dit Adèle, la place du père est très présente ?

- Oui apparemment. Oui.

À un moment donné, il y a eu cette image de l'herbe folle, qui parlait à tout le monde.

- Oui, oui-oui.

Vous l'avez vu si quand elle est arrivée, elle avait un côté d'« herbe folle » ?

- Très... très sauvage. Parfois très renfrognée, très fermée, à ne pas vouloir parler du tout. Là, c'est quelqu'un qui est quand même plus ouvert, qui... mais j'aurais dû prendre mon rapport, je vous ferai lire mon rapport.

Oui, cela m'intéresse effectivement. Je vais clore.

ANNEXE 19. SOMMAIRE de l'analyse des 11 entretiens

ANNEXE 19. SOMMAIRE de l'analyse des 11 entretiens

REGISTRE ÉMOTIONNEL

Entretien de Marinette	371
Entretien de Françoise	379
Entretien de Jacqueline	385
<i>De l'urgence et de la précipitation des accueils :</i>	
<i>des rapports au temps qui perturbent les enfants</i>	385
<i>À enfants difficiles, collaborations difficiles avec l'école</i> ...	397
<i>Le travail avec les parents</i>	401
Entretien de Clio	405
Entretien de Monique	413
<i>L'angoisse de l'enfant</i>	400
Entretien de Sonia	421
<i>Des situations touchantes</i>	421
Entretien de Philippe	425
Entretien de Coralie	435
Entretien de Laura	418
Entretien de Pierre	445
<i>Urgence ou situation de crise, la « patate chaude »</i>	445
Entretien de Paul	457

REGISTRE PSYCHOSOCIAL

Entretien de Marinette	469
Entretien de Françoise	473
Entretien de Jacqueline	479
Entretien de Clio	483
Entretien de Monique	487
Entretien de Sonia	491
Entretien de Philippe	495
Entretien de Coralie	511
Entretien de Laura	517
Entretien de Pierre	521
Entretien de Paul	523

REGISTRE COMMUNICATIONNEL

Entretien de Marinette	535
Entretien de Françoise	537
Entretien de Jacqueline	539
<i>Des informations biaisées</i>	541
<i>Des représentations d'enfants</i>	541
<i>Communication entre équipes à Clèves</i>	543
<i>Communications téléphoniques</i>	544

ANNEXE 19 . SOMMAIRE de l'analyse des 11 entretiens

Entretien de Monique	547
<i>Accéder aux informations des dossiers d'admission</i>	547
<i>Attentes d'information des partenaires</i>	548
<i>Des informations sur l'établissement</i>	551
Entretien de Sonia	553
Entretien de Philippe	555
<i>Informé à travers les échanges avec les familles</i>	557
<i>Quel travail avec les parents ?</i>	559
Entretien de Coralie	563
Entretien de Laura	565
<i>Refus d'accueillir une jeune « dans » la séduction</i>	566
<i>Une communication d'enfants plus efficace que celle des professionnels ?</i>	568
<i>En savoir davantage sur la vie des autres groupes</i>	569
<i>Communication écrite interne à l'équipe et aux équipes</i> ...	571
Entretien de Paul	573
<i>Dimension « géopolitique » locale des décisions</i>	574
<i>À situation exceptionnelle, communication exceptionnelle..</i>	575

REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

Entretien de Marinette	579
<i>En savoir plus pour ne pas commettre d'impairs</i>	579
Entretien de Françoise	582
<i>Des dossiers incomplets</i>	582
Entretien de Jacqueline	585
<i>Une interprétation difficile, car lourde de conséquences</i> ...	586
<i>Un angle interprétatif pour une hypothèse de travail</i>	589
<i>Deux lignes interprétatives en confrontation</i>	590
<i>Ces dossiers ne cachent-ils pas quelque chose ?</i>	593
<i>Un savoir sur l'autre professionnel</i>	595
<i>Une image de petits terroristes...</i>	596
Entretien de Clio	601
Entretien de Monique	603
<i>De la culpabilité induite, à différents niveaux</i>	608
<i>Vérifier une hypothèse</i>	611
Entretien de Sonia	613
<i>Interpréter des mots sur du papier</i>	615
Entretien de Philippe	617
<i>Une conception informative de la relation aux parents</i>	621
Entretien de Coralie	625
Entretien de Laura	629

ANNEXE 19. SOMMAIRE de l'analyse des 11 entretiens

<i>Catachrèse, tirer le sens du texte vers soi</i>	629
<i>Dysfonctionnement et rapport de forces</i>	630
<i>Le psychologue herméneute</i>	633
<i>Question de temps</i>	636
Entretien de Pierre	639
<i>Des écrits en décalage avec la réalité</i>	639
<i>Connaître ou ne pas connaître le jeune qui arrive ?</i>	640
<i>Trouver le bon niveau d'interprétation face aux adolescents difficiles</i>	643
<i>Les jeunes interprètent aussi le monde adulte</i>	646
Entretien de Paul	649

REGISTRE ÉCONOMIQUE

Entretien de Françoise	655
<i>Un raisonnement stratégique du nombre d'enfants scolarisés..</i>	656
Entretien de Jacqueline	661
<i>Articulation économico-éducative de l'instance organisationnelle</i>	661
<i>Les changements de groupes</i>	662
<i>Reconfiguration des places dans les groupes d'enfants</i>	664
<i>Prises en charge matérielles</i>	665
<i>Plus des moyens pour des situations plus difficiles</i>	666
<i>Travail avec les partenaires</i>	667
<i>Une économie du travail partenarial éducateurs/enseignants.</i>	668
Entretien de Clio	673
Entretien de Monique	677
Entretien de Sonia	681
Entretien de Philippe	683
Entretien de Laura	685
<i>Composition d'un groupe et passages d'un groupe à l'autre..</i>	685
<i>Quatre arguments d'une problématique pour le refus d'une situation</i>	686
<i>Une jeune déscolarisée</i>	689
<i>Se préparer à accueillir</i>	689
Entretien de Pierre	691
Entretien de Paul	699
<i>Aspects quantitatifs d'un travail qualitatif</i>	699
<i>Activité éducative et flux tendu</i>	701
<i>Position géographique, position stratégique</i>	702
<i>Une situation limite exemplaire du passage d'une distorsion communicationnelle au financement d'un dispositif d'aide renforcé..</i>	703
<i>Délibérer et décider l'admission : deux temps, deux fonctions..</i>	705
<i>Différenciation des places et exercice du pouvoir</i>	707

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens

REGISTRE ÉMOTIONNEL – Entretien de Marinette

Le passage suivant est pris dans l'enjeu d'un besoin de communication (enjeu 3) devant servir à de l'interprétation (enjeu 4 herméneutique). Marinette explique qu'au détour de son travail en lingerie, des discussions banales avec des enfants sont loin d'être anodines :

« Quand on prend la vie de tous les jours d'une famille, il s'avère que l'on parle du papa de la maman et que l'on peut demander à l'enfant : " tu rentres ce week-end, ça va, ça c'est bien passé ? " Et ils nous disent " bein, j'ai plus de papa, j'ai plus de maman " ».

Au détour de la conversation surgit la réalité difficile d'enfants orphelins. Marinette décrit son travail :

« C'est un lieu où les enfants peuvent parfois se confier, lors d'essayage de vêtements. Ils prennent confiance et ils peuvent éventuellement nous parler de leur vie, tout simplement. »

En établissement d'éducation spécialisée, un travail manuel comme celui de Marinette se colore d'une fonction d'échange, dès lors que les enfants ne sont pas seulement considérés comme des corps à vêtir. Propice à la parole, la lingerie est aussi une opportunité pour les enfants de lier conversation, d'autant que ces adultes conçoivent aussi leur rôle dans l'échange humain, le plus simplement du monde.

Marinette revient sur son entrée dans ce travail, en croisant une référence familiale et le travail en institution :

« Je suis arrivée, ayant une vie de famille, on sait que ce sont des enfants qui ont des difficultés qui arrivent ici. Et il m'arrivait des fois au départ de leur dire : " tu

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

as vu papa ce week-end ? " ou " tu es rentré ? " pour engager tout simplement une conversation et le mettre à l'aise. »

En termes professionnels, Marinette *établit la relation* avec l'enfant dont elle s'occupe de l'habillement, elle prend spontanément l'initiative de l'échange. Elle poursuit :

« Et il s'est avéré qu'une fois une petite m'a répondu " ah non ! mais moi je n'ai plus de papa. Il est mort mon papa. " Donc on se retrouve bête, parce que comment réagir par rapport à la réponse que l'enfant nous fait et comment lui réagit quand on lui parle du papa ou de la maman ? »

D'un registre domestique quotidien, Marinette se retrouve face à la réalité d'un enfant privé de son père. L'on imagine le saisissement, à travers le passage soudain d'une question anodine à la réponse *« il est mort mon papa »*. Marinette qui a maintenant du recul par rapport à cette expérience pose la question, qui reste ouverte, de savoir comment réagir dans tel cas face à l'enfant et réciproquement comment l'enfant considère l'adulte. Elle continue avec un autre exemple :

« il y a une grande qui la dernière fois est arrivée, c'était en fin de semaine, machinalement je lui ai dit : " alors ça y est, tu pars en vacances, tu vas passer Noël en famille ! ", puisque sur les feuilles de départ on avait le départ en week-end. Et là elle me dit " non, je ne pars plus ". Je lui dis " tu ne devais pas partir chez papa ? " " Eh bien non, je ne pars plus parce que, papa est en prison. Il est parti pour dix mois en prison parce qu'il s'est bagarré et ça s'est mal passé. " »

Dans cette seconde situation, Marinette mentionne le planning des week-ends, un outil qui récapitule les « mouvements » des enfants, pour savoir qui reste, qui part du foyer. Cela permet d'avoir connaissance, indirectement, des situations particulières, de personnaliser l'échange avec eux et d'adapter son discours pour ne pas se laisser surprendre. Ce cas montre que le professionnel n'est jamais à l'abri d'événements qui surgissent, qui déstabilisent un ordre des choses, un ordre

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

pour les sujets. La perte d'un être cher pour un enfant est une réalité difficile à admettre et choquante. Une incarcération renvoie à des vécus peu courants également et connotés de jugements, alors que pour Marinette la question n'était pas de savoir ni le pourquoi ni le comment. Il s'agissait simplement pour elle de dire à l'enfant « *c'est bien tu rentres, c'est bien tu vas passer un bon week-end* ». Cette professionnelle se trouve ainsi déstabilisée par une réponse inattendue et anxiogène qui la confronte à la manifestation d'une violence parentale, avec ses conséquences sociales et familiales.

Cela dit, l'explication de l'adolescente (rapportée par Marinette) pour présenter l'emprisonnement de son père paraît édulcorée dans la mesure où « une bagarre » ne suffit pas certainement pas seule justifier une peine de dix mois d'emprisonnement. Il doit s'agir soit d'une récidive (après un sursis) ou bien d'une rixe, avec des armes ou pour le moins avec des coups portés d'une grande violence, ayant entraîné des blessures. Marinette revient plus loin sur le choc entre deux niveaux de réalité :

« Malgré que l'on essaye de rester dans quelque chose de [commun]... quelle position prendre face à ça, ce n'est pas toujours évident ».

Marinette ne trouve pas toujours les mots pour dire ce dont il est question, pour « *faire face à ce genre de...* ». Au fur et à mesure de l'entretien cependant, des faits traumatiques concernant les enfants sont clairement désignés :

« Il y a des enfants qui arrivent parce qu'ils ont subi d'éventuels viols ou gestes déplacés ».

L'entretien s'oriente ensuite vers l'approfondissement du lien entre la fonction du linge : se vêtir, s'habiller, se couvrir, se protéger et ce à quoi ces fonctions courantes peuvent renvoyer sur un plan psychologique et du rapport au corps, compte tenu du profil psychologique d'enfants ayant vécu et subi des maltraitements. Marinette confirme alors que son travail met les lingères en

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

confrontation, à l'occasion d'une simple prise en charge matérielle et manuelle des vêtements, à une dimension plus en lien avec la réalité pathologique des situations. Il s'agit de la place du corps, exposé dans la relation à autrui, à travers une exposition au regard de l'autre. Cela pose les questions de la place du désir d'autrui par rapport à soi, de l'intimité, de la pudeur.

De fait, le lieu de la lingerie permet des essayages de vêtements tout en s'isolant dans une cabine. Il s'agit d'un apprentissage qui ne va pas de soi pour certains enfants. La lingerie, lieu professionnel pour les lingères, peut être vécue par des enfants en analogie avec un vécu dans leur propre famille. Marinette raconte par exemple :

« On a une enfant qui s'est confiée à nous. D'ailleurs sans que l'on n'ait à lui poser quoique ce soit comme question, c'est elle qui a abordé le sujet. »

Ce début de narration est en soi intéressant, lorsque Marinette précise *« sans que l'on n'ait à lui poser quoique ce soit comme question »* ; ce qui indique que les situations spontanées vécues dans la lingerie peuvent agir comme un révélateur. Elle poursuit :

« On était trois collègues en lingerie cette matinée-là et on s'est trouvées dépassées par les événements (...). Lorsqu'on lui a demandé, dès qu'elle nous a confié ce qu'elle avait à nous dire, on lui a demandé si elle en avait parlé à ses éducateurs ou à l'infirmière ou au chef de service et la seule réponse qu'elle a su me dire c'est " non, non, parce que de toute façon personne ne me croirait ". »

Sans que Marinette l'ait précisé, nous avons compris que l'enfant en question a révélé une situation de maltraitance qui a perturbé les lingères bien qu'elles aient été trois à l'entendre simultanément. Nous comprenons que face à ce type de contenu, des adultes peuvent être *« dépassés »*. Marinette explique que cette enfant :

« Avait un poids et avait besoin [d'en parler], mais ne savait pas forcément vers qui se retourner. »

Marinette conclut cet exemple en expliquant :

« On a fait du mieux qu'on a pu en essayant de la rediriger vers ses éducateurs ou vers l'infirmière, mais voilà, apparemment elle s'est fermée et à la suite de ça, il n'y a pas eu lieu [à poursuites] ».

Cet exemple donne des indications sur la réception émotionnelle, consécutive à la révélation d'abus par des enfants, pendant leur placement. Cet exemple a aussi servi à Marinette pour exprimer une différence de statut entre la parole des éducateurs et des professionnels du service technique. Elle laisse comprendre avec cet exemple que le témoignage des lingères, rapportant des paroles d'enfants, serait retombé, qu'il n'aurait pas été pris en compte (suites judiciaires) comme le serait un rapport d'éducateurs.

Il ne nous est pas possible de vérifier cette supposition. Mais il serait intéressant de savoir si son impression est partagée par d'autres professionnels non éducateurs : ont-ils le sentiment que les éducateurs soient plus écoutés et plus crédibles ? Marinette semble sous-estimer que les éducateurs sont également exposés à l'effet paradoxant de ce type de révélation. À savoir qu'ils ne sont pas toujours certains de ce que l'enfant leur confie, directement ou par l'intermédiaire d'autres collègues, ni des suites judiciaires consécutives. Les éducateurs ont néanmoins dans leurs habitudes professionnelles la possibilité de consigner ces « faits de parole », dans des « notes d'incidents » ou « notes internes ». À leur tour et selon les cas, ces notes sont rapportées au dossier de l'enfant, mentionnées dans un rapport ou dans un entretien ou encore adressées directement au juge des enfants.

La différence pour les lingères est qu'elles n'ont pas, contrairement aux éducateurs, l'opportunité de voir ni d'expérimenter le traitement réservé en équipe à ces témoignages. À ce titre, Marinette a raison de penser que leur parole professionnelle n'est pas prise en compte de la même manière que celle des

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

éducateurs. Les lingères ne peuvent pas se rendre d'elles-mêmes, comme si elles y étaient, du travail collectif particulier dont fait l'objet ce genre de propos d'enfants.

Les exemples apportés par Marinette sur l'enjeu émotionnel ne concernent pas directement le travail réalisé lors de l'admission. Ils sont cependant factuels et portent sur :

- . l'absence de parents « *j'ai plus de papa, j'ai plus de maman* »
- . la mort d'un parent « *il est mort mon papa* »
- . un père emprisonné « *papa est en prison, il s'est bagarré, ça s'est mal passé* »
- . des enfants maltraités « *ils ont subi d'éventuels viols ou gestes déplacés* ».

Pour les lingères, ces événements :

- . les laissent interloqués « *on se retrouve un peu bête* »
- . les dépassent « *dépassées par les événements* »
- . les questionnent « *comment réagir ? Comment réagit l'enfant quand on lui en parle ? Quelle position prendre ?* »
- . sont incroyables : « *personne ne me croirait* » dit une enfant.

Cependant, ces professionnelles s'efforcent vis-à-vis des enfants de « *les mettre à l'aise* » de leur faire « *prendre confiance* », de leur permettre de « *se confier* ». Or, c'est précisément dans une relation suffisamment attentionnée (« bonne » selon Winnicott) et en confiance où l'enfant se fie à l'adulte que l'enfant révèle la plupart du temps des vécus « sensibles ». L'enfant ne s'attend peut-être pas au demeurant que ses paroles soient répétées ailleurs (du fait par exemple que des adultes abuseurs aient pu leur dire de tenir « le secret », leur faire promettre de « garder le silence ». Des problèmes de loyauté, de culpabilité et de trahison se posent alors, pour l'enfant et l'adulte. Ces problèmes doivent être dépassés afin de permettre une énonciation des faits traumatiques ou transgressifs.

D'autre part, c'est aussi dans des relations où des adultes ont été proches d'enfants, et des enfants proches d'adultes que ces enfants ont été abusés ou maltraités. D'où leur difficulté d'accepter à nouveau des relations où il faut faire

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

confiance aux adultes. La situation de devoir se fier à nouveau à des adultes (fussent-ils professionnels) est pour le moins paradoxale pour eux d'un point de vue psychologique.

L'enjeu émotionnel pour Marinette est lié par deux fois à celui de l'herméneutique, à travers son besoin de compréhension / interprétation des situations et (à partir d'une demande d'information de sa part) croise aussi l'enjeu communicationnel.

REGISTRE ÉMOTIONNEL – Entretien de Françoise

Dans son entretien, Françoise commence par parler du rôle de la commission :

« C'est très important de préparer l'accueil d'un enfant, parce que l'enfant est déjà suffisamment perturbé. Quelquefois, c'est son premier placement et on sait que c'est quelque chose de très traumatisant lorsqu'on arrive comme un cheveu sur la soupe dans un groupe qu'on ne connaît pas. Pour l'intégration dans un lieu de vie ce n'est pas top. »

Vers la fin de son propos, quand elle dit « on », Françoise amalgame l'accueil de l'enfant avec celui du professionnel ou stagiaire, qui arrive pour la première fois sur son lieu de travail. Cette comparaison des vécus reviendra plusieurs fois dans son entretien. Pour l'enfant placé qui arrive :

« S'il arrive comme ça comme un cheveu sur la soupe dans une classe, dans un groupe, si c'est son premier placement ça peut être traumatisant. »

Puis Françoise donne un exemple qui illustre la précipitation pour les admissions :

« On a effectivement accueilli un jeune garçon il n'y a pas très longtemps. Cela s'est fait trop rapidement malheureusement, pendant les vacances scolaires. On n'avait pas tous les éléments et maintenant on est dans une réorientation possible parce qu'on se rend compte qu'il ne peut pas rester dans une école normale, parce qu'il a trop de difficultés de comportements. »

La dynamique de précipitation pour mener cet accueil n'a pas permis d'évaluer ce qu'il en était exactement du profil du jeune ni d'anticiper son adaptation scolaire au niveau comportemental. Néanmoins, Françoise précise qu'au cours de l'admission la commission « avait émis des doutes. » Il se trouve poursuit-elle, que :

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

« C'est une situation qui a changé entre temps. D'un AP (accueil provisoire) de trois mois c'est devenu un AP d'un an. Voilà. Et sur le coup, on a dit " oui, on va l'accueillir " et finalement on s'aperçoit que ça ne va pas. Au niveau de la scolarité, ça ne va pas. Il va falloir que l'on travaille pour une réorientation, mais pendant ce temps-là il est déscolarisé. »

La précipitation ou encore l'urgence qui accompagne l'étude d'admission de l'enfant conduit à sous-évaluer ou bien à minorer des données de sa situation. Françoise se souvient que des doutes existaient pour cette situation, mais n'a pas fait l'objet d'une enquête plus poussée. Une fois l'inadaptation de l'enfant constatée, le travail non réalisé à l'admission reste à faire. Une nouvelle orientation est à envisager tandis que l'enfant est en attente...

Dans ce cas, une certaine composante émotionnelle, qui peut être interprétée comme de l'impatience autour de l'étude d'admission, conduit les professionnels à ne pas effectuer ce pour quoi précisément ils se regroupent en commission. C'est comme s'ils ne pouvaient pas résister à une certaine pression autour de l'admission. Dans les documents présentés en admission, les comportements de l'enfant sont passés sous silence alors qu'ils sont explicatifs de sa déscolarisation. C'est seulement au moment où les professionnels de Clèves constatent les comportements de l'enfant à l'école qu'à leur tour ils comprennent leur impossibilité d'accompagner l'enfant. Le travail reste donc à faire et l'on peut se demander si le retour de cette expérience fera évoluer la manière de procéder en commission d'admission.

Françoise explique à propos de l'obligation scolaire, que *« normalement ce n'est pas un critère de refus d'accueil »*, tandis que le projet institutionnel (Clèves, 2007, p. 9)³⁶ mentionne le contraire : *« la population accueillie (...) doit répondre aux critères suivants : (...) pouvoir suivre une scolarité dans un établissement environnant »*.

³⁶ Annexe 12, p. 127.

Françoise nuance à peine ensuite son propos, tout juste hésite-t-elle :

« Mais si on a dans un dossier des gros soucis de comportement... Voilà, donc, on fait quand même, il faut faire, attention à qui on va accueillir ».

Sa nuance apportée est difficile à saisir et l'on ne comprend pas très bien à quel moment ni comment sont évalués les comportements de l'enfant qui empêcheraient a priori de l'accueillir à Clèves. L'obligation «de suivre une scolarité» telle que posée par le projet d'établissement ne renseigne pas davantage sur la manière de s'y prendre quand il s'agit de connaître les motifs d'une déscolarisation.

Pour Françoise cependant, la place de l'enfant à l'école :

« Est un indicateur parce que lorsque le jeune à un moment donné va se déscolariser, parce qu'il a effectivement trop de difficultés au niveau du comportement, de la concentration, dans un cadre scolaire normal, on se rend très vite compte que ça ne fonctionne pas. Donc pendant ce temps-là qu'est-ce qu'on fait de l'enfant ? Il faut bien faire attention à l'orientation qu'on va donner. »

L'on comprend finalement que l'indicateur permettant de savoir si l'enfant est scolarisé ou pas est fonction de son comportement et de sa capacité de concentration. Mais cela ne dit pas les critères à partir desquels les comportements sont incompatibles avec une scolarisation en milieu normal. À ce stade, cela donne l'impression que les critères sont empiriques, issus de l'expérience immédiate des enseignants.

Or, ces situations d'enfants à *problèmes* conduisent les professionnels (pédagogues, éducateurs) à éprouver, sous le coup de l'émotion, une impression de débordement et d'angoisse, jusqu'à éprouver du rejet pour l'enfant. Tel que le dit Françoise, le comportement de l'enfant :

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

« Ça peut se répercuter aussi sur l'ambiance d'un groupe, lequel à un moment donné est posé. Vous avez un élément qui arrive, un enfant quand même assez perturbateur, qui va remettre en cause tout le fonctionnement du groupe, les repères des jeunes, les uns vis-à-vis des autres. Ça a des répercussions au niveau de l'école. L'institutrice actuellement est en grande difficulté, on la soutient comme on peut. On a, comment dirai-je, aménagé des horaires avec le jeune. (...) Là, on se rend compte qu'effectivement... on marche sur des œufs en ce moment avec ce garçon. »

La perturbation de l'enfant, à travers ses comportements, va perturber le groupe classe puis l'enseignante qui en est responsable. La perturbation se répercute ensuite sur l'école. Comme l'enseignante est en difficulté, l'équipe éducative de Clèves la soutient à son niveau. Tout se passe, dans ce type de situation, comme s'il y avait un déplacement de la perturbation, qui passe du vécu de l'enfant et se répand à son entourage immédiat puis au-delà. C'est comme si le trouble était donné en partage jusqu'au niveau collectif. Françoise donne un autre exemple :

« C'est valable aussi pour les collégiens. On s'aperçoit à un moment donné que parfois il y a certains collégiens qui n'ont pas trouvé leur place au sein du collège pour des histoires de violence. J'ai un jeune qui est exclu, ça fait trois semaines que je l'ai en exclusion l'après-midi, pour des problèmes de violence. »

La perturbation est liée ici à des comportements de violence du jeune. Cette violence serait responsable de la perte de la place du jeune au collège. Les comportements du jeune placé se répercutent en milieu scolaire et finissent par impacter la Maison d'accueil, laquelle doit dès lors l'accueillir « en journée ».

La perturbation provoquée à l'école par certains comportements d'enfants placés est telle qu'elle attaque les liens qui permettent aux groupes classes d'exister et de se maintenir. Face à cette atteinte aux groupes (classe, école), les enseignants, surveillants et directions habituellement garants de la cohérence de ces groupes, sont touchés au vif. Débordés par le phénomène, ils se sentent à leur tour menacés

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

et cherchent des issues pour maintenir la « survie » des groupes. Le groupe classe et par extension l'école ne peuvent pas en effet se déliter indéfiniment. De ce fait, une partie de la tension est redirigée vers les professionnels chargés du jeune, pour répondre de la situation avec ce qu'elle représente d'insupportable. Cela a aussi la conséquence de tendre les rapports professionnels entre école et foyer éducatif.

Françoise pointe aussi, quoique de manière imprécise, une logique d'urgence pour l'accueil de jeunes : « *on est quelquefois dans l'urgence* », notamment avant la mise en place de la commission : « *parce que sinon, ça se faisait vraiment au pied levé* ».

Les problèmes des jeunes accueillis sont aussi à mettre en lien selon Françoise avec des limites constatées chez les parents d'enfants placés « *qui ne savent pas beaucoup lire, ou écrire* ». Dans ce cas :

« *L'enfant n'ose pas, lui non plus, dire qu'il est en difficulté ou il ne va pas oser dire " je vais être, je vais apprendre " alors que papa et maman ne savent pas lire. C'est difficile, on est dans des situations parfois où il faut vraiment y aller par petites doses.* »

Permettre à l'enfant d'avancer, d'aller mieux c'est aussi risquer de perturber le milieu familial malgré la séparation provisoire :

« *On se rend compte qu'il y a des parents qui sont très démunis. On ne peut pas leur demander non plus de venir assister aux réunions* ».

Françoise fait mention à des réunions mises en place dans les écoles pour réguler des situations devenues délicates. En fait, les parents sont également déjà sollicités pour participer à des réunions de bilan et de projet concernant leur enfant à la Maison de Clèves. Il faut signaler que leur participation à des rencontres à l'école est à double tranchant. D'un côté, leur présence est bénéfique pour leur enfant qui perçoit que ses parents se déplacent pour lui et lui porte ainsi de

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

l'intérêt. Elle est bénéfique pour eux, car ils s'informent et se sensibilisent à ce que leur enfant vit à l'école. À partir de ces rencontres, des enseignants reconsidèrent aussi leur relation à l'enfant, car ils constatent *de visu* à quel point certains parents sont « atteints », c'est-à-dire marqués par la vie. Ils peuvent dès lors comprendre que l'enfant vit un rapport compliqué à ses parents (surprotection, honte, colère, fusion).

D'un autre côté, quand les situations de ces enfants sont conflictuelles avec l'école (classe perturbée, enseignant désorienté), la présence des parents peut servir d'exutoire. Comme des reproches leur sont directement adressés, la manière dont ils sont formulés et leur intention sous-jacente comptent pour beaucoup dans leur réception. Si les parents n'entendent que des points négatifs sur leur enfant, ils se culpabiliseront ou se contrarieront fortement. Ils exerceront à leur tour des pressions directement sur leur ou bien défendront leur enfant et prendront l'enseignant à partie. Ceci explique que des parents, pour avoir éprouvé ce genre de situation, aient beaucoup d'appréhension et ne se déplacent plus dans les écoles, de crainte de se sentir piégés. Il s'agit dans ce cas d'un rejet par protection.

REGISTRE ÉMOTIONNEL – Entretien de Jacqueline

L'entretien de Jacqueline abonde de références à l'*enjeu émotionnel*, avec près de 95 lignes s'y rapportant. Notre relevé d'enjeux effectué avec un système de couleurs permet de repérer une proportion importante de l'enjeu émotionnel et tout à la fois d'observer l'entrecroisement de cet enjeu avec d'autres (enjeux *économique, herméneutique, psychosocial et communicationnel*). Peut-être n'est-ce qu'une coïncidence, mais le discours de Jacqueline semble avoir à première vue comme fil conducteur l'enjeu *émotionnel*, à partir duquel les autres enjeux s'articuleraient. C'est là probablement une caractéristique de cet entretien où l'enjeu émotionnel sert d'organisateur du propos et en donne en quelque sorte sa tonalité.

De l'urgence et de la précipitation des accueils : des rapports au temps qui perturbent les enfants

Tandis que Jacqueline décrit la manière d'accueillir les enfants à Clèves, avant l'installation de la commission d'admission, elle indique « *qu'il fallait à ce moment-là travailler en accéléré le passage d'un enfant sur un autre groupe* ». Une assertion qui indique la dimension d'urgence dans le traitement des situations. Elle poursuit :

« j'ai connu une époque où, pas du jour au lendemain, il ne faut pas exagérer, mais disons à une semaine d'intervalle, on disait à un enfant : " dans une semaine tu vas aller dans un autre groupe ". Donc on se trouvait au pied du mur à un moment donné. Les enfants qui étaient prêts ça allait, mais ceux qui n'étaient pas tout à fait prêts, on n'avait pas le temps non plus de les préparer à ce passage-là. »

L'accélération du travail pour les éducateurs, dans leur rôle d'accueil et de passage de pensionnaires d'un groupe de vie à un autre, se répercute auprès de l'enfant dans la précipitation. C'est-à-dire que l'enfant n'a pas le temps de

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

s'adapter au changement qui le concerne. Jacqueline parle de l'incidence matérielle de cette accélération en rapport avec l'équilibre des enfants :

« Il y a des enfants qui ont déjà des conditions matérielles à la maison où ils n'ont pas de lieux à eux et que le seul lieu qu'ils parviennent à investir, c'est leur coin de chambre. Et si tout d'un coup, parce qu'il arrive une fille et qu'il faut modifier les chambres, on lui dit " maintenant ça ne va plus être ta chambre, on en change ", il faut qu'il en réinvestisse une, même s'il ne se déplace qu'à la chambre d'à côté. Mais cela demande aussi beaucoup à ce petit cocon-là qui s'était installé. On le bouscule forcément. »

L'univers matériel que représente la chambre qui accueille l'enfant est loin d'être anodin. La chambre est « investie » par lui. De ce fait, devoir la quitter pour une autre ne consiste pas seulement à déplacer des cartons, des vêtements ou des objets, c'est aussi se détacher de sa chambre. Il ne s'agit pas d'une pièce anonyme, mais d'un lieu personnalisé, organisé, avec une unité propre et une ambiance. La chambre à coucher est de surcroît un lieu intime où des aspects de soi sont mêlés : repos, rêveries, replis, jeux au calme, lieu de recomposition de soi. Un lieu pour se retrouver en silence, en présence d'images (posters, photos) ou de sons familiers (musique) et quelquefois d'odeurs (parfum, objets personnels). Pour un enfant placé, la chambre est peut-être le seul endroit où il apporte son passé avec lui, matérialisé par des albums photo, des courriers, des cadeaux de son enfance (poupée, peluche, doudou...), le dessin d'un petit frère resté à la maison.

Jacqueline indique que la chambre, « pour certains c'est le seul lieu qui leur soit vraiment personnel », un lieu « qui forcément renvoient à leur histoire personnelle ». Et cette histoire « se rejoue à ce moment-là », quand il faut déménager.

Il y a donc des incidences possibles liées à l'accueil d'un enfant dans un lieu de vie, qui obligent à prendre des dispositions matérielles comme celle de libérer une chambre et de faire se déplacer d'autres enfants pour reconfigurer un groupe. Se

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

met alors en mouvement une dynamique qui *déloge* et rappelle à chaque fois l'impermanence dans lequel vit l'enfant placé. Ces changements le *remuent* à différents titres. Pour s'en convaincre, il suffit de se remémorer les transitions importantes que représente dans une vie familiale celui des changements de chambres : quand un enfant grandit, le changement peut être vécu comme une promotion (nouvelle décoration, nouvel agencement). Lorsque l'adolescent devient étudiant, il investit d'autres lieux (chambre en fac, studio, collocation). Également les difficultés d'adaptation éprouvées par des enfants partagés simultanément entre plusieurs habitations (gardes alternées) ou dont les parents déménagent fréquemment.

La conscience de ces moments délicats fait dire à Jacqueline que :

« C'est bien pour nous de le savoir à l'avance et de se dire " on sait qu'ils sont plus fragiles, qu'ils vont vivre cet événement-là d'une manière plus difficile " ce qui permet d'être plus proche à ce moment pour les aider à passer ce cap ».

Déjà, si de manière courante les situations d'accueil génèrent de l'angoisse, en cas d'urgence, elles ne laissent tout simplement pas le temps nécessaire aux professionnels d'accompagner ce qui s'apparente à un processus de deuil pour l'enfant, où il faut quitter et se réadapter à autre chose. Ce sont des instants où l'histoire personnelle est remise en mouvement et déplacée. Le changement peut être rendu confus si la transition se déroule trop vite, sans anticipation, sans dialogue. La décision tombe alors comme un couperet et la précipitation de l'action force le rythme d'adaptation des enfants.

Il n'y a pas seulement le rapport de chaque enfant à sa chambre, et par là à son équilibre personnel, qui est concerné remarque Jacqueline, il y a aussi les équilibres des groupes d'enfants :

« Nous avons eu en début d'année une grande fille qui a huit ans, qui était là depuis l'année dernière et qui était leader du groupe. En septembre, elle a vu

arriver une autre fille du même âge. Elles se sont trouvées dans une rivalité d'enfer : une pour garder cette place-là et l'autre pour la prendre. Ce qui a fait qu'il y a eu des conflits à gérer ainsi que de les recadrer, de les resituer chacune dans leurs droits et leurs devoirs, l'une par rapport à l'autre. Parce qu'elles en étaient arrivées à un moment donné à se crêper le chignon, carrément. »

Il n'y a pas que les professionnels qui ont pour fonction d'accueillir dans les internats éducatifs. Il y a aussi les enfants qui composent chaque groupe, avec son histoire et ses codes. À la différence des éducateurs présents sur leur lieu de travail, les enfants y vivent une partie de leur enfance. Le « foyer » éducatif est leur lieu d'habitation. Leur investissement y est donc fort. Ils se sentent pour certains très impliqués dans ce qui se passe dans *leur* groupe. Dans le cas présent, la demoiselle de huit ans³⁷ dont parle Jacqueline avait pris ses marques dans le groupe des « petits », comme le ferait une aînée, et se comportait en « leader ». La dimension émotionnelle de l'angoisse, suscitée ici par une redistribution des places au moment d'un nouvel accueil, conduit à des conflits. Ceux-ci s'expriment par des comportements agressifs, voire violents, qui font dire à Françoise que « ça va loin. *Quand on parle de troubles du comportement, ce n'est pas pour de faux.* »

Paradoxalement, l'attention portée à l'enfant qui arrive, pour l'aider à « s'installer, apprendre » donne aux enfants déjà présents « *l'impression pendant un temps que l'on s'occupe plus du dernier arrivé, ce qui est une réalité* ». Et Jacqueline d'ajouter pour les éducateurs d'avoir à :

« Jongler pour qu'ils ne se sentent pas délaissés, de leur dire : " j'ai peut-être moins de temps en ce moment, mais je peux te consacrer quand même du temps. Même si ce n'est pas tout à fait au moment où toi tu voudrais ". Maintenir toujours ce lien justement pour qu'ils acceptent mieux cette nouvelle arrivée. »

³⁷ Une « grande » pour un groupe de « petits » de 3 à 7/8 ans, sur le « Groupe D ».

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

La dimension émotionnelle qui compose la réponse présentée par Jacqueline (et ses collègues) à ces enfants, consiste à confirmer aux enfants qui pourraient se sentir délaissés, qu'ils demeurent importants aux yeux des adultes, même s'il est vrai que l'enfant qui arrive capte toujours plus d'attention (il faut s'affairer autour de lui, l'installer, le connaître). En définitive, pour des enfants dont une caractéristique courante est la carence affective, l'attention captée par le dernier arrivé est vécue par les autres comme un manque ou la menace d'une privation. C'est d'ailleurs le cas déjà vécu dans leur famille par Arnaud et d'Adèle où leur maman délaisse les aînés au profit du dernier né (*« elle ne s'en occupe plus, mais fait des poupons »*).

Le groupe d'enfants fonctionne pour ainsi dire suivant le modèle psycho-familial où se manifeste une concurrence, chacun cherchant à obtenir sa part de reconnaissance. C'est d'autant plus fort que l'amour a manqué dans l'enfance : la concurrence devient une rivalité fraternelle, voire une lutte imaginaire pour la survie affective.

S'il s'agit d'une régression psycho-affective, les effets produits dans le groupe d'enfants par leurs comportements n'en sont pas moins réels : *« Pierre par exemple en ce moment est plus agressif, dans l'opposition, c'est sa manière de dire " j'existe encore, ne m'oubliez pas " »* précise Jacqueline. Pour elle, les comportements des enfants sont souvent liés au registre émotionnel et sont à interpréter selon cet enjeu :

« Une nouvelle arrivée amplifie des comportements pour les enfants qui ont déjà du mal, qui sont dans une réaction où l'adulte est pour eux très important. C'est vrai que cela s'amplifie s'ils sentent qu'ils ont moins de temps pour eux, ils se rappellent tout de suite à nous davantage, c'est leur façon de nous dire : " j'existe " ».

Avec la mise en place de la commission, la dimension de l'urgence s'est trouvée atténuée. Face à des situations d'empressement qui sont peut-être aussi la manifestation d'une fébrilité chez les professionnels, des réactions en cascades font

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

jour chez les enfants. Elles sont dues à leurs fragilités : insécurité, repères précaires, hypersensibilité. À cet égard, la commission a permis vis-à-vis des enfants :

« De les limiter, dans le sens où nous avons plus de temps pour les préparer, pour leur dire, comme dans le cas du passage de Paula. Je lui en avais parlé dès fin décembre de son passage alors qu'elle est passée fin janvier / début février. Ça nous a donné un mois. En un mois, elle a pu cheminer dans sa tête et être prête à passer sur le groupe des moyens. Elle savait que c'était son tour. Il n'y avait pas de date butoir, on n'a pas pu lui dire que " ce sera tel jour", mais elle savait que ce serait en lien avec l'arrivée d'Arnaud, à ce moment-là. »

Un autre aspect de l'urgence soulevé par Jacqueline concerne plus exactement l'aspect soudain de certains accueils, qui montre une différence du rapport au temps suivant les équipes, qu'elles soient éducatives ou de service technique :

« Marinette avait participé à la réunion, elle savait qu'Arnaud allait arriver, mais on en était alors sur la possibilité qu'il doive arriver mi-février voire fin février. Et quand deux jours après je lui ai dit : " il arrive ce mardi " elle me répond : " ah, et bien ce n'est pas ce qui était prévu ". Je lui redis : " oui, mais là j'ai l'information, ça fait un quart d'heure que je l'ai et je te la communique, donc il arrive mardi " ».

La participation de Marinette à la commission d'admission lui permet de comprendre qu'entre la date projetée de l'arrivée d'Arnaud et celle de son accueil effectif, il y a un écart. Le jour arrêté pour l'accueil ne correspond pas forcément à celui anticipé mais s'impose toutefois tel quel aux professionnels. Si le délai imparti ici est plus court que prévu au départ, l'accueil ne se déroule pas à proprement parler dans l'urgence, car Arnaud est attendu. Certes, les dispositions matérielles de l'accueil sont bousculées, mais les professionnels intègrent rapidement cette donnée de la décision pour la rendre effective dans un bref délai. Les éducateurs sont habitués à cette réactivité, du fait que ces cas se présentent assez fréquemment en réalité. Pour des professionnels de service technique, ce

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

fonctionnement n'est en revanche pas toujours perceptible de leur place. Ils ne se représentent pas *a priori* la disponibilité dont les éducateurs font preuve. Même en ayant participé à la commission, Marinette s'étonne de ce décalage. C'est Jacqueline qui lui permet d'entrer dans la compréhension de cette accélération autour de l'accueil d'Arnaud. Marinette ne peut plus dès lors interpréter ce décalage comme un manque d'anticipation des équipes éducatives (qui ne préviendraient qu'au dernier moment, ou qui prendraient des libertés avec le calendrier), mais comme une pratique professionnelle articulée autour d'une décision du directeur. Dans le cas d'Arnaud, le directeur a estimé qu'il ne fallait pas attendre plus longtemps que l'enfant soit exposé à sa logique familiale.

La commission d'admission est un outil de travail qui permet aux éducateurs, en s'appuyant sur une relation avec les enfants, de préparer leurs déplacements d'une chambre à l'autre ou d'un groupe à l'autre. La relation transférentielle établie dans ces relations agit pour le meilleur développement de l'enfant, limitant le stress et le désordre émotionnel. Dans le cas inverse :

« Pour certains enfants, cela a pu être vécu comme ça : pour certains passages, des enfants avaient l'impression qu'on se " débarrassait " d'eux. Il fallait faire de la place. Ça devenait, ce n'était plus dans le processus : " je grandis, je change de groupe", mais : " il arrive quelqu'un de plus petit et voilà ! moi je m'en vais ". »

Le processus que désigne Françoise est celui d'un développement conçu comme une addition d'acquisitions pour grandir, tandis que l'autre logique est exclusive, elle s'éprouve en terme de soustraction et d'éviction, au corps défendant des éducateurs :

« Je me suis interrogée par rapport à ça. On ne voulait pas leur renvoyer cela, on essayait d'amortir le choc, mais je comprenais aussi que quelque part, ils aient ce ressenti-là. »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

Le terme de « choc » parle bien d'un registre où le traumatisme, même partiel, n'est jamais loin. Dans la famille d'Adèle, lorsque les enfants grandissent, ils sont délaissés au profit du bébé à naître. Dans ce type de situation le rôle des éducateurs ne consiste pas exactement à protéger les enfants de mauvais traitements, de dangers immédiats, une protection dans un sens actif, mais de les mettre à l'abri d'une absence de bon traitement, une absence inscrite dans la durée. Leur mère en effet est indifférente au développement de ses enfants dès lors qu'ils grandissent. Elle ne s'investit alors que pour le bébé qui arrive. Dans la mesure où le comportement maternel semble installé durablement et qu'il se répète enfant après enfant, la question qui se pose aux éducateurs et aux professionnels qui définissent le cadre de la mesure d'assistance éducative (aide sociale à l'enfance) est en elle-même anxiogène. Il leur revient le rôle d'anticiper le devenir de ces enfants délaissés pour une longue période, jusqu'à leur majorité. Ceci afin de leur apporter un environnement propice à leur développement, suffisamment stable dans le temps pour éviter, ce qui n'est pas toujours possible, les placements multiples (en institution, en foyers, en familles d'accueil), la multiplication des référents éducatifs, les ruptures, etc.

Jacqueline signale qu'un accueil provisoire (AP, placement administratif) est normalement *« censé être à court terme. Or là, pour l'instant, on accueille ces enfants sur le projet d'un AP »*. Dans le cas présent les travailleurs sociaux se disent que *« le risque, c'est qu'ils soient là jusqu'à leur majorité, ce qui ne sera plus un accueil provisoire »*. Cette longue, mais prévisible durée du temps de placement (d'une dizaine à une quinzaine d'années), qui sera chargé de l'annoncer aux enfants et aux parents ? Quels mots prendre pour ce faire ? Jacqueline pense que :

« C'est une question de confiance aussi, à établir avec un enfant. Personnellement, je ne verrais pas dire à un enfant... la durée d'accueil, par exemple de l'AP pour Arnaud, on l'a signé en début de semaine : c'est six mois. Normalement au mois d'août si on reprend l'AP, il est censé retourner en famille. Alors je ne me verrais pas le leurrer, parce que quelque part ce serait le leurrer, de lui dire : " oui, d'accord sur le papier c'est six mois, tu retournes en famille

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

dans six mois ", alors que je sais pertinemment que la famille, à moins vraiment d'un miracle, mais je n'y crois pas, dans six mois leur mère ne sera pas plus prête qu'actuellement à assumer Arnaud comme Adèle. »

Pour ce qui concerne les placements provisoires qui durent (ce qui est un paradoxe), les travailleurs sociaux se rendent compte à un moment donné que rien ne permet d'envisager un changement significatif de la situation. Ceci parce que les motifs à l'origine du placement ne seront pas substantiellement modifiés, quoi que les éducateurs fassent, dans la mesure où ils sont liés à des blocages ou déviances profondes ancrés dans la personnalité des parents. Bien sûr, des avancées et des progrès peuvent être obtenus, qui sont l'aboutissement d'un travail resserré, mais ils ne permettent pas toujours de lever des conditions initiales extrêmement dégradées (familles incestueuses, psychose d'un parent, climat délétère). Dans ces cas, les professionnels pressentent que les enfants seront confiés aux services de placement sur du long terme, c'est-à-dire toute leur enfance et adolescence. Pour Jacqueline, donc :

« Il vaut mieux commencer à dire à l'enfant " oui d'accord c'est ce qu'il y a d'écrit sur le papier, pour l'instant, mais il vaut mieux te préparer dans ta tête à ce que cela soit plus long, parce qu'il y a telle et telle chose. Toi, oui tu vas progresser, mais il faut aussi que ta famille, elle, progresse " ».

Dans la famille d'Arnaud et Adèle, face à cette probabilité d'un accueil sur du long terme, il est important de distinguer le cheminement des enfants de celui des parents, en évitant de culpabiliser les uns et les autres et en gardant une lucidité sur les raisons du placement (insuffisances éducatives). Il s'agit d'avoir connaissance précise des motifs du placement (par exemple, une « carence éducative » pour Adèle). À défaut, c'est prendre le risque de faire porter aux enfants (victimes de manquements) la responsabilité du placement et la culpabilité qui va avec. Jacqueline fait la distinction suivante :

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

« Adèle a fait d'énormes progrès aussi. Mais ce n'est pas parce que l'on dit " oui elle a fait des progrès " qu'elle peut rentrer à la maison, car la famille, elle, n'a pas progressé dans son coin. Donc Adèle ne va pas rentrer à la maison. Quelque part, c'est lui dire que tout ne repose pas sur elle. Il faut que les enfants sachent que pour leur placement, ce n'est pas eux qui ont fait quelque chose de mal. »

La distinction à opérer concernant les registres de la culpabilité et de la vérité sur des faits expliquant le placement (rejet de la mère et abandon partiel dans le cas d'Arnaud, et pour d'autres : maltraitances, abus) est d'autant plus difficile que les membres d'une même famille ne parviennent pas à se parler. Pour Adèle et Arnaud, *« c'est vrai que c'est une famille où il n'y a pas de dialogue »*, indique Jacqueline.

Il nous a été donné de constater, dans notre expérience d'éducateur en milieu ouvert, un dialogue peu ordinaire entre un fils et son père, après une dizaine d'années de placement. L'échange avait eu lieu quelques mois après la sortie de prison du père. Le fils devenu adolescent était demandeur de cet échange, ce qui nous avait étonné, car à plusieurs reprises il avait renoncé à rencontrer son père en maison d'arrêt. En prison, les visites « médiatisées » y étaient très tendues³⁸. Le garçon et ses trois sœurs avaient été placés en placement familial spécialisé suite à des actes de pédophilie et d'inceste du père, avec la complicité de leur mère. Les enfants suivaient depuis plusieurs années une thérapie entreprise dans le cadre du service éducatif. Au moment de sa puberté, le fils sentait poindre en lui des pulsions que l'on pouvait rapprocher des passages à l'acte que son père avait commis. Cette rencontre avec son père qui constituait un face à face redouté, a été néanmoins l'occasion pour ce fils de lui demander « ce qu'il avait fait » à ses sœurs. Et de lui dire courageusement, tandis que son père minorait ses actes, que ces comportements-là sont « interdits », qu'il « n'avait pas le droit ».

Si l'absence de dialogue est en général préjudiciable, ce type d'exemple permet néanmoins de concevoir que dialoguer est redoutable et potentiellement perturbateur dans le cas de situations extrêmes. L'absence de dialogue n'est pas la

³⁸ Par divers procédés d'insinuation, devant ses enfants, le père cherchait à remettre en doute sa culpabilité du viol d'une de ses filles pour lequel il avait été condamné.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

cause de tous les problèmes, mais résulte aussi de la dégradation des comportements dans une famille. L'indigence des échanges paroliens reflète aussi des manques plus profonds dans les manières d'être en relation. Le dialogue porte les stigmates de relations détériorées. Tout dépend en fait de la présence d'un niveau normal, pathologique ou *borderline* concernant la santé morale et psychique des individus dans la famille.

Dans un autre domaine, celui du travail éducatif autour de la scolarité, Jacqueline rapporte une rencontre de « synthèse » à l'école pour Adèle :

« Où la maman était présente, tout le monde trouvait qu'à l'école et ici à Clèves, Adèle avait fait des progrès, mais la maman était toujours dans la négation des progrès. Et Adèle, elle, " elle l'enquiquinait le week-end ". »

C'est-à-dire que la maman non seulement est dans l'impossibilité d'entendre un constat de progrès pour sa fille, de la part des enseignants et des éducateurs, mais fait valoir (alors même que l'objet de la réunion ne prévoit pas d'aborder les retours en famille) que les retours de sa fille en week-end chez elle se passent mal, comme quoi sa fille la dérange. Lorsque les éducateurs se penchent sur ce que signifie pour la mère d'Adèle « faire des progrès », cela correspond à être « capable de se mettre dans un coin et de lui ficher la paix » selon Jacqueline.

La vision que possède la mère d'Adèle est autocentrée sur une recherche de « tranquillité », synonyme d'isolement et dans laquelle cette mère est déjà elle-même engluée depuis probablement très longtemps. Les visées éducatives poursuivies par les éducateurs se basent quant à elles sur des normes socioculturelles qui articulent des avancées en psychologie et en psychiatrie de l'enfant. Les deux conceptions sont incompatibles. En l'occurrence, le prononcé d'un placement vient délégitimer l'approche parentale au profit d'une approche socio-éducative professionnelle. Du fait de cette opposition, qui peut se rejouer dans la relation aux parents sous forme de rapports de force ou de ruse, les mêmes

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

mots employés par les éducateurs et par les parents ne recouvrent pas les mêmes réalités³⁹.

Comme d'autres éducateurs ont pu le faire à propos de la seconde partie de la commission d'admission pour Aldo, Jacqueline évoque longuement la situation de Bruno :

« j'avais parlé de Bruno, je m'en souviens par rapport à Aldo (2^e situation de la commission d'admission) où pour Bruno on nous a dit " rapprochement familial ", ce qui en soi était tout à fait understandable au fond. Du Département 1. pas plus de difficultés que cela, mais au bout d'un jour et demi l'enfant est exclu de la classe. »

Bruno est un enfant déjà accueilli à Clèves au moment de notre investigation. C'est un enfant très perturbé qui pose beaucoup de problèmes. Les professionnels en parlent au moment de la commission d'Aldo parce qu'ils établissent une analogie entre les deux situations. Les éléments d'information disponible pour Bruno étaient alors, comme pour Aldo, peu nombreux. Mais les zones d'ombres dues à ce manque d'information ne sont apparues aux professionnels qu'après l'accueil effectif d'Aldo, une fois la décision prise... L'étude de la situation d'Aldo a donc rappelé fortement aux professionnels celle de Bruno. Or, maintenant que Bruno est accueilli, la situation les embarrasse régulièrement :

« Mon collègue, il gère cela depuis deux mois la scolarité de cet enfant. Ce n'est pas neutre quand une situation d'enfant mobilise quelqu'un depuis deux mois. Et puis, de plus, Paul notre chef de service a été aussi très mobilisé par cette situation-là. C'est-à-dire qu'à un moment donné, les enfants en arrivent à avoir tous des problèmes. »

Du fait de ses inadaptations, en plus de mobiliser différents professionnels, de « monopoliser l'attention », la problématique de Bruno s'étend aux autres enfants

³⁹ Ainsi pour des parents « avoir de l'autorité » c'est frapper leur enfant ou lui faire peur pour le faire obéir, ce qui ne fonctionne pas longtemps ou bien affirme une composante sado-masochiste dans la personnalité de l'enfant.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

accueillis. Sa captation de l'attention des adultes par des comportements difficiles, non identifiés à l'admission à cause d'un accueil précipité, fait dire à Jacqueline :

« Je pense qu'à un moment donné les enfants qui ont trop de grosses difficultés psychologiques, on peut pallier, ce qu'on fait actuellement pour cet enfant-là (Bruno). Il n'est pas malheureux, on pallie à certaines choses, mais on n'est pas dans un processus, dans un projet qui lui convienne totalement et qui lui permette, lui, d'évoluer vraiment. »

Jacqueline ne rejette pas cet enfant, alors que ce type de situation conduit quelquefois, à force d'exaspération et d'impuissance, à l'exclusion du jeune. Dans ce cas le rejet se constitue comme une défense contre l'angoisse que suscitent des attitudes incompréhensibles et inquiétantes d'enfants. Jacqueline évalue ici le bénéfice que Bruno retire d'être placé à Clèves, quand bien même cette indication de placement s'avère inappropriée. Elle regrette seulement que leur d'intervention professionnelle, habituellement basée sur un projet de développement, ne puisse pas être mis en œuvre. Jacqueline observe que :

« Ces enfants relèvent vraiment plus d'une prise en charge psychologique. C'est vrai qu'on a la psychologue qui est là, mais c'est différent d'avoir un suivi où au niveau scolarité ça devient vraiment difficile. C'est vrai qu'en ITEP il y a généralement des scolarités sur place, des choses comme ça où c'est plus facile d'y intégrer les enfants que dans une classe du village. »

À enfants difficiles, collaborations difficiles avec l'école

Dans le cas de Bruno, une partie de la situation échappe à la prise en charge éducative et psycho-éducative. Bien que pour ce second type de suivi nous ne sachions pas quelles sont les prérogatives précises de la psychologue de Clèves, par exemple si elle conduit ou pas des thérapies et suivant quelles modalités, Jacqueline situe le problème du suivi de Bruno du côté des compétences scolaires.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

Les aspects psychologiques quant à eux peuvent être assurés. Un enfant comme Bruno, inadapté à sa scolarité, amène des incidences :

« On passait notre temps à faire des allers et retours à l'école, à colmater une brèche – rire. Et on nous la rouvrait deux jours après d'un autre côté ! À un moment donné, on ne faisait plus que ça et puis les relations étaient tendues. »

La charge de travail éducatif augmente. Les urgences se multiplient à l'école. L'équipe scolaire qui est dépassée par les événements a compris que Clèves pouvait se rendre disponible. Cependant, les mêmes causes produisent les mêmes effets :

« À un moment donné les enseignants ne les supportent pas (les enfants placés). Évidemment, nous on prend en principe des enfants difficiles, d'accord ils ne sont pas évidents, mais ils ne sont pas pires que certains. Concernant les familles, les enseignants ne les appellent pas au bout d'une demi-journée, parce que les parents sont au travail. »

Ce qui pouvait s'annoncer être un partenariat resserré entre une équipe d'éducation spécialisée et une équipe d'enseignants pour une prise en charge socio-éducative et une scolarité soutenue commence à montrer ses limites. La disponibilité des éducateurs n'y suffit plus puis est d'ailleurs vécue et analysée comme un recours excessif. Ce constat est ainsi parce que les comportements de l'enfant empirent. Les équipes partagent en réalité une impuissance commune de laquelle s'annonce le risque de voir se retourner une équipe contre une autre. Comment expliquer ce phénomène plutôt régressif pour des professionnels ? Jacqueline poursuit :

« Il y a eu un moment donné, la situation était tellement tendue qu'on est arrivé chacun certainement avec des a priori. Mais bon, eux de nous dire : " ils ne sont pas scolarisables, on les renvoie à Clèves, ils vont bien s'en occuper ", et nous de répondre : " bien non, on ne va pas les récupérer tous les quatre matins, ils

doivent être à l'école ". Donc, à un moment donné, les situations étaient très tendues. »

À travers cette alternance d'une équipe vers l'autre⁴⁰ où la responsabilité du suivi de l'enfant est renvoyée sur l'autre, la tension atteint son comble. Le mal-être de l'enfant s'est diffusé aux institutions éducatives et leur fait toucher, douloureusement, leurs propres limites. La décharge de l'enfant d'une équipe vers l'autre semble avoir pour rôle de réduire, au moins provisoirement, des contenus émotionnels devenus insupportables (car trop intenses) pour une équipe.

Des pistes de solution arrivent ensuite, à travers des tractations et des négociations qui finissent par avoir lieu entre les directions d'établissement. Des solutions de recours s'annoncent auprès de l'école d'un village voisin qui est en recherche d'inscriptions de nouveaux élèves pour compléter une classe (compte tenu d'un risque de fermeture de classe dû à un sous-effectif). Cette école inscrit finalement les enfants concernés. Le contexte légal de la loi sur l'inclusion (du 11 février 2005) ne remplit quant à elle aucun rôle particulier dans le cas présent.

Les limites de la prise en charge de Bruno n'ont pas été anticipées, car non identifiées au point de départ que constitue l'étude d'admission. La connaissance de ces limites aurait permis d'étayer un refus d'admission ou encore de proposer une prise en charge comportant une indication de projet individuel renforcé, plus adapté qu'un accueil traditionnel (avec des moyens humains et matériels assortis), à Clèves ou ailleurs. Dans le cas présent, les limites habituelles sont dépassées. Les professionnels se trouvent dans une zone de compétences ou d'incompétences non définies, une zone d'où les réponses ne surviennent pas automatiquement ni distinctement sans une réflexion nourrie. Quand les pistes de solution se dessinent, ce n'est qu'après coup « après la bataille », à moins de disposer de structures dites expérimentales, très flexibles et bien fournies en moyens.

⁴⁰ Ce propos de Jacqueline témoigne aussi de la *relation partenariale* inhérente à l'enjeu *psychosocial*, enjeu qui s'articule ici à l'enjeu *émotionnel*.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

Dans ce type de situation, les professionnels sont au bout de leurs possibilités, pour ne pas dire *hors champ* des capacités inter institutionnelles habituelles. Les professionnels doivent donc (ré)inventer des solutions adaptées pour l'enfant. Le fait qu'ils se retrouvent au-delà des repères courants les place aussi au-delà des représentations professionnelles usuelles en éducation spécialisée. La dimension émotionnelle ne s'en trouve quant à elle qu'exacerbée, non bordée par une rationalité éducative plus pointue. Les professionnels sont en quelque sorte confinés à suivre puis à subir les événements plutôt qu'à les anticiper et à les contrôler. Ce type d'action éducative dans l'*après-coup* oblige les éducateurs de s'ouvrir à des zones d'incertitudes, facteurs d'indétermination professionnelle.

Dans cet ordre d'idée, dans le propos de Jacqueline, nous relevons la crainte d'« *une image des enfants de Clèves, véhiculée depuis des années de petits terroristes* ». Après confirmation, il s'avère que le terme utilisé (de « *terroristes* ») est celui de Jacqueline. Elle suppose en réalité une représentation extrême des autres professionnels à propos des enfants accueillis (enfants « *de* » Clèves) en internat éducatif. Cette représentation n'est donc pas établie, de même que le mot employé est excessif. À travers cette représentation prêtée aux partenaires, il s'agit davantage pour des éducateurs d'exprimer leur sensation indicible d'être victimes d'enfants *terribles*. Le fait aussi de se percevoir piégés dans une situation qui les épuise. Cette perception imaginaire qui filtre dans le discours éducatif montre la difficulté à se percevoir soi-même, de s'identifier en tant que professionnel dans une situation qui déplace les frontières supposées établies (par le projet d'établissement, les fiches de postes) et maîtrisées. Qui sont ces enfants dont une particularité est de faire sortir les professionnels de leurs marques, de les perturber et de les embarquer dans des épreuves ?

Tandis qu'elle parle d'équilibres installés dans le partenariat avec des écoles de différents villages, Jacqueline relève que :

« *Cela a été jusqu'à l'arrivée de Bruno, lequel par contre a remué tout le monde en une journée et demie. Et là, on sent bien qu'à l'école ils tiennent le choc parce*

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

que mon collègue Paul y va. On s'est dit qu'il ne fallait pas les laisser tomber sinon on allait perdre cette collaboration et se serait dommage. L'équilibre est comme ça, il ne faut pas à la limite mettre un autre enfant qui a de gros problèmes de comportement parce qu'à un moment donné ça va exploser. »

Apparaît ici la raison qui a motivé de soutenir activement l'école de Bruno, afin d'éviter la rupture d'un partenariat. Nous relevons au passage les termes de « choc » et « exploser » employés, qui insistent sur la probabilité d'une confrontation avec une force brutale. Est-ce une force issue de l'enfant ? Ou une violence contenue, sous-jacente aux relations humaines et qui peut à cette occasion se déployer aveuglément ? Ces moments de heurts semblent redoutés.

Le travail avec les parents

Dans la situation d'Adèle et Arnaud, une autre composante importante apparaît concernant la différenciation des relations de travail avec chacun des parents. La différenciation des places est valable en général, en fonction de la répartition et de la distribution des rôles dans le couple parental. Cela dépend de leur propre éducation, de leur culture ou encore de choix personnels. Ce point d'attention est vrai également lorsque les parents sont séparés et continuent d'exercer leurs droits (et devoirs). Quelques fois, un juge des tutelles statue sur une répartition plus précise de ces attributions (droit de garde, de visite, pension alimentaire) parce que la séparation devient trop conflictuelle, avec climat préjudiciable au développement des enfants. Ainsi, chaque parent occupe une place qui peut le différencier de l'autre. Les rapports émotionnels des parents au placement ne sont pas identiques non plus, tant s'en faut. Pour Arnaud et Adèle :

« C'était surtout en lien, plus au sein du couple. C'est-à-dire qu'il y a la maman qui est d'accord pour le placement et le papa qui est très réticent. Et donc le papa, je ne peux pas dire, quand je l'ai au téléphone, il n'est pas désagréable, mais on est quelque part les kidnappeurs d'enfants. Il faut aussi arriver à le réinvestir d'une autre manière vis-à-vis de ses enfants et puis qu'il surpasse ça.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

Mais pour l'instant, il est bloqué sur cette situation de placement. Je pense qu'il va y avoir du travail avant qu'il ne la dépasse. Quelque part : on lui a pris ses enfants. »

Nous voyons ici la différence des positions parentales vis-à-vis du placement. Le père est loin d'y être indifférent. Son attachement à ses enfants guide ses comportements et produit en retour une angoisse de rapt chez les éducateurs. À la limite, il est plus simple pour ces derniers d'assurer une fonction de suppléance éducative et de réparation affective en faveur d'enfants placés lorsque les deux parents sont moins présents, voire absents, et que l'attachement est moindre. Dans le cas présent, le père a du répondant. Interrogée plus précisément sur les propos du père, Jacqueline rapporte :

« Il a dit : " je ne veux pas vous rencontrer. Je ne veux même pas savoir où ils vivent. Le principal c'est qu'ils reviennent à la maison." »

Face à cela, Jacqueline ajoute : *« j'ai ressenti pendant un temps que c'était vraiment " on me les a pris ", de la part de père »*. Le père ferait ressentir aux éducateurs que leur présence est indésirable. Il est réel que l'arrivée d'éducateurs dans une situation est un signal négatif pour la famille puisqu'ils présentent la (mauvaise) nouvelle d'une mesure. Ils représentent malgré eux une force sociale d'interposition au sein même de la vie privée. Dans cet aspect des choses :

« C'est l'AS (assistante sociale) qui est sûrement plus en front par rapport à ça pour l'instant, mais nous on y est aussi quelque part, vu qu'on les accueille, on est aussi quelque part complices de ça. »

Bien que le positionnement du champ socio-éducatif se légitime juridiquement, à travers un dispositif légal (lois de protection de l'enfant, assistance éducative), les mots de Jacqueline traduisent une culpabilité professionnelle. Celle-ci se renforce existentiellement au contact direct des destinataires de la mesure. Et si les fautifs étaient les travailleurs sociaux ? Car après tout, rien n'empêche ces parents de

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

percevoir une mesure d'intervention et ses représentants sous un aspect inversé, n'étant d'ailleurs peut-être pas eux-mêmes conscients d'éventuels manquements ou transgressions répréhensibles ni même capables de les élaborer cognitivement (déficiences, perversions). Jacqueline tente de comprendre ce qui se joue dans ce contexte particulier :

« Un père qui effectivement, affectivement, est très impliqué au niveau de ses enfants. Et donc il y a cette douleur-là à surmonter. C'est vraiment, on sent... des enfants qui sont vraiment plus proches de leur père. »

Peut-être aussi que le père d'Arnaud et Adèle n'est pas directement responsable des manquements pointés à l'origine du placement et cherche à le faire savoir à travers son mécontentement :

« Lors des premiers contacts téléphoniques, c'était glacial. Il y a même une fois où il m'a raccroché au nez. Tandis que maintenant c'est cordial, on va dire. Enfin, c'est agréable. Je ne peux pas dire qu'il est désagréable. Le contact dure de plus en plus longtemps alors qu'avant il y coupait court plus rapidement. Donc c'est vrai que c'est de longue haleine le travail avec les familles ».

Ce qu'explique Jacqueline, c'est que ce point de départ dans la relation avec le père, sorte de point zéro d'une ère « glaciaire », évolue au fil du temps. Un travail de distanciation et de respect accomplit son œuvre dans le lien entre cette professionnelle et le père d'Adèle. Le travail partenarial avec l'école possède à ce titre des vertus pour faire évoluer les rapports entre professionnels, entre parents et enfants, et entre professionnels et familles. Le fait que des parents puissent être positivement associés à une réunion concernant leur enfant comporte certes des risques comme nous l'avons remarqué, mais aussi des potentialités. Jacqueline en souligne finalement l'importance :

« Pour que les choses bougent, il faut forcément impliquer les enfants et les parents dans la prise en charge de leurs enfants. Cela fait déjà un moment qu'on

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

avait mis en place la participation des parents aux synthèses, pour les emmener à l'école. Une possibilité qui est maintenue justement pour qu'ils ne soient pas dépossédés de leurs enfants, pour qu'ils gardent contact avec leur scolarité et leur présence ici par rapport à leur évolution. Et puis c'est vrai, même pour les enfants : de voir qu'il y a un lien avec leur famille c'est aussi important. »

Ce que Jacqueline décrit là s'envisage comme une suppléance éducative orientée vers une co-éducation à travers laquelle les éducateurs s'efforcent de remettre sur pieds la fonction parentale d'éducation ; avec l'espoir qu'elle se met ensuite en marche. Les parents qui se trouvent ainsi réinvestis réoccupent une place où ils sont en retour valorisés aux yeux de leurs enfants.

REGISTRE ÉMOTIONNEL – Entretien de Clio

Le registre émotionnel est abordé par Clio à partir d'une expérience professionnelle vécue dans le cadre d'un stage de formation en prévention spécialisée :

« On avait beaucoup de jeunes qui étaient en bout de parcours. J'avais une jeune qui, à treize ans, avait fait 270 fugues. 270 fugues et un avortement, c'était des histoires de vie très compliquées, on s'occupait de les mettre en appartement par exemple. Ce n'était pas évident. »

Ce type de situation ne constitue pas la majorité des cas que l'on rencontre au cours de l'expérience professionnelle, fut-ce en début de carrière. Ce court extrait est en soi caractéristique de la mémoire sélective qui opère au regard de certains événements. Ce sont le plus souvent les expériences marquantes qui restent en tête, de par le choc que ces situations ont représenté. C'est souvent à partir de telles références que l'éducateur spécialisé met en récit des échantillons de son vécu, à travers des écueils et des difficultés qu'il a traversées. L'éducateur a été exposé à des situations impressionnantes, livré à des émotions inouïes pour avoir eu à côtoyer des individus tourmentés et aux comportements extrêmes. Il y a quelque chose de spectaculaire à raconter à propos de ces moments, bien qu'il s'agisse à chaque fois de réalités dans lesquelles l'éducateur était impliqué et où il a pu se trouver désarçonné. Le « spectacle » ne relève pas d'une passivité, mais du fait d'avoir vécu des tourments dignes de fictions et d'en être revenu plus ou moins indemne. Ce type d'histoire professionnelle tient du récit initiatique. Il est apparent chez Clio du fait aussi qu'elle est encore novice. Cette expérience acquise est une manière de dédramatiser d'autres situations à venir dont elle peut s'attendre à ce qu'elles soient à leur manière dérangeante.

Clio estime que *« la commission permet vraiment de dire ce qu'on pense »*. Elle rapporte à son propos ce qu'elle en a entendu des autres :

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

« Je n'étais pas encore arrivée à ce moment, mais les collègues m'en ont parlé, ils étaient très réticents à accueillir cette jeune-là par rapport à une santé très fragile. Ils s'interrogeaient beaucoup par rapport à ça et la commission d'admission a vraiment été le lieu où ils ont pu se lâcher et dire tout ce qu'ils pensaient, leurs craintes. »

Prédomine ici, rattaché au dispositif d'admission, l'idée d'un lieu ouvert à l'expression où l'on ne retient pas de dire ce qu'ailleurs habituellement on censurerait et dont les contenus correspondent à des craintes éprouvées. Si des émotions vives sont liées aux situations étudiées, en rapport avec d'autres, vécues sur le terrain, celles-ci ont une vocation et une destination au service d'une interrogation puis d'une réflexion collective. Il ne s'agit pas seulement d'un exutoire, les contenus émotionnels ne sont pas seulement « lâchés » en commission pour le plaisir, mais font l'objet d'un examen. Tandis que nous demandons à Clio si les éducateurs ont reçu des réponses à leurs interrogations, elle répond :

« Je sais que le dossier a été mis en attente et que finalement on l'a quand même accueillie. Enfin, on s'est renseigné, le service s'est bien renseigné sur la maladie qu'elle avait et puis il a rassuré l'équipe en lui disant qu'" il n'y avait pas de grosses craintes à avoir " ».

Les craintes, et plus largement les inquiétudes que les professionnels peuvent ressentir, si elles renvoient effectivement au domaine émotionnel, ne sont pas pour autant coupées de leur destination cognitive qui consiste à en savoir davantage, à « se renseigner » sur une situation d'enfant. Que ces informations surviennent et la crainte n'aurait plus lieu d'être. Il pourrait s'agir d'une dimension de ce qui est éprouvé et saisi (*préhension*) dans le vif, à mi-chemin entre émotion et demande de savoir. La tension émotionnelle pourrait être vue ainsi comme un appel au savoir, le niveau émotionnel de la crainte (*appréhension*) représentant une étape dans le processus vers un savoir (*compréhension*). La

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

perception puis l'expression émotionnelle constitueraient de la sorte une connaissance *première* ou une pré-connaissance.

La préhension correspondrait à une connaissance sensible et sensitive directe, de *contact* d'avec la réalité où une personne se laisse *toucher* par exemple à propos de ce qu'elle entend raconter d'une autre personne (l'enfant placée). Ce contact permettrait d'entrer en empathie (perception sensible ou *pathique*), en résonance émotionnelle et de rejoindre autrui là où il est⁴¹. L'éducateur opérerait par ce biais un déplacement perceptuel vers la personne de l'autre. La connaissance sensible précédant la réflexion intellectuelle est *appréhension*.

Autour de ce qui concerne le corps, les perceptions sensorielles et le toucher, il est tentant de suivre le fil des métaphores du domaine tactile, mais il faut reconnaître aussi une *prégnance* de ce registre dans le langage courant et concret qui ne nous paraît pas toujours aussi imagé et métaphorique que cela.

À l'arrivée, cette enfant, dont les éducateurs craignaient que sa « santé fragile » n'entrave leur accompagnement éducatif (mais de quelle maladie s'agissait-il ?), paraît adaptée à l'accueil proposé : « *on voit très bien sur le groupe qu'il n'y pas de soucis.* »

Le paradoxe que nous voyons partiellement surgir tient au fait que les lieux d'accueil éducatif ont été historiquement institués pour prendre en charge des inadaptations. Ce faisant, les établissements se précisent des spécialisations ou des normes de prises en charge qui supposent de la part des personnes accueillies une capacité d'adaptation aux fonctionnements institutionnels. Dès lors, quand l'enfant est estimé « inadapté », l'est-il en relation à une problématique personnelle, familiale, scolaire, sociale ou selon des critères spécifiques se rapportant à la définition des établissements ? À ce titre, une commission

⁴¹ Dejours (1998, p.52) parle de « *participation pathique du sujet qui perçoit* » en tant que perception de la souffrance d'autrui qui « *déclenche une expérience sensible et une émotion à partir desquelles s'associe des pensées dont le contenu dépend de l'histoire singulière du sujet percevant : culpabilité, agressivité, jouissance* ».

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

d'admission est aussi le révélateur de l'existence de contours et de frontières implicites d'un établissement.

Clio poursuit, elle indique que son équipe :

« A eu une autre situation difficile ces derniers temps, mais maintenant le groupe est plus posé. À ce moment, il y a eu pas mal de changements internes. Il y a quand même trois jeunes qui sont partis en deux mois. »

Elle rejoint là un propos développé par Jacqueline sur les changements qui surviennent dans les groupes d'enfants. Des groupes qui mettent du temps pour (re)trouver leurs équilibres, car chaque arrivée ou départ d'enfants apporte des effets à prendre en compte. Mais il n'y a pas que les groupes d'enfants qui nécessitent de l'attention pour se reformer, se réguler ; en parlant de son équipe, Clio explique :

« Je ne sais pas trop. Nous on a plus de mal à... ce sont les chefs de service qui nous l'ont dit. Nous on s'en est peut-être moins rendu compte du besoin de faire un break, de nous poser avec le groupe vu qu'on est avec la tête dans le guidon. »

Les changements dans les groupes, les nouvelles arrivées, des situations plus difficiles érodent la résistance des équipes, ce qui incite les responsables que sont les chefs de service à tenir compte de la vie des équipes et de leurs passages à vide. Les équipes n'ont pas forcément ce recul, étant « prises » dans la gestion du quotidien. L'établissement prévoit ainsi ponctuellement en direction à d'équipes éprouvées, des périodes d'accalmies (pas de nouveaux accueils, effectif moindre), des moments de stabilisation émotionnelle. Car, si comme nous l'avons aperçu, la dimension émotionnelle peut servir de guide au moment de l'admission pour cheminer vers la connaissance d'une situation, cette dimension peut devenir épuisante pour les professionnels lorsqu'ils sont immergés dans l'action. Dans ce cas, la dimension émotionnelle est à la fois un moteur, ou un carburant, qui pousse

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

en avant, mais laisse finalement peu de place à la réflexion et à la prise de recul, comme en témoigne l'expression « avoir la tête dans le guidon » utilisée par Clio.

