

UNIVERSITE PARIS X NANTERRE  
LABORATOIRE DE SCIENCES DE L'EDUCATION

EDUCATION ET SUPPLEANCE FAMILIALE

Psycho-sociologie de l'internat "spécialisé"

Paul DURNING

---

Rapport général d'une recherche financée par convention entre le Centre Technique National d'Etudes et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations (80.3) et l'Université de Paris X Nanterre :

*"Etude psycho-sociologique du climat socio-émotionnel et de ses incidences sur les enfants accueillis en établissements de rééducation et de thérapie". 1980-1985.*

1 9 8 5



## S O M M A I R E

---

<b>PREFACE PAR M. André LEVY</b>	I
<b>REMERCIEMENTS</b>	III
<b>UN TRAVAIL D'EQUIPE par M. Paul DURNING</b>	V
<b>INTRODUCTION</b>	1
<b>PREMIERE PARTIE : PRELIMINAIRES THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES</b>	9
<b>CHAPITRE I : DE L'USINE A L'INTERNAT</b> (Etude critique de la littérature)	11
<b>CHAPITRE II : RECHERCHE QUALITATIVE EN INTERNAT</b>	33
<b>PREMIERE PARTIE : RECUEIL DE DONNEES, PRESENCE SUR</b> <b>LES TERRAINS</b>	41
<b>DEUXIEME PARTIE : MODALITES DE TRAITEMENT DES</b> <b>CORPUS RECUEILLIS</b>	67
<b>CHAPITRE III : REALITES ET VECUS ORGANISATIONNELS EN</b> <b>INTERNAT, EXPOSE DE LA PROBLEMATIQUE</b>	77
<b>DEUXIEME PARTIE : LE CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL</b>	89
<b>CHAPITRE IV : L'INTERNAT, UNE ORGANISATION DE SUPPLEANCE</b> <b>FAMILIALE</b> (Les données objectives inductrices du climat socio-émotionnel)	91
<b>CHAPITRE V : EXPRESSION PHENOMENOLOGIQUE DU CLIMAT SOCIO-</b> <b>EMOTIONNEL</b>	107
<b>CHAPITRE VI : LES ELEMENTS CONSTITUTIFS DU CLIMAT SOCIO-</b> <b>EMOTIONNEL</b>	123
<b>CHAPITRE VII : APPROCHE DIACHRONIQUE DU CLIMAT SOCIO-</b> <b>EMOTIONNEL</b>	151

<b>TROISIEME PARTIE : INCIDENCES DU CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL ET EDUCATION RESIDENTIELLE</b>	169
<b>CHAPITRE VIII : LES RESULTANTES DU CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL</b>	171
<b>CHAPITRE IX : LA PAROLE AUX BENEFICIAIRES</b>	191
<b>CONCLUSION</b>	211
<b>INDEX</b>	219
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	225
<b>TABLE DES MATIERES DETAILLEE</b>	245

## PREFACE

---

Si les institutions psychiatriques, ou les prisons, ont fait l'objet depuis une bonne vingtaine d'années, en France et en Europe notamment, de l'attention soutenue des sociologues, il n'en va pas de même pour les institutions dites "d'internat spécialisé", bien que celles-ci partagent des caractéristiques communes aux organisations "totalitaires", selon le terme de E. Goffman. Ce n'est donc pas le moindre intérêt, ni le moindre mérite du travail réalisé par Paul Durning et son équipe que de combler en partie cette lacune. Un survol rapide de la précieuse bibliographie qu'ils ont réunie montre à l'évidence que les recherches dans le domaine de l'éducation spécialisée ont plus volontiers porté sur les méthodes thérapeutiques, les pratiques rééducatives, ou sur l'identité et la formation des éducateurs que sur leurs dimensions sociologiques ou organisationnelles.

Peut-on expliquer cette propension par le fait qu'il s'agisse d'enfants ou d'adolescents ? Est-il alors plus difficile, moins "naturel", de s'abstraire d'une lecture psychologique que lorsqu'il s'agit d'adultes ? Peut-être une réponse à cette question se trouve-t-elle suggérée par l'une des idées-force qui traverse de bout en bout l'étude que nous sommes heureux de présenter. Les auteurs y soulignent en effet de façon insistante comment la disparité des établissements - quant à leur statut administratif, leur taille, l'âge et l'origine de leurs résidents, etc... - est compensée par un trait commun qui constitue leur unité. Ce trait, qui rend légitime le fait de les avoir constitué comme objet de recherche, est spécifié par leur "tâche primaire" - cette "primary task" chère aux chercheurs de l'école anglaise du Tavistock Institute of Human Relations - à savoir la "suppléance familiale".

Comment, dans les établissements étudiés, cette tâche est-elle diversement interprétée, à quelles conditions donne-t-elle lieu, comment se traduit-elle sur le plan administratif comme sur le plan relationnel et affectif, comment colorie-t-elle le climat émotionnel et la façon dont les activités s'ajustent les unes aux autres, dans le vif du quotidien comme tout au long de l'histoire de l'institution ? Comment, en particulier, cette tâche induit-elle des pratiques institutionnelles privilégiant une approche individuelle des problèmes et la négation des dimensions institutionnelles ? En s'efforçant de s'attaquer à ces questions, les auteurs n'ont donc pas joué la facilité.

Il aurait été tentant pour eux de dresser, à partir de l'important matériel réuni pendant les 5 années qu'a duré leur étude, un tableau synthétique de l'internat spécialisé, d'en établir la théorie, ou du moins de fournir des réponses aux questions que se posent les éducateurs et aux nombreux problèmes qu'ils rencontrent.

Plus modestement, ils ont préféré décrire les situations sans rien taire de leur diversité ni de leur complexité, ni des difficultés qu'ils ont rencontrées eux-mêmes au cours de leur travail d'observation et d'analyse. Si, en conclusion, ils se sont autorisés à avancer quelques hypothèses et à suggérer quelques pistes de réflexion, ce n'est qu'au terme de ce long et patient cheminement.

Mais il leur fallait aussi éviter le risque, inhérent à toute démarche de recherche clinique, de se limiter à la description, aussi précise et détaillée fût-elle, de situations singulières, voire anecdotiques. Ils se sont ainsi efforcés, avec quelque succès nous semble-t-il, de donner un contenu à la notion, assez floue il faut le reconnaître, de climat socio-émotionnel.

Il fallait du courage pour se saisir d'une telle notion, si galvaudée, aussi imprécise que chargée de valeurs, ayant servi dans tant de contextes et avec des cadres référentiels si divers. Notion floue et trompeuse s'il en est, et pourtant incontournable si l'on veut donner toute leur place aux phénomènes intersubjectifs qui traversent la vie des groupes et des institutions.

Ils ont pu ainsi établir que, loin d'être une entité renvoyant à je ne sais quel "vécu", ce "climat" résulte en fait d'un ensemble de facteurs parfaitement identifiables qui s'articulent entre eux pour constituer une structure significative. Le tableau qu'ils dressent de ces "éléments constitutifs" sera sans nul doute d'une grande utilité pour tous ceux qui s'intéressent à l'analyse de la vie émotionnelle des groupes et des organisations.

Au delà de ces résultats cependant, le travail réalisé par Paul Durning et son équipe vaut par la rigueur avec laquelle ils ont voulu assumer jusqu'au bout les implications d'une démarche de recherche clinique. Ils consacrent ainsi de nombreuses pages à retracer leur cheminement et leurs errements, à rendre aussi transparentes que possible les conditions dans lesquelles ils ont oeuvré, et à analyser l'impact de leur travail sur les terrains où ils se sont trouvés présents.

Si, depuis D. Lagache, la perspective clinique dans les sciences sociales est souvent revendiquée, par référence à la psychanalyse, à l'ethnologie, à la psychosociologie d'intervention ou à l'analyse institutionnelle, il faut bien constater que rares sont les exemples de recherches de ce type qui aient été publiés. La démarche clinique, dans la recherche, est ainsi plus facilement identifiée à un état d'esprit, une attitude, une visée compréhensive, qu'à une méthodologie quelque peu rigoureuse susceptible de déboucher sur des résultats transmissibles. Le débat épistémologique à ce propos sera donc considérablement enrichi par ce travail.

André LEVY

## REMERCIEMENTS

---

*La reconnaissance de toute notre équipe est immense à l'égard des personnes, des équipes et des responsables qui ont pris le risque de nous accueillir, acceptant une présence très lourde un an durant, en renonçant d'entrée à tout contrôle sur notre travail et nos écrits.*

*Sans eux, une telle recherche eut été impossible : cet accueil est une preuve de l'intérêt des équipes pour le travail scientifique et la pédagogie résidentielle.*

*Nous les remercions de leur patience, et leur demandons de croire que la vigueur de certains écrits n'enlève rien à nos sentiments à l'égard des personnes concernées.*

*Nos remerciements s'adressent d'autre part aux institutions qui ont rendu possible cette recherche, au C.T.N.E.R.H.I. et notamment à Robert Allée, au Laboratoire de Sciences de l'Éducation de l'Université de Paris X Nanterre, et particulièrement à son directeur Jean-Claude Filloux.*

*Enfin, qu'on nous permette de remercier tous nos proches dont la patience et les encouragements ont été sans relâche.*



## UN TRAVAIL D'EQUIPE

---

---

Si j'assume la responsabilité du présent rapport, le travail dont il rend compte n'eut pas existé sans de multiples collaborations et un véritable et important travail en équipe de recherche.

L'équipe stable mobilisée par ce projet, de 1980 à 1984, était composée de Frédérique Anger, Nelly Carpentier, Dominique Fablet : chaque chercheur a assuré avec moi la présence sur un terrain chaque année : enregistrement des réunions, passation des entretiens individuels et dépouillement des corpus recueillis sur ce terrain. Des réunions, souvent bimensuelles depuis juin 1980, ont permis l'émergence progressive des hypothèses reprises ici.

Marie-Pierre Glod est venue depuis 1983 apporter un concours apprécié à l'analyse des entretiens. Enfin, lors de la rédaction de ce document, le travail et l'aide assidue de Dominique Fablet ont été considérables.

Je ne saurais enfin oublier les nombreuses dactylos, à leur demande anonymes, qui se sont épuisées à transcrire entretiens et réunions enregistrés avant de préparer le présent rapport.

**Paul Durning**



---

## I N T R O D U C T I O N

- mise en perspective
  - objet
  - plan
-



L'objectif de la présente recherche est de contribuer à la compréhension des phénomènes relationnels en jeu lors de la prise en charge, temporaire ou permanente, d'enfants dans des établissements éducatifs spécialisés. Le groupe familial, limité au couple parental et à la fratrie, constitue généralement le milieu ordinaire d'élevage des enfants occidentaux.

On définit comme suppléance familiale l'action auprès de mineurs, visant à assurer les tâches d'élevage et d'éducation, habituellement prises en charge par les familles, dans des organisations supplétives. Parmi les nombreuses structures résidentielles d'éducation : placement familial, appartements thérapeutiques, hôpitaux, les internats se caractérisent en ce qu'ils rassemblent de manière continue plusieurs dizaines d'enfants répartis en groupes et pris en charge par des adultes nombreux et spécialisés.

A l'image d'études sur l'incidence des relations entre parents sur les enfants élevés dans une famille, l'objectif est ici d'appréhender la nature des relations entre adultes et groupes d'adultes, leurs déterminants, leurs modalités d'évolution et leurs incidences sur les résidents accueillis. Le concept de climat socio-émotionnel a été utilisé dès 1978 pour tenter de qualifier un champ relationnel et mouvant, parfois traversé de crises spécifiques à l'internat, objet aujourd'hui d'une étude plus systématique. Comprendre ces phénomènes permettrait peut-être leur prise en compte par les personnels concernés, et par là une amélioration de la réponse des institutions aux besoins réels et potentiels de la clientèle de l'action sociale (1).

### RECHERCHES ANTERIEURES

Le travail présenté ici est un essai d'approfondissement et de généralisation d'une recherche antérieure qu'il convient d'évoquer pour éclairer la perspective.

Interpelé par des expériences personnelles, j'ai cherché à comprendre les réactions apparemment étonnantes et disproportionnées des adultes après un vol en internat (2). L'hypothèse que des phénomènes collectifs étaient alors exacerbés a conduit à tenter une approche psychosociologique de l'internat, à partir de l'étude du vol considéré comme un incident critique révélateur.

---

(1) L'objectif énoncé par l'appel d'offres du C.T.N.E.R.H.I. dans lequel s'inscrit ce travail (1979-1980).

(2) P. Durning "Vols à l'internat : approche psychosociologique de l'éducation résidentielle", Thème de 3ème cycle Paris X Nanterre, 1978, ronéo 300 p.

La démarche mise en oeuvre lors de la recherche sur le terrain (1974) a consisté en une série d'entretiens de type non directif, menés avec tous les éducateurs d'une maison d'enfants à caractère social choisie au hasard, les entretiens étant centrés sur la situation de vol.

Notons que ces entretiens furent suivis d'un bref échange avec l'équipe lors de sa réunion hebdomadaire, au cours de laquelle il fut question d'un vol récent, sans qu'aucun lien ne soit tissé avec la recherche et les entretiens ; cette opportunité fit naître l'idée de comparer les discours individuels recueillis et les stratégies collectives élaborées en réunion.

Cette première recherche a montré :

- l'existence d'un fantasme d'éclatement de la collectivité (1) repéré par ailleurs dans les écrits de A.S. Makarenko (2).
- l'importance des mécanismes de défense mis en oeuvre individuellement et collectivement, face à la situation de vol (dénî, clivage), éclairant par là les modalités d'émergence possible de conduites irruptives non contrôlées.

L'analyse des entretiens a permis en particulier de montrer une coupure non assumée par les locuteurs, entre des discours généraux prescriptifs concernant ce qu'il faut faire en cas de vol : "chercher le pourquoi de son geste", et les discours affirmant décrire des pratiques effectives de l'éducateur : recherche du voleur, impuissance, etc... (3)

Cette première recherche a ouvert enfin des pistes sur les liens entre les dimensions individuelles et collectives des fantasmes repérés.

Il n'en reste pas moins que ce travail achevé, les interrogations étaient plus nombreuses que les éléments de réponse apportés. Comment définir précisément ce que alors nous nommions intuitivement "climat socio-émotionnel" ?

Quels étaient les facteurs déterminants de ce climat socio-émotionnel ? En quoi et pourquoi était-il différent d'un établissement à un autre ? Quel vécu enfin les enfants en avaient-ils ?

---

(1) P. Durning "Vols à l'internat, les réactions d'un grand éducateur, Makarenko", in Education et développement, 139, 1980, pp. 24-33.

(2) A.S. Makarenko, Poème pédagogique, tr. fr. Editions de Moscou, 1967.

(3) P. Durning "Signification d'un symptôme et action éducative, repérage d'une rupture", in Connexions, 32, 1981, pp. 85-97.

## ELARGISSEMENT DE LA PERSPECTIVE

Au sortir d'une étude des réactions d'une équipe d'éducateurs, à une date donnée, au vol en internat, appréhendées par une série d'entretiens individuels, il convenait d'ouvrir notablement la perspective.

L'élargissement a été entrepris simultanément dans trois directions : **les acteurs**, en portant notre intérêt des éducateurs à l'ensemble des adultes et surtout en cherchant à comprendre le vécu des pensionnaires eux-mêmes ; **la temporalité**, en étudiant, pour tenter de comprendre les transformations du climat, son évolution un an durant ; **le champ** enfin, en travaillant simultanément sur plusieurs établissements.

Le financement du C.T.N.E.R.H.I. a permis la constitution d'une équipe en mesure de travailler depuis octobre 1980 dans 5 établissements accueillant des enfants en situation résidentielle :

- ° Deux foyers de l'enfance A (1) et B ( d'octobre 1980
- ° Un service de pédopsychiatrie C ) à juin 1981
- ° Un internat médico-psychologique D ( de janvier 1982
- ° Un internat médico-éducatif E ) à janvier 1983

Un an durant, un membre de l'équipe de recherche et moi-même avons assisté et enregistré la plupart des réunions d'adultes qui se sont tenues dans chaque établissement, et au bout de quelques mois avons mené des entretiens individuels, sur chaque terrain, avec les personnels et les enfants volontaires (2).

La démarche et les problèmes posés par l'approche choisie, sur le terrain et lors du traitement du corpus, seront examinés plus loin.

Notons seulement que la démarche à visée compréhensive est de type clinique et comparatif, le projet étant de comprendre la nature des phénomènes en jeu. Cette approche fondamentale se distingue clairement, mais n'exclut pas dans un deuxième temps des perspectives praxéologiques centrées par exemple sur l'étude des transformations au sein des établissements que nous initiions en achevant ce travail avec d'autres équipes et dans d'autres conditions (3).

La recherche mise en oeuvre ici s'inscrit dans une perspective plus large d'étude des organisations suppléatives à la famille, qui constitue un objet privilégié des Sciences de l'Éducation en France comme à l'étranger ; sa méthodologie psychosociologique et organisationnelle suppose et coopère

- 
- (1) Les terrains d'études sont présentés plus loin, chapitre 2, p. 45 et suivantes.
  - (2) Nous nous sommes ainsi rapidement trouvé devant un corpus considérable (162 réunions, 182 entretiens) et d'une très grande richesse présenté plus loin.
  - (3) La suppléance familiale précoce : repérage de l'impact d'une action de formation sur la relation entre les personnels et les jeunes enfants élevés dans une pouponnière ASE (P. Dunning, D. Fablet, Paris X, 1984-1985, en cours).

avec d'autres approches de la suppléance familiale, notamment éthologiques, mais surtout psychologique étayée par l'étude du développement des interactions précoces entre le jeune enfant et son environnement (1).

## OBJET ET PLAN DE L'OUVRAGE

L'importance du corpus recueilli, mais surtout la durée de la présence sur chaque terrain, incitait à rendre compte du travail effectué et de la spécificité de chaque établissement, en élaborant un texte par terrain, qui répondrait par ailleurs aux attentes des équipes. La taille de ce rapport, fixée contractuellement avec le C.T.N.E.R.H.I., le temps nécessaire à la mise en forme de six textes, mais surtout l'objectif théorique de la recherche, appelaient un texte d'emblée synthétique. Nous avons de fait adopté une solution intermédiaire : le présent texte tente, à travers l'étude de 5 terrains, de préciser la nature des phénomènes étudiés et de repérer certaines incidences sur les jeunes résidents. Ce texte en quelque sorte *fondamental* sera complété par un document plus descriptif centré sur l'analyse d'un Foyer de l'enfance B (2) qui doit permettre de rendre compte du travail d'élaboration des éléments constitutifs du climat socio-émotionnel, et de l'évolution des phénomènes étudiés au cours de l'année d'observation.

Des études ponctuelles, dont certaines déjà publiées (3), viendront progressivement achever de rendre compte de l'ensemble des données recueillies.

Le choix d'un rapport général synthétique complété par d'autres publications étant effectué, le plan adopté ici sera très simple : après une première partie consacrée à l'étude de la littérature, à une

---

(1) La suppléance familiale constitue le champ de recherches d'une équipe du laboratoire de Sciences de l'Éducation (Paris X) travaillant en relation étroite avec une équipe de chercheurs de l'École de Psycho-Éducation (Université de Montréal), notamment pour les dimensions éthologiques et évaluatives (R. Tremblay), mais aussi avec des psychologues en particulier membres du laboratoire de Psychologie de l'Enfant (N. Loutre du Pasquier et alii) à Paris X Nanterre.

(2) Pour permettre une éventuelle lecture terrain par terrain, la totalité des références à chaque terrain est précisément récapitulée p. 221.

(3) P. Durning "La violence des adultes en internat, une réaction révélatrice d'une perturbation du climat socio-émotionnel", in Vie sociale et traitements, 149, 1983, pp. 50-52.

P. Durning, en collaboration avec D. Fablet "La réunion de synthèse, analyse comparative dans trois internats d'enfants", Les Cahiers du C.T.N.E.R.H.I., 20, 1982, pp. 5-16.

P. Durning "Chercheurs à l'internat", in Liaisons, 29, 1984, pp. 22-26.

P. Durning "La restitution aux équipes de résultats de recherches les concernant", in Cahiers du C.T.N.E.R.H.I., 28, 1984, pp. 64-69.

présentation de la méthodologie et de la problématique, le pivot sera constitué par un développement des constituants du climat socio-émotionnel, insistant sur les données organisationnelles, les éléments constitutifs du climat, et les productions idéologiques et fantasmatiques. La troisième partie enfin, rendant compte de certaines résultantes du climat émotionnel et repérant la participation des résidents aux phénomènes décrits, permettra de présenter plus largement des extraits des discours recueillis. Ce plan a un inconvénient qu'il faut souligner à défaut de le dépasser : la cohérence chronologique dont il fait montre est quelque peu illusoire. La connaissance des travaux sur le climat n'est pas antérieure, mais concomitante à nos propres tâtonnements, de même certaines incidences sur les jeunes résidents ont pu apparaître très rapidement, voire nous aider à préciser notre définition du climat, et non être élaborées ultérieurement (1).

Centré sur la compréhension de la spécificité psychosociologique des organisations d'éducation résidentielle, le présent document évitera, sauf en conclusion, jugements de valeurs et prescriptions concrètes. En particulier, ce travail ne peut être invoqué sans risque dans les débats contemporains qui combinent des arguments psychologiques, économiques et sociologiques pour juger de la pertinence, ou non, des placements en internat. Tel n'est pas notre propos, considérant seulement que ce mode de prise en charge concerne aujourd'hui un nombre important d'enfants, et surtout qu'une étude de l'internat en tant qu'organisation doit permettre l'élaboration d'éléments de compréhension de modes différents de suppléance familiale, comme les mini internats encadrés par un couple éducatif, les placements familiaux, etc...

---

(1) La question posée est celle de la place dévolue aux conditions d'élaboration des significations proposées.

Dans une recherche clinique, l'exigence de scientificité ne se traduit pas dans la valeur de la méthodologie construite a priori et mise en oeuvre telle quelle au cours de la recherche proprement dite ; le projet scientifique consiste au contraire à rendre compte avec une rigueur de plus en plus grande des conditions dans lesquelles les affirmations et les significations produites sont élaborées.

Cette importance attachée aux conditions de production d'un discours pose de redoutables exigences d'écriture. De nombreux textes cliniques privilégient l'ordre de la découverte, forts de la publication conjointe de l'étude d'un terrain explicitant l'élaboration des éléments constitutifs du climat, on tentera de suivre ici un ordre synthétique de présentation des principaux résultats, au risque de multiplier redites et renvois.

Dans une nouvelle recherche, on tentera, à partir des résultats acquis ici, d'étudier ce qu'il en est du climat dans ces organisations dont le développement rapide ne prend pas encore en considération les difficultés et les risques de ces nouveaux types de placement peu étudiés à ce jour (1).

Laissons au lecteur la responsabilité des choix praxéologiques. Néanmoins, nous reviendrons en conclusion aux apports possibles de ce travail dans deux champs importants : la formation des personnels, l'organisation et la direction des établissements. Notre seul enjeu est de cerner la spécificité de l'internat : la vie collective, mieux l'interface entre les dimensions organisationnelles et l'activité d'élevage et d'éducation d'enfants en situation de suppléance familiale ; y parvenir permettrait de montrer l'importance de la fonction de suppléance familiale et de clarifier l'identité de ceux qui l'assument.

---

(1) Voir cependant M. David "La formation des assistantes maternelles, Paris, C.T.N.E.R.H.I., 1980 (introduction).

---

PREMIERE PARTIE

PRELIMINAIRES THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES

---



# CHAPITRE I

---

## DE L'USINE A L'INTERNAT

### examen critique de la littérature (1)

- I - Le climat et le moral dans les groupes et les organisations
- II - Les dimensions inconscientes
- III - L'hôpital psychiatrique comme organisation
- IV - Le climat en internat

---

(1) Dominique Fablet a très largement participé non seulement à l'élaboration, mais aussi à l'écriture de ce chapitre.



Avant de décrire la démarche mise en oeuvre, il convient d'inscrire le projet dans son environnement théorique, et d'attester des textes indispensables à son élaboration.

La présentation de la littérature afférente à la question est difficile, les textes très proches et approfondis étant rares, alors que les écrits intéressants en quelque manière sont fort nombreux et fort divers (1).

Le classement, complexe, devrait s'opérer autour de 3 axes :

- . **les champs étudiés** : internat, hôpital, autres organisations.
- . **l'approche théorique** : nombreuses perspectives psychosociologiques, voire psychanalytiques.
- . **la position de l'auteur** : chercheur, intervenant, agent...

Le plan adopté combinerait ces voies d'entrée en dégagant d'abord historiquement l'émergence de la notion de climat dans la psychosociologie (expérimentale) des organisations, puis les apports de la psychanalyse à la compréhension des groupes, voire des organisations avant l'examen de quelques-unes des nombreuses études de l'hôpital psychiatrique et des travaux très divers consacrés à l'internat.

## I - LE CLIMAT ET LE MORAL DANS LES GROUPES ET LES ORGANISATIONS

Le premier grand axe de recherche concerne les études menées avec une démarche psychosociologique expérimentale ; dans une perspective ouverte par E. Mayo, K. Lewin, R. Lipitt et R. White proposent un objet "le climat" et une approche que R.H. Moos, voire R. Tremblay, reprendront beaucoup plus tard pour étudier l'internat de rééducation (2).

---

(1) L'énumération des notions ou concepts voisins : milieu, ambiance, moral, climat organisationnel, climat social, climat de groupe, mais aussi appareil psychique groupal (R. Kaes), système sociomental (M. Pages et alii), rend compte par sa diversité de l'ampleur du champ à examiner. Loin de prétendre à l'exhaustivité, on insistera à dessin sur des textes à nos yeux centraux, quitte à élargir la perspective par un recours systématique aux notes.

(2) Voir la fin de ce chapitre I IV.

## A - PREMIERES ETUDES EXPERIMENTALES DU CLIMAT

La première utilisation, dans le champ de la psychologie sociale, de la notion de climat, précisément de "climat social", revient à K. Lewin, R. Lipitt et R. White (1), lors des célèbres expériences portant sur l'incidence des styles de leadership sur la vie de groupe. Sans vouloir reprendre ici, de façon détaillée, les hypothèses et les protocoles expérimentaux qui ont déjà fait l'objet de nombreux commentaires (2), il importe de dégager les principales caractéristiques que véhicule la notion de "climat social expérimentalement créé".

Le "climat social" ou "le style de vie d'un groupe" désigne essentiellement :

- le type de réactions de groupe à l'égard d'un style de leadership (principalement dans le registre de l'expression des réactions à la frustration).
- les phénomènes relationnels à l'oeuvre entre membres du groupe.
- les réactions des membres du groupe par rapport à l'extérieur (étrangers, groupes voisins).

La performance du groupe apparaît ici au second plan (il s'agit de clubs de loisirs d'enfants) ; il en est cependant indirectement question à travers les situations d'absence du leader lors desquelles le temps consacré au "travail" fait l'objet d'observations (3)

---

(1) K. Lewin, R. Lipitt, R. White, "Patterns of Agressive Behaviour in Experimentally Created "Social Climates", in J. Soc. Psychol., 1939, X, 271, 299.

A. Levy a traduit R. Lipitt et R. White "Une étude expérimentale du commandement et de la vie en groupe" dans Psychologie sociale, Textes fondamentaux anglais et américains, Paris, Dunod, 1968, pp. 278-292. A. Levy précise en note (p. 278) l'ensemble des publications des trois auteurs concernant ces recherches.

(2) C'est le plus souvent à l'occasion d'une discussion sur l'Autorité que ces travaux sont commentés. Il en est de même pour la notion de "personne centrale" à partir de laquelle R. Redl a établi sa typologie des leaders. Or ce sont plutôt les notions de "climat social" et d'"émotion de groupe", telles qu'elles sont conceptualisées par ces auteurs, qui nous intéressent ici directement.

(3) De façon significative, ces auteurs entrevoient, dans le résumé final de leur article, des prolongements possibles à leurs recherches dans le domaine des méthodes d'éducation, mais ne font allusion ni au monde de l'entreprise ni aux méthodes de "management".

Si ces travaux mettent bien en évidence l'influence déterminante du style de leadership sur les interactions et la vie affective des groupes (ce qu'ils se proposaient précisément de démontrer), ils insistent par ailleurs sur l'étroite interdépendance entre les facteurs énoncés précédemment, que la notion de climat social sert à désigner. L'importance de l'histoire antérieure du groupe - c'est-à-dire la façon dont les climats sociaux antérieurs influencent le climat social caractéristique de la situation présente - est d'autre part souvent soulignée.

Une lecture critique de ces travaux, par exemple celle d'A. Lévy (1), conduit à relever plusieurs limites de cette perspective :

- le fonctionnement du groupe est étudié uniquement du point de vue des comportements et attitudes manifestes ; les facteurs émotionnels ne sont considérés qu'à travers leurs résultats mesurables.
- le groupe expérimental est isolé de façon artificielle, aucune étude de ses relations avec l'environnement n'est précisée mise en oeuvre.
- sans insister sur les buts idéologiques sous-jacents, efficacité du fonctionnement démocratique, il reste qu'une même perspective domine la plupart de ces recherches : vérifier les relations entre l'efficacité avec laquelle un groupe réalise ses objectifs, la nature des rapports qui existent entre les membres et le degré de satisfaction que ceux-ci retirent de leur participation aux activités de groupe. La problématique rejoint celle mise en oeuvre, une quinzaine d'années plus tôt, dans l'étude par E. Mayo du "moral" d'équipes au travail en milieu industriel.

## **B - DU "MORAL" d'E. MAYO AUX INDICATEURS DU CLIMAT SOCIAL DANS L'ENTREPRISE**

La notion de "moral" apparaît au centre des investigations menées par E. MAYO au sein d'entreprises nord-américaines dès les années 1920-1930 au cours desquelles le courant dit des "relations humaines" prend son essor. Les orientations présidant aux recherches de Mayo apparaissent au départ comme strictement d'inspiration taylorienne. A travers une conception de l'homme au travail dont les attitudes et les comportements n'ont pour sous-bassement que des motivations d'ordre purement économique, les questions de l'accroissement du rendement (une fois admis le principe de la parcellisation des tâches), se réduit à celle de la variation de facteurs techniques (temps de pause, température, éclairage, ...)

Les célèbres expérimentations de Mayo, dans une usine de filature de Philadelphie puis à la Western Electric Company de Chicago, permettent cependant de mettre en évidence que ce sont les conditions dans lesquelles ces variations d'ordre technique sont introduites au sein de groupes d'ouvriers créés pour les besoins de l'expérience, qui rendent compte en

---

(1) Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains, choisis et présentés par A. Lévy, Paris, Dunod, 1968, pp. 215-221.

définitive de l'amélioration du rendement recherché. Pour expliquer la corrélation significative s'établissant dans les "test-room" entre amélioration du moral des ouvriers et accroissement de la production (jusqu'à un certain seuil), Mayo se contente en première analyse d'une interprétation de type psycho-physiologique (réduction de la fatigue) ; toutefois, une seconde lecture, psycho-sociologique, fait apparaître que ce sont moins les modifications techniques en elles-mêmes qui influent, que la manière dont les ressentent ceux qui s'y trouvent soumis à l'intérieur de leur cadre relationnel propre (création de petits groupes de travail, absence de maîtrise, intérêt manifesté par les expérimentateurs, ...)

Cette découverte d'une liaison entre moral de groupe et performance de groupe est à l'origine d'un ensemble d'investigations poursuivies dans le but d'appréhender les variables à l'oeuvre dans les processus psychosociaux (1). Il reste que la notion de "moral" renvoie à une pluralité de significations et ce ne sont pas les études sociométriques sur les réseaux d'affinités ou les recherches sur les facteurs de cohésion dans les groupes, qui ont réussi à en épuiser le sens. On peut même avancer que le développement de la Psychologie Sociale, plus particulièrement d'inspiration expérimentale, s'est traduit par un effort constant pour identifier et isoler les variables que la notion polysémique de moral englobait jusque-là.

A un niveau plus praxéologique, on s'est orienté vers la recherche d'indicateurs susceptibles de mesurer le "moral", entendu généralement comme le degré de satisfaction éprouvé par les individus dans leur travail. Ces indicateurs quantitatifs et qualitatifs (taux d'absentéisme, taux de rotation du personnel, nombre d'accidents du travail, etc.) figurent maintenant en bonne place au bilan social des organisations qui vise à rendre compte de l'image de l'organisation chez ses membres et dans l'environnement. S'il n'est pas question de contester l'intérêt et l'utilité de ces indicateurs dans la mesure où ils fournissent d'appréciables renseignements, notamment d'un point de vue comparatif, un certain nombre de risques existe quant à leur mode de lecture. Ainsi convient-il de se méfier de généralisations hâtives reposant sur des observations systématiques sous-tendues par un point de vue normatif (2).

---

(1) Voir par exemple l'étude importante de R. Radloff et R. Helmreich sur les réactions de sous-marinières américaines de Sealab II. Si les auteurs parlent de "climat émotionnel" (p. 85), leur étude est essentiellement centrée sur le moral des équipages, éclairé par les relations entre sous-marinières et surtout par leurs personnalités, le "moral" est corréllé avec l'efficacité (nombre et durée des plongées hors du submersible selon les missions).

R. Radloff, R. Helmreich, Groups Under Stress, Psychological Research, in Sealab II, New-York, 1968, Appleton-Century-Crofts.

(2) Un taux de rotation du personnel élevé, induit l'existence de phénomènes qu'on aurait automatiquement tendance à tenir pour négatifs. Pour certaines organisations d'un secteur donné, dans une conjoncture située (par exemple les sociétés de service informatique en France, fin des années 70 - début des années 80), une telle mesure n'est pas à considérer comme un indice négatif, ce serait même plutôt l'inverse en fonction des propriétés spécifiques et des structures du champ considéré. Il n'existe donc pas de lecture univoque des indicateurs, qu'ils soient pris isolément ou qu'on les appréhende dans leur interdépendance.

Une fois qu'on a établi un ensemble de mesures grâce à ces indicateurs, la question de la recherche des significations reste posée. Ce qu'un indicateur fournit, c'est un ensemble de données à partir desquelles commence un travail d'interprétation qui ne s'avère guère aisé. En effet, il s'agit de résultats bruts qui ne livrent en eux-mêmes aucune indication quant aux phénomènes qui se sont produits. Un indicateur permet sans doute d'enregistrer et d'obtenir un certain nombre de données, mais ne permet pas d'appréhender les processus et mécanismes à l'oeuvre au sein de groupes insérés dans des organisations. En tant que critère, il demeure dans un rapport d'extériorité aux phénomènes dont on proclame pourtant qu'il doit rendre compte.

Les méthodes actuellement mises en oeuvre visent une évaluation du climat d'une entreprise, en combinant l'étude des ratios et un diagnostic psycho-social par entretiens.

L'objectif est de repérer (1) les dysfonctionnements de l'organisation et d'y remédier par des aménagements ponctuels appropriés pour accroître la satisfaction des salariés au travail.

De telles approches, contrairement à K. Lewin, se désintéressent de la liaison entre climat et organisation, a fortiori de la nature des phénomènes en jeu.

## II - LES DIMENSIONS INCONSCIENTES

Dans le prolongement des découvertes freudiennes sur l'origine inconsciente des processus psychiques, s'est développé un courant de recherches qui, contrairement aux perspectives de Mayo, Lewin et leurs successeurs, ne se contente pas d'une étude des phénomènes manifestes dans le groupe, mais recherche les processus sous-jacents à l'oeuvre. A une démarche expérimentale caractéristique des travaux précédents, se substitue une approche de type clinique qui met l'accent sur les facteurs socio-affectifs et les mécanismes inconscients opérant dans les groupes, et qui s'efforce d'élucider la nature du lien social, ses modalités de construction et de transformation.

Freud lui-même avait déjà montré (dans Psychologie collective et Analyse du Moi) que la cohésion d'un groupe provient de l'identification de ses membres à un même "idéal du moi". C'est en prenant appui sur la partie

---

(1) Par exemple, J.B. Montis, dans un ouvrage assez récent, Analyse et mesure du Climat social de l'entreprise, Paris, Entreprise Moderne d'édition, 1976, critique les approches des différentes équipes qui ont établi indicateurs et ratios sociaux : "si leur approche peut être différente - les unes purement comptables, les autres statistiques - les démarches suivies par ces équipes aboutissent toutes à une quantification des problèmes qui ne permet, à notre avis, qu'un constat d'une situation donnée, et, par comparaison, périodique, d'en suivre l'évolution. Sans nier l'importance de ce constat, nous pensons que l'insuffisance de ces méthodes tient au fait qu'elles n'expliquent pas les causes exactes des phénomènes étudiés, ce qui limite d'autant la possibilité de prendre des mesures appropriées".

dite sociologique de son oeuvre (1) (notamment Totem et Tabou), ainsi que sur les apports conceptuels des psychanalystes anglais de l'école de M. Klein, qu'un ensemble d'investigations psychanalytiques sur le groupe s'est développé. Ainsi, W.R. Bion (2), l'un des précurseurs de ce courant, a bien mis en évidence que la vie d'un groupe se poursuit à deux niveaux, rationnel et affectif ; il désigne par l'expression d'"hypothèse de base" (de dépendance, de couplage, d'attaque-fuite) des schémas mentaux collectifs propres à l'inconscient, à l'oeuvre dans les groupes, et dont l'élucidation et l'interprétation s'avèrent nécessaires pour qu'un groupe fonctionne comme un groupe de travail.

De son côté, Fritz Redl, dans son article "Emotion de groupe et leadership" (3), prend aussi appui sur les conceptions freudiennes de Psychologie collective et Analyse du Moi pour étudier les liens de dépendance entre le leader, "la personne centrale", et la structure affective du groupe. Il distingue ainsi dix types de "personnes centrales" regroupées en trois catégories, selon qu'elles sont objet d'identification, objet de pulsions, ou support du Moi de chacun. Cette typologie ne vise pas à établir les différentes aptitudes individuelles attribuables au leader, mais à éclairer les différentes relations de nature affective sur lesquelles repose le lien du leader au groupe.

L'expression "émotion de groupe", telle que Redl l'emploie, présente plusieurs caractéristiques : le terme d'émotion, s'il recouvre la signification qui lui est généralement attribuée, renvoie par ailleurs au concept freudien de pulsion, et par conséquent, au sous-bassement inconscient des émotions. Bien que d'un point de vue qualitatif, il n'y ait pas de différence entre l'émotion de groupe et celle que peut éprouver un individu, cette expression vise à spécifier le cadre dans lequel elles ont pris naissance. De ce fait, les émotions de groupe "semblent à l'occasion obéir à des lois qui leur sont "propres", aussi "toute émotion éprouvée par des individus se trouvant en groupe n'est pas forcément une "émotion de groupe".

Dans cet article, Redl s'intéresse plus particulièrement aux émotions de groupe constitutives, c'est-à-dire celles qui jouent un rôle fondamental dans les processus de formation de groupe, (et il qualifie d'émotions de groupes secondaires, celles éprouvées par ou entre les membres du groupe à partir de certains processus de formation de groupe).

---

(1) dont E. Enriquez commente les principaux textes dans la première partie de son ouvrage De la horde à l'état, Gallimard, 1983.

(2) W.R. Bion, Recherches sur les petits groupes, Tr. fr. PUF, 1965.

(3) In A. Lévy, Psychologie sociale, textes fondamentaux..., pp. 376-393. Voir aussi de nombreux articles non traduits consacrés à l'internat, in F. Redl, When we deal with children, New-York, Free Press, 1966.

En France, enfin, au cours de ces vingt dernières années, des analystes regroupés au C.E.F.F.R.A.P. (1) autour de D. Anzieu et R. Kaes, ont largement développé et renouvelé le travail psychanalytique dans les groupes. Dans cette perspective, ils se sont efforcés de construire des dispositifs, associant les règles de la cure psychanalytique individuelle et le cadre du groupe de diagnostic, susceptibles de permettre l'analyse des processus psychiques inconscients à l'oeuvre dans les groupes, leurs travaux mettent notamment l'accent sur les productions imaginaires et symboliques dans les groupes (2). L'élaboration de la notion "d'appareil psychique groupal", la découverte d'organismes psychiques inconscients du groupe, ainsi que la mise en évidence des principes de fonctionnement psychique groupal, constituent des apports conceptuels déterminants pour une clinique des groupes. Toutefois, comme ces auteurs le remarquent eux-mêmes (3), la compréhension des phénomènes de groupe s'est essentiellement développée à la faveur d'un travail d'observation et d'animation de groupes de formation et de groupes de thérapie, et, très récemment, de thérapies familiales analytiques (4). Reste donc posée la question des conditions de transposition de ces acquis théoriques, dans le cadre d'un travail poursuivi au sein de groupes sociaux naturels insérés dans des dispositifs organisationnels.

La prise en compte des dimensions organisationnelles constitue l'une des principales caractéristiques d'un ensemble de recherches dont les orientations partagent avec les perspectives précédentes le fait d'accorder une place privilégiée aux mécanismes inconscients. Centrées sur l'étude

- 
- (1) Centre d'Etudes Françaises pour la Formation et la Recherche Active en Psychologie.
- (2) Parmi une production très importante, citons la collection Inconscient et Culture dirigée par D. Anzieu et R. Kaes chez Dunod (Paris), et notamment : D. Anzieu et alii, Le travail psychanalytique dans les groupes, tome 1, 1972 ; tome 2, 1982.  
 D. Anzieu, Le groupe et l'inconscient, 1975, remanié 1981.  
 R. Kaes, L'appareil psychique groupal, 1976.  
 R. Kaes, D. Anzieu et alii, Fantasme et formation, 1973.  
 Des numéros spéciaux de revue : Perspectives psychiatriques, 33, 3, 1971.  
Perspectives psychiatriques, 71, 1979.  
Bulletin de Psychologie, 1974, n° spécial, "Groupes, psychologie sociale, clinique et psychanalyse".  
Bulletin de Psychologie, 363, XXXVII, 1983, pp. 1-5.
- (3) D. Anzieu, Progrès et problèmes en théorie des groupes, Bulletin de Psychologie, 363, XXXVII, 1983-1984.
- (4) Notamment en ce qui concerne le développement, récent en France, des thérapies familiales psychanalytiques.  
 Ruffiot A. et alii, La thérapie familiale psychanalytique, Paris, Dunod, 1981.  
 Caillot J.P., Decherf G., Thérapie familiale psychanalytique et paradoxalité, Paris, Clancier, Guenaud, 1982.  
 Eïguer A., Un divan pour la famille. Du modèle groupal à la thérapie familiale psychanalytique, Paris, Le Centurion, 1983.

de processus de changement social, ces recherches se sont assez souvent développées à l'occasion de la mise en oeuvre de démarches d'intervention au sein d'organisations. S'appuyant ainsi sur son expérience personnelle de consultant à la "Glacier Metal Company", E. Jaques (1) a étudié, au cours d'un processus de changement affectant les structures d'organisation et les modes de rémunération dans cette entreprise, les modalités selon lesquelles les individus utilisent les systèmes de rôles et de normes institutionnalisées dans l'organisation, pour renforcer leurs mécanismes de défense contre l'anxiété. Il a montré que des changements ne deviennent réels qu'à la condition que les individus concernés en assument les conséquences psychologiques, faute de quoi risquaient de se développer des résistances plus considérables que celles existant à l'origine.

Des travaux plus récents de psycho-sociologues français, et plus particulièrement ceux des membres de l'A.R.I.P. (2), ont permis d'approfondir les thèses développées par E. Jaques. Les organisations sont appréhendées comme des systèmes sociaux (avec leurs caractères formels et informels) qui modèlent comportements et conduites des individus qui en sont membres. Les perceptions et les sentiments que ceux-ci manifestent, les traits de personnalité requis, les modes de contrôle et les structures de fonctionnement interne sont l'objet d'analyses qui, tout en accordant une place importante aux productions imaginaires et fantasmatiques caractéristiques de différentes structures d'organisation, n'excluent pas l'impact des conflits sociaux qui prennent leurs racines dans la société globale (3).

---

(1) Jaques E., Intervention et changement dans l'entreprise, Tr. fr. Dunod, Paris, 1972.

(2) Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologique, qui publie la revue Connexions.

(3) cf. notamment :

Enriquez E., Imaginaire social, refoulement et répression dans les organisations, Connexions, n° 3, 1972.

Enriquez E., Les Institutions : amour et contrainte, consensus et violence, Connexions, n° 30, 1979.

Enriquez E., Structures d'organisation et contrôle social, Connexions, n° 41, 1983.

Enriquez E., Lévy A., Evolution technologique et perspectives psychosociologiques, Connexions, n° 35, 1981.

Rouchy J.C., Phénomènes inconscients dans les groupes et les organisations, Connexions, n° 1-2, 1972.

Rouchy J.C., Vers une Psychosociologie psychanalytique, Connexions, n° 29, 1980.

Dans une perspective sensiblement différente, M. Pages et alii a montré (en étudiant, grâce à une série d'entretiens non directifs et par la mise en place d'un séminaire de formation-recherche, le fonctionnement interne d'une multinationale) comment les organisations s'assuraient l'adhésion de leurs membres en influençant les structures inconscientes de leur personnalité.

cf. Pages M., Bonetti M., de Gaulejac V., Descendre D., L'emprise de l'organisation, PUF, Paris, 1979.

Après la double présentation du courant psychosociologique expérimental, et des apports de la psychanalyse à la compréhension des phénomènes étudiés, il convient d'étudier les travaux centrés sur les organisations résidentielles, et particulièrement sur l'hôpital psychiatrique et l'internat de rééducation.

### III - L'HOPITAL PSYCHIATRIQUE COMME ORGANISATION

La prise en compte et l'étude des dimensions sociales propres aux institutions psychiatriques restent avant tout l'apanage des psychiatres ; on n'est donc pas surpris, en prenant connaissance de l'abondante littérature existante en ce domaine, de constater la prédominance de considérations d'ordre praxéologique, dans la mesure où ce sont essentiellement des praticiens, réformateurs pour la plupart, qui se livrent à un travail de conceptualisation en s'appuyant sur les expériences ou expérimentations innovantes qu'eux-mêmes ou leurs collègues ont contribué à impulser. Les travaux de chercheurs en sciences sociales, dans une position d'extériorité par rapport au champ considéré, plus rares, seront examinés plus loin.

Les difficultés rencontrées (1) dans l'abord de ces écrits proviennent surtout du fait qu'il est nécessaire de resituer chaque discours dans son cadre d'origine ; en effet, le développement de la psychiatrie sociale dans les différents pays occidentaux a été marqué par des contextes spécifiques, aussi bien d'un point de vue socio-historique, que sur le plan des avancées théorico-pratiques et de leur diffusion.

En accord avec de nombreux auteurs, il est possible de considérer que les conceptions de H. Simon (2), selon lesquelles l'insertion du malade mental dans une vie collective active et ordonnée est le meilleur moyen pour obtenir sa guérison, constituent l'axe principal des orientations dans lesquelles se sont inscrits les nombreux courants de la Psychiatrie Sociale (3) développés surtout depuis la seconde guerre mondiale dans différents pays occidentaux. L'influence déterminante de l'environnement sur les malades mentaux et leurs chances de guérison (ou tout au moins sur la non-aggravation de leurs symptômes), constitue le fondement commun de perspectives qui se séparent en caractérisant le milieu choisi comme cible.