Les chefs de service remplissent à cet effet un rôle à la fois en extériorité et en fonction d'une intériorité de l'équipe, l'équipe n'étant plus toujours en capacité de se percevoir elle-même ni de situer où elle en est. Prise dans le feu de l'action, l'équipe est susceptible de s'oublier elle-même et court ainsi le risque de s'y perdre. Dans les descriptions de Jacqueline, l'on voit aussi ce rôle du chef de service mis en exergue dans leur intervention, lors d'une médiation dans un partenariat entre l'équipe éducative de la maison de Clèves et l'équipe pédagogique de l'école de Souté. Ces interventions des chefs de service au cœur des problèmes sont constructives, car elles suivent à la fois le fil du travail tiré par les équipes. Ces chefs de service sont quant à eux plus détachés du contexte émotionnel dans lequel se débattent les différents acteurs d'une équipe.

Nous pouvons affirmer à travers cela que l'enjeu émotionnel est traversé d'une ambivalence, qui nous résumons comme suit. Il importe de connaître cet enjeu pour savoir jusqu'où il est utile, dans la mesure où il crée une dynamique motivationnelle forte chez les professionnels, soit pour amorcer un désir ou une réticence de travail. À ce titre, cet enjeu préfigure un déplacement vers des connaissances visant à objectiver l'adhésion ou le rejet ressenti vis-à-vis d'une situation. C'est ensuite que se précise un engagement professionnel, le ressenti émotionnel étant à lui seul insuffisant pour justifier une acceptation ou un refus. Mais l'enjeu émotionnel conduit aussi les différents acteurs à s'engager outre mesure dans des situations, jusqu'au surinvestissement, d'où la raison s'absente voire disparaît. Conscients de cette ambivalence, il importe d'inventer des dispositifs où des professionnels à la fois concernés et au fait des situations demeurent néanmoins en recul par rapport à elles et aux différents acteurs qui y interviennent. Ces professionnels (chef de service dans le cas de Clèves) apportent de la prise de distance, de la médiation, des éléments de réflexion et de la mesure, en un mot : toute chose qui permet de dépassionner le travail quand cette passion devient souffrance.

Voici ce que Clio décrit de cette fonction, *entre-deux*, assuré par le chef de service à Clèves. Sur le groupe d'enfants où elle intervient :

« Il n'y a que dix enfants et très bientôt neuf enfants accueillis sur le groupe, donc on a de la place. Les chefs de service nous ont dit " vous pouvez aussi vous permettre de rester quelque temps à neuf, neuf-dix. Vous pouvez rester le groupe comme ça ". Le groupe est posé pour le moment et si jamais des jeunes arrivent, ce n'est pas quelque chose qui pourrait vous mettre en difficulté, mais on se dit aussi que ça pourrait permettre de changer certaines choses, de changer la dynamique du groupe. »

Tel que rapporté par Clio, le chef de service prend des précautions oratoires : *« si jamais des jeunes arrivent »*, leur groupe ne sera pas en péril, c'est-à-dire qu'il faut bien continuer à accueillir au regard d'une logique de prix de journée (*enjeu économique*) et de l'activité de l'établissement. Mais dans la mesure où cette contrainte ne s'impose pas sur l'ensemble de l'établissement pour tous les groupes uniformément (parce qu'il y a des « marges de manœuvre » au niveau de l'activité globale), à choisir, le cadre préfère que ce groupe en particulier, au regard de ce qu'il a traversé comme perturbations, se repose en quelque sorte. Nous comprenons à travers ce message que ce groupe d'enfants a été, ces derniers temps, bousculé par différents événements et changements survenus, qui ont eu pour effet de lui faire perdre une certaine sérénité, ainsi qu'à l'équipe qui en est responsable. D'où la mise en avant du besoin prêté au groupe de *« rester comme ça »*, en sous effectifs, de manière à ce qu'il soit « posé » un certain temps. Le chef de service (d'après Clio) y voit là l'occasion de *« changer certaines choses »* et notamment *« la dynamique du groupe »*. Cela sous-entend ici que la dynamique précédente n'était pas souhaitable, que l'équipe était engagée dans une direction peu recommandable. C'est du moins l'intuition que nous en avons à ce stade de l'énonciation des problèmes et des pratiques réels. C'est pourquoi, à ce moment de l'entretien, nous demandons à Clio si ce qui arrive à un groupe à un moment donné, un autre peut aussi le vivre. Après cela, Clio explique :

« Là c'est vrai que c'est ça qui se passe, car Bruno est toujours là. Le jeune qui peut poser difficulté et il est toujours là et c'est vrai que l'équipe, on voit qu'elle s'essouffle plus rapidement. Surtout que les jeunes qui étaient posés ne le sont plus forcément avec ce jeune-là et l'on sent que c'est plus compliqué pour eux depuis qu'il y a le jeune qui pose plus de difficultés. »

La dynamique qui apparaît au contact d'un enfant très difficile comme Bruno est celle de l'essoufflement pour l'équipe éducative et une déstabilisation pour les autres enfants accueillis. Il y a comme un « effet domino » dans cette histoire : des jeunes déstabilisent les autres jeunes, ce qui se répercute ensuite sur les professionnels. C'est vrai reconnaît Clio pour d'autres collègues qui doivent aussi être sur le qui-vive en permanence :

« on le voit ce jeune-là parce qu'il est présent la journée ; des fois, il est là parce qu'il n'est pas toujours à l'école, parce que c'est aussi très compliqué à l'école. Il passe donc beaucoup de temps ici et on voit que c'est compliqué avec lui : il se met en danger facilement, il va faire des roues dans les couloirs, dans les escaliers il pourrait faire des roues. Il est assez... ce sont des trucs comme ça qu'il fait. Il est pas mal ce jeune-là. »

REGISTRE ÉMOTIONNEL – Entretien de Monique

Monique qui est chef de service donne des éléments qui permettent d'expliquer l'urgence de certaines des situations :

« Il n'y avait pas d'urgence, sauf que maintenant il faut qu'on étudie les demandes qui arrivent et du coup on se retrouve en porte à faux à certains moments parce que les éducateurs extérieurs nous pressent en disant " cette situation-là est urgente " donc on fixe la commission avant... pour étudier le dossier plus vite. »

L'urgence est notamment déterminée ici par la « commande extérieure », telle que désignée sur le terrain. Les « éducateurs extérieurs » font partie de la catégorie « psychosocial » qui souligne la dimension partenariale et pluri-professionnelle du travail. Nous pouvons parler ici de rapport de force dans la mesure où ces collègues « extérieurs » à l'établissement jouent un rôle dans l'établissement de son calendrier interne, par l'intermédiaire de pressions (« *ils nous pressent* »). La pression s'exerce par la parole, dont l'énonciation véhicule le signifiant de l'urgence : « *cette situation-là est urgente* ».

Nous ne savons toutefois pas si d'autres éléments, plus objectifs et relatifs à la situation elle-même (pathologie de l'enfant, événement familial) caractérisent cette urgence. L'urgence apparaît être de ce point de vue celle des travailleurs sociaux, relayée par eux, plus que celle d'une situation d'enfant. Ce constat soulève la réflexion à propos d'une délimitation des frontières de ce que l'on appelle « une situation » dans ce cas précis. Cette frontière n'est pas si nette que cela, car à partir de quel moment les composantes de la situation de l'enfant, incluant sa famille, devient celle des travailleurs sociaux ? Chaque situation diffère à ce propos et dépend du moment où le travailleur social intervient dans la situation. À partir du moment où il y est impliqué la situation devient en quelque sorte celle du travailleur social, relève de ses prérogatives, de son travail. Si

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

l'urgence devient celle du travailleur social, alors quelque en soit la raison, la situation de l'enfant sera considérée, parlée et agit comme d'une urgence.

Si les plannings de l'établissement sont fixés indépendamment d'une montée en pression issue de l'extérieur, Monique observe cependant :

« On a toujours des coups de fils des collègues extérieurs, souvent c'est pressé. Donc du coup, nous disons " ok ", on fixe une date et on examine le dossier. Et c'est là qu'on se rend compte qu'il manque des éléments. »

Cette assertion est très intéressante, car (tel que le montre notre soulignement), elle intrique trois de nos catégories de l'activité réunies, qui expliquent ensemble une logique d'action autour de l'urgence. La dimension de l'urgence tient dans les trois mots « *souvent c'est pressé* ». La pression de l'extérieur se mue en mouvement de précipitation à l'intérieur de l'établissement. La *pression* extérieure devient : *être pressé* en interne. Cette assertion de trois mots est encadrée par un mode « communicationnel » entre Clèves et l'extérieur, à savoir le téléphone : « *on a toujours des coups de fil* » d'un côté, et de l'autre côté la réponse de Clèves qui cède à la pression : « *nous disons "ok"* ». Suite à quoi l'établissement aligne son organisation sur l'immédiateté de cette sollicitation : « *on fixe une date et on examine le dossier* ». Il suffit donc pour ces collègues extérieurs, partenaires de Clèves, de procéder de cette manière, par téléphone, pour faire fonctionner l'établissement sur un « mode urgent ». La phrase suivante de Monique (enjeu herméneutique) pointe l'absurdité de ce fonctionnement : « *et c'est là que l'on se rend compte qu'il manque des éléments* ». C'est-à-dire que la précipitation constatée ne fait pas avancer l'étude de la situation plus vite, puisque le dossier transmis ne permet pas quant à lui une étude sérieuse.

Nous constatons ici que le rapport de force est contrôlé de l'extérieur, à partir d'un mode communicationnel toutefois consenti par l'établissement. L'extérieur fait poids dans sa demande d'admission en arguant de l'urgence tandis que la pertinence de la demande n'est finalement pas au rendez-vous. Cette pertinence

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

étant entendue du point de vue d'un écart entre le sens de la situation et son argumentation à l'appui de pièces écrites et d'éléments concrets.

Cette analyse semble être spontanément celle de Monique qui livre juste après ce propos sur le dispositif d'admission à Clèves, comme quoi :

« Il faudrait donc qu'il y ait une première étape, que l'on respecte le protocole, la première étape de pré admission : le fait que le directeur rencontre l'enfant, la famille et l'éducateur [ceci] pour avoir des éléments et une vue d'ensemble qu'il n'y a pas toujours dans le dossier » (catégorie herméneutique).

L'entretien d'auto-confrontation joue à ce titre une occasion de réflexivité sur ces expériences professionnelles d'urgence où le temps de la pensée est précisément relégué au second plan ; alors que c'est la pensée qui commande aux logiques de l'activité d'admission puisqu'il s'agit de prendre le temps d'y rassembler « des éléments » pour se constituer « une vue d'ensemble ».

Ce phénomène d'urgence généré par les services sociaux demandeurs d'admission ne semble pas constituer la majeure partie des admissions ni ne caractérise un phénomène dominant de leur manière de travailler. Ce sont plutôt des *cas limites* qui marquent les esprits, après avoir frappé d'émotion les professionnels, des cas qui reviennent de manière récurrente. Ces situations sont minoritaires, mais occupent de l'espace professionnel, émotionnel et psychique, car ils sont redoutés et se répètent sans pouvoir, visiblement, y opposer de remèdes efficaces. Monique poursuit :

« Dans certaines situations, c'est arrivé où les départements se renvoient la balle. On est aussi parfois l'otage de ça. »

Le propos traduit à ce point une généralisation d'une impuissance qui se traduirait dans l'urgence de faire porter au partenaire la responsabilité de cette impuissance,

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

ce que Pierre (entretien 10) appelle, sans langue de bois : « *la fameuse patate chaude* ».

Comment des Services, spécialisés dans la construction de solutions et d'orientations pour des enfants en grandes difficultés, peuvent-ils échouer dans leur mission ? Pourquoi cet échec ne serait-il d'ailleurs pas supportable au point de vouloir s'en démettre sur d'autres services ? La dimension émotionnelle, à ce stade, semble plutôt tenir de la confrontation que le professionnel rencontre avec une impasse de son activité : « je ne sais plus faire » et la difficulté pour lui de la reconnaître. Si l'éducateur n'est pas capable d'inventer de nouvelles pistes, qui le sera et qu'en sera-t-il de sa légitimité ?

La situation éducative devient ainsi l'occasion de prouver ou de se prouver que l'on y est pour rien dans cette difficulté. Le Service d'accueil de Clèves partage aussi cette impuissance en s'identifiant (par la voix de Monique) comme « *otage* » de la situation, pas uniquement celle de l'enfant, mais celle de professionnels en difficultés autour d'une situation d'enfant difficile qui leur échappe.

L'angoisse de l'enfant

Monique donne l'exemple d'une demoiselle qui rentre dans sa famille en week-end tous les quinze jours. Au retour de sa dernière visite, un « rapport d'incident » a été fait, probablement à partir d'informations préoccupantes, sur la base duquel les droits de visite sont remis en cause (les parents devant garantir la sécurité et l'intégrité morale de leurs enfants) :

« *Ce sont des choses que l'on vit souvent dans le quotidien. Il y a une situation là, Antoine (chef de service) qui courrait hier après une réponse de l'ASE de savoir si la jeune fille peut partir ou pas ce soir. Le temps est important pour elle, elle questionne et pour plein de raisons elle est angoissée... (...) et ce matin, l'éducatrice appelle et il faut qu'on se débrouille de ça. Ce qui veut dire que, quand la gamine va rentrer de l'école on doit lui dire qu'elle ne part pas en week-end.* »

Ce qui est d'abord en question ici, c'est la situation de l'enfant parce que « *la gamine elle questionne, elle angoisse* », mais cette angoisse devient vite celle des professionnels qui attendent, suite à leur rapport, une réponse des autorités de tutelles. Ils ont besoin de cette réponse, non pas tant pour eux que pour leur engagement vis-à-vis de cette demoiselle qu'ils accompagnent tous les jours. Les professionnels partagent cette inquiétude de l'enfant, ils sont en empathie avec ce qu'elle peut ressentir. Cette impatience est d'autant plus forte à ce stade que, précise Monique :

« Le rapport d'incident a été envoyé la semaine dernière, concernant cette fille [et] de surcroît la référente était au courant téléphoniquement de ce qui se passait. Et le temps se passe comme ça. »

La difficulté est double pour ces professionnels d'être à la fois « du côté » de la jeune fille accueillie, de s'impliquer pour elle et du côté des partenaires extérieurs (ASE/AEMO) dont ils attendent une réponse depuis bientôt quinze jours, mais dont ils comprennent aussi les rythmes de travail, à savoir que :

« Eux (en AEMO, milieu ouvert) ils ont leurs réalités, parce que l'éducatrice n'a pas pu avoir la mère, mais nous on est dans l'attente aussi parce que la gamine elle questionne, elle angoisse. »

Plus loin Monique pondère le caractère de ces urgences qui surviennent :

« Parfois on nous presse, tout dépend de l'immédiateté voire l'urgence. On n'est pas dans des placements d'urgence au jour le jour, mais on va dire une immédiateté où l'on sait qu'il va falloir aller plus vite en fonction des infos qu'on a pu avoir aussi des départements. Quand l'inspecteur appelle, tu vois ! il y a aussi ça. »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

L'on comprend donc que suivant les cas l'urgence est déterminée soit : par l'urgence de la situation elle-même, elle consiste alors à protéger et à secourir rapidement un enfant potentiellement en danger ; par l'urgence dans laquelle se trouvent des travailleurs sociaux débordés, pour différentes raisons (manque de connaissance de la situation, interlocuteurs injoignables, manque de moyens, de temps d'investigation) ; soit parce que l'interlocuteur est un personnage de marque (l'inspecteur) et que sa demande prend une valeur de commandement. Il y a donc une graduation dans l'importance accordée aux messages d'urgence, suivant le partenaire qui appelle Clèves et « *puis suivant la situation elle-même* » ajoute Monique.

Selon le type d'accueil demandé (administratif ou judiciaire) « *dans le cas des accueils provisoires* » (administratif), l'urgence est moindre, mais :

« *Après il y a des situations où l'on sait qu'il faut répondre très vite si on peut ou si on ne peut pas. Parce qu'il faut trouver des places rapidement. Mais cela, ça nous est dit. On sait qu'il y a des situations où c'est moins urgent.* »

Il y aurait une entente, implicite, entre Clèves et ses partenaires, qui détermine le degré d'urgence à considérer pour le traitement des situations. Mais il semble aussi que Clèves, en se dotant de nouvelles procédures d'admission cherchent à réduire sa dépendance à l'urgence, davantage liée aux structures de travail qu'aux situations objectives des enfants en danger.

Un autre cas d'accueil est donné par Monique qui se réalise rapidement, mais cette fois-ci sans poser de problème :

« *Dans le courant de l'automne pour certaines situations du Département 1, département de référence, cela a été très vite. On a eu connaissance des dossiers, il y avait de la place donc on accueillait.* »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

Dans ce cas, l'accueil se réalise rapidement parce que la demande rassemble plusieurs conditions préalables : l'établissement est disponible et possède un nombre de places suffisant dans une période donnée ; les dossiers d'admission permettent une connaissance de l'enfant ; et les situations correspondent au profil des enfants habituellement accueillis. Il est alors question de rapidité et non pas d'urgence. La dimension émotionnelle en est largement diminuée sinon absente. La difficulté surgit :

« Quand c'est une situation où il faut vraiment que l'enfant soit orienté très rapidement, on n'a pas trop le temps ».

La dimension émotionnelle n'est pas seulement due à l'urgence éprouvée par les travailleurs sociaux à propos directement des situations d'enfants ou indirectement du fait des relations professionnelles entre travailleurs sociaux, elle relève également d'une souffrance vécue par des parents. Monique donne l'exemple du père d'Adèle, étudié en commission d'admission à partir de la situation d'Arnaud :

« Le père n'était pas vraiment partie prenante du placement. C'était une grande souffrance pour lui, et il refusait de rencontrer les travailleurs sociaux. (...) Il y a eu un premier placement, mais on enlève Adèle, parce que c'est vécu comme ça par le père, et puis voilà, après c'est Arnaud. Ces situations-là où les parents responsabilisent l'enfant placé du placement des suivants et le culpabilisent. »

Deux aspects apparaissent. La souffrance du père tout d'abord est compréhensible au regard de son investissement dans l'éducation de ses enfants, sachant que la mère de ses enfants (dont il est séparé) présente des traits de parent *abandonnique*. Une souffrance avec une déception, puisque Monique explique que les deux placements s'effectuent l'un après l'autre avec un décalage de plusieurs mois dans le temps. Un décalage qui pouvait laisser présager au père que son fils Arnaud ne lui serait pas (provisoirement) retiré.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

Le second aspect concerne la dimension de la culpabilité quant aux motifs du placement : qui sont les responsables des placements ? À qui la faute ? Monique souligne le risque pour l'enfant, souvent confirmé dans la pratique, de se voir attribué la culpabilité du placement, parce qu'il aurait été « méchant », parce qu'il « n'a pas été sage » ou simplement parce qu'il « a parlé des problèmes à la maison » (à des enseignants, à l'assistante sociale, au psychologue). Cette culpabilité se surajoute au fait que l'enfant souffre lui de la séparation d'avec ses parents, même dans les cas où sa conscience des maltraitances subies est claire.

Cette faute, responsable du placement, poursuit Monique « *peut aussi se retourner contre l'enfant et c'est très difficile à vivre pour un enfant.* » Ce risque de culpabilité est d'autant plus fort chez l'enfant que, de la part de ses parents :

« *Il n'y a pas de remise en cause [et] ne sont pas du tout conscients de leurs carences éducatives quand c'est la faute de l'autre.* »

Ce danger pour Adèle, pourrait être d'« *être stigmatisée.* »

REGISTRE ÉMOTIONNEL – Entretien de Sonia

Des situations touchantes

Sonia débute à peine, avec quelques mois d'expérience et en formation de travailleurs sociaux. Elle estime qu'étudier une admission « *cela peut être intrusif les rapports que l'on peut lire concernant les familles. C'est quand même l'historique de la famille.* » Le fait d'étudier un rapport, de chercher à comprendre les problèmes d'un enfant à travers un passé douloureux peut être éprouvant pour un novice. S'ouvrir à la perception de configurations familiales pathologiques ne laisse pas indifférent notamment lorsque l'on constate que ces drames produisent des effets concrets toujours actifs dans le présent, amenant d'autres drames.

En tant que débutante, Sonia fait part de son étonnement face à la rapidité entre le moment où la demande d'admission d'Arnaud a été étudiée et son arrivée effective à Clèves :

« Ça c'est très vite enchaîné le placement de l'enfant. Du jeudi au mardi suivant, l'enfant était là. Je ne savais pas que ça pouvait aller aussi vite. »

L'étude d'admission d'Arnaud a conduit à parler et à réfléchir sur l'accompagnement de sa sœur Adèle à Clèves, ces éléments concrets constituent une situation « *qui est connue et pour laquelle on a envie de s'investir.* » Approfondir une situation ne consiste pas seulement à prendre acte d'aspects funestes à propos d'un passé, qui plus est conditionne un avenir sombre, ce serait plutôt déprimant. Se construire une connaissance de la situation et de son anamnèse pour des éducateurs, c'est notamment y entrevoir les causes à des problèmes pour intervenir et pour remédier aux problèmes. La construction d'un projet éducatif et thérapeutique n'est jamais très loin dans cette intention. La reconstitution d'un passé sur la base d'éléments probants, de témoignages, d'enquêtes, est orientée vers un avenir meilleur où la souffrance et les répétitions morbides seraient cernées pour être interrompues. Dans cet examen parfois

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

minutieux de la vie d'autrui, l'éducateur s'éveille aux potentialités d'un sujet et d'une situation, il envisage de peser de son influence sur une histoire dans l'espoir qu'elle reprenne un cours pacifié. C'est ce genre de prise de conscience et de ressenti émotionnel qui, à un moment donné, donne envie à l'éducateur de s'y mettre et de s'investir dans un accompagnement éducatif.

Sonia décrit de quoi procède cette commission d'admission où elle se trouve, de son initiative et en tant que stagiaire :

« Je m'interroge beaucoup sur la relation avec les familles et une commission d'admission, cela part d'une situation familiale où l'enfant est en difficultés ainsi que la famille. Je voulais voir les difficultés rencontrées. »

Elle se fait une idée de la situation de placement « *par rapport aux carences éducatives et au manque de stimulations* » des enfants. Elle déduit par ailleurs, d'après ce qu'elle a perçu des échanges, que le collectif éducatif a aussi des limites en matière d'accueil et qui amènent les professionnels à s'interroger :

« Mais si vraiment l'enfant a un comportement assez violent ou alors des problèmes de santé ça peut poser question. Donc je pense que ça peut entraîner une sorte de débat. Après je ne sais pas vu que je n'en ai pas encore vécu. »

La suite de l'entretien donne à Sonia l'occasion d'approfondir ce qu'il en est de son rapport à son propre vécu émotionnel face à ces situations éducatives. Nous revenons alors sur le travail autour des dossiers d'admission qu'elle qualifie d'intrusif :

« C'est aussi savoir la vie privée des gens. C'est comme si je racontais toute mon histoire, toute mon enfance et que je la faisais lire à tout le monde. Et ça passe entre plusieurs mains ces dossiers. Mais en même temps, il y a besoin de ça pour avancer et permettre à cette famille et à l'enfant d'évoluer dans de bonnes conditions. »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

Sonia montre que l'investigation de la vie d'autrui à travers l'étude des dossiers ne va pas de soi. Cela comporte une indiscretion gênante, du voyeurisme peut-être et soulève des questions d'ordre éthique : en quoi cette vie nous regarde ? Qu'est-ce qui justifie qu'une vie soit ainsi dévoilée et connue des autres ? Sonia y répond partiellement dans la seconde partie de son propos, comme quoi cela se justifie au regard du projet d' « avancer » et de faire « évoluer » un enfant, une famille. Mais Sonia accepte également de considérer une part subjective à la retenue éprouvée, face au dévoilement d'aspects intimes la vie d'autrui :

« Pour moi, ce n'est pas évident. En plus, je suis quelqu'un d'assez sensible et puis il a des dossiers qui touchent. C'est vrai il y a vraiment des situations touchantes. »

Dans le métier d'éducateur, la découverte de la personne accueillie se fait notamment à partir de la compréhension et de la représentation d'une situation, à travers la lecture croisée des dossiers d'admission. Il s'agit aussi d'une occasion de se découvrir soi-même, en empathie avec autrui, porteur d'affects pour des personnes que l'on ne connaissait pas. L'éducateur se laisse alors atteindre par le récit de la vie d'enfants et toucher par ce qui est dit et écrit de leur parcours. En revanche, la reconnaissance d'affects en soi n'est pas toujours aussi simple à assumer, c'est quelquefois très « chargé » émotionnellement :

« Il y a eu une autre commission où l'on parlait du cadre de vie de la famille et où c'était plus dur à entendre. »

Concernant la question de la culpabilité vécue par les enfants du fait de leur placement, elle concède que :

« Ça arrive, de toute façon il faut trouver une [faute]... quand les parents n'arrivent pas forcément à se remettre en cause, c'est souvent remis sur le dos de l'enfant. »

Son assertion nous fait penser à l'écart et à la fois à la proximité psychologique qu'il peut y avoir entre le fait d'attribuer une cause à un événement, tel celui d'un placement d'enfants, et le fait de « se remettre en cause », ou pas, au regard de cet événement. Dans cette logique, la cause, à défaut de faire l'objet d'une prise de

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

conscience (pour laquelle les parents d'enfants placés seraient les premiers à devoir faire le travail), pourrait être reportée, "remise" « *sur le dos des enfants* », littéralement en arrière d'eux-mêmes. Autrement dit, à défaut pour ces parents de s'approprier la cause du placement (qui fait dire que « c'est à cause d'eux que le placement arrive » : par manque de soins, de vigilance, par violence) et ainsi de développer la conscience de leur(s) faute(s), eu égard à leur responsabilité, la cause est déplacée, renvoyée à la génération suivante. Nous sommes portés à considérer ainsi que, dans ce processus de déplacement de causalité, c'est la charge émotionnelle de culpabilité qu'elle sous-tend qui est ainsi évacuée. La souffrance que produit cette charge, de par son intensité, s'avère est envahissante et s'additionne à la souffrance de la séparation.

La conscientisation d'une faute est une souffrance assez particulière qui concerne la représentation et donc le sens d'un événement. Cette souffrance de représentation s'ajoute à l'événement lui-même et mêle ainsi deux niveaux d'épreuves : un vécu émotionnel et un vécu de la conscience. Lorsque les deux sont dissociés, à cause peut-être de l'amplitude de la souffrance, une disjonction est amorcée entre *monde vécu* et *conscience du monde*.

Ce phénomène apparaît lorsque les situations d'enfants sont suffisamment documentées et quand les orientations techniques des services qui instruisent ces situations le permettent. Ce qui est alors constaté, c'est la transmission d'une génération à une autre de la culpabilité, la conscience vague d'une faute dont l'auteur n'est pas bien identifié. Dans le cas présent, il serait envisageable par exemple de faire l'hypothèse selon laquelle les parents sont eux-mêmes dépositaires, à leur insu, d'une culpabilité transmise par la génération précédente. Un scénario fréquent, mais pas systématique, qui apparaît dans le travail avec les parents, autour de l'échange sur les motifs des placements de leurs enfants. Se dessine ainsi le profil de parents eux-mêmes victimes, ayant souffert de manquements graves dans le passé et dont, à cause de faits masqués ou de déni, qui ont été chargés de culpabilité par la génération précédente. Le travail de conscientisation n'ayant pas été mené pleinement, ces parents reproduisent (motion de répétition chez Freud), sur la génération suivante, des expériences dramatiques.

REGISTRE ÉMOTIONNEL – Entretien de Philippe

L'entretien de Philippe fait peu référence à l'enjeu émotionnel, mais son propos éclaire une facette du questionnement qui a surgi à partir des propos de Sonia concernant la difficulté de parents de se « *remettre en cause* ». Philippe estime en effet qu' :

« Il y a des parents qui restent bloqués là-dessus et qui en veulent au juge. Un peu moins quand même, je pense, à la maison d'enfants, puisque c'est le juge qui les place. Ils en veulent en général plus au juge qu'à la Maison d'enfants. »

Dans cet exemple de Philippe, c'est le juge et possiblement la Maison d'accueil qui sont pris pour responsables du placement. Dans ce cas, des parents attribuent au magistrat ou à l'établissement éducatif la cause de leur souffrance d'être séparés de leurs enfants. Il s'agit d'une sorte de degré zéro de la reconnaissance du problème posé par le placement, explicité dans ses motifs et au nom desquels une autorité décide de cette séparation, fût-elle au prix d'un arrachement. La cause d'un placement est la raison de fond qui justifie que des liens familiaux soient provisoirement interrompus. Ces liens peuvent être suspendus à court ou à long terme et selon des modalités particulières : absence de droit de visite, droits de visite limités (1 heure par mois en lieu neutre, en présence d'un tiers), hébergements chaque week-end, pendant les vacances scolaires, etc.

Le cas où la culpabilité liée au placement est reportée sur la structure d'accueil est certes préférable au cas où l'enfant est, implicitement ou explicitement, désigné par les parents comme le fautif. Pour autant, il est nécessaire que ce point soit élucidé afin de ne pas entraver le double travail éducatif. Il consiste pour l'enfant de reprendre le cours normal de son développement et pour les parents de prendre à leur compte la part de leur responsabilité parentale. Pour ces parents, il peut incomber un travail psychologique pour élucider une culpabilité qui les replace dans un passé traumatique pour ce qui les concerne. Philippe continue :

« Il y a des parents avec qui ça se passe mieux parce qu'ils sont quand même plus ou moins acteurs de l'évolution de leurs enfants. Ils se sentent concernés par les choix scolaires par exemple, des choses comme ça. C'est très important. De fait,

il faut tenir compte aussi de comment les parents réagissent par rapport au placement des enfants (...) c'est vrai que l'on peut avoir des parents qui ne sont pas forcément contents et qui le disent ».

À travers le propos de Philippe, l'on entrevoit une graduation dans le rapport que les parents entretiennent avec la situation de placement et avec l'ensemble des acteurs du placement (travailleurs sociaux, juge). Ce rapport est plus ou moins facilitant pour la relation des parents avec leur enfant, pour aider l'enfant à traverser cette épreuve pour lui (même s'il perçoit par ailleurs que le placement le protège). Il s'agit également du rapport de travail que les professionnels établissent avec les parents et avec l'enfant, lequel est évidemment facilité lorsque ces différents interlocuteurs les reconnaissent à une place constructive, lorsque la relation éducative est consentie. Le placement ramène, mais pas systématiquement, les parents à la difficile réalité de la séparation⁴².

Le placement replace les parents face à une décision qui pointe chez eux chez un problème dont ils sont les dépositaires. Dans cette rencontre, il y a effectivement, comme le disait Sonia, quelque chose d'assez « intrusif ». Quelque chose d'une relation asymétrique entre travailleurs sociaux et parents qui peut être vécue par ces derniers comme une ingérence insupportable. Le professionnel doit être vigilant face à ce déséquilibre constitutif et irréductible de la relation (professionnelle) qu'il établit avec les bénéficiaires du travail social. Il peut s'efforcer de réduire ce déséquilibre ou de le compenser par une attitude appropriée, mais il ne peut pas l'effacer. Mais les professionnels peuvent tantôt manquer d'habileté dans ce rôle où se comporter en contrôleurs des mœurs⁴³. Le

⁴² Des parents, pour différentes raisons, se disent soulagés du placement de leurs enfants. Soit parce que le placement leur permet de prendre du recul, de stopper une violence dont ils ne savaient plus quoi faire et qu'ils redoutaient. Soit parce qu'ils prennent le temps de comprendre ce qu'il leur est arrivé ou soit parce qu'il s'agit de parents qui traversent des épisodes de dépression, qui s'écroulent ponctuellement et ne peuvent plus faire face à leurs prérogatives. Soit des parents qui ont besoin d'être aidés, conseillés, entourés et valorisés.

⁴³ Voir sur ce sujet du travailleur social *agent de contrôle social*, la théorisation de Saül Karsz (2010 [2004]) in *Pourquoi le travail social, définition, figures, clinique*. Paris : Dunod. Nous ne souscrivons pas à toute sa critique du travail social, que nous estimons imprécise à certains égards, du fait qu'il ne revisite pas à notre sens la complexité des métiers d'éducateurs tels qu'ils se déclinent depuis au moins une décennie. Son point de vue critique, pessimiste, remplit un rôle utile pour les travailleurs sociaux à des étapes de leur vie professionnelle où ils peuvent, à tort, s'imaginer dans la maîtrise de leur pouvoir social et ainsi ne pas percevoir l'arbitraire des normes

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

réadressage vers les parents de la raison du placement et des différents problèmes qui en découlent est un exercice périlleux : les parents ont-ils une place d'auteurs ? De victimes ? Les deux à la fois (à des générations différentes) ? L'un des parents est-il une victime consentante ? a-t-il une place de complice, passif ou actif, de son conjoint ?

Quoi qu'il en soit de la particularité des places occupées, qui ont chacune leur importance spécifique pour chaque situation, Philippe estime, à propos des parents « *qui ne sont pas forcément contents et qui le disent* » que :

« C'est bien qu'ils le disent. Le plus important c'est d'en discuter après et de faire comprendre qu'on n'est pas là pour garder les enfants, mais pour que ça puisse se passer de mieux en mieux et qu'ils retournent en famille ».

L'important est que ce mécontentement soit exprimé. Son expression n'empêche pas le travail, mais constitue au contraire la matière d'un échange réciproque, de part et d'autre d'une relation plus ouverte, à partir d'une triple intention véhiculée par la loi : protéger, nommer, réparer.

L'expression « *on n'est pas là pour garder les enfants* » employée par Philippe est intéressante également pour ce qu'elle renvoie à un paradoxe de l'action éducative en internat. Dans les ordonnances de placement, le juge écrit qu'il confie des enfants à un « établissement gardien » (MECS, Foyer, Placement familial). De cette manière indirecte, les éducateurs sont désignés « gardiens » des enfants, ils veillent à leur intégrité, à leur devenir et sont chargés de leur protection. Mais les éducateurs ne « gardent » pas les enfants dans le sens de *se les approprier* ni de *les retenir* pour se maintenir vis-à-vis d'eux dans un rôle durable de substitution parentale. L'éducateur est pour ainsi dire *un gardien qui ne garde pas...* Un professionnel qui veille à ce que, sous certaines conditions, l'enfant et sa famille puissent se passer de lui.

qui fondent (en partie) leurs interventions et traversent le champ social. Saül Karsz a été l'élève d'Althusser.

REGISTRE ÉMOTIONNEL – Entretien de Coralie

Coralie décrit que :

« Auparavant, l'enfant pouvait être " parachuté ", du coup le projet n'est pas le même parce qu'on peut avoir des équipes éducatives qui vont, non pas s'insurger, le terme est trop fort, mais qui en tout cas ne seront pas dans la même dynamique d'accueil. Cela change la dynamique d'accueil, je crois. »

Elle compare le dispositif d'admission tel qu'il était pratiqué auparavant, sans les équipes éducatives, et dorénavant où la commission est instituée. Auparavant, les équipes semblaient subir la décision d'un placement, ce qui fait considérer à Coralie que la dynamique de l'accueil s'est modifiée et que la part de réaction, vive, des éducateurs s'est de ce fait modulée. Si elle estime que le terme « *s'insurger* » est « *trop fort* » pour qualifier de par le passé la réaction des équipes éducatives face à une admission, il laisse toutefois entendre, même avec des nuances, qu'un vif désaccord et une opposition avaient lieu. Ce propos corrobore l'idée que l'admission est au croisement d'enjeux au niveau institutionnel, qu'il mobilise des forces et des contre-forces.

À partir de son champ psychologique, Coralie considère que toutes les demandes d'admission ne se valent pas, que certaines sont sujettes à caution à propos de la perspective d'un accompagnement à Clèves. Dans ce cas, une rencontre préalable avec l'enfant et ses parents est nécessaire :

« Ce sont les enfants pour lesquels on a le plus d'interrogations, où justement, du côté thérapeutique, on se dit qu'on est peut-être en limite de prise en charge. »

La suite de l'entretien ne permet pas d'en savoir davantage sur les critères de cette limite en regard de la dimension thérapeutique, qui indiquerait qu'un accueil est possible ou pas et à partir de quelles considérations. Concernant la situation d'admission d'Arnaud, Coralie précise cependant :

« Je l'avais eu en pré-admission justement, en entretien avec la maman, et toute seule aussi. J'avais fait un rapport interne de pré-admission et c'est vrai que ce n'était pas évident. Ce n'était pas donné d'emblée... il y avait quelques interrogations sur les troubles d'Adèle. »

L'on comprend que les interrogations qui ont émergé des rencontres préliminaires de « pré-admission » avec Adèle n'ont pas empêché son accueil effectif à Clèves, mais ont ouvert un questionnement qui s'est estompé au fur et à mesure des premiers temps de placement :

« Ce qui s'est passé c'est qu'Adèle s'est adaptée formidablement bien à Clèves et n'a plus adopté le type de comportements qu'elle avait auparavant. C'est-à-dire que le fait de changer de milieu l'a changée. Alors ça n'a pas été miraculeux quand même ni du jour au lendemain. Mais elle s'est adaptée à l'école, il n'y a plus eu de violence à l'école. »

Coralie précise ensuite, à notre demande, de quel « type de comportements » d'Adèle il s'agit, à savoir qu'elle était :

« Très sauvage. Parfois très renfrognée, très fermée, à ne pas vouloir parler du tout. Là, c'est quelqu'un qui est quand même plus ouvert ».

Les comportements décrits chez Adèle au moment de son admission génèrent à l'époque une certaine inquiétude qui a pu dissuader les équipes d'accueillir l'enfant. Des observations qui conduisent en retour et contradictoirement à douter de la fiabilité des écrits lorsque ceux-ci sont pour le coup détaillés. Dans un dossier d'admission, l'absence d'éléments objectifs suffisants, et inversement la description sérieuse de traits de comportements, peuvent être des obstacles à un avis favorable d'admission. Dans le premier cas, les équipes ne parviennent pas, faute de documents suffisants, à se faire une idée précise de la situation et se demandent, à juste titre, dans quelle mesure des faits importants sont passés sous

silence. Dans le second cas, les descriptions disponibles éveillent cette fois de l'appréhension.

La question se pose dès lors de savoir s'il faut chercher à connaître davantage une situation dans la mesure où ce savoir suscite des appréhensions ? Sans doute que oui. Sans doute que le travail d'admission consiste précisément, non pas à évacuer la part émotionnelle qui caractérise chaque situation, mais davantage à la faire émerger, pour l'assumer dans l'éprouvé qu'elle suscite spontanément, avant d'y apporter une rationalité en vue d'une action éducative. Dans la mesure où cette dimension émotionnelle n'est pas admise comme une perception utile⁴⁴, en tant que donnée brute qui renseigne sur le contre-transfert, la dimension émotionnelle reste embarrassante pour les professionnels.

Dans le cas d'Adèle, le placement a eu pour effet d'atténuer les manifestations de troubles décrits à son propos avant son arrivée à Clèves. Dans ce cas, c'est précisément cet effet d'apaisement qui est escompté par les professionnels demandeurs du placement, à travers une prise en charge qui protège l'enfant, l'entoure et prend soin de lui. Il est remarquable d'observer que l'établissement visé par la demande d'accueil peut quant à lui douter pendant un moment, lorsqu'il a connaissance de la description des comportements de l'enfant (réalisée pour objectiver le besoin de prise en charge de l'enfant), de pouvoir faire quelque chose des troubles repérés chez l'enfant... Cela revient à considérer que les acteurs du placement, entre ceux qui demandent le placement, en formulent la demande et ceux qui reçoivent et interprètent cette demande, n'ont peut-être pas la même conception du rôle d'un placement. Il est possible également que ces conceptions s'affrontent à travers une situation singulière qui pose des questions inédites.

Finalement, Coralie confirme que les troubles d'Adèle repérés avant le placement, qui contribuent à forger une prescription de placement, ne sont pas des comportements de surface, mais l'expression d'un problème plus profond : « *c'est vraiment ça, des carences, des négligences voire des maltraitances.* » De ce fait,

⁴⁴ Dans un contexte professionnel où ce mode de perception serait par exemple considéré comme une faiblesse.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

le premier effet bénéfique du placement a été de s'interposer entre l'enfant et son environnement immédiat qui lui portait directement préjudice.

Dans ce cas, ce ne sont pas les éventuelles différences de personnalité entre Adèle et Arnaud qui expliquent leur mal-être et constituent le danger potentiel, mais un facteur intra familial. L'éloignement (rapide) de ces enfants avec leur milieu habituel a produit un soulagement immédiat avec une réduction des tensions. Les enfants rassurés ont retrouvé chacun leur calme. Lorsque Sonia se disait étonnée de la rapidité de l'accueil d'Arnaud (entre la commission et l'accueil), il ne s'est pas agit d'une urgence pour cet accueil, au sens d'un *danger imminent*, mais du constat qu'à partir du moment où l'accueil est matériellement possible, il n'y a aucune raison d'attendre pour apaiser l'enfant. Ce qui fait dire à Coralie que « *c'est la même fratrie. Donc les mêmes hypothèses.* » Frère et sœur sont concernés par le même problème.

Ce qui pourrait bien en revanche distinguer ces deux enfants quant à leur problématique, tient à la question de savoir sur qui pourrait bien retomber la culpabilité liée au placement ? Autrement dit, à considérer la place unique prise par chaque enfant dans la constellation familiale, laquelle est la plus exposée à concentrer des difficultés ? Coralie parle elle de responsabilité :

« *Qui incomberait à Adèle et que la maman fasse porter en fait (à Adèle)... ou que le papa, parce que ce serait plutôt le papa. La maman... je ne pense pas que dans ce cadre-là il y ait... autant dans certaines familles on fait porter à l'enfant la responsabilité d'un placement parce que le placement est vraiment mal vécu autant là, ce n'est pas une maman qui vit mal le placement. C'est le papa qui vit mal le placement.* »

L'on perçoit bien ici une pensée qui élabore le problème rencontré par ces deux enfants par comparaison, par détour plus exactement à d'autres fonctionnements familiaux. Les places traditionnelles du père et de la mère semblent ici inversées dans la mesure où le père semble tenir le rôle de support affectif des enfants. Il

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

n'empêche que la culpabilité, à travers ce que Coralie nomme « *la responsabilité d'un placement* », semble présente chez le père. Il serait à redouter que l'un ou l'autre enfant soit désigné comme « *responsable* » par le père. Celui-ci aurait plus à perdre et donc à se reprocher de cette perte, à travers le placement de ses enfants, dans la mesure où il est plus investi dans leur éducation. Il est de ce fait plus prompt à se demander s'il a bien fait tout ce qu'il fallait pour garder ses enfants. Ce processus est courant, mais la singularité tient ici à une situation où c'est plutôt le père qui est en première ligne, tandis que « *la maman est dans un processus de maternage, et à partir du moment où les enfants sont grands, elle s'en détache* » ajoute Coralie.

Les relations d'attachement sont ainsi faites que le plus attaché est aussi le plus exposé à la douleur de la séparation et au ressentiment lors d'un placement⁴⁵. La mère des enfants semble être plutôt dans une inquiétante distance pathologique. Coralie poursuit son élaboration des positions parentales de ce couple où la maman se détache donc de ses aînés et :

« C'est à ce moment-là que le papa pourrait prendre le relais, parce que souvent les papas s'intéressent à l'enfant quand il a 3 ans, 4 ans, 5 ans quand ils commencent grandir. Même si maintenant les papas s'intéressent aux nouveau-nés aussi. Mais là, le papa pourrait prendre le relais sur quelque chose d'éducatif, c'est à ce moment-là que les enfants sont placés. Parce que la maman s'en désintéresse. »

Le ressenti des parents (séparés) pour ce qui est placement n'est pas le même. Il va déterminer les messages adressés aux enfants. La question se pose alors pour chaque enfant quant à la réception des affects éprouvés par chacun de leurs parents. Adèle semble tenir une place à propos de laquelle Coralie en tant que psychologue paraît plus en alerte :

⁴⁵ Ceci fait penser à certains égards au jugement de Salomon.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

« D'autant plus que pour Adèle [son père] est une personne ressource. Enfin, c'est ce qu'on entend de l'équipe éducative, comme quoi le papa pour Adèle est quelqu'un d'important et le fait qu'il ne soit pas partie prenante au placement ça peut être à un moment donné handicapant pour nous. »

Le père peut faire passer son ressentiment par la colère ou l'agressivité (tel que Jacqueline a pu en fournir des exemples à propos des échanges téléphoniques), mais également en marquant une distance, voire une absence de collaboration avec Clèves. En fonction du degré selon lequel ce père est affecté et son rôle bousculé par le placement, il peut en vouloir à ceux qui ont favorisé ce placement, et éventuellement à ses enfants. Mais il ne s'agit que d'une hypothèse clinique. Chaque enfant pourrait tout aussi bien retourner contre soi, à divers degrés, leur perception de la colère de leur père et se demander s'ils n'en sont pas responsables. La culpabilité a ceci d'insaisissable qu'elle ne nécessite pas de s'appuyer sur des raisons établies pour se déployer, mais se nourrit d'imaginaire.

REGISTRE ÉMOTIONNEL – Entretien de Laura

Comme d'autres collègues, Laura commence par comparer le travail tel qu'il se faisait avant la commission et à présent :

« Avant c'était " vous avez une jeune qui arrive tel jour, telle heure, le 27 août à 14 heures ". La jeune on la voyait un jour de visite où on travaillait. On voyait quelqu'un passer sur le groupe avec le directeur et puis on déduisait qu'il allait arriver. On le savait, mais on n'avait pas vraiment de dossier avant (...) les chefs nous prévenaient quand même, mais c'était juste à titre informatif ».

Les accueils étaient soudains et la préparation de l'admission ne concernait que la direction. Laura démontre à travers une situation concrète l'intérêt du travail collégial en commission d'admission :

« C'est bien d'avoir d'autres avis parce qu'on a eu le cas cette année où il y avait une fille pressentie sur le groupe et où nous, les quatre éducateurs du groupe, quand on a lu le dossier on s'est dit " mais ce n'est pas possible, on ne va pas accueillir une jeune comme ça. On ne va pas pouvoir la prendre en charge " parce que c'était trop compliqué dans une collectivité, à douze. On s'est sentis soutenus par les autres collègues, car pour eux il y avait des problèmes aussi, par rapport à un travail qui aurait pu se faire avec des hommes parce que cette jeune était dans la séduction. Alors il y a des collègues masculins qui se sont positionnés en disant " moi si je travaillais au 2^e Groupe de filles je ne sais pas si j'aurais pu travailler avec cette fille-là tout seul en soirée, en sachant qu'elle met des choses en place, tout autour, un jeu au niveau de la séduction avec l'homme " ».

La commission d'admission permet de libérer la parole autour de ressentis dont la dimension émotionnelle est perçue parce que les professionnels anticipent en se projetant dans la relation avec le nouvel arrivant. Des caractéristiques de la personnalité de la jeune laissent entrevoir une problématique de séduction et posent ainsi la question des relations entre les sexes dans la relation éducative.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

L'anticipation l'accueil rend possible la verbalisation d'une relation qui s'incarne dans des personnes en chair et en os, plutôt que d'en subir éventuellement les effets sans les avoir pensés au préalable. Peut-être même que le fait d'anticiper cette possibilité permet d'en contrôler ses manifestations et de réagir plus vite. Le vis-à-vis que permet la rencontre de professionnels de différents groupes autour de la table favorise cette discussion.

Apparemment, les collègues d'un autre groupe que Laura se sentent concernés par l'accueil, tout en ayant le recul de ne pas être impliqués directement par ce placement. Leur prise de parole en est plus libre, ce que Laura exprime comme un soutien : « *on s'est sentis soutenus* ». Ce dialogue, à des places différentes, permet l'expression de positions divergentes qui attirent l'attention sur différents points. L'approche diagnostique de la situation s'aiguise en croisant les regards. L'échange favorise la formulation de contradictions et fournit au débat son ressort contradictoire. Les réticences exprimées ne manifestent pas une fin de non-recevoir, mais sont argumentées, elles incarnent des tendances latentes qui peuvent ainsi être reprises au compte des professionnels concernés.

Cette jeune pour qui est décrit un rapport de séduction, susceptible de mettre à mal la relation éducative, notamment si l'éducateur est un homme, représente un cas limite pour Clèves. Hormis cette difficulté pressentie par un éducateur à gérer l'attitude de séduction d'une adolescente, d'autres obstacles sont présentés plus loin par Laura qui explique qu'une décision de refus a été prise. Un autre argument est celui de la distance géographique :

« Il y avait plusieurs soucis. La jeune avait sa famille sur Paris. Il fallait organiser des visites. On ne voyait pas comment, on allait pouvoir organiser des visites le week-end en famille. Parce qu'on sait bien qu'en week-end il n'y a pas spécialement de service de l'ASE, qui se met en place. »

Dans notre grille d'analyse, cette assertion de Laura est rattachée à l'enjeu économique. C'est-à-dire que la ligne argumentaire qu'elle expose ici concerne

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

des motifs d'organisation, des considérations de gestion interne à propos d'aspects matériels quant à l'exercice des droits de visite parentaux. Laura considère que le fait que la jeune habite Paris l'oblige à rester plus souvent à Clèves le week-end. Le problème en est non seulement la réduction des droits de visite, mais aussi, au niveau de l'établissement, de devoir encadrer le week-end des groupes d'enfants plus conséquents. Il en résulte l'obligation de mobiliser plus de professionnels, notamment le dimanche (où la rémunération est double suivant la convention collective).

La situation de cette jeune est cependant susceptible de « *poser plus de problèmes* » d'un autre ordre, car :

« Elle était scolarisée dans le même collège que les filles d'ici. On en entendait parler par les autres jeunes. La fille se voyait déjà ici (...) elle était déjà-là. Une fois, elle était prête à monter dans le car de Clèves en disant " ouais ! c'est moi ! de toute façon, je vais bientôt venir chez vous ". Oui, il y avait une certaine position de cette jeune. »

D'une manière générale, on pourrait se demander si ce ne serait pas plutôt positif que la jeune exprime son souhait d'être placée dans un établissement éducatif ? Ce n'est pas un lieu habituellement désiré par des adolescents, mais plutôt stigmatisant, même s'il s'agit de protéger et d'aider les jeunes. L'observation rapportée ici par d'autres jeunes n'est toutefois qu'un aspect du problème. Il s'agit plus probablement dans ce qui va suivre de la question de la sur-maturité psychologique de cette jeune, ou d'une maturité déplacée, dont l'explicitation a fait basculer la décision vers un refus d'admission :

« Il y aurait eu plein de choses qui je pense auraient posées problème parce que nous avons des retours des filles qui disaient qu'elle s'habillait en... les filles disaient qu'elle ne s'habillait pas du tout en fonction de son âge. Elle se maquillait, enfin elle se... »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

Nous percevons la retenue de l'éducatrice pour désigner à qui ou à quoi cette jeune fait penser (une retenue qui n'est pas toujours de circonstance sur le terrain). Le fait est que l'éducatrice cherche son mot, ou bien que celui qui lui vient à l'esprit n'est pas exprimable en l'état. Vu le contexte de la phrase, nous penchons pour un terme qui vient de l'argot. Le fait est que, face à des situations de ce type, les travailleurs sociaux sont renvoyés à une dimension de la pulsion dans ce qu'elle a de cru. Le langage du terrain entre travailleurs sociaux en porte habituellement la marque, mais il est plus clairement inapproprié vis-à-vis d'interlocuteurs extérieurs.

Ce que montre cette jeune, la manière dont elle s'expose aux autres est apparemment explicite et, à travers un jeu de séduction exacerbé, renvoie à l'*instance pulsionnelle* du corps-objet, du corps offert. L'expression de cette pulsion vient percuter le rapport que chaque sujet entretient à la pulsion. Elle se présente aux éducateurs comme une épreuve à subir. La manière d'être en relation de cette jeune, qui se projette déjà chez elle dans l'établissement éducatif, bouscule les conventions admises entre les personnes, à commencer par la distinction des générations et la distance sociale des corps. Chacun est tenu de se présenter aux autres sans outrances. Avant même que la question se pose d'une éventuelle demande d'admission à Clèves :

« Elle était très connue et quand on s'est dit qu'elle va arriver chez nous, quand on va lui dire de changer son style vestimentaire, de moins se maquiller ou pas du tout. Donc, il y a des cas où je pense que nous on n'est pas... je ne dis pas qu'on veut des enfants tout doux tout lisses, où il n'y a pas de problèmes, mais il y a des fois où nous on ne peut pas. »

Il semble clairement que le « corps » éducatif ne se perçoive pas compétent face à ce type de problématique où des interdits ne sont pas intégrés chez une jeune. Cela signifie aussi que l'entrée dans ce type de structure suppose de la plupart des jeunes des pré-requis. Il s'agirait ici pour cette jeune d'accepter d'éventuelles remarques et obligations comme celle de s'habiller différemment. En même

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

temps, rien ne dit que cette jeune n'accepterait pas d'être remise en place... Laura envisage de ce point de vue une impossibilité :

« Elle pouvait quand même se montrer arrogante, insultante à l'égard des adultes et tout ça. Bon on a aussi des cas sur le groupe où ça se passe, mais on ne veut pas non plus des cas, des comportements violents parce que... »

Laura reste cependant évasive sur la question de la violence où aucun élément concret ne vient étayer sa crainte. Le propre de cette crainte est d'être alimentée d'imaginaire sur fond d'éléments réels. La justification de Laura sur ce point s'oriente ensuite rapidement sur des considérations de gestion de groupe (critère économique). Cela se passe comme si, lorsque la dimension émotionnelle atteint son comble, le recours à l'économie du groupe d'enfants et aux moyens pour argumenter un refus était suffisant : *« on ne peut pas gérer à douze. Quand on est tout seul à faire la soirée »*. La remarque est fondée, mais incomplète. La question de l'impact émotionnel est éludée de la réflexion. Le champ du travail éducatif se rétrécit ici à la capacité de supporter l'effet émotionnel induit par certaines situations. Cette angoisse est induite par une représentation qui anticipe négativement la situation. Elle s'attache à des scénarii sur lequel les professionnels se sentent désemparés tandis que le débat objectif des critères d'accueil n'est pas mis en avant. Laura continue :

« Il y a un autre collègue du Groupe C. qui a dit aussi " oui, moi je ne sais pas, si un jour elle pose problème, est-ce que je serais capable, pareil, d'aller aider les collègues en situation difficile et qu'est-ce qu'elle va mettre en place avec moi, après ? " ».

L'inquiétude à ce stade est partagée par les collègues d'autres groupes qui se projettent dans la situation. Ils se retrouvent aux aussi atteints par l'angoisse produite par les attitudes de la jeune dans sa relation aux adultes. Les chefs de service semblent avoir constaté ce biais dans la perception des éducateurs :

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

« On nous a dit de ne pas trop nous emballer sur ce qu'on pouvait dire des fois dans le rapport. Mais en même temps, c'est le seul... ça fait aussi l'effet miroir de ce que le jeune transmet aussi. Donc c'est sûr qu'il faut faire attention à ce qui est dit dans les rapports, mais là je pense qu'il y avait quand même une part de vérité. »

C'est le niveau de l'interprétation qui est ici mis en exergue à travers le propos de Laura (critère herméneutique) : ce à quoi renvoient les écrits et l'infléchissement du sens qui leur est attribué. Laura ne tranche pas la question et fait se tenir ensemble les deux termes d'un paradoxe avec, d'un côté « l'emballlement » possible autour de la lecture d'une situation, l'« effet miroir » de « ce que le jeune transmet », et de l'autre côté la prudence avec laquelle « il faut faire attention à ce qui est dit dans les rapports ». Laura incline finalement à penser que dans l'approche des éducateurs il y a « quand même une part de vérité ».

Une inquiétude diffuse est aussi prêtée aux internes déjà présents à Clèves :

« Au niveau des enfants il y en a eu (...) qui ont beaucoup perturbé notre groupe on va dire, parce que tout le monde s'attendait à une future venue de cette jeune qui n'est jamais venue. Parce que la jeune était de plus dans la même classe qu'une autre fille de notre groupe. Bon, ça a été très vite et à la limite les filles la voyaient soit dans cette chambre-là, soit dans cette chambre-là. C'est vrai que c'était difficile de remettre tout le monde à sa place. »

Il y a eu comme une fébrilité, venue « perturber » les résidents, une *hystérisation* autour de la situation d'une jeune qui pourtant « n'est jamais venue ». C'est d'ailleurs, probablement, du fait de ce phénomène que la jeune n'a pas été accueillie. Dans la mesure où les événements prennent cette proportion avant même l'étude d'admission, les éducateurs peuvent penser en effet que ce sera pire ensuite. Les professionnels se sentent garants d'un ordre institutionnel où chaque jeune doit être « à sa place ». Le désordre à cet égard représente une menace pour un certain équilibre institutionnel. Cet ordre des choses n'est cependant pas très

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

explicite et ne repose pas sur une conception claire même s'il est partagé entre professionnels. C'est aussi une affaire de « feeling » où il s'agit de « sentir » :

« Quand même, je ne voyais pas ce qu'on pourrait donner de plus à la jeune. Si, l'éloignement familial que les services sociaux préconisaient avec sa famille, mais sinon c'est tout. Le directeur a rencontré la jeune, et la psychologue aussi. Ils sentaient un accueil assez difficile. »

Laura est convaincue non par des arguments, mais par un ressenti des professionnels qui ont mené des entretiens avec la jeune. On voit toutefois poindre un argument en faveur d'un éventuel placement à savoir « *l'éloignement familial* », mais il reste faible. Le ressenti que partage Laura est plus d'ordre émotionnel qu'intellectuel, il cimenter les liens professionnels et forme le refus d'admission. Cette considération amène à envisager qu'une décision favorable d'admission est aussi un engagement d'ordre émotionnel d'une équipe vis-à-vis d'une situation dont tous les tenants et les aboutissants ne sont pas connus. Une situation pour laquelle les professionnels s'y sentent. Ils n'ont peut-être pas raison de le faire, mais leur adhésion à la situation les conduit avec plus ou moins d'incertitude à assumer leur choix, quitte à négocier des aménagements. Ce cas de figure se produit dans des situations où les professionnels se sont vus forcer la main. Cependant, cela ne finit pas toujours très bien, comme dans le cas de Gilles, ou alors bien conduit à des négociations serrées comme dans le cas de Bruno (rapporté par Paul)⁴⁶.

Laura expose ensuite des généralités qui expliquent (matériellement) leur refus d'accueillir. Il est question aussi d'« allers et retours » entre différents professionnels de Clèves (directeur, équipes, psychologue, critère psychosocial) pour se faire une connaissance plus fine de la situation. Pour Laura :

⁴⁶ Voir aussi la *Seconde commission d'admission*, pour Aldo, *annexe 10*.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

« On ne peut pas accueillir tout le monde à la Maison de Clèves. C'est sûr, parce qu'il y a des enfants qui ont des troubles psychiques, là on n'est pas adaptés pour gérer tout ça. »

C'est à l'occasion de telles situations cependant que des limites concernant l'accueil de jeunes apparaissent plus clairement. C'est ce que nous laisse penser Laura pendant l'entretien. Nous demandons alors à Laura s'il y a des situations « entre-deux », pour lesquelles les professionnels ne savent pas comment se positionner, mais disposent de marches de manœuvres pour repousser leurs possibilités d'intervention ? Par exemple, prendre le risque d'accueillir des enfants dont les situations les inquiètent. Laura répond à cette question par d'autres questions :

« Je ne sais pas. Peut-être que ça dépend de l'urgence ? Alors est-ce que des fois l'accueil est fait parce qu'il le faut ? Est-ce que c'est fait rapidement parce qu'ils veulent trouver une solution ? Je pense que ça dépend aussi du parcours du jeune. »

Laura s'interroge sur les raisons qui font pencher pour une décision d'admission. Il y a « l'urgence », consécutive à une absence de solution de placements, parce que certains besoins d'accueil ne sont pas couverts sur un territoire donné. Il y a le « parcours » en lui-même du jeune.

Concernant le sens attribué à la décision de placement, l'urgence apparaît comme un construit, une façon de conduire des placements pour amener des établissements d'accueil indécis à accepter malgré tout, sans raison claire du motif de l'admission. Dans l'urgence, la réflexion a du mal à faire jour. Mais peut-être, l'urgence permet à l'établissement de ne pas trop tourner sur lui-même ? De détourner les professionnels de leurs craintes (sur leurs capacités) et les amène à trancher du côté de l'action ?

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

L'analyse de cette dimension duelle du placement, en jeu entre l'établissement demandeur et celui qui accueille, conduit à considérer que des motifs d'admission sont relatifs aux logiques institutionnelles (*instance institutionnelle*) à côté d'autres motifs inhérents au parcours du jeune. La situation du jeune relève ainsi, plus complètement, de la juxtaposition d'au moins deux niveaux (ou instances) :

- de dimension personnelle et psychologique, relative aux besoins du jeune considéré (*instance individuelle*);
- de dimension institutionnelle, l'*instance institutionnelle*), pour des établissements qui se jaugent, s'interrogent, s'interpellent et se mesurent les uns aux autres à travers des rapports d'influence, de force et de stratégies. Nous ajoutons à ces deux instances, une troisième : l'*instance organisationnelle*, rapportée à l'activité économique de l'établissement et la gestion des groupes par les éducateurs (nombre d'enfants, profils, âge, mixité). Ainsi, les relations professionnelles s'éprouvent à travers une demande de placement et deviennent finalement des éléments constitutifs de la situation du jeune, l'avenir de celui-ci dépendant du travail de ceux-là.

Un autre motif désormais « classique » à la Maison de Clèves pour argumenter le refus d'accueillir, concerne l'absence de scolarité :

« Ce matin, nous avons vu une jeune, j'ai lu le dossier hier (...) je ne voyais pas non plus la Maison d'enfants l'accueillir alors qu'elle est déscolarisée. Et ici s'ils sont déscolarisés, je ne vois pas ce que l'on peut leur apporter, parce qu'à la journée il n'y a pratiquement personne à la Maison. Les enfants sont censés être à l'école. Donc quand il y a déscolarisation, on ne peut pas accueillir. On ne va pas la laisser errer ici toute la journée à ne rien faire. »

Ici aussi, le refus est explicité au motif de moyens humains (critère économique) comme quoi « *il n'y a pratiquement personne à la Maison* » et en l'absence de conception d'une alternative : « *je ne vois pas ce que l'on peut leur apporter* ». Mais le cas de la déscolarisation a été quant à lui anticipé dans le projet de l'établissement et constitue un motif de refus. Il apparaît alors tout à fait logique que l'établissement s'organise, ou ne s'organise pas, en conséquence.

Cette remarque conduit à deux observations. Tout d'abord, malgré la spécification du projet de Clèves à refuser des enfants déscolarisés, les établissements partenaires continuent pourtant de lui adresser ces demandes. Donc, soit ils ignorent ce projet pourtant validé par les organisations tutélaires, soit ils le connaissent, mais essaient néanmoins de le contourner. Ensuite, le projet n'est pas invoqué par les salariés eux-mêmes, censés s'appuyer dessus concernant l'activité d'admission. Il est possible toutefois que le décalage entre la rédaction de ce projet (cinq-six ans) et l'actuelle commission d'admission (en place depuis à peine un an), ainsi que l'arrivée récente d'une partie du personnel, explique que le faible recourt au projet dans ce domaine. Néanmoins, les professionnels ne peuvent pas se permettre d'ignorer que « leur » projet d'établissement valide *a priori* certaines orientations. On peut se demander alors s'ils l'ont lu, s'ils s'en souviennent ou bien si c'est le statut de celui-ci par rapport à l'activité qui pose problème. D'autre part, le projet est-il en circulation ? est-il libre d'accès ? est-il validé et approprié par les salariés ? Une autre hypothèse peut être que les professionnels se sont lancés pleinement dans l'expérimentation du dispositif d'admission sans prendre trop le temps de réfléchir sur cette activité et capitaliser ainsi de l'expérience avant que d'en débattre.

REGISTRE ÉMOTIONNEL – Entretien de Pierre

L'intérêt de l'entretien de Pierre, qui vient tout juste d'arriver à Clèves, consiste dans la richesse de son expérience précédente qu'il confronte à sa découverte de la commission d'admission. Pierre se dit « *sans formation* » et ayant appris « *sur le tas* ». Il a travaillé auprès d'adolescents avec d'importants troubles du comportement, qui ne peuvent plus être suivis dans des structures traditionnelles. L'établissement où il est intervenu précédemment, assimilé à un CEF (centre éducatif fermé), était à la limite des habilitations officielles, mais largement utilisé par les autorités de placement (conseil général, juges) et différents établissements partenaires. Dans la presse spécialisée, la fermeture de ce lieu d'accueil « alternatif » a suscité un certain émoi et des critiques. Les mots de Pierre sont quant à eux *chargés* de situations difficiles. Son franc-parler le conduit à dire tout haut des propos habituellement confinés entre professionnels.

Urgence ou situation de crise, la « patate chaude »

Concernant les demandes d'admission, Pierre explique :

« je pense qu'il ne faut pas trop refuser, enfin je ne sais pas trop comment ça se passe ici, mais je sais que pour nous (précédemment) il ne fallait pas qu'on refuse. On essayait et si ça ne marchait pas, on avait possibilité de renvoyer les jeunes autre part. Mais généralement, on les gardait et on essayait. C'était ce qu'on appelle dans le jargon " des patates chaudes ", c'est-à-dire que personne n'en voulait, donc on vous refile la patate. »

L'expression est courante sur le terrain dès lors que des équipes et établissements sont concernés par des cas limites ou encore « incasables » pour lesquels ils ne se sentent pas compétents, la plupart du temps à juste titre. Dans la limite des leurs fonctionnements habituels, l'ensemble des établissements sur un territoire donné « couvrent » un besoin socio-éducatif. Au-delà de cette aire de réponse diversifiée, des situations ne trouvent cependant pas de réponses en terme

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

d'accompagnement, notamment à l'adolescence où ces situations font crise. Mais ce n'est pas tant une question d'âge que de gravité des cas, de réponses inadaptées ou de manque de compréhension d'enjeux inhérents à la situation (familiaux, relationnels, psychologiques, inter-institutionnels). Confrontés à leurs limites, les établissements refusent ces admissions et les renvoient aux demandeurs du placement. Chaque département se retrouve ainsi avec un « lot » de situations qui, régulièrement, défraient la chronique locale, remuent les services de l'aide sociale à l'enfance, éprouvent les magistrats et débordent les établissements où des solutions provisoires sont mises en œuvre (accueil d'urgence, foyer de l'enfance, famille d'accueil de service spécialisé, mesures renforcées, doubles mesures, lieux de vie, structures alternatives...). Non pas que ces mesures soient très fréquentes, mais les problèmes insolubles qu'elles posent mettent des équipes entières sous une tension constante. Leur caractère exceptionnel fait que ces situations occupent le devant de la scène et cristallisent l'attention. Elles font ressortir des enjeux entre les services, privés et publics, d'action sociale. Ces situations qui marquent les esprits deviennent emblématiques, révélatrices de difficultés et de dysfonctionnements.

Est-il besoin d'explicitier la métaphore de la « patate chaude » ? L'image désigne de manière prosaïque une situation qui « brûle les doigts », que l'on ne peut tenir (en main) que très peu de temps. La formule est peu élégante, mais illustre bien aussi un mouvement, une circulation (de main en main, d'un établissement à l'autre), où plusieurs entités (personnes ou établissements) sont impliqués par sa réception (accueil et accompagnement éducatif). Le but recherché est de ne pas laisser « tomber » la situation qui risque alors de « s'écraser ». Le mouvement perpétuel amorcé, à moins d'un « refroidissement » rapide, fait encourir un risque réel au jeune concerné. Le vocabulaire fleuri des expressions courantes offre une représentation assez directe et vraie de l'embarras dans lequel se retrouvent ensemble : autorités et professionnels quand les situations deviennent « chaudes ».

La métaphore offre ici aux professionnels l'avantage d'une explicitation rapide et condensée d'une situation, prise dans son contexte socio-politique en matière

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

d'aide sociale à l'enfance (*instance sociale-historique*). La modalité cognitive de la description offerte par la métaphore est mise en évidence par Jean Brichaux (2004)⁴⁷. L'image de la « patate chaude » porte sur reconnaissance (à défaut de connaissance) d'un enjeu émotionnel partagé, quel que soit l'établissement dans lequel le professionnel intervient, avec le sérieux, le recul et le calcul qui lui sont habituellement prêtés. La production d'un « échauffement » de la situation, s'accompagne d'une « accélération » de l'activité (comme en physique des particules), augmente le risque de réactions vives et donc de passage à l'acte de la part des acteurs, qui conduit à une déstructuration (fission) des interventions. Dans ces circonstances, les professionnels se révèlent autrement que ce qu'ils sont quand les situations sont plus « froides ». La métaphore est à ce titre un *discours limite* (Ricoeur, 1975) se rapportant à des *vécus limites*.

À ce propos, Pierre fait un lien avec la rédaction des écrits d'admission et la manière dont ils peuvent être présentés pour orienter l'interprétation (enjeu herméneutique) des éducateurs à l'admission. En parlant de la situation d'un jeune très difficile, il dit :

« Si la structure veut s'en débarrasser absolument parce qu'il pose de gros problèmes, il ne faudra pas trop en mettre. J'en suis sûr parce que j'ai vu ce genre de trucs... (rires). »

Il s'agit ici de l'écrit d'admission vu du côté de ceux qui le rédigent, à partir du moment où un établissement ne peut plus continuer une prise en charge et qu'il souhaite replacer le jeune ailleurs. Le problème est celui d'avouer l'échec d'une prise en charge et de voir suffisamment clair pour y repérer des difficultés que d'autres assumeraient mieux, afin qu'une orientation pertinente ait lieu. Mais quelle orientation le serait, dès lors qu'un établissement est dépassé par une situation ? Qu'il cherche à être soulagé rapidement d'une situation qui s'envenime

⁴⁷ BRICHAUX, Jean, (2004), *L'éducateur d'une métaphore à l'autre. Parler autrement de l'éducateur*. S/coord. Ramonville Saint-Agne : Érès. Voir notamment la préface de Jean-Pierre Pourtois et Bruno Humbeeck (p. 7-10) sur les avantages et les limites de l'usage de la métaphore en éducation spécialisée.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

et qu'il ne gère plus ? Une caractéristique de l'action éducative est de s'adapter aux difficultés rencontrées pour mieux les cerner et y remédier. Mais cette adaptation peut quant à elle confiner à suivre des situations qui ne mènent nulle part ailleurs que dans l'expression d'une pathologie.

Il est donc envisageable dans ce type de contexte qu'un établissement se place sur un registre stratégique, que des éducateurs adoptent une posture de ruse et ne présentent pas des aspects inquiétants d'une situation. Quant à savoir si le jeune concerné, lorsqu'il est reçu en entretien d'admission, est authentique ou s'il masque des aspects de sa situation, Pierre explique :

« À ce niveau-là, je ne pense pas qu'il joue. Puisque partir d'un foyer c'est toujours une épreuve, je pense. Qu'il soit bien ou pas bien c'est une épreuve. Parce que ce qu'ils ont vécu un petit moment dans un foyer, ils sont liés avec des copains. C'est toujours une épreuve de faire partir quelqu'un. Nous on était très mauvais pour ça, à Darnes. C'est qu'on prenait les jeunes, on n'arrivait pas à les faire partir. Non, mais c'est vrai, ça posait problème. (...) on était tellement dedans qu'on disait " on ne va pas le passer sur cette structure-là parce qu'ils n'ont rien pour ça ". En fin de compte, il n'y a pas de structure aménagée pour les jeunes à problèmes qu'on avait sortis du foyer. »

« Prendre des jeunes » dans le langage courant des éducateurs c'est « admettre » et « accueillir » dans un établissement. Il y a les établissements qui « prennent » les jeunes difficiles et ceux qui ne « prennent pas ». Darnes est un établissement qui avait été créé spécifiquement pour accueillir les jeunes quels qu'ils soient, dont les autres établissements refusaient ou ne voulaient plus prendre en charge, d'où la valeur du témoignage de Pierre. Quand des informations sont omises ou confisquées dans un dossier d'admission, pour Pierre il y a une intention derrière « c'est la fameuse patate chaude ». Or, c'est avec ce type de jeunes que Pierre travaillait à Darnes :

« C'était des jeunes qui normalement pouvaient aller en CER ou CEF (centre éducatif fermé ou renforcé). Nous on avait tout. On avait une politique assez claire où l'on voulait voir ce que ça pouvait donner d'essayer d'aider le jeune à s'en sortir. Parce qu'il y a des jeunes que j'ai mis en CER et en CEF qu'on ne pouvait pas tenir et qu'on plaçait à notre tour quand ça n'allait pas. »

À Darnes, les éducateurs se donnaient la possibilité d'essayer. Mais cette possibilité ne garantissait pas une adéquation des réponses. Peut-être se permettait-on d'être plus inventif et de passer outre les représentations de ses propres limites, qu'elles soient individuelles, d'équipes et institutionnelles. Cette approche avec de minces filets n'est cependant pas sans risque. Les professionnels ont en partie raison d'avoir peur de prendre des directions qu'ils ne maîtrisent pas. Et c'est là un paradoxe dans la mesure où l'on ne maîtrise bien que ce que l'on connaît déjà. Ce qui est mis hors de portée de l'expérience est considéré comme inapproprié.

Pierre donne l'exemple d'un jeune qu'il est allé chercher avec un collègue, *« deux éducateurs balaises dans la voiture »* à la sortie d'une garde à vue. L'éducateur qui accompagnait le jeune leur a dit : *« vous allez voir, c'est un fugueur, il ne va pas être dix minutes chez vous »*. C'était en fait l'information principale de cette admission particulière. Les éducateurs ont discuté avec le jeune pendant les cinquante kilomètres du trajet jusqu'au foyer de Darnes. Et puis :

« Quand il est arrivé à Darnes c'était un gros fugueur. Je me rappelle, c'est moi qui ai fait son admission et il m'a dit " elle est où ma chambre ? " Je lui ai répondu " non, il faut que ce soit clair, je ne te montre pas ta chambre si t'as pas envie de rester. Car tu nous es décrit comme un grand fugueur. Donc si tu veux vraiment rester, te poser ici, tu peux et on va tout faire pour. Maintenant si tu ne veux pas rester, je ne te montre pas ta chambre. Tes valises sont là. La gare est à 1km200. Moi je te laisse une demi-heure, parce que les normes c'est ½ heure et après je te déclare en fugue ". »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

Là encore, la réponse éducative semble abrupte, mais correspond à un niveau d'échange direct et compréhensible pour ce type de jeune. À savoir qu'un jeune fugueur, à moins de l'enfermer, il n'est pas possible de le contraindre à résidence s'il ne l'a pas décidé lui-même, si rien ne le retient dans le lien humain proposé :

« On n'avait pas le droit (d'enfermer des jeunes). J'en ai vu à Darnes se jeter du premier étage. Sauter par la fenêtre pour se barrer. Parce qu'au départ, sur une structure comme ça, on ne savait pas trop comment on devait réagir, si on devait fermer la porte par exemple. Essayer de les retenir. Alors on a essayé, mais on voyait que ça ne marchait pas. Parce qu'on les retenait, ils jouaient avec nous. »

Avec de grands adolescents, il n'est pas question de s'interposer physiquement. Pas plus qu'il n'est souhaitable de leur courir après. Ils ont tôt fait de retourner la situation et de se jouer des adultes. La réflexion éducative s'analyse ici en terme de mouvement. C'est le mouvement de la vie adulte qu'il faut tenter d'imprimer sur la vie du jeune et non l'inverse, auquel cas le jeune mène les adultes « en bateau ». Quel sens le mouvement peut-il prendre pour l'adolescent perturbé, quel en est l'intérêt ? Que peut-il lui apporter en adoptant la fuite, l'esquive ou encore l'errance ? Ce que les éducateurs de Darnes ont décidé c'est :

« À un moment, on s'est dit en réunion : " on va jouer le jeu. Il veut s'en aller ? On le laisse partir. Ou alors même on le met dehors. " S'il passait une journée, qu'il faisait n'importe quoi ou qu'il ne venait pas à table. C'était des gamins assez cassés, qui ne mangeaient pas à table. Des gamins qui mangeaient au frigo. Ils ne savaient pas ce que c'est que de se mettre autour d'une table et de manger, ils n'avaient jamais fait ça. Ils prenaient le camembert dans le frigo et un bout de pain. (...) alors c'était du bluff, mais il fallait bien jouer quelque chose parce qu'il y avait des moments où on ne pouvait plus rien faire. Cela a été très très chaud à certains moments. Puis physiquement. J'ai vu mettre à terre des gamins pendant une demi-heure et les ceinturer. Avec crise de nerfs, l'HP (hôpital psychiatrique) et tout ça. C'était assez hard, mais en fin de compte on essayait de garder des jeunes délinquants. »

Pierre donne à comprendre ici ce qu'il en est de manifestations comportementales de tels jeunes au regard de la manière dont ils ont grandi. Leur comportement alimentaire « nomade » anéantit quasiment toute velléité de prendre un repas ensemble comme cela se pratique habituellement. Or, couramment, l'on oublie que le rituel du repas inscrit dans les usages fait l'objet d'apprentissages, de modélisations. C'est oublié parce que précisément il s'agit d'apprentissages précoces où la tradition s'imprime très tôt au niveau des conduites familiales. Sauf pour ces enfants dont le milieu familial est particulièrement dégradé. Eux-mêmes ne comprennent peut-être pas d'ailleurs ni l'utilité ni la signification de ces coutumes constitutives d'une éducation, d'une socialisation future (rencontrer les autres autour d'un repas, se réunir). Pour la plupart des gens, manger autour d'une table semble naturel et celui qui ne s'y prête pas génère l'incompréhension voire de l'agressivité des autres. Son positionnement hors du regroupement est vécu comme un refus du groupe. C'est interprété comme un rejet tandis que le sujet a précisément besoin d'être accompagné, invité à prendre place avec le groupe, à se laisser apprivoiser et « domestiquer ».

Ce que signale Pierre dans cet exemple, c'est que la différence de ces jeunes tourne à leur désavantage. Un ensemble de codes implicites, de savoir-vivre et de vivre-ensemble, permet habituellement aux individus de se reconnaître entre eux et de se réunir. Lorsque certains ne s'y conforment pas, c'est interprété comme un choix volontaire de rupture. Or, s'il y a bien rupture, elle tient néanmoins à des raisons plus profondes de l'ordre de carences (de soin, d'éducation, de relation) qui expliquent de tels comportements, tandis que le besoin de lien social existe bel et bien, mais s'en trouve court-circuité. L'approche paradoxale décrite par Pierre consiste en fait à prendre le contre-pied du jeune dans son court-circuit afin de le rejoindre dans son propre décalage, pour l'en déloger. Il s'agit d'une réponse éducative qui reprend ce qui reste d'une capacité de jouer chez l'adolescent, où les règles sont cependant faussées, et dont il faut comprendre la logique afin de le détourner de son égarement. L'éducateur à ce niveau joue un double jeu.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

Pour Pierre, la cause profonde du malaise de ces jeunes est la suivante :

« C'est parce qu'ils n'ont plus confiance en nous les adultes. Quand les gamins sont paumés comme on pouvait en avoir des paumés, ils n'ont plus confiance dans l'adulte. En qui ont-ils confiance ? Dans les autres gamins comme eux. »

Ce que signale Pierre c'est que ces jeunes peuvent néanmoins se reconnaître entre eux, à travers différents rejets, souffrances et déviances. Ils apprennent la vie à travers la distorsion qu'ils en éprouvent et peuvent ainsi se retrouver liés, regroupés par le destin. Pierre fait ensuite l'inventaire d'activités sportives ludiques (randonnées en montagne, canyoning, rafting...) mises en place comme support à la relation éducative. Il estime :

« Qu'il leur faut de l'adrénaline. Il leur faut du piment, mais il ne faut pas que ce soit du piment pour voler une voiture ou se planquer pour les flics. Il faut que ce soit (claque du doigt) le truc positif ! »

Ici aussi, l'idée est d'aller chercher les jeunes sur un terrain supposé être le leur, sur un registre émotionnel, dans une communication où ils s'éprouvent et se sentent exister. D'autres raisons expliquent selon Pierre ce qui peut être un refus, du moins une distance, que certains de ces jeunes manient. Quand elle n'est pas physique, la réserve de certains jeunes peut être parolière :

« (Quand il était plus jeune) son père le mettait dehors, c'était du n'importe quoi. C'était par rapport à ça. En fin de compte, il a pu me dire " ouais, mais tu sais quand je rentre le week-end mon père, il est saoul " et puis tout ça. C'est dans la voiture qu'il me l'a dit. Ça ne se dit pas autour d'une table, sur une chaise, ce n'est pas possible ! »

Certaines paroles ne se confient que dans des contextes protégés, où l'adulte est disposé à écouter et où le jeune se sent prêt à évoquer un vécu qui ne doit pas être banalisé, ce qui serait une offense à son égard. Il s'agit de « *gamins qui avaient*

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

connu 9-10 foyers [et] savaient ce que c'est qu'un éducateur, ils savaient ce que c'est qu'une structure. » Souvent, les éducateurs cherchent à cerner qui sont les jeunes accueillis et pensent y parvenir, mais ils oublient qu'ils sont aussi en position d'être cernés par les jeunes eux-mêmes. Les travailleurs sociaux sont observés, calculés, jaugés, éprouvés par ceux-là mêmes à qui ils ont l'intention de prêter secours. La relation c'est la réciprocité. Le jeune prend une part active pour ce qui le concerne et pour ce qu'il désire de cette relation, s'il ne la rejette pas tout simplement. Un jeune est accueilli dans un établissement, mais il a le choix lui aussi de l'accueillir en lui et d'accorder ou non de l'importance aux liens éducatifs et affectifs qui lui sont proposés. Les choses les plus simples peuvent devenir un vrai casse-tête pour les éducateurs s'ils ne sont pas parés à toute éventualité :

« Pour en revenir au début, un repas c'est toujours un problème, manger tous ensemble, pff... déjà, ils ne mangeaient pas en famille alors ce n'était pas pour manger tous ensemble en foyer ! Donc on essayait de décaler les choses. On faisait ce qui ne se fait pas dans d'autres foyers. Est-ce que vous imaginez à Clèves de manger les uns après les autres ? C'est impossible ! »

Pierre montre bien ici que l'admission est conditionnée par des degrés d'aptitude à vivre ensemble. Certes, le projet éducatif d'un établissement consiste à apprendre aux enfants à vivre ensemble, mais il n'en précise pas les différents niveaux d'acquisition au-dessous desquels l'entreprise éducative n'est pas envisageable dans ce cadre. Ainsi la faculté banale à prendre un repas ensemble peut s'avérer être un obstacle à l'intégration d'un enfant dans un groupe et semer du trouble. La condition de réussite d'un accueil peut être due notamment à un cadre « adaptable » (et non « adapté ») où la solution n'est pas définie à l'avance. Les pistes de réponse dépendent de la capacité des acteurs à modifier leur cadre d'intervention, lequel ne peut pas être figé et dont les lignes se déplacent en fonction des besoins singuliers repérés. Cela ne va pas sans problèmes et sans risques de confusion. Tous ces remaniements présentent un risque de perturbations des professionnels alors qu'il s'agit de limiter celles des jeunes.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

Mais Pierre ajoute qu'à Darnes « *si nous avons tenu c'est grâce à ça, c'est parce qu'on faisait des choses qui ne se faisaient pas.* »

Il revient ensuite à son expérience à Clèves, il explique :

« Là, on a un jeune qui est déscolarisé... je l'avais remarqué tout de suite, c'est marrant je dois les sentir. La première semaine, on m'a demandé quels enfants je voulais suivre en référence éducative. On est en train de refaire les références des jeunes, car il y a un collègue à mi-temps sur un autre poste, sur un autre groupe. Moi j'ai dit je veux bien " lui, lui, lui ". Et là mes collègues me regardent et me disent " bien tu as pris les plus durs ". Oui, je crois, parce que ce sont des gamins avec qui ont peut bosser, avec qui il y a de quoi faire, je pense. »

Le décalage des prises en charge d'un établissement à un autre, produit chez les professionnels des compétences qui diffèrent, ce qui rend Pierre particulièrement apte à accompagner des enfants estimés difficiles pour ses collègues. Il y trouve de surcroît un intérêt particulier. Il en arrive à être *force de proposition* et d'innovation, du fait du décalage qu'il porte dans ses pratiques pour avoir travaillé dans un établissement avec des jeunes différents. Ce qui était une difficulté dans son établissement précédent devient une force appréciable à Clèves :

« Je disais au directeur le week-end dernier, parce qu'il a fait le week-end : " ce qui manque ici à mon avis, c'est de les occuper en journée. " Pour des gamins qui sont déscolarisés et qui ne savent pas trop où aller. Parce qu'il y a quand même des enfants du Groupe A. qui n'ont plus d'école, qui ne savent pas ce qu'ils veulent faire. »

Le projet d'établissement indique cependant le refus d'accueillir à Clèves des enfants déscolarisés (condition notifiée explicitement pour l'admission). Mais lorsque la déscolarisation survient en cours de placement, les équipes ne sont pas organisées pour y faire face de manière adaptée. Il n'est pas toujours possible d'empêcher ces incidents de parcours où des enfants sont exclus des

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

établissements scolaires. C'est parce que Pierre a travaillé dans un établissement qui accueillait des jeunes hors scolarisation qu'il peut envisager une adaptation à des situations de désœuvrement et prévoir des réponses éducatives appropriées. Il est capable de projeter pour Clèves des modifications dans les modalités des suivis. Ce qui constitue une épreuve professionnelle à Clèves (accueillir des jeunes déscolarisés) devient un atout pour Pierre qui sait faire face à cette éventualité. Dans ce cas, Pierre ajoute :

« On a un jeune qui vient de passer en conseil de discipline, il est viré. Le temps de retrouver un collègue, il va se passer un mois et demi-deux mois. Je trouve que c'est là qu'il faut leur faire voir ce que c'est que d'aller travailler pour peut-être les remotiver à retourner à l'école. »

Le principe éducatif qui sous-tend cette position consiste à maintenir le jeune dans un rythme de travail à réaliser, malgré son exclusion. Ce qui l'oblige à se lever chaque matin avec, en tête, une activité à réaliser. Il lui est ainsi donné physiquement et émotionnellement d'éprouver une réalité de travail adapté (chantier d'appoint, aide à la maintenance) et accompagné (éducateur technique, cadre, homme d'entretien) plutôt qu'un ennui mortifère, sur un temps trop long. Il est plus « facile » pour certains jeunes de se faire renvoyer de l'école que de s'y maintenir. Certains savent se rendre insupportables en jouant avec les limites des professionnels. Le dispositif proposé par Pierre à Clèves peut parvenir, par l'effort demandé au jeune, à le dissuader de détester l'école. Cela constitue alors la base d'une nouvelle motivation pour y retourner, le degré de difficulté n'y étant pas le même. Certains jeunes peuvent aussi se sentir valorisés d'effectuer des tâches de cet ordre et se trouver calmés par une relation individuelle qui les responsabilise.

L'ennui éprouvé par des jeunes exclus de l'école, si celui-ci ne dure pas trop longtemps (dans le cas d'une exclusion brève par exemple) peut aussi être mis à profit pour que le jeune envisage les bons côtés de l'école : comme lieu de rencontres, un lieu de vie où l'on apprend des choses nouvelles, etc. L'occupation par du travail ne doit pas recouvrir celui que le jeune doit faire sur lui-même.

Pierre termine par une remarque qui signale son empathie à l'égard des jeunes accueillis en « foyer ». Selon lui, ces jeunes sont rattrapés par une représentation sociale difficile à vivre, qui ne nous laisse pas indifférent sur leur situation particulière :

« Et puis cette étiquette qu'ils ont, malheureusement, ce sont des gamins de foyer. Et ça, c'est terrible. »

Les éducateurs qui s'occupent des « ces jeunes-là » sont à la croisée de différents discours provenant des intervenants et des institutions. Lorsque les professionnels sont fatigués, voire excédés des comportements de ces jeunes (vu l'intensité de l'investissement et de la mobilisation que la difficulté impose), leurs discours traduisent alors des vécus émotionnels sans nuances. C'est de l'ordre du rejet ou du déni, du découragement, de la culpabilité ou encore de la compassion impuissante. Des périodes de recul, favorisées par la « trêve » d'une exclusion temporaire peut permettre alors aux professionnels de changer leur regard, de développer une pensée plus sereine sur la situation, afin de poursuivre l'accompagnement. Les éducateurs sont témoins et dépositaires de discours extérieurs à la fois raisonnés et passionnés, avec lesquels ils doivent composer et situer leurs activité et affects sur la situation.

REGISTRE ÉMOTIONNEL – Entretien de Paul

Pour Paul, auparavant :

« Les admissions se faisaient à l'arrache. Et quand les gamins arrivaient, ils étaient admis, mais il n'y avait pas trop de temps, il fallait les admettre assez rapidement. Et en une semaine, il fallait déplacer un enfant d'un groupe qui était déjà pressenti pour passer sur un autre groupe, pour permettre l'arrivée d'un nouvel enfant. »

On perçoit bien ici le caractère urgent que pouvaient prendre les accueils quand la commission d'admission n'existait pas, lorsque la décision était prise hors d'une construction entre professionnels, dans un lien hiérarchique descendant. Le directeur décidait, les cadres transmettaient et les professionnels mettaient en œuvre. La pensée du processus d'admission échappait à ceux chargés de la mise en œuvre et elle n'était pas adaptée à des niveaux de réalité différents : psychologie de l'enfant, vécu et configuration des groupes d'enfants, dispositions des éducateurs, critères techniques et compatibilités diverses... Pour résumer, tout ce qui fait la complexité d'un accueil et du projet d'accompagnement.

Paul relate un cas récent qui met en jeu l'articulation entre le niveau opérationnel de la commission et celui du directeur. Pour une situation d'admission :

« La commission avait demandé à ce que le directeur reçoive le jeune en présence des parents, parce qu'il y avait des incertitudes quant au fait que le jeune " refuse la collectivité ", c'est marqué dans le rapport, alors qu'on nous en faisait la demande, et bien là, ça interrogeait. Dernièrement, lorsque le directeur a reçu ce jeune et son père, un père assez violent par rapport aux institutions, cela lui a permis d'éclaircir des points particuliers. Un retour s'en est suivi en commission, qui vient d'avoir lieu il y a une semaine, c'était pour le directeur d'avoir levé toutes les réticences qu'il pouvait y avoir et que l'on pouvait ainsi placer ce jeune à Clèves. Ça a soulevé quand même une remarque de la part de la commission ».

Nous voyons que dans ce cas, la commission donne une indication au directeur. Elle dispose d'une certaine autorité. Bien que l'avis de la commission ne soit que consultatif, il est reçu par le directeur comme une indication qui l'amène à agir de sa place, à suivre l'indication. L'autorité de la commission se distingue ici d'une distribution classique d'un pouvoir hiérarchique. Le lieu de l'intelligence du travail n'est pas mécaniquement celui du donneur d'ordre, placé en haut de l'organigramme. Ce qui organise l'activité ici est plutôt un sens partagé du travail. Ce sens est garanti par une discussion collective du groupe d'admission. Le sens de l'indication de la commission s'étaye sur le constat d'une contradiction entre la demande d'admission pour un jeune à Clèves (sur un groupe d'enfants) et la notification dans le dossier d'admission comme quoi le jeune a pu dire qu'il « *refuse la collectivité* ». Le rendez-vous préconisé avec le directeur avait pour objectif notamment d'éclaircir ce point, de vérifier si oui ou non cette réserve était fondée, et dans quel cas cette parole rapportée (refus de la collectivité) s'appliquait et jusqu'où elle s'étendait.

Un jeune peut en effet poser problème ponctuellement au niveau de son insertion dans une collectivité sans pour autant l'être partout et tout le temps. Certains comportements difficiles ne sont pas durables, s'estompent, se nuancent selon les lieux et des paramètres déterminés ou indéterminés. Le rendez-vous a donc permis de « *lever toutes les réticences qu'il pouvait y avoir* », mais aussi, de surcroît, de situer une certaine « *violence* » du père du jeune vis-à-vis des institutions. Il y a bien un problème de ce côté, mais il semble être déjà localisé chez le père du jeune. Le rôle du directeur, en suivant l'indication de sa commission lui permet à son tour, non seulement de vérifier des informations et de dissoudre des questionnements, mais aussi de rapporter des informations nouvelles susceptibles d'enrichir en retour le sens de l'action éducative à venir (orienter le travail avec le père du jeune par exemple, en essayant de comprendre son ressenti, en l'aidant à libérer son fils de ce ressenti). Paul précise plus loin :

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

« Ce point étant retravaillé avec le jeune, la famille et le directeur, pour dire à la fin que le jeune avait dit " moi j'ai envie de venir ". C'était donc ce point-là dont il a fallu parler et pour cela réaborder presque toute la situation. C'était interrogé par tous les collègues qui étaient en commission, pas les mêmes collègues qu'il y avait 15 jours auparavant. »

Nous constatons qu'un aller-retour entre la commission d'admission et le directeur (qui a démêlé un point « sensible » lors d'entretiens avec le jeune et sa famille) permet d'obtenir un plus haut degré de précision et lève des malentendus. Les nœuds portent d'un côté sur le rapport du jeune et de son père avec le placement, et sur la représentation que les éducateurs se font d'un jeune qui serait inapte à vivre en collectivité. Dès lors que le jeune exprime face au directeur qu'il a « envie de venir », la perspective du rapport jeune/éducateur s'ouvre. Pour l'équipe éducative il est plus aisé d'envisager travailler avec un jeune qui manifeste de l'envie, qu'avec un jeune opposé au placement. L'envie du jeune donne envie au professionnel.

Dans cet exemple, Paul interroge aussi un *turn-over* dans la commission, comme quoi ce ne sont « pas les mêmes collègues qu'il y avait 15 jours auparavant. » Ce point d'organisation de la commission n'est pas sans poser de nouveaux problèmes qui se surajoutent aux autres, d'ordre plus pédagogique, liés au processus d'admission. Si les participants de la réunion plénière d'admission ne sont plus les mêmes d'une commission à l'autre, il y a un risque de déperdition d'informations déterminantes. Notamment si une même situation d'admission est abordée d'une séance à l'autre avec des rebondissements, des compléments d'information. Le moindre changement significatif de l'évolution concernant le rapport du jeune à la perspective de son placement nécessite alors pour chaque commission que toute la situation soit énoncée avec les détours de son historicité. Du type : « à un moment le dossier indique que le jeune ne peut supporter la collectivité, à un autre c'est le père qui est estimé violent vis-à-vis des institutions, et ensuite le jeune finit par dire qu'il a envie de venir, et entre-temps, le directeur nous dit que les réserves concernant l'adaptation de ce jeune en collectivité sont

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

levées »... à l'arrivée cela devient assez compliqué. D'autant que les éducateurs peuvent rester sur leur inquiétude de départ et ne pas percevoir les évolutions sensibles de la position du jeune dans ce processus. Ici la situation n'est pas figée et les actions mises en place dans ce processus permettent d'engendrer une maturation des positions de la famille et du jeune. Mais si le jeune pouvait entendre exprimée la réticence des éducateurs à l'égard de son placement, alors on imagine le retournement : « les éducateurs ne veulent pas de moi, alors que je veux pourtant bien venir, malgré mes réticences de départ, donc je ne veux plus »...

L'engagement dans le placement tel que nous le pressentons ici relève d'une réciprocité. Si l'un des protagonistes est sur la réserve, l'autre doute, l'inquiétude se renforce. Les positions s'alimentent entre elles dans une boucle fermée, négative ou positive. Pour Paul, dans ce cas, il y a un reste :

« Ce que je trouve dommage c'est que cela ait pu éventuellement soulever de l'amertume et de dire en gros " on veut ne pas être emmerdés avec des situations qu'il [le directeur] va nous exposer. On a un groupe déjà constitué qui est déjà difficile ", ce qu'on peut entendre de la part de collègues. Mais sur ce point particulier je pense qu'on aurait pu effectivement faire une pré rencontre pour lever ces points particuliers. »

Paul est chef de service. Son attention est fixée sur la réalisation du placement, à partir du moment où la perspective du placement ne lui paraît pas aberrante. Il suit l'évolution de la situation d'admission de près, étant aussi un interlocuteur proche du directeur. En contact également avec les équipes éducatives, il entend leurs mouvements d'humeurs. Il les comprend, mais déplore leur argumentation, davantage préoccupée par la gestion des groupes d'enfants (niveau *économique*) et l'expression d'un « ras-le-bol », que fixée sur des critères pour savoir si oui ou non le profil du jeune correspond à un accueil. La préoccupation de Paul et de mettre en marche le processus d'admission dans les meilleures conditions (favoriser l'envie du jeune, de se projeter à Clèves). Nous voyons bien que les

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

attentes, les préoccupations et les projections des uns et des autres ne sont pas les mêmes. Leurs temps et rythmes de maturation entrent dans un espace de co-occurrences, d'alliances, d'oppositions ou de flous. Ainsi, les éducateurs qui ne voudraient pas « être emmerdés » à cause d'un groupe « déjà difficile », mais aussi « de l'amertume » est une situation qui éprouver à Paul un certain « dommage ».

Le registre émotionnel chez Paul mérite ici d'être souligné pour plusieurs particularités. Dans son propos, l'expression émotionnelle paraît plutôt pondérée et maîtrisée quand il dit par exemple : « ce que je trouve dommage ». Or ce registre s'étaye à partir d'une expression émotionnelle des éducateurs : « on ne veut pas être... (...) un groupe (...) déjà difficile ». Paul se tient donc à distance du vécu des éducateurs qu'il attribue à de l'« amertume » d'éducateurs confrontés à des groupes d'enfants difficiles et possiblement inquiets de certaines demandes admissions. Paul ne nie pas la réactivité de ses « collègues », et nous percevons plutôt une empathie à leur égard (il a été lui-même éducateur). Il n'est cependant pas d'accord avec eux. Il élabore ainsi une prise de distance avec leur registre émotionnel tout en l'admettant dans le travail.

Le registre émotionnel des éducateurs contient et apporte de l'information, ne serait-ce que de constater le positionnement subjectivé de l'équipe. L'équipe peut avoir tort de refuser un accueil, mais il vaut mieux pour Paul de comprendre ce refus et le dépasser que de nourrir un rapport de force et risquer de se retrouver avec une équipe à dos. Le registre émotionnel n'est pas satisfaisant en tant que tel pour Paul s'il n'y a pas un possible dépassement, notamment pour sortir des impasses de raisonnement. *L'erreur ne vaut que pour sa correction* disait un sage. Selon la position de Paul, le registre émotionnel est utile jusqu'à un certain point.

De par sa fonction de cadre intermédiaire, Paul effectue un arbitrage ou une médiation entre ce qui du registre émotionnel doit être pris en compte, les raisons que l'on peut s'en faire, et ce qui conduirait à une déraison (par rapport à la « raison sociale » de l'établissement, *instance institutionnelle*). Il est logique que

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

Paul doit articuler ces différents niveaux puisqu'ils relèvent de sa fonction, positionné *entre* les équipes et la direction. Dans cet *entre-deux*, situé entre *instance organisationnelle* et *instance groupale*, Paul s'efforce de convertir et de transformer l'enjeu émotionnel. Avec les éducateurs, il considère que le registre émotionnel a sa raison d'être, que son expression est « *entendable* ». Mais face à la direction et son pouvoir de décision, ce registre ne constitue pas une raison suffisante. L'émotionnalité n'est d'ailleurs tout simplement pas une raison, mais *une réaction* qui fait intervenir dans l'équipe éducative (*instance groupale*) l'*instance pulsionnelle*. L'émotion est partagée par les éducateurs-individus (*instance individuelle*) placés devant à une crainte commune.

Le souci de Paul est technique, puisqu'il s'interroge sur l'amélioration du dispositif d'admission qu'il a largement contribué à mettre en œuvre : « *sur ce point particulier je pense qu'on aurait pu effectivement faire une pré rencontre pour lever ces points particuliers.* » Pour être dépassé, le registre émotionnel doit être accepté et en quelque sorte assumé pour ce qu'il est : une expression vivante. Celle-ci contient à la fois de la subjectivité émotionnelle et de la subjectivité correspondant à des éléments de savoirs qui renseignent sur la perception ou appréhension d'une situation.

Cependant, lorsque Paul se retourne du côté de son directeur, il est là aussi confronté à un écueil :

« *Nous avons un directeur pour qui effectivement c'est dur de dire non. C'est ça aussi... et des fois ce sont des situations où, dans des rapports très humains qu'il peut avoir avec les jeunes, leur famille, il a envie de donner un coup de main, que l'établissement donne un coup de main.* »

Cette position empathique du directeur peut amener de la part des éducateurs, une réaction inverse de rejet. La position du directeur relève du registre émotionnel compassionnel et rejoint la dimension de l'envie, du désir de travail (*instance pulsionnelle*). Envisagée comme un espace intermédiaire, la commission

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

d'admission aurait dès lors la fonction d'offrir une résistance, une pondération aux désirs des uns et des autres, voire une conflictualité pour finalement amener à un débat autour de critères plus objectifs que les seules expressions subjectives. La commission d'admission serait une instance tierce, qui neutralise et articule des positions antinomiques (bien que relevant du même registre émotionnel) et rendrait finalement possible les conditions d'un affrontement raisonnable. Les expressions émotionnelles ne sont pas exclues de la commission, et le risque qu'elles prennent le dessus reste toujours possible, mais des voies de résolution concertées sont aménagées. La commission d'admission aurait ainsi une fonction transformatrice de faire passer des instances pulsionnelle, individuelle et groupale (économies individuelles et groupales) à l'instance organisationnelle (accueil, activité de l'établissement) au regard de l'instance institutionnelle (règles, principes d'accueil, fondation et finalités de l'établissement par rapport à l'Oeuvre).

Rapportée à une situation comme celle d'Arnaud, notre discussion pourrait paraître secondaire, voire exagérée, technicisante ou extrapolée dans la mesure où il s'agit d'une situation relativement pondérée et maîtrisée, qui n'a pas suscité plus de levées de défenses. Il ne s'agit pas d'une situation limite. Il faut en réalité rapporter ces considérations à des situations comme celle de Bruno, pour laquelle les éducateurs et les cadres ont du souci à se faire. Le registre émotionnel en jeu y est, soit lié directement à une situation anxiogène, soit en référence indirecte à elle, parce que l'on craint par exemple de reproduire des incidents qui ont été vécus dans telle autre situation qui a frappé les esprits.

Cette situation-type marque les esprits et reste vive dans les ressentis émotionnels des professionnels. Or, trois semaines après, la commission d'admission d'Arnaud (ainsi que celle d'Aldo, en écho à la prise en charge difficile de Bruno) Paul apporte de nouveaux éléments révélateurs de l'intensité de la charge émotionnelle mobilisée. Bruno ne peut pas être exclu facilement, ne serait-ce que par souci de sa personne :

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

« Nous avons fait des propositions pour le garder. Actuellement, il est hospitalisé, et nous proposons qu'il revienne dans nos murs parce qu'il n'y a pas de solutions ailleurs. Nous avons eu une réunion au niveau de L'ASE du département, avec des partenaires, il n'y avait pas de solutions ailleurs. Alors nous avons fait une proposition, mais une proposition qui coûte un poste en plus, sur un poste d'éducateur. »

Nous soulignons au passage que cette assertion est appuyée par trois registres d'enjeux : émotionnel (hospitalisé, pas de solutions), économique (« *une proposition qui coûte un poste en plus* ») et communicationnel inter-établissements (« *réunion au niveau de l'ASE (...) avec des partenaires* »). L'aspect émotionnel est ici un *fil conducteur*, un *point de contact* entre ces trois registres. Poursuivons avec les propos de Paul, de dimension émotionnelle, sur la situation de Bruno :

« Vu les échos qu'ils [l'ASE] ont eus de l'hôpital où il est hospitalisé depuis 15 jours quand même... et bien là aussi, ils en sont effectivement à des piqûres intramusculaires pour le calmer [Bruno a huit ans]. Ils se rendent compte que dans une Maison d'enfants... ça ne le fait pas ! [il est question] de créer un réseau de partenaires où tout le monde joue le jeu en cas de crise : " vous nous le reprenez dans les 24 heures ", " on revient le chercher dès que ça va mieux ". Ça nécessite tout cela. Donc, c'est ce qu'ils vont mettre en place. C'est un montage que j'ai rédigé pour une prise en charge, et la mère va être mise à contribution parce qu'un poste supplémentaire ne permet pas de couvrir la soirée. Donc tous les soirs il va rentrer chez lui. Sinon on n'y arrive pas. Là, on va mettre l'accent sur une situation où l'école nous demande aussi " la semaine où il va rentrer, est-ce qu'il y a un éducateur le matin pendant deux matins ? " »

Ce passage qui décrit l'intensité de la mobilisation autour de Bruno articule quatre registres d'enjeux : émotionnel (« *piqûres pour le calmer* », « *crise* »), psychosocial (« *réseau de partenaires* », « *la mère* », « *l'école* »), économique (« *poste supplémentaire* ») et communicationnel (« *un montage que j'ai rédigé* »).

Cet exemple confirme la place intermédiaire et médiatrice que Paul occupe entre différentes institutions : école, hôpital, Maison de Clèves. Paul coordonne la réflexion, assure le « montage (...) pour une prise en charge » de Bruno. La dimension émotionnelle reste centrale. Étrangement, elle agit comme un « ciment », un « liant » entre différents acteurs. Dans un fonctionnement inversé, la pression et l'urgence que les comportements de Bruno suscitent, avec une addition de crises, conduit les différents acteurs à se réunir. Cette dimension émotionnelle force la reconnaissance du degré de souffrance de l'enfant ainsi que l'inadaptation de la solution classique d'un placement classique à Clèves : « *et bien là aussi ils en sont à des piqûres pour le calmer (en parlant de l'hôpital). Ils se rendent compte que dans une Maison d'enfants... ça ne le fait pas !* » La persistance de l'émotionnel indique la proportion des difficultés rencontrées et amène une reconnaissance du degré du problème. Le degré est tel que l'indication de prise en charge en Maison d'enfants est maintenant reconnue par différents partenaires comme inappropriée.

Avant la mise en place de ce plan « ORSEC » pour Bruno :

« À ce moment-là, il s'agissait d'un groupe en particulier et c'était en effet pour un enfant qui était tellement en difficultés que cela a débordé et que toute l'équipe s'est saisie du problème. »

Ce groupe d'enfants avec son équipe éducative a d'une certaine manière servi de révélateur. C'est à ce vécu très particulier de crise, auquel les équipes éducatives étaient solidairement confrontées, que les éducateurs font implicitement référence à d'autres commissions d'admission lorsqu'ils se méfient de demandes d'accueil pour des enfants qui ne supporteraient pas la vie en collectivité. Nous pouvons maintenant aisément comprendre cette réserve et la suspicion qui entoure des situations dont la présentation est lacunaire. À la question de savoir si une équipe à un moment donné peut facilement être envahie par une telle situation, Paul répond :

« Oui, et de voir aussi des collègues en difficulté lorsqu'ils en parlent. La réponse proposée en faisant hospitaliser Bruno c'était aussi parce que l'équipe n'en pouvait plus. »

L'hospitalisation d'un jeune enfant n'est pas satisfaisante en elle-même, car elle ne correspond pas forcément à une réponse très adaptée à ses troubles, mais possiblement à une réponse pour protéger aussi son environnement, fût-il éducatif. Comment expliquer ce renversement ? Comment un collectif éducatif peut-il objectivement se trouver mis en danger par un jeune enfant en grande souffrance ? Certainement que lorsque l'entourage de Bruno est « à bout », l'écarter du collectif le protège d'abréactions violentes de cet entourage. Et le comportement de Bruno avait-il un effet sur les autres enfants du groupe demandons-nous à Paul :

« Oui, oui. Et des mises en danger. Au niveau sexuel, il y a une petite là où effectivement il fallait être vigilant pour ne pas qu'il lui saute dessus. »

Paul nous a confirmé que Bruno, en dépit de son jeune âge, pouvait passer à l'acte d'agressions sexuelles... C'est après plus d'une demi-heure d'entretien que nous apprenons l'âge de Bruno et le danger qu'il représente potentiellement pour d'autres enfants. De plus, l'entretien de Paul est le dernier que nous avons mené. C'est dire que cette information sensible arrive *in extremis*. C'est aussi caractéristique de ce milieu et de ces situations extrêmes : l'information préoccupante n'est jamais donnée aisément. Elle préoccupe, elle est centrale à d'autres questions, elle motive des manières de travailler et d'intervenir, mais elle est implicite la plupart du temps et inaccessible aux personnes extérieures. La dimension de danger n'est donc pas à écarter de la donne pour comprendre les enjeux dans le travail d'admission.

Dans leur travail, les éducateurs expérimentés savent ou pressentent et compose avec ce type de danger à travers différentes observations de déviances. Le

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉMOTIONNEL

problème étant que dans ce domaine, au cas par cas, ils ne sont jamais sûrs de rien tant que les passages à l'acte redoutés, et redoutables, n'ont pas eu lieu. L'angoisse des situations atteint alors un paroxysme, avant même que les éducateurs ne se résolvent préventivement, ou quelques fois après coup (parvenus à un certain degré de dangerosité), à signaler l'impossibilité de continuer une prise en charge à cause du danger imminent qui menace la sécurité d'autres enfants.

Les éducateurs et Paul avaient réfléchi à une alternative lorsque les premiers problèmes de comportement ont rapidement commencé à se présenter avec Bruno. Ils se sont alors rendus-compte que Bruno n'avait pas sa place à Clèves. Mais dans ce cas, les autorités de placement ne « reprennent » pas l'enfant, c'est au nouvel établissement qu'il incombe de proposer une nouvelle orientation, plus pertinente ! L'établissement est libre d'accepter, ou de refuser, même si la pression est parfois forte et les dossiers peu explicites. Mais l'établissement d'accueil n'est pas fondé juridiquement à se séparer unilatéralement du suivi d'un jeune. Il s'agit de la « *fameuse patate chaude* » selon Pierre.

Il est arrivé que des jeunes en fugue plusieurs semaines continuent d'être placés officiellement à un établissement malgré ses demandes réitérées de « main levée » du placement. L'alternative pour Bruno était de lui trouver une famille d'accueil spécialisée, mais même sur cette solution, Paul est resté septique :

« Pour qu'ils ne se laissent pas embarquer par des logiques comme ça. C'est pratiquement introuvable comme famille d'accueil ! Donc il n'y a pas de solution, parce que même le collectif en ITEP (institut thérapeutique, éducatif et pédagogique), l'orientation actuellement préconisée pour lui, là ça ne tiendrait pas. Même s'il y a une offre thérapeutique plus importante, mais cela ne répond pas à tout. »

Les ITEP ont pris la place des instituts de rééducation psychothérapeutique (IR & IRP). La prise en charge s'y organise notamment autour de modules collectifs (scolaires, éducation, thérapies, activités) et d'un internat.

REGISTRE PSYCHOSOCIAL – Entretien de Marinette

La place d'une lingère dans une commission d'admission ne va pas de soi. Il est possible de se demander en effet dans quelle mesure ce groupe professionnel participe à l'avis collectif dans ce cadre. Les choses s'éclairent quand nous comprenons que le bénéfice de leur participation est lié à la possibilité d'être *concernées* par une situation éducative, d'entendre parler d'un jeune avant son arrivée, également de comprendre comment des collègues travaillent ensemble. Elles dés-idéalisent ainsi le travail des éducateurs. Elles se rendent compte, tel qu'a pu l'exprimer Jacqueline dans son interview, que les éducateurs aussi ne maîtrisent pas le temps autour d'un accueil et qu'à partir de la décision du directeur les équipes peuvent aussi être prises au dépourvu.

Marinette présente dans un premier temps la spécificité de son travail, elle situe son domaine d'activité et son équipe d'appartenance :

« On est quatre sur ce service. Logiquement, trois en lingerie et une personne au lavoir qui normalement nous retrouve en lingerie quand il y a moins de travail à effectuer au lavoir et on gère tout ce qui est lavage, repassage, marquage du linge, retouches éventuellement, couture, tout ce qui concerne les ourlets, les changements de fermeture, les réparations de divers vêtements, la gestion des panières des enfants qui sont en autonomie ».

Concernant les jeunes enfants :

« Cela reste la même chose globalement, car il s'agit toujours de laver, repasser, faire de la couture. Mais pour les groupes qui sont autonomes plus ou moins, c'est les jeunes qui gèrent leur linge à la semaine et qui nous le descendent dans une panière le lundi matin pour qu'il soit lavé, repassé et remis en panière le jeudi soir afin qu'ils puissent repartir éventuellement en famille le vendredi avec du linge propre (...) pour les groupes qui ne sont pas autonomes, on effectue un

change global pour les départs en week-end en famille et un change pour le lundi matin partir à l'école. »

Les journées de travail des lingères s'organisent de la manière suivante :

« on est sur des journées de huit heures à midi, treize heures à dix-sept heures, donc les enfants la journée sont à l'école (...) Le fait d'avoir à les gérer en lingerie, bon on ne les a pas huit heures par jours comme certains éducateurs. Ils les ont notamment le week-end, le mercredi quand les enfants sont là, lors des vacances. »

Marinette positionne à un moment donné son emploi du temps comparativement à celui des éducateurs ; leur travail à elles en présence des enfants est discontinu. Ce relatif « décrochage » d'avec la présence des enfants rend important pour elles une connaissance des situations, selon Marinette :

« je pense que c'est important d'avoir certains éléments. Parce qu'à ces périodes-là, les week-ends nous on n'est pas là, on n'est pas présentes, mais la période des vacances où les enfants sont pas forcément retournés chez eux et viennent nous voir en lingerie récupérer telle ou telle chose ou essayer des vêtements, la conversation se fait plus à ces périodes-là. La discussion, voilà. »

Bien que prises dans une tâche manuelle, les rencontres avec les enfants amènent des discussions. Pour situer leur place dans ces échanges, les lingères éprouvent le besoin d'en savoir quelque chose de l'évolution des situations, notamment « pour ne pas faire d'impairs » comme a pu l'exprimer Marinette.

Marinette positionne une appartenance au groupe des lingères, en relation inter équipes au sein de la commission d'admission :

« Par rapport à notre groupe à nous (de professionnels) oui. Le fait est, on y participe, parce qu'on n'y participait pas avant. »

Cette participation s'est mise en place suite à la demande argumentée des lingères. Cependant, cette participation n'est pas ressentie dans une égalité :

« au niveau du service c'est pareil. Moi je n'ai pas l'impression que ce qu'on pourra, nous, dire, sera forcément pris en compte. On reste un service technique et non... enfin j'ai l'impression qu'on a toujours tendance à faire à faire malgré tout une différence entre le fait d'être éducateur, le fait d'être sur les groupes, de travailler continuellement avec les enfants et les services techniques. (...) on en a déjà parlé, mais j'ai toujours ce sentiment. »

La différence perçue, qui n'engage que Marinette est mise en valence avec la participation des éducateurs, le groupe professionnel qui sert de point de comparaison. C'était déjà le cas à propos de l'emploi du temps concernant la présence auprès des enfants. La distinction que relève Marinette porte sur le fait de pouvoir être entendues, mais elle ne dit pas par qui (est-ce par les cadres ? le directeur ?) Cependant, elle pense qu'une différence est faite, que leur parole n'a pas le même statut ni le même poids. Lorsque nous lui demandons de préciser ce point de vue, Marinette rapporte :

« On nous dit souvent " que ce soit technique ou éducateurs c'est la même chose ". Je n'en ai pas l'impression. »

Apparemment, des collègues soutiennent face aux lingères une identité commune, une égalité entre professionnels, de « l'éducatif » ou du « technique ». Malgré cela, en dépit de la participation des lingères, l'impression contraire persiste chez Marinette. Des discours bienveillants d'éducateurs pourraient estomper artificiellement les frontières entre des fonctions différentes par nature et par statut. Cette différence entre les métiers est par ailleurs évidente au niveau des responsabilités, de l'encadrement et de l'accompagnement des enfants, à travers des tâches qui ne peuvent en effet tout simplement ne pas être déléguées aux lingères. De ce fait, ces différences ne sont pas réductibles. Ces frontières entre

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

professions, pour Marinette « *malgré tout il y en a toujours, oui.* » Marinette confirme aussi cette distinction sur le plan des rapports aux enfants :

« On ne va pas forcément avoir la même vision des choses. Du fait de ne pas les gérer [les enfants] toute une journée, de ne pas connaître tous les éléments non plus ».

Cette distinction de point de vue semble reposer uniquement sur des aspects techniques et d'organisation pour Marinette. Il ne lui vient pas à l'idée que la division du travail ne s'opère pas seulement au niveau des tâches, mais également au niveau de la formation initiale. Le point de vue d'un professionnel est aussi déterminé par la construction de sa professionnalité lors de sa formation, par des apports en psychopathologie par exemple et en pédagogie.

Il demeure réel que des différences entre éducateurs et lingères produisent des regards distincts. Marinette reste assez réaliste finalement sur cette différenciation des places. Peut-être aussi les collègues éducateurs éprouvent-ils une gêne à ce que cette différence soit clairement maintenue ? Alors qu'ils auraient l'impression de faire ce qu'il faut pour associer les lingères à une dimension éducative du travail ? Ou ne serait-ce pas Marinette qui se découvre un intérêt plus marqué pour le travail éducatif et à cette occasion en développe l'appétence ?

REGISTRE PSYCHOSOCIAL – Entretien de Françoise

Bien qu'éducatrice, Françoise se distingue des autres éducateurs en cela qu'elle ne travaille pas en internat. Elle n'est pas non plus « référente » d'enfants comme peuvent l'être ses collègues. Elle intervient « de jour », dans une fonction de soutien scolaire. Elle fait partie des « personnes ressources » ou « plateau technique » comme cela est dénommé dans d'autres maisons d'enfants. Elle parle du travail pluri-professionnel :

« En étant tous autour de la table avec des opinions différentes, je pense que c'est important d'avoir les avis de tout le monde parce que quelqu'un peut voir une chose et l'autre en voir une autre. Moi je sais que dans mon domaine, je suis particulièrement attentive sur le scolaire, c'est-à-dire d'avoir le nez sur le vécu scolaire pour savoir effectivement si l'enfant a sa place ici. Bien que ce ne soit pas forcément, comment dirai-je, un [motif de] refus d'accueil. Si on sait que l'enfant est en difficultés auparavant, il va falloir aussi de notre côté anticiper et mettre en place des choses par rapport à son vécu, par rapport à ses difficultés. Dans le cadre par exemple du RASED (réseau d'aide spécialisée pour les élèves en difficulté scolaire), s'il y a des choses à mettre en place au niveau de l'école. »

Sa préoccupation professionnelle est tournée vers le scolaire et se retrouve dans la conception de sa participation en commission, elle lui permet d'anticiper des partenariats extérieurs (RASED) :

« si on va vers une admission, ça nous permet de prendre contact avec les différents collèges ou écoles, pour dire " bien voilà, vous avez un jeune qui va arriver. " Ça permet de préparer les instituteurs ou les professeurs à l'arrivée de ce jeune, de l'intégrer dans la classe. C'est important. Je crois qu'il a besoin de se situer par rapport à l'établissement, mais aussi avec l'extérieur par rapport à sa scolarité. »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

Françoise se donne donc de préparer l'accueil de l'enfant dans son nouveau milieu scolaire et à la fois de préparer celui-ci à l'accueillir. La vigilance porte aussi sur le nombre d'enfants de Clèves déjà présents dans l'école du village. Quand ils sont trop nombreux, cela pose problème :

« Ça ne permettait pas aux enfants de s'intégrer aux autres. Ils restaient dans leur bulle, on les appelait " les enfants de Clèves ". On voulait absolument casser ça et on s'est demandé " pourquoi ne pas demander aux écoles aux alentours d'accueillir aussi des jeunes de l'établissement ? ". Je suis donc allée voir la mairie de Vézane, un petit village à côté, j'ai rencontré Madame le Maire et lui ai demandé " est-ce que dans votre école il serait possible d'accueillir aussi des enfants de la maison de Clèves ? ". Ils ont répondu " il n'y a pas de raison, on peut tout à fait accueillir des jeunes de l'établissement ". »

À travers la fonction de Françoise, la Maison d'enfants porte une attention à la concentration d'enfants placés en foyers que l'on retrouve en classe dans une même école. C'est d'autant plus vrai qu'il s'agit d'écoles de campagne ou de village. Le nombre de ces élèves au même endroit induit une stigmatisation avec un risque de rejet. Un phénomène qui oblige les éducateurs à en tenir compte sur le plan local pour ne pas mettre les enfants ni les autres professionnels en difficulté. Nous voyons ici comment Françoise démarche auprès de villages avoisinants, auprès du Maire par exemple. Cette préoccupation fait l'objet de calculs serrés pour déterminer une « stratégie » de scolarisation (une « comptabilité » qui entre dans notre critère économique). Mais pour aller sur le terrain de l'école, il y a aussi une répartition des rôles :

« C'est davantage les éducateurs référents des jeunes qui se déplacent avec des réunions programmées. J'interviens au niveau, je fais le lien avec les instituteurs de Souté, de Vézane principalement. Je suis allée il y a pas longtemps à Malles pour une réunion d'équipe éducative, pour un jeune garçon. Et ces différents liens que j'ai avec les instituteurs sont des bilans. (...) Voilà, pour ce qui est de mon domaine, ce qui touche à la scolarité, à savoir si l'enfant va intégrer une école

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

normale, une classe normale, de pointer les difficultés, d'être dans le questionnement et s'il ne faudrait pas plus de renseignements... »

Le travail réalisé à l'école fait l'objet de « retours » à Clèves :

« On fait remonter les choses, on en discute entre nous. Je vais surtout en parler, je rencontre souvent Coralie qui est psychologue avec qui on a l'occasion d'étudier les dossiers. Je lui soumetts mes questionnements et elle peut aussi apporter d'autres éléments de par sa formation. »

L'équipe d'appartenance de Françoise est ce que l'on appelle communément une équipe « de jour » constituée de professionnels dans une fonction unique. Leur poste se caractérise par une autonomie d'intervention de type « milieu ouvert » et complète les accompagnements éducatifs. Ces professionnels interviennent en externat. Leurs réunions entre eux s'effectuent à la demande, suivant les besoins. Ils développent leurs propres manières de collaborer et se joignent aux équipes éducatives qui se réunissent dans les groupes d'accueil. La collaboration avec Coralie est valable aussi pour préparer une commission d'admission :

« Lorsque j'ai lu un dossier qui me pose question, je vais souvent la rencontrer pour lui demander ce qu'elle en pense. Pour voir si elle partage aussi mes interrogations et après on met en commun lors des réunions d'admission. »

Ces préparations spontanées en duo permettent d'anticiper des questions à l'ordre du jour des commissions d'admissions. C'est vrai aussi avec des collaborateurs de l'école :

« Comme je fais également mes bilans lorsque j'ai à rencontrer les instituteurs, en primaire je fais souvent aussi un petit bilan à la psychologue scolaire parce que j'estime qu'elle a besoin d'avoir les éléments. »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

Dans les équipes éducatives se joint aussi, selon le besoin « *parfois l'infirmière s'il y a des choses pour elle.* » En commission, il peut lui être demandé :

« *D'assister, de lire le dossier et par rapport à une situation où l'enfant a une maladie lui demander des précisions par rapport aux problèmes de santé.* »

Des réunions sont aussi organisées dans les écoles pour faire le point :

« *C'est parfois en notre présence et parfois pas. Ça se fait soit avec le responsable, le chef de service, ou moi-même ou, souvent le responsable référent extérieur (travailleur social) qui accompagne. C'est lui qui amène les parents qui n'ont pas forcément les moyens de locomotion. Donc il emmène les parents rencontrer l'instituteur du jeune à l'école. Ça se fait plutôt dans ce contexte-là. On aimerait bien que les parents participent davantage à la scolarité de leur jeune.* »

Des réunions internes à Clèves nécessitent aussi pour leur préparation des rencontres préliminaires à l'école :

« *On essaie, lorsqu'il y a des synthèses de programmées ici, qu'il y ait aussi une rencontre programmée avec les instituteurs, les professeurs du collège. Ce n'est pas toujours évident de le mettre en place. Il y a souvent une histoire d'horaires, qui n'est pas évident à gérer.* »

Nous entrevoyons ici la multitude de cas de figure qui se présente pour réunir différentes personnes, professionnelles ou non, concernées par la situation d'un enfant. Nous percevons également la dimension matérielle compliquée inhérente à l'organisation de ces réunions. Mais ces rencontres, demandons-nous, ont-elles toujours une utilité ? Réponse de Françoise :

« *Ah oui, tout à fait. Lorsqu'il y a des rencontres avec l'école, les instituteurs, l'enfant et la famille, ça recrée du lien. Ça permet à l'enfant de voir que les*

Admettre ou pas ? Les enjeux d'une activité groupale en éducation spécialisée

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

parents s'intéressent à son devenir et que ça permet aussi de casser des conflits qui pourraient exister entre l'école et la famille. »

Les réunions à l'école sont des moments d'attention, d'écoute et de transmission inter générationnelle, les enfants y entendent :

« " Tu vas bien apprendre, tu viens ici, tu vas apprendre à l'école, tu vas lire " et d'autres : " moi quand j'étais petit je n'apprenais pas bien, ce n'est pas grave quoi ". Quand les parents contribuent, c'est très bien. Quand ils ne peuvent pas, on ne va pas non plus les y obliger. »

REGISTRE PSYCHOSOCIAL – Entretien de Jacqueline

Jacqueline commence par donner un avis sur la commission d'admission :

« Moi j'en ai retenu les interrogations... il y a des fois, on fait des commissions avec des doutes sur l'accueil de l'enfant, mais là on n'était pas dans le doute. En tout cas par rapport à l'accueil d'Arnaud. Par rapport à l'accueil d'Aldo on l'était plus... donc on en avait déjà parlé en équipe, nous on était ok sur ça. »

Jacqueline fait entendre que la commission d'admission est une réunion qui fait l'objet, en amont, de discussions par les éducateurs, dans leurs équipes respectives. Jacqueline explique cette élaboration préalable en équipe :

« Au niveau de l'équipe, chacun avait lu le dossier. Comme je suis la référente d'Adèle (sœur d'Arnaud), c'est vrai que j'avais déjà prévenu mes collègues qu'à la dernière synthèse de famille, il avait été prévu qu'Arnaud intégrerait sûrement l'établissement. »

Est-ce à dire que la commission était déjà « faite » à l'avance ? Sans doute pas, mais il est intéressant de se représenter une préparation possible des équipes à l'une ou à l'autre hypothèse de prise de décision du directeur. Rien n'empêche au demeurant les éducateurs d'avoir un avis, d'être *a priori* favorables ou pas à un accueil et de chercher à s'organiser pour faire valoir une option ou une autre. Il est vrai que dans ce cas Jacqueline était en position, étant référente éducative de la sœur d'Arnaud, de rapporter des informations à son équipe :

« J'avais vu l'AS (assistante sociale) trois semaines/un mois avant. Elle avait déjà à ce moment-là réfléchi sérieusement à un placement pour Arnaud aussi. »

Rien n'empêche non plus les partenaires extérieurs de projeter des solutions qui leur semblent logiques pour le placement d'enfants. Habituellement, le rôle de la commission consiste à organiser des rendez-vous avec les familles d'enfants

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

placés et des travailleurs sociaux afin de mieux connaître les situations. Dans le cas d'Arnaud, une partie de ce processus d'information s'est fait « naturellement » en parallèle. Disons que cette mise au travail « clandestine », échappe à l'institution et existe toujours plus ou moins pour la bonne raison que l'on ne peut pas empêcher les coïncidences ni les professionnels de parler entre eux même s'ils ont une obligation de réserve. Pour Arnaud :

« C'était toujours en lien avec la synthèse d'avant où la maman était présente, tout le monde trouvait qu'à l'école et ici à Clèves, Adèle avait fait des progrès ».

Jacqueline pense que la mise en place de la commission :

« A permis à la fois de garder une ligne de direction, ce qui est tout à fait son rôle, et puis aussi d'avoir, je pense, un éclairage global. Il y a la psychologue, il y a les chefs de service, il y a les équipes, et cela permet d'avoir plusieurs avis et d'éviter de passer à côté de quelque chose qui, en lisant un dossier, n'aura sur le coup inquiété personne. Mais ça nous arrive nous aussi des fois, où l'éducatrice scolaire (Françoise) va plus regarder dans un dossier la problématique de cet enfant-là au niveau scolarité ».

Elle décrit des éclairages complémentaires suivant l'appartenance professionnelle et les places occupées : directeur, psychologue, éducatrice scolaire, éducateur. Ces éclairages différents, en appui sur des préoccupations distinctes, concourent à une compréhension « globale ». Par ailleurs, le travail avec les familles représente « une des briques » de ce travail, en reconnaissant toutefois que « si on reste dans une certaine logique, normalement c'est le travail du service extérieur. »

Il y a là l'idée d'une répartition idéale ou théorique d'un fonctionnement pluri-professionnel collaboratif, en interne comme en externe, qui consiste à construire la compréhension globale de la situation. Mais en même temps, en pratiques, ce modèle de fonctionnement tolère des exceptions. La digression est elle-même acceptée dans un tel système où les professionnels savent aussi d'expérience que

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

des informations importantes peuvent se jouer, voire se traiter parfois en marge des canaux officiels. Le système de collaboration et de fonctionnement inter-professionnel laisse la possibilité d'un fonctionnement hors de lui.

Le partenariat avec les parents est sollicité aux moments de pré-admission et est aussi fortement mobilisé pendant le placement :

« Pour que les choses bougent, il faut forcément impliquer les enfants et les parents dans la prise en charge de leurs enfants. Cela fait déjà un moment qu'on avait mis en place la participation des parents aux synthèses, pour les emmener à l'école. Une possibilité qui est maintenue justement pour qu'ils ne soient pas dépossédés de leurs enfants ».

Le terme « *dépossédés* » est très chargé. Il thématise l'idée d'une prise de position et d'influence sur la vie d'un enfant. Une emprise que les parents n'auraient précisément plus sur leur enfant et qui serait dévolue par défaut aux éducateurs ? Une conception éducative consiste à considérer l'enfant comme objet de l'influence parentale. La voie d'une éducation à la liberté et à l'autonomie étant quant à elle difficile à trouver. Dans le cas de l'éducation spécialisée, il s'agirait plus exactement d'une éducation qui vise à désaliéner une relation d'éducation où l'enfant est objet soit de pulsions parentales (abus, violences) ou de refus d'investissement (abandons, carences). En ce sens, l'intervention éducative spécialisée *dépossède* bien les parents de leur enfant, car ces modalités de liens ou d'absence de liens sont identifiées comme des modes de reproductions morbides et pathologiques des logiques familiales. Cependant, dans cette volonté de transformation du lien parent/enfants, les éducateurs confrontés à ce type de travail (processus psycho-socio-générationnels) courent le risque d'être dépassés, voire de se trouver dans l'appropriation de l'enfant, sous le coup d'un désir de réparation, d'un *désir d'enfants* avec une « prise d'identité parentale » (Paul Fustier, 1972)⁴⁸.

⁴⁸ FUSTIER, Paul, (1972), *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Paris : Éd. Universitaires, p. 77-78.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

En fin d'entretien, Jacqueline revient sur un partenariat développé avec les écoles et qui traverse de moments critiques. Dans une situation devenue « *tellement tendue* », elle décrit la position respective de chaque acteur, éducateurs et enseignants, dans un rapport de force :

« On est arrivé chacun certainement avec des a priori. Mais bon, eux de nous dire : " ils ne sont pas scolarisables, on les renvoie à Clèves, ils vont bien s'en occuper ", et nous de répondre : " bien non, on ne va pas les récupérer tous les quatre matins, ils doivent être à l'école ". Donc, à un moment donné, les situations étaient très tendues et comme il y avait Vézane où eux avaient la menace de fermeture de classe, ça les intéressait d'avoir quelques enfants de chez nous, ce que notre directeur avait réussi à négocier avec eux. C'est pareil, l'arrivée à Vézane, autant ils étaient contents de garder une classe, autant ils avaient une image des enfants de Clèves ».

Nous voyons se dessiner le jeu qui se déploie autour de la place difficile de l'enfant qui pose problème, l'enfant *incasable*, pour lequel il faut forcer les dispositifs habituels pour qu'il trouve une place. Ici, la solution s'esquisse avec une voie tierce, le recours à un établissement qui justement cherche de nouveaux élèves... Pour Arnaud, les choses ont été plus aisées :

« Ils gèrent, mais on n'intervient pas, dans le sens où il faut qu'ils soient autonomes. Mais ils y sont sensibles (les enseignants). Quand j'y suis allée pour l'arrivée d'Arnaud en disant " je pense qu'il vaut mieux éviter de le mettre dans la même classe qu'Adèle " ils ont répondu " oui, bon d'accord, on se rallie à ce que vous dites ". »

En temps normal, chaque professionnel est dans son domaine, ce qui n'empêche pas les éducateurs de veiller de loin à la situation et de donner des indications alors qu'ils ne sont pas spécialistes de la scolarité. Cela correspond à une collaboration éducative de soutien et de conseil. Il est aussi dans l'intérêt des éducateurs de soutenir la scolarisation des enfants, pour que l'enfant ne soit pas renvoyé à Clèves la journée.

REGISTRE PSYCHOSOCIAL – Entretien de Clio

Pour Clio, il s'agissait de la première commission d'admission. L'essentiel de son propos sur le critère psychosocial porte essentiellement sur la commission. Clio exprime avoir « *trouvé ça intéressant que chaque personne de chaque groupe puisse discuter des arrivées des jeunes* » alors que les accueils ne concernaient pas « *leur groupe à eux.* »

Concernant l'éventuelle préparation dans son équipe en vue de la commission, Clio affirme :

« *Je n'avais pas de consignes, mais je savais très bien que des jeunes allaient arriver assez rapidement. Enfin, on n'en avait pas discuté. On n'en avait pas parlé.* »

Clio reconnaît n'avoir « *pas beaucoup participé à cet échange-là* » et avoir été « *en retrait* », car c'était « *sa première commission* ». Elle y était plus « *en observation.* » Elle y a constaté :

« *Que les chefs de service demandent l'avis à tout le monde alors qu'on n'était pas forcément concernés.* »

Les cadres ont le rôle d'inciter à participer à la réunion. Clio constate la prise de parole prépondérante de Jacqueline et considère que quiconque à sa place aurait fait de même et qu'« *il n'y a pas de rôle de leader ou de quoi que ce soit* ». Elle poursuit :

« *La commission permet vraiment de dire ce qu'on pense. Je vois pour un jeune qu'on a finalement accueilli sur notre groupe, mes collègues étaient, je n'étais pas encore arrivée à ce moment, mais les collègues m'en ont parlé, ils étaient très réticents à accueillir cette jeune-là par rapport à une santé très fragile.* »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

L'équipe s'est beaucoup interrogée et les craintes ont été exprimées lors de la commission par l'intermédiaire d'un éducateur :

« Et bien, je sais que le dossier a été mis en attente et que finalement on l'a quand même l'accueillie. Enfin, on s'est renseigné. »

Un premier travail a permis à l'équipe de faire émerger une crainte partagée ce qui l'a conduite à traduire son embarras en commission, en prenant les autres collègues à témoin. Cela a amené la commission à obtenir plus de renseignements sur la maladie de l'enfant à accueillir et de faire tomber dans ce cas l'inquiétude de savoir si l'accueil serait adapté. L'exemple montre en l'occurrence le rôle la commission comme lieu d'adresse pour exprimer de réserves sur la perspective d'un accueil. Par là-même, cette modalité de travail a permis de canaliser un vécu émotionnel d'équipe et de lui donner un lieu d'expression ainsi qu'en retour, un lieu de réponses.

La commission d'admission, poursuit Clio *« c'est aussi un moment pour que toutes les équipes soient au courant de ces changements »* concernant les mouvements de jeunes d'un groupe à l'autre. Cela n'empêche pas d'autre part de parler *« avec l'équipe concernée dans les couloirs ou des lieux comme ça. »* Le travail de groupe en commission d'admission n'empêche pas non plus d'autres manières informelles de travailler et de se réunir.

En commission, l'accès à la parole n'est cependant pas si facile. Clio signale que, pour la commission d'Arnaud :

« Je ne voyais pas du tout ce que je pouvais forcément dire, si le placement était adéquat ou pas, ce n'est pas évident. »

La contribution de chacun à un groupe de travail dépend de la capacité individuelle à se mettre en avant et à prendre la parole. En institution, la parole

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

n'est pas d'emblée donnée, elle se prend. Encore faut-il savoir ce que l'on veut dire et pourquoi :

« Je voyais Jacqueline, continue Clio, qui expliquait beaucoup la situation. Moi qui ne connaissait absolument rien sur cette situation-là. Pour moi j'avais l'impression de ne pas avoir forcément quelque chose à dire. »

Jacqueline avait beaucoup de choses à dire, en tant que référente de la sœur d'Arnaud, explique Clio et également :

« Elle avait envie de nous expliquer tout le déroulement de la situation puis aussi de justifier le placement d'Arnaud. »

Ainsi travailler en équipe, en commission, d'après ce point de vue, peut être de promouvoir une action menée. À propos de la participation des éducateurs chacun leur tour à la commission :

« C'est bien que l'équipe tourne, que chaque éducateur vienne. Je sais que tous mes collègues y sont déjà allés. Je trouve ça intéressant, car ça apporte différents points de vue aux réunions. Puis la manière de retranscrire, de ramener ça sur le groupe c'est toujours intéressant. Ça permet toujours d'en discuter. »

Clio décrit un mouvement d'allers et retours équipe/commission d'admission qui paraît assez dynamique.

REGISTRE PSYCHOSOCIAL – Entretien de Monique

Monique met en avant la dimension prépondérante de l'échange pendant la commission d'admission d'Arnaud, entre Paul son collègue cadre et Jacqueline. Paul occupe la fonction particulière de chef de service « référent de groupe » où Adèle est accueillie ». Ainsi c'est lui qui en tant que cadre a assisté aux réunions de suivis, de bilans et synthèses concernant le suivi d'Adèle. Avec Jacqueline, il était donc en première ligne pour parler de la situation d'Arnaud et de la perspective de son accueil : *« ils avaient plus d'infos que nous »*. Cette particularité fait dire à Monique que cette commission *« au final n'est pas forcément révélatrice des autres commissions d'admission »* dans la mesure où la famille n'est pas toujours préalablement connue *« donc évidemment ça induit les échanges quand on connaît la famille. »*

Pour Monique, le travail en commission est venu bousculer une certaine manière de travailler auparavant. Quand :

« Il n'y en avait pas ici (de commission), c'était le directeur qui prenait toutes les décisions tout seul, même si les décisions lui appartiennent, mais en tout cas il n'y avait pas de concertation. »

Si les pratiques ont été modifiées, transformant par là les conditions dans lesquelles le directeur prenait ses décisions, seul ou en appui sur un collectif, c'est que :

« Cela a fait l'objet d'un échange avec l'équipe qui avait envie d'être associée à ce qui se passait en amont. Donc au départ, les collègues ont été plus associés par rapport à l'admission elle-même, mais dans la même mouvance qu'avant. C'est-à-dire que le directeur, et nous les cadres, quand il n'était pas là, on recevait la famille et les éducateurs [extérieurs], et la décision était prise ; pas forcément dans la foulée, mais la réponse était donnée par la Maison de Clèves quelque temps après. »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

Avant la mise en place de cette articulation du travail, un jeune pouvait arriver à Clèves hors de la présence des éducateurs, du fait qu'ils ne travaillent pas en journée :

« Quand il y avait l'installation du jeune, les éducateurs n'y étaient pas forcément associés parce qu'on n'a personne en journée, pas forcément les éducateurs des groupes référents. Ça, c'était compliqué. Donc les éducateurs ont été associés à cette étape-là pour qu'il y ait aussi cette rencontre avec eux en amont, au moins avec la famille et le référent éducatif extérieur. »

Il s'est avéré à la réflexion puis à l'usage qu'il était pertinent pour les jeunes ainsi que pour les professionnels que les éducateurs soient présents au moment de l'arrivée du jeune. Aux seconds, ces instants de partage à ce moment inaugural leur apportent une connaissance plus pointue de la situation et permet un nouage relationnel plus profond. Pour les jeunes accueillis, les premiers moments de l'installation ainsi que les premières personnes rencontrées dans l'établissement comptent toujours énormément. Il s'agit d'instant où les jeunes se sentent vulnérables et dépendants. Ils se souviennent d'ailleurs longtemps après des premiers regards lancés, des premières paroles échangées, et en gardent la sensation d'avoir été accueillis et acceptés. Ces moments de transition sont riches en sensation et en ouverture. Ils sont sensibles à l'ambiance qui règne dans le lieu d'accueil, pour percevoir justement s'il est, ou pas accueillant.

Monique revient sur la commission d'Arnaud et estime que mis à part Paul et Jacqueline :

« Les autres collègues sont très peu intervenus, et j'en ai sollicité une à un moment donné. Cela est accentué par le fait que certains n'avaient pas lu le dossier. »

Le travail n'est pas investi avec la même intensité d'un collègue à un autre, d'une équipe à une autre, ce que semble déplorer Monique. Puis elle termine sur l'aspect

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

du travail en commun dans la commission en confirmant son rôle de cadrage (veille au temps disponible), de relance sur différents aspects éducatifs (scolaire), l'aspect du partenariat, l'incitation de collègues à prendre la parole (Laura), bref, un rôle de bornage de la réunion qui en même temps propose une ouverture sur différents registres :

« Oui, j'ai souvent ce rôle-là, affirme Monique. En tout cas, je le prends souvent parce qu'on peut rapidement s'éparpiller et laisser le temps filer et se dire : " mince on n'a pas abordé ça ! ". Il y avait aussi une seconde situation après, donc il fallait borner au niveau du temps. Et puis quand je le peux, de relancer au niveau des échanges pour enrichir, pour poser aussi les questions les plus pertinentes possible. »

Ces précisions nous rappellent le rôle pivot des cadres ou de ceux qui à un moment donné, de par leur position ou leur fonction, permettent aux groupes de fonctionner de manière plus efficiente, de penser ensemble et de construire une intelligibilité de leur activité. Une contribution qui paraît évidente quand elle est présente, mais qui pourtant nécessite une construction cohérente. Le dispositif de commission d'admission mis en marche récemment inspire aux plus jeunes professionnels une pertinence pour le travail en commun. Quant aux professionnels plus expérimentés, ils se demandent comment ils ont fait jusqu'à il y a peu pour se passer d'un tel mode de travail.

REGISTRE PSYCHOSOCIAL – Entretien de Sonia

Sonia commence par aborder des caractéristiques du travail qui touchent au critère psychosocial à partir du dispositif d'admission. Elle explique que pour une situation (Aldo) :

« L'on manquait de renseignement (...) et du coup ça a demandé une autre démarche, celle d'une entrevue avec le directeur et avec la famille pour pouvoir se positionner par la suite. »

L'on perçoit trois protagonistes pour la séquence de travail évoquée : les professionnels de la commission, le directeur et les parents. Les premiers demandent à leur directeur de rencontrer des parents pour leur permettre de compléter leur connaissance de la situation. Ce qui signifie d'une part que les professionnels dépendent, pour formuler leur avis, d'une rencontre avec les parents, mais n'effectuent pas eux-mêmes ce rendez-vous. D'autre part, le directeur ne se donne pas cette indication de travail avec les parents, mais la reçoit de son équipe d'admission. Cette distribution des rôles a sans doute sa raison d'être et l'on ne peut s'empêcher de penser à une organisation où les pouvoirs sont séparés. Chacun des deux intervenants professionnels a besoin de l'autre pour fonctionner : les éducateurs ont besoin du directeur plus d'informations, et le directeur a besoin de l'impulsion de son équipe pour investiguer. L'ensemble du processus conduit la commission à positionner un avis remis au directeur, et celui-ci déterminera alors une décision. L'avantage de cette décision est qu'elle est constituée, à différentes étapes, du travail des deux parties.

Ceci nous conforte dans l'hypothèse d'une commission d'admission dont le pouvoir est *consultatif*, à travers son rôle de consultation des situations. Le directeur exerce quant à lui, à l'issue du processus de concertation, un pouvoir *décisionnel*. Sa décision fait ensuite office de loi au niveau de la vie institutionnelle (*pouvoir législatif*). La dimension *exécutive* correspond à la mise

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

en œuvre de l'accueil et du suivi éducatif par l'ensemble des professionnels, en fonction de leur place respective, qu'ils soient éducateurs, psychologue, lingère...

Sonia remarque, pour la commission d'Arnaud, qu'elle n'a « *pas pu participer activement* », car il y avait une contingence pour elle :

« Je suis arrivée de ma formation le lundi. En 4 jours, je ne l'ai pas eu à ma connaissance (le dossier). (...) je n'avais pas toutes les infos à disposition. Donc j'ai vu avec à ma collègue ce qu'elle avait repéré pour j'arrive à me situer dans la situation. Mais quand on n'a pas eu la lecture du dossier, ça ne cause pas toujours. »

Dans ce cas, il y a une concertation entre deux membres d'une équipe éducative pour permettre au professionnel qui se rend à la commission d'intégrer le fond du dossier. Il ne s'agit pas de se faire une opinion à défendre en réunion, mais simplement de s'informer pour « *se situer dans la situation* ». La transmission se fait oralement et Sonia reconnaît que c'est insuffisant, que cela lui parle moins que l'écrit : « *quand on n'a pas eu la lecture du dossier ça ne cause pas toujours* ».

L'intérêt de la commission est à la fois de se faire une idée préalable de la situation sur la base d'un dossier écrit puis d'entendre parler ensuite oralement en réunion de la situation voire d'en discuter pour confronter la vision de chacun en vue d'un accueil éventuel. Pour Sonia aussi, c'est Jacqueline en tant que référente d'Adèle qui était la mieux placée pour parler :

« Vu que c'est elle qui connaissait le plus cette situation, avec le chef de service. C'était elle, vu qu'elle vit sur le groupe, elle vit les instants de cette enfant, elle connaît la situation, elle était mieux placée pour en parler. Nous c'est vrai qu'on était plus dans l'écoute que dans l'échange au début. Il n'y a pas eu beaucoup de débats. Il y avait un commun accord comme quoi le placement était forcément adapté pour ce jeune. »

Cette prise de parole nous confirme notre intuition de départ concernant l'importance pour le chercheur de choisir une commission où serait étudiée une situation difficile dont l'avis ne fait pas l'unanimité de ses membres. Ce que nous recherchons ne se met en lumière qu'à travers des dissensions, des divergences, des positions conflictuelles. Quand il y a consensus, il est plus difficile de reconnaître des lignes typiques de positionnement pour chaque métier, de voir s'affirmer des caractéristiques propres, d'observer des manœuvres révélatrices de tractations. L'adversité oblige souvent à déclarer ses intentions, tout du moins à déployer des stratégies d'actions. La première commission a plutôt été lisse et a offert peu de prise sur ces aspects. La seconde était de ce point de vue plus intéressant, mais est restée inexploitable du fait de la remise à plus tard de l'étude du dossier, à cause d'informations insuffisantes. En parlant de la potentialité de débats dans la commission, Sonia ajoute :

« Là il n'y en a pas eu par rapport aux deux dossiers parce qu'il manquait des informations. Mais si vraiment l'enfant a un comportement assez violent ou alors des problèmes de santé ça peut poser question. Donc je pense que ça peut entraîner une sorte de débat. Après je ne sais pas vu que je n'en ai pas encore vécu. »

Pour Sonia les situations qui peuvent pousser la commission à entrer dans des débats sont celles qui posent question, comme celles qui concerne des problèmes de violence ou de santé. Ce qui pourrait alors faire débats serait selon Sonia la mise en avant de *« différentes argumentations que peuvent avoir chacun. »*

Sonia détaille ensuite les participants à la réunion de synthèse, comparativement à la commission d'admission :

« Les synthèses où il n'y a pas forcément les mêmes personnes réunies autour de la table. En commission d'admission, ce sont les professionnels de l'établissement qui sont là. En synthèse, il y a la famille, les parents, vient après l'enfant, le

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

référent ASE (aide sociale à l'enfance), le chef de service, le référent du groupe de l'enfant. »

Sonia omet d'ajouter la participation de l'éducateur de l'enfant à Clèves. L'on voit néanmoins que cette réunion de synthèse n'est pas seulement pluri-professionnelle, mais elle est aussi pluri-institutionnelle dans la mesure où Clèves et l'ASE y sont représentés. Cette réunion est particulière puisqu'elle concerne le bénéficiaire de l'aide, l'enfant, ainsi que sa famille qui n'est ni du côté institutionnel, ni professionnel. La famille est présente à titre de représentant légal de leur enfant, à une place de bénéficiaire indirect, à travers une aide à *la parentalité* et comme participants à l'aide éducative apportée à leur enfant. Leur place est malaisée à définir dans la mesure où l'aide sociale apportée les contraint à accepter un regard extérieur sur leurs fonctionnements et dysfonctionnements familiaux, voire les obligent à modifier des comportements sous la menace potentielle de signalement en cas de transgression.