---

(1) dont on peut se convaincre à la lecture de l'ouvrage de R. Castel, La digestion des risques. De l'antipsychiatrie à l'après-psychanalyse, Ed. Minuit, Paris, 1981.

(2) Simon H., Une thérapeutique plus active des maladies mentales, (1929), traduction inédite, Hôpital de St. Alban.

(3) Sur la genèse de la Psychiatrie sociale depuis le geste libérateur de Pinel :

Castel R., L'ordre psychiatrique. L'âge d'or de l'aliénisme, Paris, Ed. Minuit, 1976.

Gauchet M., Swain G., La pratique de l'esprit humain, Paris, Gallimard, 1980.

Swain G., Le sujet de la folie, Naissance de la psychiatrie, Toulouse, Privat, 1977.

Vermorel H. et M., "Essai sur l'évolution de l'Hôpital psychiatrique", L'information psychiatrique, 1966, 42, 2.

Les communautés thérapeutiques (1) anglaises, et les courants en France de psychothérapie institutionnelle (2), avec des visées différentes, insistent sur l'aménagement du milieu hospitalier. Les promoteurs de la psychiatrie de secteur ou de la psychiatrie communautaire en France (3), ou, de façon plus radicale, le mouvement italien "Psychiatria democratica" (4), se centrent pour leur part délibérément sur l'environnement social global des malades.

Sous couvert d'une perspective commune de désaliénation, de nombreuses divergences traversent les différents courants entre eux : si, pour Jones, l'aménagement du milieu, d'après un ensemble de principes propres aux Communautés thérapeutiques, semblent constituer l'outil thérapeutique par excellence, Racamier (5) considère, dans une perspective psychanalytique qui lui est propre, qu'il s'agit d'instaurer les conditions psycho-sociales

- 
- (1) Sur les communautés thérapeutiques, on peut lire :
- Blaeandou G., Les communautés thérapeutiques, Ed. du Scarabée, Paris, 1970.
- Clark A.W., La participation et l'amélioration du patient dans une communauté thérapeutique, Connexions n° 8, 1973.
- Jones M., Au delà de la communauté thérapeutique, SIMEP, Villeurbanne, 1972.
- Rapoport R.N., La communauté thérapeutique, Maspero, Paris, 1974.
- Rapoport R.N., La communauté thérapeutique, Connexions, n° 7, 1973.
- Sauret M.J., A propos des Communautés thérapeutiques. Principes et courants sous-jacents, Connexions n° 8, 1973.
- Shoenberg E., Faire et briser la communauté thérapeutique. Une expérience britannique, Connexions n° 7, 1973.
- (2) cf. à propos de la psychothérapie institutionnelle :
- Ayme J., Rappard Ph., Torrubia H., Thérapeutique institutionnelle, Encyclopédie médico-chirurgicale, Psychiatrie, 10/1964, 37930 G 10.
- Dubost J., Note sur les Mouvements institutionnels, Connexions n° 7, 1973.
- Michaud G., Laborde... un pari nécessaire. De la notion d'institution à la psychothérapie institutionnelle, Gauthier-Villars, Paris, 1977.
- Oury J., Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle, Payot, Paris, 1976.
- Tosquelles F., Pédagogie et psychothérapie institutionnelle, n° spécial de la Revue de psychothérapie institutionnelle, 1966.
- Tosquelles F., Structures et rééducation thérapeutique, Ed. Universitaires, Paris, 1977.
- (3) Hochmann J., Pour une psychiatrie communautaire, Ed. Le Seuil, Paris, 1971.
- Hochmann J., Histoire de la psychiatrie de secteur, Recherche, 17, mars 1975.
- (4) "Psychiatria Democratica" :
- Basaglia F. et alii, L'institution en négation, Le Seuil, Paris, Tr. fr., 1970.
- Basaglia F. et alii, Qu'est-ce que la Psychiatrie ? P.U.F., Paris, 1977.
- Metge J.L., Psychiatria Democratica, l'expérience italienne, Scarabée, Paris, 1980.
- (5) Racamier P.C., Le psychanalyste sans divan, 2ème édition Payot, Paris, 1973.

accompagnatrices les plus favorables au bon déroulement d'activités thérapeutiques proprement dites (les psychothérapies et chimiothérapies existantes dans l'arsenal thérapeutique). Les tenants de la psychothérapie institutionnelle précisent, quant à eux, que leur tâche "consiste à articuler, dans une structure sociale concrète, les techniques d'ambiance et les techniques psychothérapeutiques en un système global de soins psychiatriques. Cette articulation se réalise par le biais de systèmes de médiation contrôlés médicalement par l'ensemble du personnel de l'hôpital et l'ensemble des malades (Oury)". (1). Des désaccords aussi importants sont repérables chez les partisans de la psychiatrie de secteur, les fondateurs de "Psychiatria Democratica", ou encore les psychiatres anglais ayant contribué à l'avènement de l'Anti-psychiatrie (2). Outre la visée de désaliénation qui leur est commune, et bien qu'ils empruntent des voies différentes selon les contextes, le regroupement de ces travaux se justifie ici par le fait qu'à l'occasion de la mise en place de dispositifs psychosociaux et de procédures de traitement des troubles, ils se sont centrés sur l'étude des phénomènes socio-relationnels et de leur impact sur la "carrière sociale" des malades mentaux, pour reprendre une expression de E. Goffman.

Que la vie asilaire, le plus souvent caractérisée par des carences affectives et psycho-sociales prolongées, complique et aggrave le cours des maladies mentales, constitue l'une des préoccupations majeures à laquelle se sont attachés les représentants des différents courants pré-cités. Dans l'effort pour repérer et comprendre les nombreux faits cliniques relevant d'un véritable "hospitalisme psychiatrique" (3), des distinctions s'avèrent nécessaires, dans la mesure où les processus à l'origine des carences dont souffrent les malades mentaux sont appréhendés dans des perspectives différentes ; les auteurs considérant tantôt :

- les conditions générales de prise en charge, favorisant chez des sujets l'apparition de troubles qu'un milieu assumant un certain degré de sollicitations et de stimulations aurait évité ;
- les manifestations symptomatiques de violences, de vols, de suicides... traduisant un certain état de tensions et de déséquilibres de l'environnement soignant ;

---

(1) Aymé J., Rappard P., Torrubia H., Thérapeutique Institutionnelle, Encyclopédie Médico-Chirurgicale, Psychiatrie, 10/1964, 37930 G 10.

(2) Sur l'anti-psychiatrie (Grande-Bretagne) :  
 Cooper D., Psychiatrie et anti-psychiatrie, Le Seuil, Paris, 1970.  
 Laing R.D., La politique de l'expérience, Stock, Paris, 1969.  
 Laing R.D., Esterson A., L'équilibre mental, la folie et la famille, Maspero, Paris, 1971.

(3) Selon l'expression de certains auteurs comme L. Le Guillant, qui n'hésitent pas à reprendre une notion élaborée par Spitz.  
Quelle psychiatrie pour notre temps ? Travaux et écrits de Louis Le Guillant, Toulouse, Erès, 1984.

- les phénomènes relationnels à l'oeuvre au sein des équipes soignantes et leurs répercussions sur les patients ;
- les correspondances s'établissant entre certains troubles caractéristiques d'une pathologie et leur expression au niveau de l'entourage hospitalier ; phénomènes révélateurs d'une interaction dynamique (1).

Le caractère primordial pour tous ces auteurs de la visée thérapeutique les conduit à délaisser une approche systématique de l'hôpital comme organisation, cette dimension n'intervenant que comme un frein, voire un outil thérapeutique. L'absence de visée praxéologique immédiate a permis au contraire, à certains sociologues, notamment nord-américains, de théoriser plus précisément certaines dimensions psycho-sociologiques de l'hôpital (2).

Quatre auteurs ont particulièrement été utiles dans notre propre démarche :

a) La théorisation par E. Goffman de l'institution totale dont il souligne 4 caractéristiques (3) :

- La vie quotidienne : l'inscription dans un même cadre de toutes les activités existentielles, la relation de promiscuité totale avec un grand nombre d'autres personnes, des périodes d'activités réglées par un programme strict établi par le personnel.
- Les relations entre personnels et résidents : formation d'un couple indissociable, chaque groupe ayant une image stéréotypée de l'autre, fossé infranchissable entre les deux groupes, accentué par le filtrage des informations par les gardiens interdisant tout contact direct entre résidents et les échelons plus élevés de la hiérarchie.
- La transformation de la place sociale du travail qui devient "occupationnel" (salaires dérisoires).
- L'incompatibilité entre l'institution totale et toute vie familiale des résidents.

(1) Estrabot (B.), Nassikas (K.), Dissection d'une mort dans l'institution, Charon, mise à jour. Information psychiatrique, 58, 10, 1982, 1251-1263. Dubois (R.), Arsenault (P.A.). L'automutilation en milieu institutionnel, Revue Canadienne de Psycho-Education, 19, 1, 1980, 32-50.

(2) Parmi bien d'autres, il faut citer :  
 Roethlisberger F.J., Management and Morale, Cambridge Mass. University Press, 1949.  
 Watkins T.R., Staff conflicts over use of authority in Residential Settings, Child Welfare, 58, 3, 1979, 205-214.  
 Vinet A., La vie quotidienne dans un asile Québécois, Recherches sociographiques, 16, 1, 1975, 85-112 (Presses Universitaires de Laval).

(3) Goffman E., Asiles (1961) Tr. fr. Paris, Minuit, 1968.

- b) L'étude par A. Stanton et M. Schwartz (1) d'une perturbation collective du service dont ils analysent la structure, en repérant une phase aigue (acute stage) qui suit une période de désorganisation au sein du personnel concernant une question financière.
- c) L'analyse par R. Rapoport (2) du rôle des idéologies (en l'occurrence de la réadaptation) et de leurs effets sur le fonctionnement d'un service psychiatrique.
- d) L'étude d'A. Lévy (3) des sentiments, perceptions et relations interpersonnelles dans un service psychiatrique français. L'approche, strictement psycho-sociologique, se centre sur l'étude clinique d'un processus de changement.

Ces approches, de par leur prise de distance provisoire avec des stratégies thérapeutiques, apportent des éclairages plus précis de la spécificité organisationnelle ou institutionnelle de l'hôpital psychiatrique, peu repris lors des études de l'internat malgré des similitudes psycho-sociales évidentes.

#### IV - LE CLIMAT EN INTERNAT

Dans les études consacrées à l'internat, les références au climat, parfois à "l'atmosphère" ou à "l'ambiance", sont nombreuses mais rarement systématisées ; on distinguera les descriptions et analyses rédigées par des praticiens, voire d'anciens pensionnaires, qui évoquent fréquemment cette notion sans parvenir à la construire dans son double rapport au cadre et au projet, avant de présenter une approche quantifiée, élaborée par des chercheurs non directement impliqués dans l'action éducative, et de conclure en évoquant une recherche britannique tout à fait récente, proche de nos préoccupations.

- 
- (1) Stanton A.H. et Schwartz M.S., The Mental Hospital. New-York, Basic Books, Inc. 1954 (p. 394 et sq.). Voir plus loin l'analyse d'une crise à D, chapitre 8 II (p. 214 et sq.).
  - (2) Rapoport R.N., La communauté thérapeutique, 1960, Tr. fr., Paris, Maspéro, 1974, (p. 68 et suivantes, cf. plus loin chapitre 5 (II) (p. 132 et sq.).
  - (3) Lévy A., Les paradoxes de la liberté dans un hôpital psychiatrique, Paris, Epi, 1969.

## A - UNE NOTION TRES UTILISEE

Quasiment tous les ouvrages de praticiens (1) font référence au "climat" : on connaît la description d'A.S. Makarenko (2) (1933) de la dépression suivant le renvoi de Mitiaguine, ou encore le désarroi en cas de vol, Makarenko lutte contre ces "états mortels pour la colonie", par le développement de projets ou la transformation institutionnelle et la militarisation (P. Durning, 1979) ; plus proche de nous, B. Bettelheim consacre plusieurs chapitres à "l'ambiance" dans sa présentation de l'école Orthogénique (3). Les références contemporaines sont innombrables, mais elles renvoient tout à la fois aux relations interpersonnelles, aux émotions de groupes (F. Redl), au cadre ou au milieu, voire au projet éducatif ou thérapeutique.

L'approche la plus fréquente oppose le climat des grandes institutions bureaucratisées et "l'atmosphère familiale" (4) des petites structures ; si les auteurs distinguent le cadre organisationnel du climat dans leur analyse, ils oublient cette distinction dans leurs propositions de transformation. Ainsi, parmi beaucoup d'autres, F. Caraguti (5) et alii utilisent les concepts de E. Goffman, comme ceux d'espace physique et d'espace social empruntés à K. Lewin, pour analyser les grandes institutions de Bologne, mais concluent qu'un changement organisationnel (le passage en appartements thérapeutiques) amènera nécessairement un "bon climat".

- 
- (1) Alors que les auteurs français rendant compte d'interventions ou de consultations en internat - à l'exception d'auteurs invoquant une approche psychanalytique (P. Fustier, M. Jacquey) - n'insistent pas sur cette dimension dans leurs analyses.
  - (2) A.S. Makarenko, Poème pédagogique, 1933, Edition de Moscou, tr. fr. 1967.
  - (3) B. Bettelheim, Un lieu où renaître, 1974, tr. fr., Paris, Robert Laffont, 1975.
  - (4) M.L. Lopez, "Handicapés sociaux" et resocialisation, diversité des pratiques et ambiguïté de leurs effets, Genève, Masson, 1979.  
F. Noël, Modèle familial et internat, Thèse de 3ème cycle en cours, Paris X Nanterre, directeur G. Ferry.
  - (5) F. Carugati, F. Emiliani, A. Palmonari, Tenter le possible : une expérience de socialisation d'adolescents, Berne, Peter Lang, 1981, Préf. R. Zazzo.

## B - CREER UN BON CLIMAT

De nombreux auteurs articulent explicitement la spécificité du cadre thérapeutique, en référence d'une part au rôle du cadre dans la cure analytique (B. Bettelheim, F. Redl (1)), d'autre part aux analyses sociologiques des institutions que ces auteurs non seulement connaissent, mais auxquelles ils participent (2).

Cette articulation sous-tend la conception très précise et pragmatique du climat dans l'approche essentiellement Nord-Américaine issue de la psychanalyse du Moi (3), dans laquelle le climat est très important. Les premières pages de L'enfant agressif sont caractéristiques :

"La première démarche à entreprendre pour aider des enfants souffrant de graves perturbations du Moi réside dans la création d'un climat psychologiquement sain du point de vue de l'hygiène mentale, de façon à ce que nos essais de rénovation de la pathologie de base aient une chance appréciable de succès. Nous devons être aussi attentifs vis à vis de notre "atmosphère" psychologique que la science médicale nous a appris à l'être vis à vis de l'atmosphère microbienne pour certaines opérations" (1 p. 38).

- 
- (1) F. Redl et D. Wineman, L'enfant agressif, (1951), tr. fr., Paris, Fleurus, 1964 (2 tomes).  
F. Redl, When we Deal with Children (Selected Writings), New-York, Free Press, 1966.  
Ces auteurs évoquent avec insistance l'expérience ancienne d'August Aichorn qui a dirigé le premier "internat psychanalytique" (P. Durnin, 1979).  
A. Aichorn, Jeunesse à l'abandon, 1925, tr. fr., Toulouse, Privat, 1973, Préf. S. Freud.
- (2) A. Trieschman, J. Whitecare, L. Brendtro, The other 23 Hours. Child Care Work with Emotionnally Disturbed Children in a Therapeutic Milieu, New York, Aldine, 1969, Préf. D. Wineman.  
H.W. Polsky, "Vision and Process : The Quality of life in Community Group Homes", in Closing Correctional Institutions, Edited by Y. Bakal, Toronto, Lexington books, 1973.  
Parmi les travaux français appréhendant les dimensions organisationnelles, il faut citer la première partie de :  
J. Sélosse, M. Jacquey, P. Segond, M.T. Mazerol, L'internat de rééducation, Paris, Cujas-Vaucresson, 1975.
- (3) J. Guindon, "Le processus de rééducation du jeune délinquant par l'actualisation des forces du Moi", in Contributions à l'étude de Sciences de l'Homme, Vol. 7, Montréal, 1969 (Centre de recherche en relations humaines).

Appréhéné dans un premier temps comme pathogène, le climat renvoie à l'environnement relationnel du résident, en particulier dans son groupe de vie, les éducateurs essayant de créer ou de maintenir un climat de groupe cohérent avec les objectifs rééducatifs mis en oeuvre. L'équipe néerlandaise de Zandwijk insiste, après F. Redl, sur la nécessité de créer un climat facilitant le traitement :

"Lorsque nous parlons de "climat", nous entendons par là autre chose que l'atmosphère d'intimité et de camaraderie que nous essayons également de créer. Définir le climat signifie, pour nous y **introduire** (1) de manière inaperçue, des directives quant à la manière de se comporter au sein du groupe, de concevoir ses propres problèmes, ou de réagir vis à vis de ceux des autres (...) Un des principaux moyens de définir le climat d'un groupe thérapeutique est l'individualisation à l'intérieur même de ce contexte, et non en dehors de celui-ci" (2) (p. 153).

G. Gendreau systématise selon nous cette approche en construisant le concept de "milieu" :

"en résumé, un milieu d'intervention c'est un ensemble dynamique de composantes et de leurs interrelations donnant lieu à divers champs d'opérations de qualités éducatives ou psychothérapeutiques appropriées" (3) (p. 94) et dans son schéma d'ensemble (ibid p. 93), l'auteur cite : le temps, l'espace, le programme, code et procédures, système d'évaluation et reconnaissance, système de responsabilités articulés aux sujets, aux animateurs, et aux buts et objectifs. Le climat, ici fortement construit, ne se définit plus comme le contexte relationnel dans lequel l'action éducative prend place, mais l'action éducative (4) ou rééducative elle-même.

---

(1) Souligné par nous, sauf erreur de traduction, la prégnance de l'action va jusqu'à assimiler la définition (processus de connaissance) et les modalités de production d'un bon climat.

(2) J. Schouten, S. Hirsch, H. Blankstein, Garde ton masque : traitement résidentiel des adolescents de Zandwijk (Amersfoort) tr. fr., Paris, Fleurus, 1978.

(3) G. Gendreau, L'intervention psycho-éducative : solution ou défi ? Paris, Fleurus, 1978.

(4) M. Vincze définira pour le louer "le climat éducationnel" de la pouponnière Loczy à Budapest, par l'absence d'agression des enfants de la part des adultes, et par la relation personnelle mais retenue qui caractérise la forme spécifique de maternage tentée dans cet établissement.

M. Vincze, "Répercussions du changement de climat éducationnel, réflexions à propos d'une post-enquête à Loczy, Hongrie", in Les Cahiers du C.T.N.E.R.H.I., 26, 1984, 73 à 82.

## C - ESSAIS DE QUANTIFICATION DU CLIMAT EN INTERNAT

A notre connaissance, la principale approche quantifiée du climat en internat, fut mise au point par le chercheur américain R.H. Moos (1), utilisée par R.T. Tremblay (2) dans une importante étude comparative d'établissements britanniques et québécois, ainsi que dans des études évaluatives menées notamment par l'école de psycho-éducation (Montréal) (3).

Rudolf Moos définit le climat social d'un environnement humain comme étant la personnalité de ce milieu telle qu'elle est perçue par les personnes qui y vivent. Il accède à ce climat au moyen de questionnaires soumis au personnel et aux résidents, propres au milieu étudié : militaire, carcéral, thérapeutique, etc... On retrouve une démarche proche des évaluations du moral en entreprise, décrites ci-dessus. De telles évaluations ont permis à R. Moos de montrer que le climat s'améliorait et devenait plus homogène quand le nombre de résidents diminuait, ou encore quand le ratio personnel-résidents s'élevait.

R. Tremblay a montré pour sa part, la relation entre climat positif et amélioration positive des résidents délinquants mineurs dans les établissements où le climat était excellent (1976). Des recherches enfin ont été menées pour repérer les évolutions du climat, ainsi caractérisé, dans la durée, notamment après les changements dans l'organisation ou le programme thérapeutique d'un internat.

- 
- (1) R.H. Moos, Evaluating Correctional and Community Settings, Toronto, John Wiley and Sons, 1975.  
Cet ouvrage reprend l'essentiel de l'approche de R.H. Moos publiée dans de nombreux articles. Il faut citer aussi des approches systématiques menées en Grande-Bretagne :  
K. Heal, I. Sinclair, J. Troop, "Development of a Social Climate Questionnaire for Use in Approved Schools and Community Homes", in British Journal of Sociology, XXIV, 2, June 1973, 222-235.  
K. Heal et P. Cawson, "Organisation and Change in Children's Institutions", in Varieties of Residential Experience (op. cit. plus loin p. 37).
  - (2) R.E. Tremblay, A Psycho-Educationnal Study of Juvenile Delinquents during Treatment, Thèse de doctorat multigraphiée, Université de Londres, 1976.  
R.E. Tremblay, Les caractéristiques des internats de rééducation susceptibles d'avoir un impact positif sur les mineurs en difficulté avec la loi : étude critique des résultats de recherche, Rapport n° 17, Erish, Université de Montréal, 1980.
  - (3) J.C. Grégoire, S. Normandeau, Le climat social au centre Mariebourg, rapport technique n° 5, Montréal, ronéo, 1978.  
R. Menard, Le climat social dans les équipes de rééducation de Boscoville, GRIJ, rapport technique n° 5, Montréal, 1974.  
id. rapport technique n° 13, GRIJ, 1976, etc...  
M. Leblanc, M. Bosse, R. Menard, M. Cusson, "Boscoville : effort, efficience, efficacité, quelques résultats sur le milieu, la clientèle, l'évolution et les changements chez les clients", in Annales de Vaucresson, XVI, 1979, 41 à 83.

L'outil élaboré par R. Moos est constitué par une série de questionnaires individuels évaluant le climat social (forme R et S)  
le climat idéal (forme I)  
le climat anticipé à l'entrée dans l'établissement (forme E).

Nous nous intéressons ici au climat social appréhendé dans les milieux thérapeutiques ou rééducatifs (1). Les questionnaires comprennent toujours neuf axes :

engagement (involment)  
support  
expression  
autonomie  
orientation pratique  
problèmes personnels (résidents)  
ordre et organisation  
clarté  
contrôle des éducateurs

Chaque axe donne lieu à dix items dans la forme longue (R) et quatre dans la forme abrégée (S) utilisée par tous les travaux cités. Ainsi, pour l'engagement, on a les items :

- 17 : les résidents sont fiers de ce groupe. V.
- 29 : les résidents ici essayent de s'améliorer et d'aller mieux. V.
- 32 : les résidents ici prennent soin les uns des autres. V.
- 35 : il y a fort peu d'esprit de groupe dans cette unité. F.

Les réponses attendues (V ou F) sont cotées 1, les autres 0. Pour chaque personne, on obtient une note par axe entre 0 et 4, et une note générale entre 0 et 36.

Nous n'avons pas utilisé cet outil, pour 3 raisons :

**un scepticisme méthodologique** dû au petit nombre de questions et à la nécessité de considérer le locuteur comme sincère et clairvoyant, sans mesurer l'effet de désirabilité sociale à l'oeuvre.

**un doute sur ce qui est effectivement mesuré.** Ainsi, parmi les 36 items, beaucoup caractérisent plus une conception de l'action éducative que des dimensions psycho-sociales constituant le climat. Axe 5 : les éducateurs préparent les jeunes à l'avenir, insistent sur l'emploi, la scolarisation et les méthodes de travail. Axe 6 : les jeunes parlent entre eux et avec les éducateurs de leurs problèmes personnels. L'axe 7, ordre et organisation, se réfère à la ponctualité des éducateurs, la propreté et l'ordre dans l'unité, la planification des activités. Les questionnaires élaborés par R. Moos, évalueraient plutôt selon nous la compréhension et

---

(1) COPES : Community-Oriented Programs Environnement Scale.  
CIES : Correctionnal Institutions Environnement Scale.

le degré de consensus des résidents et des personnels vis à vis des objectifs de l'établissement. R. Tremblay va jusqu'à articuler les catégories de cette grille avec les axes de l'approche psycho-éducative (1).

**une différence d'objectifs** : notre intérêt va moins, dans un premier temps, à une évaluation systématique du climat comme degré de satisfaction du personnel et des résidents. Nous cherchons à mettre à jour les phénomènes psycho-sociologiques spécifiques de l'internat, et à expliquer leur participation au climat. Cette approche plus fondamentale pouvant aboutir à terme à la production d'outils d'évaluation.

## Addendum

Nous sommes probablement plus proches de travaux sociologiques cliniques comme celui de P. Braham (2), connu de nous trop tardivement pour être utilisé ; cet auteur tente une étude de l'ordre social dans deux internats britanniques. En s'inspirant à la fois d'E. Goffman et de M. Crozier, l'auteur insiste sur "l'interaction stratégique" dont l'enjeu est l'imposition des buts de l'organisation, par le sous-groupe dominant, sur les autres groupes. La méthodologie combine une approche par observation intensive qualifiée d'ethnographique, des entretiens et des questionnaires.

L'ouvrage comporte une importante bibliographie soulignant l'importance des travaux de S. Milham et alii déjà évoqués (3).

- 
- (1) "... "climat social" de l'institution devient quasiment synonyme de "traitement" et de "support" quand on parle d'une institution dont l'objectif principal est la socialisation ou la resocialisation".  
R. Tremblay, op. cité (1976), p. 174, trad. P.D.
  - (2) P. Braham, How Staff Rule Structures of Authority in Two Community Schools, London, Saxon House, 1980.
  - (3) S. Milham, R. Bullock, P. Cherrett, "Socialisation in Residential Communities", in Varieties of Residential Experience, edited by J. Tizard et alii, London Routledge and Kegan, 1975.  
S. Milham, R. Bullock, P. Cherrett, After Grace-Teeth, London, Human Contexte books, 1975.



## CHAPITRE II

---

### RECHERCHE QUALITATIVE EN INTERNAT

#### PRESENTATION DE LA DEMARCHE

#### PREMIERE PARTIE : RECUEIL DES DONNEES, PRESENCE SUR LES TERRAINS

- I - Les terrains étudiés
- II - Les modalités de présence en internat
- III - Les relations entre chercheurs et terrains

#### DEUXIEME PARTIE : MODALITES DE TRAITEMENT DES CORPUS RECUEILLIS

- I - Les corpus recueillis
- II - Travail empirique pluridirectionnel
- III - Elaboration systématique des hypothèses

*"L'essence même de toute recherche ayant trait à l'homme, c'est la lutte acharnée du chercheur scrupuleux contre son propre aveuglement".*

*Georges Devereux (1)*

---

(1) G. Devereux.- "Les pulsions cannibaliques des parents", in Essais d'ethnopsychiatrie générale, Paris, Gallimard, 1970 (p. 61).



## PRESENTATION DE LA DEMARCHE

Le projet de connaissance est ici strictement psycho-sociologique : comprendre les phénomènes psychiques, apparemment spécifiques, dans une organisation particulière : l'internat.

Insatisfaits des approches évaluatives, notamment par questionnaires, ou des intuitions peu élaborées des praticiens, nous avons tenté d'appréhender notre objet par une approche qualitative exposée ici.

Après avoir spécifié les principaux choix méthodologiques (ci-dessous) on présentera les stratégies de recueil et de traitement des corpus sans hésiter à décrire minutieusement les procédures utilisées, y compris dans leurs tâtonnements (1). Les procédures choisies révèlent l'image que le chercheur se fait de son objet (et les transformations de celle-ci au cours de la recherche) ; leur mise en oeuvre d'autre part, transforme l'objet étudié : la présence d'un observateur extérieur modifie évidemment le climat socio-émotionnel d'un internat...

## UNE IMPREGNATION D'INSPIRATION ETHNOLOGIQUE

Un premier choix méthodologique consista en une présence intensive et longue dans un petit nombre d'établissements avec le projet de saisir les dimensions collectives (communautaires ?) et le point de vue des différents agents et groupes de l'organisation.

Une telle immersion dans une collectivité pose des problèmes similaires à ceux rencontrés en ethnologie ; et, de fait, certaines de nos procédures sont proches de celles de l'ethnologue, parfois de l'ethnographe.

Un repérage a posteriori des similitudes et des différences peut être ordonné autour du champ, de l'objet, des démarches et des procédures.

- L'internat, en tant que champ d'étude comporte les deux idées de collectivité, voire de communauté, et de clôture, qui caractérisent fréquemment les champs étudiés par l'ethnologie.
- L'étude des phénomènes relationnels est commune à la psychosociologie et à l'ethnologie, encore que nous insistions sur leur évolution dans la durée, ce qui nous distingue de l'ethnologue.
- La démarche mise en oeuvre sur les terrains nous conduit à rencontrer les mêmes difficultés qu'un ethnologue : entrée dans la communauté, présence intensive, rapport aux informateurs, rencontre de systèmes de valeurs différents, etc...

---

(1) S'il n'est pas pertinent d'exiger d'une approche clinique un plan expérimental a priori, le chercheur clinicien se doit de décrire, après coup, rigoureusement le déroulement de l'élaboration, y compris en tentant de rendre compte de l'émergence des principales hypothèses, pour permettre une lecture véritablement critique.

En internat, nous ne sommes pas en Océanie, mais la proximité rend finalement plus malaisée la saisie de différences incontestables. Ainsi, la connaissance de la politique sanitaire et sociale n'aide pas, dans un premier temps, à comprendre les représentations véhiculées dans un établissement, accessibles seulement à partir d'une recherche à la fois compréhensive et en extériorité du discours des agents (1).

- Corrélativement, nous aurons recours d'une part à des procédures ethnographiques, notamment le journal de bord, mais aussi à des procédures strictement psychosociologiques comme l'entretien d'enquête. C'est donc par la démarche que nous sommes le plus proches d'une approche ethnologique (et non simplement ethnographique), clinique et compréhensive, mais en soulignant que les procédures sont sous-tendues par une théorie du champ et de l'objet caractérisée par trois *a priori* : l'importance postulée des dimensions persécutives et la double nécessité de maintenir un écart d'étrangeté entre chercheur et praticien, et d'éviter de constituer ou de demeurer (cf. p. 69) un enjeu dans les stratégies et processus conflictuels entre agents.

## UNE APPROCHE COMPREHENSIVE

Sans redéfinir précisément ce concept (2), nous entendons par là accorder une importance au sens vécu par les agents, choix justifié à la fois par une option de nature quasi philosophique, mais aussi par l'hypothèse que le vécu des acteurs est partie prenante du climat socio-émotionnel.

On peut opposer l'approche compréhensive à une recherche en extériorité pure - par exemple à référence ethnologique - comme l'analyse des interactions non verbales éducateur/enfant en internat (3), dans lequel le chercheur délaisse ce que l'éducateur peut avoir à dire ou à penser de sa relation à l'enfant, de ses comportements non-verbaux ou encore de leur interprétation par le chercheur (4).

---

(1) P. Bourdieu, Esquisse d'une théorie de la pratique, Droz, Genève, 1972.

P. Bourdieu, Le sens pratique, Ed. de Minuit, Paris, 1980.

M. Mauss, Manuel d'ethnographie, Petite bibliothèque Payot, 1967.

(2) J. Freund, Théories des sciences humaines, Paris, PUF, 1973.

R. Bogdan, S.J. Taylor, Introduction to qualitative research methods, New-York, Wiley and Sons, 1975.

M. Crozier, E. Friedberg, L'acteur et le système, Paris, Seuil, 1977.

(3) R. Tremblay et alii, "La communication non verbale d'éducateurs en interaction dyadiques avec des enfants mesadaptés sociaux affectifs en internat de rééducation", in Apprentissage et socialisation, 5, 1, 1982, 39-47.

(4) Une telle approche induit l'idée d'une certaine empathie avec les équipes étudiées que nous ne récusons pas (voir plus loin).

A contrario, considérer le sens vécu par les sujets n'est pas exclusif d'autres dimensions : la recherche du sens et de la signification ne se limite pas à celle donnée par l'agent lui-même (1) ; s'y adjoint la référence à ses perceptions, ses conduites, ses émotions et celles de ses partenaires (2), sans oublier enfin l'incidence des réalités organisationnelles dans lesquelles ce vécu prend place.

## DES COMPARAISONS MULTIPLES

La fécondité d'une approche comparative, lorsque l'objectif consiste à élaborer une théorie à partir de données de terrains, a été soulignée depuis fort longtemps (3).

La recherche présentée ici s'appuie sur une approche comparative entre plusieurs établissements, la comparaison ayant pour fonction de produire et d'enrichir les hypothèses, non évidemment de les valider.

La comparaison, sans être raison, permet d'interroger beaucoup plus finement un matériel clinique comme une fête, ou des entretiens avec des résidents d'un établissement par leur mise en relation avec des documents de même ordre recueillis sur un autre terrain.

Trois axes de comparaison furent privilégiés :

- entre établissements différents,
- entre groupes différents à l'intérieur d'un même établissement,
- entre discours individuel recueilli en situation d'entretien et discours collectif enregistré en réunion.

---

(1) ..Comme affirme le faire Y. Verdier, Façons de dire, façons de faire, Paris, Gallimard, 1979, "en leur parole, elles possèdent et l'intelligence de leur propre réalité et le don de la transmettre" (p. 15).

(2) Les chercheurs ont le double avantage d'entendre aussi les autres agents et de mieux pouvoir se dégager des dimensions fantasmatiques de par une immersion et une implication moins complètes.

(3) W. Dilthey, Introduction à l'étude des Sciences Humaines, trad. Sauzin, Paris, 1942.  
B.G. Glaser, A.L. Strauss, The Discovery of Grounded Theory, London, Aldine, 1967.  
P. Bramham, How Staff Rule : Structures of Authority in Two Community Schools, London, Saxon House, 1980 (mise en oeuvre d'une approche comparative).

## LES APPORTS DU TRAVAIL EN EQUIPE DE RECHERCHE : ENRICHISSEMENT ET CONTROLE

Dans une telle recherche, le premier apport d'une équipe est tout simplement quantitatif : à quatre, il est possible de recueillir et d'analyser un corpus beaucoup plus important que n'aurait pu le faire un chercheur isolé qui, au mieux, eût observé un établissement par an, avec une moins grande régularité (1).

La présence, sur chaque terrain, un an durant, était assurée par un chercheur vacataire et le responsable de la recherche, de sorte qu'après les deux phases de recueil, j'avais été présent sur les cinq terrains, Nelly Carpentier et Dominique Fablet sur deux, Frédérique Anger sur un.

L'équipe ainsi constituée s'est réunie trois ans durant plusieurs heures par quinzaine et de nombreux samedis, ce travail permettant de multiplier les points de vue et d'enrichir les élaborations par les apports de chacun. Les différences interindividuelles les plus fécondes pour une approche plurielle étaient liées :

- **au sexe** : il fut particulièrement fructueux d'approfondir les hypothèses qui clivaient l'équipe entre hommes et femmes ;
- **aux problématiques** de recherche (chacun poursuivant par ailleurs une thèse de troisième cycle) ;
- **au degré de proximité** entretenu par chacun avec la pratique étudiée (travailleur social en internat, formateur, chercheur dans un organisme de sécurité sociale) (2).

Outre l'enrichissement quantitatif et une diversité liée aux apports spécifiques de chacun, le bénéfice principal d'un travail collectif de type clinique réside dans la fonction de contrôle assumée par le petit groupe de chercheurs tout au long du travail.

Au cours de la première phase, la régulation collective portait essentiellement sur notre "contre-transfert" vis à vis des terrains et des agents, en particulier dans une tendance à évaluer les pratiques observées, voire pour certains à réagir en reconstruisant le terrain tel qu'il aurait dû être. La diversité des positions (degré de proximité avec le travail éducatif en internat) a facilité le repérage de ce fonctionnement et son dépassement.

---

(1) A supposer une même stratégie de recherche, soulignons en outre que l'existence d'une équipe transforme les relations entre chercheurs et terrains (voir plus loin).

(2) Outre une sympathie avec le terrain et l'internat, nous partagions une perspective clinique psycho-sociologique prenant en compte les apports de la psychanalyse, mais aussi l'impact des réalités organisationnelles ; le consensus disparaissait dès lors que chacun tentait sa propre articulation de ces différents éléments.

Dans le travail d'analyse de contenu, la confrontation entre les chercheurs référents au terrain ayant effectué l'enregistrement, et le collègue travaillant en aveugle sur le texte et l'enregistrement, était très fructueuse.

Ce travail s'est poursuivi, y compris lors de la rédaction du rapport, notamment au cours de séances très régulières avec Dominique Fablet.

Après avoir dégagé certaines problématiques sous-jacentes à notre approche, il convient de décrire la démarche mise en oeuvre. On distinguera les stratégies de recueil d'information, dont découlent les questions liées à notre présence sur le terrain, et aux relations entretenues avec les équipes, de l'examen des procédures de traitement mises en oeuvre sur les corpus recueillis, préparant l'élaboration d'hypothèses explicatives.

On retrouve ainsi, malgré des interférences certaines, la distinction usuelle entre le travail sur le terrain et le travail d'élaboration après coup par les chercheurs.



## **PREMIERE PARTIE : RECUEIL DES DONNEES, PRESENCE SUR LES TERRAINS**

Présenter et justifier les procédures de recueil des données suppose de décrire les modalités de choix des établissements, puis les procédures utilisées : observation, enregistrements de réunions, et entretiens individuels.

La stratégie mise en oeuvre à cette occasion, fondée sur une présence régulière un an durant au sein des ensembles étudiés, mérite d'être discutée ; il convient en particulier de montrer les incidences sur les phénomènes étudiés d'une telle démarche.

### **I - LES TERRAINS ETUDIÉS**

La réflexion sur la sélection des établissements ne peut être disjointe de la question, plus redoutable, de la délimitation, dans l'établissement, de notre champ de recherche. Le repérage des frontières pose ici, à la fois des problèmes méthodologiques et relationnels avec les professionnels concernés. Une brève présentation des terrains conclura cette première section.

### **A - SELECTION DES ETABLISSEMENTS**

Le choix des terrains étudiés ne découle ni d'un véritable échantillonnage ni d'un tirage au sort ; de telles procédures supposeraient que le climat socio-émotionnel varie en fonction (directe) d'éléments organisationnels nécessairement simples, déterminés a priori (dimensions ou statut de l'établissement, trouble des enfants accueillis, etc...). Nos travaux précédents, comme l'examen de la littérature (chapitre 1), conduisent à une approche plus progressive des processus ; l'hypothèse fut que l'examen de plusieurs établissements permettrait de dégager les données organisationnelles et les variables constituant le climat socio-émotionnel qui ne pouvaient être, dans l'état d'avancement qui était le nôtre en 1980, repérables a priori. Nous avons donc seulement cherché à diversifier les terrains retenus, par la taille, le public accueilli, et le statut (public ou privé). La décision finale tient compte en outre d'éléments factuels, tel l'éloignement, et les jours et heures de réunions auxquelles nous devions assister un an durant.

#### **1) L'entremise d'un membre du personnel**

La première année, le contact a été noué par l'intermédiaire d'un membre du personnel connu de nous. Un éducateur du foyer de l'enfance de B., un médecin assistant dans le service de pédo-psychiatrie C., répondirent favorablement à un appel public effectué à l'occasion d'un

enseignement, co-animé avec le médecin précité, dans le cadre d'une formation en cours d'emploi d'éducateurs spécialisés (1).

Ces trois personnes nous ont introduits sur les terrains, se portant, à des titres divers garants de notre projet ; aucune n'était ni responsable, ni même membre de la direction des établissements, sauf en quelque façon à C. où les attributions du médecin assistant étaient tout à fait extérieures au service (dispensaire) (2).

Après ce premier contact, les chercheurs ont veillé à éviter toute relation privilégiée avec cette personne, notamment en évitant de l'utiliser comme informateur, en s'adressant par exemple à d'autres psychiatres pour saisir certaines données que nous ne comprenions pas dans le fonctionnement d'un C.H.S. (°) ou d'un intersecteur de pédo-psychiatrie (3).

Dès le contact établi, la négociation décrite plus loin a été menée avec les responsables et les équipes concernées.

Les établissements étudiés la première année étaient tout trois publics, et situés dans une région limitrophe à la région parisienne (100 à 180 km). Le projet de recherche valant contrat avec le C.T.N.E.R.H.I. prévoyait 4 terrains, deux chaque année ; le troisième agit comme une sécurité nous permettant de nous sentir libres d'interrompre la recherche dans l'un ou l'autre terrain, en cas de besoin ; ce dispositif a facilité l'adhésion des équipes.

Les trois établissements furent connus tôt (octobre 1979) puisque l'accord des équipes concernées était une condition posée au financement de la recherche, effectif en juin 1980. Aucun terrain n'est revenu sur l'accord conditionnel : "si cette recherche a lieu, accepterez-vous d'être un terrain d'observation ?" après confirmation du financement ; le contact était donc établi avec les équipes jointes depuis un an à 15 mois quand la recherche commença.

---

(1) L'éducateur du foyer de l'enfance A. ayant entendu parler de cet appel prit contact avec nous dans un contexte universitaire.

(2) Nous avons, dans une première rédaction, utilisé le terme évocateur de portier, pour qualifier ce premier interlocuteur, mais de nombreux auteurs (Lewin, Bogdan) réservent ce terme au responsable autorisant l'accès à l'établissement qu'il convient de distinguer du nombre de l'organisation facilitant le premier contact et la première venue dans un établissement.

(3) Il reste que le statut de cet interlocuteur dans son établissement, et les relations entretenues avec les chercheurs sont très importants ; ainsi, à B., l'éducateur qui nous a instruit a été fréquemment en opposition avec le directeur du foyer qui a très vite repéré et apprécié notre neutralité absolue.

(°) Centre hospitalier spécialisé.

## 2) Une lettre circulaire

Souhaitant améliorer les modalités de prise de contact, la deuxième année, une lettre détaillée (1) fut adressée à une vingtaine d'établissements privés dans un secteur déterminé de la région parisienne, à une date permettant, si besoin, de faire à nouveau appel à des contacts plus personnels. De fait, plusieurs terrains ont répondu (huit), de sorte qu'il nous fallut dissuader des équipes, parfois avec difficulté, pour retenir un internat médico-psychologique D., et un petit internat d'un institut médico-éducatif E.

La présentation ci-dessous de la négociation menée avec chaque équipe apportera quelques hypothèses éclairant la relative facilité d'accès aux terrains. Rappelons que, pour intégrer le départ et le retour des grandes vacances, les terrains D. et E. ont été observés une année civile durant (janvier ou février 1982 à février 1983). Avant de décrire succinctement les terrains retenus, il faut s'arrêter sur la délimitation du champ de recherche au sein des établissements étudiés.

### **B - LA DÉLIMITATION DU SOUS-ENSEMBLE OBJET DE RECHERCHE**

La définition du champ d'étude au sein même de l'établissement combine des considérations factuelles (heure des réunions) avec des interrogations plus complexes. La question n'a été totalement clarifiée que la deuxième année.

Lors de la première phase de recherche (2), la question ne s'est posée que dans le service de pédo-psychiatrie ; dans le foyer de l'enfance B., nous avons étudié la totalité de l'établissement, de même nous sommes strictement limité à l'unité A. sans travailler du tout dans le foyer dont celle-ci dépendait. A C., la question fut posée confusément : après une phase intensive de repérage (participation à toutes les réunions pendant un mois), la décision prise fut de ne pas étudier les dispensaires, c'est-à-dire de se limiter "au service" (lieu résidentiel), alors que l'unité administrative est un secteur géographique : intersecteur de pédo-psychiatrie infanto-juvénile, et que l'articulation entre service et secteur est tout à fait essentielle à C., et globalement dans le champ de la "santé mentale".

Paradoxalement, ce choix inclut "l'hôpital de jour" situé dans un pavillon, en attente de locaux extérieurs, alors que, par définition, il ne s'agit pas d'un internat ; deux arguments y avaient conduit : l'hôpital de jour semblait tenir une place importante de bon objet, de contre exemple éclairant le reste du service en miroir, mais surtout la plupart, sinon tous les enfants accueillis à l'hôpital de jour étaient par ailleurs hospitalisés dans un des pavillons du service, les personnels de l'hôpital de jour participaient enfin à la réunion de service hebdomadaire.

---

(1) Cette lettre est reproduite en annexe.

(2) Octobre 1980 à juin 1981 : présence sur les terrains A, B et C.

Au cours de la deuxième phase (1), la nécessité de circonscrire d'entrée le sous-ensemble à étudier est apparue clairement : à D., nous avons décidé de ne travailler que sur une moitié de l'internat "Le Château", et non "les pavillons", parce que les réunions avaient lieu en même temps et que l'équipe d'éducateurs du château avait accepté volontiers notre venue, mais fallait-il travailler avec les instituteurs, les thérapeutes, le personnel de service, le directeur général, qui entretenaient tous des relations de travail avec les jeunes "du château" ?

L'examen du 5ème terrain E. permet d'explicitier l'enjeu : 20 enfants de cet institut vivent en internat dans un bâtiment spécifique, avec une équipe éducative disjointe, mais ces enfants passent 10 h. par jour à l'externat (avec 60 autres camarades), et certains éducateurs critiquent "la trop grande coupure" entre externat et internat. L'alternative s'énonce clairement :

a) il faut porter son intérêt sur la totalité de l'établissement, étudier "l'école", comme à C. ou D., et interroger tous les adultes qui interviennent auprès des enfants pour comprendre les répercussions sur les résidents de la dualité internat/externat.

b) ou bien, considérant qu'il ne s'agit pas du même ensemble de jeunes à l'internat (20) et à l'externat (80), que les groupes d'enfants sont différents et constitués volontairement sur d'autres critères, bref la coupure a été systématiquement voulue dans le projet de l'établissement (équipe totalement distincte. etc...) (2) ; il suffit d'étudier l'impact de ce dispositif clivé sur les adultes et les jeunes, et se centrer sur l'unité dont la fonction est spécifiquement de suppléance familiale.

On voit aisément que les arguments sont nombreux et de niveaux différents :

- ce qui est construit par l'établissement ou ce qui est construit par l'équipe de recherche.
- les adultes intervenant sur un enfant ou sur un groupe d'enfants.
- les pratiques strictes de suppléance familiale ou le vécu de l'établissement, éventuellement dans ses dimensions totalitaires (Goffman).

Le choix a été de se limiter à l'internat à E., pour, d'une part se centrer sur le lieu strict de suppléance familiale, d'autre part ne pas intervenir sur la marche de l'établissement (voir plus loin) : enfin, nous n'avons pris en compte que les adultes intervenant sur le groupe internat.

A D., "Le Château" correspondant à des classes de l'école, nous nous sommes entretenus avec tous les adultes ayant affaire aux enfants du château.

---

(1) Février 1982 - février 1983 : présence sur les terrains D. et E.

(2) On pourrait imaginer que l'internat soit à 25 km de l'externat, si ce n'est les coûts cuisine, gardiennage, etc...

Nous avons systématiquement observé les réunions de l'équipe éducative, et avons assez régulièrement participé aux réunions de synthèse (puisque ces réunions prenaient des décisions concernant l'internat).