REGISTRE PSYCHOSOCIAL – Entretien de Philippe

C'est sur le registre du psychosocial que Philippe a été le plus loquace lors de son entretien. Ceci pourrait-il s'expliquer de par sa formation d'éducateur sportif où la qualification porte sur la formation des individus en lien avec leur performance dans des groupes (l'équipe sportive) ? À notre question de savoir s'il y a à Clèves une particularité de sa fonction autour de sa spécialité d'éducateur sportif, il répond :

« Non, à l'époque ils recherchaient quelqu'un. Je me suis présenté, ça entrain dans la convention. Je suis sur un groupe de grands adolescents. L'éducateur sportif ça permet d'apporter un plus, de mettre des activités en place, un peu de sport, pour de temps en temps les booster. Mais ce n'est pas mon rôle premier. »

Nous demandons alors s'il s'agissait d'abord d'être éducateur et ensuite d'être sportif, il répond :

« C'est éducateur avant tout. Je n'ai pas été pris parce que j'étais éducateur sportif. J'ai été pris parce qu'il y avait besoin d'un éducateur. »

Sans affirmer qu'il s'agit-là d'une constante en éducation spécialisée, en internat, il faut reconnaître néanmoins qu'il n'est pas rare que les équipes éducatives soient composées d'« éducateurs » de différentes provenances et dont les titres, quand il y en a, diffèrent : aide médico-psychologique, moniteur-éducateur, animateur, psychomotricien, éducateur de jeunes enfants, éducateur spécialisé, assistante sociale, conseiller en économie sociale et familiale, éducateur technique... Des titres référencés dans une convention collective nationale du travail (de 1966), mais qui recouvrent des niveaux et des contenus de formation pour la plupart très divers ou différemment spécialisés. Ces distinctions et spécificités, sur certains lieux de travail, tendent à s'effacer devant les tâches à réaliser qui elles ne répondent pas à ces classifications.

Philippe se souvient de la mise en place de la commission d'admission :

« C'était aussi une de nos demandes au départ d'avoir, je ne vais pas dire un visuel sur les jeunes qui arrivaient, mais au moins d'avoir des informations sur de possibles arrivées. De plus, d'avoir des informations où on nous donne la possibilité de nous positionner par rapport au dossier des jeunes (...) au moins on est présent, on donne notre point de vue. Puis c'est aussi bien d'avoir un point de vue d'un groupe extérieur au groupe qui accueillera le ou la futur(e) jeune. »

Philippe explique que la commission permet à chaque professionnel de se sentir concerné par le travail des autres groupes d'enfants, de pouvoir dire quelque chose du travail des autres et réciproquement d'entendre des avis « d'un groupe extérieur » au sien sur sa propre activité. De cette manière, la commission produit des interactions qui décloisonnent l'intérieur de l'institution permet plus de circulation de la pensée sur le travail entre les différentes équipes. Comme quoi une extériorité n'est pas automatiquement à promouvoir de l'extérieur de l'institution. Cette dynamique peut être favorisée et obtenue dans des groupes de travail qui opèrent une interface, anime et coordonne des points de débats en prise directe avec l'activité, comme c'est le cas de la commission d'admission.

Philippe éclaircit pour nous la posture qu'il a adoptée pendant la commission. Sa retenue ne revêt pas la même signification que pour Marinette par exemple qui distingue la dimension technique de son travail par rapport à une dimension éducative, ou encore Sonia pour qui la lecture du dossier a manqué. Philippe explique :

« J'ai été très court, pourtant j'avais bien lu les dossiers. J'avais des choses à dire, mais c'est vrai que les collègues du groupe censés accueillir le jeune, c'est vrai qu'ils prennent le plus la parole, ce sont les premiers concernés. Ça s'est passé comme ça et il n'y a aucun souci. J'étais en accord avec ce que j'ai dit donc je ne voulais pas en rajouter. »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

À la différence de Sonia, Philippe s'affirme comme un éducateur qui a lu le dossier, qui plus est a anticipé d'en dire quelque chose. Il établit cependant un ordre d'importance dans la prise de parole en commission, en fonction du groupe « *le premier concerné* » par la probabilité de l'accueil. Le critère d'être concerné concrètement par l'accueil prime pour lui. Il pose le *prima* d'un principe d'action, à savoir que ceux qui ont ou auront à agir avec le jeune sont prioritaires pour se prononcer.

Ce avec quoi Monique, puis Paul ne sont pas en accord. D'après leur position, la commission ne doit pas d'abord réfléchir aux conditions concrètes de l'accueil d'Arnaud, mais fournir des arguments de principe favorables ou non à cet accueil. La question matérielle de l'accueil dans ce contexte ne peut intervenir qu'ultérieurement, après la décision du directeur. Les conditions concrètes de l'accueil ne doivent pas interférer et encore moins déterminer l'argumentaire en vue de la décision. La tendance éducative des éducateurs représente une force contradictoire, qui tend à réduire l'accueil à des conditions matérielles (critère économique), à une gestion sur un modèle *domestique* (Boltanski & Thévenot, 1991)⁴⁹ de l'éducatif.

Et si Philippe avait eu plus de place ou de temps pour intervenir qu'aurait-il pu souhaiter dire d'autre ? :

« Je n'aurais pas forcément ajouté plus de choses que ce qui a été dit. Puisque les commentaires, les réflexions étaient intéressants, j'étais assez d'accord avec ce qui a été dit par rapport aux divers dossiers. Je n'ai pas eu besoin de rajouter plus de choses. Puis nous de notre point de vue des grands, du groupe des grands il n'y avait pas grand-chose à rajouter. »

Philippe montre qu'il est là par rapport à ses propres convictions, en accord avec le « point de vue » de son équipe. Il exprime une certaine satisfaction quant aux propos qui ont été échangés et n'a pas tenu absolument à ce que ce soit lui ou son

⁴⁹ BOLTANSKI, Luc, THÉVENOT, Laurent (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard, p. 206-222.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

équipe qui soient entendus, du moment que les idées importantes ont été portées au débat. Nous pensons à ce titre que Philippe a été en mesure de renoncer à verbaliser ses propres idées, accordées avec celles de son équipe, au profit de l'intérêt du débat général où ce qui importe est que les choses soient énoncées. Dans cette logique, peu importe qui le dit, à partir du moment où l'ensemble des éléments lui paraissant importants est échangé :

« Il n'y avait pas de souci. Mais je n'ai pas eu l'impression de me positionner comme un éducateur de mon groupe (Groupe A), dans le sens où nous n'étions pas directement concernés par les dossiers. C'est juste plutôt le rôle de l'éducateur et comment je pouvais interpréter un dossier par rapport au groupe d'accueil. C'était un avis supplémentaire on va dire. Ce n'était pas l'avis du Groupe A. »

D'après Philippe, tous les avis ne se vaudraient pas. Ils n'auraient pas la même valeur de signification selon qu'ils sont émis d'éducateurs du groupe d'accueil ou d'éducateurs d'un autre groupe. Pourquoi cela ? Non pas que les éducateurs soient plus ou moins compétents, là n'est pas la question. Mais que, suivant la manière dont chaque professionnel est concerné, potentiellement impliqué dans une situation d'accueil, les points de vue diffèrent. Ce serait ainsi la distance ou non d'avec cette implication qui déterminerait le degré de pertinence du propos. Comme si le fait d'être « pris » dans la situation apportait un niveau de réalisme plus crédible. Mais après tout, il est difficile de ne pas accorder une importance particulière à ce qu'ont à dire les professionnels qui doivent, une fois la décision prise, faire le travail. C'est bien la moindre des choses que les acteurs principaux aient la possibilité d'en dire quelque chose. Mais jusqu'où sont-ils les mieux placés pour avoir un discernement sur ce sujet ? Philippe précise ensuite :

« On a forcément des choses à dire. Quand ce sont des dossiers simples, nous sommes tous d'accord, c'est plus facile à traiter. On sait si l'accueil est plus ou moins adapté ou pas, du coup l'éducateur du groupe susceptible d'accueillir le jeune donne plus d'infos, plus pointues auxquelles les autres éducateurs ne

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

penseraient pas, n'étant pas nous concernés. À la première lecture, je pense que l'importance de notre présence c'est aussi ça, c'est d'avoir notre avis sur le dossier, mais sans forcément nous positionner en disant " mais on l'aura dans deux ans, est-ce que ça posera problème ? ". Voilà, notre but c'est de l'accueillir, de savoir pourquoi et de se demander si on répond aux besoins du jeune. »

Philippe reconnaît à tous les professionnels autour de la table la possibilité et la légitimité d'avoir quelque chose à dire de l'accueil. Il précise que des éducateurs peuvent se sentir concernés concrètement sur un second plan, parce que l'enfant accueilli « *on l'aura dans deux ans* » sur son groupe. Mais ce n'est pas la seule raison que d'avoir un jour ou l'autre à s'occuper de cet enfant. Chaque professionnel peut faire avancer la réflexion de la commission de par son expérience, les idées et les savoirs qu'il possède de l'accueil en Maison d'enfants : « *on sait si l'accueil est plus ou moins adapté ou pas* ». Il est difficile de dire précisément d'où vient ce savoir particulier qui présume de l'adaptation de l'enfant. Est-ce une connaissance de l'enfant, de ses troubles ? Une connaissance des limites de l'institution, de ses partenariats ? des dispositifs de l'établissement comparés à l'intensité des troubles de l'enfant ? Est-ce une intuition ou une déduction éducative ?

Derrière l'évidence (ou fausse évidence) de ce savoir qui semble hermétique, ce qui nous intéresse est le retournement imperceptible que lui donne Philippe dans la même phrase :

« Du coup, l'éducateur du groupe susceptible d'accueillir le jeune donne plus d'infos, plus pointues auxquelles les autres éducateurs ne penseraient pas, n'étant pas nous concernés. »

L'éducateur plus directement concerné par l'accueil du jeune mobiliserait chez lui « plus d'informations, plus pointues ». Il s'agirait donc plus d'une question de place que de compétence, de statut ou de parcours professionnel. Pourrait-on également considérer que ce professionnel soit plus mobilisé, plus en alerte sur la

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

compréhension de la situation du fait qu'il se projette émotionnellement dans la situation ? Qu'il essaie de se représenter des conséquences possibles à l'accueil, quitte à comparer avec des situations précédentes qui ont mal tourné ? La tension que suscite alors la remémoration de situations difficiles, rapportée à une potentialité à venir puis transposée dans une nouvelle situation, ne peut en effet que préoccuper l'éducateur en question. La peur et l'inquiétude mobilisent puissamment le professionnel. Elles peuvent l'amener à se faire très concis et pointilleux pour cerner un risque éventuel, à propos de ce qui n'apparaît que comme du détail aux autres collègues (voire à lui-même s'il n'était pas concerné). Cette composante peut dès lors ne pas être perçue par les collègues avec la même acuité ni la même teneur émotionnelle.

Cela dit, Philippe conclut son assertion avec un appel à la raison, comme s'il découlait logiquement de ce qui a été dit précédemment :

« Voilà, notre but c'est de l'accueillir, de savoir pourquoi et de se demander si on répond aux besoins du jeune. »

Mais peut-être cette dimension de l'implication et d'empathie du professionnel avec la situation d'un jeune qui arrive, permet-elle aussi d'alimenter le débat éducatif autour des besoins de l'enfant ? En forçant par exemple à expliciter dans le débat les raisons sous-jacentes au placement, comme c'est souvent le cas. Philippe reprend :

« Après c'est ma vision personnelle, Jacqueline du Groupe D était concernée par l'arrivée de cet enfant. Je pense qu'elle prenait déjà la situation du fait que c'était le frère d'une des petites. Il s'agissait de savoir comment on pouvait s'imaginer l'accueil et du coup, peut-être, mais je ne pense pas, qu'elle a zappé, que l'on peut avoir tendance à zapper le pourquoi de la venue du petit (Arnaud) qui vient avec ses besoins à lui, plutôt que de prendre une globalité avec sa sœur. »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

À cet endroit Philippe apporte un élément divergent qui contredit la version dominante concernant le déroulement de la commission d'admission. C'est-à-dire que les professionnels sont unanimes pour accueillir Arnaud et Philippe en est d'accord aussi. Là où il ne l'est plus (mais cela n'apparaît que timidement ici) c'est à propos de la tournure des échanges. À partir de la présentation de Paul et Jacqueline, les échanges n'ont offert de la situation d'Arnaud qu'une version éloignée de ses besoins réels. Philippe reproche en quelque sorte, tout en y ayant pris part, que la situation d'Arnaud « *le petit qui vient avec ses besoins à lui* » ait été subtilisée, « *zappée* » au profit de la présentation de la situation d'Adèle. La situation d'Arnaud a été prise dans la « *globalité avec sa sœur* ». Les besoins particuliers d'Arnaud et ses spécificités n'ont pas été abordés pendant la commission. La connaissance globale de la situation en lien avec la connaissance particulière d'Adèle a laissé le champ ouvert pour oublier Arnaud.

Philippe ne porte pas cette remarque si clairement que cela puisqu'il se contredit dans sa formulation. Peut-être même n'était-il pas très conscient avant l'entretien de cette discordance perçue pendant la commission ? Philippe persiste néanmoins sur cette voie :

« Effectivement, il faut penser à comment il va s'intégrer au groupe puisque c'est important, mais je pense qu'il y a aussi des nuances à ne pas oublier. Le fait par exemple que nous soyons extérieurs au groupe d'accueil, éducateurs d'autres groupes, lingères ou autres services, la lecture peut amener à se dire que ça peut bien le faire ou pas sur certains points ; plutôt que de savoir, si le jeune arrive sur tel groupe, si cela va bien se passer avec tel jeune ou pas. »

Philippe considère que l'avis des seuls éducateurs concernés et informés de la situation ne suffit pas. De la sorte, il y aurait un *point aveugle* de ces professionnels les « mieux placés ». Il estime que les éducateurs « *extérieurs au groupe d'accueil, éducateurs d'autres groupes, lingères ou autres services* » seraient plus objectifs sur la situation et pour dire, lecture du dossier à l'appui « *que ça peut bien le faire ou pas sur certains points* ». Cette lecture « de

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

l'extérieur » du groupe d'accueil serait plus importante que de savoir si l'arrivée de tel jeune va bien se passer sur un groupe donné. Le point de vue de Philippe rejoint ici celui de Monique et Paul qui font passer en premier l'intérêt de mener, en commission d'admission, une réflexion sur les principes plutôt que d'aborder des aspects de compatibilité et d'organisation de l'accueil. Est-il possible que l'organisation interne d'un groupe d'enfants constitue un obstacle majeur à l'accueil d'une jeune qui pourtant correspond au profil des enfants habituellement accueillis ? Est-il possible à l'inverse qu'un enfant qui ne correspond pas aux critères d'accueil soit néanmoins accueilli dans un groupe parce qu'il y a de la place et que la configuration *a priori* le permette ?

Nous entendons par là questionner les limites d'un clivage qui peut s'installer entre une préoccupation et une autre, entre principe et organisation, qui ne permet pas d'aller à l'essentiel et de prendre en compte les deux aspects constitutifs d'un accueil, dans la mesure où ils correspondent à des préoccupations réelles et sont constitutives de motivations des professionnels. Philippe rejoint à sa manière le fil de ce questionnement :

« Que ça se passe bien, mais ça va peut-être mal se passer avec les autres jeunes au début, les besoins du jeune peut-être aussi qu'ils seront satisfaits en arrivant à Clèves, même si au départ ça peut être difficile pour différentes raisons. »

Ce que Philippe indique finalement c'est que la commission n'a pas le dernier mot. Ce qui peut se passer après l'accueil fait partie du déploiement de la vie et peut s'avérer imprévisible, un sens souhaitable comme un sens indésirable. Il maintient néanmoins la distinction opérée entre « *les besoins du jeune* », à satisfaire, et son rapport « *avec les autres jeunes* ». Les éducateurs étant pour lui garants des deux, pour répondre aux besoins des jeunes et veiller aux relations entre eux.

D'après Philippe, en dépit de son travail d'anticipation, de diagnostic et de pronostic, la commission d'admission ne garantit pas la réussite d'un placement ni

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

la parfaite adéquation du jeune dans un groupe d'accueil. Ce qui se passe dans un groupe n'est d'ailleurs peut-être pas un indicateur de cette adaptation (il faudrait savoir pourquoi). Le doute reste possible tandis que la commission s'efforce néanmoins de réduire les marges de risque. Ne peut-on pas dire alors que ce groupe de travail « navigue à vue » ? Parce que malgré les efforts que la commission mobilise, elle ne présume jamais complètement de l'aboutissement positif d'un placement. Elle en limite tout au plus les erreurs. Et dans ce cas, comment vérifie-t-elle l'exactitude de sa position, comment en mesure-t-elle les écarts ? Puisqu'une orientation prise dans un sens ne permet pas exactement de vérifier ce que l'autre sens produirait ?

La commission est par conséquent contrainte à prévoir du mieux qu'elle peut, au cas par cas, sans possibilité de vérifier dans la réalité les deux conjectures. Seul un débat donne aux professionnels, avant la réalisation effective du placement, les moyens d'en explorer imaginativement et par projection, les différents effets. Anticiper les effets du placement, voilà une prospective intéressante, sachant que le travail d'admission produit aussi ses propres effets...

Philippe continue :

« Le groupe concerné par l'accueil du jeune, c'est important, c'est primordial. Après je pense que les avis des autres groupes et autres services sont importants aussi dans le sens où parfois on va penser à des détails auxquels, peut-être, le groupe d'accueil n'aura pas forcément pensé. On est plus là en complément. »

Philippe indique ici le travail de pensée dans la commission d'admission. Son action principale est de concevoir la possibilité d'un placement, de « rêver » le placement, de manière consciente et collective. Dans ce processus latitudinaire, chaque participant apporte une ouverture en fonction de la place qu'il occupe et un angle d'appréciation. La multiplicité des regards empêche un enfermement de la pensée des éducateurs. Un seul regard sur la situation réduit d'autant cet angle

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

de vue et fait risquer un confinement. Si l'appréciation des éducateurs du groupe qui accueillent reste centrale, elle n'est pas suffisante :

« On est plus en complément quand on ne fait pas partie du groupe susceptible d'accueillir. »

Pour prendre l'exemple de la lingère, sa présence en commission est perçue en complémentarité *« par rapport au point de vue éducatif »*. Les lingères rendent un service aux enfants⁵⁰ et s'adressent couramment à tous. Nous cherchons à savoir si cette particularité qui importe, ce à quoi Philippe répond :

« Ce qui est important ce n'est pas forcément son poste, le fait qu'elle soit lingère ni que ce soit quelqu'un du ménage. Je pense que l'important, c'est surtout son ressenti à elle par rapport au dossier et aux informations ; puis de voir si elle estime avec sa perception à elle et celle de ses collègues, par rapport à l'arrivée du jeune, ce que Clèves pourrait apporter ou répondre aux besoins du jeune. »

Ce n'est donc pas, selon Philippe, une compétence particulière d'un métier qui serait attendue dans la complémentarité invoquée, ni même un regard différent d'une autre place d'observation, c'est un *« ressenti »*. Une propriété humaine de la perception. Dans cet ordre d'idée, cela pourrait être tout aussi bien le jardinier, un administrateur qui donne son ressenti... Mais est-ce seulement possible ? Si nous comprenons cette position, le sujet humain ne peut cependant pas ignorer le métier par lequel il est présent dans l'établissement ni sa place ainsi que son cadre d'intervention et ses outils. Le ressenti humain d'un éducateur est-il bien différent du ressenti d'une lingère ? Quelle que soit la réponse, ce qui est apparu pour Marinette, c'est que l'accès à la parole, et donc aux débats, est plus compliqué pour les lingères. Le statut de leur parole est vécu différemment.

Il est difficile de trancher cette question, mais il reste possible que *l'appel à l'expression d'un ressenti* plus personnel permette au professionnel d'apporter

⁵⁰ Et aux professionnels qui, de ce fait, n'ont pas l'entière gestion du linge, ce qui n'est pas le cas dans toutes les Maisons d'enfants.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

une contribution utile au débat sur l'accueil du jeune. Toute prise de parole *a priori* peut apporter :

« Des indications auxquelles on n'aurait pas forcément pensé, voilà. C'est : " plus on est, plus on a d'avis ". Généralement, les avis sont souvent les mêmes, mais ça permet d'avancer plus vite et de réfléchir. Plus on est plus ça permet de réfléchir. »

Nous retrouvons ici des postulats enseignés dans les formations de travailleurs sociaux, à partir d'exercices et de contenus de la psychologie sociale sur les groupes restreints (mises en situation de groupe). Philippe a raison cependant de préciser « *généralement* », à propos de l'efficience de la réflexion de groupes.

Cette efficience ne dépend pas directement de la somme des intelligences individuelles, mais du fonctionnement optimum du groupe. L'efficience est néanmoins relative à la valeur des informations déjà disponibles chez chacun des participants. Un bon travail de groupe ne peut pas produire des informations, comme par « *génération spontanée* », que l'un de ses membres n'aurait pas déjà en sa possession. Si des informations déterminantes disponibles individuellement ne sont pas mises à jour ni exploitées dans le groupe, c'est comme si elles n'existaient pas à ce niveau. Pour servir à quelque chose, elles doivent être canalisées par le groupe. La performance d'un groupe est de libérer des potentialités déjà présentes, manifestes ou latentes. Philippe pondère d'ailleurs ensuite son point de vue :

« C'est vrai que parfois, ce n'est pas parce qu'on est une dizaine que l'on pense tous à un détail, et si une personne pense " non ", qui argumente et explique, c'est vrai qu'après... en tout cas, ces moments-là sont importants pour en discuter et amener une réflexion. Après on soumet ou on ne soumet pas, mais au moins le directeur dispose des avis et prendra ensuite la décision en fonction d'eux. »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

Encore faut-il que le « *détail* » dont parle Philippe n'en soit pas un ! Cela dit, ce qui peut apparaître au groupe d'admission comme un détail peut ne plus le rester dès lors qu'un professionnel en montre son importance. Là encore, cela suppose une certaine confiance en soi, et dans le groupe, pour mettre en avant un point de vue minoritaire et pointer seul des contradictions face au groupe⁵¹.

Pour Philippe, la possibilité d'échanges en commission reste importante, elle permet théoriquement de faire advenir des questions utiles qui autrement n'advieudraient pas. En pratique, cela reste lié au fait que chaque professionnel « *soumet* » ou « *ne soumet pas* » son avis. Dans un cas comme dans l'autre, le directeur prend acte. Dans ces conditions, peut-être alors qu'un professionnel qui n'aura pas osé faire partager son avis, privant le groupe puis la décision de son apport, prendra sur lui une fois suivante et s'autorisera à exercer son influence sur le groupe ? En l'absence de la commission, cette option n'existe tout simplement pas. La commission d'admission étant en place, au moins l'alternative d'apporter sa contribution à l'échange collectif existe et *a minima*, en cas d'inhibition, la possibilité de prendre conscience de l'opportunité pour le groupe de cette prise de parole.

La commission n'est pas la seule opportunité de travail en commun explique Philippe :

« Il y a d'autres réunions où on arrive à échanger. La différence ici est que l'on a un dossier et on réfléchit tous sur la même chose, mais elle ne nous implique pas forcément tous. Après il y a d'autres réunions où parfois on est amenés à échanger, mais du coup c'est souvent pour donner des explications ou alors pour expliquer. »

Philippe considère la singularité de la commission du fait d'un objet d'étude unique « *on réfléchit tous sur la même chose* ». La concentration n'en est que plus accentuée :

⁵¹ Le film *Douze hommes en colère*, de Sydney Lumet, de 1957, avec Henry Fonda, est à cet égard très illustratif.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

« On se sent déjà plus impliqué vis-à-vis des jeunes qui arrivent. Plutôt que d'avoir un jeune qui arrive sur qui on n'a pas ou peu d'information. Au moins, on a traité le dossier et des questions qui sont posées. Si on a des interrogations, dans le meilleur des cas on a des réponses. Sinon on essaye d'avoir un maximum d'informations complémentaires. Mais au moins, ça apporte, on a l'impression d'être impliqués sur l'arrivée. Ce n'est pas nous qui décidons, mais au moins on est informés des jeunes susceptibles d'intégrer la structure. »

Un bénéfice important de cette commission est de partager l'événement de l'arrivée d'un nouveau jeune, avec le sentiment de le connaître, d'être averti de son arrivée et d'y être en quelque sorte associé. Il s'agit d'une occasion de se sentir professionnellement participer à la vie institutionnelle.

Revenant sur sa faible participation, qui plus est interrompue par Jacqueline, Philippe reconnaît :

« C'est vrai que sur le coup j'étais frustré de ne pas être allé au bout de l'idée, mais comme elle a enchaîné et que c'était exactement, enfin je ne vais pas dire au mot près, mon idée, retranscrite par Jacqueline, bien après il n'y avait pas besoin d'en rajouter pour dire que j'étais d'accord avec elle. Le fait d'acquiescer indique qu'il n'y a pas de souci. »

Mais il confirme ce qu'il avait déjà énoncé précédemment à savoir que : ce qui est important n'est pas tant que la formulation de quelqu'un soit retenue, mais plutôt que l'idée en elle-même soit exprimée. La singularité de l'énonciation compte pour le sens qu'elle a et non pour la forme qu'elle prend et qui la dit. Nous nous souvenons que pour Philippe, ce sens peut venir *a priori* de n'importe quel professionnel, et qu'il appartient à chacun d'intervenir. Sa conception de la participation à la commission est assez universelle :

« L'important c'est que cela soit dit. De toute façon, il ne faut surtout pas garder les choses pour soi. J'avais lu le dossier donc c'est vrai que je l'avais trouvé

intéressant, j'avais des choses à dire, notamment par rapport au père, la place du papa. Par rapport aux enfants la place de la maman. Le fait qu'il ait déjà mal vécu le premier placement ça posait question pour le petit. Maintenant, voilà, il y avait la réflexion du " ce n'est pas la première fois " " il y a eu des contacts difficiles, mais il y a eu des contacts quand même "... et puis il y avait aussi un côté rassurant : la petite est placée à Clèves, ça se passe relativement bien. Si le petit garçon y va, ce ne sera pas forcément de gaieté de cœur pour le papa, mais il peut dans un sens être plus " rassuré " ».

Philippe a clairement pesé qu'il ne disait pas telle chose parce qu'elle a été dite. Il sait pourquoi et reste donc sur la réserve. Il n'a pas cherché à occuper le terrain, à prendre la parole pour se mettre en avant, mais est resté vigilant sur l'énonciation des contenus. La dimension personnelle, d'ordre narcissique (prendre la parole pour être reconnu) est restée inhibée au profit d'un objectif de travail. Une attitude qui reflète une maturité dans son positionnement professionnel. Il conclut sur ce sujet en affirmant :

« Il y a peut-être d'autres personnes qui voulaient intervenir et qui ne l'ont pas fait, mais pour moi c'est l'opportunité d'échanger quand on a des choses à dire ou qu'on n'est pas d'accord. C'est l'occasion de le dire. Maintenant quand on est d'accord on dit qu'il n'y a pas de soucis. (...) Je pense en tout cas à dire quand on est d'accord. Après, rajouter des choses pour rajouter des choses, si ce n'est pas pour rajouter des choses pertinentes ou qui amènent une réflexion par rapport à ce qui a été dit ou une interrogation, je ne vois pas l'intérêt. »

La commission d'admission offre une « opportunité d'échanger », d'être concernés et de se prononcer sur tout accueil dans l'établissement. Finalement, la participation à la commission est l'opportunité d'impliquer les éducateurs dans la dimension institutionnelle de leur activité et partant d'une appartenance de groupe (instance groupale), d'entrer dans un rapport à l'instance institutionnelle (Enriquez). Le travail en commission d'accueil propose en effet aux éducateurs de s'intéresser au travail de leurs collègues d'autres groupes. La commission extrait

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

les éducateurs d'un possible confinement d'avec leur l'activité immédiate, les incite à se pencher sur les principes et processus d'une activité générique commune à l'ensemble des intervenants. Ils peuvent établir des comparaisons de leur activité avec celle de leurs confrères et consœurs.

Philippe aborde ensuite un autre volet, concernant cette fois le travail partenarial avec les familles :

« On ne travaillait pas forcément avec les familles avant. On n'avait très peu de contacts avec les familles. C'est quelque chose qui a été développé depuis l'arrivée du directeur. Du coup, on a eu plus d'échanges avec les familles. »

Ce travail avec les familles présente plusieurs intérêts selon lui, un intérêt informatif (critère communicationnel) : *« c'est très important pour récupérer des informations auprès des parents. »* Ensuite pour éviter ensuite une confusion des places : *« également que les parents aient bien en tête que ce sont eux les parents et non pas nous. »* Puis une meilleure répartition des rôles : *« donc, il faut qu'ils restent à leur rôle et nous de les tenir informés, qu'ils puissent être aussi au centre des synthèses. »* Ce positionnement du travail induit une collaboration particulière où :

« C'est très important qu'ils aient l'idée que nous ne sommes pas là seulement pour nous occuper des enfants ni du fait qu'on ne tiendrait pas compte de leur point de vue ou de ce qu'ils ont à dire. Je ne dis pas qu'il faut à tout prix qu'on soit bons amis avec les parents, on n'est pas là pour ça, mais on est là pour qu'ils gardent leur place et qu'ils évoluent. Nous nous occupons des jeunes en particulier dans le but que ça se passe mieux en famille et qu'un jour les enfants puissent retourner en famille. »

Cette configuration du travail avec les familles aurait l'avantage d'amener les professionnels de leur côté à ne plus entretenir non plus de confusion des places, par exemple de se prendre pour les parents de substitution, ne serait-ce qu'en

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

l'énonçant clairement aux parents. Cet agencement incite les professionnels à expliciter leur position institutionnelle, à éclaircir vis-à-vis d'eux-mêmes certaines ambiguïtés (de l'ordre du désir inconscient) et à expliciter des enjeux liés aux placements : motifs du placement, limites de l'autorité parentale, nommer les transgressions.

Nous apportons cependant une pondération à l'ensemble de cet énoncé autour de la répartition des rôles des éducateurs qui serait de suppléer au quotidien et à soutenir à la fois, la fonction parentale. Cela leur attribue plusieurs places, donc plusieurs intelligibilités de leur place, dans la mesure aussi où ces rôles sont contradictoires, voire équivoques. Par conséquent, la communication sur ces rôles porte quelque chose de plus compliqué à articuler que ce que Philippe en donne à entendre et qui provient aussi d'un discours convenu des institutions depuis la loi 2002 réformant l'action sociale.

Il reste pour Philippe que les parents :

« Sont quand même plus ou moins acteurs de l'évolution de leurs enfants. Ils se sentent concernés par les choix scolaires par exemple, des choses comme ça. C'est très important. De fait, il faut tenir compte aussi de comment les parents réagissent par rapport au placement des enfants. »

REGISTRE PSYCHOSOCIAL – Entretien de Coralie

Pour Coralie la mise en place de la commission d'admission comme groupe de travail consiste à :

« Faire en sorte que tout ne soit pas régi par l'équipe de direction et que chacun puisse donner son avis pour accueillir les enfants dans une autre dynamique. »

Ce dispositif de travail inter équipe viendrait rééquilibrer les rapports de force entre dirigeants et professionnels, modifier la répartition du pouvoir dans l'institution et démocratiser l'activité. Dans le fonctionnement d'avant la commission d'admission pour les éducateurs, *« c'était parfois vécu comme " il n'a pas sa place ici cet enfant-là " »*, ce qui pouvait engendrer des malentendus et des rapports tendus. À présent la donne est modifiée :

« C'est une décision consensuelle en fait... et logiquement, si tout le monde s'exprime et si tout fonctionne normalement. C'est dans ce sens que l'enfant a sa place, parce que c'est quelque chose de travaillé en amont et que tout le monde est d'accord sur son arrivée. Tandis qu'auparavant, l'enfant pouvait être " parachuté ". »

Coralie parle de *« décision consensuelle »*, à contresens de ce qu'en disent les chefs de service pour qui la décision est prise par le directeur, même si l'avis de la commission peut être consensuel. Veut-elle souligner par là que les décisions ont été prises jusqu'ici en accord avec l'avis des professionnels en commission ?

Pour Coralie, la commission *« c'est là où on va échanger entre professionnels tout ce qu'on a pu collecter comme informations. »* Elle donne alors des exemples de travail exploratoire qu'elle réalise pour la commission d'admission. Après avoir étudié le dossier d'admission et rencontré la famille :

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

« Éventuellement, je téléphone au CMP (centre médico-psychologique) quand il y a des prises en charge à l'extérieur. Pour voir ce qu'en disent les autres professionnels et pour faire le lien. Ce que je trouve intéressant dans cette procédure-là, c'est de faire le lien entre avant et pendant le placement. »

Le travail d'investigation qu'elle mène en amont de la commission lui sert aussi d'appui pendant le placement. L'important de l'étude de l'admission réside « dans le fait d'échanger avec les personnes qui ont connu l'enfant avant nous. » Cette démarche lui fait penser que le travailleur social « n'est que le maillon d'un ensemble, dans un système de protection de l'enfance ». En tant que psychologue elle se préoccupe :

« Des éléments de suivis thérapeutiques, s'ils ont existé. Donc je vais faire plutôt le lien avec les partenaires de santé. Mais pas avec l'école qui est plutôt le travail de Françoise (...). Et puis quand je rencontre l'enfant, je vais aussi apporter des éléments d'anamnèse. Et quand je rencontre les parents, je pose souvent des questions pour savoir quel est leur degré d'accord avec un traitement thérapeutique. »

Les rendez-vous menés par Coralie s'orientent sur des questions à propos de l'équilibre psychologique. L'écoute qu'elle propose avant l'admission permet une expression assez libre des parents, car le « travail » avec eux n'est pas encore officiellement décidé (il peut d'ailleurs ne pas se produire en cas de refus d'admission) :

« Il n'y a pas très longtemps une famille me disait " je ne veux pas que ce soit tel docteur qui suive notre enfant ", alors que ce serait le docteur vers lequel on orienterait naturellement cet enfant-là. Et là, la famille me dit " non, parce qu'on n'a pas une bonne relation avec ce médecin-là, on n'arrive pas à communiquer et puis on n'est pas en accord avec le traitement médicamenteux ».

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

Nous apercevons ici une « chaîne » partenariale où la Maison de Clèves collabore régulièrement avec un médecin, mais il s'avère que les parents ne s'y retrouvent pas. La future collaboration avec les parents oblige de la sorte à trouver un autre médecin correspondant au choix des parents. Ce choix reste possible au demeurant par les parents, indépendamment du *desiderata* des professionnels, du fait de l'exercice de l'autorité parentale. Le dispositif d'admission permet à Coralie, du fait de sa spécificité de « *poser des questions de ce type* ».

Pour Coralie, le travail avec les familles est important et ne contredit pas un suivi thérapeutique déjà engagé avant le placement :

« Leur demander leur avis, car je tiens à la poursuite de l'accompagnement thérapeutique mis en place avant, c'est quelque chose d'important. Si un enfant a été suivi en CMP, c'est à étudier pour voir si on poursuit et dans quelle mesure. Et à partir de là interroger les parents. La dernière fois, des parents ont répondu " non, nous préférons un suivi avec un psychologue, mais pas de traitement " ».

Coralie évoque ensuite une autre phase de l'admission où elle est associée à un entretien avec le directeur et un travailleur social « extérieur » :

« Dans le cadre de la pré-admission, le directeur, les parents, l'enfant, l'éducateur extérieur qui accompagne la famille et moi-même nous rencontrons dans le bureau. C'est l'occasion d'échanger, de poser des questions, de présenter l'institution, de voir et d'observer aussi l'enfant. »

Dans le cas de la situation d'Arnaud, il est aussi question d'un suivi en CMP, nous faisons remarquer à Coralie qu'elle entre dans l'échange au moment où Paul parle d'un suivi au CMP de Château : « *je pense que c'est à ce moment-là que je suis entré dans l'échange, oui.* » Le fait d'évoquer le « signifiant CMP » à Coralie comme déclencheur de sa prise de parole en commission provoque son rire. Cela parle bien de son champ d'intervention. Cette anecdote pour souligner que l'ancrage dans un champ de compétences se manifeste aussi en commission par

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

une prise de parole ou le marquage d'une présence par rapport à un discours qui renvoie à ce champ. C'est une manière de signaler que l'on « occupe le terrain ». Coralie poursuit sur la situation d'Arnaud :

« L'enfant était en cours de traitement. Il y avait un rendez-vous de pris qui n'aura pas lieu, que j'ai annulé. J'ai appelé le CMP en disant que ce rendez-vous-là allait être annulé puisqu'on a accueilli Arnaud entre temps. Donc il n'y avait pas de suivi mis en place. Il y avait juste un rendez-vous en devenir qui n'a jamais été honoré et qui ne le sera pas. Ce qu'on s'est dit avec l'équipe éducative c'est qu'on allait attendre qu'Arnaud s'installe et observer comment il s'adapte au groupe. S'il a des problèmes particuliers et bien on fera appel au CMP et s'il n'a pas de problèmes particuliers... Parfois c'est quand même thérapeutique le simple fait d'être placé, du fait du changement de milieu, ce que j'ai dû dire après " le fait de changer de milieu résout une part des symptômes qu'on rencontre " ».

Nous apercevons ici le détail d'une décision concernant le suivi psychologique d'Arnaud qui couvre la période avant et peu après le placement ainsi que l'effet du placement sur ce suivi particulier de l'enfant.

Dans le cas d'Adèle également, Coralie indique *« je l'avais eu en pré-admission justement, en entretien avec la maman, et toute seule aussi »* de même qu'elle en avait *« fait un rapport interne de pré-admission et c'est vrai que ce n'était pas évident. Ce n'était pas donné d'emblée... »*.

Et d'une manière plus générale :

« Pour les prochaines commissions d'admission, nous avons fait deux entretiens de ce type la semaine dernière avec le directeur, la famille et l'enfant. Nous allons pouvoir en échanger en commission d'admission. Je ne vais pas forcément faire d'écrit, mais toutes les informations qu'on a pu collecter, soit dans le bureau du directeur, soit moi, seule avec l'enfant, nous allons en échanger en commission. »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

Coralie parle de « collecte » d'informations qui donne matière à « *échanger en commission* ». Cette manière de procéder a été installée par tâtonnements, elle permet à Coralie :

« De voir tout le monde et aussi d'entendre tous la même chose. Ou de poser quelques questions éventuellement en groupe et après de voir l'enfant tout seul. Silence. »

Finalement, Coralie pose la question de savoir :

« Pourquoi c'est la psychologue qui donne un regard extérieur [car] ça pourrait être un éducateur ? »

Il s'agit d'une manière de concevoir sa place à travers celle que les autres lui prêtent. Philippe ne parle pas de « *regard extérieur* » et ne met pas sur des plans différents (extérieur/intérieur) l'apport de chacun. Coralie ne précise cependant pas ce qu'elle entend par « extérieur ». De notre côté, le terme semble plutôt imprécis quand on le rapporte aux démarches que Coralie réalise pour préparer la commission : entretiens cliniques avec l'enfant, avec les parents, rendez-vous avec le directeur, contacts téléphoniques avec les partenaires du soin, écrits d'admission... autant de tâches qui relèvent d'un travail réalisé par quelqu'un de l'intérieur de l'institution. De cette manière, nous voyons difficilement comment Coralie pourrait avoir un regard extérieur.

REGISTRE PSYCHOSOCIAL – Entretien de Laura

Laura commence par dire à propos de la commission que « *c'est bien d'avoir d'autres avis* ». Elle raconte le cas particulier d'une situation compliquée où la prise en charge du jeune semblait impossible dans une collectivité. À cette occasion, rapporte Laura « *On s'est sentis soutenus par les autres collègues, car pour eux* » dans la mesure où ils avaient vécu ce type de problème auparavant.

De ce point de vue, Laura pense :

« Que c'est intéressant que les autres groupes puissent intervenir. Peut-être que, parfois, ça nous enlève des avis. Par exemple si je dis " non, cette situation ne va pas pour la Maison d'enfants ", peut-être que d'autres vont me répondre " bien si " on peut échanger quand même nos avis. »

Malgré l'intérêt que Laura en conçoit, le fait que chaque groupe donne son avis peut amener une divergence de point de vue, avec le risque d'« *enlever des avis* ». En réunion, une contradiction apportée à un premier point de vue peut donner l'impression à Laura d'annuler ce point de vue, de l'effacer. À ce stade, le propos de Laura « *cette situation ne va pas pour la Maison d'enfants* » nous apparaît davantage comme une opinion que comme un véritable « échange » basé sur des idées. Le fait de dire un avis n'est pas suffisant pour poser les termes d'un débat, encore faut-il des éléments sur lesquels débattre.

Laura décrit une commission d'admission où un éducateur a pris la parole pour soutenir l'avis d'un autre groupe, il s'agit en particulier d'un éducateur :

« Qui avait demandé à venir au 2^e Groupe filles quand une place se libèrerait, du coup il s'est exprimé en disant " bien moi, là si j'étais au Groupe filles, je ne sais pas si je me verrais travailler avec une jeune comme ça ". C'est vrai que c'était intéressant, même s'il n'était pas sur le groupe à ce moment-là, qu'il puisse donner son avis. Il y a un autre collègue du Groupe C. qui a dit aussi " oui, moi je

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

ne sais pas, si un jour elle pose problème, est-ce que je serais capable, pareil, d'aller aider les collègues en situation difficile et qu'est-ce qu'elle va mettre en place avec moi, après ? " »

Il s'agit de deux cas où les éducateurs d'autres groupes donnent un écho favorable aux collègues d'un autre groupe parce que la situation « résonne » dans leur pratique. À ce moment, les collègues essaient de se mettre à la place des autres, ce qui est vécu comme réconfortant par les professionnels directement concernés par l'accueil.

Laura parle ensuite d'une situation pour laquelle des allers et retours ont eu lieu entre la commission d'admission et le directeur, mais les échanges de travail semblent compliqués ou bien c'est la compréhension de cette collaboration qui est restée confuse :

« Je pense qu'il y a eu un rendez-vous avant [la commission]. Le directeur l'avait rencontré (le jeune) et nous ensuite on a lu le dossier. Puis il a eu notre avis sur la situation. Je crois qu'après il y a eu d'autres éléments de la situation qui sont arrivés. Et il y a eu d'autres projets pour la jeune. Il me semble qu'il l'a rencontrée encore une fois après. Mais il l'avait déjà rencontrée auparavant. Il rencontre assez souvent les jeunes et la famille, et des fois on lui demande qu'il le fasse. Et puis la psychologue aussi, car il y a des choses qu'elle perçoit sûrement mieux que nous. »

En tout état de cause, cette assertion illustre l'aspect parfois abscons pour les professionnels eux-mêmes de l'« organisation » du travail où certains finissent par s'y perdre. Le vocabulaire signale cette dimension : « je crois » « il me semble » « mais » « avant » « après » « des fois », « avis » « d'autres éléments » « d'autres projets » ; avec toutes ces « rencontres » l'on ne situe finalement pas bien de quoi il s'agit, pour faire quoi et avec qui. L'apparente inflation de réunions dans ce cas pose la question de savoir si l'ensemble des professionnels saisit toujours le fondement et l'utilité, ou même s'ils comprennent simplement le dispositif en

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

place ? Ou si ce n'est qu'une difficulté à rendre compte du travail réalisé ? La référence à la psychologue « supposée savoir » est un recours commode. À la décharge de Laura, il peut s'agir aussi ici :

« De dossiers assez flous. C'est vrai qu'elle a (la psychologue) des informations sans trop d'information, et quand il y a beaucoup de questions on demande à ce qu'elle les rencontre (les parents). Et puis elle peut prendre contact avec le CMP (centre médico-psychologique) s'il y a un suivi. Au CMP, s'ils connaissent l'enfant depuis déjà un an ou deux, ils peuvent nous donner des éléments sur la personnalité du jeune, parce qu'on ne peut pas accueillir tout le monde à la Maison de Clèves. C'est sûr, parce qu'il y a des enfants qui ont des troubles psychiques, là on n'est pas adaptés pour gérer tout ça. (...) donc, Coralie a rencontré le jeune et les parents puis elle a contacté le CMP de je ne sais plus d'où, où il était suivi. »

Nous comprenons mieux à ce stade le rôle de la psychologue tel qu'il est perçu par Laura et en quoi sa spécialisation contribue à informer les éducateurs de la commission. Les inquiétudes des éducateurs concernant des enfants sont ici assez précises et fondées sur d'autres expériences. Il ne s'agit pas de réactions irrationnelles ni de rejet, mais de craintes fondées. Il nécessite simplement du temps pour laisser à Laura la possibilité de dérouler l'ensemble de la question. Laura cite ensuite une demande d'accueil pour laquelle la commission et le directeur ont opposé un refus :

« Je ne voyais pas ce qu'on pourrait donner de plus à la jeune. (...) Le directeur a rencontré la jeune, et la psychologue aussi. Ils sentaient un accueil assez difficile. »

Puis pour une autre situation (Laura a participé à quatre commissions) :

« La situation (d'Arnaud) ne me paraissait pas contraire à un accueil à Clèves. Même, de nous opposer à cet accueil, il n'y avait pas d'éléments qui montraient

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

qu'on ne pourrait pas mener une bonne prise en charge avec ce garçon. (...) il n'y avait pas plus de choses que cela qui m'interrogeaient. S'il y en avait eues qui m'interrogent, j'aurais peut-être posé une question. J'aurais été moins favorable, je l'aurais peut-être dit. Mais là... »

À l'instar de Philippe, dans la commission d'Arnaud, il n'y a pas eu beaucoup de débats à propos de points de vue divergents : *« je ne voyais pas d'opposition au placement ni à l'accueil ici »*, poursuit Laura. Puis elle évoque l'après-commission, de retour sur son équipe en fin de matinée :

« Quand j'en suis revenue, mes collègues me demandent " alors, alors ? ". J'ai donc expliqué que nous avions discuté d'Arnaud, d'Aldo, comme ils avaient lu le dossier ils me demandaient. Voilà, il ne faut pas qu'ils tombent des nues. On essaye de faire que tout le monde soit au courant. »

REGISTRE PSYCHOSOCIAL – Entretien de Pierre

Pour Pierre il y a peu d'éléments de son entretien sur le critère psychosocial. Ils arrivent en fin d'entretien et concernent plutôt des aspects de sa formation. Par exemple, des échanges avec des professeurs dans le cadre d'études en école d'éducateur technique.

La dimension du travail en équipe pour Pierre apparaît autour de sa propre biographie professionnelle avec la manière dont il est devenu professionnel : *« je n'ai pas de formation, j'ai appris sur le tas. »* C'est le fait de devoir apprendre « sur le tas » comme autodidacte, d'apprendre des autres qu'il en est venu à dépendre des opportunités pour connaître son métier. Sa position personnelle dans le métier l'a amené à comprendre certains des besoins des jeunes, ce que Pierre confirme : *« oui. Plus que certains, parce que je suis passé par là. »* Pierre explique aussi : *« je suis tombé sur les bonnes personnes au bon moment. »* Ce qui le rend assez sensible aux situations des jeunes d'une part, mais aussi à l'importance de faire équipe et de se soutenir entre collègues puisqu'il a été lui-même en situation d'éprouver cette nécessité dans son travail.

REGISTRE PSYCHOSOCIAL – Entretien de Paul

Le propos de Paul concernant ce critère psychosocial apparaît relié pour sa plus grande part à la situation de Bruno, *situation-limite* pour laquelle il s'investit beaucoup dans la période de notre enquête de terrain. Les événements sont suffisamment importants pour que les éducateurs lors de la commission « ajournée » d'Aldo y fassent référence dans un échange informel, mais aussi pour que plusieurs professionnels au cours de leur entretien d'auto-confrontation viennent à en parler. Nous avons rencontré Bruno de manière fortuite. Il ne pouvait pas être en classe d'école à cause de son comportement et parvenait à s'échapper de la garde de son éducatrice spécialement préposée à sa garde. Le cas de Bruno a ceci d'emblématique qu'il cristallise une épreuve pour l'ensemble des professionnels, au-delà de l'enceinte de la Maison de Clèves.

Avec l'arrivée d'une nouvelle équipe de direction en 2008 « *cela a quand même pas mal bougé par rapport à avant* ». La mise en œuvre de la commission d'admission :

« C'était aussi un moyen de redonner du lien à l'équipe, notamment le fait de pouvoir anticiper les passages sur les groupes pour les enfants. »

La fonction de lien de ce travail en équipe est clairement exposée par Paul. La commission avait d'abord une visée interne de passage des jeunes entre groupes ce qui supposait une coordination entre les équipes d'éducateurs. Quant au rôle de décider de l'accueil d'un jeune, demandé par l'extérieur :

« La commission qui émet un avis défavorable est une commission de consultation. Elle peut émettre un avis défavorable, mais il est clair que dans ce qui a été annoncé dans la procédure, c'est le directeur qui après applique, retient ou prend en considération l'avis de la commission ou, s'il a des éléments nouveaux, prononce l'admission. »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

Cet aspect décisionnel du directeur est en lien direct pour Paul avec le critère économique « *parce qu'il y a aussi l'aspect budgétaire de la Maison. Il y a un prix de journée en moins quand même, en cas de refus.* » Le directeur est le garant de l'équilibre budgétaire. L'accueil ou refus d'accueillir un jeune entraîne une conséquence sur ce plan. Paule ajoute :

« Mais, il y a aussi les partenaires. Sur une situation comme ça, on a déjà été interpellés par l'inspecteur de l'ASE ».

L'activité d'admission concerne la dimension économique et impacte les relations partenariales qui relèvent du niveau communicationnel. Les partenaires ne comprennent pas toujours un refus à propos d'un jeune qui à première vue « *correspond pourtant* » au type d'enfants accueillis à Clèves. Paul précise à ce propos qu'il s'agit d'« *éléments que les collègues n'ont pas forcément en retour.* » C'est-à-dire qu'un désaccord exprimé par l'ASE par exemple, sur le refus de Clèves d'accueillir un jeune, ne sera pas forcément relayé aux professionnels par le directeur qui a été le destinataire du message. Les professionnels de la commission sont ainsi maintenus dans une relative indépendance pour réfléchir à l'admission du jeune, isolés de certaines pressions extérieures. Dans ce cas, c'est le directeur et les cadres qui assurent le périmètre de l'information et posent les frontières entre l'extérieur et l'intérieur de l'institution.

Il n'y a pas seulement les partenaires du conseil général (ASE) qui sont susceptibles d'interpeller les établissements d'accueil :

« Quand la juge nous a interrogés, de savoir comment ça se faisait qu'elle (Adèle) n'était pas à Clèves, nous avons répondu " mais on ne s'est pas prononcé pour l'admission de cette jeune ". »

Il se trouve que l'éducateur de Milieu ouvert, chargé d'enquêter sur la situation d'Adèle et sa famille, rédacteur d'un rapport pour le Juge des enfants, avait notifié

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

qu'Adèle était déjà accueillie à Clèves alors qu'il s'agissait seulement d'une proposition. À Clèves, la réaction ne s'est pas fait attendre :

« Donc on avait revu l'éducateur pour lui dire de faire attention à ce qu'il mettait dans son rapport. »

Dans la commission d'admission pour Aldo, les conclusions du rapport notaient « qu'il n'acceptait pas le collectif » ce qui a suscité des réactions une première fois de la part des professionnels. Puis :

« La difficulté a été levée par le Directeur quand il a reçu ce jeune avec son père. Le jeune a dit « je veux bien venir ». Le père était aussi partant malgré des réticences. »

Monique a également parlé de cet épisode ainsi que Laura, quoique de manière plus difficile à comprendre. Une fois que « ce point de réserve était levé », poursuit Paul :

« Le dossier de ce jeune, était re présentée dans une commission où, de nouveau, le directeur n'a pas pu participer. Cette fois, les collègues ont dit " c'est n'importe quoi. On nous demande d'émettre un avis, on émet un avis, donc là le directeur ne peut plus donner d'éléments. Nous on a retransmis notre avis à partir de ce qu'a pu nous dire le directeur par rapport aux réticences du gamin. C'était clair ". Mais là il fallait quasiment re discuter l'ensemble du dossier d'admission puisque ce ne sont pas les mêmes personnes qui y assistent toujours. Donc c'est une difficulté que ce ne soit pas toujours les mêmes personnes qui y assistent. »

À travers cet exemple Paul insiste sur l'importance d'une continuité des intervenants à la commission pour permettre un suivi des situations, ne serait-ce que sur quelques semaines, pour éviter des déperditions et trop de redites ce qui représente une perte de temps importante, ainsi que des tensions inutiles.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

Poursuivant sur l'exemple d'Aldo, Paul montre comment un premier refus d'admission permet aussi de préparer un accueil de manière plus spécialisée :

« Il est reconnu pour l'instant que le collectif et l'éducatif, ce n'est pas la réponse, sans les soins en tout cas. Donc là, nous faisons son accompagnement, mais il nous faut des relais au niveau de l'hôpital, des relais au niveau du CMP, ce qui veut dire individualiser : une petite insertion dans le groupe. Donc on le reprend, mais avec des moyens. »

Paul ainsi que la commission n'excluent pas catégoriquement la possibilité d'une prise en charge d'Aldo. Mais celle-ci doit être assortie de dispositions particulières et ciblées. Ce qui revient à penser la commission avec un rôle de « comptabilité » des moyens humains et une conception des dispositifs à mettre en œuvre, pour assurer le suivi particulier du jeune. La commission réalise un « état des lieux », à travers un diagnostic des besoins du jeune, ici en reliant le soin avec l'éducatif. Ce travail développe un projet de « faisabilité » de l'accueil dans les conditions actuelles de Clèves (matérielles, humaines, structurelles) et laisse aux autorités le choix de cette option et de son financement spécifique lui aussi.

Le travail d'exploration de nouvelles pistes et la soumission de propositions par Clèves permettent à l'institution de se dégager d'une prise en charge qui serait inadaptée en l'état. Il ne s'agit pas tant de faire des tractations avec les autres institutions que de répondre sur le contenu du travail à faire, au cas par cas, en cherchant à accueillir les jeunes proposés. Pour parvenir à cela, il s'agit de bien connaître les situations, notamment lorsqu'elles sont à la limite des compétences habituelles, des situations habituellement prises pour des situations « courantes ».

Dans ce cas, plus l'examen des situations est objectif, enrichi par un travail pluri-professionnel, plus il est proche de la réalité et plus les conclusions données ont une force appréciable pour avancer une décision ou un positionnement, en vue de négocier des conditions particulières avec les organismes de tutelles. Un établissement d'accueil est d'autant plus prêt à entrer dans ce type de démarche

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

qu'il prend en compte ses partenaires tout à la fois qu'il connaît la contrepartie de ce type d'engagement.

Clèves se trouve ici en position de force dans la mesure où son projet pour Aldo est élaboré et qu'un accueil précédent (celui de Bruno), qui présente des similitudes avec celui d'Aldo, a amené des bouleversements en cours de placement (abordés au critère émotionnel). Les professionnels en ont tiré des enseignements. Par exemple, il vaut mieux anticiper les situations limites le plus tôt possible (avant l'admission), afin de construire des dispositifs en amont, plutôt que de mal répondre dans l'urgence et le débordement permanent. Cette logique relève du bon sens, de la protection de l'enfant, de la prévention, de la prudence et finalement d'une bonne gestion, car les moyens économiques mobilisés le sont en dehors de toute précipitation et ne sont pas gaspillés pour « rattraper le coup ».

Dans la situation de Bruno, Paul pense qu'une autre répartition des rôles entre les cadres, chefs de service, et le directeur doit avoir lieu :

« Pour nous, ça a été clair, là effectivement, c'est le directeur qui s'est déplacé à cette réunion. Moi je dois y aller, mais je trouvais que c'était sa place, car il y avait le directeur départemental de L'ASE. »

Les situations limites ont ceci d'exceptionnel, qu'en sus de déclencher de l'urgence de manière répétitive, elles finissent par mobiliser à un moment donné les plus hauts niveaux de la hiérarchie. Pour Paul, lorsqu'un directeur du service comme l'ASE est présent, le directeur doit y être aussi. Plus loin, Paul estime important dans un département « *de créer un réseau de partenaires où tout le monde joue le jeu en cas de crise* ». Il pense nécessaire que le travail collectif couvre aussi une dimension inter institutionnelle, ce qui oblige pour certains cas (Bruno) à sortir des fonctionnements habituels.

Dans le « montage » partenarial que Paul a « *rédigé pour une prise en charge, la mère va être mise à contribution (...) tous les soirs il va rentrer chez lui.* » Un

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

effort est demandé à la mère de Bruno vis-à-vis de son fils même si l'on sait que c'est difficile. Ce dispositif d'exception est entouré de dispositions de contrôle où « *de toute manière, quoiqu'il arrive dans deux mois on se revoit.* » Il s'agit en quelque sorte d'une cellule de crise où :

« On expose tout ce qui fait ce travail : soutien de la mère, la psychologue de chez nous fera un travail avec la mère chaque semaine, le CMP qui sera mis à contribution pour les ateliers thérapeutiques. Il y a tout un ensemble. Et ce n'est pas seulement deux mois. C'est une approche globale. C'est-à-dire que pour que ça marche, il faut que tout le monde s'y mette. »

Chaque aspect de la prise en charge est organisé et pour laquelle il n'y a pas de place à l'improvisation. Le resserrement de la collaboration inter-professionnelle ainsi que le travail avec la mère de l'enfant permet de contenir une situation qui était devenue par trop problématique et inadaptée. Disons que ce qui est réalisé habituellement pour les jeunes accueillis (Bruno n'est pas le seul à recevoir des soins pédo-psychiatriques) avec cependant des espaces d'incertitude et une marge de composition par différents intervenants, est ici renforcé, quadrillé. Une situation comme celle de Bruno accentue l'investissement professionnel sur l'ensemble des compétences habituellement déployées.

Pour une autre situation plus courante, Paul explique que :

« Là on va mettre l'accent sur une situation où l'école nous demande aussi " la semaine où il va rentrer, est-ce qu'il y a un éducateur le matin pendant deux matins ? " ».

Dans les situations limites, il s'agit de « *mettre l'accent* » sur des manières de faire, d'intensifier des actions, de « renforcer » des interventions. Il y a comme un rapport de présence à établir pour compenser une souffrance ou un manque terrible chez l'enfant, difficilement représentable avant les « crises » provoquées par ses comportements. Mais il s'agit aussi pour les professionnels d'inventer de

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

nouvelles modalités d'accompagnement. Pour Bruno, cela concerne l'« *internat où on ne va plus accueillir le jeune en hébergement. Je trouve que c'est une expérience que nous pouvons tenter* » ajoute Paul.

Paul rappelle aussi différentes interventions qu'il a eues auprès des partenaires (soins, aide sociale à l'enfance) pour leur expliquer la dégradation de la situation de Bruno, pour laquelle d'autres pistes d'accompagnement étaient déjà possibles :

« C'est le projet qu'on avait. C'est ce que j'ai proposé à l'inspectrice avant que Bruno soit hospitalisé, j'avais évoqué une famille d'accueil. Mais j'avais dit " une famille d'accueil blindée, suivie éventuellement par des gens dans le cadre d'un PFS (placement familial spécialisé), sans jeunes enfants sous le même toit. S'il y a des adolescents de la famille, il faut que ce soient des grands adolescents et qu'ils soient bien carrés ". C'est pratiquement introuvable comme famille d'accueil ! »

Un autre partenaire a été imaginé auquel les Maisons d'enfants font parfois appel : les familles d'accueil ou assistants familiaux, suivant la nouvelle dénomination. Mais une problématique comme celle de Bruno est trop déstabilisante et le type de famille d'accueil susceptible de le prendre en charge, trop rare. Une autre piste spécialisée est envisagée, en ITEP (institut thérapeutique, éducatif et pédagogique, ex institut de rééducation - IR), mais :

« Il n'y a pas de solutions, parce que même le collectif en ITEP, l'orientation actuellement préconisée pour lui, là ça ne tiendrait pas. Même s'il y a une offre thérapeutique plus importante, mais cela ne répond pas à tout. »

Bruno échappe aux prises en charge habituelles, même spécialisées. Dans le cas de la commission d'Arnaud, d'où le directeur était absent, Paul évoque l'enjeu décisionnel :

« Ce jour-là, il (le directeur) aurait pu dire " à vous entendre, je décide de l'admettre ", mais nous ne pouvions pas le faire de notre place. Donc là, c'est le

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

rappel que " nous ne sommes que dans une commission d'admission " et qu'on n'a pas le pouvoir d'admettre. Tant que le directeur ne l'a pas admis. On n'avait rien pour dire qu'on n'allait pas admettre ce jeune, sauf que moi c'était simplement de rappeler que c'est le directeur qui a ce pouvoir. »

La distribution des places est fonction d'une ligne de décision, elle commande de ne pas prendre une décision qui ne revient pas à tel ou tel professionnel. Paul a rappelé ici que cette décision restait à prendre par le directeur quand bien même il fallait la différer. C'est au chef de service qu'il incombe notamment de rappeler cet ordre des choses, de résister à la pression d'une réponse trop rapide.

Dans son entretien, Paul discute de sa fonction de chef de service, qui consiste à rendre présente la fonction directoriale de décision malgré l'absence de la personne du directeur. Nous revenons à un moment de la commission d'Arnaud où Jacqueline semble venir éprouver cet aspect du cadre décisionnel, Paul nous indique alors :

« Je n'ai pas reprécisé par la suite que c'était le directeur qui avait le pouvoir d'admettre ? ce n'est pas dit par la suite ça ? Parce que ça, des fois, je le reprécise, je vais plus loin pour dire " effectivement il n'est pas encore admis " mais des fois, je précise dans quel cadre on intervient et le pouvoir qu'a la commission. »

Le rôle de Paul tel qu'il apparaît dans ses propos est de veiller à la distinction des pouvoirs, condition pour mieux les articuler ensemble, où chaque professionnel à sa place. La commission en tant que groupe de travail n'est cependant pas à l'abri d'un désaccord entre les différents protagonistes dépositaires d'un pouvoir institutionnel :

« Pour les commissions d'admission, ce qui pose problème, c'est quand l'équipe dit " non " et que le directeur aurait plutôt tendance à dire " oui " mais quand la

commission d'admission est plutôt favorable, il est rare que le directeur aille dire " non " derrière. »

Apparemment, le cas où une équipe pourrait dire « non » et le directeur « oui » n'est pas répertorié. En cas de désaccord, l'absence du directeur de la réunion évite à la commission d'être en opposition, du moins ponctuellement. La tenue du cadre décisionnel n'est pas seulement à mettre au compte du respect formel d'un fonctionnement :

« Pour moi, continue Paul, la dimension consultative est importante. Le fait que cette commission soit mise en place, c'est important, cela a amené un plus à notre niveau, au niveau de la direction. »

Paul a éprouvé le bénéfice de ce dispositif, c'est pourquoi il y tient. Il est aussi en capacité de comparer ce qui se fait actuellement avec le fonctionnement précédent en l'absence d'une organisation plus démocratique. Toutefois, pondère Paul :

« Il faudrait, je pense, qu'on en fasse l'évaluation, au niveau des collègues aussi. Le consultatif et le participatif ont leurs limites. Il faut que les limites soient connues. Quand la procédure a été établie, elle l'a été avec les prérogatives de chacun : dans quel cadre on se réunissait, pourquoi, avec quels moyens, avec quelle finalité. »

Son approche du fonctionnement de la commission est pragmatique. Il est conscient de ce que peut produire tout fonctionnement fermé sur lui-même, aussi ingénieux soit-il (la pulsion de répétition chez Enriquez, 1992).

Si Paul éprouve le besoin de rappeler par moment le cadre de l'intervention, c'est qu'il perçoit d'une manière ou d'une autre qu'un mouvement « naturel » du groupe pourrait être d'aller au-delà des limites de son champ de décision, de consultation. Paul confirme cette explication :

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

« Oui, ça pourrait être ça. Mais là encore par rapport à cette commission, si les membres de la commission sont favorables à l'admission, il est plus facile de trouver une adhésion à, on pourrait dire que " la commission se prononce pour, elle admet. " »

Nous lui demandons alors en quoi il est important que le directeur qui décide, ce à quoi il répond :

« Parce que c'est lui qui l'a pour imposer une situation, et il faut que ça marche dans les deux sens. Et puis aussi, il a une vision que nous les collègues n'avons pas forcément. C'est la vision de la gestion. »

La séparation des pouvoirs dans une organisation de type démocratique aurait-elle à voir avec une séparation des visions ? Le fait que le système « *marche dans les deux sens* » oblige en quelque sorte que des visions différentes soient conciliées, articulées. Il y a aussi une dimension plus prosaïque liée aux « ressources humaines » :

« Dans les délégations, dans les fiches de poste on ne demande pas aux collègues de faire les admissions comme on ne demande pas aux collègues non plus de se prononcer sur le recrutement d'un collègue ou un licenciement. »

« Faire une admission » n'est pas accueillir, c'est décider d'accueillir. Paul fait ici le parallèle entre l'admission d'un jeune et le recrutement d'un professionnel dans la mesure où c'est toujours le directeur qui décide. La différence notable est que, si un professionnel peut se prononcer sur l'admission d'un jeune et ainsi partager un certain pouvoir institutionnel, il n'est en revanche pas concerté pour le recrutement de l'un de ses futurs collègues :

« Et puis, après, est-ce qu'on va les contacter s'il faut un jour mettre un avertissement à un collègue ? On va se réunir aussi ? Il faut que ça marche dans

les deux sens. Donc c'est là qu'il y aurait l'ambiguïté. Tant qu'il n'y a pas d'avis contraires de la commission d'admission ça roule tout seul. »

Ce qui produit la limite c'est aussi le rappel de la loi, la mention de la sanction, le rapport disciplinaire et hiérarchique. Mais entendu ainsi, contrairement à ce qu'en dit Paul, ça ne marche pas « dans les deux sens ». La position hiérarchique fonctionne unilatéralement. Elle consiste à faire accepter une commande. Si elle n'est pas acceptée, elle s'impose alors. En revanche, dans la commission d'admission les deux sens du consultatif et du décisionnel se rencontrent et s'entrecroisent, sans toutefois se confondre. Le consultatif participe du décisionnel et lui donne plus de pertinence dans son orientation.

Paul rappelle qu'auparavant, autour des admissions :

« Il n'y avait pas ce questionnement, il n'y avait pas tous les retours que l'on connaît maintenant, tout ce qu'il y a là depuis deux - trois ans, ça n'existait pas avant. Je crois que cette ouverture, ça ne veut pas dire non plus que nous sommes tous au même niveau et que tous prennent les décisions. Non, il y a quand même une délégation dans les tâches par rapport à des personnes bien repérées, avec telle fonction. »

Ce propos est intéressant, car il synthétise ce qui est en jeu dans le changement de dispositif d'admission à Clèves. Paul donne trois phases d'un processus qui résumait ce qu'apporte la configuration du travail en commission d'admission. Premièrement : auparavant l'information sur une situation en vue d'une admission ainsi que la décision d'accueillir étaient confondues et centralisées au niveau du directeur. Il décidait seul des interlocuteurs à rencontrer pour ce faire. La mise en œuvre de la décision s'imposait auprès des professionnels de Clèves.

Deuxièmement : l'installation d'une commission d'admission à Clèves coïncide à un mouvement d'ouverture et de démocratisation dans le travail, selon une orientation

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE PSYCHOSOCIAL

participative. Elle est le fait d'une nouvelle équipe de direction, avec trois chefs de service, qui amène progressivement d'autres manières de travailler ensemble.

Le troisième temps du processus correspond à celui, non pas d'un ajustement, mais d'une précision ou d'un rappel sur le sens du changement opéré à Clèves, lié à cette ouverture participative. Il ne s'agit pas d'une ouverture « libérale » où les places seraient confondues entre les professionnels, où les pouvoirs seraient également répartis entre dirigeants et intervenants. Il s'agit plus exactement d'un système de séparation des pouvoirs où les attributions sont organisées, les lignes de délégation rappelées régulièrement en interne et auprès des partenaires extérieurs. Il s'agit d'une ouverture qui n'est pas infinie, dont nous demandons à Paul quelle est sa limite :

« je crois que ça fait partie d'une organisation où chaque personne a besoin de savoir dans quel cadre elle intervient, quel est son degré de participation, son pouvoir de décision, etc. »

Cette ouverture concerne l'organisation professionnelle, mais pas seulement. Elle regarde aussi les parents :

« Par rapport à l'autorité parentale aussi. Les parents, même si dans ce cas on perçoit qu'ils se désinvestissent des plus grands [de leurs enfants], parce qu'ils cocoonent ceux qui arrivent, ici déjà leur rôle de parent est mis à mal quand même. »

De ce fait, en fonction de l'évolution de l'instance légale, les parents sont envisagés à la fois comme destinataires d'une aide ou d'un soutien (à la parentalité), comme interlocuteurs et comme « partenaires » pouvant, à leur mesure, aider leur enfant à grandir.

REGISTRE COMMUNICATIONNEL – Entretien de Marinette

L'entretien de Marinette est plutôt orienté sur les critères psychosocial (35 lignes) et émotionnel (34 lignes), moins sur celui herméneutique (20 lignes), mais très peu sur le critère communicationnel (2 lignes) et inexistant pour celui de l'économique. Marinette fait très peu référence à ce critère communicationnel si ce n'est à travers le souci qu'elle a, dans la situation d'entretien, que nous entendions bien ce qu'elle dit. Par exemple lorsqu'elle nous indique « *c'est vous qui le dites* », « *ce ne sont pas mes mots* », « *je ne dirai pas les choses comme cela* ». À part cette dimension inter-personnelle de la communication, nous identifions ce critère à deux reprises dans son discours, lors d'une seule prise de parole en début d'entretien. Marinette parle alors de sa motivation pour participer à la commission d'admission :

« C'est une personne sur les quatre (lingères). Et je me suis proposée pour avoir plus d'informations sur les dossiers des enfants pour ne pas, nous, faire d'impairs lorsqu'on les reçoit en lingerie. (...) donc, ça nous permet, en ayant connaissance du dossier de ne pas faire d'impair sur la situation familiale ou de savoir comment éventuellement prendre l'enfant s'il y a des soucis. »

L'information pour Marinette concerne les situations des enfants. Elle correspond à la possibilité d'un accès à leur « dossier ». La commission d'admission est probablement, avec quelques échanges oraux venant d'éducateurs, la seule opportunité pour les lingères d'entendre parler des situations en rapport direct avec leur dossier. L'idée principale en est de répondre à la préoccupation d'une connaissance de l'enfant pour s'ajuster à lui et, préventivement « *pour ne pas faire d'impair* ». Dans sa prise de parole, le critère communicationnel s'articule avec celui de l'herméneutique « *pour ne pas, nous, faire d'impair* » et « *de ne pas faire d'impair sur la situation familiale et savoir comment prendre l'enfant* ».

Dans les deux cas, le sens du savoir que représente l'information sur la situation est orienté vers un « savoir » faire ou un savoir s'y prendre. Il s'agit d'avoir en tête des informations pour régler sa communication aux enfants, pour savoir quoi dire ou ne pas dire qui pourrait le heurter.

En même temps, les exemples que Marinette donne dans son interview à ce propos (critère émotionnel) soulignent son trouble d'adulte lorsque, ayant eue l'impression d'avoir mal dit quelque chose à l'enfant, celui-ci de rectifie lui-même le propos de l'adulte en face de lui : « *ma maman est morte* », « *mon père est en prison* ». Par une sorte de connaissance « préventive » des dossiers, les lingères ne chercheraient-elles pas finalement à se prémunir d'une spontanéité qui les place de front avec la réalité que vivent certains enfants : deuil, séparation, carences ? Comme peuvent l'être somme toute d'autres adultes : enseignants, voisin, animateur de colonie... Cette précaution, pour les lingères, qui consiste à être informées par la commission d'admission relève-t-elle d'une protection professionnelle/personnelle de l'ordre de la *défense*, au sens analytique ? Ou d'une compétence objective, qui consisterait à ne pas faire d'erreurs (mais s'agit-il d'erreur en l'occurrence ?) ou, encore, une manière pour elles de ne pas être différenciées des collègues éducateurs, voire de ressembler à ceux qui « savent » et qui ne seraient pas touchés par ces vies d'enfants ?

REGISTRE COMMUNICATIONNEL – Entretien de Françoise

Françoise ne parle pas d'elle-même du critère communicationnel, malgré que nous lui ayons posé deux questions directes sur le sujet, sur l'importance d'avoir des informations plus précises : « est-ce que vous avez l'impression des fois d'avoir toutes les informations qu'il faudrait ? » et « c'est-à-dire que les informations utiles ne sont pas forcément disponibles ? »

À la première elle répond par la négative : « non, non, justement. Là, on s'est fait " avoir " ». Et à la seconde, « elles existent (les informations), mais elles ne sont pas, ou alors elles ont été... minimisées, pour qu'on puisse quand même l'accueillir. »

Dans les deux cas, la réponse de Françoise concerne un défaut d'information. L'ensemble de son propos ne montre pas d'intérêt sur ce sujet. Le critère communicationnel fait pas a priori partie de ses préoccupations professionnelles. Elle reste assez centrée sur ce qui touche à sa fonction, dans son articulation au critère psychosocial (76 lignes) et émotionnel (37 lignes), quand bien même elle ne prend pas la parole en commission d'admission pour Arnaud sur ce sujet ni sur aucun autre.

REGISTRE COMMUNICATIONNEL – Entretien de Jacqueline

Jacqueline indique d'abord pour ce critère qu'« *au niveau de l'équipe chacun avait lu le dossier* ». Le dossier d'admission est un moyen d'information inter-institutionnel, d'un service extérieur vers la Maison Clèves. Les informations du dossier portent sur l'enfant, sa famille, ses pérégrinations. Le dossier relate également des mesures déjà mises en places, il apporte des informations indirectes sur la manière de travailler des collègues demandeurs du placement.

Certaines informations déterminantes sont données oralement par une seule personne et se retrouvent dans l'idée que les professionnels se font de la situation. Cela concerne par exemple l'attitude de la mère d'Adèle qui fait une rupture avec ses enfants dès qu'un nourrisson arrive, il n'y a « *que l'assistante sociale qui nous a communiqué cela* » précis Jacqueline. Aucun autre professionnel n'en parle, personne ne sait ce qui amène cette mère à se comporter ainsi.

Certaines réunions éducatives, de synthèse, sont des moments privilégiés de transmission d'informations pour le chef de service, à propos du suivi particulier d'une situation par une équipe. Par exemple, indique Jacqueline, Paul « *à la réunion de synthèse avec Adèle il était là aussi.* »

Pour les éducateurs, cela compte de savoir qui est présent en réunion et ainsi partage une connaissance d'une situation. Les situations d'énonciation sont déterminantes également. Une réunion de synthèse permet d'approfondir la situation d'un enfant puisqu'elle est directement centrée sur lui et sur son parcours. Les personnes présentes ont de cette manière une connaissance commune. Un lien de travail particulier se noue à travers cette participation, ce qui fait dire à Jacqueline vis-à-vis de Paul, en synthèse : « *oui, donc en fait c'est vrai qu'on avait les mêmes infos de base.* »

Ceux des collègues d'autres groupes qui ne sont pas à la synthèse n'ont pas accès au détail de la situation en question. C'est un lien de travail privilégié qui passe de

cette manière dans ces réunions, un accord sur des connaissances partagées qui donne l'impression que nous avons eue pendant la commission qu'il y a « quelque chose d'entendu » entre Paul et Jacqueline, une sorte de connivence, un accord tacite.

La synthèse est un lieu de divulgation d'informations notamment avec l'évocation du parcours individuel et institutionnel de l'enfant. C'est un moment où sont rassemblés et assemblés des éléments connus. On ne peut pas dire *a priori* que ces éléments soient nouveaux, car ils arrivent par de multiples canaux. Sur ce point, Jacqueline indique :

« À l'accueil d'Adèle, précise Jacqueline, elle avait des carences éducatives, c'est à peu près tout ce qu'on avait comme information. Les informations on les a glanées au fur et à mesure des contacts avec l'AS (assistante sociale), de l'évolution d'Adèle, du CMP (centre médico psychologique), de la rencontre avec la psychologue, etc. »

C'est le déploiement du suivi éducatif dans la réalité qui crée des occasions de paroles et d'échanges au cours desquelles des informations sont délivrées à l'éducateur qui accompagne l'enfant. Il s'agit par exemple de contextes où un praticien (psychologue, rééducateur) réalise un travail avec Adèle, un soin, une séance de consultation suite à laquelle il rencontre brièvement l'éducateur pour l'informer sur son suivi. L'échange se déroulera dans le bureau du praticien, à sa demande ou de manière informelle, dans la salle d'attente. Dans ce cas, ce n'est pas l'éducateur qui contrôle l'information qu'il reçoit, sauf s'il pose une question avec un but particulier.

Le rôle des réunions de synthèse consiste à mettre ensemble ces informations éparses « glanées » lors de l'accompagnement de l'enfant. L'éducateur au centre de ces informations, avec ces informations, s'efforce de les articuler ensemble dans un récit qu'il restitue à ses autres collègues. D'autres supports servent aussi à rapporter ces « matériaux », comme le cahier de liaison du groupe, des entrevues

avec le collègue avec qui il travaille en relais, qui intervient la soirée et à qui il passe des « consignes ».

Des informations biaisées

Tandis que l'entretien de Jacqueline se resserre autour de la mise à plat, pendant la commission d'admission, d'informations de différentes provenances, nous faisons allusion à des commissions où les professionnels doivent « courir après les infos ». Car les professionnels n'ont pas toujours à disposition les informations dont ils auraient besoin pour se faire une idée claire de la situation, ce à quoi Jacqueline ajoute : « *oui, ou elles sont tronquées et voire leurrées, il y a des fois.* »

Des informations importantes peuvent être indisponibles et d'autres disponibles, mais biaisées, ce qui pose question quant à une intentionnalité éventuelle. Quel intérêt pourrait-il y avoir à tronquer des informations dans un contexte éducatif ? L'exemple rapporté par Jacqueline sur la situation de Bruno illustre cet aspect :

« On nous a dit " rapprochement familial " en commission d'admission avec de la part du Département I. : " pas plus pas plus de difficultés que cela " mais au bout d'un jour et demi l'enfant est exclu de la classe ».

Lorsque l'on connaît les incidences de cette situation sur la vie de l'enfant, sur les groupes d'enfants et ses répercussions sur le partenariat inter institutionnel (cf. entretien de Paul) l'on comprend cette remarque de Jacqueline.

Des représentations d'enfants

Dans le registre oral de la communication, il nous faut signaler un sobriquet rapporté par Jacqueline attribué aux enfants accueillis à Clèves par des élèves de l'école. Il rend compte du « traitement » oral qui parfois définit avec une pointe de moquerie des identités par appartenance :

« C'était plutôt " les Clèvons " enfin c'était tout le temps ceux qui mettaient la pagaille en gros, c'est ça quoi. »

Le terme employé sur la cour de récréation est une sorte de diminutif pour désigner les « enfants de Clèves » ou « ceux de Clèves » avec une connotation péjorative. Nous avons cru comprendre pendant l'entretien que le sobriquet utilisé par des élèves de l'école avait pu l'être aussi par des enseignants, quelque peu excédés par des comportements difficiles des enfants placés. Dans ce cas, cet usage stigmatise non seulement les enfants, mais aussi l'institution à laquelle ils sont confiés, en liant l'une et l'autre dans une même formule. C'est à travers de semblables mots raccourcis que des (mauvaises) réputations se répandent.

Cependant, il y a aussi les professionnels à la réception de ces messages, qui les entendent de manière particulière. Jacqueline parle des enseignants « *contents de garder une classe* » grâce aux effectifs d'enfants placés à Clèves :

« Autant ils avaient une image des enfants de Clèves, véhiculée depuis des années de petits terroristes. »

Jacqueline précise toutefois que l'expression de « *petits terroristes* » n'a pas été entendue. Elle correspond en réalité à la mise en mots d'un ressenti des éducateurs de Clèves, à une *représentation de représentation* des autres professionnels à propos des enfants accueillis. Jacqueline corrige :

« Non, non. C'était plutôt " les Clèv'tons ", enfin ils étaient considérés tout le temps comme ceux qui mettaient la pagaille en gros, c'est ça quoi. »

Cet exemple montre l'excès verbal qui peut avoir lieu de part et d'autre de la communication professionnelle à propos des enfants placés, que ces éléments de langage soient ou non mis en circulation. Des représentations sont ainsi mises en mots en mouvement à partir de vécus et de ressentis émotionnels.

Communication entre équipes à Clèves

Dans les relations à Clèves entre équipes, éducative et technique, pour être plus précis, Jacqueline dit qu'« *il y a des choses qu'on ne peut pas leur dire avant parce qu'on ne les connaît pas.* »

Jacqueline fait référence ici à un dialogue qu'elle a pu avoir avec des collègues de la lingerie qui demandaient à quel moment des enfants allaient être accueillis, afin de prévoir leur linge ou quelque chose de cet ordre (parure de lit). En écho, Jacqueline a perçu une impatience et presque un reproche comme quoi les éducateurs, soit ne seraient pas précis dans leurs indications sur la date de la venue du jeune, soit ne donneraient pas toutes les informations.

La participation d'une lingère à la commission leur permet selon Jacqueline de se rendre compte par elles-mêmes de la manière dont un accueil se passe réellement. C'est-à-dire que les éducateurs ne sont pas plus informés que les lingères. L'incertitude fait aussi partie des accueils et des relations entre institutions. Les éducateurs ne peuvent pas par conséquent donner des informations dont ils ne disposent pas eux-mêmes.

L'analyse de la situation de communication montre ici un malentendu ou plus exactement une structure communicationnelle sous-jacente où l'information, compte tenu de la nature de l'activité (accueils d'enfants placés), n'est pas toujours maîtrisable. Elle se caractérise alors par un fort degré d'incertitude. Des accueils peuvent se précipiter rapidement et d'autres être en latence, le temps que des décisions soient prises à différents niveaux, sans que l'ensemble des acteurs concernés ne sache exactement ce qui se passe en temps réel. Sur ce point, Jacqueline conclue : « *mais qu'avant de participer à ces réunions-là, je ne suis pas sûr qu'elles avaient vraiment une idée de ça* ».

Communications téléphoniques

Une scène de travail que rapporte Jacqueline avec le père d'Adèle par téléphone est intéressante pour montrer une complexité de ce travail. Le père d'Adèle, d'après Jacqueline est :

« Affectivement, très impliqué au niveau de ses enfants. Et donc il y a cette douleur-là à surmonter (de la séparation). On sent des enfants vraiment proches de leur père. Mais ça, c'est pareil, c'est au fil des contacts qu'on s'en aperçoit. Moi je vois Adèle ou Arnaud la semaine dernière, je leur ai dit : " je téléphone à maman, est-ce que vous voulez venir au téléphone ? ", ils ont répondu : " non ". Finalement, je téléphone et je leur dis " c'est papa que j'ai au téléphone " et voilà, ils arrivent tous les deux. (Rires) »

Le lien parental est maintenu par l'éducatrice. Si elle s'en tient au désir immédiat des enfants, ceux-ci, absorbés dans leur activité, ne se préoccupent pas de leur père... La distance paraît ainsi gérée par eux de prime abord. Il est vrai qu'ils ne sont pas toujours en train de penser et de se représenter la distance qui les sépare de leur père. Leur mouvement de recul est aussi une manière de ne pas souffrir de la situation, et puis ils sont tout à leur jeu. Ils seraient chez leur père, leur attitude pourrait être la même. Mais le contexte du placement connote leur réponse tout à fait autrement si l'on se situe du point de vue du père (culpabilité, souffrance : « mes enfants ne m'aiment plus », « les éducateurs les éloignent de moi », « on m'a pris mes enfants »).

Du fait de sa connaissance de la situation, Jacqueline insiste néanmoins auprès des enfants en optant pour une astuce verbale. La seconde fois, elle ne demande plus directement l'accord des enfants (au font l'échange père/enfants relève de l'exercice de l'autorité parentale et non d'une « décision » des enfants). Jacqueline place les enfants en présence de leur père, en position matérielle d'être en lien avec lui. Ce à quoi ils répondent par un élan spontané « *ils arrivent tous les*

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE COMMUNICATIONNEL

deux ». La différence, subtile, entre les deux modes d'interlocution recèle beaucoup de tact ainsi qu'une compréhension, de la part de Jacqueline, à la fois de la psychologie enfantine et des liens parentaux en situation de séparation. Dans sa communication, Jacqueline se pose en posture de médiatrice facilitante.

Nous remarquons ici que Jacqueline parle d'Adèle et d'Arnaud réunis à la Maison de Clèves car Arnaud a en effet été accueilli moins d'une semaine après la commission d'admission. L'entretien se déroulant deux semaines après. Alors que nous l'interrogeons sur des attitudes éducatives qui favorisent la progression des liens inter-familiaux, Jacqueline retrace l'évolution des contacts téléphoniques avec le père des enfants :

« Lors des premiers contacts téléphoniques, c'était glacial. Il y a même une fois où il m'a raccroché au nez. Tandis que maintenant c'est cordial, on va dire. Enfin, c'est agréable. Je ne peux pas dire qu'il est désagréable. Le contact dure de plus en plus longtemps alors qu'avant il y coupait court plus rapidement. Donc c'est vrai que c'est de longue haleine le travail avec les familles (...) pour que les enfants et que la situation évoluent, il faut forcément ce travail-là avec les familles. »

REGISTRE COMMUNICATIONNEL – Entretien de Monique

Accéder aux informations des dossiers d'admission

Monique est chef de service. Elle a encadré la commission d'Arnaud. Dans son entretien, elle cherche des raisons pour comprendre la modeste participation de quelques collègues. Elle pense que le manque de lecture préalable du dossier a eu un effet sur les débats :

« Certains ont dit " non moi je n'ai pas eu le temps de le lire ". Donc cela pénalise au niveau de l'échange évidemment. Il y a un éducateur qui était arrivé la semaine d'avant, c'est lui qui est venu. C'était de fait compliqué pour lui, mais en plus il n'avait pas lu le dossier (...) et je sais que d'autres ne l'avaient pas lu non plus. (...) C'est pour cela que l'échange s'est déroulé principalement entre Jacqueline qui était la référente d'Adèle et Paul qui est le référent du groupe, donc ils avaient plus d'infos que nous. »

L'information est liée à la prise de connaissance que les professionnels peuvent avoir par la lecture des dossiers ou bien par leur implication dans une situation, qui permet de rencontrer des partenaires, d'être en réunions. Monique s'intéresse à la recherche « *de système vraiment opérationnel* » car à un moment :

« On a dû se poser les questions de la diffusion des dossiers (...) au départ on disait " les dossiers il faut qu'ils restent là, qu'ils soient consultables là ". Et puis on se rend compte que pour les éducateurs ce n'est pas forcément simple. Il y a donc actuellement des copies qui sont faites pour les groupes et tous ceux qui les consultent ici. »

L'accès aux dossiers d'admission et leur divulgation se sont donc posés sur le plan matériel. En amont de la demande d'admission, Monique décrit certaines façons rapides de procéder qui finalement finissent par prendre plus de temps :

« On a toujours des coups de fils des collègues extérieurs, souvent c'est pressé. Donc du coup, nous disons " ok ", on fixe une date et on examine le dossier. Et c'est là qu'on se rend compte qu'il manque des éléments. Il faudrait donc qu'il y ait une première étape, que l'on respecte le protocole »

Le protocole écrit fixe une procédure qui permet aux professionnels de la Maison de Clèves d'effectuer un relevé d'informations suffisamment complet, pour se faire une idée à propos d'un éventuel accueil. Toute précipitation qui fait entorse au protocole montre finalement que les étapes de renseignements repérées restent nécessaires :

« La première étape de pré admission : le fait que le directeur rencontre l'enfant, la famille et l'éducateur pour avoir des éléments et une vue d'ensemble qu'il n'y a pas toujours dans le dossier. »

Cette étape notamment permet de compléter la source informative que constitue le dossier. La tendance des partenaires à précipiter une admission pose problème, notamment quand les dossiers sont peu éloquents. Serait-ce une tentative ainsi, de faire admettre des situations d'enfants plus difficiles qu'à l'habitude ?

Attentes d'information des partenaires

Disposer d'informations pertinentes, c'est prendre le temps de se les constituer en allant les chercher. Cette démarche représente un véritable enjeu. La quête d'information se mue parfois en rapport de forces, en capacité à résister au calendrier imposé par un demandeur (au nom d'une urgence) alors qu'une démarche d'investigation (documentation, élaboration) nécessite un temps long, un rythme plus lent. Monique donne un exemple pour une situation ponctuelle, hors admission :

« Il y a une situation là, Adolphe (chef de service) qui courrait hier après une réponse de l'ASE de savoir si la jeune fille peut partir ou pas ce soir (vendredi).

Le temps est important pour elle, elle questionne et pour plein de raisons elle est angoissée... Et quand tu es en AEMO (action éducative en milieu ouvert), moi je comprends aussi, l'éducatrice n'avait pas la réponse, mais elle n'avait pas appelé. Et ce matin, elle appelle et il faut qu'on se débrouille de ça. Ce qui veut dire que, quand la gamine va rentrer de l'école on doit lui dire qu'elle ne part pas en week-end. Tu vois, je ne peux pas expliquer pourquoi, mais le rapport d'incident a été envoyé la semaine dernière concernant cette fille qui rentre tous les quinze jours. De surcroît, la référente était au courant téléphoniquement de ce qui se passait. Et le temps se passe comme ça. Alors eux ils ont leurs réalités, parce que l'éducatrice n'a pas pu avoir la mère (au téléphone), mais nous on est dans l'attente aussi parce que la gamine elle questionne, elle angoisse ».

Une partie de ce propos concerne le critère émotionnel (« angoissée », « elle angoisse ») et nous constatons qu'il est intriqué à la dimension temporelle dont nous venons de parler : le chef de service « courrait hier », « partir ou pas ce soir », « le temps est important pour elle », « quand la gamine va rentrer de l'école », « le rapport d'incident a été envoyé la semaine passée », cette fille « rentre tous les quinze jours », « et le temps passe comme ça », « nous on est dans l'attente aussi ». Une tension s'observe, chez la fillette et chez les professionnels, en rapport à des temporalités et des cycles différents qui ne s'accordent pas, à propos d'une information qui n'arrive pas : « une réponse de l'ASE de savoir si », « elle questionne », « l'éducatrice n'avait pas la réponse », « mais elle n'avait pas appelé », « le rapport d'incident », « la référente était au courant téléphoniquement », « l'éducatrice n'a pas pu avoir la mère (au téléphone) », « la gamine elle questionne ».

Dans cette intrication concernant l'attente d'une information, la pression monte, la fillette espère une réponse. Attendre, c'est espérer (*espejar* : attendre en espagnol). Or, être *en attente*, ou *patienter*, c'est aussi être *en souffrance*. Souffrir et espérer vont de pair. Le premier ouvrage qui traite conjointement d'éducation spécialisée, d'accueil d'enfants difficiles en établissement et de psychanalyse, est

intitulé « Jeunesse à l'abandon » (Aichhorn, 1925)⁵². De l'allemand *verwahrloste jugend* le titre de l'ouvrage est également traduit « jeunesse en souffrance ». Attendre, c'est espérer, mais c'est aussi être abandonné, et souffrir (comme dans l'expression *un dossier en souffrance*).

Pour comprendre ce qui s'est passé dans cette situation et qui n'est pas énoncé explicitement ici (les éducateurs d'internats se comprennent implicitement), il faut remettre les faits dans l'ordre. Une fillette est placée par l'ASE à Clèves. Sans doute, le Juge des enfants a préalablement confié l'enfant à l'ASE. Un cadre légal de droit de visite a été posé qui détermine pour la fillette un week-end tous les quinze jours chez ses parents. Les éducateurs ont dû apprendre (de la part de la fillette, de par leurs observations ou par une autre source) une information *préoccupante* sur le déroulement du dernier week-end. Cette information est de nature à remettre en cause la sécurité, l'intégrité ou la moralité de l'enfant. Les éducateurs en concertation avec leur hiérarchie sont dès lors tenus d'informer les autorités de placement (ASE, Juge des enfants) du problème en question, par l'intermédiaire d'un rapport officiel (*note* ou *rapport d'incident*). Sur la base de ces informations, seules les autorités peuvent décider de suspendre les droits de visite et d'en informer les parents et l'enfant. L'établissement n'est pas légalement fondé à le faire (*instance institutionnelle* de la loi).

Or, parvenus à la veille du week-end (le vendredi) où le prochain droit de visite doit reprendre, les autorités (ASE) n'ont toujours pas donné de réponse... La fillette a probablement été tenue au fait en temps réel de la remise en cause de ce droit de visite, mais sans en avoir la confirmation. En revanche, il est très probable que les parents n'en soient pas encore informés. En l'absence de réponse, par mesure de protection, l'établissement ne peut pas autoriser ce droit de visite, mais en même temps n'a pas reçu le mandat de l'interrompre.

Cette tension s'augmente du fait que les parents, pris de cours (ils ne seraient alors prévenus que la veille où le jour même de la suspension du droit de visite)

⁵² AICHHORN, August, (2000 [1925]), *Jeunes en souffrance. Psychanalyse et éducation spécialisée*. Lecques : Les éditions du champ social.

peuvent être dans l'incompréhension de cette suspension, opposés à ses motifs, voire très en colère vis-à-vis de l'établissement gardien. Les éducateurs redoutent quant à eux d'être pris à partis en direct par des parents mécontents, déjà tendus par la mesure qui les contraint à une séparation avec leurs enfants. Quelquefois, des parents subissent la décision de justice, ne se remettent pas en cause, continuent à dénigrer l'institution, refusent la décision et ses motifs, rejettent leur rancœur sur les autorités et les travailleurs sociaux. Ce processus constitue un passage obligé qui s'estompe généralement au fil du temps. Mais il est possible que ce progrès attendu n'ait jamais lieu ou que les enfants restent placés jusqu'à leur majorité.

Dans ce déroulement logique, mais complexe, l'information attendue des partenaires extérieurs est décisive. Elle constitue l'enjeu d'une décision légale dont les retombées sont très concrètes sur les plans émotionnels et peuvent susciter beaucoup de réactions négatives de la part des parents et peut-être aussi de l'enfant. Monique énonce d'ailleurs à deux reprises que l'enfant se pose des questions. Nous comprenons dès lors que l'attente du retour de l'information puisse être pour l'enfant une espérance et une souffrance à la fois.

Des informations sur l'établissement

L'information, c'est aussi celle que l'aide sociale à l'enfance du département possède sur l'établissement d'accueil. Sur son territoire, le conseil général finance le prix de journée des établissements. Il dispose à ce titre (de contrôle), de comptes-rendus réguliers de l'activité des Maisons d'accueil (places disponibles). Cette connaissance particulière permet à l'ASE de disposer d'un argument de poids :

« C'est plus compliqué d'aller jusqu'au refus quand c'est le département de référence qui appelle. Et par exemple, d'entendre " cet enfant correspond à votre structure, je vois que vous avez de la place ", parce qu'ils ont toutes ces données-là en direct, ils ont l'état des lieux tous les mois. »

Pour Monique, la commission d'Arnaud a plus tenu le rôle de valider une position évidente d'accueil et d'information des professionnels présents :

« Il n'y avait pas de raison particulière au regard de ce qu'on avait pu lire, qu'Arnaud n'arrive pas. Donc c'était plus un échange sur la connaissance familiale et d'informer la commission d'admission sur les difficultés de cette famille. »

Ce n'est pas l'avis partagé par d'autres collègues, notamment Philippe qui pense que la commission ne s'est pas penchée sur les besoins spécifiques d'Arnaud. Si les professionnels en général ont perçu comme une évidence l'accueil d'Arnaud, ils ne vivent pas seulement la commission comme un lieu de réception d'informations, mais aussi comme un lieu de production de réflexion commune. Certains échanges spontanés en témoignent au demeurant.

Monique aborde finalement la situation d'Adèle :

« C'était cette question qui était décrite comme étant celle qu'Adèle se pose ici. »

Le propos est assez énigmatique si on ne le remet pas dans le contexte de la commission. Il s'agit d'une information au deuxième degré. La question dont parle Monique est celle de la culpabilité, dont des éducateurs pensent qu'elle agite Adèle. À ce moment, Monique fait des suppositions sur ce qui aurait pu, chez le père de la fillette, alimenter cette culpabilité. L'information à entendre ici est l'opinion d'éducateurs qui connaissent Adèle sur ce qui « travaille » Adèle de l'intérieur, en tant qu'enfant, sur les motifs du placement.

De manière courante, un enfant se représente difficilement la raison du placement en attribuant une faute à ses parents. L'enfant a plutôt tendance à s'en attribuer la responsabilité. Il se demande ce qu'il a bien pu faire « de mal ». Cette information est plus d'ordre interprétatif concernant la psychologie de l'enfant. Cette information correspond plus à un décryptage de la situation, à une déduction qu'à une observation directe d'un fait apparent.

REGISTRE COMMUNICATIONNEL – Entretien de Sonia

Sonia dit peu de choses à propos du critère communicationnel en référence à la matérialité de l'information et son utilité :

« Ça passe entre plusieurs mains ces dossiers (d'admission). Mais en même temps, il y a besoin de ça pour avancer et permettre à cette famille et à l'enfant d'évoluer dans de bonnes conditions. »

REGISTRE COMMUNICATIONNEL – Entretien de Philippe

Pour Philippe, l'information est un enjeu. Elle est nécessaire pour travailler. Aussi l'installation de la commission d'admission est un vrai progrès :

« C'était aussi une de nos demandes au départ (...) d'avoir des informations sur de possibles arrivées. De plus, d'avoir des informations où on nous donne la possibilité de nous positionner par rapport au dossier des jeunes ».

Obtenir de l'information pour se « positionner » en fonction d'elle, car les professionnels ont « forcément des choses à dire » des dossiers. En commission d'admission :

« L'éducateur du groupe susceptible d'accueillir le jeune donne plus d'infos, plus pointues auxquelles les autres éducateurs ne penseraient pas ».

Il s'agit là, de la prise de position de l'éducateur en fonction de l'information reçue par le dossier d'admission. L'éducateur concerné concrètement par l'accueil fabriquerait de l'information à partir des premières, issues du dossier. À partir des informations disponibles, il projette l'accueil sur le groupe d'enfants qu'il connaît et en ressort des hypothèses de travail. C'est-à-dire qu'il élabore une simulation, pour répondre à la question de savoir ce qui pourrait bien ressortir de l'accueil effectif de ce jeune sur son groupe. L'éducateur livre ainsi en commission l'ensemble de sa projection et de sa réflexion. La première information est constatative, elle concerne le passé réalisé, et la seconde projective, porte sur un avenir envisagé.

Pour l'admission d'Arnaud, Philippe explique :

« C'était un dossier qui était bien parce qu'on avait plein d'infos. Et des éducateurs qui connaissaient déjà la famille et la situation. C'est vrai que c'était

plus facile d'en discuter, d'échanger et d'avoir un avis que pour d'autres qui manquent d'informations auquel cas il y a trop d'interrogations. »

Mais la commission n'est pas le seul lieu d'élaboration collectif :

« il y a d'autres réunions où on arrive à échanger. La différence ici est que l'on a un dossier et que l'on réfléchit tous sur la même chose. »

L'objet de la commission est unique, la centration est plus forte. Pour Philippe, l'idée en est que :

« Dans le meilleur des cas, on a des réponses. Sinon on essaye d'avoir un maximum d'informations complémentaires. »

Philippe revient à l'enjeu de départ concernant l'obtention de l'information pour la commission. Plus il y a d'informations disponibles plus l'activité collaborative de la commission est efficace. Tout apport d'information est bon à prendre en plus des écrits. À la commission d'Arnaud :

« On a pris les informations de Jacqueline qui étaient complémentaires à ce qu'on avait pu lire ».

Cette prise d'information explique selon Philippe qu'ils n'aient pas « *échangé davantage aussi* » à la commission d'Arnaud. Pour échanger de manière constructive, il faut disposer d'éléments relatifs au débat autrement les échanges tournent courts. Un autre aspect de l'échange parolier entre les participants de la commission par rapport à la transmission de l'information consiste à ne pas faire redondance. Tandis que nous pointons la quasi-absence d'intervention de Philippe pendant la commission, et que l'unique fois où il prend la parole elle est coupée par Jacqueline, il affirme :

« L'important c'est que cela soit dit. De toute façon, il ne faut surtout pas garder les choses pour soi. »

Il reconnaît *« j'avais des choses à dire »*, mais estime qu'à partir du moment où l'idée est exprimée par quelqu'un d'autre, l'objectif de l'échange est atteint. Il ne fait pas passer sa prise de parole avant d'autres, mais la pertinence du propos, au regard de ce qui mérite d'être dit et entendu par l'ensemble du groupe :

« Je pense en tout cas à dire quand on est d'accord. Après, rajouter des choses pour rajouter des choses, si ce n'est pas pour rajouter des choses pertinentes ou qui amènent une réflexion par rapport à ce qui a été dit ou une interrogation, je ne vois pas l'intérêt. »

Informier à travers les échanges avec les familles

Un autre aspect de l'information concerne les *« échanges avec les familles »*, comme quoi :

« C'est très important pour récupérer des informations auprès des parents. (...) et nous de les tenir informés, qu'ils puissent être aussi au centre des synthèses. Voilà c'est très important qu'ils aient l'idée que nous ne sommes pas là seulement pour s'occuper des enfants ni qu'on ne tiendrait pas compte de leur point de vue ou de ce qu'ils ont à dire. »

Le lien de travail avec les parents se définirait selon Philippe par un ordre de transaction (d'informations) entre les parents et les professionnels. Il s'agit d'un côté de *« récupérer des informations »* auprès d'eux et d'un autre *« de les tenir informés »*. D'où l'importance que les parents soient *« au centre des synthèses »* (réunions de bilan individuel des situations d'enfants). L'idée principale est de faire percevoir le rôle exact des éducateurs *« pas là simplement pour s'occuper des enfants »*, mais aussi pour tenir compte des parents, *« de leur point de vue ou de ce qu'ils ont à dire »*. La difficulté de cet énoncé de Philippe est qu'il affirme

ce que n'est pas le rôle des éducateurs. L'identité de travail est ainsi définie par la négative, mais Philippe ne dit pas ce que les éducateurs font hormis de s'occuper des enfants des autres... Nous comprenons en revanche que les éducateurs ont le souci de composer, de tenir compte du point de vue des parents.

Dans la conception de Philippe, l'information pourrait revêtir un rôle central dans la transaction parents-professionnels et occuper une fonction dépourvue d'affects, de laquelle les places de parents et de professionnels découleraient. Favoriser la circulation optimum d'informations permettrait aux uns de travailler le mieux possible, avec l'approbation des parents, et aux autres de les rassurer quant à leur position parentale et sur les intentions professionnelles des éducateurs. Dans ce système, l'information jouerait un rôle *d'instrument* (Rabardel, 1995) pour les professionnels au contact permanent des enfants placés. Pour les parents, cette information aurait le rôle d'un affect rassurant, *transitionnel* (Winnicott) du fait qu'ils soient privés de la présence quotidienne de leur enfant.

Nous interprétons cette conception, déduite des propos de Philippe, comme l'édification d'une *défense professionnelle* (Devereux, 1980) qui vise à réduire la culpabilité des éducateurs qui provient de leur activité, qui confine au *désir d'enfants* (Fustier, 1972). La dimension professionnelle et instrumentale de la communication dans ce cas, de par son aspect de *mise à distance des affects* annonce en creux la recherche d'une distance, laquelle n'existe précisément pas au départ dans la relation aux enfants placés. Les professionnels éprouvent cependant le besoin de s'en protéger constamment, la situation étant difficilement tenable autrement.

La reconnaissance de ce phénomène viendrait en fait compléter le tableau suivant où : les enfants souffrent de leur placement (même si c'est pour les protéger, et il est nécessaire de le faire) ; les parents souffrent de la séparation (même si des comportements déviants doivent être arrêtés, et si cela les rassure aussi). S'ajoute à cela : des professionnels qui, par leur intervention et les dispositifs de mise à distance des enfants (internat, gardiennage), souffrent eux-mêmes d'avoir à faire

ce que les parents ne peuvent pas faire, avec l'idée de le faire mieux, tout en se préservant d'être mal vus par les parents et toutefois aimés des enfants... Il s'agit donc d'une situation professionnelle singulière, qui serait typique du modèle de prise en charge en internat (Fustier, 1972).

Or, cette configuration est également et à plusieurs égards structurée par des paradoxes : il s'agit de *professionnels en substitution parentale* ; de *parents aimants et maltraitants* à la fois ; de mesures de *protection* psycho-sociale, qui *sépare et isole* ; et de familles sous *aide contrainte* (Goureau, 2011).

L'éducateur professionnel « navigue » à vue entre les polarités (écueils) de chacun de ces paradoxes, tente de tenir ouvert l'intenable, autrement dit de maintenir la tension entre des réalités contradictoires afin qu'un travail « impossible » (Freud) se réalise. Une part de l'indicible de l'activité de l'éducateur spécialisé tient à cette position ontologique qui le place, comme professionnel, au cœur d'enjeux qui le dépassent, du domaine des transformations humaines profondes.

Quel travail avec les parents ?

L'entretien avec Philippe aborde l'évolution récente du travail des éducateurs vis-à-vis des parents. Comme les éducateurs communiquent davantage avec les parents, ils sont de ce fait plus exposés que leurs prédécesseurs à entendre ce que les parents expriment des situations de placement. Par exemple, le fait que le placement, indépendamment de ses justifications légales et psychologiques, insupporte les parents, que les éducateurs « se mêlent trop » de leurs affaires... Auparavant, des parents pensaient cela, mais la distance n'en favorisait pas l'évocation. Philippe reprend l'idée de ce désagrément pour les parents :

« l'exprimer oui. Ou que nous on le sache. Comme on est plus en échange avec eux, c'est vrai que l'on peut avoir des parents qui ne sont pas forcément contents et qui le disent, et c'est bien qu'ils le disent. Le plus important c'est d'en discuter

après et de faire comprendre qu'on n'est pas là pour garder les enfants, mais pour que ça puisse se passer de mieux en mieux et qu'ils retournent en famille. »

Philippe positionne ce qu'il est convenu d'appeler le *soutien à la parentalité* par les éducateurs, ainsi que la limite de cette activité. Les éducateurs entrevoient dorénavant le terme leur soutien, envisagé avec la perspective que l'on puisse à un moment donné se passer d'eux, si tant est que les parents réinvestissent leurs prérogatives. Car nombre d'exemples montrent que des parents n'y parviennent pas. Ce soutien passe par un renforcement de la communication professionnels/parents, que l'on retrouve présente dans les termes de Philippe : « *l'exprimer* », « *que nous on le sache* », « *plus en échange avec eux* », « *qui le disent* », « *le plus important c'est d'en discuter* », « *de faire comprendre* ».

Philippe accorde une valeur positive à l'expression des parents. Même si cette expression pointe négativement l'action des éducateurs « *c'est bien qu'il le disent* » affirme Philippe. Il estime que « *le plus important c'est d'en discuter après* ». Mais cette verbalisation d'un mécontentement n'est pas une fin en soi. Une autre énonciation est encore possible « *après* ». Les éducateurs n'ont pas dit leur dernier mot ! Ce qui amorce un changement notable ici est la dimension éthique d'une parole partagée. Il s'agit en fin de compte de *se parler* et de *dire ensemble* pour traverser les incompréhensions.

Le « dernier mot », s'il y en a un, est partagé lui aussi. Il ne s'agit pas finalement de privilégier le discours des éducateurs sur les parents, ni la plainte des parents sur le travail des éducateurs, mais d'engager une appropriation des termes d'un débat par les deux parties. Les termes du désaccord qui surgissent de la situation à l'origine du placement trouvent une articulation dans la capacité d'échanger sur différentes opinions et réalités. En communiquant ensemble, les interlocuteurs peuvent se connaître mieux et avancer chacun en fonction et par rapport à leurs places distinctes, en fonction de leurs contraintes respectives. Une partie du chemin éducatif est, de cette manière, commune et se concrétise dans le dialogue.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE COMMUNICATIONNEL

Nous nous rappelons qu'à l'origine, communiquer signifie *mettre en commun*. Il n'est pas dit que ce qui est mis en commun soit chose semblable. C'est d'ailleurs de différences importantes dont il s'agit dans les conceptions et pratiques éducatives en jeu en éducation spécialisée. Lors de la mise en commun d'un différent ou d'une différence, l'exigence communicationnelle est éthique. Le « différent » est mis au milieu, « entre » les interlocuteurs. Les protagonistes se réunissent notamment *autour de* ce qui les sépare. Ce n'est plus alors *ce qui sépare* les interlocuteurs qui a le dernier mot, produisant des lignes de partage, de séparation voire de division, mais l'exigence de réunion, le fait de se réunir. La réunion dans le dialogue inclut les différenciations. Plutôt que d'*indifférenciation distante*, c'est de *différenciation partagée* qui caractérise cette orientation de l'activité éducative spécialisée.

Dans cette modalité communicationnelle, c'est l'ordre du symbolique (*sun-ballo*) qui est privilégié, au détriment du *dia-bole*, l'ordre qui divise et sépare. Séparer pour réunir et « faire alliance » pour distinguer les particularités. Ce processus se distingue de la fusion indifférenciée qui produit l'indifférence. Séparer ce qui est (trop) lié, et lier ce qui est (trop) séparé, résume la fonction éducative spécialisée auprès de parents dans ce contexte de placement.

Philippe confirme par ailleurs l'évolution positive des relations avec le père d'Adèle :

« Il avait tendance à moins passer le téléphone, à rester plus au téléphone pour prendre des informations sur sa fille. »

REGISTRE COMMUNICATIONNEL – Entretien de Coralie

Coralie dit très peu de choses en rapport avec ce critère, si ce n'est qu'à l'instar de Philippe, la commission :

« Permits de voir tout le monde et aussi d'entendre tous la même chose. Ou de poser quelques questions éventuellement en groupe et après de voir l'enfant tout seul ».

Coralie rapporte le rôle du groupe (de commission) à celui de poser « *quelques questions* », qui plus est « *éventuellement* ». L'activité de la commission est minorée par Coralie et apparaît réorientée sur son activité de psychologue qui consiste à recevoir l'enfant en entretien individuel. Il y a peut-être un lien entre cet auto-centrage sur sa fonction spécifique de psychologue et la rareté de ses propos avec le registre communicationnel. Nous pourrions interpréter cela à partir d'une cohérence de sa position, étant donné que la fonction spécifique de psychologue est davantage une fonction solitaire, qu'un travail de groupe ou dans un groupe. Coralie intervient seule la plupart du temps. Françoise décrit comment, suivant sa demande ponctuelle, un travail se met en marche spontanément avec Coralie en fonction des besoins. Les règles de travail ne sont pas les mêmes et se répartissent bien en fonction d'une appartenance ou non à un groupe.

L'apport communicationnel de Coralie aux équipes est relativement restreint, sur un plan quantitatif et formel. Elle se borne soit à fournir des apports, suite à ses investigations (entretiens, lectures des rapports, passations de test), soit à recevoir de l'information qui lui permette d'approfondir son travail en individuel ou en duo avec le directeur. La communication pour la psychologue est à ce titre instrumentale. Elle a un rôle informatif formel. Sa communication n'a pas pour fonction de cimenter les liens dans une équipe ni pour faire progresser les groupes en tant que tels. La psychologue est résolument orientée vers l'émancipation du sujet, indépendamment des groupes (d'enfants, de professionnels). Les groupes sont pour elle des entités auxquelles elle ne se mesure que très peu, et encore dans une posture singulière, sans une appartenance prononcée. Cela ne l'empêche pas

cependant de se sentir appartenir à l'ensemble de l'établissement et de faire valoir des orientations de travail avec des partenaires extérieurs. Mais même dans ce cas, c'est sa conception clinique de la situation particulière qui prévaut (l'enfant a-t-il besoin d'un suivi thérapeutique, le placement suffit-il pour réduire ses problèmes.)

REGISTRE COMMUNICATIONNEL – Entretien de Laura

Laura explique qu'avant la mise en place de la commission d'admission, l'information sur l'arrivée d'un jeune se faisait au coup par coup :

« On le savait le jour où on arrivait. Parce que les chefs nous prévenaient quand même, mais c'était juste à titre informatif : " il y a une arrivée tel jour, c'est tel jeune qui arrive tel jour qui a tel âge ". Donc on n'avait pas spécialement lu avant le passé de la jeune ni son parcours. »

À présent les professionnels ont accès à l'information, mais si cela suppose un effort de leur part :

« On se force du coup si ça ne nous intéresse pas à le lire puis comme il faut bien qu'on assiste à la commission d'admission c'est vrai qu'on peut avoir un regard tout autre sur l'accueil ou non de ce jeune ou de cette jeune-là. »

Tandis que nous interrogeons le caractère contraint de la commission, nous demandons si cela représente un intérêt :

« On est forcés entre guillemets de le lire oui. Dans un sens où au départ c'est comme ça : " il faut que je lise le dossier, car il y a commission d'admission et c'est à mon tour d'y aller donc il faut que je sache de quoi ça parle ". Maintenant, cela se fait naturellement, dès que l'on dit qu'il y a un dossier à lire pour la commission d'admission chacun le lit. »

La contrainte s'efface donc au fur et à mesure que la lecture du dossier entre dans le fonctionnement et les habitudes de travail :

« Les toutes premières c'était ça : " mince ! je n'ai pas lu le dossier, il faudrait que je le lise parce que si c'est à mon tour d'y aller... Je pense que sur le coup c'était une habitude à prendre. »

Laura décrit ensuite quelles informations sont contenues dans le dossier d'admission, comment il se présente :

« Le parcours historique du jeune. On trouve souvent en première page le fax, enfin le manuscrit du fax de la Maison d'enfants d'avant ou de l'ASE. Et puis on a souvent... ils font l'état civil en première page où ils notent les parents, la fratrie avec les dates de naissance, et après il y a un petit historique familial, puis le parcours du jeune s'il est déjà allé en institution, la scolarité, s'il a un suivi psy. »

Un exemplaire du dossier est déposé sur chaque groupe et :

« Reste dans le bureau. Il est sur le bureau donc on sait qu'il y a quelque chose à lire. Comme on se voit tous les jeudis matin en réunion d'équipe, on a pu se dire " vous l'avez lu ? vous en pensez quoi ? " »

Refus d'accueillir une jeune « dans » la séduction

La réunion d'équipe hebdomadaire de chaque groupe permet à chaque équipe de parler du dossier et de s'interpeller à son propos. Ici, Laura donne l'exemple d'une commission où c'est elle qui était chargée d'aller en commission, à propos d'une situation qui concernait son groupe et pour laquelle elle a fait valoir un refus :

« On a essayé de se défendre comme on pouvait, en disant qu'on ne se voyait pas accueillir cette jeune-là sur notre groupe ».

Il s'agit d'un refus argumenté en particulier à partir de difficultés de gestion de groupe (critère économique), sur lesquelles nous reviendrons, puis au niveau des comportements de la jeune en question perçue comme provocatrice, provocante avec les hommes : *« arrogante, insultante »*. Une situation qui a suscité beaucoup de réactions d'ordre émotionnel (voir critère émotionnel). Laura se souvient : *« lors de la commission [où] mon collègue s'est exprimé »*, il a pris la parole pour

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE COMMUNICATIONNEL

soutenir le refus d'accueillir la jeune. Bien que n'étant pas du groupe de Laura, il s'est senti concerné, car il projetait à ce moment de venir travailler sur ce groupe.

Le fait qu'il soit un homme, qu'il prenne la parole a dû jouer au moins à deux niveaux. D'une part, il y a peu d'hommes à intervenir en tant qu'éducateur sur les groupes. Et d'autre part, les équipes sont féminisées (un homme pour quatre femmes en général). Aussi, dans cette situation où la « fonction masculine » semblait visée et déstabilisée par la jeune à travers des attitudes de séduction, lorsqu'un éducateur, homme, annonce que le travail éducatif sera de ce fait difficile avec la jeune, il a des chances d'être entendu. Dans ce contexte, l'argument a du poids. Mais ce n'était pas le seul argument non plus. Laura revient sur cette situation :

« Je ne voyais pas ce qu'on pourrait donner de plus à la jeune. Si, l'éloignement familial que les services sociaux préconisaient avec sa famille, mais sinon c'est tout. Le directeur a rencontré la jeune, et la psychologue aussi. Ils sentaient un accueil assez difficile. »

Le point de vue de l'éducateur émet une forte réticence, il est corroboré par la psychologue et le directeur, ce qui en quelque sorte le confirme. Laura aborde ensuite la commission d'admission d'Aldo, un enfant dont le dossier était incomplet, où elle explique que Coralie, la psychologue :

« Elle l'a rencontré. Elle a contacté le CMP pour avoir plus d'informations parce qu'il y avait juste marqué « troubles du comportement » dans le dossier. »

Le dossier en disait soit trop, soit trop peu. La question des troubles du comportement a évoqué à beaucoup d'éducateurs ceux de Bruno, un autre enfant quant à lui très perturbé. Sur la base d'un vécu antécédent, l'équipe d'admission ne pouvait donc pas rester indifférente et impassible face à cette nouvelle demande qui leur évoquait une situation marquante.

Puis Laura évoque des observations spontanées à propos de la situation d'Adèle qui lui permettent de confirmer une vue sur cette enfant accueillie dans un autre groupe. L'exemple montre comment des éducateurs se fabriquent une idée de situations qu'ils ne connaissent pas directement :

« Des fois quand on va chercher les jeunes, on fait le transport du car. On est dans le car avec eux. Donc c'est vrai qu'elle bouge. Elle bouge vraiment. (...) on en discute avec nos collègues. C'est pour ça que Paul et Jacqueline ont discuté à cette commission-là. »

Une communication d'enfants plus efficace que celle des professionnels ?

Pour la même situation d'Adèle et d'Arnaud, Laura parle d'un autre niveau de communication, entre frère et sœur vis-à-vis de leur famille :

« Quand il y a des fratries, ils ne sont pas au courant avant nous, mais ils entendent quelque chose. Ils entendent les parents dire « tiens, ton petit frère il va peut-être aller avec toi à Clèves, parce que là-bas ça se passe bien pour toi » ».

Il s'agit tout du moins d'un niveau de communication présumé par Laura pour s'expliquer que frère et sœur peuvent parfois être au courant d'une même information, telle la connaissance par Adèle du placement à venir d'Arnaud, avant même que les professionnels en soient informés. Cela peut produire que les enfants d'un même groupe, avertis par Adèle, peuvent être déjà avertis de la venue prochaine d'Arnaud... Le canal d'information de la vie quotidienne est quelquefois plus rapide que celui des professionnels !

De fait, le partage institutionnel de l'information, pour plus d'efficacité de diffusion (toucher le plus de professionnels concernés) et de précision (étayer et recouper l'information), doit prendre en compte différentes contraintes qui lui sont inhérentes : organiser des lieux et des temps de parole, mettre en place des rendez-vous, des réunions, respecter des échéances avec des « *dates butoirs* » et

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE COMMUNICATIONNEL

suivre des ordres du jour. Autant d'impératifs qui canalisent à la fois l'information et la ralentissent. Le temps de la mise en place de ce canal officiel d'information est, à l'arrivée, plus fiable, mais aussi plus long qu'une transmission directe spontanée.

La transmission directe, quasi informelle, de l'information peut être en revanche sujette à caution de par les déformations qu'elle rencontre à travers les « chemins » qu'elle emprunte. L'information croise parfois des intérêts autres que celui de l'institution et se modèle en conséquence. Quand les travailleurs sociaux reçoivent des informations de ce type, dont ils n'ont pas été les témoins directs, ils en remontent alors le cours afin de les vérifier. Autrement, ils se contenteraient d'en rester à de simples hypothèses, limités à des conjectures.

Dans les groupes d'enfants, une information initiale peut être vraie, mais elle peut susciter aussi beaucoup d'affabulations et devenir message complètement déformé. La difficulté pour l'éducateur est alors, quand l'information sous-jacente revêt un intérêt particulier dans l'intérêt des enfants (inquiétudes fortes, agitation), est de se transformer en « limier » pour démêler la part d'information valide et utile de la part de fantasmagorie. Toutes les fantasmagories ne se valent pas et ne renvoient pas éventuellement non plus aux mêmes réalités sous-jacentes. Certains types de réactions d'enfants sont des indices qui recouvrent des réalités importantes à découvrir, telles que des situations d'oppression, de violence, de domination, etc.

En savoir davantage sur la vie des autres groupes

Les éducateurs ont fort à faire pour leur groupe respectif. Les occasions d'en savoir davantage sur les autres groupes ne sont pas si fréquentes :

« C'est vrai que le Groupe D, quand on croise les enfants, des fois je peux être trois-quatre jours sans... pas sans les voir, mais les croiser juste comme ça en se disant " bonjour, ça va ", ils font un petit bisou, et puis ils s'en vont. Donc c'est vrai qu'on n'est pas au fait de tout sur tous les groupes. »

Cette remarque souligne l'importance au niveau institutionnel d'organiser une information transversale ou inter-groupe. Ceci d'autant que les enfants, de leur côté, ne s'empêchent pas de communiquer entre eux, à différentes occasions que n'ont pas les adultes : dans le car, à l'école, dans leur quartier s'ils sont voisins, lors de retours en week-end, etc. Il n'est pas possible, et pas souhaitable non plus, de les empêcher d'avoir ce mode d'échanges spontanés entre eux, quel qu'en soit le sujet, quitte à s'y emmêler entre eux. Dans ce cas, ces intrications font partie du problème à résoudre, et donc du travail éducatif dans le sens où ils traduisent des liens réels, des affinités. La position éducative consiste ici non pas à interdire des liens, mais à donner des clefs de compréhension pour que les liens n'aliènent pas. Le rôle éducatif consiste alors à repérer le jeu des subjectivités aux prises avec le désir de chacun. Il s'agit de repérer dans ces différents nouages ce que chacun veut ou ne veut pas pour lui, ce dans quoi il se laisse aller, ce qui le mobilise, ce qu'il fait subir à l'autre, etc. Il s'agit d'un exercice de conscientisation de soi et d'autrui, à partir de ce que la spontanéité de la vie donne à expérimenter.

L'éducateur ne doit pas chercher à toujours maîtriser les conditions par lesquelles les événements arrivent, comme c'est le cas à l'intérieur de l'institution qui régit un certain ordre, mais d'accompagner leur accomplissement dans des directions ouvertes telles que l'autonomie, la liberté, le respect, l'émulation. Les éducateurs ne doivent pas confondre la discipline dont ils se dotent pour canaliser la communication entre professionnels et la vitalité des échanges spontanés de la vie courante. La difficulté réside en cela que les Maisons d'accueil sont à mi-chemin entre une discipline institutionnelle de communication et des modes relationnels psycho-familiaux. Les professionnels sont aussi des personnes qui s'incarnent avec une spontanéité dont l'enfance a besoin pour grandir. Le quotidien doit par conséquent être aussi traversé de légèreté pour ces enfants affligés de maux qui, au départ, sont souvent ceux de leur entourage et de leur lignée.

Communication écrite interne à l'équipe et aux équipes

Au niveau de l'équipe de Laura, une organisation s'est mise en place pour communiquer autour des situations travaillées en commission d'admission :

« Souvent quand je lis le dossier, soit je souligne des éléments et je me pose déjà des questions quand il m'en vient. Je les pose à côté, je me dis que si c'est moi ou un autre collègue qui va en commission, on a des questions à poser parce qu'il y a des choses qui peuvent poser question sur la situation du jeune. »

Ce procédé permet de ne pas laisser retomber une réflexion personnelle utile à l'équipe. Il permet de communiquer lorsque l'équipe ne se rencontre au complet qu'une fois par semaine et dont les membres autrement ne font que se succéder ou se croiser quand ils prennent leur tour de fonction. Les professionnels relaient ainsi entre eux leurs idées et questionnements :

« On essaie de faire un topo assez rapide et qu'eux aussi, à la prochaine commission, s'ils y vont et qu'ils entendent parler d'une situation, qu'ils soient au courant. »

Ils notent au besoin, au crayon de bois, des remarques dans la marge ou utilisent leur cahier de liaison. Comme nous faisons remarquer à Laura qu'elle avait rédigé le compte rendu de la réunion d'admission d'Arnaud sur le cahier de réunion, nous lui demandons de nous en expliquer la fonction. Son explication porte notamment sur la fonction interne de la commission concernant les changements de groupes, les passages des jeunes d'un groupe à l'autre :

« Oui, on essaie de faire que tout le monde soit au courant. Que la lingerie sache que tel jeune passe sur un autre groupe, qu'ils ne nous mettent pas les affaires toujours chez nous. »

Le motif reste assez utilitaire (critère économique, gestion du linge) dans le propos de Laura. L'information est néanmoins inscrite et disponible dans le cahier

de réunion. Rien n'empêche que cette information puisse servir à une autre finalité. Par exemple, nous pouvons imaginer aussi un intérêt de la part des lingères qui va au-delà d'une simple gestion quotidienne (redirection du linge) où elles peuvent de la sorte se représenter les configurations des groupes et constater l'évolution d'enfants lorsqu'ils passent sur un groupe de « grands ».

Il s'agit d'un moyen de connaissance qui de surcroît relie ces professionnels à la vie de ces groupes. Le lien est alors écrit et en rapport à la connaissance que l'on se fait de ce qui se passe dans l'établissement. La valeur de l'écrit, aussi anodin soit-il, n'est pas uniquement attribuée par son scripteur, c'est aussi le lecteur qui lui en donne un usage et une signification propre. Il est donc difficile de présumer à l'avance l'importance de ces supports écrits, de la vie qu'ils transmettent, tandis qu'on pourrait les croire uniquement justifiés pour des motifs pragmatiques.

REGISTRE COMMUNICATIONNEL – Entretien de Paul

Paul parle de situations d'admission pour lesquelles des refus ont été prononcés.

Pour certaines, des réactions n'ont pas tardé à suivre :

« Il y a aussi les partenaires. Sur une situation comme ça, on a déjà été interpellés par l'inspecteur de l'ASE " mais pourquoi vous n'accueillez pas ce jeune-là ? Il correspond pourtant à chez vous ". Des éléments que les collègues n'ont pas forcément en retour. »

Lorsque le directeur a rendu sa décision, elle est notifiée et adressée aux services extérieurs demandeurs du placement. Dans le cas présent, l'inspecteur de l'ASE, responsable hiérarchique du service placeur, n'est pas convaincu par la décision de Clèves. Ce qu'indique Paul, c'est que si les professionnels de Clèves sont au courant de la décision de leur directeur, ils ne le sont pas en revanche de l'interpellation de l'inspecteur. S'agit-il d'une position stratégique prise pour ne pas perturber l'exercice courant et garantir l'indépendance des processus qui conduisent à la décision ?

Quelle que soit la réponse, l'on peut parler ici de niveaux d'informations auxquels tous les salariés n'ont pas un accès égal. Le niveau d'information qui prend pour interlocuteur l'inspecteur de l'ASE semble réservé aux fonctions de cadres. Paul réfléchit ensuite sur les manques d'information à propos de quelques situations :

« Je l'ai soulevé auprès de mes collègues directeurs et chefs de service. Ils trouvent qu'il y a effectivement des situations comme ça, notamment lorsque ce n'est pas la même personne qui reçoit le jeune, mais qui se trouve ensuite en commission pour expliquer et dire comment s'est passé l'entretien, ce qui en est sorti ».

Ce que dit Paul, c'est que la multiplication des intermédiaires pour rendre compte d'éléments d'informations recueillis lors de rendez-vous ne facilite pas les choses. Il y a soit de la déperdition soit de la déformation. Paul s'interroge ensuite sur les

limites des écrits lorsque certaines précisions sont source de blocages, par exemple pour un jeune qui ne peut pas « tenir » dans un collectif. Dans ce cas, il suffirait de lever l'ambiguïté (critère herméneutique) en direct :

« Avec une rencontre avec sa famille pour en discuter, cela peut être de la part du travailleur social, de passer un petit coup de fil. »

Mais cela peut être aussi une question d'obsolescence du rapport :

« Le rapport peut avoir été fait trois ou six mois avant... on repère aussi que ce n'est pas le même lieu, ce n'est pas la même rencontre. »

Dimension « géopolitique » locale des décisions

Dans les rapports avec l'ASE, les propos de Paul font comprendre que l'aspect communicationnel possède une dimension de géopolitique locale. Paul observe :

« On a alors l'avantage et le désavantage d'accueillir une majorité de jeunes qui viennent du Département 2 tandis qu'on est financé par le Département 1 donc on n'est pas directement liés à L'ASE. Donc on peut se permettre de dire " non pour ce dossier-là ". Ce n'est pas ce qui arrive le plus souvent car nous avons de très bons rapports. Mais cela permet quand même d'avoir une certaine autonomie par rapport à un département qui nous financerait directement. »

Le positionnement géographique de l'établissement de Clèves laisse une latitude pour prendre des décisions sans, à leur niveau interne, devoir l'étayer davantage. C'est plus au niveau de la communication inter-institutionnelle que le message risque de ne pas être bien compris (comme avec l'inspecteur). Dans la mesure où la Maison de Clèves ne dépend pas économiquement d'un seul département, le Département 1 se retrouve ainsi n'avoir pas l'exclusivité des services de la Maison de Clèves. L'établissement d'accueil n'est par conséquent pas obligé de

répondre favorablement à toutes les sollicitations du Département 1, ce qui ne veut pas dire qu'il ne les étudie pas avec sérieux :

« Par contre, c'est vrai qu'au niveau du Département 1 on n'a que 12 - 13 situations. J'en suis persuadé, il n'y a pas de différence qui est faite selon qu'il s'agit d'un enfant du Département 1 ou du Département 2. Nous étudions et nous essayons de voir si vraiment on ne peut pas accueillir, pourquoi nous ne pouvons pas et d'argumenter pourquoi. »

La commission d'admission de Clèves ne tient pas compte d'une *préférence géographique* qui influencerait l'orientation de leur décision, mais s'affirme dans une étude sur le fond de toutes les situations.

À situation exceptionnelle, communication exceptionnelle

Paul aborde ensuite en détail la situation problème de Bruno, déjà accueilli à Clèves :

« Nous avons fait des propositions pour le garder. Actuellement, il est hospitalisé, et nous proposons qu'il revienne dans nos murs parce qu'il n'y a pas de solutions ailleurs. Nous avons eu une réunion au niveau de L'ASE du département, avec des partenaires, il n'y avait pas de solutions ailleurs. Alors nous avons fait une proposition. »

À ce niveau, les relations auraient pu devenir conflictuelles entre Clèves et l'ASE étant donné le niveau des difficultés rencontrées à Clèves pour la prise en charge de ce jeune. Les professionnels de Clèves auraient pu faire valoir par exemple qu'ils s'étaient sentis trompés, car le jeune leur avait été présenté comme adapté en collectivité alors qu'il n'a pas pu tenir plus de deux jours dans une scolarité normale. De plus, au quotidien à Clèves, Bruno nécessite à lui seul en permanence la présence d'un éducateur. La problématique envahissante de Bruno a d'ailleurs été soulignée par l'hôpital spécialisé qui a dit « comprendre » les difficultés

éprouvées par les professionnels de Clèves, étant donné qu'à l'hôpital ils doivent se résoudre à lui faire des injections de calmants par intra veineuse (camisole chimique). La *situation limite* que représente la situation de Bruno pose problème. Elle devient une *situation problème* emblématique, à laquelle les autres situations peuvent être rapportées et mesurées, car elle fait ressortir, de par sa dimension critique, l'ensemble des questions importantes réparties entre les autres situations.

Une situation comme celle de Bruno nécessite des modes de communication exceptionnels, étudiés sur mesure :

« Pour nous, ça a été clair, là effectivement, c'est le directeur qui s'est déplacé à cette réunion. Moi je dois y aller, mais je trouvais que c'était sa place, car il y avait le directeur départemental de L'ASE. C'était aussi un moyen pour notre directeur de faire reconnaître ce qu'on mettait en place. Il a donc été très clair pour dire " sans moyens nous ne pouvions pas ré admettre ce jeune dans l'établissement que c'était dangereux pour lui et les autres, etc. ".

Les arguments sont préparés et circonscrits à l'intensité de la situation qui nécessite des moyens correspondants. La particularité des moyens développés ici au niveau communicationnel réside dans la mobilisation des responsables hiérarchiques pour se parler de vive voix, ce qui n'est autrement rarement le cas que pour les situations dites « de crise ». La parole de Clèves ne prend alors son importance informationnelle que parce que c'est le directeur qui la prononce. Cette parole « incarne » l'établissement en tant qu'institution. Son impact tient à la fois de son énonciation, de la forme énonciative et de l'énonciateur qui parle et au nom de quoi il parle.

Il ressort finalement de cette rencontre, non pas un compte rendu écrit (divulgué à l'ensemble des partenaires), mais un projet :

« Ce qu'ils vont mettre en place, c'est un montage que j'ai rédigé pour une prise en charge ».

La parole à ce niveau n'est pas d'abord informative, elle est *institutive*, elle « parle » aux professionnels en terme d'*action à réaliser*. Plus loin, Paul opère une distinction de ce type, quoique de niveau interne à Clèves, entre une réunion de synthèse dédiée à Adèle et la commission d'admission d'Arnaud, entre un registre oral et écrit d'information :

« Par rapport à cette synthèse, il y avait nos propres écrits, mais on ne les a pas ressortis dans le cadre de l'admission, car c'était une synthèse pour Adèle, même si on a abordé la situation familiale. En commission, on a abordé Arnaud, la situation familiale était la même sauf qu'on ne parlait pas d'Adèle, on parlait d'Arnaud. »

Au moment de la commission d'Arnaud, l'intervention de Paul (et de Jacqueline) était située dans une tradition orale. Ils ne s'appuyaient pas sur un écrit (d'admission ou autre), mais sur un souvenir partagé autour d'une réunion de synthèse. Cela montre que parmi les sources d'information disponibles pour la commission d'admission, il n'y a pas que les écrits d'admission qui servent de support. Il y a aussi des informations incidentes qui sont privilégiées, qui reposent sur la remémoration.

Paul termine par une remarque assez judicieuse à propos du décalage entre l'information administrative et la situation réelle de l'enfant :

« Ce qui était marrant pour cette admission d'Arnaud, c'est que l'AS de secteur (ASE) qui a porté l'admission, nous avons fait l'admission peu de temps après, et bien l'accueil provisoire (« AP », document administratif légal) n'était pas signé. Et donc l'inspecteur nous a dit " il est chez vous, mais moi je n'ai pas signé d'accueil provisoire " alors que moi à l'admission, j'avais bien abordé dans les objectifs le projet personnalisé : ce qui est demandé par l'ASE, ce qui est demandé par la famille, et c'était marqué dans les demandes d'hébergement dans l'accueil provisoire, c'était marqué : " un week-end sur deux " et après en sortant

(du bureau de l'ASE), de me dire " et bien il est chez vous l'enfant, mais on n'a pas signé l'accueil provisoire " » (rires).

Avec l'admission d'Arnaud, il s'agit d'une situation apaisée. Mais nous le voyons ici, le formulaire administratif officiel est en décalage avec la situation de l'enfant. Cela ne pose pas plus de problèmes que cela, mais il y a cependant une nécessité à ce que les choses se fassent dans un ordre donné, car à ce moment :

« Les parents disent " ça y est, il vient chez vous ", mais ils n'ont rien signé avec l'ASE. Donc ça veut dire aussi qu'en terme de gestion, il n'y a pas de prix de journée tant que l'AP n'est pas signé. »

L'incidence immédiate est économique, mais il y a aussi une atteinte à la solennité de l'autorité des mesures qui passe par la signature des parents. Sans document signé, l'autorité parentale n'est pas déléguée ou alors seulement oralement, ce qui n'est pas valide juridiquement ni administrativement parlant.

REGISTRE HERMÉNEUTIQUE – Entretien de Marinette

En savoir plus pour ne pas commettre d'impairs

La dimension herméneutique survient à plusieurs reprises dans le propos de Marinette. Tout d'abord lorsqu'elle indique :

« Je me suis proposée pour avoir plus d'informations sur les dossiers des enfants pour ne pas, nous, faire d'impairs lorsqu'on les reçoit en lingerie. »

Son souhait d'accéder à plus d'informations est clairement mis en lien avec le fait d'éviter de « *faire des impairs* ». Elle poursuit :

« Ça nous permet, en ayant connaissance du dossier de ne pas faire d'impairs sur la situation familiale ou de savoir comment éventuellement prendre l'enfant s'il y a des soucis. Ça nous permet de nous positionner par rapport à l'enfant. »

Nous comprenons de l'explication qu'elle donne, à partir d'une perception située au niveau du registre émotionnel, qu'il s'agit pour elle ainsi que pour ses collègues lingères d'avoir une connaissance suffisante sur la situation afin de ne pas faire d'erreurs d'interprétation. Il s'agit de pouvoir se situer (« *nous positionner* ») dans la relation avec chaque jeune, de manière à ne pas faire de contresens, à ne pas se retrouver dans un échange où c'est le jeune qui rectifie l'adulte, parce que l'adulte se serait trompé sur sa situation exacte (père en prison, mère décédée). L'idée sous-jacente en est que, cette position de malentendu est gênante pour ces professionnelles et pourrait l'être également du point de vue du jeune (l'adulte ne connaît pas ma situation). Mais rien ne dit non plus que le jeune peut s'offenser de ce décalage de la part de l'adulte.

L'autre idée est qu'il s'agit d'un type de connaissance *troublante*, qui fait passer la personne humaine qu'est le professionnel du registre de la banalité à celui d'une anormalité. La reconnaissance de cet état de fait induit de la souffrance

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

d'une prise de conscience : parent absent, abandon, carence. L'irruption d'une information de ce type renvoie l'adulte non averti d'une *réalité courante* à une *réalité limite* où les repères habituels vacillent ; à la manière dont les *situations extrêmes* (Fischer, 1994) perturbent les proches de ceux qui les vivent.

Marinette précise davantage son propos sur ce point :

« En sachant d'où vient l'enfant, quelle est la situation familiale, plus ou moins, car on n'est pas forcément informées de tout, ça nous permet de faire attention à ce qui peut être dit ou des gestes envers ces enfants. Voilà. Il y a des enfants qui arrivent parce qu'ils ont subi d'éventuels viols ou gestes déplacés. Donc il faut qu'à notre tour on fasse attention aussi quand on leur fait essayer des vêtements. »

Les malentendus ou les maladresses sont des banalités de la vie ordinaire. Cependant, tel qu'ils peuvent renvoyer à des faits graves chez les enfants confiés à la maison de Clèves, la comparaison avec l'ordre familial ne fonctionne plus. Ces enfants doivent faire l'objet d'une attention particulière, de précautions oratoires (et tactiles) en rapport, pour les professionnels, avec *une éthique du bien-dire* (Lacan), des mots qui *prennent soin* et du *prendre soin* en général. C'est du moins ce que Marinette ressent comme besoin pour préciser sa position professionnelle. Le fait qu'elle soit lingère n'y change rien. Elle fait partie des personnes qui interviennent dans la quotidienneté protectrice construite autour des enfants placés. Sans cela, Marinette aurait l'impression de « tomber » à côté. Mais ce n'est pas seulement dans l'échange verbal et en particulier dans les mots que ce situe cette attention si particulière au moment où il faut par exemple aider un enfant à s'habiller :

« C'est par rapport au geste qu'on pourrait avoir. Ils viennent dans toute l'innocence. On leur dit " il faudrait que tu essaies un jean ". C'est selon l'âge. Les plus grands se débrouillent. On va les mettre dans la cabine pour essayer le jean. On va regarder avec eux. On va faire l'ourlet s'il y en a un à faire. Les petits il faut plus les aider. »

Ce que Marinette suggère c'est que la fonction de lingère et de couturière la met en position d'entrer en contact physique et tactile avec les plus jeunes enfants.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

Dans une sphère d'intimité qui appartient d'habitude aux relations parents-enfants. C'est d'autant plus gênant que pour la plupart, c'est justement au cœur de cette intimité que l'intégrité ou la place de chacun n'a pas été respectée, voire malmenée. Le fait de se poser la question de savoir comment faire est alors tout à fait légitime, mais la réponse ne va pas de soi. Comment reproduire en effet des gestes qui confinent à l'intimité sans se prendre toutefois pour les parents et notamment comment s'y prendre pour ne pas « faire revivre » quelque événement traumatisant pour l'enfant ou lui rappelant le traumatisme de l'offense subie ? Comment faire et penser autrement quand les gestes reprennent un itinéraire qui « rappelle » celui de l'intrusion, de la violence ou encore de la séduction par ascendance ? Qu'est-ce qui, de manière concrète, établit une différence notable dans des situations qui au départ se ressemblent ?

Autrement, hormis quelques situations qui ont fait émerger un malaise, les relations avec les enfants sont en général paisibles :

« On finit par les connaître ces enfants. À force de les voir, de discuter plus ou moins de tout, de quelques sujets, parce qu'ils sont jeunes. Mais de choses courantes de tous les jours. On finit par voir, oui, l'évolution par rapport à l'arrivée. »

Le travail de tous les jours et la fréquentation des enfants apportent aussi aux professionnels une connaissance des enfants et de leur maturation. Plus loin, Marinette cherche à expliquer en quoi elle a trouvé la commission d'Arnaud « très tamisée » :

« Je ne sais pas, peut-être, mais... en même temps, les dossiers avaient déjà été abordés la fois d'avant plus ou moins et on n'avait pas d'éléments complémentaires à la rigueur, à part pour le petit Arnaud ».

Marinette met en lien la nature des échanges en commission et les situations :

« Ça dépend en fin de compte du dossier et du contenu. Là, c'est vrai que les deux dossiers qui ont été abordés (Arnaud et Aldo) étaient peu... Il y avait peu de choses dedans. »

REGISTRE HERMÉNEUTIQUE – Entretien de Françoise

Des dossiers incomplets

Françoise est peu loquace sur ce critère. Elle commence par parler de « *deux dossiers où on a demandé des éléments supplémentaires pour deux jeunes* ». C'est-à-dire que des dossiers d'admission envoyés ont comme particularité de ne pas informer suffisamment les professionnels sur des éléments attendus. Cette précaution prise de demander des compléments de dossiers a été prise après des déconvenues qui font dire à Françoise que « *là on s'est fait " avoir ".* » Une remarque qui fait penser que l'insuffisance constatée pour certains dossiers serait intentionnelle de la part de leurs auteurs.

Or, si des informations utiles ne sont pas consignées dans les rapports transmis en vue d'une admission, c'est que les informations existent, mais ne sont pas rendues disponibles, demandons-nous à Françoise :

« Elles existent, mais elles ne sont pas, ou alors elles ont été... minimisées, pour qu'on puisse quand même l'accueillir. Mais là on se rend compte qu'effectivement... on marche sur des œufs en ce moment avec ce jeune garçon (Bruno). »

Françoise trouve une formule élégante pour expliquer ce phénomène observé des dossiers incomplets. La particularité est qu'il ne s'agit pas d'une opinion isolée, détachée de tout rapport au problème évoqué, mais que nombre de professionnels expriment l'évidence d'un manque d'information pour l'étude d'admission. Ceci a pour effet de laisser une certaine « *amertume* » comme l'a dit Paul chez les professionnels, voire une perte de confiance à l'égard de certains partenaires en dépit d'un respect diplomatique à leur adresse. La position des professionnels de Clèves peut dès lors se résumer à tout mettre en œuvre pour réduire ce manque d'information, pour qu'il ne se reproduise plus, quitte à faire passer cette exigence comme une priorité vis-à-vis des tutelles et des partenaires.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

La connaissance précise de l'enfant, son adaptation au groupe, ses troubles, etc. font désormais partie des éléments nécessaires qui garantissent la possibilité d'un engagement éducatif des professionnels dans une situation. À défaut, la projection de cet engagement n'est pas possible à réaliser, la décision d'accueillir ou non en devient prématurée. Le dossier d'admission et la pertinence de ses contenus se constituent ainsi en troisième « terme » entre l'établissement de Clèves et le service qui sollicite le placement d'un enfant. Ce troisième terme pour beaucoup, permet d'étudier la faisabilité ou non d'une admission.

REGISTRE HERMÉNEUTIQUE – Entretien de Jacqueline

Jacqueline fait référence à des insuffisances du dossier d'admission d'Arnaud, compensées par une connaissance de la famille, la sœur d'Arnaud étant déjà suivie à Clèves :

« C'est vrai qu'il y avait les bases du dossier qui à la limite, on reçoit un dossier comme ça sans connaître la situation familiale, cela aurait peut-être plus interrogé. Mais connaissant la situation familiale en fait, on s'est moins interrogés. »

Tandis qu'elle reconnaît que, dans ce dossier, il y avait « *peu de choses* » :

« Mais on a souvent des bases de dossier si on ne connaît pas avant les situations... comme il y a eu le cas du petit Aldo, à un moment donné il faut d'autres informations, il faut compléter. Parce que les dossiers de pré-admission, parfois c'est vrai, ils sont légers. »

« Légèreté » des dossiers donc. Il nous a semblé pour notre part en effet que trois feuilles pour constituer un rapport destiné à étayer une demande d'admission, c'est très peu. « *Il faut donc compléter* » indique Jacqueline.

Ensuite, pendant une dizaine de minutes, Jacqueline explique, en appui sur les critères économique (gestion de groupe) et émotionnel, comment un nouvel arrivant sur un groupe d'enfants (de moins de 10 ans) « *ça remet en cause à chaque fois tout un équilibre de groupe* ». Une nouvelle arrivée perturbe des équilibres provisoirement établis et change les rivalités, jusqu'à provoquer des bagarres. Ces changements obligent les éducateurs à « *jongler pour qu'ils ne se sentent pas délaissés* », c'est-à-dire qu'ils se consacrent à la fois au nouvel enfant tout en continuant de prendre soin de ceux déjà présents, de ménager les susceptibilités, de répondre aux demandes d'attention. Les éducateurs se mobilisent beaucoup autour de l'accueil d'Arnaud, qui n'a que quatre ans et demi. Chez lui les rituels quotidiens (habillement, tenue à table, etc.) sont à mettre en

place et à rythmer. Des enfants expriment leur frustration à la moins grande disponibilité des adultes pendant cette période d'accueil, comme c'est le cas de Pierrot donné en exemple par Jacqueline qui « *en ce moment est plus agressif, dans l'opposition* ». C'est le décryptage que Jacqueline fait de cette réaction de Pierrot, liée à la survenue d'Arnaud :

« Puis, quand on réussit à en parler avec lui (Pierrot) il s'apaise, on lui dit : " non, non, on ne t'a pas oublié, ce n'est pas la peine de nous faire remarquer que tu es là de cette manière-là. Tu es là, à part entière. " ».

Dans cette réplique de Jacqueline, se perçoit une interprétation du comportement de Pierrot, lecture explicative de son comportement agressif actuel, ponctuée de messages rassurants « *on ne t'a pas oublié (...)* *tu es là à part entière* » et d'une recommandation « *pas la peine de nous faire remarquer...* ». Ce message a pour effet de l'apaiser, ce qui tend à faire penser que l'interprétation vise juste.