## C - PRESENTATION DES TERRAINS

Devant renoncer à rédiger une monographie (1) par établissement, nous avons préféré une présentation extrêmement brève de chaque terrain, dans le corps du texte, à une description plus longue, renvoyée en annexe. Les 5 fiches sont construites autour d'éléments organisationnels fondamentaux :

- 1) L'architecture et l'implantation, en se permettant dans cette rubrique une mention, parfois imagée (2), en vue de donner une idée des locaux et de leur environnement tels que les verraient un visiteur ou un nouvel arrivant.
- 2) Le statut de l'établissement, privé ou public, autonome ou rattaché à un établissement principal. Nous avons tenté brièvement de caractériser les associations gestionnaires très différentes.
- 3) Le personnel concerné par le terrain, et plus précisément l'équipe éducative.
- 4a) Les résidents : nombre, âge, sexe, et très schématiquement, le trouble (3) et la situation administrative.
- 4b) Les groupements de résidents à l'internat.  
Ces fiches sont complétées par un descriptif des 5 corpus recueillis p. 79 et p. 80, un index localisant l'ensemble des mentions concernant chaque terrain dans le présent rapport (p. 255 et sp.).

---

(1) Sauf pour l'un des terrains (B), texte à paraître "Un foyer de l'enfance ordinaire".

(2) Dans 2 établissements (B et D), les WC d'enfants sont régulièrement dépourvus de papier hygiénique...

(3) Notre utilisation d'appellations psychiatriques ne prétend à aucune pertinence diagnostique, elle reprend seulement les oppositions les plus fréquemment utilisées par agents préposés à la garde des jeunes. Ces appellations, parfois problématiques pour les agents eux-mêmes, renvoient à des difficultés différentes dans la prise en charge quotidienne (mutisme/automutilation, incontinence, absence d'autonomie dans la vie quotidienne, agressivité, etc...) :

C (pré) délinquants - psychotiques - débiles profonds

D Caractériels - psychotiques

E Déficients profonds - psychotiques - infirmes moteurs cérébraux (IMC).

Les noms de groupes, etc..., sont gardés lorsque leur banalité empêche toute identification ; on a transformé les noms de fleurs et d'oiseaux, et les codes chiffrés, en cherchant à garder la richesse des connotations !

**"A" - "ANTENNE" FAISANT PARTIE D'UN FOYER DEPARTEMENTAL DE L'ENFANCE**

---

- 1 - **Architecture et implantation** : chambres individuelles louées dans un complexe municipal, type foyer de jeunes travailleurs, une chambre étant réservée aux éducateurs. Le complexe est situé en ville, à 1 km du foyer où sont pris les repas.
- 2 - **Statut** : établissement public, sous-ensemble du foyer de l'enfance.
- 3a- **Personnel** : 5 éducateurs dont un homme responsable de l'équipe, trois autres éducateurs et une éducatrice (tous éducateurs spécialisés ES).
- 3b- **Equipe éducative** : idem.
- 4a- **Résidents** : 8 garçons entre 14 et 17 ans, théoriquement scolarisés ou au travail. Cas sociaux (pris en charge DDASS).
- 4b- **Groupement des résidents** : pas de groupes constitués.
- Remarque complémentaire** : ce groupe externe a été mis en place depuis deux ans à l'occasion de la réfection d'un pavillon du foyer.

## "B" - FOYER DEPARTEMENTAL DE L'ENFANCE

---

- 1 - **Architecture et implantation** : Château du 19ème siècle, flanqué de deux pavillons dont un préfabriqué en bois, dans un parc au centre d'un village en bordure de ville. Les locaux sont très peu accueillants.
- 2 - **Statut** : partie d'un établissement public (gestion hospitalière).
- 3a- **Personnel** : un directeur, un éducateur chef, onze éducateurs, deux secrétaires, une infirmière, deux cuisiniers, deux lingères, deux hommes d'entretien, cinq femmes de ménage (aucun personnel spécialisé : rééducateur, psychologue, etc...)
- 3b- **Equipe éducative (1.10.1980)** :
- un éducateur chef ES.
- onze éducateurs :
- 4 hommes pré-stagiaires "contractuels"
  - 3 hommes en formation (ES)
  - 1 femme pré-stagiaire contractuelle
  - 1 femme en formation (ES)
  - 1 femme ES
  - 1 femme ME
- 4a- **Résidents (1.10.1980)** : 48 garçons et filles, "cas sociaux" de 6 à 19ans.
- 4b- **Groupement des résidents** : 4 groupes (10 à 14 jeunes, 2 à 3 éducateurs) :
- "les petits", mixte, logés au "château".
  - "les moyens", mixte, logés au "château".
  - "les filles" ou "les scolaires", en fait mixte, dans un pavillon.
  - "les adolescents travailleurs", garçons, dans un pavillon.

## "C" - SERVICE DE PSYCHIATRIE INFANTO-JUVENILE

---

- 1 - **Architecture et implantation** : dans un centre hospitalier spécialisé (C.H.S.) immense ; le service occupe 5 pavillons de plain pied de construction récente, entourés de pelouses.
- 2 - **Statut** : élément d'un établissement public : l'intersecteur de psychiatrie infanto-juvénile, qui comprend ce service d'hospitalisation et des dispensaires.
- 3a - **Personnel** : 98 personnes : médecins, surveillants, infirmiers, éducateurs, intervenants, agents spécialisés, manoeuvres, une institutrice EN (cuisine, lingerie, etc..., centrale).
- 3b - **Equipe éducative** : difficile à identifier en tant que telle (voir plus loin).
- 4a - **Résidents** : de fait 40 à 60 enfants hospitalisés, de 4 à 18 ans.
- 4b - **Groupement des résidents** : 4 pavillons abritent un groupe d'enfants à demeure :
- le T et T prime ou les Coccinelles, accueillent dans un même bâtiment un groupe d'adolescents (troubles du comportement), et un groupe accueillant des jeunes plutôt débiles mentaux.
  - le R ou les Fourmis (enfants psychotiques).
  - le M ou les Cigales, pavillon commun avec un autre service (enfants grabataires, l'HP de l'HP).
  - un dernier pavillon reçoit l'hôpital de jour.
- Les bureaux et le "PC" sont situés au T et T prime.

## "D" - INSTITUT MEDICO-PSYCHOLOGIQUE

---

- 1 - **Architecture et implantation** : beau petit château XVIIIème siècle avec dépendances, pavillons récents, ferme, dispersés dans un parc immense et fort beau au coeur d'un petit village..
- 2 - **Statut** : établissement géré par une association 1901 qui n'a que cette activité ; l'association est propriétaire des locaux.
- 3a - **Personnel** : en totalité 100 personnes.
- 3b - **Equipe éducative** : 1 éducateur chef (responsable de l'internat)  
19 éducateurs (dont 8 femmes) : 3 constituent l'équipe de week-end, 16 l'équipe de semaine.  
4 éducateurs sont en formation dont l'un titulaire EJE, les autres sont "pré-stagiaires".
- 4a - **Résidents** : 60 enfants : garçons de 5 à 13 ans, filles de 5 à 18 ans.
- 4b - **Groupement des résidents** : 5 groupes de 8 à 15 jeunes, encadrés par 2 à 4 éducateurs :
- le 47 ou "petites filles", logées au 2ème étage du Château.
  - le 57 ou "grandes filles", logées au 2ème étage du Château.
  - le 17 ou "petits" (garçons), logés au 1er étage du Château.
  - le 27 ou "moyens", logés au 1er étage du Château.
  - le 37 ou "grands", (1) logés au 1er étage du Château.

---

(1) De février à juin, ce groupe était installé dans un pavillon intégré à l'unité "Château".

N.B. Les pavillons accueillent des pré-adolescents et adolescents garçons encadrés par une équipe éducative totalement masculine.

## "E" - INSTITUT MEDICO-EDUCATIF

---

- 1 - **Architecture et implantation** : établissement pavillonnaire très récent situé dans une petite ville ; un pavillon autonome en rez-de-chaussée, surmonté d'un étage, est affecté à l'internat. Vastes couloirs et dégagements permettent la circulation des enfants en fauteuils.
- 2 - **Statut** : établissement géré par une association 1901 qui gère par ailleurs 3 autres établissements, les locaux sont loués à la commune.
- 3a - **Personnel** : concerné par l'internat : directrice de l'établissement, un psychiatre, un éducateur-chef, des éducateurs, 3 femmes de service, intervention d'une infirmière, etc...
- 3b - **Equipe éducative** : un éducateur-chef et 11 éducateurs (3 hommes). Une éducatrice en formation ES, une ESE.
- 4a - **Résidents** : 15 jeunes de 6 à 16 ans, les uns débiles mentaux souvent mongoliens, d'autres grands IMC (fauteuils) ou psychotiques souvent mutiques.
- 4b - **Groupement des résidents** : 4 groupes articulés 2 à 2, et pris en charge par 2 à 4 éducateurs.

**Remarque complémentaire** : établissement neuf, décoré de manière "gaie et coquette".

## II - LES MODALITES DE PRESENCE EN INTERNAT

Le dispositif de collecte des données combine la participation silencieuse et l'enregistrement d'un grand nombre de réunions d'adultes avec la passation d'entretiens individuels avec les adultes et les jeunes volontaires. Cette démarche suppose des temps de présence réguliers et fréquents dans chaque établissement, et donc des contacts multiples avec les personnels et les résidents.

Avant d'examiner les relations entre les chercheurs et les établissements étudiés, induites par un tel projet, il convient de décrire précisément nos procédures, en éclairant les interactions entre ce dispositif de recherche et l'objet d'étude.

### **A - LES REUNIONS D'ADULTES**

L'importance des réunions est connue : dans toutes les organisations complexes, elles contribuent à la circulation de l'information, aux prises de décisions, aux concertations au sein des équipes de travail et entre elles (1). On montrera par ailleurs que dans les organisations dont la production est en quelque sorte relationnelle (éducation, suppléance familiale, formation, thérapie, conseil, etc...), les réunions ont une importance spécifique, au-delà de leurs fonctions de coordination.

Les réunions ont constitué une voie d'accès privilégié à l'étude du climat socio-émotionnel, de par leur double rapport à l'objet et à la démarche. L'analyse des réunions permet d'appréhender l'articulation de l'individu au groupe, les phénomènes de groupes et les relations de groupes à groupes, dimensions fondamentales du climat socio-émotionnel.

D'autre part, certaines répercussions sur les résidents sont repérables à partir d'un examen systématique des réunions de synthèse.

Les réunions constituent le seul lieu (formel) institué d'interactions verbales de groupe entre adultes en internat ; contrairement à l'entretien individuel, situation mise en place par les chercheurs, ces instances existent indépendamment des chercheurs, même si leur présence est susceptible de modifier les phénomènes étudiés.

Les réunions enfin, sont privilégiées par les psycho-sociologues, en ce que, de par leur production discursive, elles permettent la mise en oeuvre d'une approche clinique usuelle : l'analyse de discours. Si ce n'est dans

---

(1) G. Palmade, Réunions et formation, Document multigraphié, EDF-GDF, Paris, 1972, 175 p.  
F. Petit, Introduction à la psycho-sociologie des organisations, Toulouse, Privat, 1979.

l'étude de très jeunes enfants, les méthodologies cliniques s'appuient toujours, au moins en partie, sur des discours, à tout le moins pour recueillir le point de vue des personnes étudiées, dimension caractéristique d'une telle approche (1).

On ne peut, pour autant, opposer simplement les discours produits en réunion aux pratiques professionnelles concrètes : un jury agit en envoyant quelqu'un en prison pour 20 ans ou en attribuant un diplôme ; de même, les participants d'une réunion de synthèse qui conviennent de demander le placement d'un enfant dans un établissement donné, prennent une décision qui peut avoir une incidence tout à fait considérable sur la vie du résident dont il est discuté.

### 1) Les différentes réunions

La grande diversité des réunions enregistrées reflète tout à fait la diversité des façons de faire dans les cinq terrains d'investigation.

Pour schématiser, on peut distinguer :

des réunions d'équipes éducatives (A, B, D, E) aux objectifs multiples, regroupant selon les cas tout ou partie des personnels éducatifs,

des réunions dites de synthèse centrées sur un ou plusieurs enfants (2) (C, D, E),

des réunions "institutionnelles" ou générales, regroupant plusieurs catégories de personnel.

Le service hospitalier de pédo-psychiatrie se distingue par des réunions très nombreuses et fortement spécifiées. Nous avons assisté à des réunions de service, de secteur (rares), de synthèse, et d'interéquipe (par pavillon ou pour tout le service, rassemblant les équipes du matin et d'après midi).

---

(1) C. Chabrol, Eléments de psycho-sociologie du langage, (Applications aux discours des travailleurs sociaux), thèse d'Etat, Paris X, multigraphiée (1985).

C. Chabrol, "Discours d'éducateurs en I.S.E.S. Eléments pour une approche psycho-socio-discursive", in Annales de Vaucluse, XIV, 1979, 131-158.

C. Chabrol, "A qui parle-t-on dans un entretien d'enquête ?" in Connexions, 38, 1982, 107-121.

(2) Ceci est notre définition reprise à de nombreux auteurs. Certains établissements utilisent le terme beaucoup plus largement, et qualifient de réunions de synthèse des réunions à projet de régulation institutionnelle (P. Durning et D. Fablet, 1982).

## **2) Les réunions d'enfants**

Dans certains établissements, il existe des réunions régulières de résidents (A, C, et, en fin d'observation - juin 1981 - à B). Ces réunions, s'insérant dans un projet éducatif à A et B, étaient conçues, à C, comme de véritables séances de thérapie de groupe.

Nous avons assisté au moins à une réunion d'enfants sur chaque terrain, mais n'avons pas multiplié ces participations pour des raisons à la fois matérielles (horaires incompatibles à A) (1), ou de principe pour éviter d'interférer dans un travail thérapeutique difficile à C (2).

Notre retrait permet de souligner que l'approche choisie privilégie les réunions d'adultes, en vue de comprendre comment se constitue et évolue dans la durée le climat socio-émotionnel en internat. Question centrale de laquelle découlent celles de l'impact du climat socio-émotionnel sur les enfants comme l'interrogation fort complexe de leur participation à celui-ci.

## **3) Périodicité**

Nous avons essayé de participer à toutes les réunions rassemblant la totalité du personnel ou du personnel éducatif impliqué dans notre champ de recherche (B, C, D, E).

Les réunions à A regroupaient 5 personnes ; nous avons convenu d'une venue une fois sur deux pour permettre aux éducateurs de vérifier que notre présence ne perturbait pas trop leur travail (3).

Pour les réunions de sous-groupes, synthèse, etc... nous avons essayé de combiner nos disponibilités avec une présence d'importance équivalente d'un sous-groupe à un autre.

Faut-il préciser que nous avons parfois été empêchés de participer à des réunions importantes (panne de voiture, etc...) ; sur un terrain (E), le responsable, ne voyant pas arriver le chercheur, a branché, avec l'accord des éducateurs, un magnétophone avant de commencer à travailler...

Enfin, notons que nos défaillances sont moins nombreuses à C où le calendrier des réunions est définitivement fixé un mois à l'avance, que dans des établissements qui reportent, annulent, programment des réunions parfois le jour-même (B).

- 
- (1) Rappelons que chaque terrain n'est couvert que par un vacataire et moi-même.
  - (2) Il s'agissait de groupe de parole par pavillon avec des enfants conduits par un interne ou un psychologue avec les infirmiers volontaires. La participation de D.F. à une réunion et sa manière de répondre aux interpellations des enfants a amené certains personnels à nous parler très en détail (en entretien) de ces séances.
  - (3) Il est clair que la présence d'un observateur silencieux est beaucoup plus prégnante dans un groupe très restreint (3 à 5 personnes).

Nous préciserons plus loin notre façon d'être sur le terrain. Notons seulement qu'après avoir installé le magnétophone toujours visible, parfois très voyant (réunion de service à C, 40 personnes, micros suspendus, fils, etc...) et salué au fur et à mesure les personnes entrant dans la salle, nous nous installons discrètement en essayant d'être le moins perturbant possible. Il ne faut pas cacher que cette participation silencieuse peut être émotionnellement très forte : par exemple, devant l'horreur de certains itinéraires d'enfants retracés en synthèse, ou encore lors d'une réunion consacrée à une fille de 13 ans qui a fini par réussir à s'aveugler à coups de poing et de genoux dans les yeux...

La co-participation à de telles séances transforme la relation entre praticien et chercheur, sans annuler la différence entre les deux positions.

#### **4) Incidences de l'observation**

La présence d'observateurs à une réunion introduit une relation de spectacle conduisant les participants à montrer quelque chose aux chercheurs ; le spectacle proposé n'étant pas sans signification.

Nous avons chaque fois beaucoup réfléchi en équipe de recherche sur ce qui nous était montré, et plus généralement sur l'incidence de notre présence (1). L'observateur extérieur venant à l'intérieur éclaire immédiatement, par les réactions qu'il suscite, la relation entre extérieur et intérieur, que nous considérons dès le début de la recherche être une dimension importante du climat socio-émotionnel en internat.

Les principales modifications, à notre arrivée, ont visé l'enrichissement des réunions "pour que les chercheurs aient quelque chose à enregistrer" (D). En B et C, les responsables ont adressé aux personnels de véritables petits discours sur la fonction de l'établissement et le rôle de chacun ; à D (et partiellement à E), les réunions ont pris une allure très pédagogique : exposés sur le rôle de l'éducateur, la violence, etc.

Ces transformations ont été verbalisées très vite (2ème et 4ème réunions) ; ensuite, les incidents et contraintes de la vie quotidienne nous ont ramené au second plan. Il a paru assez facile de repérer à partir de quel moment les chercheurs faisaient "partie des meubles" pour reprendre une expression imagée mais juste.

Ainsi, en réunion de service (C), notre venue avait été décidée par le médecin-chef (voir plus loin p. 67) ; quelques semaines plus tard, celui-ci a proposé la venue d'un interne d'un autre service en qualité de psychanalyste vacataire. Très rapidement, le psychanalyste a expliqué en réunion de service, en l'absence du médecin-chef, son souhait d'une meilleure coopération avec le personnel de ce service ; en trois quarts d'heure, il a été proprement renvoyé du service.

---

(1) Lors des entretiens individuels, la question : "Quels changements avez-vous constatés depuis l'arrivée de l'équipe de recherche dans l'établissement ?" permet de reprendre systématiquement ce point.

L'exclusion de ce psychanalyste a été l'occasion de confirmer tacitement notre acceptation : nous étions observateurs silencieux d'un coup de force, inenvisageable en présence du médecin-chef, et donc empreint de ce fait d'une forte culpabilité. De nombreux indices nous ont ensuite confirmé que notre présence était acceptée.

## B - LES ENTRETIENS INDIVIDUELS

L'entretien, à l'inverse de la réunion, est une situation artificielle créée par le chercheur ; nous y avons eu recours, comme d'autres auteurs (1), pour appréhender l'articulation entre la position individuelle et les dimensions plus collectives et organisationnelles.

Les guides d'entretiens étaient les mêmes pour tous les adultes d'un même établissement ; les entretiens avec les jeunes (A, B, D) se déroulaient selon un protocole articulé à celui des adultes du lieu. Les entretiens, fort longs, très souvent extrêmement riches, se sont déroulés durant la deuxième moitié de la phase de présence sur chaque terrain.

Les conditions concrètes, notamment spatio-temporelles, des entretiens ne sont pas sans signification : alors qu'à D, les entretiens avec les éducateurs se sont déroulés hors du temps de travail, à C on n'envisageait pas d'autre solution que de fixer l'entretien pendant ce temps de travail (cf. l'équipe de nuit par exemple).

Les entretiens se sont déroulés dans des lieux multiples mais caractéristiques (bureau des médecins, chambre de veille, ateliers, lingerie, etc..., à D).

Dans le service de pédo-psychiatrie C, pour les personnes possédant un bureau (psychiatres, interne, assistant social, psychologues, surveillantes), l'entretien s'est déroulé soit dans le bureau de la surveillante, soit dans la salle de réunions du pavillon ; pour les éducateurs, enfin, le plus souvent dans cette salle de réunion, jamais dans le bureau de la surveillante.

---

(1) Crozier M., Friedberg E., "(...) accorder une importance primordiale au **vécu des participants** et, partant de là, à privilégier la **technique des entretiens** comme moyen d'information. Pour être "utiles", ces entretiens doivent fournir au chercheur ce "détour par l'intériorité des acteurs" qu'il recherche. Ils sont l'occasion pour lui de réunir aussi rapidement que possible le maximum d'informations concrètes sur le vécu quotidien des acteurs, sur ce qui est **implicite** dans le champ considéré".

**L'acteur et le système**, Paris, Seuil, 1977 (p. 397), expressions soulignées dans le texte.

Enfin, la situation d'entretien est fortement transformée par l'expérience socio-professionnelle du locuteur, plus précisément par l'importance du discours dans sa pratique professionnelle quotidienne, les travailleurs de la parole et les autres...

Ainsi, pour l'anecdote, trois des quatre psychiatres interrogés commencèrent par demander qui posait les questions. Certains personnels (ouvriers par exemple) apparaissaient plus à l'aise lors d'entretiens debout sur le lieu de travail. Nous avons ainsi recueilli deux entretiens en lingerie, d'une très grande richesse humaine, les lingères continuant leur travail en nous parlant des enfants de l'établissement, des leurs et de leur propre enfance à l'Aide Sociale.

Nous n'avons pas conduit d'entretien avec les enfants à C ni à E. Rappelons que ces établissements accueillaient des enfants en grande difficulté (nombreux "déficients profonds" et nombreux "psychotiques"). Nous nous sentions peu compétents pour de tels entretiens et ne voulions pas interférer avec quelque travail thérapeutique que ce soit ; enfin, guère convaincus de pouvoir recueillir des entretiens exploitables, nous nous sommes limités dans ces établissements à l'analyse des discours des adultes sur les enfants.

### C - OBSERVATIONS SPONTANÉES ET CONTACTS MULTIPLES

La participation aux réunions nous a amené à avoir des contacts importants et fructueux en rencontrant les personnels et certains jeunes avant et après celles-ci.

A fortiori, en mangeant dans l'établissement lorsque d'autres réunions avaient lieu l'après midi (avec les enfants à B, les adultes à D), nous avions ainsi des moments de présence très riches dans l'établissement.

Les phases d'entretien supposent de circuler dans tout l'établissement pour prendre rendez-vous, effectuer les entretiens : à B, N.C. et moi avons passé trois jours sur place pour effectuer tous les entretiens. Signalons encore l'intérêt de la nuit passée par D.F. et moi avec l'équipe de nuit à C, conclue au moussoux.

Ces moments, ou les nombreux pots entre adultes, ou encore les fêtes d'établissement (B, D, E), furent l'occasion d'observations nombreuses.

Les observations, comme les informations informelles, permettent d'enrichir notre compréhension des réunions et entretiens, voire de relier les discours tenus avec des pratiques concrètes.

A l'occasion de chaque visite, le chercheur tenait un véritable **cahier de bord**, en reprenant de façon précise son itinéraire dans l'établissement, les personnes rencontrées, les sujets abordés, les impressions ressenties ; à la longue, le document ainsi constitué se révéla extrêmement utile.

Plus encore que lors des réunions, le choix d'attitudes à adopter lors des rencontres sur le terrain est tout à fait primordial ; nous essaierons de les décrire, en réfléchissant sur les relations entre chercheur et équipes.

### III - LES RELATIONS ENTRE CHERCHEURS ET TERRAINS

L'étude du contrat mis en place avec les équipes lors d'une négociation initiale précédera une description aussi précise que possible des comportements des chercheurs et des interactions vécues sur le terrain. L'examen des restitutions effectuées en fin de phase d'observation contribuera à montrer les proximités, mais aussi les différences importantes entre la démarche mise en œuvre et les stratégies dites de "recherche-action".

#### **A - ELABORATION D'UN CONTRAT**

Après l'introduction, grâce à un agent, ou après la réponse à notre lettre (D et E), une phase essentielle de négociation a eu lieu avec chaque terrain potentiel, devant aboutir à un contrat entre l'établissement, donnée complexe, et l'équipe de recherche. La description de cette phase de travail s'appuiera sur un double compte-rendu (C et D) illustrant les difficultés rencontrées (1).

##### **1) Entrer dans un service de pédo-psychiatrie**

On sait qu'un médecin assistant a facilité le premier contact à C, je le connaissais dans un travail commun de formation d'éducateurs, mais ce médecin, à l'époque de la recherche, n'intervenait que dans les dispensaires. Nous avons enregistré 49 réunions sur ce terrain, il n'a assisté qu'à une seule consacrée à la politique des dispensaires. Son rôle a cependant été très important en tant que caution, auprès du médecin-chef, comme auprès de certains membres du service. Nous avons progressivement repéré que sa réputation auprès de personnes importantes pour nous (surveillante-chef, secrétaire, certains infirmiers ou éducateurs) a facilité de leur part une neutralité bienveillante immédiate à notre égard.

##### **a - L'entretien avec le responsable**

Au cours d'un bref entretien (15 minutes), le médecin-chef du service a pris un certain nombre de garanties : la recherche ne visait pas une critique de la psychiatrie publique sur l'état de laquelle nous étions quelque peu informés, les chercheurs n'avaient pas la prétention d'impulser un changement (référence explicite à la socialanalyse) :

---

(1) Ces rencontres faisaient l'objet d'un important travail de réflexion et d'éluclidation en équipe de recherche (réunions elles aussi enregistrées pour pouvoir être réécoutées ultérieurement).

° la formation analytique (1) garantissait une capacité à maîtriser le jeu de relations dans lequel nous allions être pris (question-clé de l'entretien) ;

° l'insistance sur l'importance de l'anonymat, tant à l'égard des personnels que des patients pris en charge dans le service.

Ces garanties étant considérées comme acquises, le médecin-chef agréé explicitement le projet, sous réserve de l'avis des personnels du service.

## **b - Réunion de service**

Lors d'une réunion de service (juin 1980), le responsable de la recherche présente les objectifs et les modalités de déroulement de la recherche, et répond aux questions de 3 ou 4 participants (sur 35). En l'absence de manifestation de désaccord, il est annoncé que la recherche commencera dans le service, si le financement espéré est attribué.

L'observation démarre effectivement par la présence des deux chercheurs (D.F., P.D.) à la réunion de service du 3 octobre 1980 ; ils rappellent les objectifs et modalités du travail, et annoncent la participation intensive d'un observateur, un mois durant, à toutes les réunions possibles pour pouvoir se repérer dans un ensemble complexe.

Faut-il souligner la mise en évidence du pouvoir du médecin-chef qui prend des garanties et décide sans consulter individuellement d'autres responsables.

La réunion de service a permis une explicitation publique du projet et du contrat proposé, et le démarrage puisqu'aucun refus ne s'est fait jour ; nous retrouvons en cours d'observation des situations similaires, en ce qui concerne le rôle de cette réunion lors de décisions afférentes à la marche à suivre.

## **2) L'arrivée à D**

Après une réponse écrite à notre lettre (décembre 1981) proposant une rencontre, le responsable de la recherche est amené à s'entretenir successivement avec le directeur général, le médecin-chef, le directeur de l'école, l'éducateur-chef responsable de l'internat ; chacun de ces responsables a été vu à la fois avec le directeur général et en tête à tête.

---

(1) Ce point peut paraître anecdotique, il reviendra en mémoire à l'écoute d'entretiens d'internes très désemparés par la façon dont se pose la place de la psychiatrie (le médecin-chef est par ailleurs psychanalyste), au point pour l'un de demander à plusieurs reprises à l'interviewer : "croyez-vous qu'il faille que je sois analysé pour être un bon psychiatre ?" Notre itinéraire, notre vécu, sont ici intéressants en ce qu'ils sont une voie de compréhension de problématiques rencontrées par d'autres sur ces terrains.

Sans rapporter ici ces entretiens, il faut noter que la recherche, dont chacun des responsables attendait beaucoup, était d'emblée prise comme enjeu dans des conflits interservices, et que l'image des éducateurs d'internat "qui malheureusement n'accepteraient pas l'enregistrement de leurs réunions" était très négative.

Le fait même que la recherche se centre sur l'internat tendait à changer la représentation de ce service dans l'établissement ; ainsi, les participants aux réunions de synthèse n'ont plus supporté l'absence, pourtant ancienne, des éducateurs à ces rencontres.

Cet établissement est organisé en trois services : école, "médical" et internat ; l'internat est dédoublé en deux : "le château" hébergeant les petits et les filles, "les pavillons" accueillant les adolescents garçons.

Ces données ont conduit à proposer de consulter les deux équipes éducatives pour travailler avec celle qui manifesterait éventuellement le plus nettement son accord.

Je rencontre donc ensemble les deux éducateurs-chefs (celui responsable du château "coiffe" par ailleurs l'ensemble de l'internat) pour répondre à leurs interrogations et leur proposer de consulter leurs équipes.

Ayant souhaité en parler eux-mêmes, il nous est confirmé que l'équipe du "Château" souhaite nous rencontrer.

Le 29 janvier 1982, je participe au début de leur réunion : je présente le projet (1) et me retire. Une réponse positive nous étant à nouveau transmise par téléphone, les deux chercheurs participent à la première réunion le 26.02.1982 (2).

La décision a donc été prise après 7 rencontres et plusieurs communications téléphoniques.

### **3) Demande de l'équipe de recherche/attente des terrains**

Dans les relations ainsi nouées, c'est l'équipe de recherche qui est porteuse d'une demande vis-à-vis des professionnels, étant entendu que cette demande s'adresse à des sujets (responsables, équipes) en cherchant à éviter de les installer dans un processus d'objectivation.

- 
- (1) Toujours énoncé de manière semblable :
    - présentation de l'équipe de recherche
    - objectifs de la recherche
    - modalités de présence : observation et enregistrement des réunions, entretiens individuels enregistrés.
    - restitution orale puis écrite
    - durée de la présence sur le terrain
    - anonymat.
  - (2) Après les vacances de février et une semaine de transfert.

Des garanties ont été données ; notre soin de ne pas perturber le travail en cours, du fait de notre présence, la décision de restituer les éléments essentiels des observations aux personnes qui ont bien voulu nous accueillir, en respectant d'ores et déjà l'anonymat des propos et des faits. A aucun moment ceux-ci ne constituent des objets d'expérience : notre présence se fonde sur une relation de sujets à sujets pendant un temps limité.

Si c'est donc à sa demande que l'équipe de recherche entre en contact avec les terrains, il demeure que l'acceptation de notre présence peut être considérée comme une offre rencontrant une demande floue, émanant, celle-ci, des "terrains" : demande d'aide, demande de changements. Les modalités de ces demandes varient en fonction des terrains contactés, celles-ci n'étant pas aussi explicitement énoncées.

- Ainsi à A, c'est en termes de régulation interne à cette petite équipe que la demande du terrain peut être entendue.
- A B, l'absence totale de psychologue induit quelque peu le rôle attendu des chercheurs : les éducateurs espèrent des conseils dans leur travail avec certains enfants ; le directeur, quelques années avant sa retraite, pense que la recherche peut faire connaître les foyers de l'enfance et le travail qui y est accompli (il aurait aimé avoir l'occasion de faire un film dans ce but).
- A C, les demandes sont plus diverses : faire connaître la réalité du travail psychiatrique (surveillantes), revaloriser le travail éducatif (éducateurs), ouvrir le service en autorisant l'entrée de chercheurs, stagiaires divers, etc... à défaut d'une sortie du service vers l'environnement (médecin-chef).
- C'est peut-être à D que la demande du terrain est la plus explicitement formulée dès le départ par le directeur : attente des éléments d'observations énoncés par les chercheurs, afin de procéder à des réajustements adaptés, dans la perspective d'une amélioration des pratiques. Cette demande initiale sera reformulée à plusieurs reprises au cours du déroulement de la recherche par plusieurs responsables.
- A E, il s'agit plus d'une relation de chercheur à chercheur : l'éducateur-chef ayant réalisé une recherche dans un cadre universitaire, conçoit aisément la finalité d'une recherche en termes de connaissance, plus qu'en termes d'apport précis au niveau de l'action. Il veillera très scrupuleusement à ne pas perturber les conditions de la recherche, enregistrant des réunions en notre absence.

- 
- (1) Toujours énoncé de manière semblable :
    - présentation de l'équipe de recherche
    - objectifs de la recherche
    - modalités de présence : observation et enregistrement des réunions, entretiens individuels enregistrés
    - restitution orale puis écrite
    - durée de la présence sur le terrain
    - anonymat.
  - (2) Après les vacances de février et une semaine de transfert.

Quelle que soit donc la procédure engagée par l'équipe de recherche pour sa prise de contact avec les terrains, la demande des chercheurs d'installer un dispositif d'observation rencontre certaines attentes quant à leurs rôles, de la part des "terrains". Bien que se situant à des niveaux différents (aide à la régulation, diagnostic, production de connaissances), ces attentes traduisent de la part des acteurs du terrain - et en premier lieu les "responsables" - qu'ils escomptent de la présence des chercheurs un bénéfice - une plus value - au niveau de leurs institutions.

Dès les premiers contacts, nous soulignons que notre projet est de connaissance des phénomènes et non d'intervention ; qu'en outre, notre intérêt va à la compréhension de la spécificité de l'internat, par une approche comparative, et non à une connaissance pointilliste de cet établissement.

Il n'est pas contradictoire de noter que cet objectif est rassurant pour les équipes, et que notre obstination à dire aux responsables que nous ne pouvons pas satisfaire telle ou telle demande confirme notre capacité à ne pas nous laisser utiliser par un sous-groupe dans l'établissement.

Les terrains ont donc accepté le contrat proposé par l'équipe de recherche qui repose sur un engagement minimal des deux parties (1) ; la demande de l'équipe de recherche s'énonce simplement :

- pouvoir assister pendant une année aux réunions d'adultes et les enregistrer.
- effectuer des entretiens individuels, également enregistrés, avec les membres de différentes catégories de personnel, et les enfants qui en acceptent le principe.

En contrepartie, l'équipe de recherche s'engage à restituer aux acteurs du terrain, oralement en fin d'année, l'essentiel des analyses auxquelles elle sera parvenu, ainsi qu'à communiquer tous les résultats acquis au cours de la recherche (envoi au terrain de tout texte publié faisant en quelque façon référence à l'équipe concernée). Aux termes de ce contrat, s'ajoutent lors des contacts préliminaires, la garantie que l'anonymat le plus complet des établissements et des personnes sera respecté (2), ce qui nous permet par ailleurs d'assumer totalement notre responsabilité de chercheur, aucun texte n'est soumis avant publication mais évidemment les équipes reçoivent copie dès la parution.

Enfin, nous insistons sur le fait que nous observerons sans intervenir avec la plus grande discrétion possible.

---

(1) Rappelons que nous avons dû refuser plusieurs offres, la simplicité du contrat est selon nous une des raisons de la facilité d'accès aux terrains ; on peut noter d'autre part que le fait d'étudier l'internat rencontre un écho très favorable de tous les professionnels. Enfin, notre double articulation à l'université et au C.T.N.E.R.H.I. garantissait notre autonomie.

(2) Les responsables et personnes à statut unique savent qu'ils risquent d'être reconnus par les collègues de leur établissement, ils l'ont accepté faisant confiance à notre prudence, et sachant que le rapport serait publié avec un recul minimum de deux ans.

## **B - COMMENT ETRE CHERCHEUR ?**

La façon de se comporter en chercheur, un an durant, dans un internat, et les incidences de ce choix de rôle sur les phénomènes observés, est un point méthodologique important, dans une telle démarche (1).

A travers la description de situations caractéristiques, l'observation de réunion, le contact informel de couloir, les repas ou les fêtes, on tentera de montrer ce que nous appelons une attitude emphatique s'interdisant toute intervention sur la marche de l'établissement.

### **1) Une observation discrète**

On peut caractériser la manière d'être en réunion en l'opposant, d'une part à l'observateur de groupe de diagnostic, et, d'autre part, au socialanalyste ou à l'intervenant institutionnel.

Nous n'adoptons pas une attitude "agressivement neutre" habituellement prêtée au psychanalyste, sauf à C où cette attitude était habituelle dans certaines réunions ; ailleurs, en début ou fin de réunion, des sourires, voire des interventions sur des problèmes réellement annexes, permettaient de diminuer l'angoisse que pouvait susciter notre présence silencieuse, armée de magnétophone.

Nous évitions systématiquement toute intervention concernant la vie dans l'établissement, le travail, etc... ; en fait, les prises de parole étaient extrêmement rares, il s'agissait plutôt de partager des éclats de rire ou des sourires, de montrer parfois son intérêt dans les réunions à très petit effectif, 3-4 personnes (A, parfois B ou E).

### **2) Radio couloir**

Les déambulations avant ou après réunions facilitent des contacts à 2, 3, au cours desquels nous apprenons qu'un éducateur a été renvoyé hier (D), que les congés de maladie se multiplient (B, D). Ces échanges sont l'occasion de réexpliquer fréquemment à des personnes qui le demandent le pourquoi et les conditions de notre présence dans l'établissement, ces explications contribuant à diminuer les dimensions persécutives que notre intrusion mobilisait.

Nous montrions notre intérêt pour l'information qui nous était donnée, mais sans répondre à une demande d'information ou de conseil, en soulignant notre rôle extérieur et en usant de l'argument simple : les personnes concernées étaient les mieux placées pour prendre les dispositions les meilleures...

---

(1) Cette question est notamment précisément étudiée par R. Bogdan et S.J. Taylor, Introduction to Qualitative Research Methods, New-York, J. Wiley and Sons, 1975.

Nous ne savons pas répondre au directeur qui nous demande si le chauffeur que nous venons de quitter est au courant du report de son départ (qui de fait, le directeur s'en doute, le fait hurler) - il sera sur la route à l'heure du repas - par contre, nous précisons tout à fait normalement qu'il y a des travaux sur la nationale que nous avons prise pour venir à l'établissement.

Bref, nous nous voulions chaleureux, souriants, mais non intervenants dans la marche des établissements : à de très rares exceptions près qui ont été reprises et commentées collectivement en équipe (1). Notons au passage que le fait d'être toujours "armés" de magnétophone dans un sac à la main - nous venions pour une réunion ou un entretien sauf lors des fêtes - permettait en même temps de toujours nous situer en tant que chercheur, alors qu'on pouvait être tenté d'essayer de nous intégrer, et de gommer la spécificité de notre raison d'être dans l'établissement.

### **3) Manger, boire et faire la fête**

Nous avons toujours accepté les invitations (nombreuses) aux pots entre adultes, convaincus de leur très grande importance.

Les repas constituent aussi un moment important en internat, dont on ne soulignera ici qu'un aspect : ils sont pour nous un lieu d'interaction avec les enfants, susceptible de transformer la relation entre chercheurs et personnels : il suffit de répondre calmement à un adolescent qui vous provoque brutalement à table (B), de s'asseoir à côté d'un grand IMC et de le faire manger (E), d'accepter un contact physique avec un mongolien qui bave, pour que l'image de sociologue parisien se transforme. La simple capacité de nouer la relation est considérée comme la preuve d'une compétence pratique ; d'autre part, sur certains terrains, sa mise en oeuvre peut surprendre ; de tels comportements ne sont pas attendus des intervenants à statut élevé (médecin et proches), en particulier masculins (C).

Nous avons participé et comparé des fêtes traditionnelles (Noël, 14 juillet) dans 3 établissements (B, D, E) dont l'analyse sera reprise en détail (2).

---

(1) Les deux interventions les plus évidentes concernaient des réactions violentes ou potentiellement violentes d'éducateurs à l'égard de jeunes. A B, après une réunion prêtant à une fugueuse que nous avons interviewée un mois auparavant, des projets extrêmement agressifs à l'égard des adultes, et planifiant des sanctions longues et multiples, j'ai dit à l'éducatrice responsable qu'il y avait à mon avis un malentendu, que la fugueuse me paraissait en grande difficulté personnelle.

A D, alors que des éducateurs jeunes et débordés devenaient extrêmement violents (râclées à plusieurs sur un jeune, etc...), en réponse à des interrogations précises d'éducateurs concernés, nous avons répondu en expliquant, mais aussi en réprouvant nettement leurs violences.

Nous retrouvons une limite évidente pour nous, les précautions méthodologiques s'effacent devant l'intérêt supposé des jeunes.

(2) E. Goffman, Asiles, tr. fr. Paris, Ed. Minuit, 1968 (pp. 148 à 150).

L'invitation peut signifier une intégration dans l'établissement (aucun invité extérieur à D, ni même extérieur à l'internat à E) ; la participation transforme la relation avec les personnels, notamment à travers les relations avec les résidents (repas, danse, spectacle).

La rédaction scrupuleuse du cahier de bord et le récit, le cas échéant, aux autres membres de l'équipe de recherche, permet de conserver une trace précise de ces moments.

## C - RESTITUTION

La restitution est une information organisée, renvoyée oralement par les chercheurs aux personnels d'un établissement.

Comme convenu par le contrat initial, les chercheurs tentent de restituer les données prélevées et élaborées au long de l'année (feed-back). Ce temps est utilisé pour recueillir de l'information, notamment les réactions à certaines interprétations, mais nous n'étudierons pas l'impact de la restitution, située tout en fin de la période d'observation, sur la marche de l'établissement.

L'exposé est très centré sur le terrain concerné, et relève en quelque sorte de la monographie, alors que le projet est global et comparatif.

Cet exposé est toujours adressé au groupe (1) suivi régulièrement tout au long de l'année ; dans certains terrains (C, D), des réunions complémentaires ont eu lieu pour certaines catégories de personnel. Ainsi à D, 6 réunions différentes eurent lieu (équipe éducative, direction et médecins, école, équipe para-médicale, personnel d'entretien et d'atelier, secrétariat) ; une réunion générale totalement inexistante dans cet établissement eut été une intervention institutionnelle qui ne pouvait relever de l'équipe de recherche (2).

### 1) Plan type

Après un tâtonnement (A), les restitutions se sont déroulées selon un plan constant :

- rappel des objectifs généraux de la recherche, et chronologie du déroulement sur le terrain considéré (avec notamment un rappel de la manière dont nous avons été introduits sur le terrain, et dont la décision d'accepter notre venue avait été prise).

---

(1) A C, nous avons appris, en arrivant, l'absence du médecin-chef, nous avons annoncé en début de réunion que nous nous proposons de lui envoyer une copie des cassettes de la réunion, ce qui nous semblait restituer aux prises de parole, un poids normal.

(2) Ce travail pourrait facilement se transformer en un temps d'intervention institutionnel ; nous avons préféré adopter un comportement parfois pédagogique, mais n'avons pas cédé à ce travers.

- approche synchronique du terrain, insistant sur les aspects organisationnels, à partir d'un schéma résultant des observations et discours recueillis.
- approche diachronique du sous-ensemble suivi régulièrement l'année durant : l'équipe éducative (A, B, D, E) ou la réunion de service (C).
- présentation des points sur lesquels nous travaillions alors sur le corpus.

Ces points, différents en fonction des groupes de restitution, permettaient d'une part de recueillir des informations ou des réactions complémentaires sur les points énoncés, d'autre part d'énoncer oralement les résultats qui peuvent choquer les professionnels concernés, préalablement à tout écrit (1).

C'est enfin au cours de ce 4ème point que nous pouvions nous rapprocher d'une intervention, notamment pédagogique, par exemple en insistant sur les difficultés de communication entre éducateurs et adolescents (B).

## 2) Remarque sur la recherche-action

Ceci permet de préciser les similitudes, mais aussi les différences entre cette approche et la recherche-action.

Les emprunts à l'épistémologie de la recherche-action sont incontestables : l'importance attachée à l'étude de la relation entre chercheur et terrain ; la certitude que la recherche, par sa simple présence, modifie le terrain étudié (qui ne sera pas l'équipe en soi, mais une équipe ayant accueilli des chercheurs extérieurs et étant observés par eux) ; la place enfin de l'analyse du contre-transfert des chercheurs dans le travail d'élaboration des hypothèses.

Malgré ces emprunts, il ne convient pas ici de parler de recherche-action : la recherche-action étudie les changements auxquels elle participe selon une succession : recherche initiale, restitution, puis recherche-action, ou encore en impulsant d'emblée des changements et en essayant d'analyser simultanément l'innovation en cours (2).

---

(1) Par exemple, à propos des violences ou d'autres phénomènes pouvant être considérés comme des dysfonctionnements socialement peu valorisés. Nous avons précisé ce point dans une note méthodologique "La restitution aux équipes de résultats de recherche les concernant", in Les Cahiers du C.T.N.E.R.H.I., 28, 1984, 64 à 68.

(2) R. Caillot, L'enquête participation, Paris, Editions ouvrières, 1972. J. Dubost, "Une analyse comparative des pratiques dites de recherche-action", in Connexions, 43, 1984, 9-29.  
N° spécial Pour "La recherche-action", 90, juillet 1983.  
J. Ardoino, J. Dubost et alii, L'intervention institutionnelle, Paris, Payot, 1980.

Nous tentons ici une approche plus fondamentale des déterminants, de l'évolution chronologique d'un objet, vague encore, le climat socio-émotionnel considéré comme un élément essentiel de l'internat sans chercher à transformer le climat pour améliorer le fonctionnement ou l'efficacité de l'établissement étudié (1).

Il faut noter cependant les changements mis en oeuvre, de fait, par les équipes de praticiens : centration inhabituelle sur le projet de l'établissement pendant la phase d'observation, mais surtout l'année suivante ; les modifications touchent dans certains cas l'organisation même du travail des éducateurs, voire des réunions interservices, etc...

Ces changements ne font pas l'objet d'élucidation de la part des chercheurs, sinon dans des écrits deux à trois ans plus tard.

On peut parler de changements auto-impulsés par l'équipe en situation d'être observé, les praticiens s'identifiant en quelque manière aux chercheurs et regardant autrement leur tâche.

---

(1) Le lieu d'intervention visé, à travers cette recherche (toute recherche en sciences humaines est porteuse d'un projet de changement plus ou moins explicite), n'est pas l'établissement qui nous accueille, mais, à terme, le secteur, à travers publications, enseignements, etc.... Ce point est très vite perçu par les professionnels.

## DEUXIEME PARTIE : MODALITES DE TRAITEMENT DES CORPUS RECUEILLIS

Le choix d'une présence importante sur les cinq terrains conduit à constituer un corpus considérable et diversifié, les difficultés prévisibles d'entrée apparaissent évidemment à l'occasion du traitement.

Le travail a consisté de fait en l'articulation d'approches précises et systématiques avec l'élaboration d'interprétations cliniques dont il est difficile de retracer brièvement l'émergence.

Après une description des données recueillies, l'exposé distinguera successivement trois moments de la démarche : l'émergence des intuitions cliniques, la recherche systématique d'indices, et l'essai de construction d'un modèle, même si ces trois moments ne peuvent être toujours distingués chronologiquement.

### I - LES CORPUS RECUEILLIS

#### 1) L'enregistrement des réunions

L'enregistrement des réunions constitue le corpus le plus important (1) et le plus difficile. Toutes les réunions n'ont pas été retranscrites ; ce qui aurait supposé des milliers d'heures de dactylographie, pour aboutir à un document considérable, mais chacun a fait l'objet d'une fiche détaillée indiquant à la fois des données objectives (participants, résumé des débats, etc...) et d'un récit plus personnalisé de la réunion et des sentiments ressentis et repérés par le chercheur. Nous avons en outre transcrit en totalité une trentaine de réunions pour une analyse précise.