Une interprétation difficile, car lourde de conséquences

Tandis que nous pointons la valeur éducative d'une remarque que Jacqueline a faite pendant la commission d'admission (à propos de la mère d'Adèle, qui aime bien « pouponner », mais qui ne prend pas de nouvelles de ses enfants) comme quoi la mère d'Adèle et Arnaud « *n'a plus du tout de contact avec ses trois aînés* », Jacqueline répond :

« Oui. Parce que l'on sait qu'il va y avoir des choses, entre temps. Après cela on a appris qu'après le placement d'Adèle, elle est dans une période de grossesse. Donc les enfants grandissent, elle ne s'en occupe plus, mais elle refait des poupons. »

L'hypothèse que Jacqueline reprend à son compte pour interpréter la situation, et rendre ainsi intelligible l'attitude de la mère, tout en permettant de pronostiquer la suite, est que cette mère délaisse très tôt ses enfants au profit d'une nouvelle

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

maternité. Ce cycle est manifeste pour trois des aînés et, selon cette hypothèse, il se reproduira pour le bébé en cours... Cette interprétation assez réaliste provient d'une assistante sociale qui intervient régulièrement à domicile, elle :

« Joue forcément sur le projet qu'on va pouvoir avoir pour les enfants là. À quoi on va les préparer à l'avenir ? Parce que normalement, dans le cadre d'un accueil provisoire (AP), le projet c'est un retour en famille, le placement est à court terme. Normalement, un AP est censé être à court terme. Or là, pour l'instant, on accueille ces enfants sur le projet d'un AP en se disant " le risque c'est qu'ils soient là jusqu'à leur majorité ", ce qui ne sera plus un accueil provisoire. »

Lorsque, à partir de cette hypothèse plausible, l'éducatrice effectue une projection à moyen et long terme du devenir des enfants (opération essentielle pour poser les bases d'un projet éducatif réaliste), la désolation gagne face aux perspectives limitées qu'offre ce scénario. L'attitude de la mère semble suffisamment avérée pour que l'appréciation portée soit exacte et la problématique trop ancrée chez elle pour prétendre y changer quoi que ce soit. L'exemple montre ici comment une interprétation peut être lourde de conséquences, *a fortiori* dans la mesure où elle est exacte. Il y a des cas où les éducateurs préféreraient ne pas avoir raison.

Cependant ne pas prévoir ce cas de figure, à défaut d'une hypothétique autre interprétation plus juste, serait une erreur. Ce serait refuser de prévoir l'avenir, de mettre en place un suivi adapté, conforme aux besoins des enfants et respectueux des liens familiaux dans lesquels le père occupe aussi une place active. Par conséquent, concernant la durée du placement (de six mois à deux ans) :

« Il vaut mieux commencer à dire à l'enfant " oui d'accord c'est ce qu'il y a d'écrit sur le papier, pour l'instant, mais il vaut mieux te préparer dans ta tête à ce que cela soit plus long, parce qu'il y a telle et telle chose. Toi, oui tu vas progresser, mais il faut aussi que ta famille, elle, progresse. " Parce qu'Adèle, elle a fait d'énormes progrès aussi. Mais ce n'est pas parce que l'on dit " oui elle

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

a fait des progrès " qu'elle peut rentrer à la maison, car la famille, elle, n'a pas progressé dans son coin. Donc Adèle ne va pas rentrer à la maison. Quelque part, c'est lui dire que tout ne repose pas sur elle. Il faut que les enfants sachent que pour leur placement, ce n'est pas eux qui ont fait quelque chose de mal. »

Nous imaginons aisément Jacqueline expliquer à Adèle sa situation dans des termes semblables. Ces situations ne sont pas rares. Il vaut mieux, comme le dit Jacqueline « *préparer* » l'enfant à des échéances plus longues que celles notifiées au départ. Que ce soit une Ordonnance de placement (Juge des enfants) ou un Accueil provisoire signé des parents, la durée indiquée pour un premier placement est indicative. Pour les situations les plus problématiques, dans la période indiquée, une partie du travail consiste à confirmer ou infirmer des hypothèses de travail déjà entrevues, à l'admission la plupart du temps, ou encore énoncées dans les motifs du placement.

La découverte en cours de placement de la persistance de certains problèmes familiaux ainsi que la structure et le contexte des relations familiales donnent à comprendre après confirmations si le placement sera long ou pas. Pour certaines situations heureusement, une aide ponctuelle de quelques mois est suffisante. Le placement aboutit alors au retour des enfants au domicile parental avec éventuellement des mesures d'accompagnement en milieu ouvert ou à domicile. Dans d'autres cas, il est possible que le placement et les différentes mesures (éducatives, thérapeutiques, sociales) ne permettent pas de régler des difficultés plus lourdes ni des pathologies observées, mais servent à proposer un accompagnement de protection et de soutien.

Il arrive aussi qu'au cours des placements, d'autres problèmes plus graves se manifestent, que des parents s'effondrent ou qu'une crise profonde se révèle. Ceci parce que les parents étaient arrivés au terme d'un processus et qu'ils attendaient en quelque sorte que leur(s) enfant(s) soi(en)t mis « à l'abri ». Des parents « tiennent » un certain temps leur vie familiale à bout de bras et relâchent tout quand ils acquièrent la certitude que leur enfant sera en sécurité. Les problèmes

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

existentiels des parents auxquels les éducateurs peuvent avoir à faire atteignent parfois des niveaux de gravité terrible : dépression grave, fin de vie, passages à l'acte criminel, addiction.

Protéger l'enfant c'est aussi lui permettre d'accéder à une compréhension de sa propre situation, tout en lui permettant de s'inscrire dans une temporalité, pour qu'il puisse aussi se projeter : pour combien de temps est-il en internat, va-t-il retourner bientôt chez ses parents, pour quelle raison est-il placé, est-il en danger, etc.

Dans le cas d'Adèle, ses comportements s'améliorent. Elle y est pour quelque chose puisque des efforts d'adaptation et de socialisation sont attendus de sa part. Cependant, les dysfonctionnements repérés chez elle dans la période de son admission n'expliquent pas ni ne justifient un placement. Il est nécessaire d'aborder la responsabilité de ses parents à l'égard de cette situation, ne serait-ce que pour lui faire comprendre « *que tout ne repose pas sur elle* ».

Un angle interprétatif pour une hypothèse de travail

Le propos de Jacqueline nous informe sur la manière dont elle se place dans la situation d'Adèle et suivant quel angle interprétatif. Elle postule en effet pour l'existence d'une culpabilité sous-jacente chez Adèle. L'idée principale qui en ressort pour guider l'ensemble de l'action éducative (hormis de lui transmettre des repères, de l'affection, de l'exigence, de l'attention quotidienne ainsi qu'une scolarité, des relations avec d'autres enfants, des loisirs, etc.) est qu'« *il faut que les enfants sachent que pour leur placement, ce n'est pas eux qui ont fait quelque chose de mal.* »

Tel que le souligne Jacqueline, Adèle n'est pas un cas particulier. Beaucoup d'enfants placés ont déjà intériorisé la situation de placement comme étant « de leur faute », tandis qu'ils sont les premières victimes d'histoires déplorables. Outre les protéger, le but du placement est de restaurer chez ces enfants leur dignité, leur permettre de reprendre le cours normal de leur développement et, en

appui sur une prise de conscience, les aider à enrayer le cycle des répétitions générationnelles. Une fois adulte en effet, si aucun travail d'élucidation sur la problématique familiale n'a été entrepris et correctement mené, il est à redouter une reproduction des problèmes rencontrés.

Deux lignes interprétatives en confrontation

À une réunion de synthèse pour Adèle, des progrès sont constatés de vive voix au niveau scolaire. Mais sa mère, présente, ne relève pas ce point fort. Jacqueline rapporte que la mère d'Adèle a plutôt exprimé que sa fille « *l'enquiquinait le week-end* » :

« On avait essayé à cette synthèse-là de creuser cette question en disant " mais qu'est-ce qui vous fait dire qu'Adèle ne change pas ? " Pour en arriver, mais ça, c'était notre œil de professionnel, à se dire qu'en fait " ce ne sont pas les progrès d'Adèle qui sont en cause " c'est plutôt " qu'Adèle puisse demander des choses ", exiger " une présence et partager des moments avec sa maman ". Et bien pour sa mère ce n'était pas entendable, c'était vécu comme du harcèlement. Ça, c'est le côté de la maman qui ne peut donc pas dire " ma fille fait des progrès " puisque pour elle, sa fille fera des progrès quand elle sera capable de se mettre dans un coin et de lui ficher la paix. »

Le passage nous intéresse, car il relate une réunion de travail, dite de synthèse, qui regroupe des professionnels de Clèves, Adèle et sa mère. Les éducateurs commencent par mettre en avant des progrès constatés à l'école, susceptibles de valoriser Adèle, pour elle-même et aux yeux de sa mère. Mais visiblement, la mère n'accuse pas réception. De son côté, la mère insiste sur ce qui lui pose un problème lors des retours d'Adèle à son domicile. Les professionnels décident alors d'examiner de près cette doléance maternelle pour voir ce qu'il en est exactement. Nous voyons ainsi deux visions se faire front autour de l'attitude d'Adèle. D'après ce qu'en dit Jacqueline, une fois décrypté le point de vue

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

maternel, Adèle dérange sa mère week-end. À la limite, pour contenter sa mère, il faudrait qu'Adèle ne bouge pas, soit figée.

D'après les propos de Jacqueline, la ligne de partage entre l'éducatrice et la mère s'effectue à partir du signifiant « *faire des progrès* ». Pendant la réunion, la mère déplace la question du compliment fait à sa fille concernant l'école, vers un reproche à propos des visites au domicile (déplacement du lieu scolaire au lieu maternel). Les éducateurs « *acceptent de creuser cette question* » et suivent un temps ce déplacement opéré par la mère. Jacqueline en retire plusieurs choses : la mère n'accepte pas le compliment adressé à sa fille ; sa conception du progrès pour sa fille consiste à être « *capable de se mettre dans un coin et de lui fichier la paix* » ; la mère reçoit la demande d'attention de sa fille « *comme du harcèlement* ».

Dans cet épisode, nous apercevons une dynamique qui nous semble intéressante de détailler comme suit. Nous constatons que la position de la mère oriente ici la réunion, ce qui lui permet finalement d'échapper au compliment concernant sa fille. En définitive, il apparaît difficile pour cette mère de recevoir une remarque positive à propos de sa fille. Nous voyons trois déplacements dans la séquence :

- 1) Tout d'abord, l'intérêt des adultes dans cette synthèse se déplace du *compliment* vers le *reproche*. Deux approches « éducatives » opposées, se confrontent. Il s'agit d'un *déplacement qualitatif*.
- 2) L'attention du groupe se décentre ensuite de l'école, en semaine (*lieu de socialisation*) au domicile maternel, le week-end (*lieu maternel*) ; le déplacement est simultanément *spatio-temporel* et *symbolique*.
- 3) Au départ, les éducateurs mènent la réunion de synthèse, ensuite ils laissent la mère l'orienter ; en décidant de « *creuser la question* », les professionnels suivent l'impulsion donnée par la mère. Nous y percevons un *déplacement d'autorité* sous un effet de captation de cette femme.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

Les professionnels retirent néanmoins de ces infléchissements une perception particulière (« *notre œil de professionnel* » dit Jacqueline). Jacqueline en restitue l'interprétation suivante où les professionnels en arrivent :

« À se dire qu'en fait " ce ne sont pas les progrès d'Adèle qui sont en cause " c'est plutôt " qu'Adèle puisse demander des choses ", exiger " une présence et partager des moments avec sa maman ". »

Jacqueline comprend que pour la mère d'Adèle, un progrès ce n'est pas « *entendable* ». Elle prend conscience qu'elle est face à une « *maman qui ne peut donc pas dire " ma fille fait des progrès "* ». Une attente de l'enfant est vécue par cette mère « *comme du harcèlement* ». La mère d'Adèle vit comme une persécution le constat d'un progrès. Tout se trouve inversé, l'idée même de besoin ainsi que la réponse aux besoins vitaux. Cette inversion des valeurs est le sort que cette mère réserve à ses enfants quand ils commencent à grandir. C'est pourquoi d'une certaine manière *ils ne doivent pas grandir*. C'est pourquoi aussi cette mère ne s'occupe en réalité de ses enfants *que lorsqu'ils sont nourrissons*. Après elle ne sait pas comment faire, elle devient abusive.

C'est dire que cette mère entravera Adèle dès qu'il s'agira pour elle de grandir, de se développer. Cette compréhension entre en collusion avec l'injonction mise en mots par Jacqueline comme quoi *faire des progrès* pour cette mère revient à *être capable de se mettre dans un coin, sous-entendu ne rien dire, ne pas bouger, se mettre dans un trou*. La posture qu'exige cette mère de sa fille (et au-delà de ses enfants), c'est de rester isolée, confinée dans une inhibition morbide. C'est cela que cette mère appellerait « avoir la paix ». Comment dès lors, au contact de sa mère, Adèle pourrait-elle ne pas être perturbée ?

On distingue ici comment, dans la logique maternelle, la réalité normale peut se renverser en comportements déviants et en « normes » pathologiques. C'est précisément ce diagnostic qui est à l'origine de la mesure et dont le scénario se rejoue, en l'espace de quelques instants, dans cette réunion. Cette logique

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

maternelle s'imprime finalement sur le cours de la réunion. En quelques minutes, sous couvert de « creuser » davantage, ces professionnels se font entraîner par cette logique maternelle. Ce glissement peut cependant être compris comme une appropriation nécessaire de la problématique en jeu. C'est une manière de vérifier « sur pièces » les indications reçues au moment du placement pour cette situation.

Cette « appropriation » par les professionnels de la problématique passe par le fait d'éprouver à leur niveau l'effet réel produit par l'influence de cette mère. Il s'agit d'un processus d'intériorisation par lequel les professionnels comprennent *ce qui est en jeu* pour les enfants dont ils ont la charge. Dans un tel contexte, face au constat de points de vue divergents entre la mère et les éducateurs, sur ce que peut signifier « faire des progrès », Jacqueline conclut : « *on n'a pas du tout évidemment les mêmes sens* ».

Pour Jacqueline en effet, un sens déterminant de la situation lui a été apporté au moment de l'admission : « *Adèle est arrivée cet été, elle avait des carences éducatives* ». Or, ces carences ont partie liée avec une absence de soins maternels et d'exigences déplacées. Ce sens-là oriente la conception que Jacqueline possède de la situation et de son action éducative auprès d'Adèle.

Ces dossiers ne cachent-ils pas quelque chose ?

Interrogée sur la situation de Bruno, abordée incidemment dans la seconde commission d'admission pour Aldo, Jacqueline confirme :

« J'avais parlé de Bruno, je m'en souviens par rapport à Aldo où pour Bruno on nous a dit " rapprochement familial ", ce qui en soi était tout à fait entendable au fond. Du Département 1. pas plus de difficultés que cela, mais au bout d'un jour et demi l'enfant est exclu de la classe. »

Jacqueline expose ici un écart entre une consigne de prise en charge, basée sur une conception générale du placement et la réalité particulière de Bruno, exclu de

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

l'école. La proposition d'un rapprochement familial devient dès lors insuffisante, voire inappropriée, pour orienter valablement l'accompagnement de Bruno. Le détail de sa situation à Clèves (voir Paul) montre l'insuffisance de ce seul axe d'intervention. Au moment de son admission, la compréhension même de la situation de Bruno n'en est qu'à un balbutiement. Jacqueline confirme également :

« Mon collègue, il gère cela depuis deux mois la scolarité de cet enfant. Et ça n'apparaissait à aucun moment dans son dossier. »

Ce n'est pas pour rien que les professionnels ont pris cette situation comme emblème de la nécessité d'acquérir plus d'informations valables pour chaque situation. C'est à partir de là que la (récente) commission d'admission devient plus précautionneuse, se demande si les rapports ne cachent pas quelque chose, si « on ne nous cache pas quelque chose ? » Jacqueline répond à cette question :

« Oui. Ce n'est pas neutre quand une situation d'enfant mobilise quelqu'un depuis deux mois. Et puis, de plus, Paul notre chef de service a été aussi très mobilisé. (...) parce que s'il y a certains fonds de dossiers qui arrivent avec une problématique scolaire, on va se dire " ce n'est pas une orientation chez nous, c'est une orientation ITEP (institut thérapeutique éducatif et thérapeutique) ou quelque chose comme ça " ; à la limite en commission d'admission on va dire " non, non, il relève plutôt d'un ITEP et pas d'un accueil chez nous ". »

L'omission d'informations déterminantes du côté de partenaires force une réflexion interprétative de la part des professionnels de Clèves. C'est parce que des informations utiles à l'activité éducative spécialisée quelquefois manquent que les éducateurs ont été en quelque sorte obligés à Clèves de développer leur activité herméneutique, à savoir leur faculté d'interpréter des éléments manquants ou encore de faire des hypothèses à propos de différentes situations. Cette nécessité est le produit d'une prise de conscience collective. Il n'est pas étonnant dès lors que cette activité interprétative se développe notamment en équipe, dans

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

l'interaction pluri-professionnelle. Jacqueline parle quant à elle d'« *éclairage global* » du travail en équipe :

« Il y a la psychologue, il y a les chefs de service, il y a les équipes, et cela permet d'avoir plusieurs avis et d'éviter effectivement de passer, peut-être, à côté de quelque chose qui, en lisant un dossier sur le coup, n'a peut-être pas inquiété quelqu'un. »

La vigilance serait ainsi plus forte autour d'aspects susceptibles d'inquiéter les éducateurs. Le point d'attention est effectivement en lien avec ce qui d'une situation « inquiète ». Le risque de nouvelles difficultés éprouvantes est une motivation suffisante pour ces professionnels, qui les pousse à cerner plus profondément les situations présentées à l'admission. Jacqueline enchaîne avec un autre aspect particulier de cette « fonction » herméneutique :

« Mais ça nous arrive nous aussi des fois où l'éducatrice scolaire va effectivement regarder peut-être bien plus dans un dossier la problématique de cet enfant-là au niveau scolarité, elle va pointer à un moment donné quelque chose. La psychologue, pareil, avec les éléments qu'elle a à un moment donné elle va dire " hou la ! oui il rentre peut-être dans le critère si tu veux, mais il y a des choses moi qui m'alertent, j'aimerais bien voir avant ". »

Jacqueline parle d'une spécification de la vigilance relative à la fonction ou au métier occupés. Par exemple, dans la commission d'admission d'Arnaud, Coralie a été attentive à ce que la place du père (d'Adèle & Arnaud) soit toujours envisagée dans les rendez-vous avec l'établissement en dépit de ses absences.

Un savoir sur l'autre professionnel

Jacqueline parle ensuite de la dimension herméneutique, en rapport avec l'inter-compréhension éducateurs - lingères :

« Je pense qu'elles se rendent compte plus maintenant de ce qu'est la réalité de la vie de l'établissement. Il y a des choses qu'on ne peut pas leur dire avant parce qu'on ne les connaît pas. Mais avant de participer à ces réunions-là, je ne suis pas sûre qu'elles avaient vraiment une idée de ça. »

Il s'agit de l'exemple que donne Jacqueline pour montrer en quoi la participation des lingères à la commission est utile et comment l'expérience commune de la commission peut rapprocher les lingères de ce que vivent les éducateurs. C'est-à-dire que les éducateurs sont eux aussi soumis à une incertitude autour de l'arrivée de nouveaux jeunes à Clèves. Ce n'est pas par inadvertance que les éducateurs ne sont pas plus précis avec les lingères autour d'un nouvel accueil, c'est par qu'eux-mêmes n'ont pas d'informations plus précises. Ainsi la participation inter-professionnelle à la commission, en permettant un accès commun à une même information, fonctionne pour des professionnels comme un révélateur du sens de certaines positions professionnelles. Il s'agit-là d'un effet bénéfique, lié à la production incidente d'un savoir sur les autres professionnels, qui enrichit les relations inter-professionnelles.

Une image de petits terroristes...

Les derniers propos de Jacqueline en référence à la dimension herméneutique concernent l'interprétation qu'elle donne de la représentation prêtée aux enseignants concernant « les enfants de Clèves », en l'occurrence dans l'expression qu'elle utilise dans le propos suivant :

« Ils avaient (les enseignants) une image des enfants de Clèves, véhiculée depuis des années, de petits terroristes. Voilà, je pense que c'est cette image-là. Donc il a fallu qu'on dise " bien non, ce sont des enfants en situation de détresse, ils n'ont rien fait de mal, eux. D'accord, ils ne sont pas évidents, parce qu'ils ont un certain vécu, qui fait qu'effectivement ils vont avoir un comportement en lien avec ce vécu-là. »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

Jacqueline rectifie ensuite son propos de « *petits terroristes* » et reprend l'expression exacte entendue de « *Clèv'tons* ». Il ne s'agit pas de la même expression. La première est différemment connotée, elle prête aux enfants une faculté d'inquiéter voire de terroriser. Tandis que la seconde correspond davantage à l'image d'Épinal de « mauvais garçons », de « sales gamins » ou de « pauvres bougres », une violence agressive mise à part.

Ces dernières expressions font percevoir, certes une dimension de jugement et de déqualification, à la limite du rejet, mais aussi une forme d'apitoiement face à des enfants tourmentés par le mauvais sort. L'expression de « *petits terroristes* » comme le dit Jacqueline, renvoie dans son idée première à une « *image* ».

De prime abord, Jacqueline utilise cette expression caricaturale comme pour mieux lui opposer une contrepartie que les éducateurs se chargent d'apporter à cette image dégradée (ce que ne permet pas avec la même intensité l'expression *Clèv'tons*). L'ensemble de ce passage révèle de la sorte une face cachée, un phantasme éducatif selon lequel l'éducateur serait le défenseur des enfants opprimés (par la société, l'école). L'éducateur s'y conçoit comme un adulte qui connaît ces enfants, leur histoire et partage leur quotidien (ce qui n'est pas faux) et rétablit une compréhension plus juste de ces enfants. Disons qu'il s'agit d'un idéal qui mobilise la dimension de « réparation » présente chez les travailleurs sociaux.

De ce point vu, à propos de ce type d'exemple, la dimension herméneutique, avec le sens qui lui convient d'attribuer aux situations et à ce que les éducateurs peuvent parfois vivre d'insensé, a partie liée avec la dimension émotionnelle de ces mêmes situations. Le sens conféré à l'analyse de l'activité spécialisée en contexte de forte « charge » émotionnelle est davantage à analyser au regard d'une psychologie des profondeurs (pulsions, défenses, violence fondamentale) qu'en fonction de principes éducatifs construits sur une norme sociale. Dans le cas présent, il s'agit davantage de comprendre quelque chose des motivations des professionnels, en butte à des extrémités dans leur travail, plutôt que d'énoncer des « recommandations » désincarnées.

Dans ces expériences, les professionnels en sont eux-mêmes rendus à développer des attitudes défensives (contra-phobies, identifications projectives, activation de pulsions enfouies, de traumas oubliés) qui les renvoient personnellement à leur dimension de sujet.

Lorsque l'on remet les propos de Jacqueline dans le contexte de son entretien d'auto confrontation, l'on s'aperçoit que la tension qu'elle exprime, qui traverse les relations enseignants/éducateurs, possède une histoire et un contexte. En fait, Jacqueline pointe l'envahissement que vit l'école primaire de Vézane. Tandis que l'année scolaire précédente « *ne s'est pas trop mal passée* ». Mais lorsque Bruno y est arrivé, tout a été remis en question :

« Ceux qui y étaient, il y en avait quelques-uns sans gros problèmes de comportement, qui se sont assez bien fondus, et puis ils n'étaient que cinq. Cela a été, jusqu'à l'arrivée de Bruno, lequel par contre a remué tout le monde en une journée et demie. Et là, on sent bien qu'à l'école ils tiennent le choc parce que mon collègue Paul y va. On s'est dit qu'il ne fallait pas les laisser tomber sinon on allait perdre cette collaboration et se serait dommage. L'équilibre est comme ça, il ne faut pas à la limite mettre un autre enfant qui a de gros problèmes de comportement parce qu'à un moment donné ça va exploser. »

Nous nous apercevons dès lors de la nécessité d'apporter des nuances aux différents niveaux de langage utilisés par un éducateur lorsqu'il parle en confiance (comme c'est le cas en entretien). Une certaine tonalité de rébellion ou de sentiment d'injustice doit probablement être mis au compte de ce que situations extrêmes suscitent chez les éducateurs qui font profession d'en répondre. Nous voyons plus clairement dans la situation donnée en exemple comment les équipes éducatives spécialisées s'impliquent pour étayer d'autres équipes déstabilisées par des enfants en très grandes difficultés. Les éducateurs savent aussi la charge émotionnelle que ces enfants mobilisent au niveau des affects chez les adultes,

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

quelle que soit leur profession, *a fortiori* comme responsables de groupes d'enfants, auquel cas la dimension de sécurité collective est rapidement concernée.

Jacqueline termine en évoquant une situation plus pondérée que celle de Bruno :

« À un moment donné, si un enfant arrive, c'était le cas par rapport à Aldo qui semblait avoir des problèmes de scolarité, l'interrogation c'est " il va falloir le mettre dans une de ces classes-là. Et d'un enfant qui pose souci dans une classe, on va passer à deux ". »

Les équilibres des groupes d'enfants (groupes classe ici) font l'objet d'une attention particulière, car les professionnels qui y sont confrontés régulièrement savent d'expérience combien un enfant perturbé, de plus, peut amener une modification sensible dans la dynamique d'un groupe voire en retourner l'ambiance. C'est autant vrai dans les groupes d'enfants des Maisons d'enfants à caractère social, ce qui explique l'importance accordée par les éducateurs d'internat à une *gestion* de ces groupes.

REGISTRE HERMÉNEUTIQUE – Entretien de Clio

Éducatrice débutante, Clio évoque une fois le critère herméneutique. Elle parle alors des démarches qu'elle a faites auprès de ses collègues pour comprendre ce qu'est la commission d'admission :

« J'avais demandé à mes collègues ce que c'était exactement. On m'a expliqué que c'était là où on décortiquait les dossiers et puis on voyait si on était pour ou pas l'admission. Voilà comment ça m'a été présenté. »

Nous retenons ici ce que Clio a retenu de l'explication qui lui a été fournie, selon laquelle la commission d'admission c'est là « où on décortique les dossiers ». Cette formulation, bien que partielle, rappelle la phase d'opération d'analyse à travers l'identification d'éléments et d'unités de sens pour une situation. Cette seule opération reste cependant insuffisante. Elle doit être complétée d'hypothèses pour articuler différents éléments repérés, afin de se composer une vue cohérente et orientée d'une situation. Si des éléments d'information viennent à manquer, des questions peuvent se poser (Françoise, Jacqueline) qui nécessitent d'interpeller les partenaires à l'origine du dossier d'admission. Cette opération complexe de lecture et d'interprétation(s) relève d'un attribut de la fonction herméneutique transposé à notre objet de recherche.

REGISTRE HERMÉNEUTIQUE – Entretien de Monique

Monique pointe que pour la commission d'admission : « *tout le monde n'avait pas lu les dossiers* » « *certains n'avaient pas lu le dossier* », ce qui selon elle « *pénalise au niveau de l'échange* ».

Comme d'autres collègues (Paul, Jacqueline), elle estime « *que dans les dossiers on n'a pas tous les éléments dont on a besoin.* » Plus loin, elle ajoute qu'« *il manque des éléments pour avoir toutes les données en commission.* »

En tant que chef de service membre de l'équipe de direction, elle peut être saisie d'une demande orale d'admission :

« *Du coup, nous disons " ok ", on fixe une date et on examine le dossier. Et c'est là qu'on se rend compte qu'il manque des éléments.* »

Un constat réitéré qui la fait réfléchir sur des améliorations à apporter pour éviter ce manque :

« *Pour avoir des éléments et une vue d'ensemble qu'il n'y a pas toujours dans le dossier.* »

Ainsi Monique aborde deux aspects complémentaires inhérents à l'apport de sens conféré par la lecture des dossiers : compréhension d'éléments de détail et compréhension globale (« *vue d'ensemble* »). Le constat que fait Monique à plusieurs reprises d'un manque d'informations fait aussi penser à des situations pour lesquelles des accueils sont demandés, mais où il y a encore des zones obscures. Dans ce cas :

« *C'est arrivé que l'on charge la psychologue d'interroger en amont et de se dire " il faut absolument que l'on sache ". Mais nous-même étant pris aussi par le temps et pas encore très calés par rapport à ça, nous ne les lisons pas assez en*

amont pour avoir le temps de dire " ah non, là il faut absolument qu'on ait plus d'informations sinon on va patauger ". »

Un renforcement du manque d'information s'effectue aussi du fait de ne pas prendre le temps « *en amont* » de lire suffisamment les dossiers. Non pas que leur lecture permette une exhaustivité de la connaissance de la situation, mais celle-ci permet justement de repérer des manques. Une lecture qui constate à la fois les éléments de connaissance présents et les éléments de connaissance absents, afin de s'organiser pour les obtenir assez tôt. Cette lecture est dans une certaine mesure interprétative, car elle suppose d'avoir déjà à l'esprit ce dont l'établissement, et à travers lui la commission d'admission, a besoin pour repérer ce qui manque. Or, comment lire, dans un texte, ce qui manque ? Ce qui n'est pas écrit ? Où cette dimension herméneutique particulière s'apprend-elle, comment cette compétence se développe ? Est-ce seulement une question de temps ?

Nous nous interrogeons pendant l'entretien sur les motifs qui amènent ainsi des partenaires à « confisquer », à « priver » ou encore à « retenir » des informations, dont les éducateurs savent qu'ils en ont besoin pour connaître une situation. Est-ce que les demandeurs ne savent pas trop ce qu'il faut mettre dans ces dossiers ? Monique répond :

« Peut-être. On est dans des réalités différentes. Pour avoir travaillé en internat et en AEMO. C'est vrai qu'on n'est pas tout à fait sur les mêmes champs. La notion du temps n'est pas la même aussi. Je pense qu'il y a ces raisons-là. Il n'y a pas longtemps, nous avons eu la proposition d'un jeune, alors les rapports... ils n'ont pas fait attention en les envoyant... on avait des rapports de 2009, mais rien d'actualisé sur le moment. On avait un rapport d'incident, mais c'était totalement décousu. Il y avait plusieurs pistes. Il y avait un petit écrit réalisé en fin d'année scolaire 2010 avec des pistes d'orientation scolaire. Mais on était en décembre, on ne savait pas où était l'enfant. Et rien ne nous avait été ré envoyé. »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

La rentrée des classes était alors commencée depuis quatre mois. Dans la quotidienneté d'un enfant, un élément comme celui-là compte. Mais comme le dit Monique, les rapports au temps ne sont pas les mêmes. Un professionnel qui réalise un signalement auprès du procureur ou une information préoccupante parce qu'un enfant est en danger ou en suspicion de l'être, la protection de l'enfant importe avant toute autre chose. L'urgence se justifie aux dépens des autres priorités. Il y a aussi des éléments matériels qui peuvent rendre compliqué le « montage » d'un dossier en vue d'une admission. Ce n'est pas la même opération d'écrire signalement où le rédacteur va droit aux faits qui mettent en cause des responsabilités défaillantes vis-à-vis d'un enfant (autorité parentale, adulte avec ascendance), ou d'écrire un rapport de situation qui retrace l'histoire de cet enfant et de sa famille, qui plus est avec un repérage de problèmes d'éducation voire des indications de travail éducatif.

Dans ces différents écrits, ce ne sont pas les mêmes logiques ni les mêmes préoccupations qui sont à l'œuvre ni les mêmes objectifs qui sont visés. La loi impose d'abord de veiller à la sécurité et à la protection de l'enfant. Il s'agit d'abord de faire en sorte que toute violence cesse. La question éducative ne survient qu'après le traitement de cet aspect. Les éléments importants de détail dont les éducateurs ont besoin pour bien appréhender la situation de l'enfant, le travailleur social à l'origine du placement ne les a pas forcément en tête. Connaître le dernier mois de scolarité de l'enfant est important pour les éducateurs de Clèves tandis que pour l'auteur du rapport, ce rappel a éventuellement été fait, mais pour une période précédente. Ce décalage oblige alors la commission d'admission de relancer les demandeurs du placement. Monique ajoute :

« On peut comprendre aussi que ça en rajoute d'avoir à réactualiser un rapport ou pour donner les dernières informations. On se dit (les partenaires) " s'ils en ont besoin ils vont rappeler ". »

Monique peut en effet comprendre les collègues qui adressent des demandes de placement aux établissements d'accueil puisqu'elle s'est déjà trouvée à cette place

dans sa carrière, quand elle intervenait en « milieu ouvert ». À même de comparer, de part et d'autre de la répartition des rôles autour d'une demande d'admission (ceux qui demandent le placement, ceux qui en reçoivent la demande) Monique comprend techniquement que des logiques divergentes ne s'articulent pas entre elles et nécessitent alors des aménagements nouveaux. Par exemple, de « rappeler » les services en demande du placement, de demander plus d'information aux auteurs d'écrits d'admission, quitte à les rencontrer pour leur adresser une série de questions ciblées. Cela suppose aussi que les professionnels en charge de l'admission aient quelques idées de ce qu'ils attendent de ces compléments d'information. Il serait malvenu par exemple de redemander des informations déjà disponibles ou inadéquates...

Lorsque la démarche d'orientation d'un jeune pour un placement a débuté trois mois plus tôt, cela nécessite qu'une réactualisation sur certains aspects puisse être faite. Il y a à « rattraper » le temps écoulé. Il n'est pas rare non plus que des organismes demandeurs d'un placement (aide sociale, service de prévention, milieu ouvert) adressent leur demande à plusieurs établissements simultanément. Cet aspect a été évoqué dans la seconde réunion d'admission (Aldo) où des demandes avaient été faites dans des lieux de vie, auprès d'autres interlocuteurs. Monique répond maintenant à la question de savoir si cela prend du temps pour obtenir des compléments d'information :

« Ça dépend, il y a différents facteurs. Tout dépend s'il y a besoin de compléments d'information au niveau du dossier auquel cas il faut aller à la pêche aux informations et puis aussi rencontrer la famille, l'enfant, les parents et puis l'éducateur qui propose une admission. Ça peut donc prendre plus ou moins de temps ».

L'information, c'est aussi le sens que prennent les rencontres avec ces différents interlocuteurs très concernés par le placement. À cet égard, des rencontres avec l'enfant et ses parents peuvent aussi contenir des zones d'ombre, des non-dits où

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

la logique familiale interdit précisément d'investiguer sur certains problèmes. Dans ces conditions, la fonction d'interprétation est alors mise à l'épreuve.

Les services de tutelles (Conseil Général) disposent d'outils de plus en plus sophistiqués (actualisation de « tableaux de bord » via Internet) pour constater en temps presque réel, le nombre de places dans chaque établissement habilité d'un département. Ils disposent également des projets et des types de profils d'enfants couramment admis dans ces établissements. Ceci leur permet théoriquement de faire des demandes toujours précises à ces établissements. À ce propos, Monique nous répond « *en général oui, le profil correspond.* »

Cette précision permet de situer que la plupart des dysfonctionnements pointés par les professionnels sont une minorité. Cependant, les perturbations qu'elles causent sont suffisamment importantes quant à elles pour qu'on les étudie, et pour que chaque établissement cherche à les limiter, que ce soit au niveau des causes et au niveau des effets. Si pour Monique, la mise en place de la commission est un progrès important pour la Maison de Clèves :

« Ce n'était pas suffisant. Et l'intérêt d'une commission, qui a ses limites et ses failles, c'est aussi de pouvoir permettre à toutes les équipes d'avoir un minimum de connaissances sur l'enfant qui va probablement arriver et peut-être sur leur groupe. C'est aussi une préparation à ça (...) Cela permet au groupe de se préparer à cette admission ».

La question de la connaissance de la situation du jeune à accueillir comprend deux entrées. La première, pour se faire une idée de la *faisabilité* de l'accueil, l'étude porte sur la coïncidence entre le profil d'un jeune, sa problématique, ses besoins réels et les réponses envisageables de la part des équipes éducatives. La seconde correspond à une connaissance utile pour les éducateurs du groupe d'accueil, afin de préparer au mieux l'arrivée du jeune, de lui préparer une place à l'avance, et de sensibiliser les autres jeunes du groupe à son arrivée. Cette anticipation relève

d'un *accompagnement devançant*, qui repose sur la sollicitude exprimée à travers le fait d'accueillir.

Monique revient sur la commission d'admission d'Arnaud :

« Ça n'a posé de question à personne sur la suite à donner. À partir du moment où Adèle est dans les murs, il n'y avait pas de raison particulière au regard de ce qu'on avait pu lire, qu'Arnaud n'arrive pas. Donc c'était plus un échange sur la connaissance familiale et d'informer la commission d'admission sur les difficultés de cette famille. »

Monique parle d'un niveau d'information qui nous interpelle puisqu'il s'agit « *d'informer la commission d'admission* ». Jusqu'ici, nous pensions que l'équipe d'admission se dotait de moyens d'investigation et d'échanges pour s'informer elle-même des situations. Le propos de Monique donne l'impression que la production de connaissances sur les situations pourrait être extérieure à la commission, mais ne pas y converger. Dans cette logique nous pourrions tout aussi bien imaginer que la commission ne soit pas informée, aspect qui contredit les fondements de la commission. Peut-être la confusion vient de ce que, pour cette commission en particulier, l'impression « *d'informer la commission* » repose sur un apport important d'informations de la part de Paul et Jacqueline, ce qui n'est effectivement pas habituel.

De la culpabilité induite, à différents niveaux

Monique continue ensuite sur la place du père d'Adèle et Arnaud dans la situation. Dans la commission, nous avons relevé un approfondissement à partir de la situation d'Adèle. Monique est intervenue sur le profil d'Adèle à propos de son comportement de « *petite sauvage* », sans limites où elle fait tout ce qu'elle veut. Nous lui livrons notre observation comme quoi cela a suscité une intervention où Jacqueline a pu parler d'« *herbe folle* » qui « *a poussé* » et Marinette d'ajouter « *comme j'ai pu* ». Ces éléments ont fait écho à différents acteurs.

Une première phase de la commission explique comment Adèle est arrivée à Clèves et une seconde phase apporte un approfondissement sur ses carences et sur la maltraitance. Il y a eu un questionnement éducatif à ce moment-là, une contribution à plusieurs voix où Monique pose la question " vous n'avez pas commencé à entendre qu'Adèle serait responsable du placement d'Arnaud ? " Dans l'entretien, nous demandons alors à Monique pourquoi cette question lui arrive, nous nous demandons ce qui lui inspire cette question. Elle nous répond :

« Il avait été dit que le père n'était pas vraiment partie prenante du placement. Que c'était une grande souffrance pour lui, et il refusait de rencontrer les travailleurs sociaux. J'ai posé cette question-là pour savoir s'il avait verbalisé à un moment donné qu'Adèle puisse être rendue responsable du placement d'Arnaud. Il y a eu un premier placement, mais (pour le père) on " enlève " Adèle, parce que c'est vécu comme ça par le père, et puis voilà, après c'est Arnaud. Ces situations-là où les parents responsabilisent l'enfant placé du placement des suivants et le culpabilisent. »

Monique a donc un fil conducteur dans son esprit, il lui permet d'assembler des éléments d'information et de les articuler en fonction d'un sens précis. Elle se souvient du père d'Adèle qui a vécu ce placement comme d'un « enlèvement ». Le terme est à rapprocher de celui de « rapt » utilisé spontanément par Jacqueline pendant la commission. Est-ce là l'expression d'un autre phantasme éducatif comme nous pouvions le proposer à propos d'« *enfants terroristes* » ? Sans doute, mais ne pourrait-il pas s'agir aussi de celui du père pour qui le placement de sa fille est, au sens littéral un « enlèvement » ? Non pas un rapt, mais le fait de ressentir que sa fille lui est « enlevée », légalement. Mais cette expression n'est peut-être pas non plus celle que le père a utilisée. Ce sont des propos rapportés par les éducateurs. Et s'il a pu dire par exemple « on m'a enlevé ma fille », ce n'est pas au sens du rapt qu'il a pu l'exprimer (puisque la loi a été prononcée sur cette affaire), mais au sens du « retrait », dans l'expression « on m'a retiré la garde de ma fille ».

Dans cette hypothèse, le père exprimerait la vérité d'un vécu et non un fantasme d'enlèvement de sa fille. Cette réflexion porte à croire qu'il s'agit d'un fantasme propre aux travailleurs sociaux, lesquels sont pour le coup dans la culpabilité de rendre possible la situation de « retirer » voire d'« arracher » des enfants de leur famille. En retour, ces travailleurs sociaux pourraient bien trouver mérité que des parents les considèrent comme des « rapteurs » ou des « voleurs » d'enfants (comme cela se disait des assistantes sociales).

Ces enfants placés n'appartiennent pas en effet aux travailleurs sociaux, ce ne sont pas leurs enfants, mais ce sont eux néanmoins qui les élèvent, les éduquent et prennent soin d'eux. En retour, la plupart des enfants leur rendent spontanément de l'affection, de la reconnaissance, du sens à l'existence, de l'engagement pour des valeurs, etc. Ces enfants apportent certes aux éducateurs des soucis et des problèmes, mais de la même manière probablement qu'il le feraient avec leurs propres parents. Cette mauvaise image prêtée aux parents pourrait bien alors avoir la fonction d'éviter aux éducateurs de considérer plus d'attention les avantages secondaires que comporte sur un plan inconscient leur situation professionnelle particulière.

Ceci précisé, le raisonnement de Monique se tient quand elle prend au sérieux la possibilité que des parents « *responsabilisent l'enfant placé du placement des suivants et le culpabilisent.* » Cette possibilité n'est pas à écarter, car il reste fréquent que des parents disent nommément à leur enfant qu'il est placé « parce qu'il a fait des bêtises » ou que l'enfant rapporte cette parole de leurs parents. Peut-être toutefois que l'enfant n'a pas besoin que ses parents interviennent sur ce point pour qu'il se culpabilise tout seul et se désigne comme responsable du chagrin de ses parents. Lui-même s'interdit parfois de vivre le chagrin lié à la séparation et refoule des traumatismes vécus à l'origine du placement.

Le fait que des parents fassent porter à leur enfant la responsabilité du placement peut aussi s'expliquer pour Monique :

« Parce que ça veut dire aussi qu'il n'y a pas de remise en cause, qu'il n'y a pas de recul quand les parents réagissent comme ça. Ils ne sont pas du tout conscients de leurs carences éducatives quand [ils disent] c'est la faute de l'autre. »

Vérifier une hypothèse

Pendant la commission, Monique intervient à un moment donné pour « *ouvrir une parenthèse* ». À ce moment, elle cherche à savoir s'il y a homonymie entre des noms de famille et un lien de parenté entre la mère d'Adèle et un autre parent d'enfant accueilli à Clèves. Pendant l'entretien, nous lui demandons quelle est l'idée qu'elle avait en tête :

« C'est plus pour une connaissance personnelle. Je veux dire ça n'a pas d'incidence sur la décision, en tout cas pas sur cette situation-là. Cela pourrait, mais là c'était pour savoir si Adèle avait pu dire à un moment donné " bien moi j'ai une cousine qui est venue ici ", et que nous n'ayons pas été au courant. Parce que ces situations arrivent régulièrement et les enfants s'y repèrent. Mais là, il n'y avait pas de lien. »

Monique avait fait l'hypothèse d'un lien de parenté entre deux enfants accueillis, ce qui arrive de temps à autre. Des familles peuvent être remarquées et connues des services sociaux. Or, les liens familiaux entre enfants placés, quand ils existent, peuvent avoir des incidences sur le cours du placement selon que les familles s'entendent, sont en conflit ou en rivalité. Parfois, le fait de relever ces liens permet d'avoir une lecture plus large des situations, de repérer des problématiques voire, en remontant les générations, d'identifier des causes communes.

REGISTRE HERMÉNEUTIQUE – Entretien de Sonia

Sonia est en stage de formation de monitrice éducatrice. C'est une des premières fois qu'elle aborde la lecture d'un dossier d'admission. L'impression qu'elle en retire est à ce titre intéressante :

« Cela peut être intrusif les rapports que l'on peut lire concernant les familles. C'est quand même l'historique de la famille (...) et en même temps c'est important pour pouvoir comprendre la situation. Mais parfois, ça peut être très vague et on peut se poser beaucoup de questions concernant cette future admission. Ça dépend des dossiers. »

Sonia dit des choses essentielles en peu de mots. Elle est assez lucide sur l'impression d'intrusion qu'il y a à « entrer » dans un dossier. Avec l'expérience, cette impression s'efface, même si le travailleur social continue d'être affecté à la lecture des dossiers de la découverte de certains problèmes, de maltraitances familiales ou de violences faites à des enfants.

Sonia admet une légitimité à cette « intrusion » dans la vie des autres « *pour pouvoir comprendre la situation* ». Sans cette plongée dans les dossiers, la compréhension d'une situation resterait très limitée. Il arrive que dans certains internats ou Lieux de vie éducatifs, des éducateurs fassent le choix de ne pas en savoir beaucoup, autrement que ce qui leur en est transmis oralement sur les situations (ce dont témoigne Pierre pour le foyer où il travaillait avant). Cette orientation peut présenter divers avantages tels que : ne pas rester fasciné par le passé de l'enfant ; aller de l'avant ; donner au jeune l'occasion de repartir sur de nouvelles bases ; lui permettre de se libérer (ponctuellement) de son passé ; voir la situation en l'absence de préjugés, en se basant sur la force de « la rencontre » avec lui, etc.

À l'usage, cette position présente aussi des inconvénients, comme de ne pas repérer la répétition de passage à l'acte ; la spontanéité de l'acte éducatif peut empêcher des ajustements éducatifs pertinents et générer des malentendus.

La troisième chose que dit Sonia sur ces dossiers, c'est qu'ils peuvent être « *vagues* » et par conséquent « *poser beaucoup de questions* ».

Pour l'admission d'Aldo, Sonia constate :

« Que l'on manquait de renseignements sur certains dossiers et du coup ça a demandé une autre démarche, celle d'une entrevue avec le directeur et avec la famille pour pouvoir se positionner par la suite. »

Elle comprend que les professionnels de Clèves ne sont pas uniquement dans la réception de renseignements, mais doivent aussi aller les chercher quand les contenus des dossiers sont insuffisants. Pour la commission d'Arnaud, Sonia explique que revenant d'une période de formation, elle n'avait pas pris connaissance du dossier, que c'est pour cela qu'à la commission elle n'a « *pas pu participer activement* ». Ce qu'elle a fait alors, c'est de voir avec sa collègue :

« Ce qu'elle avait repéré pour que j'arrive à me situer dans la situation. Mais quand on n'a pas eu la lecture du dossier, ça cause pas toujours. »

Même s'ils ne sont pas toujours très clairs ni complets, même s'ils peuvent susciter de l'appréhension, un dossier d'admission « *ça cause* ». L'absence de lecture du dossier vient à manquer pour se situer par rapport à la situation et pour entrer dans les débats avec les autres professionnels. Cet échange en commission n'est pas seulement une prise d'information (comme pour Marinette), c'est aussi entrer dans une discussion qui prend comme base des éléments communs d'information. L'important, c'est de partager les vues qu'on peut en avoir, les remarques et les possibilités d'accompagnements éducatifs que l'on se voit y

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

faire. Mais dans le cas présent, qui nous intéresse, des débats : « *là il n'y en a pas eu par rapport aux deux dossiers parce qu'il manquait des informations.* »

Tandis que nous questionnons Sonia sur ce que pourrait être la nature de ces débats en commission, elle parle de « *différentes argumentations que peut avoir chacun.* » Nous lui demandons alors sur quoi pourraient porter les arguments, elle nous répond :

« Par rapport au projet d'établissement, de voir s'il peut répondre aux besoins de cette enfant. Si l'institution peut répondre aux besoins de l'enfant. S'il est adapté à ses problèmes. Puis ça entraîne plein de choses. Par exemple si c'est un enfant qui a besoin de soins, ce n'est pas forcément adapté vu que ce n'est pas un établissement thérapeutique. »

Sonia insère les argumentations dans l'ensemble élargi du projet d'établissement et de l'institution, suivant le principe de répondre aux besoins précis de l'enfant. Elle en donne un cas limite où l'établissement, éducatif, serait inadapté pour répondre à des « *besoins de soins* », ce qui relèverait davantage d'un « *établissement thérapeutique.* »

Interpréter des mots sur du papier

Sonia parle ensuite d'une réunion de synthèse à laquelle elle vient de participer puis la compare avec la commission d'admission :

« Ce ne sont plus des mots sur du papier c'est du concret parce que les familles nous parlent, nous expliquent leurs problèmes. On entend leurs propres mots parce que les mots sur le papier ce n'est pas forcément ceux qui sont dits par la famille. »

Sonia pointe ici une différence importante entre une réunion plénière d'admission à laquelle participent onze professionnels (sur la base de la lecture de dossiers et de comptes-rendus oraux d'entretiens) et l'ensemble du processus d'admission où

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

quelques professionnels seulement (psychologue, directeur) rencontrent l'enfant concerné, sa famille et le travailleur social référent de la situation. Du coup, la commission d'admission dans sa forme actuelle, ne permet de « rencontrer » les personnes directement visées par le placement, que par intermédiaires. Il ne s'agit plus pour Sonia uniquement « *des mots sur du papier* ».

De plus, elle fait la remarque pertinente comme quoi les mots rapportés par les écrits (« *les mots sur le papier* ») ou oralement « *ce n'est pas forcément ceux qui sont dits par la famille* ». Cette remarque souligne que le choix des mots pour parler d'une situation a aussi son importance pour bien interpréter une situation. Cette assertion rejoint aussi sa première idée d'éprouver une gêne, une impression d'« *intrusion* » à entrer dans les dossiers. Ce ne sont pas les personnes les premières concernées qui invitent à s'intéresser à leur cas, et encore moins ceux qui présentent leur situation, mais des personnes extérieures à leur histoire, des professionnels qu'ils n'ont pas choisis. Il est un fait que l'action sociale et éducative n'est pas possible autrement. Sonia résume cette idée :

« *Il y a un professionnel qui lit le dossier, mais il y a aussi la personne en elle-même.* »

Rapporter, retranscrire des aspects de la vie d'autrui n'est pas la vie de la personne. Il y a là une limite indépassable pour la recherche et la production de sens à propos des situations. L'interprétation n'est pas la chose et encore moins le sujet interprété. Le rôle interprétatif des éducateurs consiste :

« *Concernant la jeune déjà accueillie ici, de comprendre pourquoi elle est là et pourquoi son petit frère sera placé.* »

Il s'agit en définitive, avec la commission, d'apporter plus de compréhension aux professionnels dans une situation dont le cadre du placement, en assignant des places et des rôles à chacun, constitue à la fois une donnée interprétative et le cadre interprétatif, lequel fixe des contraintes d'interprétation.

REGISTRE HERMÉNEUTIQUE – Entretien de Philippe

Philippe évoque le critère herméneutique à partir de l'écrit de transcription de la commission, il indique :

« Il y a des choses qui ne sont pas dites, mais qui sont peut-être vues, vécues pendant l'admission. Du coup, c'est surprenant à lire. »

Ce dont parle Philippe concerne la « *gestuelle physique ou mimique qui fait que l'on comprend tout de suite* », des registres d'expression et de significations qui viennent appuyer l'échange où l'illustrer. À travers les gestes et les expressions, les professionnels s'adressent des messages, se signifient des choses dont l'enregistrement, puis l'écrit (avec les intonations en moins), ne rendent pas compte. Cela fait dire à Philippe qu'avec « *l'écrit, on ne comprend pas forcément* ». Si cette considération est vraie pour la transcription de la commission, elle l'est pour une situation familiale transcrite dans un rapport (c'est ce que pense Sonia). Qui plus est, du fait qu'une situation familiale se déroule sur un temps très long, elle fait intervenir beaucoup d'interlocuteurs et de nombreux rendez-vous. Les rapports prétendent néanmoins, c'est leur objectif, témoigner d'éléments importants et déterminants des situations.

Philippe parle explicitement de l'interprétation à propos des dossiers. Ne travaillant pas dans le groupe pressenti pour un accueil, il ne se sent pas directement concerné par l'arrivée d'un enfant. Toutefois, il explicite son rôle quant à sa participation aux échanges :

« C'est juste plutôt le rôle de l'éducateur et comment je pouvais interpréter un dossier par rapport au groupe d'accueil. C'était un avis supplémentaire on va dire. »

Il conçoit que les éducateurs du groupe d'accueil (où l'enfant sera dirigé si l'admission est décidée) puissent avoir besoin d'avis « extérieurs », de collègues moins directement visés par l'accueil. C'est une manière de considérer que chaque

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

professionnel est concerné par la situation, quoique d'une place différente. Cette différence s'exprime par un « *avis supplémentaire* » :

« Il y a une différence. On a forcément des choses à dire. Quand ce sont des dossiers simples, nous sommes tous d'accord, c'est plus facile à traiter. On sait si l'accueil est plus ou moins adapté ou pas. »

Chaque éducateur est à ce titre dépositaire d'un savoir qui lui permet de constater « *si l'accueil est adapté ou pas* ». Cela n'est pas directement lié au fait d'intervenir sur le groupe d'accueil. Philippe explique ce dépassement des différences des places par un point de convergence :

« Notre but c'est de l'accueillir, de savoir pourquoi et de se demander si on répond aux besoins du jeune. »

Le dénominateur commun des éducateurs se situe au niveau du principe concernant les besoins du jeune et le fait d'y répondre. *Besoins et réponse aux besoins* seraient l'objet d'un savoir commun. Philippe ne précise pas si les professionnels en position *périphériques* (psychologue, éducateur scolaire, cadres) sont inclus dans cette dimension commune (« *notre but* »). Philippe reprend plus loin cette conception :

« Le fait par exemple que nous soyons extérieurs au groupe d'accueil, éducateurs d'autres groupes, lingères ou autres services, la lecture (des dossiers) peut amener à se dire que ça peut bien le faire ou pas sur certains points (...) Que ça se passe bien, mais ça va peut-être mal se passer avec les autres jeunes au début, les besoins du jeune peut aussi être qu'ils seront satisfaits en arrivant à Clèves, même si au départ ça peut être difficile pour différentes raisons. »

Philippe distingue les variations qui peuvent surgir concernant l'adaptation ou pas du jeune aux débuts de son placement, de la dimension de ses besoins réels. La préoccupation de savoir si cela « va bien se passer » est ponctuelle et secondaire

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

selon lui par rapport au repérage des besoins qui sont de nature plus permanente, plus profonde. Ce que dit Philippe, c'est que la connaissance interprétative des éducateurs doit porter sur cette seconde préoccupation plus que sur la première. Les éducateurs sont d'abord concernés par ce principe qui leur est commun (lingères comprises) que par la visée matérielle (gestion de groupe) qui, même si elle est importante, n'est que passagère est superficielle. Il y a donc un ordre de grandeur entre ces deux façons : être « concernés », vivre l'utilité de sa place en commission quelle que soit la profession, et le métier des personnes présentes. À ce moment, elles occupent toutes une fonction éducative, centrée sur l'intérêt de l'enfant, à travers un effort de repérage de ses besoins.

Philippe confirme plus loin cette vue, lorsqu'il reprend :

« Ce qui est important ce n'est pas forcément son poste, le fait qu'elle soit lingère ni que ce soit quelqu'un du ménage. Je pense que l'important, c'est surtout son ressenti à elle par rapport au dossier et aux informations ; puis de voir si elle estime avec sa perception à elle et celle de ses collègues, par rapport à l'arrivée du jeune, ce que Clèves pourrait apporter ou répondre aux besoins du jeune. »

Est-ce parce qu'il s'agit de professionnels de « service technique » que Philippe ne parle ni de *savoir* ni de *connaissance*, mais plutôt de « *ressenti* », de « *perception* » ? Ou bien, dans son esprit, ces différents modes cognitifs ou perceptifs d'appréhension concernent tous les professionnels ? Nous retenons dans tous les cas que, malgré des distinctions éventuelles entre différents postes professionnels, ce qui reste important est de faire partager un point de vue, une observation. Or, « *ces moments-là sont importants pour en discuter et amener une réflexion* » poursuit Philippe.

Philippe met ensuite en lien pour la commission d'Arnaud l'utilité qu'a eu le compte-rendu croisé de Jacqueline et de Paul à partir de leur connaissance d'Adèle, sans lequel :

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

« Nous aurions manqué de renseignements écrits puis on aurait certainement, nous, échangé davantage aussi. Du coup, on a pris les informations de Jacqueline qui étaient complémentaires à ce qu'on avait pu lire ; et effectivement, c'est difficile de ne pas être d'accord. C'est vrai qu'il y a certains dossiers qui correspondent bien à ce que nous pouvons apporter à un enfant. »

Ce qui revient à penser que le dossier d'admission d'Arnaud était lui aussi assez pauvre en informations. Et quand c'est le cas, les questionnements furent davantage. Est-ce à dire que des débats ont davantage lieu d'être quand il manque des éléments, parce que les professionnels seraient amenés à poser plus d'hypothèses, à spéculer sur des contingences ? Le degré d'incertitude influe certainement sur la quantité des questions et peut-être aussi sur la nature des échanges.

La situation d'Arnaud ne crée pas particulièrement d'inquiétude dans la réception des informations disponibles, pas plus qu'à propos des renseignements qui pourraient leur manquer. Certes, dans ce cas l'insuffisance d'informations réduit l'amplitude des échanges, quantitativement et qualitativement, mais ne vient pas entamer la confiance des professionnels quant à un accueil possible d'Arnaud. Ce n'est donc pas « de l'information pour de l'information » qui est attendue de la commission d'admission, ni même sa provenance (collègues directs ou ASE, à partir du moment où le canal est pris au sérieux), c'est toute information susceptible de rassurer quant à la réalisation d'un accueil dans de bonnes conditions, c'est-à-dire réalisable selon des moyens et les compétences déjà disponibles.

Au-delà de ces aspects généraux, que Philippe participe largement à élucider pour notre recherche, il émet aussi un regret plus particulier concernant un point aveugle dans la commission d'Arnaud, en rapport avec sa faible participation :

« J'avais lu le dossier donc c'est vrai que je l'avais trouvé intéressant, j'avais des choses à dire, notamment par rapport au père, la place du papa. Par rapport aux enfants, la place de la maman. Le fait qu'il ait déjà mal vécu le premier placement ça posait question pour le petit. »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

Cependant, dans des prises de parole (*cf.* critère psychosocial), Philippe explique qu'« *il n'y a pas de soucis* », qu'il a malgré tout accepté que des collègues expriment des idées proches de siennes. Philippe précise ensuite ce qui, dans les propos de ses collègues en commission, est venu répondre point par point aux réflexions qu'il avait élaborées à son niveau personnel. il continue :

« Si le petit garçon y va, ce ne sera pas forcément de gaieté de cœur pour le papa, mais il peut dans un sens être plus " rassuré ". »

Philippe ne sait pas en réalité si le père d'Arnaud est ou sera rassuré du placement de son fils. Il s'agit d'un sens que Philippe projette comme probable, souhaitable ou encore réaliste, dans la mesure où un travail est en cours avec ce père pour la situation d'Adèle. Nous ne reviendrons pas sur l'épisode suivant (critères communicationnel et psychosocial) où Philippe parle de la mise en marche laborieuse de la collaboration avec les familles ; collaboration qu'il entrevoit du côté utilitaire informatif comme « *important(e) pour récupérer des informations auprès des parents* » ou seulement « *de les tenir informés* » plutôt que d'envisager les nombreux « *échanges avec les familles* » comme une occasion d'explicitier le travail éducatif en cours et de renforcer chez les parents leur rôle parental. Nous soulignons simplement que pour ces aspects, Philippe défend un sens possible du travail et de l'intervention éducative qui correspond à une conception informative de la relation avec les parents.

Une conception informative de la relation aux parents

Philippe développe l'idée du travail avec les parents. La question se pose de savoir si les éducateurs sont dorénavant plus exposés à ce que les parents peuvent avoir à dire de la situation de placement. Notamment que le placement puisse insupporter les parents et leur faire considérer que les éducateurs se mêlent de leurs affaires. Auparavant, les parents n'en pensaient pas moins, mais les relations avec les professionnels, limitées au strict minimum, ne permettaient pas qu'ils puissent exprimer ce désagrément et fassent des remarques sur la prise en charge. Philippe affirme à propos de cet éventuel mécontentement des parents :

« L'exprimer oui. Ou que nous on le sache. Comme on est plus en échange avec eux, c'est vrai que l'on peut avoir des parents qui ne sont pas forcément contents et qui le disent, et c'est bien qu'ils le disent. Le plus important c'est d'en discuter après et de faire comprendre qu'on n'est pas là pour garder les enfants, mais pour que ça puisse se passer de mieux en mieux et qu'ils retournent en famille. »

Dans ce passage, nous avons laissé le classement auquel nous avons procédé concernant nos critères d'analyse. Cela permet d'y appréhender l'intrication étroite des différents registres entre eux. Nous y retrouvons quatre de nos critères : communicationnel, herméneutique, émotionnel et psychosocial. L'ensemble du propos pivote autour de l'expression (émotionnelle) d'un « désagrément » des parents (contenu dans notre question), et du fait qu'ils « ne sont pas forcément contents ».

Nous pouvons distinguer ainsi un jeu de réponses qui s'effectue à trois reprises entre les niveaux communicationnel et herméneutique :

- a) « l'exprimer oui (leur désagrément). Ou que nous on le sache » ;
- b) « et qui le disent, et c'est bien qu'ils le disent » ;
- c) « le plus important c'est d'en discuter après et de faire comprendre ».

Dans ces trois prédicats, nous observons une alternance entre la dimension de prise de parole : « l'exprimer », « qu'ils le disent » ou d'échange « d'en discuter après », et la dimension de savoir-compréhension : « que nous on le sache », « de faire comprendre » ou de jugement de valeur « c'est bien qu'ils », « le plus important ».

Dans cet extrait figure également l'information comme quoi les professionnels sont dorénavant « plus en échange avec eux (les parents) », ce qui pose un contexte au propos de Philippe. Nous y trouvons une autre articulation entre les deux registres psychosocial et herméneutique : « faire comprendre qu'on n'est pas là pour garder les enfants, mais pour que ça puisse se passer de mieux en mieux et qu'ils retournent en famille ».

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

Dans ce propos, nous trouvons :

- la reconnaissance de l'existence de conditions d'échanges avec les familles (loi 2002 de « modernisation de l'action sociale ») ;
- une prise de parole des parents et une discussion-échange avec les professionnels ;
- une valorisation de cette parole (c'est « *bien* », « *important* ») ;
- une connotation de cette parole (exprimer un mécontentement) ;
- une orientation du dialogue parents-éducateurs pour « *faire comprendre* » (aux parents) le rôle (psychosocial) du placement : « *on n'est pas là pour garder* », « *que ça puisse se passer de mieux en mieux* » et « *qu'ils retournent en famille* ».

Ce passage donne à comprendre trois choses. Premièrement une appropriation par les professionnels de la dimension parolière des échanges professionnels/familles. Deuxièmement, une reconnaissance de l'importance de ce « travail ». Et troisièmement, une dimension « pédagogique » professionnelle qui oriente le sens et l'utilisation de ce dialogue.

Le sens que Philippe donne à ces relations dialogiques avec les parents revêt un caractère utilitaire, une opportunité pour faire connaître leur travail, ce qui correspond finalement à un sens autocentré. Cette conception comporte une contradiction, au moins en apparence, dans l'affirmation : « *nous ne sommes pas là pour garder les enfants* ». Alors qu'une Maison d'enfants est légalement « établissement gardien ». Au sens de la loi, une MECS est missionnée pour « garder » des enfants, au sens de « veiller » sur eux, de les « protéger » et de les « éduquer ». Mais sans doute Philippe utilise-t-il le verbe « garder » dans le sens courant de *garder pour soi*, une signification de possessivité qui met en tension la place des parents avec celle des professionnels. Tandis qu'il s'agit ici de droit de garde. Au-delà de l'usage qu'en fait Philippe, il est remarquable de constater qu'un même mot dans ce contexte peut vouloir désigner deux processus à la fois proches et distincts. D'un côté, garder un enfant consiste à l'avoir tout à soi, comme on le ferait d'un objet (je le garde, c'est le mien). De l'autre, il s'agit de

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

veiller sur lui, d'en avoir la garde, c'est-à-dire la responsabilité. Or, précisément, une mesure de placement vise à rétablir chez l'enfant la possibilité d'un lien avec ses parents où il existe comme sujet, et non comme objet.

Philippe conclut sur la commission d'admission d'Arnaud :

« C'était un dossier qui était bien parce qu'on avait plein d'infos. Et des éducateurs qui connaissaient déjà la famille et la situation. C'est vrai que c'était plus facile d'en discuter, d'échanger et d'avoir un avis que pour d'autres qui manquent d'informations auquel cas il y a trop d'interrogations. Ce n'est pas évident de se positionner si on n'a pas tous les éléments »

Certaines interrogations traduisent du manque d'informations ou appellent à en solliciter davantage. Philippe ne parle pas de l'éventualité de questionnements qui peuvent surgir sur la base d'informations plus complètes et qui par exemple traduisent une élaboration plus soutenue.

REGISTRE HERMÉNEUTIQUE – Entretien de Coralie

À notre surprise, Coralie aborde très peu le critère herméneutique. Nous pensions en effet que, du fait de son métier de psychologue, elle livrerait davantage d'éléments interprétatifs. Nous allons voir en l'occurrence qu'une autre source que l'entretien de confrontation nous a permis d'accéder à ce critère la concernant.

Coralie commence ainsi en distinguant la représentation qu'elle se fait du profil comportemental d'un enfant à partir de la lecture du dossier d'admission, et les observations directes réalisées lors d'un entretien :

« Un enfant par exemple que l'on qualifierait d'« hyper actif » dans un dossier et puis qui, finalement, dans le bureau reste assis tranquille pendant tout l'entretien. »

Nous remarquons qu'à part le directeur, Coralie est aussi la seule professionnelle à même de rencontrer les enfants avant leur placement, dans le cadre de l'étude d'admission. À ce titre, elle est bien placée pour souligner un éventuel écart entre le profil de l'enfant dans la lecture du dossier et tel qu'il se donne à voir en relation lors d'un entretien. Ces entretiens servent à Coralie pour apporter de nouvelles informations en commission. En vue de son admission à Clèves, Coralie avait rencontré Adèle, suite à quoi elle a rédigé un rapport.

Au ce sujet de ce rapport, Coralie nous dit en entretien d'auto-confrontation : *« j'aurais dû prendre mon rapport, je vous ferai lire mon rapport »*, chose qui fut faite puisqu'elle nous a communiqué ce rapport (annexes 22)⁵³. Voici l'analyse que nous en faisons à partir d'extraits qui abordent le registre herméneutique.

Adèle y est décrite comme une *« petite fille à l'allure de garçon [qui] ne sourit pas. »* Elle est âgée de près de 6 ans et demi, il semble qu'elle ait un léger retard scolaire et un problème de *« latéralité [qui] n'est pas acquise »*. Elle dit à Coralie *« ne pas aimer l'école »*. Sur le plan affectif, le rapport indique :

⁵³ « Rapport psychologique dans le cadre d'une admission éventuelle à Clèves », concernant Adèle, par Coralie, psychologue à Clèves.

« Adèle oscille entre une inhibition massive et une affirmation intransigeante d'elle-même. Son inhibition est une marque d'opposition et non d'introversion (...) il s'agit d'une petite fille insécure ayant besoin de vérifier son environnement. »

Coralie parle d'anxiété pour Adèle et d'une « *identification majeure au père ou au frère* » ainsi que d'un désir inconscient de prendre la place du petit frère (Arnaud). À ce moment effectivement, Arnaud occupe encore une place de choix dans la logique maternelle. Ce rapport nous apprend qu'Adèle bénéficie d'un accompagnement thérapeutique dans un CMP (centre médico-psychologique), en hôpital de jour ainsi que d'un traitement médicamenteux. Cette prise en charge témoigne d'une situation difficile. Un dossier de projet d'accompagnement personnalisé à la vie scolaire (AVS) est d'ores et déjà déposé à la MDPH (maison départementale pour le handicap) pour permettre à Adèle d'être scolarisée.

Les progrès constatés par Coralie, rapportés dans l'entretien d'auto confrontation (après un an de placement d'Adèle), relativisent les constats réalisés lors de sa première rencontre avec Adèle, consignés dans son « rapport psychologique ». Le diagnostic de Coralie évolue. Les descriptions réalisées à une période dans un contexte donné évoluent elles aussi.

Notre référence au rapport de Coralie est quelque peu « décalée » par rapport à notre méthodologie d'entretien d'auto-confrontation car il provient d'une autre source d'information. Cependant, ce rapport indique une différence importante concernant la fonction particulière de Coralie : c'est la seule professionnelle interviewée qui rencontre les jeunes en entretien dans le cadre de la commission d'admission (le directeur ayant été absent à cette même commission). Mise à part l'infirmière, peu présente dans l'établissement et rarement dans la commission d'admission, Coralie est la seule professionnelle en rapport étroit avec le domaine du soin. Elle est par ailleurs mandatée par la commission (*cf. « procédure d'admission »* à Clèves, *annexe 14*) pour effectuer ces investigations psychologiques,

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

« cliniques » pourrait-on dire (Coralie n'emploie pas ce terme). Coralie nous explique dans quel type de circonstances la commission lui demande d'effectuer ses rendez-vous :

« Pas systématiquement. Ce sont les enfants pour lesquels on a le plus d'interrogations. Où justement, du côté thérapeutique on se dit qu'on est peut-être en limite de prise en charge. »

Son intervention dans ce cadre, en complément de la commission, est impulsée par un questionnaire des collègues de la commission « du côté thérapeutique ». Ce questionnaire s'oriente aussi en direction de la « *limite de prise en charge* ».

Nous constatons que si le registre herméneutique est presque absent de l'entretien de Coralie, il est en revanche particulièrement présent dans ses entretiens cliniques. Elle conduit ces rendez-vous soit seule, soit en binôme avec le directeur. Ses interprétations sont orientées selon sa formation et suivant une attente de la commission eu égard à sa fonction. Le registre herméneutique qui est le sien se décline suivant un angle d'interprétation disciplinaire. Ainsi, logiquement, l'on retrouve dans le vocabulaire de ce rapport, des concepts en référence à des constructions théoriques, des hypothèses issues de la psychologie et de courants constitutifs de cette discipline. Par exemple, Coralie parle de problème de « *latéralité* », d'« *inhibition massive (...) marque d'opposition et non d'introversion* », d'une petite fille « *insécure* » ayant une « *identification majeure au père ou au frère* », ainsi que de la thématique du *désir inconscient*.

À travers son rapport, Coralie inventorie les mesures spécialisées et de soins dont bénéficie Adèle. Le rôle du psychologue en institution est de se pencher sur les contenus des situations et sur l'environnement de la prise en charge, incluant le dispositif en place et les praticiens. Dans l'entretien d'auto-confrontation, Coralie mentionne son rapport :

« Je l'avais eu en pré-admission justement, en entretien avec la maman, et toute seule aussi. J'avais fait un rapport interne de pré-admission et c'est vrai que ce n'était pas évident. Ce n'était pas donné d'emblée... il y avait quelques interrogations sur les troubles d'Adèle. »

Le rapport psychologique de « pré-admission » est un document de travail réalisé par Coralie pour les besoins de la commission. Ce rapport « entre » pour ainsi dire dans le dossier d'admission, il permet de :

« Pouvoir en échanger en commission d'admission. Je ne vais pas forcément faire d'écrit, mais toutes les informations qu'on a pu collecter, soit dans le bureau du directeur, soit moi seule avec l'enfant, nous allons en échanger en commission. »

Nous le voyons, dans son rapport, Coralie apporte des informations selon la visée interprétative de son métier. Elle retraduit pour ainsi dire les observations qu'elle porte sur les situations. Il ne s'agit pas d'informations « neutres », Coralie est engagée à travers les éléments qu'elle collecte.

REGISTRE HERMÉNEUTIQUE – Entretien de Laura

Catachrèse, tirer le sens du texte vers soi

Laura donne l'exemple d'une adolescente pour laquelle la Maison de Clèves a refusé l'accueil. Cette demoiselle présentait notamment un rapport de séduction qui pouvait inquiéter les éducateurs hommes. Elle se projetait déjà dans un accueil à Clèves et elle en avait parlé à d'autres jeunes déjà placés, ce qui fait dire à Laura : « *il y avait une certaine position de cette jeune. Puis le dossier était quand même assez compliqué.* »

L'interprétation de la situation par les éducateurs a été *a priori* défavorable pour cet accueil. La situation a soulevé un certain degré d'émotion chez les éducateurs qui a été perçu par les cadres :

« *On nous a dit de ne pas trop nous emballer sur ce qu'on pouvait dire des fois dans le rapport. Mais en même temps, c'est le seul... ça fait aussi l'effet miroir de ce que le jeune transmet aussi. Donc c'est sûr qu'il faut faire attention à ce qui est dit dans les rapports, mais là je pense qu'il y avait quand même une part de vérité.* »

Tandis que le rapport (du dossier d'admission) est l'outil privilégié pour débattre de la pertinence d'un accueil, les cadres cherchent à en pondérer la portée dans le cas présent. Est-ce à dire que le rapport « dirait » des choses dont il ne faut pas toujours prendre en compte ? Tantôt des informations manquent dans ces rapports, tantôt des informations sont à moduler. Pourtant, Laura montre que dans le cas présent « *il y avait une part de vérité* », que le rapport a agi en « *effet miroir de ce que le jeune transmet* ». Le rapport est venu faire écho à une expérience vécue avec des jeunes qui côtoyaient cette demoiselle. Est-ce à dire que les cadres peuvent supposer que les éducateurs manquent parfois de recul à travers leurs positions, quitte à pondérer la portée des écrits ?

Quoi qu'il en soit, nous devons faire l'hypothèse que, si l'écrit d'admission disponible est quelquefois incomplet ou imprécis, d'autre fois l'interprétation qui est faite de son contenu peut être soit surestimée (ce que pensent les cadres de ce qu'en font les éducateurs), soit sous-estimée (les cadres pondèrent et nuancent des éléments notés explicitement). Il pourrait s'agir aussi d'interprétations divergentes, mais nous manquons ici d'éléments précis pour étudier cette possibilité. Que ce soient les éducateurs qui « tirent » le texte vers l'interprétation qui correspond à un vécu émotionnel concernant la jeune, ou que ce soient les cadres qui, connaissant la propension des éducateurs à « faire » de la surenchère, modulent la portée du texte, dans les deux cas il y a catachrèse (Clot, 2001).