#### 2) Carnet de bord

Il s'agit d'un document élaboré de manière empirique qui s'est révélé extrêmement important ; il combine une fiche par réunion et des annotations concernant l'ensemble des contacts et des impressions du chercheur lors de chacun de ses contacts (visites ou communications téléphoniques avec le terrain) (2).

---

(1) 162 réunions enregistrées : 15 à A référencées A1 et sq., 32 à B référencées B1 et sq., 55 à C, 49 à D, 11 à E.

(2) De nombreux chercheurs soulignent l'importance du cahier de bord, citons : R. Bogdan et S.J. Taylor, Introduction to Qualitative Research Methods, New-York, 1975, J. Wiley and Sons. J. Favret-Saada, Les mots, la mort, les sorts, Paris, Gallimard, 1977, qui en publie une partie sous le titre Corps pour corps (enquête sur la sorcellerie dans le bocage), Paris, Gallimard, 1981.

### 3) Recueil d'entretiens individuels

Les entretiens (182) ont été conduits après cinq mois de présence au moins dans chaque établissement (selon un guide présenté plus loin), avec trois ensembles d'interlocuteurs : les éducateurs, aux réunions desquels nous assistions régulièrement (A, B, D, E), les autres personnels (B, C, D) et les jeunes volontaires (A, B, D) (1).

### 4) Documents produits par les établissements

Nous n'avons pas effectué une étude systématique des documents produits dans les établissements étudiés, mais nous nous sommes intéressés aux documents effectivement discutés par les adultes pendant notre année de présence sur le terrain (notes de service, projets pédagogiques B, D, E, organigramme D, monographies rédigées par des éducateurs dans le cadre de leur formation B, voire certaines affiches reprises dans le cahier de bord, mais de fait non commentées par les adultes).

Ainsi, en arrivant à D, je trouvais affichés les tableaux d'honneur, encouragements et félicitations dans la salle d'attente. Sur un autre terrain, l'infirmière écrivit sur le tableau d'informations, accessible à tous au milieu du couloir : "Nathalie est réglée, penser à la pilule".

## II - PREMIERES APPROCHES

La première phase de ce travail, initiée dès le début de l'observation, visait la recherche du sens, comprendre ce qui se passait dans les établissements observés, en postulant le matériel recueilli significatif, eu égard à notre projet.

Nous n'avons pas élaboré a priori de grille d'analyse de contenu (2) mais construit progressivement des grilles provisoires d'où émergeaient des hypothèses.

Dans cette première phase, nous avons suivi trois grands axes en gardant toujours une démarche comparative interterrains pour chaque point étudié.

Le premier axe concerne l'étude des relations entretenues avec les terrains :

- contre-transfert des chercheurs vis-à-vis de chaque terrain.
- perception renvoyée par les équipes de notre projet.
- demande adressée aux chercheurs.
- changements mis en oeuvre à l'occasion de leur arrivée.

---

(1) Référencés AE1 à AE13, BE1 à BE33, CE1 à CE42, DE1 à DE77, EE1 à EE17.

(2) La question complexe de l'analyse de contenu ne sera pas reprise ici ; sans avoir la même approche, nous devons beaucoup à A. Trognon, Situations de groupe et relations langagières, Thèse d'Etat, Université Paris X, 1980, (Ronéo), et plus encore à Cl. Chabrol (travaux cités).

Le second axe étudie précisément des évènements ou des discours supposés symptomatiques (en référence à notre expérience antérieure (P. Durning, 1978) ou à la littérature) :

- les réactions aux vols, fugues, démissions, etc...
- les enfants dont on parle fréquemment.
- les moments exceptionnels : fêtes, départs en vacances.
- les discours tenus sur les parents.
- les relations entretenues avec l'école.

Le troisième axe met en place une élaboration psycho-sociologique clinique terrain par terrain, de type monographique, notamment en vue de la restitution. Les élaborations au fur et à mesure de l'année ont permis notamment de préciser les deux questions propres à chaque terrain posées au cours des entretiens individuels.

Ce triple travail a fait émerger un certain nombre de points pertinents comme :

- les relations avec l'éducateur-chef.
- la place du féminin.
- l'importance de la violence.
- les répercussions de changements organisationnels.

### **III - ELABORATION SYSTEMATIQUE DES HYPOTHESES**

Un dépouillement systématique des deux principaux corpus (réunions et entretiens) a été ensuite mis en oeuvre à partir des indicateurs cliniques précédemment repérés, complétés par l'application de grilles psycho-sociologiques simples.

#### **A - TRAITEMENT DES ENREGISTREMENTS DE REUNIONS**

Les enregistrements des réunions ont donné lieu à une double analyse diachronique et synchronique (1).

L'analyse chronologique permet de replacer chaque réunion dans une perspective temporelle, elle a notamment permis l'étude de transformation dans un internat, d'une crise grave dans un autre (B et D).

---

(1) Nous reprenons l'opposition des linguistes entre l'étude des éléments et de leurs relations appréhendées comme un ensemble à un moment donné (synchronie) et une approche historique centrée sur l'évolution dans la durée de l'ensemble considéré (diachronie).

La grille utilisée distingue pour chaque réunion :

- les principaux problèmes discutés
- les relations adultes-enfants
- les relations entre adultes
  - au sein de l'équipe éducative
  - dans l'établissement
- les décisions évoquées
- des remarques complémentaires.

Nous appelons dispositif de réunions l'ensemble des différents types de réunions se déroulant régulièrement dans une même organisation ; l'étude de ce dispositif, complétée par l'analyse des entretiens individuels, constitue une voie d'accès féconde à la compréhension psycho-sociologique de l'internat comme ensemble d'éléments en interaction.

L'élaboration de ce schéma résulte de la caractérisation de chaque réunion : équipe éducative, synthèse, etc... par la grille suivante (1) :

1. Appellation et objectif de la réunion		
2. Quand ?	 <ul style="list-style-type: none"> <li>périodicité globale</li> <li>périodicité spécifiée</li> <li>horaires</li> </ul>	données constituantes
3. Où ?	 <ul style="list-style-type: none"> <li>durée</li> <li>lieu</li> <li>disposition</li> </ul>	
4. Qui ?	 <ul style="list-style-type: none"> <li>noyau stable</li> <li>autres</li> <li>systématiquement exclus ou absents</li> </ul>	
5. Conduite de la réunion (qui, style, etc...)		
6. Principaux intervenants		des
7. Principales interactions		échanges
8. Préparation		Déroulement
9. Principales phases		chronologique
10. Suites données		usuel

(1) Cette grille a notamment été mise en oeuvre à l'occasion d'une comparaison des réunions de synthèse à C, D, E.

P. Durning, D. Fablet, "La réunion de synthèse. Analyse comparative dans trois internats d'enfants", in Cahiers du C.T.N.E.R.H.I., 20, 1982, 9-16.

On trouvera plus loin le diagramme du dispositif de réunions à C (chapitre 4) ; notons seulement que dans les établissements importants, avec personnel diversifié, nous avons toujours rencontré une réunion souffrant d'un dysfonctionnement latent, réunion de service à C, réunion de synthèse à D. On peut faire l'hypothèse d'une réunion symptôme agissant comme déversoir des mécontentements, l'analyse clinique pouvant éclairer sa localisation dans le dispositif d'ensemble.

## **B - L'ANALYSE DES ENTRETIENS INDIVIDUELS**

Les entretiens avaient pour fonction de saisir le point de vue individuel des agents ; s'ils ont été améliorés au fur et à mesure, leur orientation générale est restée stable sur tous les terrains.

### **1) Guide d'entretien**

- La consigne générale reprenait volontairement notre présentation de la recherche avec notre vocabulaire usuel :  
*"j'aimerais connaître votre avis sur le fonctionnement, l'ambiance dans votre équipe et dans l'établissement, et quel est, selon vous, l'impact de ce fonctionnement sur les jeunes accueillis ?"*
- Cette question générale était complétée ensuite par deux questions un peu plus projectives :
  - ° l'une explorant le rapport au passé de l'établissement :  
*"Quelle évolution avez-vous constatée depuis que vous êtes à ...?"*
  - ° l'autre prospective et pragmatique :  
*"Que faut-il faire, selon vous, pour améliorer le fonctionnement de ... ?"*
- Deux questions spécifiques, issues de l'analyse de chaque établissement, complètent l'entretien :
  - réaction aux fugues et au travail des jeunes à B.
  - perception de l'avenir du service à C.

Une question centrée sur les difficultés rencontrées dans le travail avec les jeunes, formulée à C, a été reprise ensuite, et complétée par l'exploration des moments privilégiés (D et E). (Voir tableau récapitulatif).

- Sur tous les terrains, l'avant-dernière question tentait d'évaluer l'impact de la présence de l'équipe de recherche dans l'établissement :  
*"Pouvez-vous nous dire ce qui a pu changer du fait de la présence de l'équipe de recherche dans l'établissement ?"*
- La dernière question était consacrée à situer l'interlocuteur (identification, projets, etc...) et à conclure l'entretien.

## 2) Traitement des entretiens

Le corpus ainsi constitué, abondant et riche (182 entretiens souvent de plus d'une heure), a été dépouillé par les deux chercheurs de chaque terrain, complété par l'analyse d'une tierce personne travaillant en aveugle.

La grille d'analyse utilisée comprenait les questions du guide d'entretien, complétées par les révélateurs dégagés au cours de la première phase. Son application permet des comparaisons systématiques par groupes d'agents sur un même terrain : éducateurs, infirmiers, personnels de service ; ou interterrains. Les principaux domaines explorés concernent :

- les groupes d'appartenance
- l'histoire de l'établissement
- la représentation de la tâche éducative
- les idéologies développées
- le vécu des jeunes (1).

Le dépouillement systématique des corpus collectifs et individuels permet et accompagna l'élaboration d'un modèle tentant de rendre compte des résultats obtenus.

**TABLEAU RECAPITULATIF DES QUESTIONS POSEES SUR CHAQUE TERRAIN**

	A		B		C	D		E
	Pers.	Resp.	Pers.	Resp.	Pers.	Pers.	Resp.	Pers.
Consigne générale	Q1	X	Q1	X	Q1	Q1	X	Q1
Evolution constatée	Q2		Q2		Q2	Q2	X	Q2
Questions spécifiées			4 (1)			5 (1)		
					Q3	Q3	X	Q3
						Q3bis	X	Q3bis
			Q4	X				
		Q4bis	X					
Modifications souhaitées	Q5		Q5	X	Q5	Q5		Q5
Spécifique (avenir)					Q5bis			
Impact de la recherche	Q6		Q6		Q6	Q6		Q6
Identification	Q7							

(1) Les principaux acquis seront exposés ici ; d'autres feront l'objet de publications ultérieures

Pour mémoire, formulation des questions posées au cours des entretiens individuels aux adultes (1) :

- Q1** (Personnel adultes) : J'aimerais vous demander votre avis sur le fonctionnement, l'ambiance, dans votre équipe, dans l'équipe éducative (vous savez que nous avons régulièrement assisté aux réunions des éducateurs) et dans l'établissement ; et quel est, selon vous, l'impact de ce fonctionnement sur les jeunes accueillis ?
- Q2** Quelle évolution avez-vous constatée depuis que vous êtes à ... ?
- Q3** Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans votre travail auprès des enfants ?
- Q3bis** Quels sont les moments privilégiés dans votre travail auprès des enfants ?
- Q4** Que pensez-vous des fugues ?
- Q4bis** Que pensez-vous des jeunes qui travaillent dans la maison ?
- Q5** Que faut-il faire selon vous pour améliorer le fonctionnement du foyer ?
- Q5bis (C)** Comment pensez-vous que le service va évoluer d'ici 3 à 5 ans ?
- Q6** Pouvez-vous nous dire ce qui a pu changer du fait de la présence de l'équipe de recherche dans l'établissement ?
- Q7** Identification, ancienneté, âge, formation, projets.

#### **IV - EMERGENCE D'UN MODELE : LE CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL**

Nous avons mis en place un dispositif de saisie des données (précisément décrit ci-dessus) d'une part parce qu'il révèle nos pré-représentations de l'objet de recherche, mais surtout parce qu'il détermine les résultats qui pourront être élaborés. A l'autre extrémité du processus, on doit pouvoir justifier l'ensemble d'hypothèses (ou modèle) issues de l'analyse des corpus.

Les exigences légitimes concernant : l'adéquation des hypothèses au corpus, leur cohérence interne, et l'articulation du modèle ainsi constitué avec certaines analyses psycho-sociologiques importantes.

---

(1) Les formulations des questions spécifiées posées aux résidents sont précisées chapitre 9.

Quelques exemples illustreront brièvement l'émergence d'hypothèses ; le double apport de la comparaison entre terrains et de la confrontation avec la littérature, permettra d'évoquer les processus de vérification mis en oeuvre.

### 1) La fécondité des comparaisons

La réflexion clinique menée au fur et à mesure de l'observation du foyer de l'enfance B a permis de repérer l'importance problématique de l'éducateur-chef dans cet établissement ; les principaux éléments issus d'un traitement systématique du matériel recueilli sont les suivants :

- La dimension organisationnelle : cet agent fait fonction d'éducateur-chef sans en avoir les titres ; il tient une place importante dans la relation vécue notamment par les éducateurs avec ce chef de service. Alors que l'éducateur-chef est incontestablement reconnu par les personnels des services généraux comme le second du directeur, pouvant assurer légitimement son intérim, son autorité est discutée par les éducateurs.
- La non légitimité, par absence de titre, est renforcée par le souvenir des modalités de sa désignation, plusieurs années plus tôt ; elle aboutit à une double représentation : l'éducateur-chef est invoqué et critiqué comme responsable avec le directeur du fonctionnement de l'établissement, et en même temps considéré en quelque sorte comme un délégué des éducateurs au sein de la direction (1).
- Enfin, l'éducateur-chef entretenait des relations privilégiées, encore que souvent orageuses, avec une poignée d'éducateurs hommes, anciens comme lui, mais les relations entre l'éducateur-chef et certaines éducatrices ou les adolescentes peuvent être considérées comme conflictuelles.

L'analyse ainsi initiée à B, enrichie par les études sur le rôle du second (E. Goffman), a conduit à une recherche systématique sur les autres terrains :

- à A, on ne peut parler de second, la place même du responsable de l'antenne est extrêmement problématique ;
- à E, le responsable est plus largement perçu comme chef de l'internat que comme second à l'échelle de l'établissement ;
- dans le service de pédo-psychiatrie C, on trouve le couple médecin-chef/infirmière-chef, partiellement redoublé par l'interne et l'infirmière de pavillon.
- à D, le conflit entre chefs de service, en particulier éducateur-chef et directeur de l'école, pour occuper la place de second, c'est-à-dire assurer l'intérim, est tout-à-fait central (voir chapitres 5 et 8).

---

(1) L'idée que l'éducateur-chef a été élu, et peut donc être démis, a été émise plusieurs fois en entretiens, et même proférée en réunion devant lui, il est vrai en l'absence du directeur.

## **2) Les apports de la littérature**

L'exemple précédent évoquait déjà l'enrichissement apporté par les travaux de Goffman.

L'analyse comparative des idéologies fournit une autre illustration : le travail conduisit à distinguer les internats dans lesquels on ne pouvait pas retrouver d'idéologie porteuse du projet collectif (B et D), un terrain où le projet était explicite mais non crédible (le service de pédo-psychiatrie C), un établissement où l'idéologie peut être dite cohésive (E).

Cette typologie reprise au chapitre 7, nous a renvoyés a posteriori à l'étude de Rapoport qui soulignait, dans le service qu'il étudiait, la relation entre la présence d'une idéologie cohésive, l'existence de conflits strictement interpersonnels (et non intergroupes), et l'importance des dimensions dépressives. Nous avons retrouvé cette association à E, alors que sur les autres terrains, les conflits entre groupes sont importants.

## **3) Vers l'élaboration d'un modèle**

L'élaboration de la liste des éléments constitutifs du climat doit permettre d'illustrer les principales exigences méthodologiques.

Cette liste centrale, dans le présent travail, paraît intuitivement assez simple et mutatis mutandis peut être retrouvée dans certains travaux antérieurs (1) ; de fait, elle fut mises au point tout à fait en fin de recherche. On peut distinguer trois étapes :

- A l'origine, nous recherchions une relation entre certaines dimensions organisationnelles de l'internat et son climat. L'apport essentiel du travail clinique a été de montrer l'importance du vécu des dimensions organisationnelles comme la direction ou les relations hiérarchiques, dans leur articulation à des données afférentes à la fonction de suppléance familiale. Le repérage de ces deux sous-ensembles permit un travail de systématisation et de différenciation entre les deux axes : vécu des réalités organisationnelles et vécu de la fonction de suppléance familiale (voir chapitre suivant).
- Au cours de cette deuxième phase, la vérification fut conduite selon trois modalités :
  - ° la recherche systématique sur tous les terrains de chaque élément mis à jour sur l'un d'eux ;
  - ° la recherche d'éventuels éléments manquants par confrontation aux travaux antérieurs concernant les deux sous-ensembles.

---

(1) Par exemple, G. Gendreau, L'intervention psycho-éducative : solution ou défi ? Paris, Fleurus, 1978, avec une différence de perspective relevée précédemment (p. 33).

La théorie de l'organisation conduit à s'interroger notamment sur la quasi-absence de référence aux moyens confirmés alors par un réexamen de notre corpus selon cet axe (1).

° La vérification la plus féconde concerne la cohérence des deux sous-ensembles : vécu des dimensions organisationnelles, vécu des dimensions afférentes à la tâche de suppléance familiale.

La double impossibilité de différencier chaque sous-ensemble ou d'articuler terme à terme chaque élément, permet de comprendre que cette distinction, bien que féconde, était inadéquate, et que tout élément constitutif du climat, même afférent à une dimension strictement organisationnelle, consiste en l'appréhension par les agents de cette dimension organisationnelle dans sa relation à la tâche de suppléance familiale. Dans cette phase ultime d'élaboration, c'est donc le travail sur la cohérence des hypothèses qui a permis un retour fécond au matériel.

Au fur et à mesure de la construction théorique, nous avons retrouvé, voire trouvé, des analyses qui venaient enrichir le travail en cours. Ceci oppose l'épistémologie clinique à une pseudo rationalité chronologique qui conçoit une démarche linéaire initiée effectivement par une étude de la littérature, suivie de l'expérimentation. Nous pensons que toute recherche de connaissance s'effectue dans des relations multiples, au fur et à mesure des tâtonnements, entre recueil et analyse des données, et connaissance de travaux antérieurs.

Néanmoins, retrouvant la différence fondamentale entre l'élaboration et l'exposition d'une connaissance, nous présentons un exposé ordonné qui fait précéder les résultats par la présentation de la littérature et de la démarche.

---

(1) Rappelons que le travail sur le terrain s'est déroulé d'octobre 1980 à février 1983.

## REALITES ET VECUS ORGANISATIONNELS EN INTERNAT

### Exposé de la problématique

- I - Questions préalables et premiers acquis
- II - Le climat comme constellation
- III - Définition développée du climat socio-émotionnel

*"Le climat a été défini en termes généraux comme "la série des états de l'atmosphère au-dessus d'un lieu dans leur succession habituelle" ; contrairement à d'autres traits de la géographie physique, il n'est pas directement visible ; seules ses conséquences le sont.*

*Il a une dimension non seulement spatiale, mais aussi temporelle, la climatologie est donc, en grande partie, un processus de mise en mémoire.*

*Le climat se manifeste à plusieurs échelles spatiales et à chacune d'elles apparaissent des problèmes particuliers"...*

*F. Durand Dastes, "Climatologie"  
Encyclopedia Universalis, vol. 4, p. 618*

"Avec l'ancien directeur, il y avait beaucoup d'arrangements possibles, il pensait beaucoup aux enfants ; on pouvait aller le voir et lui dire "je ne viendrai pas cet après-midi, je suis énervée, je n'en peux plus", il comprenait très bien. La nouvelle directrice est très exigeante au niveau des horaires ; elle nous engueule" - Educatrice à E - (EE 6, Q 2).



A un double souci de clarté et de concision répond le choix d'un exposé de la problématique ouvrant sur la définition développée du climat socio-émotionnel. Les chapitres suivants reprendront en détail les composants du modèle proposé, en montrant leur élaboration à partir des corpus recueillis.

Les études psycho-sociologiques présentées au Chapitre 1, permettent de poser d'ores et déjà une définition provisoire : on appellera "climat socio-émotionnel" la forme supposée spécifique du climat (1), c'est-à-dire du vécu par les agents, de leurs relations entre eux, à leur tâche et à l'organisation à laquelle ils appartiennent lorsque celle-ci est une organisation sociale ayant pour fonction l'élevage d'enfants hors de leur milieu familial. L'accent fut d'abord placé sur le caractère résidentiel de l'organisation en référence à l'incidence des dimensions "totalitaires" (E. Goffman) liées au regroupement de l'hébergement avec les autres activités sociales : scolarité, loisirs, etc..

Le travail d'observation a conduit à souligner ensuite l'importance de la fonction de suppléance familiale, qui suppose, il est vrai, une communauté de résidence, au moins des bénéficiaires.

La particularité du climat en internat doit permettre d'articuler et de rendre compte de données multiples et diverses, entre lesquelles de nombreux praticiens postulent intuitivement des liens sans parvenir à les expliciter :

taille, statut et clientèle de l'établissement,  
personnalité et stratégie des agents dirigeants, mais aussi  
productions imaginaires individuelles ou collectives, conflits  
fréquents entre groupes de personnels, fugues, démissions, crises,  
etc..

La démarche de connaissance précédemment décrite tente à la fois une approche compréhensive des partenaires (individus et groupes) et une saisie des phénomènes dans leur durée, mais l'ouverture même de la perspective confirme l'absence d'une théorie constituée a priori du climat socio-émotionnel.

La recherche fut indéniablement, dans un premier temps, exploratoire, et seule la durée de mise en oeuvre (2), associée à la conservation tangible du matériel recueilli (journal de bord et cassettes), a permis d'élaborer ensuite le concept central de notre approche.

---

(1) Une production psychique collective élaborée dans des situations groupales multiples, dans toute organisation sociale. La spécification "socio-émotionnel" combine des références à Bates, Redl et Wallon ; elle permet d'insister simultanément sur les réalités socio-organisationnelles et les dimensions émotionnelles.

(2) Un tel travail est impossible dans les délais préconisés par les organismes financeurs de recherche, seule la patience et la confiance du C.T.N.E.R.H.I. et nommément de R. Allée nous ont permis de mener à terme cette démarche.

## I - QUESTIONS PREALABLES ET PREMIERS ACQUIS

Une première étape conduit à prendre acte de certains acquis importants issus de l'analyse clinique, permettant dans un deuxième temps de décomposer notre objet pour mieux l'appréhender.

### A - QUESTIONS PREALABLES

On peut formuler, en cinq points, les interrogations modales sur les plans clinique et épistémologique, dont notre projet suppose à terme la résolution.

- 1) Comment spécifier des niveaux très différents (1) de phénomènes : individuel, groupal et organisationnel, pour ensuite relier par exemple la personnalité d'un responsable, la dynamique d'un groupe d'éducateurs, l'organisation d'un internat, l'institution psychiatrique française...
- 2) Comment distinguer les différents ordres de réalité : objective et psychique, en différenciant pour la première des données organisationnelles et des événements (comme une fugue, etc...) et pour la seconde, des réalités psychiques aussi diverses que les idéologies développées, les sentiments d'appartenance à une équipe, une tonalité collective dépressive ou euphorique, de véritables productions fantasmatiques.
- 3) Peut-on dissocier dans le discours des agents des élaborations raisonnées et des émergences pulsionnelles ? Dans l'affirmative, comment articuler les deux modalités de productions discursives ?
- 4) Comment articuler les dimensions synchroniques et diachroniques (2), notamment lors de l'examen des modalités de changement du climat ? Un événement, comme la démission d'un responsable, doit-il être d'abord appréhendé comme résultante, ou comme inducteur potentiel de transformations du climat socio-émotionnel ?
- 5) Question transversale enfin : peut-on privilégier un terme de chaque interrogation, c'est-à-dire dégager un ordre de causalité :
  - individuel, groupal, organisationnel ...
  - réalités psychiques, réalités objectives

- 
- (1) J. Ardoino, Education et relation, Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives, Gauthier-Villars, UNESCO, Paris, 1980.L Cette question a été approfondie dans une perspective expérimentale par W. Doise, L'explication en psychologie sociale, Paris, PUF, 1982, pp. 15-45.
  - (2) Alors que l'exposé privilégie une approche synchronique, rappelons que le travail de recherche s'est d'abord inscrit dans un essai de compréhension diachronique.

- productions raisonnées (idéologiques) / fantasmatiques.
- explication diachronique/synchronique ?

Est-il possible sur chaque axe de privilégier un niveau, d'en déduire les autres ?

## **B - PREMIERS ACQUIS**

La mise en évidence de la triple importance des groupes d'appartenance, de la tâche de suppléance familiale et de l'histoire vécue des établissements, a permis de dépasser certaines questions préjudicielles.

### **1) La dimension groupale de l'expérience organisationnelle**

L'étude comparative des discours tenus en réunions et lors des entretiens, a conduit à souligner l'importance du niveau groupal ; les interlocuteurs d'un même groupe partagent très largement analyses et préoccupations ; chaque individu se situe en référence à son groupe, même s'il n'en partage pas toutes les conceptions. La participation à une organisation, les psycho-sociologues l'avaient déjà souligné, est médiée dans l'expérience par le groupe d'appartenance, lieu par lequel chacun a accès et participe à une production psychique groupale, notamment afférente aux relations dans ce groupe, à la tâche et aux relations de ce groupe aux autres groupes.

Les groupes d'appartenance repérés permettent l'élaboration d'une sorte de carte confirmant qu'ils s'articulent le plus souvent en deux sous-ensembles se situant réciproquement dans une perspective de conflit binaire. Le rôle des réseaux d'appartenance transgroupe déjà bien connu (1) a été souligné. Les groupes, sous-ensembles et réseaux d'appartenance devront permettre d'articuler les dimensions individuelles et collectives dans les organisations étudiées.

### **2) La place centrale de la suppléance familiale**

La charge émotionnelle indissociablement liée à l'internat, est un deuxième apport de l'analyse des corpus, préalable à une élaboration développée du climat socio-émotionnel.

La prestation de la famille peut être schématiquement caractérisée par le fait de procurer le réseau de relations primaires dans lequel se construit la personnalité du jeune, et de constituer le groupe d'articulation entre l'enfant (en tant qu'individu) et le corps social. La mise en oeuvre de cette tâche par des personnels socialement désignés pour pallier une défaillance de la famille "naturelle", est très investie.

---

(1) Depuis les travaux issus de l'analyse institutionnelle.

L'implication émotionnelle peut être reliée à la richesse affective du travail avec des groupes d'enfants, à la situation de rivalité fantasmatique avec la famille (mauvaise puisque défaillante), mais surtout à la relation personnelle et forte entretenue par chaque adulte avec la tâche d'éducation résidentielle.

Cette prégnance est telle (1) que des dimensions très générales auxquelles tout salarié est confronté : division du travail, structuration en groupe des agents, hiérarchie des responsabilités, ne sont pas appréhendées en elles-mêmes, mais sont indissolublement liées à une représentation de la fonction de suppléance familiale. La hiérarchie n'est pas vécue simplement comme lointaine ou tâillonne, mais le mode de commandement est articulé au travail fait avec les enfants, à une thématique de la fonction paternelle. Une spécificité importante de l'internat serait l'impossible séparation entre les relations de travail et la production, les personnels appréhendant toutes les dimensions organisationnelles en les reliant à une représentation de la suppléance familiale très imprégnée de fusion et d'indifférenciation (2).

### **3) Le poids de l'histoire**

L'étude diachronique (chapitre 7) montre la place centrale de l'expérience vécue collectivement par les agents et construite de manière spécifique au sein des différents groupes d'appartenance.

Le vécu de l'histoire de l'établissement, voire de ses origines, détermine la perception actuelle (comme la représentation de l'avenir) de certains groupes, et, de la même façon, le climat actuel contribue à spécifier les souvenirs élaborés jour après jour. Le vécu de l'histoire permettra d'une part de rendre compte du succès ou de l'échec de transformations mises en œuvre au cours de la phase de recueil de matériel par les collectifs étudiés (cf. chapitre 7 (IV)), mais éclairera aussi d'autre part des différences entre groupes - notamment dans l'accès à l'histoire collective - génératrices d'incompréhension et de conflit.

## **II - LE CLIMAT COMME CONSTELLATION**

La complexité de l'objet, confirmée par le triple apport précédemment décrit, conduit à adopter une approche analytique privilégiant une double démarche de dissociation entre des niveaux différents et de décomposition au sein de chaque niveau.

- 
- (1) Outre le caractère universel d'une problématique de la famille chez tout adulte, il convient de souligner que la quasi totalité des personnels participe en quelque façon à la fonction de suppléance familiale, comme une grille d'analyse permettra de le montrer. Cf. chapitre 4 (II).
  - (2) Les variations de climat, dans une usine textile, automobile, etc..., pourront amener des variations dans le nombre d'unités prêtes à la vente, alors que les modalités du climat socio-émotionnel en internat détermineront la nature même de la relation éducateur-enfant, et plus généralement de l'action résidentielle (ce point sera précisé à travers l'étude des résultantes du climat socio-émotionnel. (cf. Partie 3).

### **1) Le climat socio-émotionnel est un objet psychique**

Avant tout approfondissement, il convient de souligner que le climat socio-émotionnel en internat est ancré dans un cadre organisationnel qui contribue à déterminer ses formes et ses modalités, que le climat produit des effets tout-à-fait tangibles (effectifs) : fugues, modalités concrètes de prises en charge ; le climat socio-émotionnel n'en est pas moins un phénomène psychique, relationnel et psycho-social.

### **2) Une expression manifeste**

Les chercheurs et les personnels accèdent de manière immédiate à une réalité phénoménologique, niveau d'expression du climat socio-émotionnel. Ce niveau consiste essentiellement en des productions discursives liant collectivement les vécus des agents à la tâche et à l'organisation. Nous appelons vécu l'appréhension subjective des agents telle que nous pouvons la reconstruire au moyen d'une démarche psychosociologique, c'est-à-dire articulant une approche individuelle et collective (1), notamment construite au sein des groupes d'appartenance. Ce vécu s'exprime en une double production discursive à la fois idéologique, sous-tendue par une argumentation raisonnée, et fantasmatique, truffée d'éléments qui ne peuvent être justifiés qu'en référence à une théorie de l'inconscient.

Il est donc possible d'accéder à une compréhension clinique d'un climat observé en référant ces productions à un double (2) cadre logique et intellectuel avec des références socio-idéologiques et culturelles (effets organisationnels, idéologies éducatives, etc...), et psycho-affectif avec des références psychanalytiques. Cette démarche, qui conduit à réarticuler productions idéologiques et fantasmatiques sur un même terrain, ne permet cependant pas de dégager une compréhension des processus en jeu dans l'articulation entre organisation et vécu collectif des agents qui puissent être extrapolable d'un climat à un autre.

### **3) La recherche d'éléments constitutifs**

Cet objectif a conduit à recherche d'éventuels constituants psychiques stables sur les différents terrains, c'est-à-dire à postuler que le niveau manifeste est l'expression d'une constellation d'éléments

---

(1) Ce n'est pas le vécu de Jacques qui nous intéresse en tant que tel mais en tant que Jacques qui est éducateur du groupe 3, en comparant son propos à d'autres collègues du groupe 3, à d'autres éducateurs, etc... Dans certains cas, ce vécu, s'il correspond à une réalité objective, peut être confirmé ou non : la proposition "les enfants sont plus âgés qu'il y a 5 ans" peut être vérifiée ; il n'en est pas de même de l'affirmation "les jeunes sont plus durs..." Le vécu peut donc, selon les cas, être confronté à des faits ou à d'autres vécus.

(2) En refusant de privilégier uniquement, comme dans la cure ou les groupes de formation analytique, les processus primaires, et de réduire les productions idéologiques à des rationalisations, ce qui paraît impossible dans des organisations de production (cf. Enriquez, op. cit. p. 20).

psychologiques simples, dont chacun avec des formes diverses serait repérable dans des climats et des établissements différents.

La démarche analytique (de décomposition en éléments plus simples) relève moins d'une archéologie que d'une chimie à la recherche d'éléments dont les modalités et la combinaison rendent compte d'une réalité complexe.

Il est ainsi apparu très progressivement (1) que chaque élément simple, ou relativement simple, du vécu des agents nouait une dimension organisationnelle à une composante de la tâche de suppléance familiale que les modalités de la répartition des tâches n'est pas en soi une variable déterminante du climat, ce qui est efficace en terme de climat c'est le vécu par les agents de cette répartition, vécu appréhendé en référence à la tâche de suppléance familiale. De même la structuration en groupes est appréhendée dans une thématique de la différenciation-indifférenciation liée à la suppléance familiale. Nous avons pu ainsi élaborer une liste dont les items ont été recherchés sur les 4 terrains étudiés (Chapitre 6), et compléter ainsi notre élaboration du concept de climat socio-émotionnel.

### III - DEFINITION DEVELOPPEE DU CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL

Les phénomènes que nous allons tenter de dégager des corpus recueillis, devraient selon nous être organisés en quatre niveaux articulés, qui seront précisément mis en place dans les chapitres suivants.

---

(1) Rappelons que le projet initial tendait à articuler certaines dimensions organisationnelles avec le climat. Le travail sur les corpus a apporté deux modifications essentielles en montrant que c'était le vécu par les agents de la dimension organisationnelle qui était déterminant, et non la donnée organisationnelle elle-même, et d'autre part en dégageant l'importance de la tâche de suppléance familiale. On peut a posteriori décrire trois étapes conduisant à la liste des éléments constitutifs actuellement retenus et présentés plus loin (Chapitre 6). Lors des observations, des problématiques ont émergé, dont nous avons rendu compte aux équipes lors des restitutions :

- bombardement de projets
- place problématique des femmes
- importance du rôle du second
- violences
- incertitudes sur l'objectif poursuivi.

Au cours de la phase de traitement, certaines problématiques se sont élargies, d'autres sont apparues, conduisant à une nouvelle liste. Les premières ébauches regroupaient des vécus de dimensions organisationnelles (hiérarchie, division du travail, etc...), d'autres éducatives (besoins des enfants, place de la fonction éducative, etc...) Il est finalement apparu la nécessité, pour rendre compte du matériel par une liste cohérente, de postuler que les constituants articulaient les deux dimensions de l'organisation et de la tâche ; postulat que la littérature, et surtout le matériel, ont après coup, selon nous, largement confirmé.

- 1) Les données objectives inductrices du climat socio-émotionnel, constituées par les dimensions organisationnelles de l'internat - notamment celles afférentes à la structuration interne de chaque établissement : spécialisation des tâches, structuration en sous-groupes, modalités des communications, système et relations hiérarchiques - ces dimensions organisationnelles sont appréhendées par les agents à travers la fonction de suppléance familiale agissant comme un prisme (Chapitre 4).
- 2) Un niveau d'expression du vécu collectif phénoménologiquement appréhendable, niveau dont l'existence est incontestable, qui constitue un ensemble complexe dans lequel nous avons distingué des productions idéologiques, le plus souvent reliées au projet à mettre en oeuvre et aux moyens d'y parvenir, des productions fantasmatiques, en renonçant à systématiser la notion d'ambiance, si ce n'est en référence aux affects sous-jacents à ces productions (cf. Chapitre 5).
- 3) Les éléments constitutifs du climat socio-émotionnel forment une constellation structurée en 3 pôles : le vécu de la tâche, les relations hiérarchiques et la différenciation entre adultes. Ce niveau, en quelque sorte métapsychologique, permet d'expliquer le niveau des données objectives et celui des productions psychiques. Ce niveau n'est pas le plus profond, il n'explique pas le fantasme, mais éclaire la spécificité des productions fantasmatiques.
- 4) Les résultantes du climat socio-émotionnel : ce dernier niveau regroupe des données psychiques (notamment repérables en interrogeant les résidents sur leur vécu dans l'organisation) mais aussi effectives : fugues ou autres symptômes révélateurs. Notre étude (partie III) se limitera à l'examen de 4 fonctionnements révélateurs dont les incidences sur les bénéficiaires sont évidentes.

Rassemblant les éléments précédents, une définition plus développée peut maintenant être proposée :

Le climat socio-émotionnel est le produit d'une constellation d'éléments psychiques constitutifs, liés au vécu par les personnels de l'articulation entre les dimensions organisationnelles et l'élevage d'enfants en situation de suppléance familiale.

Le climat socio-émotionnel est une réalité psychique collective ; les membres de l'établissement (personnel et résidents) le perçoivent en quelque façon, et participent à sa production à travers leurs groupes d'insertion dans l'organisation.

Le climat socio-émotionnel s'actualise simultanément selon trois modalités psychiques : l'ambiance, les productions idéologiques et fantasmatiques, et peut être appréhendé à travers ses résultantes effectives : incidents symptômes, fonctionnements révélateurs, et crises. Le climat socio-émotionnel a une forme particulière dans chaque établissement, évolue dans la durée, les modifications étant articulées à son état préalable.

C'est-à-dire que nous proposons un modèle métaphoriquement comparable au modèle météorologique. Le climat est conçu comme une constellation d'éléments (ensoleillement, précipitations, température, vent...) appréhendés dans la quotidienneté comme une totalité et ayant des conséquences sur les cultures, les hommes, etc... L'étude des éléments permet de décomposer un climat donné, mais une recherche des causes serait à mener dans une toute autre direction (angle de rotation de la terre, dans le plan de l'écliptique...).

## LE CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL (C.S.E.)

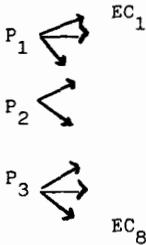
### Données objectives inductrices

Caractéristiques organisationnelles

Spécifications par la fonction de suppléance familiale

HISTOIRE

### Réalités psychiques constitutives



### Groupes d'appartenance

Expression du CSE

(Ambiance)

Productions  
Idéologiques

Productions  
fantasmatiques

Formations organisées caractéristiques ou atypiques du C.S.E.

### Résultantes induites

Psychiques

. vécu des jeunes

crises

Effectives

- . incidents révélateurs
- . violences, etc..
- . problématique individuel/collectif



---

DEUXIEME PARTIE

LE CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL

---



**L'INTERNAT, UNE ORGANISATION DE SUPPLEANCE FAMILIALE**

**Les données objectives inductrices du climat socio-émotionnel**

- I - Les données organisationnelles
- II - La tâche de suppléance familiale



L'importance de données organisationnelles comme la taille, le mode de direction, etc..., sur la modalité du climat de chaque établissement, constituait dès l'origine une piste d'investigation que l'expérience des praticiens comme la littérature justifiait a priori. Si la recherche montre que le climat socio-émotionnel ne peut se déduire **directement** de ces données, sans le détour par le vécu des agents, celles-ci n'en sont pas moins essentielles. La recherche des dimensions organisationnelles inductrices permettra d'éclairer les relations entre données objectives et éléments psychiques constitutifs du climat socio-émotionnel (Chapitre 6).

En se référant à une définition classique (1) de l'organisation comme un ensemble de groupes, doublement articulés entre eux et avec l'environnement, en vue d'une production, il apparaît évident que tout internat est une organisation plus ou moins complexe. Les critiques adressées à ce mode de garde insistent d'ailleurs fréquemment sur les contraintes organisationnelles ; il faut relever que le placement familial est aussi une organisation, souvent moins lourde, de suppléance familiale (2).

Parmi les organisations résidentielles étudiées ici, B est la moins différenciée (elle ne comprend qu'éducateurs et personnel de service) ; A et E ne comportent que des éducateurs, mais il s'agit de sous-ensembles volontairement disjoints par les responsables et pris en compte tels quels ; C et D présentent des configurations fort complexes.

Nous allons rendre compte des principales dimensions communes à tout internat, qui participent du climat socio-émotionnel, en distinguant les caractéristiques spécifiant un établissement par différenciation avec d'autres - A - , les dispositions caractérisant son fonctionnement interne - B - , et les principales relations entretenues avec l'environnement - C - A côté de dimensions organisationnelles ainsi décrites, la très grande importance des représentations de la tâche, et notamment de la place de la suppléance familiale, conduit à préciser ensuite les données objectives afférentes à celle-ci.

---

(1) G. Lapassade, Groupes, organisations institutions, Paris, Gauthier-Villars, 1970.

F. Petit, Introduction à la psycho-sociologie des organisations, Toulouse, Privat, 1979, p. 18 et sq.

(2) Organisation structurée par l'omniprésente différenciation entre les agents préposés à la garde (assistantes maternelles) et un encadrement notamment référent de l'autorité parentale (travailleurs sociaux chargés du "suivi" de l'enfant).

## I - LES DIMENSIONS ORGANISATIONNELLES

### A - CARACTERISTIQUES DE L'ETABLISSEMENT

On peut spécifier un établissement par rapport à d'autres en examinant six critères :

- **Objectifs et clientèle** : cet item traduit la spécialité de l'établissement dans le cadre d'un réseau complexe de protection, prévention, traitement. Il contribue à catégoriser la clientèle : enfants malades mentaux hospitalisés à C, cas sociaux à B, etc...  
Cet item pose d'emblée l'articulation entre la donnée objective et les représentations parfois très différentes que les agents peuvent véhiculer.
- **Dimensions** : personnels, bâtiments, effectifs de résidents et leurs fluctuations, en particulier dans les établissements d'accueil (1) qui peuvent être très importantes.
- **Budget** : constitué par des "prix de journées" variant entre 170 F à B et 750 F à C (1981).
- **Le statut** : privé (D, E) ou public (A, B, C), sachant qu'il convient de distinguer selon la nature des associations (strictement privé à D où l'association possède les locaux ; à E, fédération d'associations de parents qui loue des locaux au syndicat intercommunal), comme selon le type de gestion publique (établissement propre, gestion hospitalière à B, service d'un grand hôpital à C).
- **L'implantation** : en recherchant l'incidence d'une situation urbaine ou campagnarde, accessible ou isolée, tant pour les personnels que pour les résidents.
- **L'histoire de l'établissement** : cet item fort complexe sera repris lors de l'approche diachronique (chapitre 7).

---

(1) Le 21 octobre 1980, un projet de sortie d'un jeune de l'antenne est mal reçu par le directeur du foyer parce que les effectifs sont au plus bas et le déficit fort élevé ; le 18 novembre suivant, nous apprenons que le jeune est parti depuis "longtemps", et que 2 autres sont arrivés en urgence dans l'antenne car on manquait de lits au foyer (du fait d'une vague d'admissions). De telles fluctuations sont fréquentes en foyer de l'enfance ou pouponnière ASE.

## B - CARACTERISTIQUES DE L'ORGANISATION INTERNE DE L'ETABLISSEMENT

L'exhaustivité est évidemment impossible, nous distinguons 4 grandes dimensions dont l'importance a été relevée sur tous les terrains étudiés :

### - La spécialisation des tâches :

La prise en charge de nombreux enfants comme l'accroissement des connaissances conduit à une grande spécialisation des personnels (1).

On trouve cependant toujours en première approche deux ensembles de personnels : les uns mettent en oeuvre "les objectifs intransitifs de l'organisation", c'est-à-dire prise en charge des résidents, soins, rééducations, enseignements (2)..., les autres accomplissent des activités transitives sans lesquelles les buts intransitifs ne pourraient être remplis (personnel de service technique et administratif).

Les personnels effectuant les deux types de tâches sont rares ; c'est le cas de certains cadres : l'éducateur-chef qui récapitule des congés trimestriels, puis donne un conseil à un éducateur, ou travaille avec un jeune. Les personnels de service (entretien, jardinage) "faisant fonction d'éducateur technique", c'est-à-dire assurant à la fois l'entretien des locaux et un début de formation professionnelle pour certains adolescents (B et D), assument aussi à la fois, explicitement, des tâches transitives et intransitives.

### - Structuration en équipes de travail :

Dans le champ des activités transitives, la structuration, corrélative de la spécialisation des tâches, se fait autour de celles-ci et se traduit le plus souvent par des équipes de travail (3) (voir tableau).

---

(1) Voir sur ce point : M. BAUER, La multiplicité des intervenants, CTNERHI, 1980-1981 (4 tomes).

(2) En A et B, ces ensembles ne comprenaient que des éducateurs et leur chef, mais à C on trouve une dizaine de professions : infirmiers, mais aussi auxiliaires ASH et surveillants, éducateurs (et éducateur-chef), médecins (chef, assistants, internes), une institutrice, deux psychologues, une psychomotricienne, une orthophoniste, une monitrice d'éducation physique... sans oublier les nombreux stagiaires en formation.

(3) Pour certains personnels isolés, l'équipe peut être problématique : certains personnels administratifs, parfois les chauffeurs, ou encore tous les "roulants".

<b>"Personnel de service"</b>	cuisine ménage lingerie	une équipe de travail une ou plusieurs équipes une équipe
<b>"Personnel technique"</b>	entretien chauffeur(s) jardiniers	une ou plusieurs équipes  le cas échéant (une équipe à D)
<b>"Personnel administratif"</b>	secrétariat(s) comptabilité économat	

Pour les personnels travaillant directement avec les résidents la structuration des équipes est plus complexe et différenciée d'un établissement à l'autre :

A : une équipe d'éducateurs.

B : 4 équipes d'éducateurs (en début d'année) selon âge et sexe des résidents (2 hommes d'entretien interviennent avec des adolescents non scolarisés).

C : il faut distinguer :

- le personnel intervenant sur l'ensemble du service (médecins, rééducateurs, institutrice, etc...)
- les éducateurs
- les infirmiers regroupés par pavillon et par équipes non mobiles (matin, après midi, nuit).

D : 5 équipes d'éducateurs, 5 instituteurs. 3 médecins, 4 rééducatrices. (4 hommes d'entretien avec certains adolescents).

E : 4 équipes d'éducateurs articulés 2 à 2.

Le repérage des équipes d'éducateurs ou d'infirmiers à C est aisé ; pour les autres personnels, l'équipe de travail est souvent moins précise.

#### - Stratification hiérarchique :

Les établissements sont très divers selon cet axe ; on précisera les principaux (1) responsables hiérarchiques sur chaque terrain : les différences sont telles que nous ne chercherons pas à objectiver le style de direction de chacun.

---

(1) C'est-à-dire en omettant ici des responsabilités limitées et connues du cuisinier sur le personnel de cuisine, de la lingère sur l'aide lingère.

- A : un éducateur "réfèrent" faisant fonction (1) d'éducateur-chef.
- B : un directeur de foyer, un éducateur-chef (faisant fonction), puis, en cours d'année, "2 éducatrices de liaison" (cf. chapitre 7).
- C : un médecin-chef, 3 médecins assistants (1 pour l'hôpital de jour, 1 pour le service, 1 pour le secteur),  
une surveillante-chef (+ 2 adjoints (matin et après-midi),  
6 surveillants de pavillon ou "faisant fonction",  
une surveillante de nuit,  
un éducateur-chef.
- D : un directeur général,  
un médecin-chef,  
un directeur de l'école (EN),  
un responsable de l'internat (en cours d'année nommé directeur adjoint),  
un adjoint responsable des pavillons (adolescents),  
un contremaître,  
un responsable (ferme et jardins).  
une responsable personnel ménage et lingerie (par ailleurs secrétaire).
- E : une directrice de l'établissement,  
un éducateur-chef responsable de l'internat.

#### - La formalisation des communications :

Le développement de toute organisation conduit à renoncer aux seuls échanges spontanés, en recourant à des procédures formelles de communication, présentes sur tous les terrains :

- 1) Les informations écrites : notes de service, comptes-rendus de réunions, etc...
- 2) Les réunions d'adultes parfois très nombreuses et diversifiées : Nous parlons de "dispositif de réunion" pour caractériser l'ensemble des réunions mises en place dans un établissement, qui doit, selon nous, être considéré dans sa cohérence spécifique terrain par terrain, ce travail est mené à l'aide d'une grille appliquée à chaque réunion déjà présentée chapitre 2. On peut aisément opposer l'unique réunion bimensuelle des éducateurs de A (2) au dispositif tout-à-fait complexe de C, que le tableau ci-après tente de décrire.

- 
- (1) L'éducateur-chef "titulaire" dans le secteur public a subi avec succès un concours ad hoc.
  - (2) A B, et en partie à D, nous avons assisté à des changements dans le dispositif au cours de l'année d'observation.

## Tableau simplifié

### PRINCIPALES (1) REUNIONS INTERNES AU SERVICE C

REUNION DE SERVICE	REUNION INTEREQUIPES	REUNION DE SYNTHESE
<u>Objectif 1</u>	1	1
Régulation interne au service/secteur ?	- Ajustement des interventions auprès des enfants - Répartition des charges de travail	- Concertation sur l'évolution d'un enfant - Décision pour orientation
<u>Périodicité 2</u>	2	2
Hebdomadaire pour le service	- Hebdomadaire/service - mensuelle par pavillon	- hebdomadaire/service - mensuelle/pavillon - annuelle ou bi-annuelle par enfant
<u>Participants 3</u>	3	3
- ouverte à tous les membres du service - regroupe effectivement toutes les catégories de personnel, mais en fait peu d'infirmiers psy., pas d'infirmiers des équipes d'après-midi ou de nuit	- "noyau stable" : les chefs - "intervenants" : concernés par le pavillon - "variable" : les inf. psy. du pavillon - "absents" : infirmiers de nuit	- "noyau stable" : les chefs - "intervenants" : concernés par l'enfant - "variable" : des inf. psy. du pavillon (matin) - très peu d'éducateurs
<u>Déroulement 4</u>	4	4
Directement fonction de la présence ou absence du médecin-chef	Très variable selon qu'un thème a été fixé ou non à l'avance. Nombreux échanges entre médecin-chef et surveillants du pavillon	- histoire du jeune récapitulée par l'interne - concertation - orientation - nombreux échanges
<u>Remarque</u>		
Les paroles sont souvent jetées plus qu'échangées	Une fois par mois, une interéquipe spéciale regroupe tous les pavillons	Voir article cité (1982)

---

(1) Certains agents participent en outre à de nombreuses autres réunions au sein de l'hôpital : commission médicale, réunions administratives, syndicales ou sur le secteur CDÉS, etc.. Dans le service, il existe aussi des groupes de parole à visée d'expression et de thérapie, et de nombreuses concertations régulières plus ou moins formalisées entre adultes (entre médecins, entre responsables au sein de chaque équipe, etc..), sans parler des réunions à thème, par exemple pour préparer un départ en transfert, une fête, etc..

## C - RELATIONS AVEC L'ENVIRONNEMENT DE L'ETABLISSEMENT

Certaines des relations avec l'environnement peuvent être considérées comme inductrices du climat socio-émotionnel, en particulier :

- 1) les relations avec l'oeuvre gestionnaire (association, DDASS, hôpital) (voir ci-après)
- 2) les relations avec les autorités de tutelle (DDASS, E.N, voire juge pour enfants)
- 3) parfois les relations avec les autres structures du secteur (école, CMPP, établissement scolaire, CDES, etc...)

Les relations usuelles de l'établissement en tant qu'employeur ou client sont apparues sans incidence repérable sur le climat socio-émotionnel.

Les relations avec les familles, voire le voisinage, et parfois les autres structures du secteur, sont apparues, au moins dans un premier temps, induites par le climat socio-émotionnel plus qu'inductrices ; l'étude diachronique (chapitre 8) permettra de repréciser ce point.

### **Principales interventions de l'organisme gestionnaire ou des autorités de tutelle, au cours de la période d'observation.**

- A : Départ brutal du directeur du foyer en conflit avec la DDASS, l'établissement est dirigé par un inspecteur durant quelques mois.
- B : Plusieurs inspections défavorables.  
Le directeur de l'hôpital rencontre les éducateurs pendant un congé du directeur du foyer.  
  
Multiples projets de réorganisation, notamment dans une perspective de départementalisation.
- C : Pas d'intervention manifeste, les personnels sont sensibles aux campagnes nationales de réflexion ou de mise en cause de la psychiatrie publique à l'échelon national.
- D : Nombreux conflits notamment entre l'association gestionnaire dont le président est une personnalité politique importante, et l'inspection départementale de l'éducation nationale.
- E : Les interventions éventuelles ne sont pas connues des personnels de l'internat.

## Tableau récapitulatif

### **PRINCIPALES DIMENSIONS ORGANISATIONNELLES DE L'INTERNAT REPEREES COMME INDUCTRICES DU CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL**

#### **A - Dimensions spécifiant l'établissement en lui-même**

- 1) Objectif assigné et clientèle
- 2) Dimensions, effectifs, etc...
- 3) Budget
- 4) Statut
- 5) Implantation
- 6) Histoire

#### **B - Dimensions spécifiant l'organisation interne**

- 1) Spécialisation des tâches
- 2) Structuration en équipes de travail
- 3) Système et relations hiérarchiques
- 4) Formalisation des communications

#### **C - Principales relations avec l'environnement**

- 1) Organisme gestionnaire
  - 2) Autorités de tutelle
  - 3) Autres structures éducatives et thérapeutiques
  - 4) Familles
  - 5) Voisinage
  - 6) Partenaires économiques  
(fournisseurs, etc...)
- items non directement  
inducteurs du climat  
socio-émotionnel.

## II - UNE TACHE SPECIFIQUE : LA SUPPLEANCE FAMILIALE

Après avoir décrit, parmi les caractéristiques communes à toute organisation, celles dont on montrera plus loin le rôle inducteur du climat, il convient d'explicitier les données liées aux tâches assurées en internat dont le travail sur le terrain a montré l'importance.

L'internat est une organisation dont la production de nature relationnelle consiste en la prise en charge d'enfants ou d'adolescents hors du milieu familial. Comme dans les autres organismes et services psycho-sociaux éducatifs, mais contrairement aux organisations industrielles, la production de l'internat est relationnelle, entendons par là que toutes ces organisations travaillent sur "l'humain", et que la majeure partie de leur action consiste en des processus relationnels entre des professionnels (enseignants, "psychistes", travailleurs sociaux formateurs, etc...) et un ou des clients.

On peut penser que l'impact des phénomènes humains ne sera pas seulement repérable sur la productivité comme dans les organisations industrielles, mais directement sur le produit : la relation entre agent et "bénéficiaire" qui constitue soit l'ensemble de l'action (psychothérapie par exemple), soit son vecteur essentiel (1).

La seconde caractéristique de la tâche de l'internat est de prendre en charge des enfants ou des adolescents : on ne citera que pour mémoire les enjeux de pouvoir mobilisés par une action sur la jeunesse : agir sur les enfants pour transformer le monde de demain, ... ; mais aussi les enjeux inconscients, sous-jacents à tout travail auprès d'enfants : être aimé d'eux, retrouver l'enfant que l'on croit avoir été, etc... (2).

---

(1) Ce point sera repris ; de nombreux auteurs reprenant tels quels les travaux psycho-sociologiques élaborés dans des entreprises de production, laissent échapper une spécificité essentielle des organisations à production totalement ou en grande partie relationnelle.

(2) Sur les enjeux inconscients d'un projet éducatif, on peut lire notamment :

D. Hameline, "Les risques du métier", in Orientations, et in Du savoir et des hommes, Paris, Gauthier Villars, 1971, p. 25 et sq.

J. Filloux, Du contrat pédagogique, Paris, Dunod, 1974.

R. Kaes et coll., Fantasme et formation, Paris, Dunod, 1973.

R. Scherer, Émile Perversi ou des rapports entre l'éducation et la sexualité, Paris, Robert Laffont, 1974.

J. Celma, Journal d'un éducateur, Paris, Champ libre, 1971.

L'internat enfin doit être défini par sa fonction de suppléance familiale. L'internat contemporain offre des types de prise en charge très divers (1) : la mise à l'écart de jeunes considérés comme dangereux (délinquants, contagieux, certains malades mentaux) ; dans d'autres établissements le regroupement vise à offrir à de nombreux internes une même prestation : scolarité (religieuse ou non), soins (orthopédie, etc.), prise en charge psychothérapeutique rééducative, loisirs, ou bien enfin il s'agit de faire vivre en collectivité des jeunes dont la famille est considérée comme déficiente dans ses fonctions d'éducation et d'élevage.

Quel que soit l'objectif du placement, les pensionnaires ne sont pas élevés comme il est coutume dans une famille, mais dans une organisation résidentielle de suppléance familiale.

Cette fonction de suppléance familiale qui s'articule de manière parfois problématique à des projets psychothérapeutiques, etc..., s'est avérée d'une grande incidence sur le climat socio-émotionnel.

Le terme de suppléance familiale (2) désigne l'action auprès d'un mineur visant à assurer les tâches d'éducation et d'élevage habituellement effectuées par les familles, mise en oeuvre partielle ou totalement hors du milieu familial dans une organisation résidentielle.

---

(1) D'ordinaire, le groupe familial opère l'articulation entre chaque individu et les organisations sociales auxquelles il participe ; l'internat assume à la fois cette fonction d'articulation et se substitue plus ou moins systématiquement aux organisations sociales (école, loisirs).

E. Goffman a élaboré le concept d'institution totale pour identifier les organisations qui regroupent les 3 activités : travail, loisirs, vie quotidienne ; si l'on se dégage de toute connotation concentrationnaire, on peut dire que comme toute organisation de suppléance familiale, l'internat est potentiellement totalitaire. La référence à E. Goffman permet notamment d'insister sur la coupure fondamentale entre les deux groupes de gardants et de gardés.

Cf. E. Goffman, Asiles, New-York, (1961) tr. fr., Paris, Minuit, 1968.

(2) Nous parlons de soutien ou d'aide à la famille quand l'action vient soutenir l'action familiale, et que l'enfant vit dans son milieu familial. Le terme de substitution caractériserait uniquement le remplacement total et définitif d'une famille naturelle par une autre famille (adoptive) ; c'est dire que nous proposons d'utiliser "suppléance" là où beaucoup parlent de "substitution".

L'argumentation lexicale est double : "substitution" évoque une logique de l'identité, un remplacement du même par le même, alors qu'il est essentiel de souligner la différence, l'altérité et donc "le supplément" (Derrida) qui intervient lors du placement. Les dictionnaires (\*) notent d'autre part que l'intervention du suppléant ne suppose pas nécessairement l'absence du suppléé : lexicalement, la coopération est pensable...

(\*) Suppléer : compléter en ajoutant ce qui manque (Grand Larousse langue française). Substituer : mettre à la place dans le même emploi (ibidem). Voir aussi "Le Grand Robert", et surtout : J. Derrida, De la grammatologie, (1967), Paris, Minuit.

Dans une première approche, la suppléance familiale en internat peut être décrite en termes de tâches répertoriées dans le tableau ci-après (1).

## **LA SUPPLEANCE FAMILIALE EN INTERNAT** **(Grille en termes de tâches)**

### **1) Tâches domestiques**

(à la fois ancillaires et à la maison)

- préparation des repas (acheter, stocker, éplucher, cuisiner...)
- service des repas (mise du couvert, laver la vaisselle ...)
- entretien du linge (laver, repasser, recoudre)
- ménage...

Tâches traditionnellement féminines (mère, domestique) assurées en internat par un personnel de service toujours féminin, sauf en cuisine. Les enfants débarrassent la table...

### **2) Tâches techniques**

- réparations courantes (vitres, ampoules, etc.)
- aménagement des locaux éducatifs.

Tâches assurées par les hommes d'entretien. On comprend que l'aménagement des locaux laisse à désirer, puisqu'il suppose la coopération des techniciens et des éducateurs.

### **3) Tâches de garde**

- surveiller
- être avec l'enfant

Ces tâches peuvent être accomplies en même temps que d'autres, voire par d'autres (instituteurs pendant les heures de classe), mais ne peuvent être négligées ; elles varient avec l'âge.

### **4) Tâches d'élevage**

- nourrir
- habiller
- laver
- soigner (les petits bobos)

Les modalités varient beaucoup avec l'âge.

---

(1) La suppléance familiale relève d'autre part d'une approche psychologique de la relation différenciée construite entre le jeune enfant et ses divers partenaires, et de la possibilité de diversifier ou non les figures d'attachement (cf. par exemple N. Loutre, op. cit.).

## **5) Tâches éducatives et socialisantes**

- apprentissages (marche, prendre le métro, etc...)
- acquisition de comportements sociaux adaptés (se tenir à table, ne pas voler, etc...)
- stimulation (jeux, discussions, sorties, etc.)

## **6) Tâches de suivi et de référence sociale**

- a) - choix du médecin, de l'école
  - suivi de la santé, scolarité, etc.
  - présentation de l'insertion sociale, professionnelle.
- b) - assumer ses responsabilités civiles et pénales
  - décider ou cautionner les choix du jeune (ou à son propos) concernant sa vie, sa formation, son avenir, etc.

Ce découpage en tâches (1) réintroduit en 6) l'idée d'un projet qui, évidemment, peut intégrer les tâches des niveaux précédents.

La grille est hiérarchisée : les premiers items caractérisent des activités prises en charge par la mère, alors que 6) b) renvoie à l'ancienne autorité "paternelle". En d'autres termes, quelle que soit l'évolution des "nouveaux pères", leur implication diminue si l'on va de l'item 6) b) vers l'item 1) (à l'exception peut-être des tâches "techniques" peu importantes en famille).

La grille ainsi constituée permet notamment de repérer qui assure quelles tâches de suppléance familiale (2) sur chacun des terrains examinés : si l'on accepte de se référer à un modèle familial "traditionnel", on voit que les éducateurs assurent les tâches "nobles" de la mère de famille.

---

(1) D'où l'absence, qui peut choquer, d'un item comme aimer ou apporter l'affection nécessaire, etc.

(2) Rappelons qu'il s'agit de tâches de suppléance familiale, c'est pourquoi il n'est pas question d'autres intervenants (rééducateurs, médecins, thérapeutes, enseignants).

## REPARTITION DES TACHES DE SUPPLEANCE FAMILIALE

---

---

TACHES	TRADITIONNELLEMENT EN FAMILLE	DANS LES ETABLISSEMENTS ETUDIES
1) Domestiques	Mère (ou domestique)	Personnel de service + gdes filles
2) Techniques	Père (?)	Hommes d'entretien
3) Garde	Mère	Educateurs A.B.D.E. + infirmiers C
4) Elevage	Mère	Educateurs A.B.C.D.E. + infirmiers C
5) Educatives	Mère (*)	Educateurs A.B.C.D.E. + infirmiers C
6a) Suivi	Mère et Père	Parents, directeur établissement, médecin-chef
6b) Référence sociale	Père	Parents, juge, inspecteur ASE, direction.

(\*) Plus l'enfant grandit, plus le père intervient.

---

---

L'analyse de la suppléance familiale en terme de tâches conduit d'autre part à réexaminer la distinction entre tâches transitives et intransitives : la plupart des agents ont le sentiment légitime de participer directement et effectivement à l'objectif de prise en charge de l'établissement.

Balayer une salle à manger, préparer un repas ou laver du linge relève de la fonction de suppléance familiale de l'établissement.

De fait, presque tous les agents agissent en quelque façon dans la sphère de l'intransitif, si l'on excepte ici une secrétaire, là une comptable (1) ; seul l'hôpital fait exception, les très nombreux cadres administratifs réunis dans un pavillon spécifique ne participent que transitivement au traitement de la maladie mentale (2) et à la suppléance familiale.

La question n'est pas d'une hiérarchie entre les deux sphères, mais de repérer combien la tâche transforme l'organisation en modifiant le rapport que les agents entretiennent avec elle.

---

(1) De même certains experts : le chirurgien orthopédiste, l'enseignant, le psychanalyste, etc... n'assument pas de fonction de suppléance familiale.

(2) Dans une usine automobile, le balayeur ou le cuisinier ne participent que transitivement à la production en permettant de créer les conditions nécessaires pour que d'autres fabriquent des voitures.



EXPRESSION PHENOMENOLOGIQUE DU CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL

- I - Groupes, sous-ensembles et réseaux d'appartenance
- II - Productions et conflits idéologiques
- III - Productions fantasmatiques



Dans une première approche, nous tenterons de rendre compte du niveau de manifestation des phénomènes, c'est-à-dire de la participation des individus et des groupes à la production du climat socio-émotionnel et de l'expérience qu'ils en partagent.

Cette expérience est constituée des processus de liaison entre agents en groupes d'appartenance et des productions idéologiques et fantasmatiques élaborées au sein de ces groupes. Ce niveau d'expression n'est pas à entendre comme un niveau superficiel (les productions fantasmatiques notamment postulent des processus inconscients), mais comme un niveau de réalité phénoménologiquement perceptible, efficace auprès des enfants alors que les éléments constitutifs participent d'une construction conceptuelle visant à rendre compte de l'expression du climat socio-émotionnel.

## I - GROUPES, SOUS-ENSEMBLES ET RESEAUX D'APPARTENANCE

La première donnée, aussi bien pour les membres de l'organisation que pour les chercheurs, c'est l'appartenance d'individus à des groupes et l'ancrage de leur expérience dans ce vécu groupal.

Les liaisons entre les agents se fondent sur des critères multiples et variés :

- les uns caractérisent l'**individu** : sexe, âge et ancienneté, appartenance à une famille, un village, cohabitation dans l'établissement, participation à un même syndicat et parfois à une même religion, voire à un parti politique.
- d'autres, leur **activité** : tâche, statut, lieu et surtout temps de travail.
- d'autres enfin **les affinités** qui éclairent surtout les groupes constitués à l'occasion d'activités temporaires (transferts C, B, D, week-end B, E), et le choix des horaires et des congés.

Ainsi se constituent des groupes, des sous-ensembles plus vastes et des réseaux. La plupart des **groupes** sont constitués autour de la tâche (personnels de service général à B et D, équipe paramédicale à D, etc.) mais recourent en fait d'autres critères :

- le sexe : lingerie et ménage, secrétariat et infirmerie, toujours féminins, s'opposent à entretien et jardin toujours masculins ;
- le lieu-temps : par exemple l'équipe de nuit à C et E, l'équipe de week-end à D, l'équipe de pavillon à C.
- le statut : "messieurs les médecins" à D, les infirmiers sur un pavillon, les titulaires et les auxiliaires, etc...

Les groupes s'articulent sur chaque terrain en deux sous-ensembles construits par les agents, structurant leur vécu. A B, ce vécu se superpose aux fonctions : personnel de service, éducateurs. Par contre, les sous-ensembles prégnants à D opposent les personnels stables, anciens

de l'établissement, toutes fonctions confondues. à un personnel perçu comme temporaire : éducateurs, instituteurs. Les relations sont difficiles entre "l'armée de métier" et "les jeunes du contingent" venant littéralement faire leurs classes dans l'établissement. Enfin, dans le service pédo-psychiatrique, un clivage important distingue les sédentaires des nomades, notamment parisiens, même anciens dans l'établissement.

Les sédentaires constituent à C une véritable communauté d'appartenance, repérable à de nombreux indicateurs et attestée par des interlocuteurs membres ou non de celle-ci (1). Les relations sont fluides entre la commune et l'hôpital, de même on ne retrouve pas de coupure entre vie privée et vie professionnelle parmi les sédentaires ; les réseaux familiaux sont fondamentaux : on rentre à l'hôpital comme sa mère et on s'y marie ; on peut faire l'hypothèse que les infirmiers hommes ayant postulé pour une formation d'éducateurs ne faisaient pas pour une raison ou une autre, partie de la communauté. Beaucoup d'interlocuteurs rappellent que les premiers éducateurs étaient "parisiens".

Nous évoquerons seulement la très grande importance des **réseaux** transgroupes (porteurs de transversalité) (2) en favorisant des élaborations dynamiques, stratégiques. Le principal exemple est celui de l'appartenance syndicale, mais les relations de voisinage à B ou C sont importantes, sans parler du réseau capital des agents vivants au sein d'un même établissement : du directeur au concierge.

L'ensemble des corpus confirme l'importance du groupe d'appartenance à la fois dans la production et la perception du climat socio-émotionnel. Nous appelons ainsi le groupe (3) dans lequel l'agent s'affirme situé, sa place étant par ailleurs confirmée par les autres membres du groupe ; même si l'équipe de travail en est le fondement habituel, celui-ci est avant tout une réalité psychique, à travers laquelle les membres de l'organisation participent à une production psychique groupale concernant notamment les relations dans le groupe, avec les autres groupes et à la tâche. La détermination des groupes d'appartenance esquissée par l'observation des réunions a été systématiquement précisée par la première question des entretiens individuels.

Ainsi, dans le foyer de l'enfance B, les groupes d'appartenance constitués autour d'affinités personnelles, apparaissent nettement distincts des équipes d'éducateurs chargés d'un groupe d'enfants. En effet, les éducateurs souhaitent d'abord être présents dans l'établissement sur la même plage horaire que leurs amis, ils refusent donc la charge du même groupe qui les obligerait à travailler successivement donc séparément. Paradoxalement, toute véritable coopération à l'échelle du groupe de vie des résidents est impossible, chaque équipe de travail actualise au quotidien des conflits qui traversent les réunions plénières.

- 
- (1) Il y a quelques années existait même un journal intitulé "Entre nous". Cf. aussi J. Crémieux, Je travaille à l'asile d'aliénés, Champs libre.
  - (2) F. Guattari, Psychanalyse et transversalité, Paris, Maspéro, 1974.
  - (3) C. Cooley (in Social Organization. A Study of the Larger Mind, New-York, 1909), parle de "groupes primaires" ; nous retrouvons ici un important acquis de la psycho-sociologie concernant le rôle médiateur du groupe dans la participation de tout individu à une organisation.

Le repérage systématique de ces groupes a permis d'élaborer pour chaque établissement un schéma d'ensemble. Le plus simple est celui de A avec une seule équipe partiellement divisée en "portugais" et "blouses blanches" (1) ; le plus complexe, celui du service de pédo-psychiatrie où les groupes d'appartenance sont à rechercher à l'articulation de quatre axes : la profession, le lieu d'exercice, le temps de travail et le statut hiérarchique, détaillés ci-dessous :

---



---

### Axes

- |  |   |             |         |                          |  |                  |               |                      |         |                        |  |                 |              |              |                 |  |          |
|--|---|-------------|---------|--------------------------|--|------------------|---------------|----------------------|---------|------------------------|--|-----------------|--------------|--------------|-----------------|--|----------|
| 1) <u>Profession</u>   | éducateurs, intervenants, secrétariat, médecins, ASH, infirmiers.   |             |         |                          |  |                  |               |                      |         |                        |  |                 |              |              |                 |  |          |
| 2) <u>Lieu d'exercice</u>  | <table border="0"> <tr> <td>un pavillon</td> <td>Service</td> </tr> <tr> <td>l'ensemble des pavillons</td> <td></td> </tr> <tr> <td>jardin d'enfants</td> <td>Frontières du</td> </tr> <tr> <td>pavillon grabataires</td> <td>service</td> </tr> <tr> <td>commun à deux services</td> <td></td> </tr> <tr> <td>hôpital de jour</td> <td>Extérieur au</td> </tr> <tr> <td>dispensaires</td> <td>service "sur le</td> </tr> <tr> <td></td> <td>secteur"</td> </tr> </table> | un pavillon | Service | l'ensemble des pavillons |  | jardin d'enfants | Frontières du | pavillon grabataires | service | commun à deux services |  | hôpital de jour | Extérieur au | dispensaires | service "sur le |  | secteur" |
| un pavillon  | Service   |             |         |                          |  |                  |               |                      |         |                        |  |                 |              |              |                 |  |          |
| l'ensemble des pavillons   |   |             |         |                          |  |                  |               |                      |         |                        |  |                 |              |              |                 |  |          |
| jardin d'enfants   | Frontières du   |             |         |                          |  |                  |               |                      |         |                        |  |                 |              |              |                 |  |          |
| pavillon grabataires   | service   |             |         |                          |  |                  |               |                      |         |                        |  |                 |              |              |                 |  |          |
| commun à deux services   |   |             |         |                          |  |                  |               |                      |         |                        |  |                 |              |              |                 |  |          |
| hôpital de jour  | Extérieur au  |             |         |                          |  |                  |               |                      |         |                        |  |                 |              |              |                 |  |          |
| dispensaires   | service "sur le   |             |         |                          |  |                  |               |                      |         |                        |  |                 |              |              |                 |  |          |
|  | secteur"  |             |         |                          |  |                  |               |                      |         |                        |  |                 |              |              |                 |  |          |
| 3) <u>Temps d'exercice</u>   | <p>matin<br/>après-midi<br/>nuit<br/>à la journée<br/>vacations</p>   |             |         |                          |  |                  |               |                      |         |                        |  |                 |              |              |                 |  |          |
| 4) <u>Position hiérarchique</u><br>intervient peu dans la constitution des groupes d'appartenance. | <p>surveillants<br/>internes<br/>groupe des chefs</p>   |             |         |                          |  |                  |               |                      |         |                        |  |                 |              |              |                 |  |          |
- 
- 

Deux exemples en illustrent la complexité :

- l'infirmier ordinaire travaille depuis de longues années sur un pavillon déterminé dans une équipe régulière, matin ou après-midi.
- un éducateur travaille avec les enfants de différents pavillons, à la journée, et part habituellement un jour par semaine "sur le secteur".

---

(1) Par ces appellations ironiques, les éducateurs de l'équipe traduisent une opposition partielle entre éducateurs : les uns plutôt jeunes, plutôt formés en voie directe, poursuivent, le cas échéant, des études universitaires ; les autres, plus anciens, moins diplômés, ayant effectué leur formation en cours d'emploi. Ce clivage se cristallise autour de la question du soutien pédagogique qu'il convient d'apporter aux résidents dans leur scolarité.

Le repérage des groupes d'appartenance met en évidence deux cas particuliers : des agents peu insérés et des îlots. Nous appelons ainsi les groupes d'appartenance extrêmement cohésifs, centrés sur une tâche relativement autonomisée par rapport au reste de l'organisation et entretenant des relations critiques avec l'environnement ; on trouve de tels groupes à D : la lingerie, l'équipe para-médicale (1), la cuisine, les éducateurs de week-end ; ou à C, l'équipe de nuit (2), le secrétariat.

Sur l'ensemble des terrains enfin, nous avons toujours été frappés par les difficultés rencontrées par les agents ne participant pas clairement à un groupe d'appartenance : éducateurs "roulants", infirmière unique et isolée à B et D, certains vacataires et éducateurs à C. Ceci attire l'attention sur la situation des responsables d'établissement pour lesquels la médiation d'un ou de plusieurs groupes est sûrement nécessaire pour avoir accès au phénomène psychique groupal que nous cherchons à cerner. De fait, nous avons rencontré des directeurs membres d'un groupe de direction (en l'occurrence conflictuel, mais agissant comme un groupe d'appartenance, à D), des directeurs recréant un groupe avec des agents proches (secrétaires à B), d'autres enfin, à notre avis effectivement isolés (à C).

## **II - PRODUCTIONS IDEOLOGIQUES**

L'expression "productions idéologiques" désigne ici l'ensemble des références construites collectivement rapportées à des systèmes de valeurs permettant aux agents de donner un sens à leur action. Les productions idéologiques sont particulièrement repérables à travers les projets pédagogiques et les conflits dont ils peuvent faire l'objet.

### **A - DES IDEOLOGIES PLUS OU MOINS COHESIVES**

L'examen des projets pédagogiques ou thérapeutiques, en distinguant les dimensions liées à la commande sociale, de celles qui relèvent de la nécessité propre à chaque organisation de débattre et de convenir d'un projet, conduit à retrouver l'importance, mise en évidence par R.N. Rapoport, d'une idéologie cohésive.

Les établissements se distinguent nettement en fonction de l'importance et de la crédibilité d'une idéologie porteuse de l'action collective.

L'idéologie qui développe en fait l'objectif fixé à l'établissement est claire, et fait l'objet d'un consensus à A (avec des nuances sur l'importance du soutien scolaire à apporter aux résidents) ; de même à E

- 
- (1) Repas hebdomadaire en commun : très grande proximité inter-personnelle.
  - (2) Malgré une distance physique, une personne par pavillon, la réalité de l'îlot est incontestable : convivialité sûrement accentuée par le travail nocturne et le partage de productions fantasmatiques communes (rôdeurs, phénomènes étranges, etc...)

où, dans les conflits entre éducateurs et éducateur-chef, chacun invoque explicitement le "projet" de l'internat. L'idéologie est sciemment enrichie, à E, par un important travail collectif d'élaboration de savoir sur les enfants et l'action éducative... Cette activité renforce la cohésion du groupe, apporte à l'équipe d'adultes des satisfactions érotiques acceptables, sublimées, et rehausse le prestige du groupe par rapport aux pensionnaires et aux autres groupes de personnels (1).

Sur les terrains à idéologie cohésive, en particulier à E, nous avons trouvé de nombreux conflits interpersonnels (2), mais pas de véritables conflits intergroupes. De même, on retrouve à E de fortes dimensions dépressives (voir plus loin) associées par Rapoport à la forte idéologie cohésive.

Dans le service de pédo-psychiatrie C, l'idéologie clairement affirmée d'observation systématique et d'orientation (3) n'apparaît pas véritablement crédible parce que paraissant s'opposer à la réalité quotidienne. De nombreux enfants restent longtemps dans le service et l'activité d'observation systématique est relativement limitée : la réunion de synthèse qui en est l'aboutissement ne se déroule qu'une fois par an par enfant. D'autre part, les personnels, en particulier les infirmiers, sont intimement convaincus que l'intérêt de l'enfant est de rester hospitalisé. Ils portent en effet une évaluation extrêmement négative sur les établissements dans lesquels les enfants sont susceptibles d'être orientés (4). Cette non-crédibilité éclaire diverses oppositions à C entre service de secteur, entre infirmiers et éducateurs, et entre agents, surtout à l'occasion de départs d'enfants.

A B comme à D, on ne trouve carrément pas de référence, sinon morcelée, à une idéologie soutenant l'action collective ; les conflits idéologiques sont nombreux, opposant éducateurs et personnels de service à B, plus généralisés à D. L'analyse tentera de rendre successivement compte des multiples conflits de pouvoir centrés sur le projet de D, puis de la conception organisée et conflictuelle de l'action résidentielle partagée par les personnels de service (B et D).

---

(1) Cette activité (décrite plus loin), parce qu'elle lie des éléments d'élaboration intellectuelle et d'analyse de l'implication, apporte des satisfactions qui peuvent être clairement perçues comme contrepartie de l'investissement exigé dans le travail ; on retrouve ce type de contrat chez B. Bettelheim (Cf. G. Jurgensen, La folie des autres, Laffont, Paris, 1973), chez M. Mannoni, etc...

(2) Les conflits invoquent le plus souvent une insuffisance ou une inauthenticité de l'implication mais ne remettent pas en cause les valeurs collectivement partagées.

(3) Cf. Chapitre 6 - 1.

(4) Absence de personnels "soignants" et établissements "privés", dont la seule raison d'être ne peut être, à leurs yeux, que "le profit".

## B - IDEOLOGIES ET CONFLITS DE POUVOIR

Les conflits intergroupes ainsi repérés sont articulés à des enjeux de pouvoir au sein de l'organisation.

L'importance de l'aide à apporter aux résidents de A, dans leur scolarité, oppose modérément les "blouses blanches", jeunes et plus "universitaires", aux anciens, plus "installés" dans le foyer (1).

A D, chaque projet justifie explicitement une prise ou conservation du pouvoir : les enseignants (anciens et responsables) préconisent une transformation de D en une sorte d'école nationale de perfectionnement selon le modèle d'un établissement voisin dans lequel le groupe d'internat est superposé au groupe-classe, et pris en charge par un instituteur responsable assisté par quelques éducateurs. L'établissement, particulièrement l'internat, serait évidemment dirigé par un enseignant ; l'alternative, qui concerne de nombreux personnels, vise à renforcer le pouvoir de l'éducateur-chef, salarié de l'association gestionnaire, notamment en affirmant son autorité sur le directeur de l'école.

Les deux groupes sont cependant en plein accord pour paralyser "le médical" dans la "neutralisation dorée" qui semble les satisfaire.

L'équipe de psychiatres comporte quatre personnes à temps réduit, plutôt qu'une ou deux personnes à plein temps, évitant ainsi toute possibilité d'implication dans le travail éducatif et scolaire, des horaires limités (pas de médical pendant les vacances scolaires), une étonnante banalisation des absences associée à tous les signes extérieurs du pouvoir, bureau, secrétariat, réunion hebdomadaire avec le directeur général, etc...

Les conditions n'étant pas réunies dans l'établissement (2) pour la mise en oeuvre de travail thérapeutique avec les enfants, autre que les rééducations orthophoniques et psychomotrices très investies, plusieurs médecins innovent en effectuant des thérapies familiales, avec les familles volontaires. La formation, le matériel vidéo, et l'aménagement d'une salle avec miroir sans tain, etc..., sont pris en charge par le budget de l'établissement qui accepte avec fierté ce dégagement tactique du champ de conflit de l'établissement.

---

(1) A B, les éducatrices de liaison, recrutées en cours d'année, tenteront, sans succès, "d'introduire la dimension du psychothérapeutique" (sic) dans l'action de l'établissement (chapitre 7 - III).

(2) Absence d'une véritable direction médicale (DE 57) (voir plus loin p. 133 et 141).  
Faut-il rappeler que la présence d'un important "plateau médical" et psychothérapeutique est la justification centrale du placement dans l'établissement et d'un prix de journée relativement élevé ?

## C - L'ACTION RESIDENTIELLE VUE PAR LES PERSONNELS DE SERVICE

Au lieu d'insister sur les représentations réciproques et négatives des éducateurs et des personnels de service, nous préférons expliciter la conception de l'action résidentielle à mettre en oeuvre selon ces personnels, de manière quasiment unanime à B comme à D.

### 1) Une réflexion très impliquée

Les entretiens avec les personnels des services généraux ont été extrêmement longs et impliqués (1) ; il est évident qu'ils accordent une place importante à la recherche et notamment à la centration sur l'internat.

Les conceptions éducatives présentées ci-dessous sont systématiquement justifiées par les références à des expériences vécues durant leur jeunesse, avec leurs enfants et avec certains anciens de l'établissement.

Les personnels insistent avec beaucoup de force sur leur expérience personnelle fréquemment très lourde : pupille, enfant placé, mère décédée, etc, et relie explicitement cette histoire, connue du seul directeur, à leur travail dans l'établissement. Ils associent explicitement leur itinéraire à celui des jeunes : "vous savez, si je n'avais pas rencontré mon mari...", ou encore : "si mon instituteur, mon père, mon oncle, un patron, etc... ne m'avait pas obligé à passer le certificat ou le CAP..."

Soulignons aussi l'importance de la proximité socio-professionnelle entre ces interlocuteurs et les jeunes, qui n'est pas énoncée explicitement, mais qui structure leurs propos. Un jeune qui s'en sortira à B ou D deviendra peintre, mécanicien, jardinier, cuisinière ; mais pas psychologue, instituteur ou éducateur...

Les personnels comparent d'autre part constamment les résidents à leurs propres enfants. Enfin, leur troisième repère est constitué par les anciens dont ils parlent beaucoup : certains citent dix jeunes en cours d'entretien (de la prostituée à l'ouvrier qualifié...) à B comme à D. Ces interlocuteurs insistent beaucoup sur l'importance du "service de suite" auquel ils souhaiteraient parfois participer.

---

(1) La recontre des personnels des services généraux a constitué pour nous une véritable découverte. Nous n'oublierons jamais certains entretiens...

## 2) Famille, éducation, travail

La première référence de tous les entretiens est constituée par "la bonne famille ordinaire" qui prête attention à chacun de ses enfants (1), leur donne tout ce qui est nécessaire (nourriture, affection, etc...) mais pas plus ; les personnels s'interrogent par exemple beaucoup sur l'importance des loisirs : "je ne peux payer à mes enfants plus d'un club par an, ou d'un séjour de vacances ; ici, ils partent à la mer et au ski ; après, cela va leur manquer".

Quel que soit l'exemple évoqué, le premier mouvement consiste à comparer à la famille.

Le deuxième pôle des discours concerne l'éducation avec, d'une part, une valorisation des "bonnes habitudes", mais surtout une très grande insistance sur l'importance de la scolarisation. Le niveau scolaire atteint est considéré comme le facteur essentiel de l'insertion future. Les interviewés soulignent la fréquente nécessité de la contrainte pour réussir à l'école.

Le travail constitue la troisième ligne de force. A B comme à D, les interlocuteurs insistent sur l'importance de l'apprentissage d'un vrai métier en grandeur nature ("il faudrait leur faire repeindre leur chambre plutôt que ramasser les feuilles mortes"), et regrettent violemment l'absence de formation professionnelle et de véritable éducation ménagère des jeunes filles (2). Il est caractéristique de noter qu'en réponse à la question : Q 5 : "Que faut-il faire selon vous pour améliorer le fonctionnement de l'établissement ?", la quasi totalité des personnels de service souhaite la création d'un service de suite.

Les personnels interrogés n'arrivent pas à comprendre, imaginer, qu'on puisse être en désaccord avec ce modèle pour eux complètement évident. Les éducateurs ne s'en écartent que par jeunesse, immaturité ou paresse... Les jeunes ici étant perturbés, il leur faut à plus forte raison tout ce qu'une bonne famille peut apporter, complété, selon leur trouble, par un apport spécifique dont la définition et la cohérence relèvent du spécialiste, nommément du psychiatre.

---

(1) On retrouve ici toute la série des reproches à l'égard des éducateurs qui ne leur brossent pas les dents, ne les peignent pas, ne leur attachent pas les lacets, voire ne distinguent pas entre chaussons et chaussures, et laissent l'enfant remettre indéfiniment du linge sale. Dans les deux établissements, les lingères nous ont montré du linge propre revenu avec le sale, et cité des enfants qui avaient la même chemise depuis des lustres...

(2) A D, les personnels valorisent très fortement l'essai limité d'autonomisation des grandes filles après janvier 1982 (préparation de certains repas et lavage du petit linge). Dans les deux établissements, les personnels regrettent l'absence de préparation à l'insertion sociale et professionnelle, notamment des jeunes filles, incluant la tenue d'une maison, la cuisine, le budget, mais aussi une information sexuelle.

Cette conception traditionnelle fait une grande place à la rigueur, voire à la contrainte, en insistant fréquemment sur le manque d'autorité des éducateurs vis-à-vis des enfants (intimement associé à leurs yeux à un manque d'intérêt ou d'affection), et du directeur vis-à-vis des éducateurs.

On peut tenter de relier la conception éducative, en particulier dans ses dimensions conflictuelles avec les éducateurs, aux différentes modalités d'insertion sociale des agents. La situation des personnels des services généraux se caractérise par une grande stabilité dans l'emploi occupé. La situation des éducateurs est moins claire : les "portugais" à A comme les titulaires à B partagent la situation précédente (famille, maison, projet de stabilité d'emploi). Les "blouses blanches" à A hésitent, alors que les éducateurs pré-stagiaires de D ou E ont une situation sociale tout à fait différente : fréquemment âgés de 20 ans, ils sont en rupture avec leur famille d'origine, et n'envisagent évidemment pas d'installation dans l'établissement : "je pars à la fin de l'année... je ne veux pas m'asseoir" répète plusieurs fois DE 2, 19 ans.

Il est intéressant de noter que les directeurs et responsables d'établissements partagent le même type d'insertion professionnelle que les personnels de services généraux, et développent une idéologie plus éducative à D, plus proche des personnels de service à B. Enfin, contrairement aux éducateurs (D), les personnels des services généraux s'inscrivent dans l'histoire de l'établissement, dont la représentation du passé les aide à construire leur perception actuelle.

### III - PRODUCTIONS FANTASMATIQUES

Nous dénommons productions fantasmatiques (1) les élaborations collectives, imaginaires, apparemment irrationnelles, sauf à les entendre dans une perspective psychanalytique, repérées dans l'ensemble des organisations résidentielles étudiées. Sans développer ici les problèmes théoriques soulevés par cette notion (2), nous avons été conduits, par l'importance de ces productions fantasmatiques, à admettre l'hypothèse que les activités collectives d'interfantasmatisation (3) étaient facilitées par la prégnance de la tâche de prise en charge d'enfants par un collectif "pour remplacer la famille" (A, B), ou "soigner leur maladie mentale" (C et E) (en situation de suppléance familiale). La constellation familiale étant un support privilégié d'élaboration de fantasmes, il n'est pas surprenant que les organisations qui prétendent la remplacer secrètent de telles productions.

- 
- (1) Et pas simplement fantasme parce qu'il s'agit de productions discursives imprégnées de nombreuses dimensions fantasmatiques, sans pour autant pouvoir être assimilé à un "pur" fantasme. (S. Freud, J.B. Pontalis, etc...)
  - (2) Reprendre les importantes références de D. Anzieu et d'autres, p. 22 et sq. voir aussi à J. Laplanche, J.B. Pontalis, "Fantasme originare, fantasmes des origines, origine du fantasme", in Temps modernes, 215, avril 1964; 1833 à 1868.
  - (3) Le concept est repris à la thérapie familiale analytique, cf. réf. p.19.

Les analystes soulignent l'impossibilité d'interprétation légitime des fantasmes hors du cadre psychanalytique de la cure, voire du travail psychanalytique dans les groupes (1). Sans aspirer, en aucune façon, à un travail d'interprétation, il convient de souligner que le cadre mis en place entre chercheur et équipe a probablement facilité l'accès des chercheurs à ces phénomènes et partiellement à leur compréhension (2).

## A - DES THEMATIQUES MULTIPLES

Nous avons notamment mis en évidence des thématiques :

- de mort, d'éclatement, de disparition de la collectivité
- de guerre intérieure ou extérieure, manifeste ou insidieuse
- de mensonge, tromperie plus ou moins généralisée
- d'utopie se réalisant par exemple à l'occasion de colonies de vacances, etc...

C'est dire que la collectivité elle-même est un support privilégié des élaborations fantasmatiques.

Après un repérage des principaux supports, nous insisterons sur la diversité des productions fantasmatiques repérées à l'aide d'exemples, avant de proposer de les spécifier selon la modalité des affects sous-jacents.

### 1) "Zones d'accroche"

Les supports usuels de fantasmatisation collective sont peu nombreux et presque évidents ; on peut distinguer :

- des personnes ou des groupes (un enfant ou groupe d'enfants, un agent marginalisé ou un responsable, un sous-groupe d'adultes, enfin la collectivité elle-même)
- des problématiques électives (la sexualité, la nourriture, l'argent, les règles et transgressions, les relations de pouvoir et de soumission)
- l'environnement extérieur (en premier lieu les parents, mais aussi les établissements voisins, les autorités de tutelle, etc...)

Les productions repérées nouent souvent plusieurs de ces supports, par exemple lors de la recherche collective de la punition à infliger à B à une adolescente fugueuse.

---

(1) Opus cité, D. Anzieu (1972)

(2) Le mode de participation convenu par l'absence de projet d'intervention facilitait l'utilisation des observateurs comme surface projective ; les formations individuelles et surtout le travail collectif d'élaboration contribuaient à repérer certaines dimensions fantasmatiques auxquelles le chercheur participait en quelque manière.

## 2) Quelques illustrations

### a - La collectivité

- "tout va exploser, cela ne peut plus durer..." (B, D)
- l'antenne va être fermée par l'administration (A)
- l'hôpital psychiatrique va disparaître faute de patients
- les murs ont des oreilles (B, C, D)
- l'établissement est un dépôt, le bout de la chaîne, sinon la poubelle du département, il accueille les enfants dont personne ne veut (B, C).

Ce thème très fréquent permet de revaloriser le travail accompli ; l'opposition entre l'établissement et un sous-ensemble peut avoir la même fonction : "le foyer, contrairement à l'antenne, c'est la folie pure et simple, la nuit n'est que hurlement et crises de délire collectif" (A). A C, la colonie est parfois vécue comme idyllique ; au médecin-chef qui cherchait en vain à faire expliciter la richesse de l'expérience, il fut répondu : "on a pris le temps de vivre".

### b - Les punitions infligées aux adolescentes

Les sévices à l'encontre des jeunes filles, voire jeunes femmes, constituent l'illustration la plus manifeste de fantasmes à dominante perverse dont ils proposent en fait la mise en acte :

- on laisse la porte ouverte pour que la fugueuse reparte. et on attend, caché, pour la punir (B)
- l'adolescente au bureau doit se choisir une punition (D)
- de manière plus clandestine et culpabilisée, à C, une adolescente intégrée dans un IMPro à la journée, est violemment passée au jet d'eau froide après un retour tardif, pour être lacée/punie d'une relation sexuelle soupçonnée (1)

### c - L'environnement

Nous n'insisterons pas sur les très nombreuses projections souvent persécutives sur l'environnement, on va "défendre les enfants en CDES" (D) ; rappelons seulement la place difficile

---

(1) Les productions fantasmatiques concernant les grandes filles sont extrêmement nombreuses et souvent violentes, on reprendra dans l'étude monographique de B (à paraître) l'équation terrible : adolescente = prostituée potentielle ; sans oublier dans un des établissements la note affichée par l'infirmière au tableau "Nathalie est réglée, penser à la pilule", ou encore "on va vous envoyer des filles et détruire par là notre innovation" (Antenne A), qui montre bien que l'adolescente est fantasmée comme (mortellement) dangereuse.

des parents (1), en évoquant parmi bien d'autres ce propos d'un éducateur en réunion "cette femme-là, j'aurais plaisir à la passer sous la douche..."

#### d - La tromperie

"Des rats morts pourrissent sous le plancher du médical", après une opération de dératisation, les rats seraient venus mourrir sous le plancher du bâtiment réservé aux psychiatres ; la seule manière de supprimer les odeurs serait de détruire le plancher centenaire et symbolique de l'établissement.

On trouve à D, particulièrement forte et généralisée, une production fantasmatique repérable ailleurs (B, E), dite "de la tromperie" :

- la réalité est bien différente de l'image qui en est donnée
- les gens ne sont pas francs
- il y a des magouilles (le cas échéant, financières, etc...)

La très grande prégnance de cette production à D est tout-à-fait remarquable (2).