Dysfonctionnement et rapport de forces

De toutes les façons, la situation est apparue suffisamment nettement aux professionnels pour limiter leurs investigations et infléchir le cours de la décision :

« On n'a pas eu besoin de compléments d'information. Par contre, notre avis est remonté au directeur qui a rencontré la jeune. »

La commission a fait « remonter » son avis au directeur et n'a pas souhaité recevoir de « compléments d'information ». La part active de la commission, notamment des éducateurs, dans ce mouvement d'information vers le directeur, est en lui-même révélateur de son positionnement négatif. La demande de complément d'information s'inscrit dans une démarche d'ouverture de la commission pour *en savoir davantage*, ce qui n'est pas le cas ici où les éducateurs pensent en savoir suffisamment. Ils ont d'ailleurs eu la possibilité d'inférer les éléments écrits disponibles avec des vécus collectés auprès d'autres jeunes déjà pris en charge. Peut-être même étaient-ils déjà en alerte quant au fait que la jeune s'était vantée auprès des autres jeunes de son « installation » prochaine à Clèves.

Dans le discours de Laura, la saisine du directeur par la commission s'interprète comme l'exercice de l'influence et du poids des éducateurs sur la commission. Ce

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

poinds est notamment appuyé par la « charge » émotionnelle que les éducateurs ont déjà accumulée à propos de cette jeune. Cette situation n'arrive pas avec le seul dossier d'admission. À tort ou à raison, le passif avec la jeune constitue un appui sérieux que les éducateurs ne manquent pas d'utiliser, quand bien même les chefs de service en perçoivent quelque chose et cherchent à l'enrayer, sans succès.

Laura évoque d'autres aspects qui abondent dans l'idée des éducateurs de refuser le placement :

« Et puis de toute façon, je crois qu'au fur et à mesure, il y a un autre projet qui s'était mis en place pour elle. Elle savait qu'elle ne viendrait plus et qu'elle partirait. Elle était en famille d'accueil, ça ne s'était pas très bien passé et on a su après par d'autres jeunes du groupe qu'elle devait partir sur N. (une grande ville). Je n'ai pas su si ça s'est fait ou si elle est toujours ici. »

Ainsi présentées, les affaires se sont finalement réglées. Le « ballon » émotionnel s'est dégonflé de lui-même. Laura n'insiste pas ce qui aurait pu être une prise en compte de la position de la commission par le directeur ni un rôle de celle-ci pour aider la jeune et ses parents à mûrir un projet. Ce qui prime pour Laura c'est de faire comprendre la causalité entre une situation qui semblait difficile aux éducateurs, leur compréhension de cette difficulté et leur pression auprès des cadres pour les dissuader d'accepter cet accueil. La commission s'illustre ici dans son rapport de force.

Un détail, ou ce qui semble en être un est ensuite donné par Laura. Il permet de comprendre la position particulière dans laquelle se sont retrouvés les éducateurs et la commission. Il est alors question d'un entretien que le directeur a eu avec la jeune :

« Elle était déjà venue ici avant, c'est pour ça aussi qu'elle se projetait très bien par la suite. »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

Nous pouvions croire que la jeune se sentait à l'aise de venir à Clèves parce qu'elle connaissait bien les autres jeunes à l'école et qu'elle leur avait en quelque sorte « monté la tête » à ce sujet. Mais avec cette information, nous pouvons aussi penser que la jeune s'est vue présenter l'établissement et son fonctionnement par le directeur, avant même l'étude de son dossier d'admission par la commission. La jeune a pu ainsi considérer que la décision de l'accueillir avait été prise ! À partir du moment où le directeur lui ouvrait les portes de l'établissement, même pour une « simple » visite, il est facile d'imaginer que la jeune a reçu cela comme un accord.

Dans cette hypothèse, les éducateurs ont dû se sentir « doublés » par le directeur et, face à une jeune qui se sentait déjà chez elle, la commission désavouée, au moins momentanément, ne servant dès lors plus qu'à valider une décision prise en amont par le directeur, suite à un simple entretien avec la jeune. Une commission qui se penche sur un dossier seulement après que la jeune soit mise au courant de son accueil marque un dysfonctionnement.

Dans ce cas, nous comprenons mieux la réaction épidermique des éducateurs qui entendaient des jeunes que leur camarade allait arriver alors que la commission n'en avait pas encore étudié le dossier. Nous imaginons également la vigueur des éducateurs de la commission pour se réapproprier son avis concernant cette situation et la faire valoir auprès des cadres. Nous comprenons aussi la position subjective de cette jeune, probablement dans une longue attente de voir se résoudre des problèmes dans sa situation, et qui voyait dans sa nouvelle vie à Clèves une opportunité, une nouvelle perspective pour sa vie. Cette attente est souvent douloureuse et compréhensible. Ici, l'entretien avec la jeune a été organisé indépendamment de l'exercice de la commission, voire à son insu, et non à sa demande, d'où le manque d'articulation entre les différents niveaux opérationnels, entre les différentes instances groupale et institutionnelle.

Le psychologue herméneute

Laura situe la place de Coralie à partir d'entretiens menés pour la commission :

« Il y a des choses qu'elle perçoit sûrement mieux que nous. Ou lorsque l'on a des dossiers assez flous. C'est vrai qu'elle a des informations sans trop d'information, et quand il y a beaucoup de questions on demande à ce qu'elle les rencontre (enfants et parents). »

Laura parle de l'acuité de Coralie, qui percevrait « *sûrement mieux* » que les éducateurs certaines choses, mais ne précise pas de quoi il s'agit. La psychologue vient en renfort pour aider à comprendre des dossiers qui restent « *assez flous* ». Nous comprenons que c'est la commission qui sollicite Coralie pour effectuer des rendez-vous. La psychologue met sa discipline à disposition de la commission. La formule utilisée par Laura comme quoi Coralie a « *des informations sans trop d'information* » est intrigante. Il s'agit d'une formule paradoxale, qui repose sur une contradiction. Dans sa prise de parole, les trois propositions de Laura alimentent ce contraste :

- « *des choses que Coralie perçoit sûrement mieux que nous* »
- Coralie apporte son aide *lorsque l'on a des dossiers assez flous* »
- « *elle a des informations sans trop d'information* »

Avec sa première assertion, Laura place Coralie du côté du *présupposé savoir*. Le savoir – psychologique – dont Coralie est dépositaire est investi par Laura de pensée magique : le psychologue saurait ce que les autres ne savent pas, verrait et entendrait ce que les autres ne voient ni n'entendent. Le rapport de Coralie au savoir fonctionnerait, selon Laura, sur le mode de la relation transférentielle telle qu'elle s'établit entre un patient et le psychologue. La différence en est que Coralie n'exerce pas ici comme psychologue libérale en cabinet, les éducateurs sont ses collègues et sa consultation des enfants et parents durant la phase d'étude d'admission n'est pas thérapeutique, mais relève de l'investigation.

Il n'est pas faux cependant de prêter à Coralie, de par sa formation, la capacité de voir et d'entendre *plus loin* ou *autrement* que la plupart des éducateurs. Ceci dans la mesure où la psychologie fonctionne comme une herméneutique, c'est-à-dire une discipline conçue pour décrypter les motivations profondes sous les conduites apparentes, observer les signaux faibles des phénomènes, pister les mécanismes inconscients, enquêter sur l'implicite. À ce titre, la psychologie fournit au psychologue des instruments et des méthodes pour décrypter des niveaux de réalités sous-jacents. L'acuité ainsi conférée à Coralie lui permet potentiellement de ne pas en rester au « *flou* » des dossiers, mais d'investiguer en posant des hypothèses, d'inférer sur des détails qui vont s'avérer déterminants, de « lire » ce qui est caché. Précisément, le psychologue s'attend à ce que des stratagèmes, volontaires ou pas, soient mis en place pour voiler la réalité. Son rôle est alors de la révéler en esquissant les contours. Le psychologue est formé pour voir différemment, pour faire des liens et reconstruire des faits à partir d'indices qui s'offrent à nos perceptions de manière dispersée.

Ces explications font du psychologue un *herméneute*. Appuyé sur une dimension scientifique, avec des procédures et des concepts, le psychologue n'en demeure pas moins intrigant pour d'autres professionnels. Soit il échappe aux représentations courantes et il est alors assimilé à un personnage discret, doté de savoirs mystérieux. Soit il est ressenti par ses collègues à travers une relation transférentielle, dans ce cas : incertain et polymorphe, son profil sera fonction des états internes et de besoins de ses interlocuteurs. Soit enfin il est perçu à travers des représentations courantes qui empruntent à ces différents registres.

L'écart entre la réalité professionnelle du psychologue et ce que ses collègues travailleurs sociaux s'en représentent, est fonction de la connaissance que chacun se construit en psychologie et de la définition de la place du psychologue dans un contexte institutionnel donné (prérogatives, missions). Cette connaissance permet de situer la place des savoirs particuliers du psychologue, de mieux comprendre le fonctionnement de la discipline psychologique dans différents contextes et suivant leur *modus operandi* (clinique, expérimental, empirique, comportemental).

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

Une relative connaissance de la qualification du collègue psychologue, même approximative, permet de mieux le positionner vis-à-vis de son propre travail et de mieux collaborer avec lui. La prescience du rôle de psychologue par les professionnels qui le côtoient régulièrement dans le travail, permet aussi d'affirmer sans plus de malice que le psychologue est un professionnel qui a (et apporte) « *des informations sans trop d'information* ». Cette formule « hermétique » de Laura pourrait être une autre définition du psychologue-herméneute. Autrement dit, le psychologue livre des informations à partir de moindres informations accessibles, il extrait des détails qui échappent, ressort des significations cachées, produit du sens nouveau à partir du connu ou du non su.

Laura donne ensuite un exemple qui prolonge cette réflexion. Pour la situation d'admission d'Aldo :

« Coralie a contacté le CMP pour avoir plus d'informations parce qu'il y avait juste de marqué " troubles du comportement " dans le dossier. " Troubles du comportement " ça peut être tout et rien. Ça peut-être trouble du comportement : " je me rebiffe contre l'autorité " et ça s'arrête là. Ça peut être autre chose. »

Lorsqu'une indication écrite, pour ses lecteurs, peut vouloir dire une chose et son contraire, « *ça peut être tout ou rien* » dit Laura, c'est à ce moment que Coralie est appelée en renfort. Nous nous demandons alors comment il est possible que des travailleurs sociaux en arrivent à s'interroger sur des sens aussi différents pour la même formule « trouble du comportement » ? La même expression ne signifie-t-elle pas la même chose ou bien est-ce une notion tellement imprécise dans l'usage courant qu'il est possible de lui faire dire n'importe quoi ? L'intervention d'une psychologue à ce point du débat de la commission, pour comprendre de quoi il s'agit lorsqu'il est question de trouble du comportement, est d'en trouver le sens pour un cas précis. L'approche *au cas par cas* est ce qui caractérise précisément l'approche clinique. Il s'agit de rencontrer la personne concernée (l'enfant, le jeune) pour chercher à en savoir plus sur elle, sur ce que son entourage connaît d'elle, sur ce que la personne en question dit et fait d'elle-même.

Question de temps

Lorsque nous demandons à Laura ce qui selon elle explique qu'il y ait autant de différence d'un dossier à l'autre, à propos des renseignements dont la commission peut avoir besoin, elle répond :

« Peut-être que ça dépend de l'urgence ? Alors est-ce que des fois c'est fait parce qu'il le faut ? Est-ce que c'est fait rapidement parce qu'ils veulent trouver une solution ? Je pense que ça dépend aussi du parcours du jeune. Il y a des dossiers qui arrivent, qui sont plus épais que d'autres. Parce que l'enfant est déjà connu des services sociaux. Je pense que c'est cela aussi. »

Laura se demande si solliciter de nouvelles informations et accéder à des compléments de dossier ne serait pas tributaire du temps imparti pour réfléchir sur une admission. Le processus d'admission (instruction du dossier, consultation de différents protagonistes de la situation et concertation des professionnels) serait ainsi subordonné à une donnée temporelle qui exerce une pression sur lui. Laura explique que pour la commission d'Arnaud où il a été question d'Adèle :

« On découvre des choses. Même si on travaille pas spécialement avec les jeunes, savoir deux - trois éléments sur leur famille cela évite de faire de grosses gaffes. Ça permet de mieux comprendre des choses et maintenant c'est sûr, de comprendre mieux pourquoi Adèle a un comportement comme elle a. »

Laura rejoint une fonction indirecte de la commission qui est d'apporter des informations et de permettre aux professionnels d'ajuster leur intervention auprès des enfants « cela évite de faire des gaffes ». Marinette avait également évoqué cet aspect en lien avec sa place de lingère. Autrement Laura explique ce qui peut se passer quand les dossiers sont incomplets :

« Quand on est dans les dossiers, on a des questions quand c'est flou. Des fois,

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

c'est mal expliqué ou il y a un nom qui arrive, on ne sait pas qui c'est. Par moments, c'est vrai que l'on se pose la question »

Il lui arrive de débusquer des questions à l'avance :

« souvent quand je lis le dossier soit je souligne des éléments et je me pose déjà des questions quand il m'en vient. »

Un dernier aspect souligné par Laura, relatif au critère herméneutique, concerne le moment propice où la jeune (il s'agit d'un groupe d'adolescentes) arrive pour la première fois sur un groupe. Suivant le moment choisi, la perception de son arrivée ne sera pas la même, cela renvoie des significations différentes. La question est de savoir s'il y a un moment plus opportun qu'un autre qui favorise ou non l'accueil par les autres jeunes présentes :

« Ça va dépendre du moment auquel la jeune arrive. Je pense que c'est important. Si on fait débarquer un jeune au moment du goûter ou qu'elles sont toutes en train de faire leurs devoirs, ça ne va pas être pareil que si la jeune arrive avant, et qu'elle est déjà là quand les autres rentrent du car. Déjà, elles vont voir une nouvelle tête en arrivant et dire " ah tiens, il y a quelqu'un ". Donc elles prennent plus le temps de dire " bonjour ! ça va ? " Il y a toujours une première approche, alors que si une jeune débarque à 16 ou 17 h, quand elles sont dans leur quotidien, nous sommes obligées de leur dire " les filles, vous n'avez pas dit bonjour ! " " Ah oui, bonjour, ça va ? ". Bien oui, c'est ça. »

Moments différents, attitudes différentes. Chaque moment de la journée pour le groupe est susceptible d'apporter une connotation particulière à un même événement. L'éducateur va s'efforcer d'en décoder les tonalités différentes qui trament l'ambiance du groupe. En retour, la jeune accueillie n'en retirera pas la même expérience sensible. Ce point est d'autant plus important que le moment de l'accueil est lui-même généralement, un moment de forte réceptivité émotionnelle pour les jeunes qui arrivent.

REGISTRE HERMÉNEUTIQUE – Entretien de Pierre

Des écrits en décalage avec la réalité

Pierre commence par évoquer la place des écrits d'admission dans son emploi précédent (à Darnes) :

« Ce sont des rapports qui sont faits par des éducateurs. Je sais que sur Darnes on a eu des rapports, des synthèses pour des jeunes, qui n'avaient rien à voir. Parce que s'ils avaient mis ce que le jeune faisait on n'aurait pas pris le jeune. Vous comprenez ce que je veux dire ? Parce que c'est ça aussi : on fait dire ce que l'on veut à un rapport. On reste dans les clous mais c'est évasif. On peut faire ce que l'on veut. [le jeune] on ne va pas le présenter trop méchamment parce qu'après... »

Pierre pointe un écart entre la situation réelle de jeunes et les rapports envoyés pour leur admission « *qui n'avaient rien à voir* ». Il explique cet écart du fait que si les rapports écrivaient ce que les jeunes ont fait, les admissions ne se feraient pas. Les établissements d'accueils seraient en quelque sorte découragés d'avance. Pierre met en doute la confiance généralement accordée aux écrits du fait que l'« *on fait dire ce que l'on veut aux rapports* ». La règle de probité veut cependant qu'avec les écrits « *on reste dans les clous* » (que nous retraduisons par *ne pas mentir*), d'où selon Pierre le caractère « *évasif* », flou et imprécis de certains de ces rapports.

Le jeune doit être bien présenté dans les rapports. Pour cela, des aspects « dévalorisants » sont éludés. C'est-à-dire que la valeur qui guiderait ces écrits serait de donner une présentation psychosociale rassurante et lisse du profil du jeune ; mais qui évite de trop alerter sur des comportements agressifs ou violents ni transgressifs. Dans cette optique, la valeur du rapport ne serait pas de permettre aux collègues du lieu d'accueil de se forger une représentation de la situation à partir d'éléments objectifs. Cela se passe comme si ces écrits anticipaient une

réaction possible de rejet des lecteurs et que, pour la contourner, le texte est orienté dès le départ et l'information biaisée. Une distorsion apparaît dans l'échange et la réflexion dont le rapport écrit est le support privilégié.

Connaître ou ne pas connaître le jeune qui arrive ?

Plus loin, toujours à propos de son travail précédent (à Darnes) Pierre confirme l'intentionnalité de cette logique douteuse, du point de vue d'un établissement demandeur d'une nouvelle orientation pour un jeune :

« Si la structure veut s'en débarrasser absolument (d'un jeune) parce qu'il pose de gros problèmes, il ne faudra pas trop en mettre. J'en suis sûr parce que j'ai vu ce genre de trucs (...) il ne faut pas trop nous en dire quoi ! »

S'il y a un décalage entre des écrits d'admission et la réalité qu'un jeune donne à voir une fois accueilli, ce n'est pas le fait du jeune :

« Je ne pense pas que le jeune il joue (...) puisque partir d'un foyer c'est toujours une épreuve, je pense. Qu'il y soit bien ou pas bien c'est une épreuve. »

Le jeune serait donc quant à lui « entier », il se présenterait tel qu'il est. Pierre précise la manière dont fonctionnait l'admission à Darnes :

« Je lisais très rarement le dossier parce que de toute façon on n'avait pas le choix, le jeune était placé. Je ne voulais pas le lire. Je ne voulais pas savoir ce que le jeune avait fait. Bon, les grandes lignes peut-être, mais je ne voulais pas approfondir un dossier, un écrit, parce que j'aime bien me faire mon idée par moi-même. Puis l'on voit au bout de 15 jours comment le jeune il est. Enfin, quand on est habitué à travailler avec des jeunes assez " barrés " on va dire. On se rend compte tout de suite comment il est. Après quand on lit l'écrit... C'est pour ça je vous dis, que quand on lit l'écrit de l'éducateur qui fait un rapport d'évolution, on se dit qu'il a oublié de mettre ça, ou ça. En gros, c'est ça. »

En s'empêchant de lire le dossier, Pierre dit ne pas vouloir « *savoir ce que le jeune avait fait* ». Ce propos entre en contradiction ce qu'il a dit précédemment quant aux rapports « évasifs ». Peut-être ne s'agit-il pas des mêmes situations, peut-être aussi son propos est-il à nuancer davantage : les rapports décrivent tantôt des faits réels, tantôt restent opaques sur certains aspects. Mais est-ce vraiment à dessein ? Est-ce pour orienter l'interprétation du lecteur ou bien s'agit-il d'un problème de communication plus général, tel que la difficulté d'écrire ce qui serait idéal de porter à la connaissance de collègues ?

Pierre reste lui-même assez imprécis dans les indications qu'il donne. Il dit ne pas lire les dossiers. Puis il se reprend pour dire qu'il les lit, mais « *dans les grandes lignes* » (sans préciser de quoi il s'agit). Ces écrits sont envoyés pour l'admission, mais celle-ci est décidée sans les éducateurs « *on n'avait pas le choix* » d'accueillir précise-t-il (dans ce cas, pourquoi recevoir des écrits d'admission ?). Pierre dit qu'il ne veut pas vouloir savoir ce que le jeune a fait et en même temps reconnaît se faire une idée assez vite du jeune qu'il a en face de lui. Peut-être veut-il montrer que les écrits ne remplacent pas l'expérience directe, qu'ils induisent des représentations qui empêchent d'accepter de rencontrer le jeune dépourvu d'*a priori*. Peut-être Pierre estime-t-il que les écrits présentent des inconvénients, et que dans tous les cas une erreur d'interprétation est vite faite. Dans ce cas, il est tout simplement difficile de savoir interpréter ces écrits, de faire la part des choses, de leur accorder une juste place.

Ces propos nous questionnent sur le décalage pointé entre l'écriture de rapports d'admission, leur degré de véracité, ainsi que la difficulté à bien les décrypter. Le niveau des problèmes des jeunes accueillis à Darnes explique aussi sans aucun doute une grande part de ce décalage. Chaque situation y est sensible, inquiétante, et « extrême » à sa manière, typique de grands adolescents en souffrance qui ont déjà connus plusieurs placements. C'est d'ailleurs suite à cette évocation sur les écrits que Pierre va parler du fonctionnement de « *la patate chaude* », à propos de

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

ces jeunes que les établissements se renvoient les uns aux autres, impuissants de construire pour eux un accompagnement fiable et durable.

Pierre n'est cependant pas si catégorique que cela. Si son franc parlé en entretien est direct, il n'en reste pas moins pondéré à un autre moment. En revenant sur les écrits d'admission :

« Après ça peut servir. Je vois, on a eu un jeune qui arrivait, qui nous était placé. On est allé le chercher en garde à vue et on a vu l'éducateur qui l'accompagnait, il nous a dit : " vous allez voir, c'est un fugueur, il ne va pas être dix minutes chez vous ". Donc, après on peut en jouer. »

Pierre raconte ensuite, en effet, comment ce renseignement transmis oralement (consigné dans un rapport) permet à l'éducateur de se positionner utilement face au jeune. Comme quoi ce qui est écrit (par exemple « adolescent fugueur ») n'est pas noté dans le rapport pour inquiéter les adultes, mais pour les informer du problème, et qu'ils puissent parer à l'éventualité. Pour ce jeune fugueur :

« À un moment, on s'est dit en réunion : " on va jouer le jeu. Il veut s'en aller ? On le laisse partir. Ou alors même on le met dehors " s'il passait une journée à faire n'importe quoi ou qu'il ne venait pas à table. »

L'idée qui domine alors, face à ces grands adolescents qui « *jouaient avec nous* » dit Pierre, a été de « jouer » avec eux, afin de ne pas s'interposer physiquement. Il ne s'agit plus là de problème d'interprétation d'écrits d'admission, mais pour les éducateurs réunis, de savoir comment répondre aux comportements des jeunes. De quelle manière les éducateurs peuvent-ils répondre aux « provocations » ? Quelle interprétation peuvent-ils choisir pour adapter leurs conduites ? La plupart de ces adolescents dérangent ou inquiètent justement parce que les adultes se sentent « poussés » dans leurs extrémités. Tant et si bien que les professionnels perdent leur sang froid et réagissent eux-mêmes de façon parfois violente ou déplacée.

Une certaine prise de position éducative consiste précisément à *déplacer* les réponses habituelles pour désarçonner le mode de fonctionnement de l'adolescent. Déplacer son interprétation de ce qui est en train de se jouer avec un adolescent : « j'ai peur » ou « je suis énervé » peut devenir : « il se joue de nous, alors jouons ! ». Ce déplacement n'est pas synonyme d'une réaction *déplacée*. Dans le premier cas (déplacer son interprétation), il y a une lecture nouvelle de la situation et une élaboration de réponses, tandis que dans le second cas (réaction *déplacée*) un adulte est pris de court et va réagir sous le coup de l'émotion. De ce fait, le professionnel, de par sa place d'adulte devenue incertaine pour l'adolescent, risque de le déstabiliser davantage ⁵⁴.

Trouver le bon niveau d'interprétation face aux adolescents difficiles

Pour d'autres situations, Pierre raconte :

« Et on s'était dit qu'on irait dans leur sens : " ça a pas été bien aujourd'hui ? t'as pas arrêté de nous embêter. Et bien écoute, la porte elle est là, tu prends tes affaires et tu te tires. On ne veut plus de toi, nous. Tu es placé chez nous, mais ce n'est pas une obligation qu'on te garde. " Et quand on avait ce discours-là, et bien je crois que le gamin se disait " on n'est pas dans un foyer qui est tout à fait comme les autres foyers " ».

Le langage est cru, mais ce « *discours-là* », dixit Pierre, a semblé correspondre au bon niveau d'interprétation pour ce jeune. C'est une manière pour l'adulte de faire

⁵⁴ Dans le film de Laurent Cantet (2008) « entre les murs », les relations entre le professeur et ses élèves se dégradent et le climat bascule précisément où le professeur, manifestement excédé, répond à une jeune fille avec le terme « » qu'elle prend pour une parole humiliante dans la bouche de son professeur (eu égard à son statut, le respect qu'il inspire habituellement). Ce qui pourrait être un mal-dit du professeur est bien entendu par la jeune, mais avec une connotation négative, donc injurieuse à son égard, ce qui crée une situation de malentendu, dans laquelle les protagonistes, de part et d'autre de l'interaction, sont pris et ne sortent plus. C'est sur cette scène du malentendu que pivote l'action, où bascule l'équilibre (précaire) de la classe, laquelle échappe dès lors au contrôle du professeur. Ce malentendu repose sur une interprétation, plutôt qu'un autre, de la parole du professeur, et de l'interprétation qu'en fait en retour le professeur se sentant à son tour injurié ou s'estimant incompris. Il aurait pu tout aussi bien interpréter favorablement l'indignation de son élève à ce moment précis où elle se sent offensée, mais cela eut peut-être nécessité qu'il reconnaisse de sa part une erreur, un glissement dans sa réception émotionnelle de la situation.

entendre qu'il commande et contrôle le lieu d'accueil. Ce qui est sous-entendu dans la situation, c'est que l'adulte signale au jeune qu'il ne contrôle pas son comportement. Dans le cas contraire, ce type de jeune met l'adulte au défi d'occuper un rôle contre lui (contention), ce qui a pour effet d'amener le jeune (là est l'enjeu sous-jacent) à reproduire de la violence (probablement vécue dans l'enfance) avec l'opportunité actualisée d'en découdre avec un adulte, cette fois-ci à forces plus égales. L'action éducative interprétée ainsi consiste alors à prendre le contre-pied de la dynamique consciente et inconsciente qui mobilise l'adolescent difficile, à savoir de se mesurer psychiquement et physiquement à un adulte qui lui rappellerait un adulte abusif, abuseur.

Le professionnel doit montrer qu'il contrôle la situation seulement en garantissant les limites du cadre institutionnel (loi, sécurité) et un adulte qui se contrôle lui-même, sans céder à l'illusion de contrôler le jeune. Le principe éducatif implicite et structurant en est que le jeune, pour devenir autonome, doit parvenir à se contrôler lui-même. En cela, il peut s'appuyer sur des adultes en face de lui, eux-mêmes capables de résister à l'*ubris*.

Pierre traduit cette interprétation éducative de la manière suivante :

« Le jeune se dit " c'est moi qui prends, c'est moi qui dit si oui ou non je reste. " Et non pas " on me place là, je reste là ". C'était le gamin qui choisissait. C'était du bluff, mais il fallait bien jouer quelque chose parce qu'il y avait des moments où on ne pouvait plus rien faire. »

Dans ces moments où l'éducateur ne sait plus quoi faire, le risque augmente pour lui de surenchérir et d'entrer par exemple dans un rapport de force, plutôt que de s'avouer son impuissance momentanée. Certes, ce sentiment est très désagréable à éprouver, mais peut-on en imputer la responsabilité au jeune trublion ? C'est peut-être d'ailleurs ce que ce jeune cherche à observer chez l'adulte face à lui : un adulte (enfin) capable de reconnaître ses limites, calmement, qui se contente de les accepter sans pour autant défaillir ni se signer d'une expression de domination.

Pierre semble comprendre « de l'intérieur » le positionnement subjectif des adolescents. Il poursuit son interprétation des situations éducatives de ce point de vue :

« Nous, les adultes, pour les jeunes, on dit n'importe quoi, on le sait bien. Alors on leur dit " il faut que tu te poses là, tu vas voir Darnes c'est bien ". Ce discours-là avec ces jeunes ça ne marche pas, ce n'est pas possible. Quand c'est un autre jeune qui lui dit " non tu ferais mieux de rester ici parce que tu vas voir c'est quand même cool Darnes ". Et bien là, là ça fonctionne. »

L'important ici c'est qui dit quoi, notamment « *parce qu'ils n'ont plus confiance en nous les adultes* » poursuit Pierre. Les paroles n'ont pas les mêmes significations selon qui les prononce, selon d'« où » elles sont dites, si c'est un jeune, un adulte, un éducateur, si le « jeu » des générations fonctionne ou non, etc. Néanmoins, Pierre ne sous-estime pas toute une partie des *lieux communs* qui caractérisent les prises de paroles des éducateurs et sans lesquels les jeunes ne les identifieraient plus comme tels :

« Bon, tout le temps avec le discours, parce qu'il y a quand même tout le discours. Il faut donner un discours à ces jeunes qui parviennent à rester. Ils ont eu des discours d'éducateurs. On est beaucoup dans les discours avec les gamins. »

À noter que Pierre précise l'utilité de « *tout le discours* » à ces jeunes « *qui parviennent à rester* ». Tandis que les premiers exemples qu'il donne où il est question de prendre le contre-pied du jeune, de déplacer les lignes et d'en faire un jeu concernent des périodes d'arrivée de jeune. Il s'agit de moments où le jeune est encore à se concilier. La parole sous forme d'un discours éducatif normé est aussi un outil, le principal outil de travail de l'éducateur, ce à quoi Pierre répond « *oui, mais des fois ça sert à rien.* »

Les jeunes interprètent aussi le monde adulte

L'éducateur doit alors inventer des modalités nouvelles, improviser. Pierre donne ensuite l'exemple de ce qu'il a appelé de la « Clio-thérapie » où il emmène un adolescent en ballade en voiture pour le calmer. Également pour faire retomber la pression sur le groupe. À cette occasion, sur le chemin du retour, le jeune évoque pour la première fois les relations difficiles avec son père...

Pierre ne se leurre pas sur ce que vivent ces jeunes, sur l'expérience parfois longue qu'ils possèdent des milieux éducatifs, des éducateurs spécialisés et des psychologues :

« Les gamins qui avaient connu 9-10 foyers, savaient ce que c'est qu'un éducateur, ils savaient ce que c'est qu'une structure. Si on les prenait pareil, ça marcherait jamais ».

Le positionnement de Pierre avec ces jeunes difficiles correspond à une tonalité interprétative des relations éducatives adaptées à des situations difficiles, dans le contexte d'un centre spécialisé (type CEF- centre éducatif fermé, quoiqu'ouvert dans le cas de Darnes). Il n'est pas dit que ses compétences interprétatives et ses connaissances dans ce domaine soient adaptées ou transférables à son poste à Clèves. Il est possible aussi que la spécificité de son parcours s'articule bien au travail avec ses nouveaux collègues. Un éducateur de son équipe lui a d'ailleurs dit qu'il avait pris en « référence éducative » les enfants « *les plus durs* », ce à quoi il a répondu :

« Oui, je crois, parce que ce sont des gamins avec qui ont peut bosser, avec qui il y a de quoi faire, je pense. C'est ce que je disais au directeur le week-end dernier, parce qu'il a fait le week-end : " ce qui manque ici à mon avis, c'est de les occuper en journée. " »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

Nous le voyons, Pierre ne peut pas s'empêcher de faire partager à son directeur l'expérience qu'il a des jeunes déscolarisés, souvent désœuvrés la journée. Pierre parle ensuite de la manière dont les jeunes sont perçus :

« Et puis cette étiquette qu'ils ont, malheureusement, ce sont des gamins de foyer. Et ça, c'est terrible. Que ce soit à l'école, chez un patron, partout. Quand je travaillais avec des patrons sur Darnes, des gens que je connaissais, parce que je ne les emmenais pas chez n'importe qui non plus, il y a patron et patron. Il y a celui qui veut faire du social et celui qui veut faire faire la merde aux gamins. Il y a différents patrons. Des patrons me disaient : " tu serais venu me voir en me disant que c'est un délinquant, il a fait ci il a fait ça, je ne l'aurais jamais pris. Mais je n'en reviens pas comment il bosse. " »

Pierre parle de l'étiquette « délinquant » :

« Ça veut pas dire grand-chose parce que c'est un moment précis : " oui il a fait une connerie, il l'a faite ". Et qui n'en fait pas de conneries ? »

Le rôle de l'éducateur est ici, vis-à-vis des employeurs, de véhiculer une autre image des jeunes.

REGISTRE HERMÉNEUTIQUE – Entretien de Paul

Paul décrit le fonctionnement de la commission et la place des écrits d'admission. Il revient sur le cas d'Aldo :

« Des dossiers spécifiques où l'on voit qu'il y a des questionnements, où ce n'est pas clair par rapport au dossier : de recevoir en amont la famille et le jeune pour déjà débroussailler. Parce qu'à propos du cas où le dossier note que " le jeune est contre toute collectivité ", ça aurait nécessité avant la commission d'admission de déjà de recevoir le jeune, de travailler ce point avec lui. »

En tant que cadre impliqué dans la rédaction de la « procédure d'admission » Paul est dans l'état d'esprit de perfectionner ce dispositif. Il pense qu'une meilleure combinaison des différentes tâches à mener en commission tel que recevoir la famille, rencontrer le jeune préalablement à la réunion plénière serait bénéfique. Cette réflexion lui vient après-coup. Le questionnement de la commission à propos du jeune « *contre toute collectivité* » ne viendrait pas forcément à l'idée de professionnels chargés d'abord de rencontrer la famille. Certaines évidences ne se sont levées que dans le cadre de réunions plus larges et ce que propose Paul pourrait ne pas empêcher de passer à côté de ce type de problème. Paul précise son idée, concrètement :

« Ça veut dire de faire un groupe de lecture du dossier avec la psychologue, le directeur, éventuellement deux éducateurs et de se dire " sur ce point-là il faut quand même avant de déclencher une commission recevoir la famille " pour lever ces points particuliers. »

Son idée est toujours de s'appuyer sur une réflexion de groupe « *de lecture* », mais pas en séance plénière, seulement avec quelques-uns de ses représentants. Ce groupe de lecture serait certes plus impliqué dans la nécessité de lire le dossier avec attention. Il serait garant du travail mené, en évitant un effet de dilution de la responsabilité. L'idée de Paul est d'augmenter la possibilité de « *lever ces points*

particuliers ». Or, cette capacité à « lever » des questions est liée à la capacité de décrypter des dossiers, c'est-à-dire d'aller y chercher des éléments qui n'apparaissent jamais en première évidence.

Le cas d'Aldo est venu interroger le fonctionnement de la commission. Paul le confirme et précise qu'un échange a eu lieu entre cadres à ce propos. Il en ressort qu'« *ils trouvent qu'il y a effectivement des situations comme ça* » où une dilution des intervenants pour les entretiens entraîne une déperdition des informations en commission. Paul poursuit son idée :

« C'est à mon avis préférable de s'attarder à une lecture du dossier dès que le dossier arrive et de faire éventuellement une pré-admission. On l'appelle comme on veut, une première rencontre, pour lever les points particuliers qui vont forcément venir. Après on voit bien dans la commission ce qui est interrogé. »

Paul estime que des points cruciaux de la situation « *vont forcément* » venir dans l'organisation qu'il préconise. Il reconnaît que les dossiers comportent des écrits où se cachent des informations :

« Parce qu'effectivement, entre ce qui est écrit dans des rapports et cela, les rapports on sait que ça peut être plus ou moins " orientés " et donc finir par cela dans une conclusion de rapport C'est légitime que les collègues s'interrogent par rapport à ça. »

Ce propos fait mention d'un savoir implicite « *on sait* » des travailleurs sociaux par rapport aux écrits. Ce point de vue est abordé par Pierre qui questionne de manière soutenue la fiabilité des écrits d'admission. Dans cette logique, nous nous demandons en fin de compte si des écrits d'admission ne servent pas davantage à enjoliver une situation, à leur donner une apparence « *présentable* » tandis que des faits qui peuvent « *fâcher* » sont simplement écartés. Le travailleur social qui écrit le rapport n'y livrerait pas le fond de sa pensée, ce à quoi Paul nous répond :

« C'est cela qu'il y a à éclaircir... D'autant plus que c'est celui qui a rédigé le rapport qui sollicite l'établissement pour accueillir ce jeune. Ça nécessite au moins une rencontre pour pouvoir en parler. Voilà où est le paradoxe. »

Il y a une disjonction entre l'intention d'informer et le fait de fixer par écrit des détails significatifs du parcours d'un jeune, à partir du moment où ces faits sont de nature conflictuelle. Dans l'esprit des rédacteurs, ces questions sont supposées déranger des pratiques et bousculer des établissements dans la définition de leurs limites. L'efficacité d'un écrit d'admission étant aussi de parvenir à placer ou réorienter rapidement un jeune, les questions problématiques sont alors sous-évaluées, voire écartées des écrits. À la réception de ces écrits, les établissements doivent par conséquent adapter en fonction leur lecture des dossiers et mettre en place des opérations de décodage. Dans le cas contraire, les professionnels apprennent à leurs dépens l'effet de réalité que provoque ce décalage. Il s'agit alors de devoir gérer, souvent en urgence, des souffrances et des comportements d'enfants pour lesquels les professionnels ne sont pas compétents, ni individuellement ni collectivement, et de parvenir à contenir des groupes d'enfants au bord de l'ébullition voire en danger.

La réticence de travailleurs sociaux à mettre par écrit certains problèmes d'enfants s'explique de différentes manières. En fixant durablement les événements, l'écriture crée un effet dramatique. Elle fige la représentation d'un développement et n'empêche pas, à moins d'être très précise, le lecteur de s'inventer ses représentations de la situation. En ne restituant pas avec soin ni concision la dynamique d'évolution de l'enfant, l'écrit stigmatise. D'où des omissions pour pondérer la crainte de ce phénomène. Des psychanalystes prônent *une éthique du bien-dire* chez les travailleurs sociaux, mais existe-t-il *une éthique du bien écrire* ? Un exemple concret donné par Delcambre (1997, p. 53-55)⁵⁵ montre que le langage écrit des éducateurs, inspirés par le « langage » de la psychanalyse, peut se muer en *métalangage* (Martine Fourré, 1997) et produire des écrits aberrants.

⁵⁵ Dans notre Master2 de sciences de l'éducation (2006), « *Les éducateurs spécialisés et leurs écrits professionnels : le cahier de liaison, analyseur de la relation à soi et à autrui* », Université de Nantes, p. 111-112, nous présentons des extraits commentés de cet écrit.

Paul pense que le travailleur social peut assortir sa demande écrite d'admission d'un contact téléphonique :

« Cela peut être de la part du travailleur social, de passer un petit coup de fil. Nous pourrions lui que " c'est quand même étonnant de nous envoyer votre dossier pour l'admission de ce jeune alors que dans votre rapport vous marquez en conclusion que la collectivité n'est pas faite pour lui ". »

Dans cette situation, tout tourne autour de ce court intitulé du rapport d'admission, point névralgique qui cristallise l'attention de la commission. Le besoin de dialogue est clairement énoncé comme la possibilité de défaire une contradiction repérée dans l'écrit d'admission. Mais, pour Paul :

« À mon avis, il ne faudrait pas s'arrêter sur les dossiers comme ça simplement parce qu'il y a de noté un " refus de la collectivité ". Il ne faudrait pas que nous en déduisions que c'est pour nous ou que ce n'est pas pour nous. Je pense qu'il y a à creuser malgré tout. »

Paul pense que l'interprétation de certains passages du dossier d'admission, pourtant déterminants sur la capacité du jeune et qui soulèvent le questionnement des éducateurs, ne doivent pas être sur évalués. Le sens doit être approfondi. Il ajoute :

« On a quand même peu de critères pour ce qui nous concerne. Il y a des dossiers ou c'est " non " d'entrée. Par exemple, la tranche d'âge que nous prenons en compte est de 3 à 18 ans. S'il a deux ans, c'est non, c'est simple. S'il n'est pas scolarisé ou dans l'attente d'une scolarisation éducation spécialisée ou de ce type, si la scolarité risque d'être difficile à trouver, on ne va pas prendre non plus. Ou alors il faudrait travailler cela avant. Autrement nous n'avons pas beaucoup de critères pour dire non automatiquement, on n'a presque rien. »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE HERMÉNEUTIQUE

C'est donc suivant cette ligne argumentaire que Paul estime devoir engager vis-à-vis des dossiers d'admission une investigation plus poussée, quand bien même des doutes persistent sur la capacité du jeune à accepter ou à « *refuser la collectivité* ». La nature de l'intervention en MECS est aussi d'apprendre aux enfants et aux jeunes à vivre en collectivité. Le fait qu'ils n'y soient pas prêts avant d'arriver ne constitue pas en soi une contre-indication au placement à Clèves. Après, tout est fonction du degré d'adaptation ou d'inadaptation à vivre en collectif, étant donné que pour des groupes de dix-douze d'enfants, il s'agit davantage de petites collectivités. La contre-indication de placement en établissement de type internat fait souvent l'objet d'une orientation en placement familial, dans une famille d'accueil.

Paul termine en évoquant une situation où le service d'action éducative en milieu ouvert, dans son rapport, a court-circuité la décision d'un établissement pour l'accueil d'un enfant :

« L'éducatrice d'AEMO avait mis dans son rapport adressé au juge qu'Adèle était déjà admise à Clèves. Avant qu'on se prononce ou qu'on reçoive le dossier. C'était simplement évoqué comme ça, mais pour elle c'était fait. Mais quand la Juge nous a interrogés, de savoir comment ça se faisait qu'elle n'était pas à Clèves, nous avons répondu " mais on ne s'est pas prononcé pour l'admission de cette jeune ". Donc on avait revu l'éducateur pour lui dire de faire attention à ce qu'il mettait dans son rapport. »

Dans ce cas, le juge des enfants interprète correctement une information erronée !

REGISTRE ÉCONOMIQUE – Entretien de Françoise

Pour Françoise, actuellement éducatrice scolaire, le critère économique est en rapport avec l'organisation des groupes d'enfants, que ce soit à Clèves en internat ou dans les classes d'école. Au départ, dans ses propos, ce critère est souvent associé au critère émotionnel. Elle donne l'exemple d'un enfant :

« Assez perturbateur, qui va finalement remettre en cause tout le fonctionnement du groupe, les repères des jeunes, les uns vis-à-vis des autres. Ça a des répercussions au niveau de l'école. L'institutrice actuellement est en grande difficulté, on la soutient comme on peut. On a aménagé des horaires avec le jeune. C'est-à-dire qu'il ne va à l'école que le matin et moi je le reprends l'après-midi. Pour essayer de ne pas trop perturber la classe. Il faut faire très attention. »

En peu de mots, Françoise explique que ce type d'enfant produit des effets dévastateurs, comme quoi il est « perturbateur », il « remet en cause tout le fonctionnement du groupe », jusqu'« au niveau de l'école » ; cet enfant bouscule « les repères » des jeunes, et qui plus est « les uns vis-à-vis des autres ». Nous nous demandons d'où un enfant, même perturbé, peut tenir un tel pouvoir de perturbation ? L'enseignante en subit visiblement des conséquences, qui nécessitent un resserrement de la collaboration des éducateurs. La réponse apportée consiste à ce niveau en une gestion différente du temps de scolarité de l'enfant : « on a aménagé des horaires », il « ne va à l'école que les matins » et l'après-midi est pris en charge par Françoise. Elle poursuit :

« On marche sur des œufs en ce moment avec ce jeune garçon. Et puis lorsqu'on parle de réorientation, c'est très long. On ne le fait pas comme ça du jour au lendemain. Il faut monter un dossier. Il faut aussi trouver de la place parmi les différents établissements spécialisés qui le concerne. »

Si le maintien de son placement à Clèves paraît remis en cause, son orientation s'avère difficile à mettre en œuvre, selon Françoise : « c'est très long », cela ne se

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

« fait pas comme ça du jour au lendemain », « il faut monter un dossier », sous-entendu : monter un dossier n'est pas une mince affaire, et puis aussi « trouver une place »... Que l'enfant reste ou qu'il parte, la tâche semble démesurée. En attendant, une organisation provisoire est organisée pour lui « sur mesure » :

« Je l'ai en exclusion l'après-midi, pour des problèmes de violence. Donc c'est pareil : qu'est-ce qu'on va mettre en place ? C'est toujours ça qui m'interroge. C'est-à-dire qu'il est en difficulté, mais c'est un enfant intelligent. Qu'est-ce qu'on va faire après, comment on va organiser les choses ? Ce n'est pas évident. »

Nous le voyons, Françoise est inquiète pour cet enfant, pour le dispositif qui lui permettrait d'avoir sa place, sachant que ce n'est pas un problème d'intelligence qui est en cause, mais des comportements asociaux, jusqu'à la violence. Ces comportements ont la particularité de désorganiser les dispositifs mis en place pour les élèves et de déranger les adultes. La gestion de ces groupes ainsi que l'organisation du travail de l'enseignante et celle de Françoise (à un degré moindre, car son poste est dédié aux enfants en difficultés), sont étroitement dépendants du vécu des élèves à l'intérieur de ces groupes et de celui des enseignants, éducateurs qui encadrent ces groupes. L'organisation est directement reliée à une perception de l'équilibre ou de l'unité de ces groupes. Si cette unité vient à être atteinte, l'ensemble du système entre dans une perturbation. Ici, l'enfant perturbateur met en place des d'atteintes au cadre posé qui suffisent pour le mettre dans une position de risque d'ensemble. Pour éviter une désorganisation plus avancée, la solution est de déplacer l'enfant physiquement, d'organiser sa place à côté ou en parallèle, par exemple en ajustant ses temps de présence à l'école et en renforçant l'aide apportée à l'enseignante.

Un raisonnement stratégique du nombre d'enfants scolarisés

Plus largement, une approche stratégique consiste à prendre en compte le fait que Clèves accueille un nombre élevé d'enfants perturbateurs en milieu scolaire. Il n'y a pas de raison *a priori* que des enfants en souffrance, qui ne contrôlent pas les

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

événements qui les font souffrir, soient plus adaptés à l'école qu'en foyer éducatif. Sauf pour ceux dont l'école est un lieu « réparateur » et investi, où leur socialisation est positive. Les éducateurs qui connaissent le profil des enfants dont ils ont la charge, développent une estimation des capacités de résistance des différentes écoles et collèges dans lesquels les enfants en difficultés sont scolarisés. Françoise explique :

« Le choix maintenant d'avoir plusieurs écoles est un choix volontaire, parce qu'on s'est rendu compte que lorsque l'on envoie, par exemple il y a 2 ans on avait 25 primaires à la même école primaire, 25 jeunes à la même école, ça voulait dire aussi qu'on allait avoir 3 ou 4 jeunes qui étaient déjà sur le même groupe (d'internat) et qui allaient ensuite se retrouver ensemble dans la même classe. Ça fait un phénomène de clan entre eux. »

Ce que dit Françoise ne porte pas ici sur des aspects de problématiques individuelles d'enfants qui se cumuleraient, mais d'un effet de « nombre », de « proportion » d'enfants placés, qui se retrouvent dans une même école, voire dans une même classe. Qui plus est, ces enfants se connaissant peuvent à plusieurs développer une unité que Françoise désigne comme un « *clan* ». Or, le clan possède un fonctionnement d'autonomisation par rapport aux autres groupes. Il s'agit en milieu scolaire d'un groupe soudé, plus ou moins spontané, dans le groupe classe ou le groupe scolaire. L'enseignant peut en effet avoir quelques inquiétudes sur ce que peut produire la dynamique d'un tel regroupement à l'intérieur de sa classe et qui pourrait incliner à imposer certaines de ses normes (de langage, de gestes, de rejet des autres).

Françoise décrit une organisation stratégique que Clèves a élaborée pour contrecarrer les effets éventuels à ce phénomène qui peut susciter de la crainte et du rejet de la part d'enseignants :

« donc ce qui fait qu'on a dispatché tous les petits primaires sur deux écoles " principales " de Souté et de Vézane. Actuellement, on travaille aussi avec l'école

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

de Malles, c'est pour ça que la question a été posée pour l'école de Malles puisqu'on a une famille dont on a volontairement laissé les enfants scolarisés dans cette école. On n'a pas voulu les changer parce que c'est assez perturbant de changer d'école en cours d'année. On essaie d'y faire attention. On a donc trois écoles primaires, je travaille et suis en lien principalement avec les écoles primaires. »

Ce détail fait apparaître la complexité du système concernant la répartition des enfants dans les écoles des villages avoisinants : nombre d'enfants par école, compatibilités d'enfants, âge, proximité des parents (sans contre-indication de les maintenir proches du domicile parental), lien professionnel de Françoise avec les différents partenaires. Ces aspects de répartition et de géographie scolaire entrent à part entière dans le travail éducatif spécialisé qui doit prendre en compte les ressources disponibles ainsi que les limites des ressources dans les structures environnantes. La préoccupation de ces montages organisationnels pourrait tout aussi bien se poser concernant l'inscription des enfants de Clèves dans des clubs de loisirs où un effet de concentration peut produire des effets de ghettoïsation.

Françoise donne un exemple d'aménagement de groupe d'internat à l'intérieur de Clèves :

« Là, on reçoit un petit garçon, il n'y avait pas de place sur le groupe, il a fallu faire passer une jeune sur un autre groupe. Donc ça vient aussi en déduction. C'est-à-dire qu'on accueille sur un groupe, s'il n'y a pas de place, automatiquement il va falloir faire passer un autre jeune sur un autre groupe. Qui va-t-on faire passer ? Est-ce qu'il est suffisamment autonome pour aller sur un autre groupe ? C'est tout ce questionnement-là ».

L'arrivée d'un nouvel enfant a des incidences sur la composition numérique des groupes et sur la qualité de vie qui peut y être installée. La quantité possible d'enfants par groupe d'accueil est fixée à l'avance et fait l'objet d'une habilitation officielle (commission de sécurité) et de contrôle ; des quotas sont fixés par

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

l'administration, qui ne doivent pas être dépassées par un souci évident de sécurité, pour des motifs sanitaires et d'environnement relatifs au développement normal des enfants : respect des règles de sécurité (nombre d'enfants par adulte), espace vital nécessaire, lieux communs ouverts pour éviter le confinement, etc. C'est ainsi que se pose, pour les éducateurs, la question du « nombre de places » d'enfants par groupes. Il peut être aussi question d'incompatibilités d'ordre qualitatif entre les pensionnaires, dues à profils des jeunes accueillis. Dans les deux cas, les éducateurs, par délégation, sont comptables de ces équilibres.

Françoise rapporte qu'il y a « *des répercussions aussi sur le groupe sur lequel [un enfant] va être accueilli.* » La commission d'admission, comme lieu d'échanges institués entre les différents groupes d'accueil, va permettre à cet effet :

« D'anticiper : " voilà, il y a tant d'enfants dans l'établissement, une place qui se dégage sur tel groupe, donc là on peut accueillir cette tranche d'âge ". »

C'est ce type d'échanges sur le calcul du nombre de places par groupes ainsi que l'anticipation des mouvements des jeunes d'un groupe à l'autre que l'on retrouve retranscrits dans le cahier de réunion de la commission d'admission, sous la forme d'une comptabilité⁵⁶. Par nécessité, il existe donc intra-institutionnellement, à la fin d'organiser la vie quotidienne de chaque groupe et de gérer des mouvements entre groupes, la tenue par les éducateurs d'une comptabilité des places d'enfants. Ces calculs leur permettent de déterminer des profils de groupes et des conditions concrètes de prises en charge (groupe homogènes, groupes horizontaux) et influencer les conditions de travail des professionnels. Cet aspect « comptable » est plus ou moins investi selon les éducateurs. Il fait l'objet par certains de comptes d'« apothicaires » (trop ou pas assez d'enfants accueillis), de désintérêt pour d'autres plus attirés par l'aspect qualitatif de l'intervention éducative.

Il est un fait cependant que cette préoccupation comptable des places par les éducateurs (qui pourrait relever des seules prérogatives des chefs de service)

⁵⁶ Cf. « La commission d'admission de Clèves à travers son cahier de réunion », chapitre VII, p. 198 et *annexe 11*.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

infère directement sur la qualité de vie des groupes et sur les modes d'interventions éducatifs. Il y a en effet des différences importantes de prises en charge selon les tranches d'âge d'enfants et leurs profils ; selon que les groupes sont « verticaux » ou « horizontaux »⁵⁷ ; du fait d'un nombre important ou faible d'enfants placés sur une période ; suivant que les groupes sont mixtes ou non ; si des problématiques d'enfants sont lourdes ou encore incompatibles entre elles (deux frères ennemis, deux enfants issus du même immeuble, etc.).

De cette manière, la commission d'admission se dote d'un outil de mesure et d'évaluation, un « tableau de bord », pour dresser un profil des groupes d'enfants et préciser un « taux d'occupation ». Cela permet aux professionnels de faire des comparaisons à partir des données objectives qui se répercutent sur la qualité du travail et en particulier auprès des enfants :

« L'enfant, le jeune pressenti pour passer sur un autre groupe va lui aussi être préparé à ce passage. Ça ne va pas se faire dans l'immédiat. On va lui permettre d'aller par exemple déjeuner sur le groupe, de passer un peu de temps le samedi après-midi à faire une activité. Donc il va y avoir une transition plus sympa, plus préparée. »

⁵⁷ Il s'agit d'enfants de tranches d'âges différentes pour les groupes « verticaux », par exemple de groupes d'accueil d'enfants de 8 à 16 ans (enfants, préadolescents et jeunes adolescents) ou d'enfants de 12 à 18 ans (pré-adolescents, adolescents et jeunes adultes). Pour les groupes horizontaux, les éducateurs font coïncider des tranches d'âges en rapport avec la maturité développementale (10/11 – 14/15 ans) avec l'inscription scolaire (école primaire, collège, apprentissage), etc.

REGISTRE ÉCONOMIQUE – Entretien de Jacqueline

Jacqueline parle des étapes par lesquelles l'idée du placement d'Arnaud a fait son chemin. À la réunion de synthèse d'Adèle :

« Il avait été prévu qu'Arnaud intégrerait sûrement l'établissement, mais par contre ça s'est plus bousculé au niveau calendrier que ce qui était prévu au départ. Mais on savait qu'à un moment donné qu'il allait intégrer la maison d'enfants. »

Cet exemple montre que le déroulement des événements conduisant à l'étude d'un accueil peut échapper aux intéressés quand bien même ils se positionnent avec anticipation.

Articulation économique-éducative de l'instance organisationnelle

Jacqueline parle aussi du fonctionnement précédent quand il n'y avait pas encore de commission, des enfants étaient accueillis tandis *« que généralement les groupes sont déjà complets »* ; elle indique :

« Il fallait à ce moment-là travailler en accéléré le passage d'un enfant sur un autre groupe. Des fois, les enfants sont plus ou moins prêts parce qu'on leur dit longtemps à l'avance " s'il y a une arrivée, c'est toi qui es envisagé pour un passage ", donc ils ont le temps de s'y préparer. Mais il y avait des fois où ce n'était pas le cas. »

Jacqueline fait donc la différence entre la période d'absence de commission où les éducateurs étaient obligés de bousculer des enfants, et de forcer leur passage dans un autre groupe pour *« faire de la place »* à un nouvel arrivant. Le jeune pouvait se sentir brusqué dans cette soudaineté, avoir *« l'impression qu'on se débarrassait " d'eux »* et attribuer la cause de ce dérangement à l'arrivée d'un autre enfant alors que l'organisation institutionnelle était imprévoyante. Comment

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

les enfants auraient-ils pu être au clair avec leur vécu dans la mesure où les adultes n'y étaient pas encore eux-mêmes parvenus ? L'anticipation que procure le dispositif d'admission désormais mis en place facilite non seulement l'accueil, mais aménage aussi les transitions des enfants qui peuvent dès lors se préparer à changer de groupe.

Le principe de libérer des places pour procéder à de nouveaux accueils caractérise l'activité économique de l'établissement, directement tributaire du nombre d'admissions. Cela reste une motivation principale à ces changements dans l'organisation des groupes. Cependant, cette organisation se déploie dorénavant dans une manière de faire assimilable par l'enfant au regard de son développement, en fonction de ses repères et de son rythme. Dans ce cas, il est possible de constater que la tendance de l'établissement à s'organiser (instance organisationnelle) à partir d'une préoccupation économique ne s'oppose pas à une dimension éducative. Nous proposons de dénommer *économico-éducative* cette articulation entre *activité économique* de l'institution éducative et *organisation personnelle* de l'enfant (psychologique, rythmes, anticipation).

L'articulation *économico-éducative* permet une intégration réussie de l'éducatif dans les montages économiques de l'établissement. Cette logique économique n'est plus ainsi en opposition avec une « gestion » humaine des projets éducatifs, mais aussi à son service.

Les changements de groupes

La préoccupation organisationnelle n'est pas seulement celle qui se rapporte à l'*instance organisationnelle*. Il s'agit aussi d'organiser les groupes d'enfants (*instance groupale*) que les éducateurs garantissent. Un nouvel accueil modifie la configuration organisationnelle d'un groupe d'enfants :

« Ça remet en cause à chaque fois tout un équilibre de groupe et qu'en fonction de cela, nous on a un groupe mixte, il y a des choses matérielles à organiser. Par

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

exemple les chambres. (...) ce n'est pas neutre pour un enfant de remodeler son environnement proche. Cela demande du temps à se mettre en place dans leur tête, et nous de réfléchir à ce qui va être le nouvel équilibre qui va être le meilleur à trouver. »

Les groupes d'enfants sont agencés selon des modalités psycho-familiales ou domestiques, tel le fait d'habiter sa chambre. Déménager d'un groupe pour un autre pour un enfant c'est quitter des amis, remettre ses photos dans des cartons, laisser derrière lui une ambiance et des habitudes quotidiennes de vie. À cause de cela, les enfants placés ne seront jamais vraiment « chez eux » dans les foyers d'accueil, ou seulement provisoirement, même s'ils s'y sentent bien ⁵⁸. Leur installation dans les établissements reste précaire. Devoir aller sur un autre groupe leur rappelle qu'ils sont seulement « de passage » dans la Maison d'enfants. C'est, indirectement, souligner le caractère éphémère, quoique durable (de plusieurs mois à plusieurs années) de leur situation de placement. Habiter dans un tel lieu n'est pas neutre pour l'enfant et ce n'est pas qu'une question matérielle. Cette question, nous dit Jacqueline :

« Se traduit d'abord par rapport à un équilibre de groupe d'âge. Ça dépend si c'est un jeune enfant qui arrive. Nous on a eu des accueils d'enfants de trois ans. Comme cela peut être un accueil d'enfants de huit ans. C'est vrai que ça modifie aussi à ce moment-là l'équilibre de groupe d'âge, ça modifie aussi le rapport garçon/fille. Après il va se rejouer, il y en a certains qui ont des difficultés de voir qu'un nouvel enfant arrive. Nous on a surtout ce problème quand il y a des plus jeunes qui arrivent, vraiment des très jeunes, parce que le petit dernier du groupe, comme cela se passe à un moment donné dans une famille, on lui prend sa place de petit dernier. »

Si les enfants savent bien qu'ils ne sont pas chez eux dans le groupe de la Maison d'enfants, ils jouent néanmoins des enjeux de places comme dans une fratrie, que cette fratrie existe ou qu'elle soit imaginée. C'est ce que l'on comprend dans

⁵⁸ C'est vrai aussi des enfants placés en famille d'accueil qui en témoignent quelques années après.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

cet exemple concernant la place du « *petit dernier* » qui vient bousculer les uns et les autres et reconfigurer les liens dans le groupe. Jacqueline indique que les modifications dans la dynamique du groupe sont liées à l'âge et au genre à travers « *le rapport garçon-fille* ». Pour Jacqueline, « *savoir à l'avance* » l'arrivée d'un enfant permet de prévoir ces changements et de préparer les enfants à en vivre les perturbations, pour eux-mêmes et à l'échelle de leur groupe. Certains enfants peuvent se sentir personnellement moins concernés par une reconfiguration de leur place dans le groupe, mais être néanmoins sensibles à la modification de l'humeur de certains, à des changements relationnels, d'alliances entre les membres du groupe. Ils sont donc tous plus ou moins fragilisés par ces modifications qui se reproduisent tout au long des placements.

Reconfiguration des places dans les groupes d'enfants

La place occupée dans le groupe d'enfants peut refléter le caractère d'untel ou untel et la manière dont il s'engage au milieu des autres :

« Nous avons eu en début d'année une grande fille qui a huit ans, qui était là depuis l'année dernière et qui était leader du groupe. En septembre, elle a vu arriver une autre fille du même âge. Elles se sont trouvées dans une rivalité d'enfer : une pour garder cette place-là et l'autre pour la prendre. Ce qui a fait qu'il y a eu des conflits à gérer (...) Ça peut aller loin. (Silence). Et puis c'est vrai, une arrivée sur les groupes ados, je ne sais pas je n'ai jamais travaillé sur des groupes ados, mais ça se joue, je pense, d'une manière différente. Mais c'est vrai qu'on a toujours une période où il y a un rythme pour s'installer, apprendre. Les enfants ont l'impression pendant un temps que l'on s'occupe plus du dernier arrivé, ce qui est une réalité. »

La gestion de groupe n'est donc pas une tournure d'esprit. La dimension conflictuelle est palpable et tendue. Des rivalités peuvent se révéler et ramener à d'autres problèmes vécus par les enfants dans leur propre famille. Derrière ces vécus, il y a pour certains des manques terribles de reconnaissance, des carences

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

affectives, des histoires d'abandon, de haine, de luttes fratricides ou de rejets. Et en arrière de ces perturbations issues du quotidien, ravivées par les changements des groupes (plus fréquents que dans une famille, même recomposée), il y a des drames individuels, plus profonds, et plus graves, avec des traumatismes. La gestion de groupe recouvre un autre travail plus ténu et compliqué qui concerne la prise en compte par les éducateurs de la souffrance authentique qui taraude ces enfants.

Prises en charge matérielles

De manière moins dramatique, qui concerne la psychologie des enfants, il y a des conduites qui engagent les éducateurs dans des prises en charge également matérielles, notamment chez les jeunes enfants :

« On peut accueillir Arnaud, c'est un enfant de 4 ans et demi, à la maison il n'a pas vécu cela : un rythme quotidien, de s'habiller, de commencer à s'habiller seul, de se laver, la tenue à table, des choses comme ça. Un rythme que le jeune enfant devrait avoir normalement, mais qu'il n'a pas acquis parce qu'on ne lui a pas montré. Donc à un moment donné ça monopolise plus un adulte pour lui apprendre ces choses-là. »

En dehors d'éventuels déséquilibres au niveau de sa personnalité, un jeune enfant, ou un enfant plus grand, mais peu autonome « monopolise » et capte de la présence des adultes. Ces derniers sont du coup moins disponibles pour les autres. Les autres enfants le remarquent cela :

« S'ils sentent qu'ils ont moins de temps pour eux, ils se rappellent tout de suite à nous davantage, c'est leur façon de nous dire : " j'existe ". »

Plus des moyens pour des situations plus difficiles

À un autre moment, Jacqueline évoque le rapport qu'il peut y avoir entre des situations plus difficiles d'enfants et des « moyens » pour leur accueil. Elle se souvient de l'ancien fonctionnement sans commission d'admission :

« Le directeur avait déjà commencé à éliminer certains dossiers où il savait pertinemment qu'on n'avait pas les moyens matériels d'assurer une prise en charge de ces enfants-là qui soit correcte. Mais bon, ces enfants relèvent vraiment plus d'une prise en charge psychologique, c'est vrai qu'on a la psychologue qui est là, mais c'est différent d'avoir un suivi où au niveau scolarité ça devient vraiment difficile. C'est vrai qu'en ITEP il y a généralement des scolarités sur place, des choses comme ça où c'est plus facile d'y intégrer les enfants que dans une classe du village. »

Dans ce cas, les « moyens matériels » riment plus précisément avec « moyens humains ». Notamment les moyens pour un établissement de proposer des interventions très spécifiques articulées à l'ensemble de l'action éducative en internat et de rééducation, tel que Jacqueline pense que cela est proposé en ITEP⁵⁹. Il est vrai néanmoins que la dotation d'un établissement éducatif en ressources humaines (intervenants de type psychologue, rééducateur, pédopsychiatre) relève directement du budget alloué qui est aussi fonction du projet défendu.

Jacqueline s'exprime ensuite sur la dimension matérielle qui incombe aux lingères lors des accueils et qui justifie leur présence en commission :

« Tout l'aspect matériel lié à l'arrivée ou au passage d'un enfant, c'est à elles de l'assumer. Cela leur permet, elles aussi, simplement, de se projeter. »

⁵⁹ Cela n'empêche pas les ITEP au demeurant, de solliciter à leur tour, lorsqu'ils sont confrontés à des situations limites, le concours d'autres établissements : placements familiaux spécialisés, services de psychiatrie infantile.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

Jacqueline veut parler de l'aspect matériel en relation avec le linge des enfants. Elle explique ensuite que les éducateurs ne contrôlent pas davantage que les lingères, le calendrier d'arrivée des enfants à Clèves. Elle donne l'illustration suivante :

« on ne contrôle pas plus par exemple que là, il n'y a plus de gaz dans la maison d'accueil, il n'y a plus de chauffage ni d'eau chaude. »

Jacqueline montre par là que le pouvoir d'intervention des éducateurs ne s'étend pas sur l'ensemble des conditions matérielles des enfants, que ce soit la date et l'heure d'arrivée, la maintenance des infrastructures, quand bien même ils en sont avec les enfants les premiers impactés. Cela illustre la différenciation des tâches et la répartition des responsabilités selon leur nature particulière.

Travail avec les partenaires

Plus loin, Jacqueline parle de la partie de son travail éducatif qui consiste à collaborer avec des parents, en particulier avec le père d'Adèle. Elle parle à ce propos d'un « *d'un travail de longue haleine* » :

« Ça en fait partie (du travail éducatif), mais c'en est plus une des briques. Si on reste dans une certaine logique, normalement c'est le travail du service extérieur. »

Jacqueline indique qu'une « *certaine logique* » préside à la répartition du travail concernant le « suivi » des parents. Une certaine *économie* règle cette répartition des interventions entre les services. Jacqueline n'explique pas pourquoi dans ce cas, sa propre intervention dépasse le cadre habituel. Probablement, se laisse-t-elle guider par le lien vivant entre la fille et son père ? L'image de la « brique » fait penser à la participation à un ouvrage de maçonnerie, auquel différents professionnels de différents corps de métiers collaborent et se coordonnent, interviennent ensemble et les uns après les autres.

Une économie du travail partenarial éducateurs/enseignants

Plus loin, Jacqueline mentionne la répartition et l'articulation du travail partenarial avec les écoles :

« Il faut un équilibre. Et si on ne maintient pas bien un équilibre à l'extérieur concernant les scolarités, ça va être difficile. On a connu ça quand on n'avait que l'école de Souté. À un moment donné, on avait 23 enfants dont certains étaient des costauds. On passait notre temps à faire des allers et retours à l'école, à colmater une brèche. »

Jacqueline emploie la métaphore de l'ouvrage qui prend l'eau ou l'air et qu'il faut « colmater ». Le rôle des éducateurs selon sa conception de la répartition des rôles serait de veiller et de compenser au besoin des manques dans la contribution de chacun des professionnels à l'ouvrage collectif. Cette idée n'est pas étonnante dans la mesure où l'établissement éducatif, sans être à la place de l'école (ni du soin, ni des centres de loisirs), est cependant le garant de la cohésion de l'ensemble, sur la base du « projet éducatif » de l'enfant. C'est à partir de ce projet, légitimé par la commande sociale formulée par des organismes de tutelles (Juge des enfants, Conseil Général) qu'une *économie*, au sens d'une répartition des places, est assurée par les éducateurs. Charge à eux de connaître suffisamment les intrications et les implications de chacun des acteurs, pour ne pas empiéter outre mesure sur les prérogatives respectives des autres intervenants. Cette place centrale des éducateurs leur donne un point d'observation privilégié pour évaluer la situation et en donner une vue d'ensemble.

Jacqueline poursuit à propos des enfants placés scolarisés :

« La scolarité à Vézane ne s'est pas trop mal passée. Ceux qui y étaient, il y en avait quelques-uns sans gros problèmes de comportement, qui se sont assez bien fondus, et puis ils n'étaient que cinq. »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

Le nombre d'enfants scolarisés dans une école a son importance, tel que l'a souligné Françoise. C'est pourquoi les éducateurs restent vigilants sur cette « comptabilité ». Mais parfois, il ne s'agit plus seulement d'une question de « quantité » d'enfants, mais d'un problème qualitatif. Le propos combine alors le registre émotionnel avec le critère économique :

« Cela a été, jusqu'à l'arrivée de Bruno, lequel par contre a remué tout le monde en une journée et demie (...) on s'est dit qu'il ne fallait pas les laisser tomber (les enseignants) sinon on allait perdre cette collaboration et se serait dommage. L'équilibre est comme ça, il ne faut pas à la limite mettre un autre enfant qui a de gros problèmes de comportement parce qu'à un moment donné ça va exploser. »

Le mode *économique* consiste alors à gérer les situations d'enfants à l'école, en dehors de l'établissement. Il ressort en partie de la responsabilité des éducateurs dans la mesure où l'axe de l'intégration scolaire est une des priorités de l'action éducative spécialisée. Jacqueline explique que les éducateurs sont conscients des équilibres fragiles de certaines situations. Ces situations sont conditionnées, comme nous l'avons dit, par un double aspect *numérique* (nombre d'enfants) et *qualitatif* (troubles du comportement hors normes).

En commission d'admission, Jacqueline émet une réflexion sur cette dimension à partir de la situation d'Arnaud :

« C'est pour ça que je disais " mais dans quelle classe ? " Parce qu'on a jonglé depuis la rentrée en disant " à Souté il y en a deux qui ont de gros problèmes, il y en a un dans chaque classe, ça tient la route jusqu'à présent comme ça, parce qu'il n'y en a qu'un avec des problèmes comme ça ", et on a fait la même chose sur Vézane où pour l'instant il y en a un aussi. Ils sont du même âge. À un moment donné, si un enfant arrive, c'était le cas par rapport à Aldo qui semblait avoir des problèmes de scolarité, l'interrogation c'est " il va falloir le mettre dans une de ces classes-là. Et d'un enfant qui pose souci dans une classe, on va passer à deux ". »

La répartition des enfants difficiles et leur nombre dans les classes sont une préoccupation pour les éducateurs de Clèves. Jacqueline rapporte ensuite le point de vue des enseignants :

« De toute façon, au niveau scolarité ils savent bien comment cela s'était posé à la rentrée. Ils ont dit " on en a mis un dans chaque classe, vous êtes d'accord ? " On a répondu " oui-oui, on pense que c'est une solution très raisonnable " – rires. Voilà, ils gèrent, mais on n'intervient pas dans le sens où il faut qu'ils soient autonomes. Mais ils y sont sensibles. »

Cette remarque pose bien le positionnement tout en nuance des éducateurs de Clèves vis-à-vis de l'école. Jacqueline montre la confiance que les enseignants leur adressent. En retour, les éducateurs répondent « présents », mais ne s'immiscent pas dans les affaires internes de l'école. Les éducateurs sont tenus informés de certaines questions en rapport avec les enfants de Clèves mais ne prennent pas de décisions à la place des enseignants : *« ils gèrent (...) il faut qu'ils soient autonomes »*. Jacqueline ajoute que les enseignants *« y sont sensibles »*, il ne s'agit pas de leur autonomie, mais du fait que les éducateurs puissent en dire quelque chose, voire de valider, des décisions prises qui concernent les enfants placés à Clèves. Les enseignants comprennent le bien-fondé de l'avis des éducateurs quand ils ont pu en confronter le point de vue avec la réalité vécue avec des enfants difficiles en milieu scolaire. De ce fait, les enseignants ne se privent pas du regard et de l'expertise acquise par les éducateurs concernant ce genre de situation. Cela témoigne d'une relation de confiance. Jacqueline en est d'accord :

« Oui, c'est vrai. C'est sûrement aussi le fait qu'il y en a beaucoup moins en primaire cette année. Là, c'était à propos des arrivées qu'on ne maîtrise pas. Là, la directrice s'inquiétait de savoir combien d'enfants de Clèves il y aura pour la rentrée. C'est difficile de lui répondre, car on ne sait pas vraiment nous, s'il va arriver des jeunes de l'âge du collège. Ce n'est pas vraiment quelque chose qu'on peut lui dire à l'avance. »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

Dans leur expertise, les éducateurs savent aussi qu'ils ne savent pas tout, notamment qu'ils sont obligés de construire des prévisions de gestion avec des inconnues, comme l'arrivée de nouveaux enfants. Les éducateurs sont de cette manière habitués à « faire avec » des données indéterminées et incertaines, non par plaisir du flou ou par imprévision, mais parce qu'une bonne proportion d'indétermination et d'incertitude et quelquefois d'improvisation est une donnée structurelle de leur activité.

Les décisions de placements n'obéissent pas à une logique planificatrice ni de maîtrise, mais constituent des réponses, au cas par cas, pour des situations familiales et sociales occasionnellement ou durablement devenues impossibles. Une parole de la Loi est alors positionnée, qui stoppe des logiques destructrices et ouvre à travers la décision de placement, des opportunités nouvelles de développement. Les lieux d'accueil comme la Maison de Clèves sont donc entièrement dépendants de cette volonté de protection. Son advenue est imprévisible, car elle dépend de multiples facteurs convergents : signalements, travail de prévention, rapports circonstanciés, plaintes, etc.).

REGISTRE ÉCONOMIQUE – Entretien de Clio

L'intérêt de Clio porté à la commission est que :

« Chaque personne de chaque groupe peut discuter des arrivées des jeunes alors que cela ne concerne pas forcément des arrivées de jeunes de leur groupe à eux. »

L'incidence de l'arrivée d'un jeune sur l'organisation d'un groupe ne serait donc pas la seule préoccupation qui retient immédiatement l'attention. D'autres éducateurs que ceux du groupe peuvent se sentir concernés. Clio revient ensuite à la spécificité du groupe de jeunes où elle intervient :

« Pour nous actuellement, il peut y avoir douze jeunes sur le groupe et il n'y a que neuf en ce moment. En fait, il y en a encore dix, car une jeune fille va passer très prochainement sur le deuxième groupe de filles. »

Clio est au fait de la disponibilité de places d'accueil sur son groupe, elle peut penser que de prochains accueils auront lieu sur son groupe. Elle explique :

« C'est vrai qu'on a la même capacité d'accueil que les autres groupes. Je sais que le 2^e groupe de filles, elles sont douze et que le fait qu'elles soient neuf sur le nôtre, ce n'est pas équilibré du coup. Leur groupe est vraiment chargé, nous on l'est beaucoup moins. Donc on ne va pas faire passer des jeunes sur le 2^e groupe de filles. On va essayer de faire en sorte d'être égal avec les autres groupes. »

La conscience que chaque représentant d'équipe a du « taux d'occupation » de chaque groupe leur permet d'établir des comparaisons entre groupes et de souhaiter rééquilibrer les comptes par eux-mêmes (« faire en sorte d'être égal avec les autres groupes. ») Les éducateurs appellent à ce rééquilibrage d'une charge de travail entre les groupes. Un souci d'équité les anime. Un groupe occupé à 100 % est un groupe « vraiment chargé » pour Clio, il est normal que les autres groupes prennent leur part. Cette comptabilité sommaire prend en compte

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

le nombre de places actuellement disponibles, mais aussi, dans l'exemple apporté par Clio, le passage anticipé d'un jeune vers un autre groupe, parce que les conditions sont réunies à cela. Les passages d'un groupe à l'autre ne sont pas uniquement induits du fait de l'arrivée annoncée de nouveaux jeunes, mais aussi dans les cas où le projet du jeune le prévoit, du fait de l'âge, la maturité et de la demande du jeune.