Quelle que soit la diversité du contenu des scénarios, qui ne peut être correctement restituée ici, on constate après d'autres (3) l'importance, parfois la prédominance des productions sous-tendues par des affects persécutifs (A, B, D), en repérant cependant aussi d'importantes thématiques dépressives à C et surtout à E, nouées d'une part autour d'un enfant dont la mort, très prégnante, fascine, et plus globalement d'un fort sentiment d'impuissance, de répétition, etc. (4)

Ceci a conduit à examiner les productions fantasmatiques à partir des affects qui les sous-tendent.

- 
- (1) P. Durning, "Essai de compréhension de la violence des équipes à l'égard des parents", Revue de pédiatrie, 19, 1983, 245 à 251.
  - (2) Cette prégnance pourra être reliée à des éléments "de réalité" : une gestion financière très complexe, des statuts ambigus (infirmière, et surtout directeur), et une interrogation sur le projet et les mobiles de l'association gestionnaire. Ces données inconnues de nombreux personnels sont cependant très proches des thèmes de tromperie, très généralement évoqués.
  - (3) A. Sirot, Persécutations dans les groupes, document ronéoté Paris X.
  - (4) On retrouve des thématiques persécutives sur tous les terrains, seule leur importance varie. On note de plus la coprésence de scénarios persécutifs et sadiques, en particulier vis-à-vis des adolescentes (B, D, A), tandis qu'avec la forte dimension dépressive à E, on trouve l'idée que la position masculine (si ce n'est pour le responsable) est difficile, sinon intenable.

## B - LES AFFECTS SOUS-JACENTS, HYPOTHESE CLINIQUE

L'examen des différents affects nous a conduit à une hypothèse clinique selon laquelle les productions fantasmatiques élaborées en internat (partie essentielle du climat socio-émotionnel), pourraient être référées à la conjonction de deux axes, l'un de la dépression à l'euphorie activiste, "maniaque", pour reprendre la terminologie psychiatrique de l'humeur, et l'autre de la fusion symbolique (l'illusion groupale de D. Anzieu) à la persécution plus ou moins envahissante.

L'axe de l'humeur peut même disparaître sous la prégnance des dimensions persécutives dont on pourra se demander si elles n'ont pas une fonction défensive face à une tentation dépressive.

La crise serait à entendre comme un envahissement des dimensions persécutives non seulement projetées sur l'environnement hostile à l'établissement (A), mais sur un sous-groupe d'adultes (B), voire sur les enfants eux-mêmes (B, et surtout D), conduisant à une explosion incontrôlée de violences à leur endroit.

Le tableau suivant montre deux modes de crises possibles retrouvées sur les terrains à versus activiste (B et D) ou dépressif (C, quasi crise (1)).

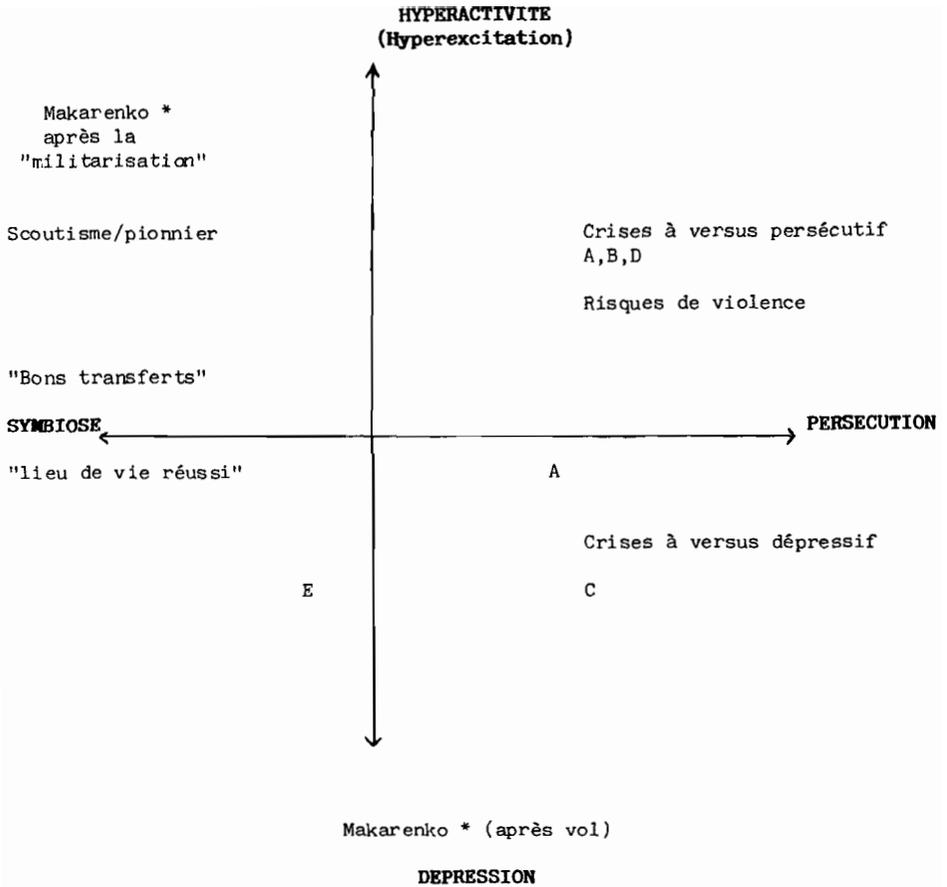
## C - REMARQUE SUR "L'AMBIANCE"

L'ambiance ou le climat, tel que tente de le mesurer R. Tremblay, ou plus couramment le praticien qui parle d'une bonne ambiance, apprécie, selon notre hypothèse, sans les distinguer : soit une position plus ou moins euphorique, soit l'importance des thématiques persécutives, soit le plus souvent un mélange des deux axes.

En prenant en considération plus largement le niveau phénoménologique d'expression du climat dans chaque établissement, comme un ensemble de productions idéologiques et fantasmatiques élaborées dans les groupes d'appartenance, nous pouvons intégrer dans un ensemble plus complexe la notion d'ambiance ou d'atmosphère. Il reste que la mise en relation de ce niveau expressif du climat avec les données organisationnelles de l'internat, comme la compréhension des transformations du climat dans la durée, suppose la recherche d'éléments stables dont la constellation des modalités différentes pourraient rendre compte de la spécificité d'un climat socio-émotionnel donné.

---

(1) En "craquant physiquement", le chef de service évitait symboliquement un craquement collectif. Cette interprétation est le fait de (2) personnes lors de l'entretien individuel.



\* Cf. P. Durning (1979, a, b).

## CHAPITRE VI

---

### LES ELEMENTS CONSTITUTIFS DU CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL

- I - Représentations de l'action résidentielle
- II - Vécu des relations d'autorité
- III - Vécu des différenciations entre adultes

*... "le rôle du chercheur en sciences humaines conventionnelles est - plutôt que de suivre l'idéologie scientifique qui veut éliminer concepts flous et infralogiques en vue de se conformer à une image de la raison pour laquelle ces sciences ne sont pas faites - de penser avec rigueur les concepts flous. Il existe bien là matière à usage de la raison".*

*A. Moles, "Une science de l'imprécis"  
Le monde aujourd'hui, 12-13 août 1984, p. XIII*



L'observation et l'analyse des corpus a rapidement montré l'absence de relation directe entre les réalités organisationnelles et le climat phénoménologiquement appréhendable sur un terrain donné, notamment dans ses variations au cours de l'année de recherche.

Il apparaît en outre (1) qu'il manquait une articulation épistémologiquement nécessaire entre des données strictement objectives et un objet psychique complexe. Repartant des productions expressives du climat, auxquelles nous avons globalement accès, nous avons cherché à en repérer les constituants réguliers.

Ce travail, explicité précédemment, supposait de postuler qu'un climat donné était l'effet appréhendable d'une constellation spécifique d'éléments psychiques, relativement simples, dont chacun pouvait être retrouvé, sur l'ensemble des terrains étudiés.

La recherche clinique a effectivement permis d'élaborer une liste de 8 éléments constitutifs s'articulant en 3 pôles organisateurs retrouvés dans chaque corpus (voir tableau page suivante).

Les éléments psychiques sont constitués par le vécu, élaboré par les agents au sein des groupes d'appartenance, d'une dimension organisationnelle dans son articulation à la tâche de suppléance familiale. Si nous postulons la généralité des trois pôles, les éléments constitutifs peuvent varier quelque peu : nous n'avons pas retrouvé d'éléments constitutifs liés aux moyens ; ce point, soudainement prégnant, a sûrement évolué depuis le recueil des données.

Nous présenterons successivement chacun des pôles, en développant les éléments constitutifs les plus prégnants selon les terrains considérés.

---

(1) Cf. chapitre 3, p. 84.

## ELEMENTS CONSTITUTIFS DU CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL

### **Pôle 1 - REPRESENTATIONS DE L'ACTION RESIDENTIELLE :**

1. Représentations de l'objectif assigné à l'établissement
2. Représentations des besoins (troubles des résidents)
3. Evaluation de la qualité de la production de l'établissement

### **Pôle 2 - VECU DES RELATIONS D'AUTORITE :**

4. Relations au directeur de l'établissement
5. Vécu des relations hiérarchiques

### **Pôle 3 - VECU DES DIFFERENCIATIONS ENTRE ADULTES :**

6. Vécu des rôles masculins et féminins
7. Relations intergroupes et interfonctions ; place de la fonction de suppléance familiale
8. Particularisation des équipes de base

---

## I - REPRESENTATIONS DE L'ACTION RESIDENTIELLE (Pôle 1)

Ce pôle regroupe trois éléments constitutifs retrouvés sur tous les terrains, et concernant les objectifs assignés à l'organisation, les besoins des résidents qui peuvent être perçus comme compatibles ou non avec ces objectifs, enfin l'évaluation de la qualité du travail, élément plus diffus et souvent conflictuel.

### A - REPRESENTATIONS DE L'OBJECTIF ASSIGNE A L'ETABLISSEMENT (EC 1)

Nous appelons représentations de l'objectif (1) l'énoncé, généralement admis dans l'établissement, au moins partiellement référé à son environnement, de la tâche à accomplir auprès des résidents accueillis. Outre l'analyse précise de cet énoncé (2), on doit spécifier les modalités de la représentation par les agents de l'objectif de l'établissement en la situant par rapport à cinq axes :

- la pertinence : l'objectif peut être considéré comme plus ou moins pertinent en soi, en référence à des systèmes de valeurs morales, à la représentation de l'avenir des jeunes, etc.
- la conformité aux commandes de l'environnement social.
- le consensus entre agents à son propos.
- son authenticité, depuis celle perçue comme totale à celle perçue comme strictement de façade.
- ses possibilités de réalisation.

Nous insisterons ici d'une part sur la formulation de l'énoncé et sa plus ou moins grande clarté selon les terrains, d'autre part sur sa modalité plus ou moins consensuelle ou conflictuelle.

Pour trois équipes, l'objectif central relève explicitement de la suppléance familiale :

Dans le foyer de l'enfance B, l'objectif d'accueil est à la fois évident et peu élaboré.

---

(1) Nous ne nous référons pas à la définition d'objectif utilisée dans la direction participative par objectif ou la pédagogie par objectifs ; dans le champ qui nous concerne, ces objectifs sont peu distingués des buts et finalités des établissements et services.

(2) La question centrale concerne la place de la suppléance familiale et sa cohabitation avec d'autres objectifs : soins, rattrapage scolaire, etc...

A E, l'existence même de la coupure externat/internat et du petit nombre d'internes spécifie explicitement la fonction strictement supplétive de l'équipe d'internat (1).

Pour les éducateurs de l'antenne A, l'objectif spécifié - préparer des adolescents garçons à quitter le foyer et vivre par eux-mêmes - découle d'un projet centré sur la fonction d'accueil et d'éducation du foyer de l'enfance dont il fait partie. Le sous-objectif de l'antenne fait l'objet d'un consensus entre les adultes qui le reprennent collectivement à leur compte ; la seule divergence concerne la place à accorder au soutien scolaire dans le travail.

La représentation est plus conflictuelle à D, et extrêmement complexe dans le service de pédopsychiatrie. L'objectif assigné à l'établissement médico-psychologique D est d'offrir une triple prestation concertée : rattrapage scolaire, aide psychologique et accueil en internat ; en première analyse, on peut souligner une opposition entre médecins et enseignants sur l'objectif prioritaire : psychothérapie ou enseignement spécialisé ; cette opposition, qui dépasse le cadre de l'établissement, escamote la spécificité résidentielle de l'établissement (2).

Ce que soigner veut dire...

*"La question que j'aurais aimé que les médecins vous posent, mais que je ne pouvais évidemment pas poser en leur présence (3), est : croyez-vous que les enfants qui sont ici puissent guérir ?"*

Une surveillante-chef lors du "pot" entre infirmiers et chercheurs après la restitution.

---

(1) Les références aux rééducations ou à l'école sont peu nombreuses au cours de réunions où l'accent est mis sur la vie à l'internat.

(2) Ce point sera repris p. 133.

(3) Avec un coup d'oeil "pédagogique" appuyé en direction d'une jeune élève infirmière en stage : une des règles impératives pour l'infirmière est d'éviter tout discours "médical" sur la maladie en présence du médecin-chef, sauf à répondre à une de ses interrogations avec un système de références extrêmement codifiées. En contre-partie, sa relation au médecin est médiée par sa hiérarchie. A titre d'exemple, il n'est que de comparer le silence infirmier en réunion de service et la richesse de certaines descriptions en réunion de synthèse quand la grille d'observation est convenue a priori et que le locuteur est clairement habilité à s'exprimer.

La tâche à C est de toute évidence l'hospitalisation indispensable (sauf aux yeux de quelques personnes intervenant beaucoup sur le secteur) (1) d'enfants et d'adolescents souffrant de graves troubles psychiques, à qui la famille est incapable d'apporter les soins nécessaires (2). A de rares exceptions près, le vocabulaire est unifié : maladie mentale, soin, traitement, hôpital, service, personnel soignant, patient, etc... (3).

Il reste que la signification de l'énoncé "soigner la maladie mentale" nous paraît changer selon les pavillons dont on parle, comme selon les groupes professionnels qui s'expriment (voire selon l'âge pour les infirmiers). Ce qui est essentiel, c'est le non-repérage de l'ampleur des différences entre les conceptions :

- de ce qui est fait ou de ce qu'il faut faire ;
- de la possibilité de guérison, voire de progrès.

Schématiquement, on peut repérer quatre formulations. L'objectif général rappelé fréquemment et fortement par le médecin-chef, notamment en réunion de service, peut s'énoncer ainsi : le service est un lieu d'observation armée, de diagnostic et d'orientation : "le patron" insiste sur la brièveté souhaitable de l'hospitalisation (six mois) et sur la nécessaire recherche d'un placement ultérieur ; il est moins explicite sur la nature de l'action thérapeutique, "le diagnostic étant posé".

L'écart entre une injonction à diagnostiquer, puis à orienter, et la longueur effective des séjours - au moins dans certains pavillons -, est une donnée cruciale sur ce terrain.

A côté de cet énoncé général, on peut dégager (avec prudence) des projets plus nuancés par pavillon (4), qui ouvrent au moins dans certains cas à des propositions d'action :

- La débilité profonde peut évoluer positivement ; un travail dans ce sens est à poursuivre au pavillon T : lutte contre la chronicisation, développement des activités, etc...
- Références aux crises de l'adolescence : le pavillon T' serait un lieu et un temps pour vivre sa folie (discours tenus surtout par les médecins-assistants et les internes).

Dans les autres pavillons, l'objectif est plus modeste :

- 
- (1) Deux personnes affirment se sentir obligées de faire interner des jeunes, alors qu'elles doutent de la positivité de la prise en charge et soulignent l'importance de l'hospitalisation pour la survie du service.
  - (2) De nombreux locuteurs insistent sur le fait que les familles appartiennent aux classes socio-professionnelles les plus défavorisées.
  - (3) Sauf exception (institutrices, secrétaires), on parle peu de handicap.
  - (4) A travers l'analyse des réunions de synthèse et de certaines interventions du médecin-chef en réunion de service.

- Dans la pavillon R, avec des enfants gravement psychotiques, il conviendrait de "construire quelques trucs" et d'"aller ailleurs".
- A propos de M, pavillon commun à deux services, où reposent des enfants grabataires, on citera seulement un médecin : "il ne faut pas se laisser aller à désespérer, ou alors il faut partir". Dans ce pavillon terrifiant, la révolte surgit et s'épuise dans l'impuissance des infirmiers, des médecins, ... des chercheurs.

Une deuxième approche des divergences sur les objectifs du service, consiste à chercher ce que signifie "soigner (guérir ?) la maladie mentale", selon les groupes professionnels.

- Pour les "intervenants" (rééducateurs, psychologues, etc...), cette question recoupe strictement celle de la psychothérapie : références nombreuses à la psychanalyse, affirmation fréquente que chaque intervenant fait de la psychothérapie avec ou sans support technique. (Cette problématique est fortement contestée par le médecin-chef (1)).

Avec de grandes nuances selon les troubles des patients, l'idée de progrès, sinon de guérison, est clairement sous-jacente.

- Les éducateurs partagent cette approche en insistant sur les progrès, souvent en termes d'expression, de langage, de propreté, de socialisation.
- Les internes nous ont stupéfiés par l'ampleur de leurs interrogations. Ils ont tous profité de l'occasion offerte par l'entretien pour souligner leurs incertitudes sur leur place, mais aussi sur la nature de la psychiatrie de l'enfant et ses liens avec la psychanalyse : l'un d'entre eux, de manière poignante, tout au long de l'entretien, demande au chercheur "Pensez-vous que je dois me faire psychanalyser pour bien faire mon travail de psychiatre auprès des enfants ?".

Pour des non-psychiatres, la force des interrogations est ici étonnante. Elle est peut-être accrue par le double rôle du médecin-chef, psychanalyste de Paris, d'une notoriété discrète mais solide, et chef de service ici, insistant sur l'importance d'une approche armée : "la pédopsychiatrie, cela existe" (2).

---

(1) La question déborde le service étudié : l'infirmier ou l'orthophoniste, voire l'institutrice, considère bien souvent sa technique spécifique comme simple prétexte à relation, et le travail relationnel comme seul réellement thérapeutique ; le "psychanalyste" - médecin-chef soulignant ici, au contraire, l'importance de l'action sur les fonctions instrumentales (\*). Ce débat condense les deux problématiques de la quiddité de la santé mentale et de la hiérarchisation sociale du savoir.

(\*) Ph. Mazet et D. Houzel, Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, t p. 147 et 154, Maloine, 1979.

(2) Cf. note 1.

- Parmi les infirmiers enfin, la question nous a paru cruciale ; schématiquement, on peut opposer des jeunes diplômés qui veulent faire quelque chose mais ne savent guère quoi, à des cadres convaincus à la fois de l'importance du travail à faire et de l'incurabilité de la maladie mentale :

"En trente ans, je n'ai vu personne sortir".

"Ils partent, mais ils reviennent toujours" (1).

Ce pessimisme foncier et silencieux d'agents aussi importants est une donnée essentielle dans cet établissement ; il a contribué à nous permettre de dégager l'importance de la représentation de l'objectif assigné à l'établissement dans le climat socio-émotionnel.

## **B - REPRESENTATIONS DES BESOINS (TROUBLES DES RESIDENTS) (EC 2)**

Cet item est souvent relié aux précédents, l'objectif de l'établissement pouvant être formulé comme d'avoir à répondre aux besoins des jeunes accueillis. Il est spécifié cependant quand la représentation des résidents et de leurs besoins n'est pas strictement cohérente avec EC 1, ou plus fréquemment encore fait l'objet de divergences entre groupes de professionnels. Nous décrirons une telle situation à D après avoir évoqué cet item sur les autres terrains.

Pour l'ensemble des éducateurs, les jeunes accueillis dans l'antenne A ne peuvent être que des adolescents, garçons, ayant une insertion scolaire (CET ou CES) ou professionnelle (salariés ou apprentis), susceptibles d'acquérir l'autonomie nécessaire à une vie ordinaire. Cette conception est tout à fait cohérente avec le projet de soutien scolaire et surtout d'insertion sociale, le groupe externe étant conçu comme une transition entre le foyer de l'enfance et le foyer de jeunes travailleurs ou la chambre en ville (2)

Ce point a fait l'objet d'une élaboration dès l'origine de l'antenne, et d'un consensus au sein de l'équipe d'éducateurs ; même si l'adéquation entre cette représentation de la clientèle et de l'objectif, et une analyse précise des jeunes accueillis et des pratiques éducatives concrètes est problématique. Ce constituant occupe une place centrale dans les rapports avec le foyer dont l'antenne dépend, et la DDASS très intervenante (3), l'enjeu étant d'obtenir des jeunes conformes aux projets ; les craintes et conflits étant fort nombreux sur ce point : la menace de l'envoi des jeunes non suffisamment insérés (chômeurs) ou insociables (auto-discipline le soir) ou de filles, plane sur la vie de l'équipe éducative.

---

(1) Citations tirées des entretiens avec les responsables infirmiers du service, unanimes sur ce point.

(2) Rappel : A est une petite antenne articulée à un foyer de l'enfance, présentée précédemment p. 46.

(3) Après le départ du directeur du foyer (cf. p. 135).

Les représentations des jeunes accueillis dans l'autre foyer de l'enfance B et de leurs besoins spécifiques, sont plus complexes : outre le thème central de la carence affective imputable à une défaillance familiale - enfants ordinaires mais fragiles -, on repère l'évocation d'enfants psychologiquement malades qu'il faudrait savoir soigner...

La deuxième spécification concerne l'âge puis, pour les adolescents, comme à A, le sexe. L'établissement assure de fait une double fonction : accueil et orientation pour les jeunes enfants pris en charge, conformément aux injonctions administratives, mais aussi internat ordinaire pour les adolescents après leur renvoi ou départ d'un établissement ou d'une famille d'accueil. L'accent est mis à B comme à C sur la situation de l'établissement "en bout de chaîne"...

Les évocations de l'avenir de ces adolescents diffèrent beaucoup selon leur sexe : alors que la plupart des garçons sont jugés capables de s'insérer socialement en évitant un itinéraire délinquant, l'avenir (1) des filles est beaucoup plus sombre : risques de prostitution, à tout le moins de maternité précoce et catastrophique (2)...

A D, l'autorisation de faire une course sera refusée à une adolescente pour éviter d'avoir à accorder la même permission à tous les enfants : "ici ce n'est pas un hôtel" dira l'éducateur-chef en réunion avec les enseignants et les médecins. Les éducateurs sont scandalisés à E qu'il puisse leur être demandé d'élaborer un projet de groupe, comme si les 3 ou 5 enfants pouvaient avoir la même demande ; ou encore, on consacra

---

(1) Ce point fait l'objet d'un consensus avec des modalités affectives très différentes, révoltées, dépressives ; on cite fréquemment la formule de l'éducateur de milieu ouvert DDASS : "depuis que vous accueillez des filles, vous n'avez pas encore réussi à en sortir une..." Sur cette question, voir p. 143 et p. 180.

(2) Rappelons que la perception par les adultes ne doit pas être confondue avec la réalité, même si elle risque de l'induire... La représentation des besoins des résidents apparaît importante pour comprendre l'opposition très forte entre D et E ; à l'internat de l'IME, l'accent est fortement placé sur la lourdeur du handicap des enfants avec deux versants nettement distingués (\*) : la psychose et le risque de mort associés à un enfant IMC (étouffement possible), mais avec tellement de force que cette dimension est omniprésente ("). A D, les troubles des jeunes sont l'enjeu de conflits intergroupes ou franchement déniés. L'opposition prend toute sa force quand on examine la place consacrée aux besoins "individuels" des résidents.

(\*) On retrouve à C un large consensus sur une opposition comparable ; dans le service, on distingue nettement des patients souvent adolescents, manifestant des crises graves et soudaines, d'autres présentant des troubles anciens lourds et multiples.

(") Nous avons rencontré la même inquiétude dans des expériences de vacances collectives avec de jeunes myopathes (P. Durning, 1982). Voir sur ce point Ginette Rimbault, L'enfant et la mort, Privat, Toulouse, 1976, et Sylvie Consoli, "Mourir d'un S.I.D.A.", Information Psychiatrique, 60, 6, juin 1984, 631-641.

en réunion un long moment sur le dilemme suivant : Jacques ne peut trouver le sommeil sans la veilleuse qui empêche Jean de s'endormir...

L'analyse des représentations des besoins des résidents selon les groupes professionnels de l'important institut médico-psychologique D est une voie d'accès privilégiée à la compréhension du fonctionnement de l'établissement. Enseignants et médecins opposent les besoins des jeunes et l'objectif de l'établissement déterminé par son statut. Les enseignants soulignent que les enfants ne sont pas en état d'apprendre, qu'il faudrait d'abord les soigner, alors que les médecins expliquent que le statut administratif empêche de soigner les enfants, l'établissement étant une "école", il ne leur reste plus qu'à soigner l'institution et les familles (1).

L'équipe éducative n'est pas en mesure de contribuer à dépasser cette aporie, critiquée à la fois par les médecins, les enseignants et les personnels de service ; elle ne retrouve, selon nous, qu'une cohésion temporaire (octobre-novembre 1982) fondée sur un déni des troubles des enfants. On verra en effet plus loin que, lors d'un important temps de travail sur le projet pédagogique, le consensus au sein d'une équipe nouvelle s'est effectué sur le seul projet de contenir toute irruption potentielle des jeunes ; les rares références aux troubles "caractériels" des résidents agissant comme argument supplémentaire pour une surveillance et un encadrement encore accrus.

### **C - EVALUATION DE LA QUALITE DE LA PRODUCTION DE L'ETABLISSEMENT (EC 3)**

Cet item important, pour lequel nous ne nous étions pas donné de moyen de saisie a priori, paraît relativement facile à mesurer systématiquement. Les évaluations formulées par le personnel sont souvent élaborées en articulation avec la réputation de l'établissement ; il convient d'autre part de repérer les divergences sur la qualité du travail entre les différents groupes professionnels d'un même établissement.

Deux terrains bénéficient d'une bonne réputation : A et E : bonne image de l'internat à E, comparaison favorable à la petite antenne A, eu égard à la très mauvaise réputation du foyer de l'enfance dont elle dépend. Dans ces deux établissements, les personnels n'invoquent pas cette bonne réputation, mais n'ont pas à se défendre d'une image de marque négative.

A B comme à D, les critiques formulées par l'environnement sont fréquemment rappelées en réunion et dans les entretiens (CMPP ; éducateurs de milieu ouvert, école à B ; CDES, juge pour enfants à D).

---

(1) Les psychiatres mènent des "thérapies familiales" dans l'établissement et en parlent beaucoup ; c'est nous qui articulons explicitement l'investissement dans les thérapies familiales et institutionnelles, et le renoncement à toute prise en charge thérapeutique des résidents.

Les infirmiers du service de pédo-psychiatrie C sont très conscients des critiques sociales portées à l'égard de la psychiatrie hospitalière, et de leur établissement (un grand nom de la psychiatrie asilaire), mais il faut noter que ces critiques ne visent pas spécifiquement leur service, plutôt mieux considéré que les autres services de pédo-psychiatrie de l'hôpital. Il faut noter que les infirmiers, et plus encore les cadres, comptent beaucoup sur la recherche comme un moyen de faire connaître la réalité de leur travail.

Un repérage différencié, selon les groupes professionnels, des jugements portés sur le travail mis en oeuvre dans les établissements, conduit à insister sur la très grande importance de l'avis des personnels de service : très critiques à B et D, absents à A, silencieusement respectueux à E.

Si on trouve à D un consensus dans l'évaluation très critique de tous les groupes professionnels, à C les différences sont plus marquées. Les infirmiers, plus exactement les agents couvrant une présence continue avec des horaires fixes matin, après-midi ou nuit (1), portent globalement une évaluation positive sur l'action du service, en insistant sur les conditions de travail, et en considérant très négativement les établissements privés environnants vers lesquels les enfants sont orientés.

Les intervenants et les personnels travaillant sur le secteur, portent des jugements beaucoup plus négatifs sur le travail effectué à l'hôpital. La formation en cours d'emploi des éducateurs (toujours anciens infirmiers) et leur passage à un travail à la journée, s'accompagnent de prises de position très critiques sur le travail hospitalier. Quant aux médecins et aux internes, ils participent nécessairement des deux positions, sinon ils risquent soit d'être considérés comme psychiatres réactionnaires, asilaires, soit de briser la complicité soutenant l'équilibre fondamental du monde hospitalier fondé sur la coopération d'un personnel infirmier omniprésent, supposé d'exécution, et des médecins ou internes de pavillons rarement présents mais totalement responsables.

---

(1) L'expression "le personnel de l'équipe" ou "travaillant en équipe" signifie strictement pour les infirmiers : les membres de l'équipe du matin ou du soir... du pavillon X (surveillante, infirmier, ASH), c'est-à-dire le personnel posté. Pour les intervenants, éducateurs, médecins, etc..., le terme d'équipe renvoie au travail multidisciplinaire.

## II - VÉCU DES RELATIONS D'AUTORITE (Pôle 2)

L'importance des relations d'autorité a été fréquemment soulignée (1) ; leur incidence sur le climat socio-émotionnel est considérable : l'analyse a conduit à distinguer les relations entretenues avec les responsables de l'établissement et le vécu des relations hiérarchiques.

Les données organisationnelles sous-jacentes seront brièvement évoquées lors de la présentation de chacun de ces éléments constitutifs.

### **A - LES RELATIONS AU DIRECTEUR DE L'ETABLISSEMENT (EC 4)**

*"La resocialisation d'un enfant n'est pas possible s'il n'éprouve pas de liaison affective avec quelqu'un de son entourage ; c'est pourquoi le personnel de l'établissement doit être attaché au directeur, qui est le leader ; l'attitude de l'éducateur envers ce leader crée automatiquement les relations adéquates enfant-éducateur".*

A. Aichorn (1925) (2)

Les relations entretenues par les équipes avec leur responsable sont très typées ; la contestation de l'autorité du chef, selon des modalités différentes, se retrouve sur trois terrains (A, B, D).

#### **1) Un référent incertain (A)**

Les données organisationnelles sont simples, du moins pour l'antenne A dont le responsable est un des éducateurs faisant fonction d'éducateur-chef au foyer de l'enfance. Le directeur du foyer fut brutalement remplacé en cours d'année par un inspecteur de l'aide sociale à l'enfance.

---

(1) Les références sont innombrables : outre les ouvrages déjà cités, signalons trois textes récents : R. Lapauw, Les enjeux de la direction des institutions sociales, Erès, Toulouse, 1983 ; et surtout J. Ladsous, Diriger autrement, Paris, Scarabée, 1982. P. Charlebois, "Le partage du pouvoir dans des équipes cliniques interdisciplinaires du Québec et de la France", Doctorat de 3ème cycle, Université de Lille, 1980, Directeur J. Selosse.

(2) A. Aichorn, Jeunesse à l'abandon, 1925, Préface de S. Freud, tr. fr. Privat, Toulouse, 1973, p. 142.

Les éducateurs soulignent, dès la réunion de prise de contact, l'importance du "réfèrent" (1) : ils n'ont accepté l'expérience "de l'antenne" qu'à condition d'avoir un réfèrent unique : *"Un des points importants, c'est la position de F... On voulait qu'une seule personne soit responsable réfèrent de l'antenne (...) ça répondait au passé du foyer de l'enfance ; on a eu des tas de chefs, cela changeait tous les jours"*. (A1. 17/6/1980, p. 3).

Au cours de l'année, le responsable transmet l'information émanant de la direction du foyer, mais n'occupe pas - ou quasiment pas - de position de leader, et, en fin d'année, manque un certain nombre de réunions. Les entretiens individuels avec les éducateurs confirment l'interprétation des chercheurs, selon laquelle l'équipe s'interrogeait sur les intentions du responsable. Ce doute, très prégnant de mars à juin, n'est verbalisé qu'en fin d'année.

## **2) Un chef de service contesté (B)**

Le foyer de l'enfance B partage, avec l'établissement précédent, les inconvénients de la gestion hospitalière (2). En première analyse, on peut opposer les relations entretenues entre éducateurs et directeur, à celles qui unissent celui-ci et le personnel des services généraux. Pour les éducateurs, il s'agit bien du "directeur" qui les a recrutés au titre de l'institution dans laquelle ils travaillent ; pour les personnels de service, il s'agit seulement d'un chef de service et même si un retour à l'hôpital n'est pas souhaité, il n'est pas pour autant exclu. Il faut compléter cette analyse en soulignant que les relations sont bonnes entre personnel de service et directeur, alors que les éducateurs se considèrent presque tous comme en conflit grave avec lui ; ils ont même obtenu la tenue d'une réunion de doléances avec le directeur de l'hôpital, durant un congé du responsable de l'établissement.

## **3) Un directeur général sans bureau (D)**

Nous verrons plus loin, en détail, que, si le directeur de D n'est pas contesté globalement par les personnels, il entretient des relations extrêmement difficiles avec son conseil d'administration. Membre de l'Education Nationale, il a été nommé dans un contexte conflictuel grave

---

(1) Contactés par des éducateurs de l'antenne lors de notre recherche de terrain, nous avons demandé par écrit l'autorisation du directeur du foyer et suggéré une entrevue ; en l'absence de réponse écrite, les éducateurs nous ont appris que la lettre avait été transmise au directeur de l'hôpital, qui aurait dit qu'un "sociologue" devait bien comprendre qu'une non-réponse était un accord... nous n'avons jamais rencontré ni le directeur du foyer ni son remplaçant qui ne pouvaient ignorer notre présence.

(2) Ceci n'a été modifié qu'après la fin de notre période d'observation en 1982.

entre l'association et l'administration. Par contre-coup, on note des relations conflictuelles avec les membres du personnel des services généraux, participant au clan du conseil d'administration. L'ancien directeur, vice-président du CA, conserve son bureau, au cœur de l'établissement, au titre de ses responsabilités au conseil d'administration, alors que le nouveau directeur a dû déplacer un secrétaire pour se faire un peu de place. Pendant l'année d'observation, un directeur général adjoint lui a été littéralement imposé. Il est frappant de constater que la situation apparaît claire aux yeux des femmes de ménage, alors que les éducateurs qui ne passent qu'un an ou deux ans dans l'établissement ne pressentent que très vaguement l'enjeu de conflits anciens.

#### 4) Tout pouvoir sur l'avenir à un homme de passage (C)

Sans insister sur l'autorité médicale du médecin-chef (1), ce qui est frappant à C est la perception partagée par tout le personnel : qu'il tient entre ses mains l'avenir du service. Maître des admissions et des sorties dont dépendent immédiatement les effectifs d'enfants, le maintien ou la suppression des postes d'infirmiers et, le cas échéant, la fermeture pure et simple du service. Ce danger n'est jamais évoqué directement à propos du Docteur X, mais en référence soit à son prédécesseur, soit à ses six premiers mois de présence...

A la question : "comment le service va-t-il évoluer d'ici trois à cinq ans ?" posée pour explorer systématiquement les inquiétudes des agents, 16 personnes sur 42 disent explicitement que cela dépendra du médecin-chef ; 14 autres citent le médecin-chef nominalelement pour justifier leur pronostic. Les configurations sont apparemment contradictoires : extension de l'hôpital de jour et des hospitalisations courtes - diminution globale des hospitalisations - ou encore accroissement du nombre de cas difficiles : grabataires pour les uns, délinquants pour les autres, selon les pavillons dans lesquels ils exercent. Deux personnes seulement estiment que les changements ont été mis en oeuvre, et que le service, d'ici trois à cinq ans, sera comparable à ce qu'il est aujourd'hui : un surveillant-chef et le médecin-chef lui-même...

L'accent mis sur la maîtrise de l'avenir par le médecin-chef est inséparable des spéculations sur son propre devenir : autant un infirmier ou un surveillant formé à l'école de C espère y terminer sa carrière, autant le médecin-chef comme d'autres intervenants (psychologues, etc...) ne font pour la plupart qu'y passer quelques années, dans l'attente d'un poste plus prestigieux (2) : *"cela va être des troubles de ce genre-là qu'on va recevoir de plus en plus, et je crois que cela va amener les*

---

(1) Si son pouvoir, y compris sur l'avenir de l'établissement, n'est pas contesté, il y a cependant des secteurs importants sur lesquels il ne s'exerce pas, et en particulier sur tout ce qui concerne la vie concrète des infirmiers : mutations, équipes...

(2) L'importance du sentiment de mobilité des médecins est probablement accentuée par la rotation le plus souvent tous les 6 mois de l'interne, référent médical quotidien dans chaque pavillon.

*gens à bouger, à moins que X s'en aille, en fait c'est vrai c'est la pluie et le beau temps, et qu'un autre médecin vienne..."* (CE 11, p. 16) (A un autre médecin-chef correspondrait une autre population de patients).

## **B - VÉCU DES RELATIONS HIERARCHIQUES (EC 5)**

Cet élément constitutif du climat socio-émotionnel regroupe le vécu par les agents de leur rapport à leur chef comme à la direction, et leur image des relations existant entre ces chefs. Les données organisationnelles sont très contrastées selon les terrains : un responsable unique à A, un seul adjoint à B et E, de nombreux chefs à D, et un système hiérarchique complexe à C.

### **1) Deux tandems bien différents (B, E)**

Le foyer de l'enfance B est incontestablement dirigé par un tandem d'hommes : un directeur chef de service relativement âgé, son adjoint ancien dans l'établissement, le premier à avoir achevé sa formation d'éducateur spécialisé, "faisant fonction" d'éducateurs-chef. Ces deux personnes sont les seules, avec le chef de cuisine, à exercer une fonction hiérarchique. La direction a donc été exclusivement masculine jusqu'à l'embauche soudaine, en cours d'année, de deux "éducatrices de liaison" (1).

Alors que les conflits entre éducateurs et éducateur-chef, notamment sur les questions d'emploi du temps, sont endémiques, les personnels de services généraux reconnaissent son autorité. Le fait qu'il n'existe qu'un groupe de personnel de taille à avoir un chef de groupe facilite la reconnaissance du chef des éducateurs comme numéro 2 de l'établissement, alors qu'à D plusieurs responsables de groupe peuvent prétendre au poste d'adjoint.

On retrouve dans l'internat médico-éducatif E un tandem constitué de la directrice de l'établissement (cent adultes environ) et du responsable de l'internat. La très grande délégation de responsabilité est manifeste pour tous, et les éducateurs attribuent clairement à l'éducateur-chef la maîtrise de la politique et du fonctionnement de l'internat. Celui-ci a un mode de direction très participatif, associant par exemple les éducateurs, pourtant non formés, à l'élaboration du budget éducatif, mais aussi au choix des investissements à effectuer.

---

(1) Le directeur de l'hôpital, appelé par les éducateurs pendant un congé du directeur du foyer, a rapidement dégagé deux postes éducatifs en insistant probablement sur la nécessité d'un recrutement de personnel qualifié. A son retour, le directeur a donc engagé deux éducatrices devant "coordonner" pour l'une les groupes de petits et de moyens, pour l'autre les groupes d'adolescents (l'expérience qui échouera violemment sera décrite chapitre 7, III).

Les éducateurs font référence à la directrice seulement lorsqu'il s'agit du règlement intérieur, par exemple des retenues sur salaire pour retard. C'est aussi le seul terrain sur lequel les éducateurs expriment une contradiction entre le travail demandé auprès des enfants et le fonctionnement hiérarchique ordinaire. Plusieurs insistent sur les retards et les absences, l'une d'entre eux l'explique clairement en évoquant son expérience avec le directeur précédent, elle met en évidence implicitement l'intrication des dimensions organisationnelles et la fonction de suppléance familiale (cette éducatrice avait travaillé pendant un an avec l'ancien directeur) : *"Il y avait beaucoup d'arrangements possibles, il pensait beaucoup aux enfants : on pouvait aller le voir et lui dire "je ne viendrai pas cet après-midi, je suis énervée, je n'en peux plus", il comprenait très bien. La nouvelle directrice est très exigeante au niveau des horaires, elle nous engueule..."* (EE6, Q2, EJE)

## 2) Une structure très hiérarchisée (C)

Le service de pédo-psychiatrie fournit une illustration classique d'une structure très hiérarchisée dont se dégagent trois responsables : le médecin-chef, la surveillante-chef, l'éducateur-chef.

La surveillante-chef assume indiscutablement le commandement du "personnel", c'est-à-dire les surveillants, infirmiers, auxiliaires et manoeuvres travaillant en équipe matin, après-midi, nuit. C'est au sein de cet ensemble le plus nombreux que la hiérarchie est à la fois stricte et sophistiquée ; à celle, essentielle, du statut, s'ajoutent des considérations de prestige : faire partie de l'équipe du matin signifie coopération avec les médecins, inventaire de la pharmacie, participation aux réunions, etc... ; aux membres de l'équipe d'après-midi, restent les tâches moins nobles, "plus occupationnelles". Travailler au pavillon central est plus prisé que de travailler, par exemple, au pavillon des enfants grabataires, commun à deux services.

Le médecin-chef assure l'encadrement de fait des "intervenants" spécialistes, travaillant en journée continue : 9h. - 17h., à cheval sur deux équipes.

Dans une telle structure, cohabitent deux sous-ensembles aux modalités organisationnelles (1) très différentes, comparables pour les uns (de la surveillante-chef au manoeuvre) à l'usine, pour les autres à l'université (2).

---

(1) Structuration des groupes, hiérarchisation, gestion du temps, rapport au travail, etc...

(2) "Patron", temps de présence, hiérarchie de fonctionnement fondée sur la hiérarchie du savoir ; les responsables intermédiaires même importants (assistants et surtout internes) sont considérés comme des étudiants ; peu de différence entre les relations de commandement et la relation pédagogique...

Le groupe d'éducateurs occupe une position charnière et conflictuelle en ce qu'il est uniquement composé d'anciens infirmiers qui, grâce à leur nouvelle formation, prétendent passer du premier groupe dans le second. Les infirmiers en formation peuvent vivre très douloureusement ce temps de passage.

Hormis les éducateurs, les relations entre les deux sous-ensembles sont perçues et affirmées comme complémentaires à l'image des couples médecin-chef - infirmière-chef, surveillante de pavillon - interne. Les conflits éventuels sont localisés (orientation d'un jeune, changement de pavillon...) ou mis en scène.

### La guerre des coccinelles

Le bâtiment central constitue un lieu exemplaire du conflit des chefs : l'immeuble abrite deux groupes (ou pavillons), les "Coccinelles T" et les "Coccinelles T'". Les Coccinelles T' constituent l'essai d'innovation des médecins : mise en place de groupes de parole pour des adolescents présentant des troubles de la personnalité, contacts avec l'extérieur... Bref, c'est le pavillon "qui bouge". Le bureau du médecin-chef (très investi : à son arrivée, il y couchait une nuit par semaine) en occupe le centre. Dans l'autre aile, les Coccinelles accueillent les enfants déficients mentaux ; l'encadrement en est assuré par des amis personnels de la surveillante ; son bureau, "le PC", y est installé.

La stratégie est simple et efficace : la surveillante-chef dégarnit très nettement les Coccinelles prime en personnel infirmier (la différence des conditions de travail est notée dans la plupart des entretiens d'infirmiers) : le médecin-chef, quant à lui, envoie des enfants "auto-utilitants" aux Coccinelles...

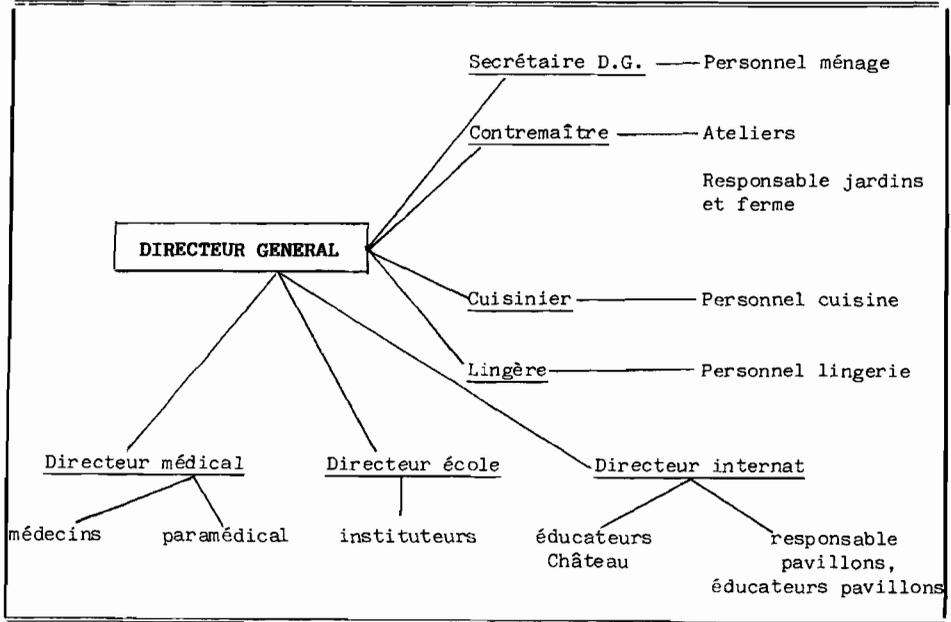
Le conflit trouve ici une mise en scène tellement manifeste, sans un voile, sans un fard, qu'il en devient comme une certaine lettre volée, totalement invisible.

### 3) La guerre des chefs (D)

Les données organisationnelles à D sont relativement complexes. Une première approche dégage une équipe dirigeante de quatre hommes : un directeur général, assisté de trois directeurs de service : directeur médical, directeur de l'école, directeur de l'internat. Le directeur intervient sans la médiation d'un économiste ou d'une maîtresse de maison sur les agents travaillant dans le secteur transitif (chapitre 4, p. 111 et sq.).

Une année de présence permet d'enrichir ce tableau (cf. page suivante) en en précisant la genèse : il y a quelques années, sur pression forte de l'administration, le CA a promu au poste de directeur général le directeur de l'école (qui garde ce titre au regard de l'éducation nationale) ; son poste à l'école est assuré par un instituteur "officieusement" déchargé de classe. D'autre part, la forte présence de l'ancien directeur, vice-

président du CA ayant gardé son bureau dans le château dont (il est vrai) il est en quelque façon co-proprétaire, vient encore nuancer le schéma officiel (1).



Il reste que, durant notre année d'observation, la place du directeur général était peu remise en cause, l'enjeu du conflit était déplacé sur le poste de "second".

Le titre de directeur général adjoint a fait l'objet d'un affrontement très prégnant dans la vie de l'établissement, entre le directeur de l'école et le responsable de l'internat, et rebondira en cours d'année.

Le directeur général tente d'imposer un double second selon les heures de la journée : pendant les heures de classe, le responsable en second (c'est-à-dire en premier en cas d'absence du directeur général) est le

(1) Cette situation complexe ayant probablement participé à faciliter l'émergence d'une thématique de la tromperie évoquée précédemment.

directeur de l'école, c'est notamment à ce titre qu'il "préside" la réunion de synthèse (1) ; le responsable de l'internat ayant les mêmes prérogatives en dehors des horaires scolaires.

Il faut noter sur ce point la discrétion de l'équipe des médecins, en soulignant leur présence limitée dans le temps : à leurs yeux, la seule solution serait un changement de statut de l'établissement impliquant une véritable direction médicale.

Le conflit central en 1982 poursuit de violents conflits datant des années 1965 : licenciement d'un directeur médical, grève, procès dont les derniers rebondissements sont récents. Ce conflit dépasse largement l'établissement ; c'est une mise en scène du conflit éducation nationale-privé, avec comme principaux protagonistes un super-inspecteur face à un leader parlementaire de renom.

Les enjeux extérieurs à l'établissement clivent nettement le personnel : ils sont évidents pour les uns, "l'armée de métier", les responsables, le personnel des services généraux (2), l'équipe médicale et para-médicale, parfois impliqués dans les conflits juridiques ou syndicaux, quelques instituteurs anciens qui vivent dans le village ; ils sont totalement ignorés par les autres, les éducateurs et de nombreux jeunes instituteurs qui viennent "faire leurs classes" en restant rarement deux ans dans l'établissement.

Cette opposition se concrétise dans la spécificité des relations établies entre l'équipe éducative du château et leur responsable. Celle-ci prend nettement fait et cause pour son chef, en partageant très vite une hostilité non dissimulée, tant vis-à-vis des instituteurs, considérés comme responsables de l'agitation des enfants, que vis-à-vis des médecins, pour leur manque de soutien. Cette relation est de plus caractérisée par l'immaturité des éducateurs dont c'est le premier emploi ; l'éducateur-chef occupe presque simultanément les positions de copain (3), de père, et de contremaître.

---

(1) Cette "présidence" expliquant l'absence quasi systématique de l'éducateur-chef, voire des éducateurs (de février à juin), malgré les injonctions répétées mais peu crédibles de leur responsable.

(2) Une femme de ménage éclairera sans hésitation un affrontement en réunion, en rappelant que tel protagoniste avait effectué ou non une grève de solidarité comme s'il s'agissait de faits remontant à quelques mois, alors qu'ils datent de 15 ans.

(3) Avec une nuance importante : le tutoiement est immédiat entre éducateur-chef et éducateurs masculins, alors qu'avec les éducatrices le vouvoiement est généralisé.

### III - VECU DES DIFFERENCIATIONS ENTRE ADULTES (Pôle 3)

Complétant la représentation de la tâche et des relations hiérarchiques, le vécu des différenciations entre adultes constitue le troisième pôle organisateur du climat socio-émotionnel. L'étude de la manière dont les agents élaborent et construisent leurs différences montre l'importance du vécu des spécificités dans le travail (tâche et statut) dans les relations de groupe et entre groupes, mais aussi celles des rôles masculins et féminins.

#### **A - VECU DES ROLES MASCULINS ET FEMININS (EC 6)**

L'importance de cet élément constitutif du climat a émergé de l'observation d'établissements dans lesquels la place du féminin nous est apparue particulièrement réduite, notamment dans l'équipe dirigeante.

A B, aucune femme n'assume de responsabilité, et les éducatrices sont minoritaires, souvent nouvelles (1) ; le seul pôle "féminin" évoqué aussi bien par les adultes que par les jeunes, est la lingerie. A D, la polarisation des sous-groupes est encore plus systématique (cf. tableau ci-après).

Les groupes importants pour la marche de la maison et comme figures d'identification professionnelle, sont exclusivement masculins ; les groupes féminins sont manifestement subalternes. D'autre part, l'affirmation de la féminité, notamment par les éducatrices, est clairement conflictuelle : elles portent en fin d'année 1982, et particulièrement à la fête de Noël, des tenues incontestablement provocantes eu égard aux normes du moment. Beaucoup énoncent comme une évidence que l'éducateur-chef "a des problèmes avec les femmes" (2)

<b>GROUPES EXCLUSIVEMENT MASCULINS</b>	<b>GROUPES EXCLUSIVEMENT FEMININS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- direction (6 personnes)</li><li>- personnel d'entretien</li><li>- jardins et ferme</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- secrétariat</li><li>- ménage</li><li>- lingerie (accès interdit aux enfants)</li></ul>

- (1) Parmi les six éducateurs chargés des groupes de grands, deux femmes dont l'une est l'épouse discrète d'un éducateur leader, la seconde apparaît dans un premier contact "peu féminine".
- (2) On retrouve les mêmes affirmations dans les entretiens des éducatrices de B.

Dans la petite équipe d'éducateurs de A (4 hommes, 1 femme), il n'est jamais envisagé dans les interventions éducatives de spécificité référée au sexe, même dans les réunions concernant le réveil des jeunes, leur information sexuelle, etc... Le féminin n'est même pas nommé, l'éducatrice est toujours appelée par son nom de famille qui est un prénom masculin, les éducateurs s'interpellent entre eux alternativement par leur nom ou leur prénom. Nous associons ce déni du féminin à l'évocation fréquente et redoutée d'un envoi de filles qui détruirait l'expérience pédagogique en cours.

Du point de vue étudié, le contraste est net avec les deux autres terrains C et E sur lesquels on retrouve non seulement un nombre important de femmes, y compris aux postes-clés, mais aussi des images fortes de couples. On pourrait opposer la représentation de la direction à D comme une rivalité entre hommes (1) à la thématique du couple dirigeant médecin-chef/surveillante-chef à C, directrice/responsable de l'internat à E, ces couples se démultipliant : interne/surveillante de pavillon (2), éducateur-chef/éducatrice ancienne et leader qui assurent tous deux les nuits et logent sur place.

Avec la reconnaissance de la place du féminin, et donc de la différenciation sexuelle, prototype de toute différenciation, nous croyons pouvoir éclairer la plus ou moins grande acceptation, selon les établissements, non seulement des adolescentes dans leur spécificité, mais de chaque jeune dans son individualité. L'émergence de la différenciation s'opposerait à la caractéristique transsexuelle de l'organisation totalitaire soulignée par E. Goffman, ou à l'importance de fantasmes homosexuels masculins dans ce type de collectivité (3).

## **B - RELATIONS INTERGROUPES ET INTERFONCTIONS ; PLACE DE LA FONCTION DE SUPPLÉANCE FAMILIALE (EC 7)**

### **1) Une tendance à la bipolarisation**

La principale différenciation construite par les personnels des établissements étudiés s'articule à leurs tâches, et le plus souvent à leur appartenance à une équipe de travail.

- 
- (1) Véhiculée avec force, surtout par les secrétaires et les rééducatrices qui insistent avec une ironie agressive sur ces jeux de "mecs" (sic).
  - (2) La dimension sexuelle constitue un des nombreux déterminants de la rivalité entre "éducateurs" et "infirmières", même si la majorité des éducateurs est masculine, ce sont tous d'anciens infirmiers ou infirmières.
  - (3) R. Kaes et alii, Fantasme et formation, Paris, Dunod, 1973, p. 61. E. Enriquez, "Imaginaire social, refoulement et répression dans les organisations", in Connexions, 3, 1972, 65-95 (notamment pp. 77 et 78).

Le foyer de l'enfance B est caractéristique avec son opposition entre éducateurs et personnel des services généraux : les différenciations plus fines se faisant pour ceux-ci en référence à la tâche (cuisine, ménage, entretien...).

Les infirmiers de l'hôpital psychiatrique se différencient des autres personnels plutôt par le statut que par la tâche ; en effet, celles-ci sont multiples et peu spécifiées : on peut distinguer des tâches de ménage assurées à la fois par les ASH, les manoeuvres et les infirmiers, des tâches liées à la prise en charge des enfants impliquant éducateurs et infirmiers, et des tâches accaparantes d'administration, d'inventaire de lingerie et de pharmacie.

A D comme à B, la différenciation est largement liée à la tâche et à la fonction ; dans les deux établissements, les agents construisent une conception dualiste de l'organisation, mais alors qu'à B la bipolarisation est inscrite dans l'organisation, à D les agents la superposent à une structure complexe, quitte pour cela à privilégier leur point de vue : les personnels des services généraux opposeront l'école + l'internat à leur propre secteur, tandis qu'éducateurs ou instituteurs réduisent leur vision à deux secteurs : l'école et l'internat. Enfin, à E comme à A, la distinction est celle de la partie au tout ; cette coupure entre l'internat et le reste de l'établissement met en évidence la place du groupe d'agents préposés à la garde des résidents.

## **2) Le statut des groupes d'agents préposés à la garde des résidents**

Cet item, apparu très tôt dans notre travail, concerne le statut spécifique de cette fonction et des groupes de personnels qui l'assurent au sein de l'établissement. Il s'agit souvent "d'éducateurs", mais à C ce sont les infirmiers et auxiliaires qui assument cette fonction de suppléance familiale (les éducateurs prennent les enfants en charge à l'heure, comme les intervenants). L'utilisation de l'expression d'agents préposés à la garde veut insister sur l'importance de la garde effective des enfants (1). L'item concerne le statut différencié de ce ou ces groupes au sein de l'établissement, en articulant très explicitement la fonction de suppléance familiale et certaines dimensions organisationnelles.

---

(1) Dans les établissements étudiés, les enfants ne sont, sauf exception, jamais laissés sans surveillance, du moins sans qu'un agent qui en a explicitement la responsabilité puisse intervenir en cas de besoin. Les préposés à la garde peuvent avoir une action beaucoup plus élaborée que de la surveillance, mais ils ne peuvent renoncer à celle-ci, par exemple pour aller en réunion, sans se faire remplacer. Les appellations anciennes : gardiens, surveillants, berceuses, soulignent cet élément de la fonction ; les appellations nouvelles : éducateurs, infirmiers, auxiliaires de puériculture, auxiliaires médico-pédagogiques, insistent soit sur la technicité, soit sur le caractère subalterne du rôle. Ces agents assument une part essentielle de la fonction de suppléance familiale.

Les dimensions organisationnelles en jeu sont nombreuses ; sans être exhaustif, on peut citer :

- la spécificité ou non d'une équipe d'internat, sa composition (âge, sexe, diplômes, ancienneté, etc...)
- le statut de son responsable (titulaire ou faisant fonction, membre ou non "de la direction", etc...)
- les relations fonctionnelles et hiérarchiques entre préposés à la garde et autres personnels.
- le dispositif des réunions.

Cet élément a été construit à partir de l'examen :

- de l'évaluation portée par les préposés à la garde sur leur travail (en lui-même et comparativement au travail d'autres groupes : enseignants, etc... ; référence ou non à un projet commun).
- de la place vécue du responsable de l'internat.
- des évaluations portées par d'autres catégories de personnels sur le travail de l'internat.
- des discours des jeunes (sur l'internat, les éducateurs).
- de la représentation de ces discours par le groupe de préposés à la garde.

En schématisant, le statut de l'équipe préposée à la garde est très dévalorisé à B, plus encore à D. Ce statut est problématique à C pour les infirmiers qui, de façon ambivalente, en chargeraient les éducateurs pour rester "des soignants" tout en ressentant, parfois très clairement, l'importance de leur fonction de suppléance familiale. Les éducateurs de A bénéficient d'une image très positive opposée à celle du foyer dont ils constituent la vitrine expérimentale.

C'est à E cependant que l'équipe de suppléance familiale bénéficie, à ses yeux et à ceux de l'environnement, d'une image véritablement positive. C'est tellement atypique qu'il convient de s'y attarder :

- l'équipe d'internat est totalement distincte du reste de l'établissement, y compris dans sa situation, et les contacts avec l'externat sont réduits à quinze minutes le matin et le soir, à l'image des parents qui amèneraient leurs enfants (1).
- l'équipe éducative est comme à D jeune, peu diplômée, peu stable.

---

(1) L'internat n'accueille qu'une vingtaine des cent enfants de l'établissement.

- le responsable de l'internat a un statut élevé dans l'établissement (ancienneté, diplômes universitaires de haut niveau), il est explicitement totalement responsable de l'internat (embauche, budget, projet pédagogique).
- il anime les réunions, toujours spécifiques au personnel de l'internat, auxquelles participent de plus un psychiatre vacataire et la directrice. Celle-ci insiste sur les questions règlementaires (retards, absences, obligation de passer la sélection), mais ne se démarque jamais des propos de son adjoint concernant l'internat.
- de la même façon, le psychiatre apporte son concours aux réunions qu'il n'anime pas, mais, toujours aux côtés de l'éducateur-chef, il tente d'éclairer et de soutenir l'équipe : "ce que vous avez à vivre est très difficile"... en évitant les critiques et toute prise de leadership. Ces réunions enfin sont le lieu d'un important travail intellectuel (réflexion théorique sur la psychose ou approfondissement de la description clinique des comportements d'enfants).

La considération montrée par les personnes extérieures à l'internat a transformé le rapport des éducateurs à leur travail : la position du personnel de service (1) est tout-à-fait fondamentale : les tâches domestiques sont assurées par un groupe de femmes originaires du sud-est asiatique, souriantes et affables : l'éponge toujours à la main, elles rapportent le linge des enfants dans les armoires, et en profitent pour les ranger, tirer un dessus de lit... Un tel comportement est tout-à-fait inhabituel ; à D par exemple, un vieux conflit porte sur le fait de savoir si le chauffeur doit prendre les paniers de linge dans les étages ou en bas de l'escalier central. Cette médiation (la lingerie est à 20 mètres) évite tout contact entre éducateurs et lingères.

Sans idéaliser le fonctionnement de cette équipe, où les conflits interpersonnels sont nombreux, la qualité du statut de l'équipe éducative, dûe essentiellement à sa cohésion autour du projet et à la reconnaissance de son importance par l'environnement, est marquante.

### **C - PARTICULARISATION DES EQUIPES DE BASE (EC 8)**

Ce dernier élément constitutif recoupe une modalité connue dans les établissements et dont l'incidence sur les résidents est évidente. Il éclaire les différences de climat au sein même de l'organisation, et évolue dans la durée plus rapidement que d'autres. La particularisation entre équipes de base est de règle pour les agents participant au secteur transitif : - la cuisine n'est pas la lingerie, le traitement du linge sale (buanderie,

---

(1) Rappelons que les enfants sont handicapés physiques graves, ce qui contribue à rehausser le prestige de leurs éducateurs, moins facilement remis en cause par exemple que leurs collègues chargés d'enfants dits "cas sociaux" (A, B) ou "caractériels" (D).

blanchisserie) est parfois nettement distingué de celui du linge propre (lingerie) - nous mettrons l'accent à nouveau sur les groupes de suppléance familiale. Quatre facteurs participent grandement à cette particularisation des équipes de base d'éducateurs (1) :

- la réalité du travail en commun des agents
- l'importance de leur concertation à cette fin
- les modalités des interventions extérieures, notamment de la hiérarchie, dans l'action menée au sein du groupe
- le cas échéant, la constitution de ces unités selon des choix par affinités.

De ce point de vue, les terrains nous fournissent des configurations contrastées :

L'antenne A constitue en elle-même une unité de base. A E, la particularisation des quatre petites équipes est difficile à percevoir par les éducateurs qui insistent sur les relations interindividuelles avec leurs collègues comme avec les enfants.

Dans le service de pédo-psychiatrie, la particularisation des équipes infirmières se construit évidemment autour du pavillon et plus précisément de l'équipe matin - après-midi. Dans un pavillon, les éducateurs font nettement partie de l'équipe du matin, mais s'estiment en difficulté l'après-midi, les relations entre les deux équipes étant des plus limitées. Dans un autre pavillon, la mise en place d'une surveillante à la journée vise à articuler les deux équipes.

Enfin, les équipes de base à B et D ont du mal à se différencier d'une équipe éducative importante. A B, certains éducateurs ont changé trois fois de groupe au cours de l'année ; de plus, quand des affinités s'expriment, elles ne déterminent pas les équipes de base, les amis évitant de travailler auprès du même groupe d'enfants pour pouvoir être présents ensemble aux mêmes horaires dans l'établissement.

A D, il y a globalement peu de particularisation, même si des équipes tentent successivement et temporairement de se distinguer ; de février à juin, le groupe des garçons les plus âgés, 10-13 ans, occupe un pavillon distinct et parvient à se donner un minimum de spécificité ; il en est de même de l'équipe éducative assurant le week-end (2). A la rentrée de septembre, on voit conjointement l'accent mis sur les projets pédagogiques

---

(1) Entendre ici agent chargé de la fonction de suppléance familiale et notamment de la garde des enfants.

(2) Ils ne font pas l'objet d'un roulement, mais ils sont pris en charge par un personnel spécifique regroupant en particulier des éducateurs en cours de formation.

de groupes (1), et la disparition du pavillon excentré avec regroupement de tous les enfants au château. On repère cependant une petite autonomisation conflictuelle du groupe des "grandes filles", 13-17 ans, mais l'essai de particularisation de ce groupe se dissout très vite dans une cohésion défensive et agressive des adultes contre les résidents, décrite plus loin (chapitre 8).

---

(1) Contrariés très rapidement par des interventions brutales de l'éducateur-chef auprès des groupes d'enfants, sans consultation des éducateurs.



HISTOIRE ET VECU DE LA TEMPORALITE

Approche diachronique du climat socio-émotionnel

- I - Importance différenciée de l'histoire de l'établissement
- II - Représentation de l'avenir
- III - Vécu de la durée
- IV - Analyse d'un pseudo-changement

*Le déjà là se repère souvent dans l'après coup.*



A l'issue d'une tentative de saisie du climat par une décomposition synchronique, il convient de rendre compte de notre objet dans ses dimensions dynamiques.

Notons au passage que les hypothèses afférentes à la nature des phénomènes étudiés ont souvent été secondes, par rapport à une compréhension des variations des relations entre adultes, au fur et à mesure de l'année d'observation dans chaque établissement.

Après de brèves présentations du rapport à l'histoire puis à l'avenir, dans chaque établissement, nous insisterons sur le vécu de la durée, en dégageant les différents rythmes de temporalité à l'oeuvre dans les organisations résidentielles, avant d'analyser en conclusion un pseudo-changement important à B.

## I - L'IMPORTANCE DE L'HISTOIRE DES ETABLISSEMENTS

L'étude du vécu par les agents de l'histoire de chaque établissement conduit à souligner les différences d'accès à celle-ci qui retentissent sur les différences actuelles de participation au climat selon les groupes.

### **A - LE POIDS DU PASSE**

La prise en compte d'évènements anciens parfois conflictuels, est tout-à-fait indispensable à la compréhension des situations actuelles.

Le souvenir, partagé par un sous-groupe d'éducateurs de B, de l'action mise en oeuvre par eux pour l'obtention d'un poste d'éducateur-chef et, en quelque sorte, la cooptation collective de l'un des leurs pour occuper ce poste, rend intelligibles les relations actuelles entre ces éducateurs et leur responsable. Ces modalités éclairent, a fortiori, les difficultés rencontrées lors d'un essai de mise en oeuvre d'une nouvelle strate hiérarchique par le recrutement de deux "éducatrices de liaison" (difficultés décrites ci-après).

Le passé de D est extrêmement riche et prégnant dans le fonctionnement quotidien : certains clivages parmi les personnels perdurent depuis la grande grève de 1965 (1) ; le fait de savoir que le directeur général de l'établissement est en réalité directeur de l'école est une donnée inconnue des jeunes éducateurs, et pourtant essentielle à la compréhension des relations de rivalité entre chefs dans l'établissement. On montrera enfin, dans l'analyse d'une crise dans cet établissement (chapitre 8), l'importance de conflits liés aux conditions des vacances de Pâques (transfert) 1982 sur les relations entre éducateurs en novembre de la même année.

---

(1) Nous n'insistons pas ici sur l'impact de l'histoire ; notons seulement que les cadres infirmiers ont vécu la suppression "des cages", grâce à l'utilisation des neuroleptiques (1956-1960).

## B - L'IMPORTANCE DES ORIGINES

Dans des établissements récents comme E et l'antenne A, on repère l'influence des modalités de démarrage de l'établissement sur des problématiques actuelles. Au fur et à mesure du travail d'analyse, cette importance des origines est apparue sur l'ensemble des terrains étudiés (1).

- 1) L'innovation mûrie d'un groupe externé à A est en quelque sorte à nuancer par la connaissance des modalités concrètes de mise en oeuvre. La nécessité de repeindre un pavillon du foyer de l'enfance A fit germer toutes sortes d'hypothèses pour loger les résidents concernés : une salle paroissiale, les appartements de fonction, des chambres dans un centre d'hébergement de jeunes travailleurs. Les éducateurs concernés hésitent à quitter le foyer de l'enfance, puis un groupe se décide et rédige un projet pédagogique. On comprend mieux l'omniprésence d'un doute (2) : l'innovation va-t-elle durer un an, ou encore le temps de repeindre tous les pavillons, ou encore sera-t-elle définitive ?
- 2) A E, le fonctionnement entre les éducateurs de l'internat nous semble encore en partie déterminé par le mode de constitution de cette équipe, 5 ans auparavant. Le premier directeur de l'établissement a en effet recruté l'équipe éducative de l'internat à l'occasion d'une colonie de vacances municipale qu'il dirigeait. Le responsable, recruté à la même occasion, nous paraît toujours porteur de ce premier projet, même après le départ du directeur de l'établissement. Contrairement à A, tous les éducateurs de E ne partagent pas la connaissance de l'origine pourtant récente de l'internat, qui contribue à le spécifier de l'externat.
- 3) Dans le foyer de l'enfance B, les chercheurs n'ont pas eu accès à une quelconque thématique de l'origine de l'établissement. Tout se déroule comme si l'établissement avait toujours existé et fonctionné selon les mêmes modalités, les seuls événements notables étant la création d'un poste d'éducateur-chef et l'arrivée, il y a 5 ans, de filles dans l'établissement. Cette arrivée n'a pas fait l'objet de propos en réunion ou en entretien, mais les 3 monographies produites en vue du diplôme par des éducateurs travaillant à B portent sur cette question.

---

(1) Une des nombreuses données pouvant éclairer les relations conflictuelles entre éducateurs et infirmiers dans le service de pédo-psychiatrie C concerne l'arrivée des éducateurs. A l'origine, un médecin-chef avait imposé le recrutement d'éducateurs parisiens. Tous ces éducateurs, sauf un, sont partis depuis longtemps. Les éducateurs actuels sont d'anciens infirmiers du service ayant effectué une formation en cours d'emploi. Tout se passe comme s'ils étaient considérés comme faisant partie de ce greffon parisien.

(2) Tous les éducateurs concernés connaissent les conditions de mise en place de l'innovation. Les chercheurs au contraire ont partagé longtemps ce qu'aurait été l'incompréhension d'un éventuel nouveau.

- 4) A D, mais surtout à C, comme précédemment à A et E, l'impact d'une origine pourtant ancienne paraît indéniable. Nous faisons l'hypothèse d'une continuité entre le recueil de jeunes orphelins après la seconde guerre mondiale dans des conditions précaires, et la non-intégration par des nombreux personnels d'une éventuelle spécificité ou scolaire ou thérapeutique de l'établissement. De façon plus caractéristique encore, le service de pédo-psychiatrie nous paraît traversé par une problématique de la rupture d'avec l'enfermement asilaire. Tous les agents évoquent la création du service en 1970 comme un moyen de sortir les enfants de l'enfermement et de l'hôpital (1). A nouveau, l'arrivée de l'actuel médecin-chef est associée à une ouverture de l'hôpital sur le secteur. Enfin, la création, dans un pavillon du service, d'un hôpital de jour, avant son déménagement longtemps reporté, était une question centrale pendant notre année d'observation.

## C - LA PARTICIPATION DIVERSIFIEE DES AGENTS A L'HISTOIRE

La première constatation est qu'il faut aux agents du temps après leur entrée dans l'organisation pour avoir, le cas échéant, accès à la compréhension de son passé ; ainsi, les chercheurs ont nettement eu l'impression de reculer dans le temps, au fur et à mesure de leur présence dans l'établissement (2) et de construire à chaque étape des explications plus extensives des phénomènes en jeu.

Le fait qu'un nouvel arrivant ait accès à l'histoire de l'établissement, par l'intermédiaire de son groupe d'appartenance, éclaire probablement la très grande diversité selon les groupes de l'accès des personnels à ce passé. A D, par exemple, les personnels des services généraux ou l'équipe para-médicale relieront sans hésitation un conflit actuel avec des événements d'il y a 20 ans. Les éducateurs ou la plupart des instituteurs ne partagent en aucune façon ce passé commun. **Mais surtout, ignorant celui-ci, ils fonctionnent comme s'il n'existait pas.** A l'interprétation péremptoire, mais toujours tacite, d'une situation actuelle en référence à une situation ancienne, répond une lecture dans l'ici et maintenant, et souvent une incompréhension, qui n'envisage pas la possibilité d'une

---

(1) Cette rupture s'articule à une problématique de l'intérieur et de l'extérieur. Ainsi, un étranger entendrait la création du service comme une extension de l'hôpital et non une sortie de celui-ci ; de même pour l'hôpital de jour. Le projet (l'illusion ?) serait de vouloir rompre d'avec l'hôpital sans vouloir en sortir.

(2) De par la multiplication des notations formulées en réunion, mais surtout grâce aux entretiens réalisés avec les personnes depuis longtemps présentes sur chaque terrain.

explication historique (1). Les personnels des services généraux, notamment de par leur ancienneté dans l'établissement, ont un accès particulièrement privilégié à son histoire, alors que les responsables d'établissement auront tendance à identifier l'origine de l'histoire avec leur entrée dans celle-ci.

L'histoire de l'établissement, dans une perspective synchronique, en partie résultante du climat socio-émotionnel, contribue grandement à transformer celui-ci. Plus exactement, c'est le vécu par les agents diversifiés selon leurs groupes d'appartenance, qui est un élément essentiel du climat socio-émotionnel (2), influençant notamment les représentations, partagées par les agents, de l'avenir de leur établissement.

## II - REPRESENTATION DE L'AVENIR

L'examen concerne ici les représentations à moyen ou à long terme partagées ou débattues au sein des collectifs étudiés ; les préoccupations liées à l'avenir immédiat, appréhendées dans la durée même de l'observation, seront étudiées plus loin.

Le point central repéré ici concerne le degré de liaison entre les représentations par les agents de leur avenir personnel et de l'avenir de l'organisation à laquelle ils appartiennent. A l'hôpital psychiatrique C, les infirmiers ne distinguent pas leur avenir de celui du service (3). A D ou à E, l'avenir des éducateurs est strictement personnel et imminent, et ils ne se risquent pas à une quelconque réflexion prospective sur le devenir de l'établissement. Aucun éducateur, à D ou à E, ne compte rester dans l'établissement. La fin de l'année scolaire paraît un objectif extrêmement lointain à des éducateurs interrogés à Pâques, dont certains reviendront de fait en septembre. Rappelons l'inquiétude déjà citée d'une éducatrice (19 ans) de D : "je ne veux pas m'asseoir". A E, c'est le caractère psychologiquement pénible de l'engagement affectif avec les enfants qui est souvent invoqué pour justifier à terme un départ, même par l'éducatrice présente dans l'établissement depuis 4 ans.

- 
- (1) Les éclairages par un recours à une situation antérieure nous ont toujours, sauf exception, été fournis lors d'entretiens individuels ou de conversations de couloir. Le non-échange collectif doit procurer aux agents un sentiment de sécurité de par la disposition d'une grille de lecture, et éviter divergences et conflits sur les interprétations différentes.
  - (2) C'est la réélaboration collective du passé, plus proche d'une mythologie que d'une vérité scientifique, qui est agissante, et non les événements et leur succession, dans leur exactitude historique.
  - (3) Ceci relève le degré d'intégration du personnel à l'établissement, voire à C l'absence de frontières entre l'hôpital et son environnement. Les sédentaires à C participent à une communauté à l'échelle d'un canton dont l'avenir est lié à celui de l'hôpital. C'est aussi vrai pour l'infirmier que pour le cafetier ou l'épicier.

Dans l'antenne A, les projets personnels distinguent les "portugais" des "blouses blanches". Ces derniers envisagent plus facilement un départ du foyer de l'enfance, notamment en cas de fermeture de l'antenne. Les éducateurs anciens de B se sentent fortement attachés à l'établissement (titulaires, chefs de famille, propriétaires d'une maison avec emprunt).

### Un avenir préoccupant

Les personnels à A et C partagent des inquiétudes sur l'avenir de l'organisation à laquelle ils appartiennent. Nous verrons plus loin que l'existence de l'antenne A paraît remise en cause plusieurs fois au cours de l'année d'observation. Les inquiétudes concernant l'avenir du service de pédo-psychiatrie furent telles à C que l'équipe de recherche leur consacra une des questions spécifiques de l'entretien individuel avec les adultes : "Quel sera selon vous l'avenir du service d'ici 3 à 5 ans ?" L'analyse des réponses fait clairement apparaître que les préoccupations sont multiples : le personnel est particulièrement sensible à une certaine remise en cause (1980-1981) de la psychiatrie publique, et notamment des immenses structures comme C. L'avenir du service proprement dit est avant tout appréhendé en termes d'admissions : leur nombre conditionne le maintien des postes ; or le médecin-chef de l'intersecteur voisin et concurrent "fait" beaucoup plus d'entrées. Le profil des admissions futures est tout aussi problématique ; avec le développement du travail sur le secteur, mais aussi des établissements spécialisés privés, les agents craignent l'arrivée d'une clientèle beaucoup plus difficile (débiles profonds (grabataires) ou grands psychotiques pour les uns, délinquants, drogués pour les autres). Rappelons que ces entrées, facteur essentiel de survie, sont référées totalement au médecin-chef et appellent nécessairement une inquiétude quant à la politique du prochain chef de service (1).

Dans les autres établissements, les représentations de l'avenir sont moins prégnantes, du moins en ce qui concerne les équipes éducatives. Le taux d'occupation de l'internat E préoccupe les responsables, mais ce souci n'est pas partagé par les éducateurs eux-mêmes. A D (2), on ne repère pas de projets à long terme (3), mais de nombreux projets élaborés ou

- 
- (1) Le changement de médecin-chef est un élément central de la culture infirmière ; il s'accompagne nécessairement d'une période difficile de bouleversements de 6 mois environ, pendant laquelle il convient de faire le dos rond, en évitant aussi bien le changement brutal que le conflit, avant de revenir à un certain équilibre.
  - (2) Comme à C ou à E, les responsables sont préoccupés par la quantité et la nature des futures admissions. Rappelons que sur tous les terrains, ce point est un support idéal des projections persécutives (cf. la peur de l'arrivée de filles à A).
  - (3) C'est à C et A que les inquiétudes sur l'avenir sont les plus importantes ; en fait, trois ans après l'observation (1984), des changements tout à fait considérables ont remodelé B. Les modifications concernant A et C ont trait à leur organisation interne, mais nullement à leur existence.

imposés dans l'urgence, cette situation se retrouvant à A et au sein de l'équipe éducative de D. Le futur immédiat, toujours hypothétique, écrase toute perspective à long terme.

### III - VECU DE LA DUREE

#### A - DES RYTHMES DIFFERENTS

Les différences dans le rapport au temps sur les cinq terrains, sont particulièrement fortes. Schématiquement, on peut opposer des établissements au rythme haletant et des établissements dans lesquels le temps aurait en quelque sorte suspendu son vol. Le vécu de la temporalité est d'un accès particulièrement aisé pour l'observateur qui s'est légitimement demandé si la réunion qu'il devait observer allait se tenir ou si l'antenne A avait été fermée depuis la semaine précédente. Dans d'autres établissements, au contraire, il prendra vite l'habitude d'un rythme quasi routinier. On trouve un rythme haletant à A, B, D, caractérisé par des projets nombreux et soudains, aussi bien d'origine intérieure que provenant des autorités de tutelle (notamment DDASS). Le départ brutal du directeur du foyer A conduit à une succession de demandes de projets pédagogiques, menaces de fermeture, etc...

18 novembre :

départ du directeur du foyer.  
"on va avoir des filles venant de X".

6 janvier :

doutes sur la survie de l'antenne.  
"Faites un projet autonome de celui du foyer de l'enfance".

3 février :

nouveau directeur intérimaire.  
Paraît vouloir que l'antenne réintègre le foyer.

17 février :

le responsable de l'antenne paraît vouloir se retirer, alors que la DDASS voudrait créer toute une série d'antennes sur le modèle de A.

24 mars :

départementalisation : les personnels doivent choisir entre l'hôpital et le département. L'avenir de l'antenne n'est pas abordé. Les éducateurs décident de demander aux résidents de rédiger leur propre projet individuel.

Le tableau ci-après, récapitulant les divers projets évoqués à B au 4ème trimestre 1980, complété par l'étude de la mise en oeuvre d'un pseudo-changement à B (p. 162) et l'analyse d'une crise à D (chapitre 8), rend compte de ce que nous appelons un rythme haletant, dans lequel chaque semaine apporte un nouveau rebondissement.

**PRINCIPAUX PROJETS CITES EN REUNION A B - 4<sup>ème</sup> TRIMESTRE 1980**

PROJETS	SUITE DONNEE	REMARQUES
<u>09/10</u>		
- Faire un projet pédagogique pour l'année.	Non	
- Nouvelle grille horaire.	Oui	Sérieux conflits sur les horaires.
<u>16/10</u>		
- Fiches d'observation.	Non	
- Suggestion d'une réunion mensuelle regroupant les éducateurs des ados. et les hommes d'entretien qui encadrent les jeunes déscolarisés pendant la journée.	Non	
<u>20/11</u>		
- Annonce de l'arrivée de la pouponnière le 31/12.	Non	
- Annonce de la départementalisation.	Reportée	
- Déplacement du groupe des travailleurs, faire un projet.	Non	Fin novembre, début décembre, nombreuses fugues et congés maladie des éducateurs.
- Suggestion réunion éducateurs et jeunes.	Non	
<u>11/12</u>		
- Proposition de démarrage d'un atelier photo en janvier.	Non	

Le second trimestre verra une réunion conflictuelle entre éducateurs et directeur de l'hôpital, l'arrivée de 3 (2 resteront) éducatrices spécialisées, et la mise en place d'un nouveau système analysé plus loin, appuyé sur 2 éducatrices "de liaison".

Le rythme haletant décrit ci-dessus suppose la non reprise, après coup, de nombreux projets et incidents (1). Il s'accompagne cependant d'un rythme de temporalité plus lent concernant en particulier la mise en oeuvre de décisions prises. Ainsi, la fête de Noël, à B, fixée au 25 janvier 1981, a été abordée en réunion dès le 16.10.1980, ce qui n'a pas empêché la suppression de toutes les réunions de janvier pour permettre la préparation d'une fête sur laquelle chacun portera après coup un jugement très négatif.

Il faut souligner ici l'incidence de la durée et des procédures comptables (2). A B, personne ne demande rien, il faudrait attendre des années pour l'obtenir ; à A, les éducateurs mettent 5 mois à obtenir des réveils pour les adolescents de l'antenne.

Le rythme quotidien, à C et surtout à E, beaucoup plus lent, peut être mis en relation avec les troubles présentés par les enfants et la lenteur d'un certain nombre d'activités, mais, selon nous, aussi par le rythme des réunions et une planification lente des changements. Le 6 mai, on commença à parler à E de la rentrée à laquelle on consacra 5 réunions jusqu'en octobre (les horaires étant négociés en juin) ; en novembre, la rédaction des projets de l'année est achevée, mais, dès février, on parle des changements à mettre en oeuvre à la rentrée suivante en octobre 1983. Ce rythme lent s'accompagne à E d'une relative facilité de la gestion courante : les éducateurs peuvent faire des achats et participent même efficacement au choix des investissements pour l'année suivante. A C, au contraire, la gestion administrative est extrêmement lourde et les colonies de vacances, les cadeaux de Noël, etc..., doivent être planifiés dans des délais ne permettant pas leur intégration dans le travail éducatif et thérapeutique (3).

- 
- (1) A B comme à D, on rapporte aux chercheurs des évènements que nous avons vécus quelques mois auparavant, mais que nos informateurs situent dans un passé beaucoup plus ancien.
  - (2) Dans le service hautement spécialisé de C, chaque fois qu'un enfant psychotique casse une chaise, la surveillante du pavillon doit rédiger un bordereau en 3 exemplaires pour demander sa réparation (impossible, mais elle n'est pas habilitée à faire un tel diagnostic). Après retour de la chaise, certifiée irréparable, elle pourra faire un bon pour sa mise au rebut, et un autre pour l'obtention d'une nouvelle chaise.
  - (3) Le 16 janvier 1981, un camion est passé, de pavillon en pavillon, ramasser les sapins de Noël défraîchis. Une telle organisation a évidemment supposé une série de notes de service, et complique tout travail d'élaboration de la relation autour de la mise en place et de la disparition du sapin.

## B - TROIS ORDRES DE TEMPORALITE

Le repérage des différences dans le rapport au temps entre chercheurs et équipes observées, nous a permis de repérer des ordres différents de temporalité dans les établissements qu'il convient de tenter de caractériser avant de revenir sur l'analyse détaillée d'un essai de changement à B (1).

Trois ordres de temporalité sont, selon nous, repérables dans les organisations étudiées :

- 1) Une temporalité longue relevant de l'histoire de l'organisation, voire du secteur sanitaire et social : B et C sont des organisations centenaires ; l'histoire de D remonte aux années 1930 et, sur ces terrains, la trace de ce passé reste prégnante. Les transformations lentes des clientèles et des modèles relèvent de ce premier ordre de temporalité (2).
- 2) Une temporalité intermédiaire, de 5 à 10 ans, correspondant au temps de présence de nombreux résidents dans les organisations, et dont la référence serait le temps d'élevage et d'éducation d'un enfant.
- 3) Une temporalité du quotidien dont, sauf en quelque façon à C et E, l'enveloppe maximale est de 1 an. L'éducateur-chef de D conclut un texte important du 1.12.1982, diffusé dans tout l'établissement, ainsi : "Cela fait 90 jours que la rentrée a eu lieu, il reste 210 jours à assumer".

Ainsi, même les responsables privilégient très fortement l'unité de temps de l'année. Leur expérience de périodes de fugues, crises, de proximité des vacances, etc... leur permet en quelque sorte d'anticiper, mais en se situant toujours dans le cadre de l'année, et non pas dans l'ordre de temporalité intermédiaire, qui constitue l'enveloppe de leur travail auprès des résidents.

- 
- (1) Alors que les responsables et les équipes escomptent des apports immédiats de la recherche ou, au plus tard, lors de la restitution, le projet des chercheurs s'inscrit dans un cadre temporel très différent : rappelons que nous avons obtenu l'accord des terrains A, B, C, en octobre 1979, que la recherche a commencé en octobre 1980, et que le rapport a été remis début 1985, d'autres textes étant encore en préparation. A D et E, l'écart se réduit à 3 années à partir du premier contact en janvier 1982.
  - (2) L'importance des différences d'appréhension des temporalités a d'abord été repérée dans les colonies de vacances : une spécificité essentielle de ces organisations résidentielles temporaires est que la durée limitée et la fin sont les mêmes pour tous, personnel et résidents, alors que le départ d'un résident ou d'un agent n'arrête pas l'organisation ordinaire.

La temporalité du climat socio-émotionnel est donc caractérisée par un primat du temps du quotidien, le plus souvent de l'année scolaire (1), traversée par des effets des deux autres ordres de temporalité.

Le primat du quotidien constitue, avec d'autres éléments importants, une explication au devenir d'un essai de changement à B.

#### IV - ANALYSE D'UN PSEUDO CHANGEMENT

L'arrivée en février et en avril de deux éducatrices spécialisées est l'occasion d'une vaste réorganisation du travail au foyer de l'enfance B. Une description chronologique éclaire le caractère éphémère de cette transformation.

Le contexte doit être brièvement rappelé : le directeur réclamait des postes depuis la rentrée de septembre ; le directeur de l'hôpital a évoqué ces créations à l'occasion d'une réunion exigée par les éducateurs, en janvier, durant un congé du responsable de l'établissement. D'autre part, depuis lors, les inspections négatives se multiplient, notamment pour préparer la départementalisation toujours reportée. Dans l'établissement, la situation est tendue, six semaines se passent sans réunion de l'équipe éducative dont un éducateur vient d'être licencié.

#### **A - D'AMBITIEUX PROJETS DE TRANSFORMATION**

Trois éducatrices spécialisées sont recrutées, deux seulement resteront, l'une arrive le 1er février, l'autre, amie et condisciple de la précédente, le 1er avril. Jusqu'à la fin des vacances de Pâques, elles remplacent les éducateurs en congé.

Cet extrait du journal de bord montre que le projet de réorganisation n'a pas encore été élaboré : à la rapidité d'invention de structures nouvelles, correspond ici la brièveté de leur existence.

#### Jeu-di 29 janvier 1981

Réunions de groupes, il n'y en a pas eu depuis le 18 décembre (à cause de la préparation de la fête). Un élément important du contexte est la visite, la veille, du Comité d'Hygiène et de Sécurité de l'hôpital.

#### 9h. : réunion des petits

Présents : directeur, éducateur-chef, les trois éducateurs du groupe.  
Observateur : Paul. Cassettes B 15 - 50 minutes.

---

(1) Ceci a été confirmé lors de l'étude, une année civile durant, de D et E (voir par exemple le chapitre suivant).

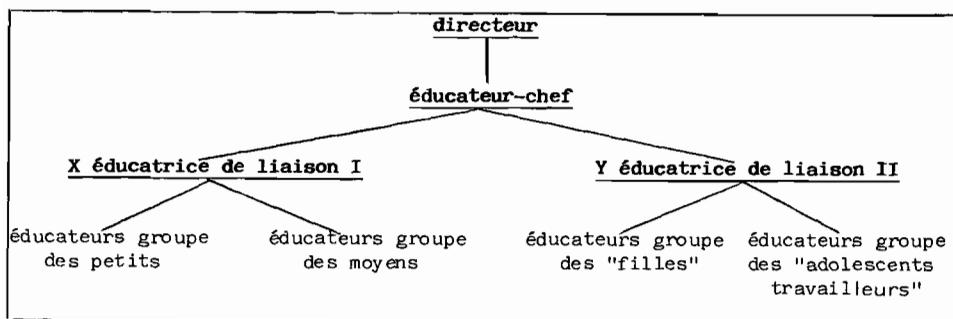
A cause d'une réunion de synthèse avec les travailleurs sociaux extérieurs (DDASS), cette réunion sera courte. Le directeur annonce l'arrivée d'une éducatrice à partir du 1er ou 2 février avec qui on doit compter dorénavant. "Elle nous dira comment elle voit les choses, étant donné qu'elle est éducatrice spécialisée", "je mise gros sur l'affaire".

Le directeur précise ensuite que l'autonomie sera officielle en janvier 1982, puis revient sur l'inspection de la veille ; il rapporte que de vives critiques ont été formulées concernant la décoration des chambres de ce groupe : "pour les gens de l'extérieur c'est triste ici, une femme s'est mise à chialer en disant : oh les malheureux, ça doit être atroce !! une éducatrice (BE 27) se rebiffe : "parler de décoration alors qu'il faudrait refaire tous les sanitaires". Le directeur reprend : "alors on arrive à la conclusion suivante : il n'y a pas d'ambiance (...). Visuellement c'est vrai, ça a toutes les impressions du mortel (...). Il ne faut pas que les enfants soient attachés à la maison, mais on ne peut pas expliquer ça en deux heures". Le directeur termine en exigeant l'achat de posters.

La réunion devait statuer sur deux frères du groupe des petits. elle n'a pas été enregistrée ; la décision prise dans une situation familiale extrêmement complexe a été d'attendre ; on se retrouvera le 26 mars pour décider si les garçons peuvent être remis au père et à son amie (1).

En passant à table, l'éducatrice a dit au gamin (8 ans) : "on a parlé de toi en réunion ce matin". (2)

"Le nouveau système" est annoncé à la réunion plénière et solennelle du 23 avril sous la forme d'un "organigramme" distribué aux participants :



- (1) La réunion sera d'abord reportée en avril, un placement sera en fait décidé sans nouvelle réunion.
- (2) L'insertion de cette référence à la réunion de synthèse permet d'anticiper en soulignant certaines répercussions sur les jeunes : le gamin a fait une grosse colère en fin de repas sans que ces éducateurs ne fassent apparemment le lien...

En outre, sont désignés un éducateur et une éducatrice des groupes de grands qui doivent changer de groupe pour mieux équilibrer les sexes (sic) et l'éducateur P (1) consacrer deux tiers de son temps à aider les adolescents à rechercher du travail en milieu ouvert, et à les suivre après leur sortie de l'établissement.

La mission des éducatrices de liaison est précisée dans l'échange suivant, tout à fait typique :

Educateur-chef : *"Le rôle de X et de T est de coordonner et de lier les différents groupes entre eux, et d'assurer la réalisation de différentes choses telles que les dossiers, telles que les actions thérapeutiques, et de mettre en place l'intervention au niveau des assemblées générales" (réunion d'enfants), réunions et compagnie"*.

Une éducatrice : *"alors notre rôle il est quoi ?"*

Educateur-chef : *"votre rôle il est d'éducateur de groupe"*.

L'éducatrice : *"c'est tout ?"*

Directeur : *"c'est tout, c'est essentiel"*.

Educateur-Chef : *"euh votre rôle c'est essentiel, c'est le plus... important au niveau des enfants"*.

Educateur P : *"il y a plus de chefs que d'exécutants"*.

Le réaménagement proposé tente de répondre point par point à un certain nombre de défaillances de l'institution soulignées par le CMP (2), et probablement par les diverses commissions ayant visité l'établissement :

- absence de prise en charge thérapeutique
- manque de personnel spécialisé
- inexistance de travail avec les familles
- coopération strictement administrative avec les travailleurs sociaux du secteur
- absence de préparation professionnelle
- aucun suivi des résidents majeurs.

Le directeur, par ailleurs, exigeait en vain :

- des projets pédagogiques par groupe
- des fiches d'observation par groupe
- des assemblées de jeunes (3)

---

(1) Le plus ancien, il achève sa formation en cours d'emploi, et nous a facilité le 1er contact (cf. chapitre 2).

(2) Le directeur a fréquemment souligné précédemment l'évaluation très négative portée par le Centre Médico-Psychologique sur l'établissement.

(3) Le directeur avait suggéré leur mise en place en octobre, puis demandé sans succès à un stagiaire en formation de les organiser. Ce point (avec d'autres ?) est sûrement à relier avec la présence de l'équipe de recherche.

Sans insister sur les raisons techniques (brutalité, ampleur, non préparation) (1) de l'échec de cette transformation, nous tenterons de souligner les données relevant du climat socio-émotionnel qui éclairent son caractère très éphémère.

## **B - UN CHANGEMENT SANS LENDEMAIN**

### **1) Un premier accueil différencié selon les groupes**

Si X s'intègre relativement bien, notamment en relation avec les éducateurs du groupe des petits, très demandeurs d'un soutien technique, Y est violemment rejetée en particulier par les éducateurs du groupe des adolescents travailleurs. P lui déclare franchement la semaine suivante en réunion de groupe, en présence de l'éducateur-chef :

*"Si je n'avais qu'une 4 L Break et un chien policier à m'occuper, je partirais bosser ailleurs bien sûr, j'en aurais envie, mais j'ai une femme et deux enfants, une maison, une 4 L Break et un dog allemand à m'occuper, je ne peux pas me permettre de foutre le camp quand j'en ai envie, les 2 gosses il faut qu'ils bouffent. Et quand tu souris seulement quand je cause, cela me fait chier, je me dis que tu es plus jeune que moi, t'as pas plus d'expérience que moi, et que je te vauds bien, c'est tout, j'ai que ça à te dire, terminé". 30 avril - B 22 (118).*

Les invectives d'une grande violence sont nombreuses au cours des réunions, et les enfants eux-mêmes y participent largement (2). Dans un second temps, probablement après des menaces de la direction, les interventions de Y en réunion du groupe des adolescents travailleurs sont purement et simplement ignorées.