Si un groupe comme celui de Clio devait rester en sous-effectif, cela poserait un problème aux professionnels de ce groupe :

« On en avait discuté, on ne se sent pas forcément à l'aise de rester à huit ou neuf accueils très longtemps, quand les autres collègues vont être plus submergés de travail. Nous, en avoir moins, alors qu'on pourrait garder des jeunes ou en accueillir nous et pas forcément eux. Un équilibre précaire. »

Le problème est entendu quand il s'agit d'une surcharge de travail parce que le groupe d'accueil est au maximum de sa capacité. Mais le fait de cumuler quelques semaines durant plusieurs places disponibles est très certainement inconfortable pour les éducateurs concernés vis-à-vis de leurs collègues. Cela s'explique cependant à l'analyse des « mouvements » des jeunes, ces derniers temps :

« Il y a quand même trois jeunes qui sont partis en deux mois. On s'est dit " Pourquoi pas, on en admet d'autres aussi. Pourquoi ne pas changer une partie du groupe ? " »

En fait, ce groupe a connu dans cette période des situations difficiles qui ont affecté les professionnels, ce qui a légitimé aux yeux des chefs de service que cette équipe puisse souffler, regrouper de la sérénité :

« Il n'y a que dix enfants et très bientôt neuf enfants accueillis sur le groupe, donc on a de la place. Les chefs de service nous ont dit " vous pouvez aussi vous permettre de rester quelque temps à neuf, neuf-dix. Vous pouvez rester le groupe

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

comme ça ". Le groupe est posé pour le moment et si jamais des jeunes arrivent, ce n'est pas quelque chose qui pourrait vous mettre en difficulté, mais on se dit aussi que ça pourrait permettre de changer certaines choses, de changer la dynamique du groupe. »

Le fait que des groupes soient en effectif complet à Clèves permet à d'autres d'adopter rythme différent en fonction d'épreuves qu'ils peuvent rencontrer à certaines occasions. Le groupe de Clio est ainsi incité par les cadres « se refaire une santé », à retrouver une dynamique plus sereine. La gestion des groupes à travers cet exemple n'est donc pas seulement valable à l'échelle interne d'un groupe, mais se répercute à la prise en compte de l'ensemble des groupes. Le manque d'accueils sur un groupe peut très bien être compensé par le « rendement » additionné de l'ensemble des groupes.

Cette fois-ci cependant, à cette échelle inter-groupe, ce sont les chefs de service qui évaluent la situation, tiennent les comptes et décident d'une éventuelle sous-activité pour un groupe, quand bien même les éducateurs seraient enclins à « remonter » leurs effectifs. Ce n'est pas forcément le regard que le groupe de Clio porte sur lui-même qui prévaut à ce moment, c'est la manière dont les cadres évaluent l'activité, en fonction d'événements d'ordre dynamique (perturbations importantes, équipes éprouvées). Cette orientation donne finalement l'occasion aux éducateurs du groupe concerné d'accepter un regard extérieur à leur logique interne, pour une gestion plus globale sur l'ensemble du dispositif d'accueil.

REGISTRE ÉCONOMIQUE – Entretien de Monique

Monique explique que dans la période de janvier où la situation d'Arnaud a été étudiée :

« On n'avait pas obligation de remplir, parce que malgré tout on est liés aussi à des données économiques quant à la vie de la maison, financièrement parlant. »

À la différence des éducateurs pour qui la dimension économique est d'abord la gestion des groupes et leur dynamique (nombre d'enfants, profils), pour Monique en tant que cadre, la dimension économique est directement liée au fonctionnement financier de l'établissement. Dans un cas et dans l'autre, il ne s'agit pas du même niveau (gestion de groupe/gestion financière) ni de la même échelle (groupes/établissement). La considération du nombre de places n'a apparemment pas la même valeur ni la même signification selon la place occupée dans la hiérarchie. La préoccupation est soit clinique, portant sur chaque enfant et leur place dans des groupes, soit économique, au sens de la gestion des prix de journée (balance financière, entrée de recettes).

Monique évoque ensuite le premier niveau, à savoir la situation particulière d'un jeune, à propos d'une situation où le jeune partagerait son accueil entre la Maison de Clèves et un internat scolaire :

« Quand ils ont téléphoné, c'est le directeur qui les a eus. Sauf que par ici, en MFR (maison familiale rurale) à Vérez, qui dit MFR dit " une semaine sur deux " en internat là-bas, c'est l'alternance. Un enfant qui arrive dans l'institution qu'il ne connaît pas et qui se trouve dans ce type de situation d'alternance ça ne facilite pas son accueil, c'est très compliqué. »

La préoccupation de Monique porte ici sur la nature de l'accueil du jeune. Cet accueil est certes lié à une proportion de jours passés à Clèves par rapport à la MFR, mais il est d'abord mis en lien par Monique avec la qualité d'un accueil en

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

fonction de la permanence de la présence du jeune dans l'établissement. Elle considère que l'alternance de l'hébergement entre les deux lieux ne permet pas un suivi éducatif assez stable. Le jeune qui arrive à Clèves doit d'abord « s'y poser » et apprivoiser son nouveau cadre de vie avant que de repartir, en alternance, vers un second mode d'hébergement (scolaire), ce qui risque de le fragiliser.

Un autre exemple est donné par Monique qui concerne un questionnement des cadres à propos de certaines limites implicites de prise en charge :

« S'il y a une orientation SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) ou CLIS (classe d'intégration/inclusion scolaire), ce n'est pas forcément très facile pour nous ici. Ça ne devrait pas être une condition d'acceptation pour nous, pour refuser l'accueil... ce n'est pas l'école qui fait que les enfants arrivent ici, ce n'est pas cette raison-là, sauf qu'on est aussi confrontés à cette réalité-là. »

Le type de scolarité du jeune ne conditionne pas la décision de son admission éventuelle, sauf dans le cas où il est déscolarisé. Monique s'explique sur ces limites qui rendent difficiles un suivi à Clèves :

« Ce n'est pas compliqué ! On a eu des enfants qui n'ont pas été scolarisés pendant un mois voire plus parce qu'il s'agissait d'orientations spécialisées. On nous répondait " non, non, non ce n'est pas possible " (pour les scolariser). Alors la difficulté supplémentaire est que nous émergeons dans le Département 1, nous sommes à proximité de trois départements. »

La Maison de Clèves se retrouve de cette manière à devoir gérer des scolarités particulières pour lesquelles des places en classes spécialisées ne sont pas offertes. Les jeunes se retrouvent alors à Clèves en journée sans occupation, déscolarisés des périodes relativement longues (plusieurs semaines) et pour lesquelles aucun encadrement scolaire n'est envisagé. La scolarité de ces jeunes se retrouve de fait déléguée pour un temps indéterminé à la Maison de Clèves, dont ce n'est pas la

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

vocation de palier à des manques de l'enseignement public. Clèves propose seulement un renforcement de l'accompagnement scolaire et une aide complémentaire au dispositif de droit commun. Mais Clèves ne prévoit pas d'éducateur en journée : « *on n'a personne en journée* » précise-t-elle plus loin.

Ce problème est de surcroît compliqué par la position géographique particulière de Clèves, à proximité de trois départements, ce qui n'est pas sans soulever des problèmes de domiciliation du jeune eu égard aux fonctionnements de la carte scolaire. Se surajoute également le fait que les trois départements sont reliés à deux régions (et académies) différentes, ce qui crée des problèmes d'organisation concernant les rythmes de vacances des jeunes.

Plus loin, Monique évoque des différences de logique dans la gestion des situations éducatives, selon que l'on intervient en internat ou en milieu ouvert. Il est question d'une situation où la maison de Clèves a alerté les autorités sur un risque de maltraitance pour une jeune, lors de son retour en week-end dans sa famille. L'établissement éducatif, à la veille d'un nouveau droit de visite de cette jeune chez ses parents, reste cependant sans nouvelle des services compétents, aucune réponse n'a été apportée. La jeune s'impatiente d'avoir la confirmation ou non de son droit de visite. Monique aborde le problème :

« De surcroît, la référente était au courant téléphoniquement de ce qui se passait. Et le temps se passe comme ça. Alors eux ils ont leurs réalités, parce que l'éducatrice n'a pas pu avoir la mère, mais nous on est dans l'attente aussi parce que la gamine elle questionne, elle angoisse. »

Chaque service est positionné sur son champ d'intervention et gère (ou pas) la situation, les deux approches ne se croisent pas suffisamment ici. Est-ce dû au fait que les éducateurs de milieu ouvert travaillent sur du moyen terme et ne saisissent pas toujours la dimension de l'urgence des enfants en internat ? ⁶⁰ Au quotidien, dans cette situation, il y a d'une part l'enfant qui demande et s'inquiète et de

⁶⁰ Il s'agit dans ce cas, de l'imminence du droit de visite qui doit être respecté.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

l'autre des parents qui s'attendent à recevoir leur enfant en visite et qui peuvent demander des comptes si personne ne les prévient (ou s'ils ne sont prévenus que tardivement) de la suppression du droit de visite. Dans les deux Services, la gestion de la situation n'est pas la même par rapport à la temporalité de la situation. Les éducateurs de Clèves, en relation directe avec l'enfant, sont forcément situés dans un court terme, obligés d'affronter les conséquences immédiates produites par des problèmes ponctuels et potentiellement graves. Toute la manière de faire et de gérer la situation s'en trouve influencée.

Tandis que pour les éducateurs de milieu ouvert, Monique explique que :

« C'est un grand boulot d'avoir à trouver des places dans des institutions à partir du moment où la décision est prise d'une orientation, c'est costaud quand tu es en AEMO. »

Monique est assez compréhensive des logiques de services et de la nature des mesures qui déterminent différentes façons de travailler.

REGISTRE ÉCONOMIQUE – Entretien de Sonia

Sonia intervient très peu en lien avec le critère économique de l'activité et encore de façon éloignée, par défaut, concernant sa participation à la commission :

« Je ne suis pas allée voir dans son dossier parce que je ne suis restée que peu de temps sur ce groupe, le temps d'un week-end. Je ne me suis pas intéressée au dossier parce que ça ne valait pas le coup sur l'instant présent. »

La question de la gestion de groupe pour Sonia est anecdotique. Nous remarquons néanmoins qu'elle ne s'y intéresse pas en lien avec le fait que « le dossier » ne concerne pas son groupe. Cette position entre en contradiction avec l'idée que Philippe se fait du travail en équipe (critère psychosocial) en commission, où chaque professionnel s'intéresse à ce que font les autres quelque soit leur appartenance de groupe.

REGISTRE ÉCONOMIQUE – Entretien de Philippe

À propos de ce registre, Philippe fait explicitement référence à l'appartenance de son groupe, ce qui n'était pas le cas quand il s'agissait du critère psychosocial. Il parle alors de sa participation à la commission d'Arnaud :

« De notre point de vue des grands, du groupe des grands, il n'y avait pas grand-chose à rajouter. »

Cependant, il ajoute:

« Je n'ai pas eu l'impression de me positionner comme un éducateur de mon groupe, dans le sens où nous n'étions pas directement concernés par les dossiers ».

Le fait d'être éducateur sur un autre groupe que celui pressenti pour accueillir Arnaud amène Philippe à se sentir à distance de la gestion de cet accueil. Il estime que sa participation se limite alors à exprimer un « avis supplémentaire ». Cependant, la lecture du dossier d'admission peut permettre :

« De savoir, si le jeune arrive sur tel groupe, si cela va bien se passer avec tel jeune ou pas. »

Pour lui, ce qui prime à ce moment c'est :

« Le groupe concerné par l'accueil du jeune, c'est hyper important, c'est primordial (...). La différence après c'est vraiment en fonction de l'âge et de la prise en charge. Les groupes sont différenciés par les tranches d'âge. C'est surtout ça. Après on aurait plusieurs groupes mixtes d'un même âge, d'une tranche d'âge identique sur différents groupes, là on pourrait tous se positionner en disant " voilà, nous on peut l'accueillir pour telle raison, vous moins ". »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

Philippe distingue ici les différences de fonctionnement entre les groupes, qui sont essentiellement dues au profil des enfants accueillis et à la configuration propre à ces groupes (tranches d'âge, mixité). Philippe parle ensuite du fonctionnement d'autres réunions :

« Il y a d'autres réunions où parfois on est amené à échanger, mais du coup c'est souvent pour donner des explications ou alors pour expliquer des divergences de point de vue, quelque chose comme ça. C'est davantage sur le côté professionnel, enfin professionnel... plus sur de la gestion administrative ou matérielle. »

Philippe explicite ainsi qu'une partie des tâches éducatives ont à voir avec « *de la gestion administrative ou matérielle* », mais il ne précise pas de quoi il s'agit exactement (budget de groupe ? Argent de poche ?)

Il mentionne pour finir, de façon brève, son avis sur l'admission d'Arnaud, comme quoi « *c'est un dossier qui est difficilement refusable. Ou alors par faute de place* » ce qui laisse entrevoir une vue plus générale de la gestion des places disponibles au niveau de l'établissement.

REGISTRE ÉCONOMIQUE – Entretien de Laura

Laura commence par décrire le groupe où elle intervient :

« Le groupe est composé de douze jeunes filles de dix à quatorze ans. Des fois, ça varie. On a eu une période où on avait neuf - treize ou neuf - quatorze. Là pour l'instant la plus jeune a dix ans. »

Il s'agit donc d'un groupe de pré-adolescentes et de jeunes adolescentes. Les plus jeunes doivent être scolarisées en fin de cycle primaire et les autres en collège. Laura remarque que pour la commission d'admission d'Arnaud et d'Aldo *« il n'y avait pas vraiment de dossier prévu pour notre groupe. »* Nous interrogeons Laura pour savoir si son équipe a des critères sur la base desquels ils pressentent, à partir d'un dossier, qu'un accueil est ou non envisagé pour leur groupe. Elle répond par l'affirmative et nous précise :

« Quand ce sont des garçons déjà, ça nous balaye le dossier. Si c'est une jeune fille âgée de quatorze ans, on sait déjà que ce n'est plus trop sur notre groupe. Après ça dépend des places qu'on a sur notre groupe. Généralement, nos chefs nous disent sur quel groupe c'est à peu près pressenti. Et puis on s'en doute si par exemple j'avais eu le dossier d'une petite de dix et demi, peut-être que ça aurait été nous ou le Groupe C. en fonction des places. Nous en ce moment on est à bloc. »

Composition d'un groupe et passages d'un groupe à l'autre

Les critères qui définissent les limites de l'accueil dans ce groupe sont : l'accueil de filles âgées de moins de quatorze ans, le nombre de places disponibles et l'avis des chefs de service. Laura précise qu'un autre groupe (groupe C) est susceptible d'accueillir le même type de profil d'enfants (fille de dix ans et demi). Actuellement :

« Il y a douze jeunes filles sur le groupe, donc là si on nous fait parvenir un dossier on ne peut pas accueillir. Et on ne peut pas forcément faire " passer " non

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

plus parce qu'après ce sont des filles qui n'ont pas spécialement la maturité pour passer. Ou il n'y aura plus de place après sur le groupe des grands. »

Nous percevons ici concrètement les calculs qui entrent en ligne de compte lors de l'étude d'admission, à côté d'une étude qualitative du dossier d'admission. La question se pose de savoir si une dimension prédomine sur l'autre et dans quelle proportion. Laura explique ensuite la double fonction de la commission d'admission, à savoir d'étudier des demandes extérieures de placement et de procéder à des passages d'un groupe à un autre. Elle donne notamment à entendre cette organisation interne :

« Comme ça on prévoit à l'avance. Des fois, on peut dire aussi les filles pressenties. Comme là, il y a une jeune fille qui est passée hier sur le groupe des plus grandes parce qu'il y a une autre fille du Groupe C. qui va monter sur un autre groupe. Elle est passée hier, c'était la plus grande du groupe, donc on sait que c'est elle. On sait qui sont les prochaines à passer. Après la jeune qui est passée aurait pu attendre septembre ou juillet ou août. »

« Passer » ou « monter sur un autre groupe » désigne le changement de groupe pour un(e) jeune. Ce changement est présenté aux jeunes, et vécu par eux, comme une promotion, le signe tangible qu'ils grandissent. Bien sûr, il y a pour eux un certain « pincement » à l'idée de quitter « leur » groupe, mais ils éprouvent aussi une valorisation à évoluer, à acquérir ainsi plus de maturité et davantage d'autonomie. Ce passage est en définitive le signal d'un changement concret.

Quatre arguments d'une problématique pour le refus d'une situation

Laura aborde la situation d'une jeune pour qui était proposée une admission à Clèves. Il s'agit d'une jeune « *qui se voyait déjà* » habiter dans la Maison d'enfants. À cette occasion, Laura décrit des éléments matériels qui entraient en ligne de compte et ont empêché, en sus de problèmes de comportements (*cf.* critères émotionnel et herméneutique), son admission :

« Il y avait plusieurs soucis. La jeune avait sa famille sur Paris. Il fallait organiser des visites. On ne voyait pas comment on allait pouvoir organiser des visites le week-end en famille. Parce qu'on sait bien qu'en week-end il n'y a pas spécialement de service de l'ASE qui se met en place. On ne voyait pas du tout (...) on a essayé de se défendre comme on pouvait, en disant qu'on ne se voyait pas accueillir cette jeune-là sur notre groupe, qui n'était pas spécialement posé, car il y avait eu de toutes nouvelles arrivées dès début septembre. C'était une jeune qui n'en avait peut-être que treize ans, qui était dans les âges, mais qui en faisait physiquement seize ou dix-sept et qui vivait comme une fille de seize ou dix-sept ans. Donc on ne voyait pas comment nous allions pouvoir régler tous ces problèmes avec douze filles sur un groupe. »

L'aspect numérique du nombre de jeunes sur le groupe a été invoqué comme argument pour renforcer l'impossibilité, pour les éducateurs, d'accueillir cette jeune. Il y a aussi l'argument matériel géographique. Il concerne la distance du domicile familial qui rend difficiles les visites familiales. Laura aborde ensuite ce point matériel plus en détail :

« Et puis il y avait des problèmes. Il y avait des éléments techniques, les visites médiatisées ou les visites à Paris. On ne peut pas accueillir la jeune et puis dire " Maintenant tu restes là, on ne peut pas t'emmener à Paris parce qu'il y a une heure et demie de route, et tu ne pourras jamais aller voir tes parents " ».

La dimension économique amène à réfléchir les situations en fonctions d'aspects d'organisation, de problèmes matériels et « techniques », tel que le formule Laura. Les « visites médiatisées » dans cette situation en font partie. Les visites médiatisées sont des droits de visite exercés par des parents avec leurs enfants, avec l'obligation de la présence d'un tiers (éducatif la plupart de temps). Dans ce cas, les jeunes ne retournent pas en visite au domicile parental ni ne peuvent y être hébergés. L'on comprend aisément qu'une distance de plus d'une centaine de kilomètres entre le lieu de résidence des parents et l'établissement de Clèves,

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

rende difficile ces visites, régulières par ailleurs. Le temps réservé au transport, à l'accompagnement de la jeune ainsi qu'à la visite en elle-même mobilise en effet un éducateur pour une demi-journée. Cette contrainte ajoutée aux frais de déplacement constitue un coût financier global qui n'est pas économiquement envisageable pour un établissement comme celui de Clèves (et pour beaucoup d'autres Maisons d'enfants à caractère social, ajouterons-nous).

Une troisième raison opposée à la direction pour « *se défendre* » du placement de la jeune a été de dire que le groupe « *n'était pas spécialement posé* ». Il s'agit d'un argument portant sur une perception de l'équilibre du groupe. Cet équilibre invoqué est fonction des jeunes accueillis, de leur nombre, mais aussi de périodes difficiles qui ont été traversées récemment. La dynamique des groupes connaît en effet des phases d'agitations voire de déstructurations importantes. Elles sont dues à des situations difficiles, très conflictuelles qui impactent l'ensemble des relations et « *plombent* » l'ambiance. Une accumulation de comportements agités produit des effets délétères qui favorisent les passages à l'acte, amène des jeunes à se liguer les uns contre les autres ou encore à s'en prendre aux éducateurs. Dans un tel climat, des jeunes se trouvent insécurisés tandis que les adultes multiplient des interventions qui pour eux sont toutes autant éprouvantes (d'où un besoin important de « *souffler* » et de « *se remettre* » après de telles périodes).

En dernier lieu, Laura invoque un argument propre au profil particulier de la jeune (aspect qualitatif), lequel a été développé au critère émotionnel. Ces quatre lignes argumentaires mêlent des aspects qualitatifs de la situation et des éléments quantitatifs. Ils composent ensemble une situation dont Laura dit que son équipe « *ne se voyait pas comment (...) régler tous ces problèmes* », qui plus est « *avec douze filles sur un groupe* ».

Elle ajoute sur ce dernier point : « *bien oui, mais nous on ne peut pas gérer à douze. Quand on est tout seul à faire la soirée.* » C'est ce que Laura appelle, pour un groupe « *être à bloc* ». Les éducateurs sont garants de chaque jeune, mais également du groupe de jeunes et de ses équilibres, c'est-à-dire d'une ambiance

sereine, propice au développement de tous. Nous pouvons rapprocher ce propos de l'idée d'« interdit de parasitage » abordé par Francis Imbert (1994)⁶¹.

Une jeune déscolarisée

Laura parle ensuite d'une situation pour laquelle la commission d'admission a été sollicitée. Or, la jeune concernée par la demande d'accueil « *est déscolarisée* » :

« Et ici, continue Laura, s'ils sont déscolarisés, je ne vois pas ce que l'on peut leur apporter, parce que la journée il n'y a pratiquement personne à la Maison. Les enfants sont censés être à l'école. Donc quand il y a déscolarisation, nous on peut pas accueillir. On va pas la laisser errer ici toute la journée à ne rien faire (...) je ne voyais pas ce qu'on pourrait donner de plus à la jeune. »

Se préparer à accueillir

Pour Laura, la commission d'admission aide aussi « *purement matériellement* » :

« Ça nous prépare sur le groupe à accueillir quelqu'un. Parce que l'on sait que, même s'il n'y a pas de date butoir, un dossier est pressenti sur notre groupe. On dit qu'on y est favorable et l'on sait que quelqu'un va arriver. Donc on peut préparer le groupe en amont et dire " il y a une fille qui ne va pas tarder à arriver sur notre groupe ". Et ainsi préparer, s'il y a un passage à prévoir, le groupe et la jeune à passer. »

Pressentir la venue de quelqu'un, se préparer à l'accueillir, en dire quelque chose, si l'on y est favorable ou non, préparer le groupe de jeunes, prévoir des changements de groupes avec des passages :

« Par exemple, on dit aux jeunes ce soir qu'il y a une autre jeune qui va arriver dans quinze jours, tout de suite elles vont demander qui d'entre elles va passer

⁶¹ IMBERT, Francis, (1994), *Médiation, institution et lois dans la classe*. Paris : ESF.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

sur le 1^{er} groupe de filles ? À quoi elle peut se dire " c'est pas moi, même si c'est moi la plus grande ! " »

Quand le groupe est complet, un nouvel accueil est synonyme du passage d'un jeune déjà accueilli sur un autre groupe. Les jeunes l'ont compris et à leur tour ils anticipent ce mouvement. Certains s'y préparent mentalement et affectivement. En fonction de leur âge, mais notamment de leurs acquisitions, ils s'attendent à ce que ce soit leur tour de quitter le groupe pour un nouveau, la plupart du temps pour libérer une place pour un nouveau venu.

Ce fonctionnement semble intégré par les jeunes. Il respecte à la fois leur développement et est en accord avec une logique de fonctionnement où il est nécessaire de compter les places pour ne pas prendre des décisions brusques. Pour articuler ces deux contraintes chacun, adultes et jeunes en arrivent finalement à compter pour s'approprier ce fonctionnement et y exercer un contrôle en l'anticipant. Sur un plan anthropologique, ce dispositif construit s'apparente à un *rituel* qui satisfait à la fois à des contraintes techniques (nombre d'enfants) et à des exigences éducatives (maturation, groupe de pairs).

REGISTRE ÉCONOMIQUE – Entretien de Pierre

En contraste avec ce que Laura décrit d'un fonctionnement de la commission d'admission qui favorise une auto-gestion de la part des professionnels et des jeunes, Pierre explique que dans son emploi précédent, à la Maison de Darnes :

« On ne pouvait pas se permettre de choisir. Enfin choisir, c'est voir si ça peut aller sur le groupe avec les problématiques qu'ils ont, des choses comme ça. »

Pierre saisit la distinction qui est faite entre *donner son avis* lors d'un processus d'admission et *choisir*. En l'occurrence, les professionnels ne choisissent pas. Ils donnent leur avis et la décision s'impose. Cependant, cette phase d'étude et de positionnement leur permet de s'approprier des données de la situation, d'en soulever de nouvelles (qui peuvent être des contre-indications au placement).

Cette appropriation rend les professionnels acteurs des configurations et de la dynamique des groupes d'enfants. À Darnes toutefois où il s'agit exclusivement de garçons adolescents accueillis, cela fonctionne différemment. Ils cumulent tous des problématiques très difficiles et ont connu des exclusions lors de placements précédents. Ils ont un rapport au conflit et à la violence qui inquiète souvent les professionnels. La Maison de Darnes comprend un groupe unique d'une dizaine de garçons. Il n'y pas cette notion de « passages » d'un groupe à l'autre. De plus, la plupart des garçons sont déscolarisés. Darnes est un dispositif conçu pour des jeunes hors des limites, des « incasables ». Pierre précise à ce propos que le dispositif :

« Ne s'appelait pas CER (centre éducatif renforcé), ce n'était pas un CER parce que le prix de journée n'est pas le même. »

Dans ce qu'affirme Pierre, nous comprenons que Darnes correspond à un CER quant à la population d'adolescents accueillie et leur profil, mais pas du point de vue de la dotation budgétaire. La nature des tâches éducatives est la même, mais

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

le coût des prestations et le coût de structure différent. De ce fait, l'agrément officiel change. Il s'agit d'un « montage » institutionnel de type « intermédiaire » ou « expérimental » (au sens d'expérimentation éducative). Pierre continue :

« Pour moi une commission d'admission c'était plus le directeur qui doit savoir sur quel groupe il place des jeunes. Parce que c'est ça, quand c'est plein c'est plein. Je vois ici, on a douze places sur le Groupe B, on est onze actuellement et apparemment il y en a un nouveau qui arrive là. »

Nous retrouvons chez Pierre un vocable courant chez les éducateurs : « c'est plein », « places », pour dénombrer les effectifs dans les groupes d'enfants et les comparer d'un groupe à l'autre. Mais la dimension qualitative n'est jamais très loin non plus :

« Hier j'ai vu passer un dossier. Une jeune fille de la des Maisons St Jules. Quand j'ai vu le dossier, je me suis dit " ça ne convient pas tout à fait là. Je me suis dit qu'il ne faut pas de gros groupes, il ne faut pas que l'accueil soit sur un grand groupe, car elle est toujours en fugue. Parce qu'on ne traite pas les mêmes situations qu'à Darnes. " »

Pierre s'appuie sur son expérience récente à Darnes pour se faire une idée et parler des situations proposées à l'admission. Son raisonnement par comparaison lui permet de se faire une idée assez rapide de l'adéquation de demandes d'admission et les possibilités offertes par Clèves. Il avance un argument concernant le profil d'une adolescente qui nécessiterait selon lui un groupe d'accueil avec un effectif réduit. À travers le symptôme de la fugue (« elle est toujours en fugue »), il décèle un profil de jeune pour lequel le poids du groupe d'accueil et la dimension semi-collective doivent être réduits pour privilégier un accompagnement plus individualisé et personnalisé. Le fait que Pierre sorte tout juste d'une autre expérience professionnelle lui confère un point de vue plus large et un recul institutionnel qui inclut l'agencement des groupes ainsi que leur correspondance avec des profils d'enfants. Il s'est habitué à repérer rapidement les jeunes hors-

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

norme qui relèvent d'accueils non traditionnels. Il sait probablement à quoi s'engagent des professionnels qui accueilleraient ces jeunes sans avoir les moyens humains et matériels (taux d'encadrement plus important). Ces accueils qui nécessitent de proposer des accompagnements adaptés pour correspondre de près aux besoins particuliers de ces jeunes : encadrement soutenu, suivis renforcés, groupes restreints, dimension collective réduite, accompagnements sans scolarité, etc. Pierre fait explicitement référence l'instance institutionnelle :

« Ça m'a fait bizarre au départ parce que ce sont vraiment des gamins institutionnalisés à Clèves. C'est affolant de voir ça., bon je compare entre Clèves et Darnes, ça n'a rien à voir, la prise en charge n'a rien à voir. »

Pierre estime que la comparaison entre deux établissements n'est pas utile à un certain point. Il parle aussi d'un dossier d'admission à Clèves où il a pu lire pour une jeune : *« ne convient pas sur de gros groupes »*. Ce à quoi il répond qu'*« on a quand même des groupes de douze ou treize gamins »*. La question du nombre de jeunes par groupe est donc présente chez Pierre bien qu'il vienne d'un autre établissement. Lorsque les écrits d'admission émettent un avis sur la capacité ou l'incapacité pour un jeune de vivre en groupe ou de s'adapter à un groupe, cette dimension du nombre fonctionne comme un critère pour les éducateurs.

Puis Pierre s'interroge sur le rôle des éducateurs dans la commission :

« Est-ce que les éducateurs ont leur mot à dire sur l'admission ? Je ne sais pas. On peut dire ce qu'on en pense, après c'est le directeur qui a la décision. Si on dit " non " et que le directeur dit " il faut, parce que financièrement " parce qu'il y a toujours une question de finances je pense dans tout ça, le fait de devoir être au complet (...) je pense qu'il ne faut pas trop refuser, enfin je ne sais pas trop comment ça se passe ici, mais je que pour nous (à Darnes) il ne fallait pas qu'on refuse. »

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

Pierre se demande si ce que les éducateurs peuvent dire à propos d'une demande d'admission compte étant donné que c'est le directeur qui prend la décision. Il relie directement la décision de celui-ci à l'aspect financier ; il prête au directeur le discours selon lequel « *il faut [accueillir] parce que financièrement* ». Pierre pense qu'« *il y a toujours une question de finance dans tout ça* », l'activité économique est indissociable d'un exercice éducatif où prévaut « *le fait de devoir être au complet* ». Malgré l'expérience de Pierre auprès d'adolescents hors normes qui lui a permis d'intervenir à un haut niveau qualitatif, son propre discours reste très imprégné du discours économique. À entendre Pierre, la dimension gestionnaire est présente dans toute sa rigueur :

- il doute que les éducateurs aient « *leur mot à dire* » à l'admission ;
- le directeur « *a la décision* » (différent de dire : « *il prend la décision* ») ;
- « *le fait de devoir être au complet* » ;
- « *il ne faut pas trop refuser* ».

Ces tournures dans son propos contrastent avec l'autonomie éducative et la dimension d'innovation que nous percevions par ailleurs dans le récit de ses interventions à Darnes.

Comme pour d'autres éducateurs, nous percevons dans le propos de Pierre une référence au niveau économique qui concerne la gestion des groupes d'enfants. Chez Pierre, cette dimension s'articule autour de la composition des groupes, du nombre d'enfants qui permet ou pas d'accueillir des jeunes pour qui l'on ne conseille pas de « *grands groupes* ». Ce qui émerge finalement c'est une contrainte forte de l'économique, au sens financier, attribué au discours des dirigeants, mais aussi apparemment intégré au discours de l'éducateur, voire intériorisé. Cela peut s'expliquer du fait qu'à Darnes, Pierre et ses collègues n'avaient pas de latitude pour discuter la pertinence ou non des accueils. La décision était unilatérale. La discussion à ce propos n'était pas considérée comme utile (y compris pour se préparer à accueillir ou pour préparer les autres jeunes), il n'y avait d'ailleurs pas apparemment de critères d'admission :

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

« On essayait, si ça ne marchait pas, on avait possibilité de les renvoyer autre part. Mais généralement, on les gardait et on essayait. »

Dans ce contexte, nous pensons que le seul critère opérant pour les éducateurs de Darnes était de « remplir » le foyer tout le temps où il y avait « de la place ». La question économique gestionnaire réapparaît ainsi au-devant de la scène dans la mesure où la question éducative, sous son aspect qualitatif, demeure ouverte à l'innovation (et en partie à l'improvisation). Ce fonctionnement produit un effet paradoxal sur le discours dès lors où nous entendons de la part d'un professionnel expérimenté des situations éducatives limites, une préoccupation aussi marquée sur l'aspect financier. C'est contradictoire dans la mesure où Darnes en tant qu'établissement « renforcé », bénéficie de crédits supérieurs à la moyenne des foyers éducatifs, afin de pouvoir y assurer un encadrement plus adapté et y mettre en place des activités conséquentes, onéreuses pour certaines d'entre elles. À l'extrême, ce discours financier surplombant supprimerait le propos éducatif.

Face à cette préoccupation économique financière, deux questions nous viennent de cette réflexion : les éducateurs à Darnes ont-ils encore un mot à dire sur l'admission ? Pourquoi ne pas se permettre de refuser une admission ?

Pierre aborde ensuite un cas particulier du suivi éducatif à Darnes qui illustre cet aspect des activités considérées comme « médiatrices » de la relation éducative. Cela consistait à organiser des activités sportives physiques (ski, rafting, hydrospeed...) pour répondre au besoin supposé « *d'adrénaline* » et de « *piment* » chez les jeunes. Pierre distingue parmi les jeunes accueillis à Darnes, un sous-groupe de jeunes désœuvrés prêts néanmoins à s'inscrire dans ce type d'activités. L'exemple est intéressant pour ce qu'il évoque du fonctionnement d'un petit groupe :

« Pour faire tout ça [ces activités], il faut des gamins qui ont déjà pratiqué. Et ça se met en marche tout doucement. Quand on en avait deux ou trois qui restaient,

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

on disait que c'était bon, qu'on pouvait en reprendre un autre. Mais il ne fallait pas qu'on en appelle trois d'un coup, ça n'aurait jamais marché. »

Pierre aborde ici à travers une activité sportive ponctuelle à Darnes, ce que nous pourrions appeler « un seuil d'équilibre » de groupe. Ce seuil est dépendant du nombre de membres dans le groupe et du rythme suivant lequel chacun s'y installe. Cet équilibre obtenu permet aux jeunes d'accorder confiance à leurs éducateurs. La question du nombre ne concerne pas seulement les jeunes, mais aussi les professionnels :

« Le seul souci ce doit être le nombre, on n'est pas assez pour fonctionner comme ça, il faut détacher du monde, automatiquement. »

Pierre nous précise ici que l'importance d'un nombre réduit de jeunes par groupe dépend *in fine* du nombre de professionnels préposés à leur accompagnement. Plus le « taux » d'encadrement (taux de « présence » adulte par nombre de jeunes) est important, plus les groupes sont restreints. S'offre ainsi des possibilités de mise en œuvre d'actions ponctuelles. Certaines activités sont difficiles à mener au-delà d'un éducateur pour six jeunes en Maison d'enfants. Certaines tâches éducatives quotidiennes (lever, coucher, repas, loisirs) deviennent ardues à assurer s'il n'y a qu'un éducateur pour dix jeunes... pour peu que plusieurs d'entre eux soient agités. Le rapport nombre d'enfants/nombre d'éducateurs, compte pour beaucoup et pèse concrètement pour les professionnels.

Ainsi la qualité de l'intervention des éducateurs dépend aussi étroitement et sous certaines conditions de la dimension quantitative. Des *effets de seuil* se font ressentir au niveau de la qualité de la présence éducative. La qualité de l'intervention éducative est le résultat d'une double approche qualitative du travail et d'une réflexion sur les moyens pour réaliser ce travail (Paolo Freire, 2006⁶²).

⁶² Le propos de Freire concernant les éducateurs pédagogues, in *Pédagogie de l'autonomie* (p. 81), peut tout à fait s'appliquer aux éducateurs spécialisés et aux travailleurs sociaux : « *Le professeur a le devoir de faire ses cours, de réaliser sa tâche d'enseignant. Pour cela, il faut des conditions favorables, hygiéniques, spatiales, esthétiques, sans lesquelles il évolue moins efficacement dans*

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

En revanche, une réponse éducative apportée uniquement en terme de moyens matériels et financiers (taux d'encadrement, infrastructures), même si des effets positifs s'observent dans la vie courante des établissements (ambiance agréable des lieux, bâtiments reposants et fonctionnels, personnels disponibles), ces dispositions ne suffisent pas à qualifier la pertinence de l'activité. Les personnes accueillies ont besoin également d'une qualité d'écoute, humaine et sincère, de compréhension de leurs besoins spécifiques, de considération personnelle et de stimulations pour une mise « au travail » individuelle (émancipation, dépassement de soi).

À l'opposé, la situation organisationnelle qui cumulerait une indigence de moyens et des insuffisances qualitatives de la part des professionnels ou des équipes (mauvaise entente, coordination déficiente) et de leurs interventions produirait des effets négatifs. Ceux-ci se cumuleraient et se combineraient de manière compliquée et certainement désastreuse.

l'espace pédagogique (...) L'irrespect de cet espace est une offense aux apprenants, aux éducateurs et à la pratique pédagogique. »

REGISTRE ÉCONOMIQUE – Entretien de Paul

Comme nous étions au départ étonné par la faible inférence d'éléments de l'entretien de Coralie avec le critère herméneutique, pour Paul nous le sommes concernant le critère économique. Nous avons effectivement comme idée préconçue qu'un cadre chef de service portait cette dimension de manière plus directe du côté financier. Ce qu'en dit Paul, ou plutôt ce qu'il n'en dit pas, de son activité en rapport au critère économique, ne présuppose pas non plus qu'il n'en est pas cependant imprégné. De par sa fonction, il représente malgré lui cette dimension auprès de ses collègues éducateurs. Il n'a pas forcément besoin d'en parler pour que cette dimension soit, à travers lui, présentifiée. Le paradoxe que nous avons pointé dans le cas de Pierre est à un autre titre évocateur. Comme quoi incarner une fonction, concernant ici l'aspect économique, n'implique pas nécessairement d'en parler le plus. À l'inverse, en parler davantage ou de manière plus précise (comme c'est le cas chez Pierre) ne signifie pas non plus qu'il en subisse le plus la contrainte (puisque à Darnes le taux d'encadrement était élevé).

Aspects quantitatifs d'un travail qualitatif

Paul fait référence explicitement au critère économique lorsqu'il parle du fonctionnement de la commission d'admission dont il qualifie le rôle de « *commission de consultation* ». Cette commission :

« Peut émettre un avis défavorable, mais il est clair que (...) c'est le directeur qui après applique, retient ou prend en considération l'avis de la commission ou, s'il a des éléments nouveaux, prononce l'admission. Parce qu'il y a aussi l'aspect budgétaire de la Maison. Il y a un prix de journée en moins quand même, en cas de refus. Quand il n'y a pas déficit, ce n'est pas trop gênant. »

En trois phrases, Paul utilise des termes-clefs du critère économique : « *aspect budgétaire* » de la Maison, « *prix de journée* » et « *déficit* ». L'aspect budgétaire dans sa réalité incontournable, pose une équation simple : si Clèves n'accueille

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

pas un jeune, cela équivaut financièrement à refuser un prix de journée⁶³. Chaque nouvel accueil augmente d'autant le budget. Cependant, dans le cas où Clèves est en équilibre budgétaire (non déficitaire) Paul précise que « *ce n'est pas trop gênant* » de refuser un accueil.

Un établissement de ce type est organisé de telle manière qu'il peut cumuler des excédents sur une période de l'année qui lui permettra de compenser d'autres périodes où il y a eu des déficits. Le nombre d'accueil maximal est de douze enfants par groupes⁶⁴, il correspond à l'exercice économique excédentaire. Les éducateurs témoignent qu'un fonctionnement « à plein » ou « à bloc » (Laura) dans les groupes est possible, mais difficilement soutenable sur une durée plus longue. Notamment lorsque les situations d'enfants deviennent compliquées ou encore lorsqu'il y a de nouveaux accueils. Les situations de jeunes qui arrivent réclament beaucoup de disponibilité et induisent des turbulences auprès des autres enfants présents.

Il y a aussi un aspect systémique qui entre en ligne de compte. Si tous les groupes étaient complets au même moment, avec chacun douze enfants, il n'y aurait plus de passage d'enfants d'un groupe à l'autre. C'est-à-dire qu'au niveau de l'organisation globale des groupes, les cadres doivent prévoir que des groupes comportent toujours une ou deux places de libres, pour permettre une dynamique de progression en interne.

Nous ne connaissons pas le seuil au-dessous duquel (en moyenne d'enfants par groupe) l'établissement se retrouverait déficitaire. Cela nous aurait permis de mesurer les marges qui permettent à l'établissement d'ajuster et de composer des équilibres en fonction du nombre d'enfants par groupe et aussi par périodes au cours d'une année. Il y a des périodes de l'année où l'établissement est davantage

⁶³ Dans son entretien, Paul nous a donné le prix de journée de 132 € : « *le prix de journée le plus bas du Département 1 en internat* » précise-t-il. Cela donne (pour dix enfants par groupe en moyenne pour six groupes, un « taux d'occupation » moyen de 60 enfants par jour) un budget journalier de 7 920 € (60 x 132) et annuel de 2 890 800 € (7 920 x 365). Ce calcul approximatif ne prend pas en compte une éventuelle dotation globale, mais il donne une idée du budget de Clèves.

⁶⁴ L'élément de l'exercice comptable ne nous ont pas été communiqués malgré deux-trois demandes explicites.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

sollicité pour des accueils et d'autres périodes de faible activité. Ces aspects nous amènent à considérer le travail éducatif sous un angle plus prosaïque, en terme d'*activité économique*. Suivant cette conception, les groupes d'accueil d'enfants sont des « variables d'ajustement ».

Dès lors, le rôle de la commission d'admission peut être redéfini autrement et complémentaiement. Considérant que sa fonction principale est de conduire à une décision d'acceptation ou de refus d'accueil, elle joue un rôle direct sur le nombre d'accueils réalisés, mais aussi sur la qualité du travail envisagé (à travers la conception que les professionnels en ont). De cette manière, la commission d'admission sert à réguler puis à concilier deux impératifs, pas toujours accordés, mais irréductibles l'un à l'autre, qui sont : la donne économique et la conception d'un travail bien fait et à faire.

Activité éducative et flux tendu

Dans certaines périodes de l'année plus chargées que d'autres, Paul explique :

« Il y a aussi l'effectif, les enfants qui sont déjà là, même si on pousse parfois les murs... »

Le terme d'*« effectif »* est représentatif aussi de l'aspect économique puisqu'il désigne le nombre d'enfants présents. Il sous-entend très souvent dans un esprit comptable, une équivalence en « prix de journée » ou en « taux de remplissage ». L'assertion de Paul signifie aussi que les groupes dépassent parfois leur « capacité d'accueil » initiale, ce qui conduit à des aménagements internes ponctuels. Cela ne veut pas dire que tous les groupes d'accueils sont dans la même situation. Il peut y avoir des écarts de plusieurs places (3 ou 4) suivant les groupes, sur des périodes plus ou moins longues et transitoires.

Cette réflexion nous conduit à interpréter l'activité éducative dans ce contexte comme une gestion de flux. C'est-à-dire que l'activité d'accueil, dans la mesure

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

où elle dépend de partenaires extérieurs, et parce que le nombre de placements n'est jamais connu à l'avance ni prévisible (ni leurs durées), prive l'établissement de toute position de maîtrise dans ce domaine. De par le degré d'incertitude qui prévaut généralement quant au nombre de placements (sans action possible en amont sur ce nombre, si ce n'est en particulier le sérieux et la qualité du travail conféré à l'établissement), l'établissement est contraint à gérer les demandes d'admission qui lui sont adressées, parfois au dernier moment. C'est pourquoi aussi, des marges de manœuvre sont imaginées pour pallier cette imprévisibilité avec le maintien d'un écart entre *capacité d'accueil* et *effectif* nécessaire pour atteindre une balance économique. Le recours à des demandes de placement issues de partenaires de départements voisins en est une autre solution.

Cette seconde solution est facilitée par la disposition géographique frontalière de Clèves sur trois départements, correspondant à deux régions. Cette combinaison d'opportunités relève d'une stratégie et d'une diplomatie de la part de Clèves. Elle donne à Clèves plus de souplesse, lui évite une dépendance trop forte vis-à-vis d'un seul département et lui épargne finalement de devoir gérer son activité en flux-tendu.

Position géographique, position stratégique

Plus loin, Paul parle de l'intervention d'un responsable de l'ASE, qui ne comprend pas que la Maison de Clèves refuse l'admission d'un jeune. Paul explicite la réflexion que nous venons de tenir à propos de la position géographique de Clèves :

« il (le responsable ASE) interroge, il questionne plus dans la mesure où ce dossier-là, il pensait qu'on pouvait l'admettre puisqu'on avait de la place, mais ce n'est pas une question de place qui a été mise en avant. On a alors l'avantage et le désavantage d'accueillir une majorité de jeunes qui viennent du Département 2 tandis qu'on est financé par le Département 1 donc on n'est pas directement lié à l'ASE. Donc on peut se permettre de dire " non pour ce dossier-

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

là " (...) cela permet quand même d'avoir une certaine autonomie par rapport à un département qui nous financerait directement. »

Il est intéressant d'observer que Paul qui dans une certaine mesure représente la dimension économique auprès des éducateurs de Clèves, fait valoir un refus vis-à-vis des financeurs. Paul explique de surcroît que « *ce n'est pas une question de place qui a été mise en avant* » dans la discussion avec ce responsable. En positionnant des aspects éducatifs, Paul prend un risque d'une certaine manière au regard de la dimension économique. Ce qui permet à Clèves de porter cette affirmation qualitative, c'est notamment d'avoir « *une certaine autonomie* », en disposant de plusieurs départements financeurs. La question de l'indépendance financière de l'établissement existe à travers des latitudes qu'il peut se donner suivant sa situation géographique. Elle lui permet à l'arrivée de positionner une plus grande pertinence sur le fond des dossiers. Il s'agit là d'une autre conjonction possible entre aspects quantitatifs et aspects qualitatifs en jeu dans ce critère économique.

Une situation limite exemplaire du passage d'une distorsion communicationnelle au financement d'un dispositif d'aide renforcé

Paul aborde ensuite la situation houleuse de Bruno, cet enfant perturbateur (et perturbé) qui inquiète beaucoup les éducateurs. Paul raconte l'hospitalisation de ce jeune enfant (critère émotionnel). Il parle d'« *une réunion au niveau de L'ASE du département, avec des partenaires* », comme quoi « *il n'y avait pas de solutions ailleurs* » :

« Alors nous avons fait une proposition, mais une proposition qui coûte un poste en plus, sur un poste d'éducateur. »

Les professionnels de Clèves se sont mis d'accord pour penser que Bruno n'aurait jamais dû être accueilli à Clèves. Ils ont compris que cette « erreur » n'était pas due tant à un manque de discernement de leur part qu'à une absence de stratégie.

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

D'où l'interprétation qui traverse presque tous les entretiens où les professionnels s'accordent à dire que les renseignements donnés à l'admission sont tronqués et orientés.

Face à une situation devenue impossible avec Bruno, les professionnels de Clèves emportés par la conviction de Paul, inversent le rapport de force avec les partenaires en positionnent le suivi de Bruno sur un versant qualitatif. Il faut dire aussi que dorénavant, le constat d'une grande souffrance de Bruno est partagé par le Service de pédopsychiatrie, à son tour débordé par les comportements de l'enfant. Plutôt que de poursuivre une demande d'exclusion de Bruno, Paul retourne la situation en proposant un nouveau type de suivi. Pour cela, il met en valence une estimation du coût pour un suivi très individualisé. Le pari est remarquable, mais les événements en sont arrivés à une telle extrémité qu'il paraît difficile pour les organismes de tutelle (ASE) de refuser une proposition concrète constructive. Faute d'une meilleure proposition, l'ASE va l'accepter et en même, valider les conditions matérielles et économiques qui correspond à cette nouvelle prise en charge. La contrepartie pour Clèves est d'être capable de construire rapidement et sur mesure un suivi de ce type pour Bruno :

« Il n'y avait pas de solutions ailleurs. Alors nous avons fait une proposition, mais une proposition qui coûte un poste en plus, sur un poste d'éducateur (...) Ça nécessite tout cela. Donc, c'est ce qu'ils vont mettre en place. C'est un montage que j'ai rédigé pour une prise en charge (...), dans le projet nous avons demandé le financement d'un poste d'éducateur spécialisé pendant deux mois pour tenter l'expérience. »

Nous assistons ici à un *retournement qualitatif* de la situation pour laquelle le montage financier (un poste d'éducateur) est mis au service de l'éducatif : *« donc on le reprend, mais avec des moyens. »* Sur la base d'arguments éducatifs, en avançant une proposition qui répond au problème avec un dispositif renforcé (délais précis, bilans réguliers), la Maison de Clèves gagne en crédibilité. L'aspect du financement s'incline et n'oppose pas d'arguments à l'approche qualitative

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

avancée, il ne peut que la promouvoir. Le projet est cohérent et rétablit une hiérarchie où l'économique est orienté en faveur de l'humain le plus vulnérable, en l'occurrence Bruno.

Le parcours de cette situation, avec son renversement complet entre la demande d'admission et cette expérimentation en faveur de Bruno, est exemplaire. Lors de la demande d'admission se jouait une distorsion communicationnelle dont l'effet confondant a été facilité par une relative impréparation des professionnels de Clèves en matière d'admission. Les professionnels ont tiré des enseignements de cette situation pour mieux appréhender d'autres admissions. Concernant Bruno auprès de qui il se sont investis, après avoir été aidés par un service de soins spécialisés, les professionnels de Clèves ont proposé une alternative crédible pour Bruno sous réserve de moyens supplémentaires.

Cette expérience montre que le dispositif d'admission à Clèves a fonctionné ici comme un organe de prise de conscience collective. Le fait que la commission permette de mémoriser différentes étapes du processus d'admission de Bruno, le fait qu'elle favorise le partage de différentes réflexions a permis de doter les professionnels d'un plus haut niveau de compétences réflexives. Ce qui a conduit les professionnels à peser davantage dans les relations avec les pouvoirs publics, à engager (avec la ténacité de Paul) des tractations, des négociations pour mettre en place une innovation (lieu de débats/Jean Afchain).

Délibérer et décider l'admission : deux temps, deux fonctions

À un autre moment de son entretien, Paul aborde ce que nous pourrions qualifier être une économie de la réunion plénière d'admission, à savoir que les cadres sont chargés de veiller au bon équilibre des débats et à la tenue d'objectifs préalablement fixés pour cette réunion. Pendant la commission d'admission d'Arnaud, il s'agit du passage où Paul et Jacqueline sont dans une discussion serrée. Jacqueline est absorbée par des préoccupations matérielles de gestion de groupe, avec une anticipation de l'encadrement des week-ends et des droits de

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

visite d'Arnaud. Cela fait dire à Paul, en direction de Jacqueline, à cet instant de la commission, qu'Arnaud « *n'est pas encore admis* ». À ce moment, Jacqueline est acquise à la venue de cet enfant, mais la priorité de Paul en tant que cadre est de faire respecter le protocole d'admission qui stipule que la décision d'admission est prise par le directeur. Paul explique alors :

« L'on parle ici d'organisation alors que nous sommes en commission d'admission, laquelle doit faire remonter au directeur un avis, puisqu'il n'est pas là. S'il avait été là ce jour-là, il aurait pu dire " à vous entendre, je décide de l'admettre ", mais nous on ne pouvait pas le faire de notre place. »

Dans une logique chronologique de la décision, il n'est donc pas concevable pour Paul d'anticiper la réponse favorable du directeur (notamment en son absence) avant qu'il n'ait effectivement prononcé la décision qui lui revient (conformité avec l'*instance institutionnelle*). L'organisation matérielle consécutive à la venue d'Arnaud ne peut donc pas, sur la base de ce principe, précéder la décision de l'accueil.

L'enjeu ici semble davantage porter sur ce principe de gestion de la réunion, de maintien du cadre, d'économie des places, des fonctions et d'ordonnement des différents temps ou étapes institutionnelles : exposition des situations, approfondissement de la situation, faisabilité de l'accueil, délibération des professionnels, soumission d'un avis, décision du directeur, puis mise en acte de l'accueil.

Paul interdit de prendre une décision qui ne lui revient pas et rappelle à chacun que cette décision reste à prendre, quitte à limiter l'ardeur et l'engagement concret de ses collègues pour la situation d'Arnaud. Pour Paul, il s'agit là vis-à-vis de ses collègues, du « *rappel que " nous ne sommes que dans une commission d'admission " et qu'on n'a pas le pouvoir d'admettre.* »

Chaque place occupée, dans un ordre institutionnel donné, correspond à l'exercice d'un pouvoir déterminé. Nous rejoignons par là l'idée d'*ordonnement* (mise en

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

ordre) ou d'agencement qui situe le concept de dispositif en tant que « *stratégie de rapports de force apportant des types de savoirs, et supportés par eux* » (Bernard Stiegler, 2008, citant Michel Foucault, 2001, et Giorgio Agamben, 2007).

Différenciation des places et exercice du pouvoir

Paul continue et précise davantage encore la différenciation des places entre éducateurs et directeur. Nous pensons d'ailleurs à ce moment qu'il n'est pas inintéressant que le directeur ait été absent de la commission dans la mesure où Paul, à travers sa propre fonction de cadre et de son souci de faire valoir les places de chacun, a maintenu la fonction du directeur. Dans ce cas, la présence du directeur s'est trouvée re-présentée au-delà de sa présence physique, dans un registre symbolique qui dépasse la personne elle-même. Il s'agit d'une fonction qui *fait fonction*, pour différents acteurs et qui est convoquée par eux à tout moment, hors présence physique. Paul dit du directeur :

« C'est lui qui l'a (la décision) pour imposer une situation, et il faut que ça marche dans les deux sens. Et puis aussi, il a une vision que nous les collègues n'avons pas forcément. C'est la vision de la gestion. »

Plusieurs remarques ici. Décider traduit un pouvoir. Et pouvoir, c'est imposer. Mais Paul conçoit ce pouvoir relevant d'un fonctionnement qui « *marche dans les deux sens* ». Il n'y aurait ainsi, selon lui, pas de pouvoir ni d'imposition du pouvoir sans acteurs pour le faire fonctionner de leur place. Le pouvoir ne fonctionne et ne s'exerce que parce qu'il est validé par ceux qui le reconnaissent et finalement s'y soumettent.

Pour Paul, il y a aussi une correspondance entre *exercer un pouvoir* et *avoir une vision*. En extrapolant, nous pourrions dire qu'à *une séparation des pouvoirs*, caractérisant des places, des rôles et des attributions distinctes (l'un décide, les autres exécutent), correspond *une séparation de visions* et des points de vue. Ainsi, une particularité de la vision du décideur « *c'est la vision de la gestion* »,

ANNEXE 20. Analyse des 11 entretiens REGISTRE ÉCONOMIQUE

une gestion institutionnelle (instance organisationnelle) et ce qu'elle comporte d'exercice comptable et financier de l'établissement.

Laisser l'illusion aux équipes qu'elles pourraient avoir cette décision « *ce serait les leurrer* » ajoute Paul. L'enjeu n'est pas seulement une *mise en ordre*, c'est-à-dire de la discipline pour de la discipline, mais notamment un enjeu de clarté, de vérité, une *mise au clair*.

Plus loin Paul aborde le critère économique en rapport avec l'acte juridique du contrat d'Accueil Provisoire (ASE), signé par les parents de l'enfant placé : « *en terme de gestion, il n'y a pas de prix de journée tant que l'AP n'est pas signé.* » La légalité de l'acte de placement qui ouvre à un suivi éducatif octroie simultanément un financement de la mesure éducative à l'établissement gardien.

Paul termine sur ce critère, dont il a abordé de multiples facettes, à propos du fonctionnement de la famille d'Arnaud, comment les relations y sont gérées :

« *Les parents, même si dans ce cas on perçoit qu'ils se désinvestissent des plus grands, parce qu'ils cocoonent ceux qui arrivent, ici déjà leur rôle de parent est mis à mal quand même.* »

L'économie dans ce cas, se rapporte à une sémantique de l'affectivité (coconner), où il est question de « *désinvestissement* », c'est-à-dire d'investissement affectif suivant une valeur négative.

ANNEXE 21. Tableau de synthèse de l'analyse des 11 entretiens

ANNEXE 21. Tableau de synthèse de l'analyse des 11 entretiens :
répartition des prises de paroles (en lignes) / entretien / registre (catégorie)

<i>Entretiens</i> <i>Registres</i>	E1 Marinette	E2 Françoise	E3 Jacqueline	E4 Clio	E5 Monique	E6 Sonia	E7 Philippe	E8 Coralie	E9 Laura	E10 Pierre	E11 Paul	<i>Total</i> <i>lignes/</i> <i>registre</i>
<i>durée des entretiens</i>	32'	44'	50'	33'	48'	38'	37'	60'	37'	40'	60'	
ÉMOTIONNEL	34 <i>1,06</i>	37 <i>0,84</i>	104 104 <i>2,08</i>	22 <i>0,66</i>	31 <i>0,64</i>	15 <i>0,39</i>	6 <i>0,16</i>	20 <i>0,33</i>	43 <i>1,16</i>	37 <i>0,92</i>	34 <i>0,56</i>	383
PSYCHOSOCIAL	35 <i>1,09</i>	76 76 <i>1,72</i>	45 <i>0,90</i>	30 <i>0,90</i>	15 <i>0,29</i>	7 <i>0,18</i>	74 74 <i>2</i>	56 <i>0,93</i>	39 <i>1,05</i>	78 78 <i>1,95</i>	68 <i>1,13</i>	523
COMMUNICATIF	2 <i>0,06</i>	0	17 <i>0,34</i>	3 <i>0,09</i>	13 <i>0,27</i>	3 <i>0,08</i>	15 <i>0,40</i>	2 <i>0,03</i>	33 <i>0,94</i>	0	42 <i>0,70</i>	130
HERMÉNEUTIQUE	20 <i>0,62</i>	3 <i>0,07</i>	59 <i>1,18</i>	2 <i>0,06</i>	31 <i>0,64</i>	16 <i>0,42</i>	13 <i>0,35</i>	5 <i>0,08</i>	33 <i>0,94</i>	41 <i>1,02</i>	36 <i>0,60</i>	259
ÉCONOMIQUE	0	33 <i>0,75</i>	68 <i>1,36</i>	20 <i>0,60</i>	16 <i>0,33</i>	3 <i>0,08</i>	13 <i>0,35</i>	0	44 <i>1,19</i>	28 <i>1,40</i>	18 <i>0,30</i>	243
Total lignes/par entretien	91 <i>2,84</i>	149 <i>3,38</i>	293 <i>5,86</i>	77 <i>2,33</i>	106 <i>2,21</i>	44 <i>1,58</i>	121 <i>3,27</i>	83 <i>1,38</i>	192 <i>5,19</i>	184 <i>4,60</i>	198 <i>3,30</i>	1538

Codage couleur du tableau :

- chiffres en rouge : score le plus élevé par registre (catégorie)
- chiffres en gras : score le plus élevé par personne
- case hachurée rouge : totaux les plus élevés par registre et par personne
- chiffres en bleu : score le plus bas par catégorie
- case grisée : scores les plus bas par registre
- en gris filigrane et italique : score ramené au temps par entretiens (score / durée d'entretien, en mn)

ANNEXE 22. Rapport psychologique d'Adèle, sœur d'Arnaud

Adèle

Agée de 6 ans et 4 mois

Rapport psychologique (dans le cadre d'une admission éventuelle à Clèves)

Petite fille à l'allure de garçon, au regard bleu acier, Adèle ne sourit pas. Elle observe et écoute son interlocuteur en restant à une certaine distance de la relation.

Sur le plan cognitif :

Son niveau de maturité intellectuelle se situe autour de 4 ; 5 ; 6 ans c'est-à-dire au niveau des classes de maternelle. Adèle connaît les couleurs, sait compter jusqu'à 9, peut reproduire un modèle simple. Elle connaît également certaines lettres et sait écrire son prénom. Elle est gauchère et tord son poignet, voûte son dos pour écrire. La latéralité n'est pas acquise.

Adèle a des aptitudes mais ses difficultés de concentration, son instabilité la mettent en échec. Elle me dit ne pas aimer l'école...

Sur le plan affectif :

Adèle oscille entre une inhibition massive et une affirmation intransigeante d'elle-même. Son inhibition est une marque d'opposition et non d'introversión. Elle repousse mes investigations mais manifeste son besoin d'affirmation d'elle-même par une série de demandes, de manipulations, de découverte du terrain. Il s'agit d'une petite fille insécure ayant besoin de vérifier son environnement.

Sa soif perpétuelle témoigne de son anxiété.

Admettre ou pas ? Les enjeux d'une activité groupale en éducation spécialisée
ANNEXE 22 . Rapport psychologique d'Adèle, sœur d'Arnaud

Son schéma corporel témoigne soit :

- d'un « magma sexuel » dont elle se protège par une identification sexuelle masculine.
- d'une identification majeure au père ou au frère (désir inconscient de prendre la place du petit frère).

Adèle bénéficie d'un accompagnement thérapeutique au CMP, et à l'hôpital de jour de C.. En cas d'admission à Clèves son dossier sera transféré à N.. La maman est d'accord pour un suivi thérapeutique, y compris médicamenteux (qu'elle aurait semble-t-il, jusqu'à maintenant, non pas refusé, mais oublié de donner.)

L'admission d'Adèle à Clèves lui permettrait de :

- poursuivre un accompagnement thérapeutique nécessaire.
- recevoir et donner une autre image d'elle-même.
- réinvestir une scolarité. Le projet de maintien en grande section avec une AVS me semble opportun (dossier MDPH élaboré en ce sens)
- vivre en un milieu sécurisé, riche de stimulations et cadrant.

La maman et la fillette sont en accord avec ce placement.

Coralie, psychologue.

ANNEXE 23. "Instance" ou "niveau" ?

Un regard en arrière, au moment de conclure nos travaux de thèse, nous amène à nuancer l'utilisation que nous avons faite de la théorie des instances organisationnelles d'Enriquez (1992). En effet, cette théorie n'est pas utilisée massivement pour ce qui concerne l'analyse de nos données. Ce constat nous oblige à examiner quel usage particulier nous en avons fait dans notre thèse. Nous constatons rétroactivement que nous avons utilisé cette théorie tout au long de notre recherche, à différentes étapes :

- lors de notre discussion sur le concept d'analyseur, pour penser les enjeux repérés dans le dispositif d'admission ;
- lors de notre étude pour concevoir des registres d'enjeux ;
- dans la monographie de Clèves, pour la généalogie des fondateurs de Clèves (*annexe 16*) ;
- dans la commission d'admission d'Arnaud (*annexe 9*) ;
- au cours de notre analyse des documents d'admission.

Ce premier constat nous conduit à vérifier si les professionnels intervenant en commission d'admission ont ou non utilisé le terme "instance" dans les entretiens d'auto-confrontation. Il se trouve que non, mais ils ont toutefois fréquemment utilisé le terme "niveau" dans un sens courant équivalent à celui d'"instance". De la même manière, le terme "pallier" signifie aussi "niveau". Ainsi, la théorie des instances nous a davantage servi pour élaborer notre cadre d'analyse et, dans une moindre mesure, pour analyser nos données issues des onze entretiens.

Pour l'étude de nos « registres » d'enjeux (fin de *première partie*), les correspondances entre "instance" et "niveau" sont possibles :

- le *niveau émotionnel* correspond à l'*instance du sujet* ;
- le *niveau politique d'un département* à l'*instance socio-politique* ;
- le *niveau interne à l'établissement* à l'*instance organisationnelle*.

Dans notre monographie de la Maison de Clèves, nous parlons de niveau « historique » qui se rapporte à l'*instance sociohistorique* d'Enriquez (1992).

ANNEXE 23. "Instance" ou "niveau" ?

Dans le document (*annexe 16*) où nous discutons de la généalogie des administrateurs de Clèves, nous abordons la dimension historique qui correspond à l'*instance sociohistorique*.

Une correspondance de l'idée de "niveau" à celle d'"instances" est visible également lors de la commission d'admission d'Arnaud (*annexe 9*), lorsqu'il est question d'« effectifs » et de « scolarité » se rapportant à l'*instance groupale* dans les institutions éducatives. De même, la « famille » et la « fratrie » se rapportent à l'*instance groupale* du côté du *sujet*, et l'« école » correspond à l'*instance institutionnelle*.

Lors de notre analyse des documents d'admission, il est question de l'« orientation » (*instance du sujet*), mais aussi du "niveau" du magistrat (*instance institutionnelle, judiciaire*), ainsi que du "niveau" hiérarchique (*instance organisationnelle*).

Ces constatations réunies nous font dire que nous avons utilisé la théorie des instances de manière transversale pour notre thèse.

Un premier exemple montre la superposition des termes "niveau" et "instance" dans notre propos pour construire de notre grille d'analyse. Nous y mentionnons les "niveaux" sous l'intitulé de "critères". Dans notre grille d'analyse :

- le *critère émotionnel* est relatif aux *instances individuelle et pulsionnelle* ;
- le *critère herméneutique* correspond à l'*instance individuelle*, de l'individu pensant et connaissant ;
- le *critère communicationnel* rejoint l'*instance groupale*, que le groupe soit interne à l'établissement ou en relation avec l'extérieur ;
- le *critère psychosocial* rejoint l'*instance groupale* ;
- le *critère économique* est relatif à l'*instance organisationnelle* et à l'*instance institutionnelle*.

En revanche, dans notre grille d'analyse, les *instances mythique et sociale-historique* n'apparaissent pas. Pour être précis, ces deux instances n'apparaissent clairement que dans les archives de Clèves.

Pour résumer, dans notre grille d'analyse :

- le *registre émotionnel* correspond à l'*instance pulsionnelle* ;

ANNEXE 23. "Instance" ou "niveau" ?

- le registre *herméneutique* à l'*instance individuelle* (inter-personnelle) ;
- le registre *psychosocial* aux *instances groupale* et *organisationnelle* ;
- le registre *économique* aux *instances organisationnelle* et *institutionnelle* ;
- le registre *communicationnel* aux *instances groupale, organisationnelle, institutionnelle* et *sociale-historique*.

Pour la correspondance sémantique "niveau/registre" et "instance" entre notre grille d'analyse et la théorie des instances, cela donne le récapitulatif suivant :

Tableau des correspondances sémantiques entre « instance » et « niveau »

<i>Registres/niveaux (grille d'analyse)</i>	Émotionnel	Herméneu- tique	Psycho- social	Économique	Communica- tionnel
<i>Instances (Enriquez, 1992)</i>					
Pulsionnelle	X				
Individuelle		X			
Groupale			X		X
Organisationnelle			X	X	X
Institutionnelle				X	X
Sociale-historique					X
Mythique					

Un **second exemple** qui montre cette correspondance concerne les entretiens d'auto-confrontation. Une recension du terme "niveau" dans les onze entretiens menés permet de voir apparaître en effet les instances décrites par Enriquez (1992). Nous comprenons alors que le terme de "niveau" utilisé par les professionnels est lié à une « sémantique de l'action » et celui d'"instance" à une « sémantique d'intelligibilité » pour la recherche. Nous reprenons ici les principales mentions issues des entretiens en référence aux instances (entre parenthèses).

Marinette (E1 [Entretien n°1]) parle de niveau à propos du « *service* » (organisationnel), « *du linge* » et « *de la maison* » (groupal).

Françoise (E2), parle de niveau à propos « *de l'établissement* » (organisationnel), « *de la commission d'admission* » (groupal), « *de l'école* » (organisationnel), « *de*

ANNEXE 23. "Instance" ou "niveau" ?

son parcours scolaire [de l'élève] » (individuel) », « *du contenu d'un dossier* » (individuel), « *du comportement* » (pulsionnel), de localités « *Souté, Vézane* » (social-historique), de « *santé* » et « *des week-ends* [familiaux] » (individu).

Jacqueline (E3), parle « *d'équipe* » (groupal), « *de calendrier* » (organisationnel), « *de direction* » (institutionnel/décision), « *de groupe d'enfants* » (groupal), « *de géographie* » (organisationnel), « *du père* » (individu).

Monique (E5), à propos de niveaux, parle d'« *échange* » (groupal), de « *congés scolaires* » (organisationnel), « *du dossier* » (individuel), « *du temps* » (groupal, organisationnel).

Philippe (E7) parle de niveau « *de l'institution* » (organisationnel).

Laura (E9), parle de niveau à propos de « *séduction avec l'homme* » (pulsionnel), « *à notre niveau* » (groupal, organisationnel), et du « *jeune* » (individuel).

Paul (E11), parle de niveau à propos « *du centre éducatif* » (institutionnel), « *des cadres de direction* » (institutionnel), de la commission au « *départ* » (social historique), de l'« *ASE* » (institutionnel), de l'« *hôpital psy* » (institutionnel), du « *CMP* » (institutionnel), du niveau « *sexuel* » (pulsionnel), de « *prises de parole* » (groupal), « *des collègues* » (groupal, organisationnel, institutionnel), et du fait de n'être « *pas tous au même niveau par rapport aux "décisions"* » (organisationnel, institutionnel).

Clio (E4), Sonia (E6), Coralie (8) et Pierre (10) quant à eux ne parlent pas de niveau. D'autre part, dans les propos de Paul (tableau ci-dessous), il est intéressant de remarquer la récurrence de la référence qu'il fait à l'instance institutionnelle (sept fois). Ceci s'explique de par sa fonction de chef de service, en tant qu'intermédiaire entre les professionnels et la direction. La description que fait Paul de son travail de cadre comporte les *instances groupale, organisationnelle, institutionnelle* et *sociale-historique*.

ANNEXE 23. "Instance" ou "niveau" ?

De leur côté, les éducateurs font plus nettement référence aux *instances pulsionnelle, individuelle, groupale et organisationnel*.

Autre remarque, les professionnels plus expérimentés et plus anciens dans l'établissement (Françoise et Jacqueline) font plus facilement référence aux instances *organisationnelle, institutionnelle*, avec une référence à l'*instance sociale-historique*.

Ainsi, les mentions des différentes instances dans les discours des professionnels semblent déterminées par leurs places occupées.

Tableau de fréquence d'utilisation par les professionnels du terme « niveau » en correspondance avec les instances d'Enriquez (1992)

<i>Professionnels</i> Niveau	Marinette E1	Françoise E2	Jacqueline E3	Monique E5	Philippe E7	Laura E9	Paul E11
Pulsionnel							
Individuel							
Groupal							
Organisationnel							
Institutionnel							
Social-historique							
Mythique							

Néanmoins, la pertinence de cette présentation doit être nuancée du fait que l'utilisation du terme "niveau" par les professionnels se rapporte quelquefois aussi à plusieurs instances. Par exemple :

- chez Paul, à propos « *des collègues* » (groupal, organisationnel, institutionnel) et « *aux décisions* » (organisationnel, institutionnel) ;
- chez Laura « *à notre niveau* » (groupal, organisationnel) ;
- chez Monique à propos « *du temps* » (groupal, organisationnel).

Le langage courant des travailleurs sociaux ne permet pas toujours de retrouver la précision du découpage conceptuel que souhaite retrouver le chercheur en appui sur la théorie des instances. Nous expliquons cela par l'écart, déjà constaté, qui existe entre « *sémantique de l'action* » et « *sémantique d'intelligibilité des actions* » (Barbier, 2000). La sémantique de l'action a la fonction de mobiliser les acteurs

Admettre ou pas ? Les enjeux d'une activité groupale en éducation spécialisée
ANNEXE 23. "Instance" ou "niveau" ?

dans l'action (« rôle fonctionnel », Barbier, 2000, p. 93), tandis que la sémantique d'intelligibilité des actions porte sur la connaissance de l'action, « *sur les activités et sur les significations que les acteurs leur accordent* » (Barbier, 2000, p. 98).

En conclusion, nous pouvons déduire de cet examen notre appui assez marqué à la théorie des instances, à différentes étapes de notre travail compréhensif à la fois du contexte institutionnel de Clèves (monographie), au long de l'analyse de contenu, et à diverses étapes méthodologiques de la construction de notre objet. Cependant, notre utilisation indirecte par moment de la théorie des instances n'en facilite pas la restitution. Cette remarque porte davantage à considérer, non pas une utilisation ciblée, mais une utilisation diffuse de la théorie des instances dans notre thèse. La théorie des instances et la compréhension que nous en avons eue ont plutôt influencé notre manière même de construire notre objet et notre problématique.

Il en ressort qu'il nous aurait fallu aussi trouver dans le discours des personnes interviewées une transposition sémantique du terme « instance » à celui de « niveau » et pas seulement nous contenter de contenus obtenus par notre grille d'analyse. Sur ce point précis, une source de confusion s'explique en partie par le chevauchement entre notre grille d'analyse (5 catégories) et les 7 instances d'Enriquez (1992). À ce moment, il aurait probablement fallu choisir pour l'un ou pour l'autre modèle. Nous pensons néanmoins que la théorie des instances nous a permis de trouver un ancrage supplémentaire qui nous a « autorisé » en quelque sorte à maintenir et à poser notre propre modèle (suivant 5 catégories) obtenu de manière empirico-déductive en vue de l'analyse. Or, il se trouve que chez Enriquez (1992), la théorie des instances est aussi le résultat d'un long et patient croisement entre des interventions cliniques (audit, conseil, analyse) sur le terrain des institutions et un travail de recherche sur ses pratiques.