### **2) Un réaménagement rapide**

Très rapidement, une évolution apparaît, liée en partie à la gestion des emplois du temps.

Y assure de nombreux remplacements "sur le groupe des filles" dans le mois qui suit, ce qui lui permet d'y repérer les problèmes et de se faire

---

(1) Mais aussi la non qualification de X et Y à assurer des tâches d'encadrement, dans les établissements comportant peu d'éducateurs qualifiés, ceux-ci sont souvent affectés à des tâches pour lesquelles ils n'ont aucune préparation.

(2) J'ai par exemple été témoin, lors de la passation de l'entretien individuel avec Y de sa découverte d'un mot obscène sur son bureau. La pièce étant fermée à clef, l'éducatrice a immédiatement pensé à une complicité entre le jeune auteur du libellé et un adulte.

relativement accepter par les éducateurs du groupe (1), mais cela contribua à la couper du groupe des travailleurs, ce qui convenait tout à fait aux éducateurs du groupe, mais aussi à elle-même, s'imposant à des collègues qui refusaient aussi violemment une coopération, a fortiori un rôle hiérarchique de liaison.

Le nouveau rôle de P est aussi tout à fait éphémère : le 23 avril, il est convenu qu'il doit consacrer 2/3 de son temps à l'extérieur à partir du 1er mai ; en 15 jours, plusieurs jeunes qui passaient leurs journées au foyer sont effectivement placés au moins à l'essai, mais dans la semaine du 25 mai au 1er juin, P doit assurer 38h sur son groupe, puis 42h entre le 1er et le 6 juin (B 29.2).

Au 4 juin, les seules traces visibles de la réorganisation consistent en un renforcement de l'encadrement du groupe des petits par X, et du groupe dit des filles par Y, et un meilleur suivi des relations entre l'établissement et le CMP. Au mois de septembre, Y quittait l'établissement et la profession pour utiliser ses indéniables compétences personnelles et professionnelles à vendre des voyages...

### **3) Une réorganisation incompatible avec le climat socio-émotionnel**

Le potentiel étant alors accru de deux postes, l'incapacité de mettre en oeuvre les perspectives nouvelles est révélatrice, au-delà de l'incompétence, d'un refus plus global lié à la profonde incompatibilité entre "le nouveau système" et les modalités déjà décrites du climat socio-émotionnel à B.

En résumant, le projet thérapeutique, fortement énoncé par les deux arrivantes, est contradictoire avec le vécu de l'action résidentielle (pôle organisateur 1 du climat socio-émotionnel) comme d'une suppléance familiale très ordinaire.

Le vécu de la hiérarchie (pôle 2) : relations conflictuelles et lointaines avec le directeur, essai de camaraderie complice et rivale entre les éducateurs hommes anciens et l'éducateur-chef, ne laisse pas place à une hiérarchie intermédiaire venue de l'extérieur.

Il faut souligner ici l'importance du sentiment de trahison ressenti par les éducateurs, notamment P, instigateur de la réunion avec le directeur de l'hôpital : ils voient leur première victoire se retourner contre eux.

La situation évoque la création du poste d'éducateur-chef pour lequel les éducateurs rappellent s'être battus, et dont ils estiment devoir tirer un bénéfice.

L'incompatibilité est plus forte encore, eu égard au vécu de la différenciation entre adultes (pôle 3) : rappelons pour mémoire le fort déni du féminin à B, le refus de toute différenciation entre enfants, et l'absence de réalité des équipes d'éducateurs chargés des groupes, les groupes d'appartenance étant construits sur les horaires de présence dans l'établissement. La venue des deux éducatrices s'oppose point par point à ces 3 éléments forts du climat dans l'établissement.

---

(1) Ceci est clairement analysé par Y dans son entretien BE 29. Voir aussi le long extrait de la réunion du pavillon des filles concernant Mohamed (p. 206 et sq.)

L'étude diachronique de B confirme que la dissolution rapide et non verbalisée de cette réorganisation est caractéristique de l'établissement qui a vu fleurir de très nombreux projets d'origine administrative ou intérieure, suscitant une excitation, immédiatement suivie d'une disparition jamais publiquement remarquée.

Le 20 novembre, le directeur annonce à l'équipe éducative l'arrivée de la pouponnière qui s'installera le 31 décembre dans le pavillon des adolescents travailleurs (1). Les éducateurs et les adolescents travailleurs doivent préparer un projet articulé à leur déménagement dans des chambres individuelles, au 2ème étage du château (2). En février, un nouveau projet est décidé à l'intention du même groupe, associant la remise de l'argent de poche sous forme de salaire avec bulletin de paye, paiement des repas par ticket et transformation de la salle à manger en self-service. Ce projet, très longuement débattu en présence du directeur, n'a pas plus été révoqué ultérieurement que l'arrivée de la pouponnière.

La réforme annoncée le 23 avril, évanescence le 4 juin, apparemment adaptée au dysfonctionnement repéré de l'établissement, mais en opposition complète avec les données essentielles du climat socio-émotionnel, n'aura eu pour destin que de constituer le support d'une période de forte excitation dont la répétition régulière ponctue le temps qui passe.

L'approche diachronique du climat socio-émotionnel, esquissée ici, ouvre sur des questions essentielles dont beaucoup restent à élaborer : il conviendrait d'étudier la possibilité de construire des indicateurs permettant d'évaluer l'évolution du climat ; d'autre part, l'analyse de l'impact de changements organisationnels sur le climat socio-émotionnel appelle des études d'établissements à plus long terme. Enfin, les possibilités et modalités de transformation délibérée du climat socio-émotionnel constituent pour les responsables d'établissements une question d'importance primordiale que nous reprendrons brièvement en fin de rapport.

L'analyse diachronique que nous avons rapportée ici (3) souligne l'impact considérable de l'histoire de chaque établissement ; le vécu de cette histoire par les agents qui y ont accès à travers un groupe

---

(1) Bâtiment préfabriqué en bois, vétuste.

(2) Répondant à une de nos questions (hors réunion), le directeur nous annonce, le 18 décembre, le report de l'arrivée de la pouponnière de quelques mois, et de même, courant mars, l'abandon de ce projet. A notre retour dans l'établissement, pour préparer la restitution, l'équipe éducative prépare sérieusement l'arrivée d'une unité de femmes battues, lors de la restitution elle-même, il est question d'une crèche pour le personnel hospitalier...

L'énumération des projets et contre-projets d'origine administrative ne doit pas omettre les innombrables reports de la départementalisation ; il est certain enfin que les administrateurs créatifs ont dû évoquer sérieusement en 1984, comme sur d'autres établissements ASE où nous travaillons actuellement, un accueil de "nouveaux pauvres" ; il conviendrait de charger des spécialistes de chiffrer le coût de ce bombardement sur les clients et les personnels.

(3) et qui sera complétée par l'étude à paraître concernant B.

d'appartenance, participe, avec les éléments constitutifs qu'ils transforment, à produire la constellation spécifique du climat socio-émotionnel sur un terrain donné à une date donnée. Le vécu construit par les agents intervient doublement : en effet, le vécu d'un évènement influe sur le souvenir que les agents en auront, mais ce souvenir lui-même, plus tard, sera transformé par le vécu de la quotidienneté d'alors.

L'approche diachronique a montré par ailleurs l'importance du rythme vécu (lent ou haletant, dans notre corpus) de la quotidienneté en internat, rythme qui tend à effacer les autres ordres de temporalité. Le climat socio-émotionnel du moment éclaire avec d'autres éléments de succès ou non d'un changement qui, lui-même, transforme le climat socio-émotionnel.

---

TROISIEME PARTIE

INCIDENCES DU CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL ET EDUCATION RESIDENTIELLE

---



LES RESULTANTES DU CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL

- I - Quatre fonctionnements révélateurs
- II - Etude d'une crise en internat



L'objectif de cette troisième partie est de décrire certaines incidences du climat socio-émotionnel sur les pratiques mises en œuvre dans les établissements, et par là sur les clientèles accueillies. On distinguera l'examen des résultantes du climat socio-émotionnel, de l'analyse des entretiens de jeunes résidents (chapitre suivant), en vue de dégager leur compréhension et l'impact différencié du climat selon les établissements. La conclusion permettra d'évoquer des modalités d'action volontaire possibles sur les phénomènes étudiés, proposant ainsi quelques ouvertures praxéologiques à la réflexion des responsables, des praticiens et des formateurs.

\*

\* \* \*

Parmi les résultantes (1), nous n'insisterons pas ici sur les symptômes révélateurs du climat socio-émotionnel :

- réactions à un vol ou à une fugue
- discours tenus sur les parents
- irruption exceptionnelle de violence ;

mais nous décrirons, sans prétention exhaustive, quatre fonctionnements révélateurs :

- la captation institutionnelle des investissements au préjudice de l'action éducative.
- la problématique de l'individuel et du collectif
- certaines difficultés dans la prise en charge des adolescentes
- les violences endémiques (pour mémoire).

---

(1) Nous appelons résultantes, les processus dont les modalités sont liées aux phénomènes psycho-sociologiques décrits. Rappelons brièvement l'articulation entre 4 niveaux : celui des **réalités organisationnelles** : l'internat comme organisation de suppléance familiale ; **le niveau construit** - d'ordre métapsychologique - des éléments constitutifs du climat socio-émotionnel dont la constellation doit pouvoir rendre compte du **niveau expressif** des productions idéologiques et fantasmatiques appréhendées à travers les groupes et réseaux d'appartenance. **Les résultantes** repérables dans la pratique de prise en charge résidentielle peuvent être psychiques (un sentiment généralisé et durable, parmi les jeunes, de morosité ou une excitation coutumière) ou effectives (fugues, violences, modalités éducatives concrètes, etc...) (cf. tableau p. 87)

En conclusion de ce chapitre, l'étude détaillée d'une crise à D permettra à la fois d'étudier les conditions d'apparition de violences répétées et de saisir la crise comme un dysfonctionnement généralisé globalement révélatrice du climat socio-émotionnel.

## I - QUATRE FONCTIONNEMENTS REVELATEURS DU CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL

### A - UN INVESTISSEMENT DIFFICILE

Un premier fonctionnement caractéristique consiste en une difficulté pour les agents à s'impliquer dans le travail quotidien et la relation de prise en charge des résidents.

Dans certaines situations, tout se passe comme si les enjeux institutionnels captaient l'énergie des adultes au point de retentir sur leur relation éducative, notamment sur leur capacité d'investissement auprès des enfants. Ainsi à A, les inquiétudes concernant l'avenir de l'antenne prennent par moment totalement le pas sur toute concertation entre éducateurs, et les décisions éducatives sont oubliées. On retrouve la même situation à D lors de la discussion sur l'organisation d'un transfert (voir plus loin) (1).

Nous allons rapporter un extrait de réunion à B où l'on voit que la prégnance de la réorganisation du personnel éducatif interdit toute véritable concertation sur une situation éducative pourtant importante.

Le travail éducatif auprès du jeune Mohamed est visiblement parasité par la contestation de la nouvelle répartition des tâches.

Le récit se développe ainsi :

1er temps : on a retrouvé le frère de Mohamed

2ème temps : le nouvel organigramme imposé par la direction est mauvais

- essai d'organisation
- impossible faute de moyens

3ème temps : la mère de Mohamed est morte

4ème temps : critique du projet de la direction et de la nouvelle grille horaire.

---

(1) De manière significative à C, à la question "quelles sont les principales difficultés rencontrées dans votre travail auprès des enfants ?" dans le service de pédo-psychiatrie C, 17 interlocuteurs sur 42 n'évoquent que des difficultés avec les adultes (horaires, coopération, circulation de l'information, etc...

Quant à l'histoire familiale de Mohamed...

30 avril 1981 - B 23

Début d'une réunion d'équipe du groupe dit des "grandes filles", en fait groupe d'adolescents plutôt scolarisés à dominante féminine.

Y = nouvelle éducatrice de liaison depuis le 1er avril.

E = éducatrice expérimentée dans l'établissement, termine sa formation en cours d'emploi.

J = éducateur en formation.

S = stagiaire en train d'apprendre son métier sur le terrain.

1er temps (on s'installe)

Y - Je pourrais peut-être dire avant les démarches par rapport aux gamins où ça en est, parce qu'il y a quand même des trucs importants, t'as transmis tout...

Il faut fermer la porte quand même.

Par rapport à Mohamed, il y a eu une réunion hier matin au CMP où étaient Gilles (psychologue CMP), Lucien (éducateur DDASS), Pierrot (éducateur-chef de l'établissement) et moi, pour voir un peu où en était Mohamed. Alors Lucien a reçu une information de P. venant d'une assistante sociale, comme quoi Mohamed a un demi-frère à P. qui s'appelle Bruno, le nom de famille je ne sais plus, je vous communiquerai et Bruno demande à voir son frère Mohamed et sa soeur, à les rencontrer.

Cette recherche aurait été aiguillée par le grand père maternel à Mohamed qui habite à N. Le Château ; en projet, il y aurait donc à rencontrer le grand père maternel pour arriver à retrouver un petit peu tout ce qui s'est, ce qui reste de la famille de Momo vers P. et N. Le Château, et ceci en introduisant Mohamed dans l'action (1).

E - moi hier (2) tu m'en as parlé.

Y - oui

E - Enfin tu m'as dit qu'il y avait une réunion, qu'il avait été décidé par vous en réunion qu'il était préférable de lui en parler.

Y - oui

---

(1) Trace linguistique révélatrice de la formation.

(2) La précipitation à parler à Mohamed le jour même est caractéristique du rapport au temps extrêmement haletant que nous avons essayé de décrire précédemment (chapitre 7).

## 2ème temps

- E - Je lui en ai parlé puis hum, il me dit d'où tu tiens ces renseignements là, je dis ... il me dit "t'as participé à une réunion ?", je dis non, c'est Y, alors il a arrêté tout, il a été te voir.  
Alors ça, ça c'est ce que je reproche dans l'organisation de M. MARTIN (directeur), parce que nous on est toujours avec les gosses et ...
- Y - mais le problème c'est que c'était mal organisé par rapport aux horaires, aux disponibilités.
- E - parce que je sais pas  
parce que on est avec les gosses autant je crois que dès qu'il y a des réunions importantes comme ça on devrait y participer euh (028)

## Essai d'organisation

- Y - c'est sûr  
sinon les gamins, Mohamed  
moi je vois bien cela dans le boulot, définir quels gens, par exemple Mohamed, vers qui il va plus facilement, et puis qu'il y ait une famille, une fille, pardon une personne de repère (1) qui s'occupe plus particulièrement de Mohamed et de sa famille, parce que pour lui cela bouge pas mal, et il y aura tout le temps du mouvement, qu'il y ait toujours un repère par rapport à l'enfant, et par rapport à l'équipe éducative.
- alors explique-toi
- Y - que ce soit par exemple la personne qui pense avoir une relation beaucoup plus approfondie avec Mohamed qui aille aux réunions, qui soit le centre de tout ce qui se passe pour Mohamed.
- E - c'est ce que je tenais l'an dernier sauf que vu le machin là-haut (*la nouvelle organisation mise en place 8 jours auparavant*)
- Y - maintenant cela devrait aller  
il y a encore une ou deux semaines  
parce qu'il y a un congé à la fin de la semaine

## Manque de moyens

- E - ce qu'il y a, c'est que cela va coïncider toujours dans notre groupe, parce qu'on est pas un effectif, je l'ai dit au directeur la semaine dernière, il a beau dire tout ce qu'il dit, c'est

---

(1) Que veut dire ce double lapsus que Mohamed serait mieux en famille, que les deux filles (E et Y) sont en rivalité, tout ça à la fois peut-être ?

toujours dans ce groupe-là qu'il en manque un (...), nous on est toujours les emmerdés quoi, alors il s'étonne qu'il y a rien de fait, que je lui dis moi j'ai pas fini (1), tu es stagiaire, toi, t'es sur les 2 groupes, lui il est en école.

J - Je suis élève, j'apprends.

Les autres - hum, hum

E - Alors heu je dis alors c'est dommage que c'est tout, alors et s'organiser avec ça

Y - on peut s'organiser

E - après, cela nous retombe sur le dos, on ne fait jamais rien... il y a rien de fait, c'est le bordel dans ce groupe ; ce groupe cela toujours été celui où personne... (2)

Y - c'est vrai

E - il y a une paire d'années que j'y suis

### 3ème temps

Y - par rapport à Mohamed, il y a une deuxième information qui a été transmise, c'est que sa mère est morte l'année dernière au mois de juin, j'ai regardé les dates, et qu'il faut également lui en parler.

E - Mais je lui en ai parlé hier, j'ai discuté avec le gamin, enfin je ne lui ai pas dit que sa mère était morte, je lui ai dit, je lui ai demandé ce qu'il connaissait de sa famille, plus du côté du père bien sûr, je lui dis bon ta mère, ton grand-père, "ma mère elle est morte"

Y - Qu'est-ce qu'il a dit ?

E - elle est morte

Y - donc il savait

---

(1) E n'a pas fini sa formation en cours d'emploi, au moins une semaine d'absence par mois, de même pour J ; sauf la coordinatrice, l'équipe ne comprend personne de véritablement stable, le déséquilibre a été accentué par l'échange d'éducateurs avec le groupe de garçons (cf. chapitre précédent).

(2) Nous sommes le groupe mal aimé, parce que le groupe "des filles" (en fait mixte), alors Mohamed...

E - il le savait et puis j'ai parlé du frère aussi, il m'a dit "quel nom il a", je lui dis : je sais pas t'iras voir Y, il m'a dit "c'est pas un Bekrim (\*) je lui ai dit : je sais pas, je crois pas, Y le sait alors c'est là qu'il est parti, alors de toutes façons il s'y retrouve le gamin, je crois que

#### 4ème temps

Y - moi je veux pas la primeur des réunions pour le gamin, absolument pas

E - moi c'est Martin (directeur) a présenté les choses, bon il lui faut des gens qui font cela, d'autres qui font d'autres choses, il ne faut pas mélanger les deux choses (1)

Y - Je dis qu'il y a un travail de groupe qui engendre une relation plus approfondie avec les gamins ; il suffit que ça, ça soit dit (2), quelque part on en profite pour que les personnes qui soient plus concernées pour le gamin aillent en même temps aux réunions

E - Ouais, mais comme nous on ne fait pas nos horaires, et qu'on nous met en horaire de groupe, euh je vois pas comment on ferait

Y - alors j'irai aux réunions et puis

J - (éducateur en formation) - les réunions et un gamin, c'est vachement difficile, moi je suis vachement démobilisé, je n'étais pas là la semaine dernière, je ne suis pas là la semaine prochaine, et cette semaine je veux reprendre contact dans le groupe et j'arrive, je suis de week-end pour reprendre contact

E - nous on s'en fout on nous demande pas notre avis ni quoi ni qu'est-ce ; ou alors il faudra peut-être y aller sur notre temps de congé, encore il faudrait qu'on soit averti qu'il y a des réunions

Y - hum, hum

E - bon ben de toutes façons on est habitués

Y - bon, à propos de ça, jeudi 4 mai, il y a une synthèse pour... à (3)

---

(1) L'enjeu : la différenciation des tâches est immédiatement appréhendée comme une hiérarchisation.

(2) Indices linguistiques caractéristiques de la formation.

(\*) Pseudonyme.

(3) La même discussion reprend à propos de cet autre enfant, jusqu'au bout de la réunion il ne sera plus question de Mohamed.

## B - COLLECTIVITE ET INDIVIDUALISATION EN INTERNAT

Le second fonctionnement résultant de la nature du climat socio-émotionnel, concerne la place respective d'une approche personnalisante et d'une perspective groupale ou collective dans la prise en charge résidentielle. Cette problématique pédagogique sur laquelle insistent les praticiens en internat (par exemple J. Ladsous, 1982) renvoie à une opposition fondamentale qu'on pourrait référer respectivement à S. Freud et A.S. Makarenko.

Les terrains étudiés s'opposent fortement sur cette question : La pédagogie à B et D est toujours une action visant un groupe : les mêmes règles pour tous, les mêmes horaires, sanctions collectives, l'individu est appréhendé essentiellement en tant que membre d'un groupe ; au contraire, à C, et surtout à E, on constate une centration très forte sur l'individu : les éducateurs de E se préoccupent constamment de l'hétérogénéité des demandes des enfants qui leur sont confiés. Cela se traduit notamment par une attention portée à la compréhension des différences individuelles, surtout à propos des enfants psychotiques. L'un demande de la musique, l'autre se détend en écoutant de la musique, le 3ème est fasciné en regardant le disque tourner ; ou encore l'équipe s'interroge sur le refus d'un enfant de manger avec une éducatrice, est-ce parce qu'elle tient la cuillère d'une autre main, parce qu'elle a pris sa propre cuillère et non celle de l'enfant... ce type d'observation est repris et enrichi semaine après semaine, alors que la quasi totalité du personnel est jeune et non qualifié.

De nombreux critères soulignent la très forte opposition entre D et E :

- a) les discours tenus par les éducateurs concernant leurs difficultés et les moments privilégiés dans leur travail auprès des enfants :  
En réponse aux mêmes questions, à D, aucun prénom d'enfant n'est cité (23 entretiens) ; à E, 8 des 10 éducateurs interrogés évoquent nominativement un ou plusieurs enfants, aussi bien dans l'analyse des moments privilégiés que des moments difficiles (5 notations) :  
*"Quand Jean va mal et que cela a des répercussions sur le groupe" (EE 1)*  
*"Quand j'engueule un enfant, par exemple Fatima" (EE 8)*  
*"Pour faire parler René, cela va mieux maintenant" (EE 10)*  
*"Les repas avec Jacques" (EE 11).*
- b) des projets pédagogiques strictement centrés sur les groupes à D, sur chaque enfant à E, les éducateurs estimant impossible de produire un projet de groupe autre que la mise bout à bout des 4 à 6 projets individuels concernant les jeunes de leur groupe (1).

- 
- (1) - Question posée par les éducateurs à D et E - le même jour !  
Quelle est la différence entre un projet pédagogique et un projet éducatif ?  
- Réponse de l'éducateur-chef à D : Les projets pédagogiques, c'est le projet scolaire de l'école, éducatif le nôtre (celui de l'internat).  
- Réponse à E :  
Le projet pédagogique correspondrait à un projet de groupe, le projet éducatif à un projet pour un enfant déterminé.  
Le pôle négatif de référence est l'école à D, le groupe à E.

- c) des réunions de synthèse pauvres à D ou centrales dans le dispositif de réunion E (1).

Nous faisons l'hypothèse d'une forte interdépendance entre un vécu de la différenciation dans l'organisation et la possibilité d'appréhender la différence parmi les résidents. Seules les équipes qui partagent un vécu différencié des tâches, des sexes, de la fonction de suppléance familiale (pôle 3), associé, le cas échéant, avec une perception différenciée des besoins des enfants accueillis (pôle 1), peuvent appréhender les résidents dans leur individualité, sans courir le risque d'un envahissement des inquiétudes persécutives associées selon nous à une impossibilité à vivre la différence sans angoisse excessive. On peut évoquer par exemple le refus radical de toute mesure personnalisée, même vis-à-vis des adolescentes, sous peine soit de devoir accorder la même chose à tous, soit de sombrer dans l'anarchie...

Cette opposition, dégagée à partir des 5 terrains étudiés, pose la question d'une conjugaison possible entre une approche individualisée et groupale. Le médecin-chef à C essaye notamment de maintenir un double niveau de discours, individuel et par pavillon, mais la perspective groupale est peu reprise, notamment par les éducateurs qui travaillent toujours avec un tout petit nombre d'enfants issus, de plus, de pavillons différents. Après de nombreux auteurs (B. Bettelheim, M. David et G. Appel, G. Gendreau, etc...) (2), on peut penser que la suppléance familiale suppose à la fois une prise en charge très individualisée et un travail sur les relations entre pairs et les relations de groupe, l'éducation hors du milieu familial supposant probablement et a minima la combinaison de ces deux modalités relationnelles et affectives - le petit nombre de terrains étudiés permet d'espérer que cette articulation, inexistante dans notre corpus, est possible.

## C - ADOLESCENTES EN INTERNAT

Des difficultés particulières dans la prise en charge des adolescentes, voire des violences à leur endroit, sont manifestes à B et D, et potentielles à A (3), c'est-à-dire sur les 3 terrains où le vécu du féminin dans le climat socio-émotionnel (EC 7) avait été repéré comme problématique. On peut définir très brièvement leur situation, puisque ce point sera repris par les intéressées elles-mêmes (chapitre 9) (4).

---

(1) P. Durning, D. Fablet, article cité, 1982.

(2) Ouvrages cités chapitre 1, et dans la bibliographie générale, p. 225 et suivantes.

(3) "3 adolescentes ont été absentes une semaine de l'établissement, elles sont rentrées depuis 48 h, l'éducateur-chef signale un article du journal de ce matin relatant le viol, puis l'assassinat d'une jeune femme que les anciens connaissent bien, puisque son frère a vécu jadis au foyer. Le directeur propose de profiter de ce drame pour sensibiliser les jeunes aux risques qu'ils courent "ne serait-ce que pour ce motif bête du viol, l'assassinat vient aussitôt derrière". Journal de bord B 11, B 12.11/12/80.

(4) Voir aussi précédemment p. 119.

- a) le statut des groupes de filles est comparable au statut de jeunes garçons plutôt qu'à celui de leurs homologues masculins :  
à D, les adolescentes vivent au château, alors que dès 13 ou 14 ans les garçons vivent en pavillon : salle à manger autonome, horaire de coucher déterminé en groupe, etc...  
A B comme à D, les jeunes filles se plaignent de devoir partager leur chambre avec une fille beaucoup plus jeune qu'elles.
- b) les débouchés professionnels sont nettement différents selon les sexes : aucune initiation professionnelle pour les filles de B, alors que les garçons chômeurs bricolent avec les hommes d'entretien. A D, les filles préparent nécessairement un CAP emploi de bureau, alors que les garçons ont le choix entre l'horticulture, la menuiserie, la mécanique et l'électricité.
- c) la suspicion sexuelle et les menaces visent particulièrement les adolescentes : à B, leur pavillon est fermé à clef la nuit ; puis déplacé en fin d'année d'observation, "pour éviter les contacts avec l'extérieur" (sic). Nous avons déjà cité plusieurs exemples similaires à D.

On peut d'abord mettre en relation les difficultés dans la prise en charge des adolescentes avec l'absence d'une figure féminine valorisée dans l'équipe dirigeante de l'établissement, figure qui favorise probablement une appréhension non dangereuse de la différence sexuelle. L'absence de figure féminine dirigeante à B et à D serait à relier au sentiment partagé par les adolescentes et leurs éducatrices que l'éducateur-chef est un homme qui a des problèmes avec les femmes ; l'hypothèse serait que l'éducateur-chef agirait comme figure projective d'une collectivité ayant des problèmes avec les femmes. Nous rejoindrions ici les apports de René Kaes (1) et surtout de E. Enriquez (2) sur l'importance des dimensions homosexuelles dans les organisations "totales". Les grandes collectivités résidentielles seraient sous-tendues par un fantasme d'indifférenciation associé à des thématiques, souvent décrites, de solidarité et complicité masculines. Nous privilégions l'importance du vécu du féminin, et plus généralement des différenciations entre adultes, dans notre explication des différences de prise en charge des adolescentes et adolescents. Cette approche n'est pas contradictoire avec d'autres, notamment avec l'hypothèse de spécificités liées aux résidents eux-mêmes.

Les différences de traitement, voire de réactions, entre hommes et femmes en collectivité, ont été appréhendées par des romanciers (3), mais aussi des sociologues américains étudiant l'hôpital psychiatrique ou la prison. Mary Jane Ward (4) souligne que les hommes supportent mieux les mutilations liées à une longue hospitalisation psychiatrique, mais surtout

---

(1) R. Kaes, Fantasme et formation, Paris, Dunod, 1973, p. 61.

(2) E. Enriquez, op. cité, 1972, mais aussi par exemple "Eloge de la psycho-sociologie", in Connexions, 42, 1983, 113-135.

(3) C. Wisloe, Jeunes filles en uniforme, cité par R. Kaes.

R. Musil, Les désarrois de l'élève Torless, tr. fr., Paris, Seuil.

(4) Ward M.J., The Snake Pit, New-York, New American Library, 1955.

plusieurs chercheurs montrent qu'alors que "les prisonniers hommes tendent à créer une sous-culture solidaire et oppositionnelle à celle des gardiens, les femmes forment des couples stables sur un modèle familial" (1).

Dans une toute autre perspective, H. Van Gijseghem (2), analysant des psychothérapies d'adolescentes délinquantes vivant en institution, souligne que, contrairement aux garçons, elles ne constituent pas progressivement un groupe.

Il n'apparaît pas nécessaire de décider ici de l'origine de ces différences, mais il est clair que les modalités de prise en charge des adolescentes en internat doivent être considérées comme un intéressant révélateur du climat.

## D - LES VIOLENCES REPETÉES

Les violences, autres que sporadiques, ont été observées à B et D ; nous décrivons leur émergence à D dans une période de crise.

Posons seulement ici que les violences non irruptives sont le signe que les jeunes deviennent le support des inquiétudes persécutives, et notamment sont perçus comme voulant mettre à mal la collectivité (3).

L'éducateur-chef de D (4) propose, dans un document ronéoté, un conseil de discipline "pour statuer sur le comportement d'un enfant ayant mis en danger la vie institutionnelle" et, plus loin, "sans oublier les troubles des enfants, la création d'un conseil de discipline vise plusieurs objectifs" : "créer une échelle de sanctions, ne pas être nous autres adultes **acculés à des situations extrêmes** devant le comportement des enfants..."

---

(1) Giallombardo R., Society of women. A study of a women's prison, 1966, New-York, John Wiley and Sons, 1966.

Ward D, Kassebaum G., Women's Prison, London, Widenfield and Nicolson, 1965, (p. 83-93).

(2) Van Gijseghem H., "Historique d'une psychothérapie de groupe avec des adolescentes délinquantes en milieu institutionnel", Revue canadienne de Psycho-Education, 8, 1, 1979, 11-19.

Van Gijseghem H., "Quelques difficultés propres à la rééducation de la jeune fille délinquante", Revue canadienne de Criminologie, 14, 4, 1972, 416-422.

(3) Rappelons l'hypothèse d'une progression des projections persécutives :  
- sur l'extérieur (notamment les familles)  
- sur un sous-groupe d'adultes dans l'organisation  
- sur un ou des jeunes

(4) On retrouve fréquemment cette réaction en cas de vol, notamment chez Makarenko (P. Durning, op. cit., 1978, 1980).

La description d'un trimestre à D permettra d'éclairer les situations extrêmes auxquelles l'adulte peut être ... acculé.

## II - ETUDE D'UNE CRISE

La crise est une situation critique particulièrement révélatrice, l'analyse à D permettra une mise en évidence aisée des principaux éléments constitutifs du climat socio-émotionnel, tout en montrant l'incidence d'un dysfonctionnement institutionnel grave sur les jeunes résidents.

Dans l'établissement (D) que nous suivons depuis février (1), nous observons en septembre une rentrée sur des "bases nouvelles" et une ambiance cohésive entre éducateurs. qui tranche sur un trimestre très conflictuel avant les grandes vacances. Dix semaines plus tard, la situation est la suivante : de très nombreux jeunes en fugue, onze sur soixante en quelques jours, dont huit âgés de 11 à 13 ans effectuent 19 fugues avec vols et effractions en 3 jours revenant 2 ou 3 fois dans l'établissement, parfois conduits par les gendarmes. Trois "fugueurs-meneurs" sont exclus pour huit jours, le juge pour enfants est saisi, l'équipe éducative est en émoi, les conflits entre éducateurs sont exacerbés, une éducatrice "décompense", les sanctions à l'encontre des enfants sont nombreuses et sévères, les raclées de notoriété publique.

### A - CHRONOLOGIE DES EVENEMENTS

L'analyse des réunions de l'équipe éducative, résumée en un tableau, permet de distinguer 6 phases :

#### 1) une période de démarrage : 31.08 - 10.09

- l'équipe éducative du château est largement renouvelée, les rares "anciens" sont en fait arrivés entre Pâques et juin. Les autres éducateurs restés dans l'établissement sont regroupés dans l'équipe de week-end.

- l'éducateur-chef souhaite partir sur des bases nouvelles : les équipes d'éducateurs doivent élaborer des projets pédagogiques et une grille d'emploi du temps, il est même question d'une participation à la gestion du budget pédagogique. Les projets pédagogiques sont élaborés rapidement, s'inspirant incontestablement d'un texte précédent qui circule : l'accent est largement mis sur l'encadrement, la surveillance, la propreté, les services, etc...

---

(1) Depuis février 1982, D. Fiabiet ou moi venons sans une seule exception aux réunions hebdomadaires de l'équipe éducative et fréquemment aux réunions de synthèse ou autres réunions exceptionnelles. Les entretiens avec les adultes ont eu lieu en juin, avec les jeunes (cf. chapitre suivant) en juillet ; pendant ce trimestre, nous interrogeons les éducateurs volontaires nouvellement arrivés.

- l'ambiance au sein de l'équipe éducative est très chaleureuse, sensiblement différente de celle observée deux mois plus tôt.

## **2) Les enfants ne jouent pas le jeu**

Dès le 17 septembre, les enfants sont collectivement punis à cause du désordre dans le circoir et du bruit à table. L'équipe éducative évite de se cliver sur la question des punitions collectives : *"les enfants doivent apprendre qu'il y a forcément de l'injustice en collectivité"* (éducateur-chef en réunion le 17.9).

Dès la semaine suivante, des vols de chaussons sont signalés et la problématique des punitions s'est renforcée, "l'action contre le vol" a duré une semaine entière dans un groupe (1).

Les relations au sein de l'équipe éducative restent bonnes : *"équipe d'adultes chaleureuse et cohésive, les gosses trinquent"*. Journal de bord, 24.09.

## **3) Premiers conflits au sein de l'équipe éducative : 01.10**

Conflit manifeste pour les punitions. entre l'équipe éducative et l'équipe de week-end ; tension entre l'éducateur-chef et l'équipe éducative d'une part, à propos du transfert, mais surtout les éducateurs se voient reprochés de n'avoir pas posé les vrais problèmes. de "s'être fait avoir" lors de la réunion de rentrée rassemblant les 3 secteurs médical, scolaire et éducatif (2). On assiste aux premiers petits affrontements entre éducateurs en réunion.

Pendant trois semaines, on ne parle à peu près jamais des enfants.

---

### (1) 17.09 - DE 30, 542.

Educateur-chef : "si on laisse s'installer le vol, ils risquent de rentrer et de piquer dans les chambres de garde, cela se fera dans l'année comme cela s'est fait régulièrement, et alors vous réagirez parce que cela vous appartient".

Une éducatrice : "là je punis très vite"

Un éducateur : "là je punis tout le monde". (rires)

Educateur-chef : "lorsqu'on veut partir draguer vendredi soir et qu'on s'est fait piquer ses clefs (...) j'ai puni 100 gosses toute une matinée parce que 2 avaient piqué les papiers d'un adulte, pourquoi ne pas faire la même chose lorsque c'est un enfant qui est volé".

L'éducateur-chef défend avec de plus en plus de force la punition collective.

Et, tout à coup, pendant 15 jours, il n'est plus question de rien...

### (2) Les éducateurs, dans cette toute première rencontre, ont eu des interrogations vierges de tout préjugé concernant le fonctionnement et les relations entre les différents secteurs.

#### **4) Premiers orages avant et après les vacances de Toussaint :**

Les enfants s'en prennent personnellement aux adultes : bris de pare-brise, vols ; les punitions sont nombreuses et peu efficaces, aussi les parents sont-ils invités à payer les dégâts commis par leurs enfants.

Les conflits entre éducateurs se sont accentués, notamment à propos des punitions collectives ; un éducateur avait même affiché (2) sur la porte de sa chambre : "Halte au flicage des enfants".

En fin de réunion, le 22 octobre, l'éducateur-chef lit une longue déclaration par laquelle il reprend les affaires en main pour une période d'un mois à compter du 25. Concrètement, cette application d'une espèce d'état d'urgence doit se traduire à partir du lundi suivant :

- par l'application du règlement intérieur, qui sera affiché pour mémoire dans toutes les chambres,
- par une réorganisation des salles à manger, toutes les filles devant prendre leurs repas dans une salle à part,
- par la décoration de toutes les chambres avec des peintures sur tissus.

L'équipe éducative est désagrégée ; aux quelques contestataires, notamment chargés des filles, les collègues répondent : il nous a fait confiance, nous avons échoué.

Les vacances de Toussaint se passent bien.

#### **5) En pleine crise : 10.11**

Entre le 14 et le 16 novembre, 8 jeunes effectuent 19 fugues avec dégradation, l'effervescence dans l'établissement est généralisée : deux fois le même jour, des jeunes différents nous demandent : "*c'est vous le nouveau directeur ?*"

Le 19 novembre, première proposition de l'instauration d'un conseil de discipline : "*les gosses sentent que nous sommes en contradiction sur les sanctions*". L'école est fortement critiquée comme responsable de l'agitation des enfants. Les médecins, invités à la réunion vue la gravité de la situation, sont absents.

L'éducateur-chef annonce le renvoi pour 8 jours de 2 des 3 meneurs, le 3ème étant pupille DDASS.

#### **6) L'accalmie**

Au cours des 2 dernières réunions, les meneurs revenus dans l'établissement, les relations se sont détendues au sein de l'équipe éducative ; le directeur présent aux réunions s'oppose avec modération au

---

(1) Grande affiche jadis utilisée à l'encontre des projets GAMIN et AUDASS.

projet de conseil de discipline, à un encadrement trop strict des enfants entre 13 h et 13 h 30. Les bilans de groupe et le bilan du trimestre sont considérés comme satisfaisants.

Les fugues d'enfants continuent.

## **B - APPROCHE SYNCHRONIQUE : DE NOMBREUX CONFLITS**

On peut compléter cette approche chronologique par un rapide examen de l'évolution des relations :

- adultes-enfants
- à l'intérieur de l'équipe éducative
- intergroupes au sein de l'établissement

### **1) Les relations adultes-enfants**

Les relations adultes-enfants, largement décrites ci-dessus, se caractérisent par une escalade ininterrompue schématisée par le tableau suivant qui évoque ce que les ethologues appellent la structure en Z des interactions agressives (voir tableau page suivante) (1).

### **2) Les relations entre éducateurs : l'histoire d'un transfert**

L'analyse des relations entre éducateurs doit être complétée par une remarque sur la question du transfert caractéristique de l'incidence complexe du passé sur un fonctionnement collectif.

La question des modalités de paiement des éducateurs chargés du transfert des vacances de Noël occupe une place importante : on en parle dès le 10 septembre, première réunion ordinaire de l'équipe éducative, et deux réunions y sont consacrées le 15.10 et le 5.11, l'organisation concrète étant élaborée le 3.12.

L'année précédente, de manière très spontanée, les éducateurs avaient contesté "l'arrangement maison" (2), et avaient même effectué une grève de 24 h pour exiger l'augmentation de la prime. L'inspecteur du travail, saisi du conflit, exigea un transfert légal (40 h de travail, éducateurs plus nombreux, pas de prime). La défaite avait été cuisante et les meneurs avaient été largement désavoués ; deux d'entre eux font maintenant partie de l'équipe de week-end. Les éducateurs de cette année, totalement ignorants du conflit antérieur, ne comprennent pas l'exigence par l'éducateur-chef d'un vote unanime en faveur de l'arrangement maison. L'objectif du responsable d'humilier les anciens en les obligeant à solliciter par écrit un arrangement qu'ils contestaient syndicalement 6 mois plus tôt, amènera une cassure complète entre équipe de week-end et équipe de semaine (3).

---

(1) Lors de la discussion des résultats, ici présentés, aux 2ème journées de Recherche sur l'Éducation Résidentielle, Paris X, 5-6-7 octobre 1984.

(2) Équipe éducative réduite, horaires supérieurs à 40 h, d'où une prime.

(3) On peut mettre en relation le conflit entre les deux équipes et un certain nombre de fugues en fin de week-end ou en début de semaine.

### 3) Les relations entre groupes dans l'établissement :

On retrouve ici le jeu d'incompréhension entre une équipe tout-à-fait nouvelle en interaction avec des groupes au fonctionnement rôdé.

Dans un premier temps, l'éducateur-chef tient à son équipe un discours nouveau, insistant sur la coopération entre secteurs, l'absence de hiérarchie entre ceux-ci : tout est à mettre en place. Deux événements facilitent cet état d'esprit : une éducatrice bachelière assure en début d'année le remplacement d'une institutrice, les éducateurs demandent au médical des réunions de synthèse de groupe (1). Le secteur médical, et avec des nuances l'école, reprennent le fonctionnement des années précédentes : les médecins font libérer sans discussion un local d'activité dont ils ont besoin, poursuivent les réunions de synthèse sans tenir compte de la nouvelle demande, ne répondant pas à l'invitation, voire l'appel au secours. D'autre part, l'éducateur-chef reprend une attitude conflictuelle vis-à-vis de ces deux secteurs ; très rapidement, les éducateurs ont intégré la perception habituelle, l'école est responsable du trouble des enfants et le médical n'est rien, il faut faire comme s'il n'existait pas.

---

(1) L'équipe précédente boycottait de fait les réunions de synthèse.

## RELATIONS CONFLICTUELLES ADULTES-ENFANTS

Enjeu (initial) :

- Rangement du circoir ;
- Calme dans la salle à manger.

Enjeux (ultérieurs) :

- Vols,
- Dégradations,
- Fugues.

### Les enfants :

### Réponses des adultes :

Désordre circoir

Bruit salle à manger

1

Punitions collectives, lignes, couchage précoce, immobilité.

1bis

Vols de chaussons

Premières fugues

Bris de vitres

2

Punitions longues, remboursement par les parents, coups.

2bis

Vols dans les chambres d'éducateurs

Bris de pare-brise

Agressions

Fugues violentes

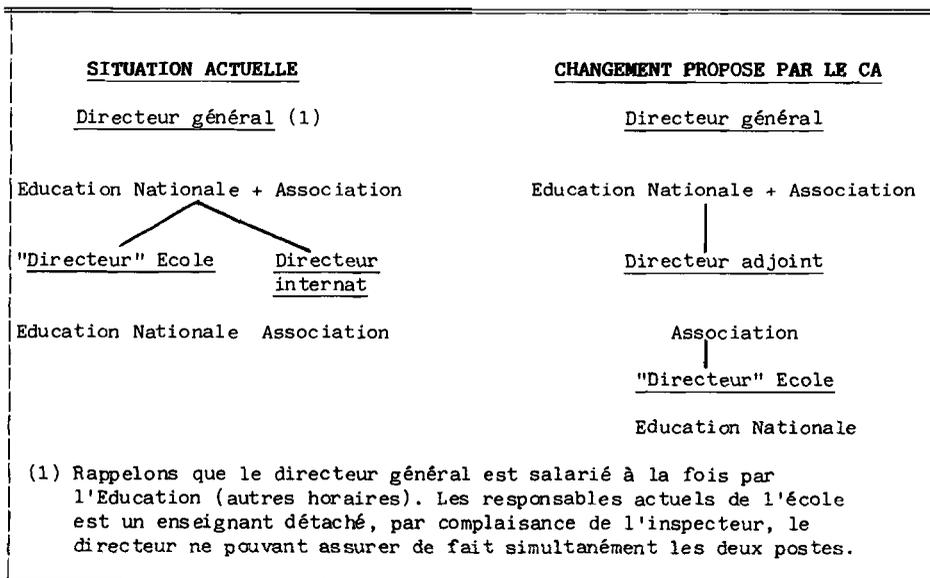
3

Renvoi 8 jours  
Mise en place d'un conseil de discipline  
Nombreuses punitions corporelles

3bis

#### 4) Conflit des chefs et politique des organismes de tutelle

A l'échelle de l'institution, le dernier trimestre 1982 correspond à une réactivation de situations conflictuelles complexes : un dernier jugement engageant des personnes de l'établissement et concernant un conflit vieux de 15 ans vient d'être rendu, mais surtout le conseil d'administration décide de manière inattendue de nommer l'éducateur-chef directeur adjoint de l'établissement. Ce changement bouleverse l'équilibre provisoire entre l'association et l'éducation nationale. en plaçant l'école sous la hiérarchie d'un salarié de l'association privée.



Il est frappant de noter la concomitance entre la décision du CA et la période de grande agitation décrite ; de même le fait que le directeur général réussit à faire revenir le CA, provisoirement, sur sa décision début décembre, correspond grosso modo avec l'amélioration de la situation à la fin du trimestre.

La crise décrite à D est exemplaire en ce qu'elle est l'aboutissement de conflits opérant à tous les niveaux de l'organisation :

- relations adultes-enfants
- relations au sein du groupe d'éducateurs
- conflits entre chefs
- conflits entre groupes de fonctions
- conflits entre instances de tutelle

Cet envahissement est à articuler à une représentation extrêmement pauvre de la tâche de suppléance familiale, mise en oeuvre par l'équipe éducative, appréhendée comme carcérale et répressive (1). L'analyse diachronique a mis en évidence un essai de transformation du fonctionnement de l'armée de métier par un contingent naïf et peu formé de nouveaux éducateurs. La morale pourrait être que le contingent ne peut transformer l'armée régulière, ne peut s'opposer au nécessaire...

---

(1) Les projets pédagogiques sont à cet égard très révélateurs.

## LA PAROLE AUX BENEFICIAIRES

### Présentation des entretiens

- I - Un environnement contrasté
- II - Deux préoccupations différentes :
  - . Que fais-je ici ?
  - . Que vais je devenir ?
- III - Filles et garçons
- IV - Deux revendications :
  - . Plus d'attention
  - . Moins de punitions
- V - Etre éducateur ?

*"Quand je mange je ne m'ennuie pas"*

*DE 23*



L'objectif de ce chapitre n'est pas de rendre compte, d'une manière exhaustive, du point de vue des jeunes résidents, encore moins de chercher dans leurs propos quelque conclusion ultime, mais seulement, dans l'approche différenciée de deux corpus recueillis à B et D, d'entrevoir l'accès des résidents aux problématiques développées dans chaque établissement, et de repérer les modalités spécifiques de leur participation aux phénomènes psycho-sociologiques étudiés (1).

Après une caractérisation rapide de la démarche, l'analyse reprendra, toujours dans une perspective comparative, l'essentiel des propos recueillis, en essayant de laisser une grande place aux citations.

## PRESENTATION DES ENTRETIENS

Les entretiens ont été conduits par les deux chercheurs présents sur chaque terrain (2), plusieurs mois après le début de l'observation : durant les 5 ou 6 mois de présence lors d'un séjour intensif sur le terrain à B, pendant une semaine ordinaire en février 1981 ; et à D, au début des vacances en juillet 1982, période au cours de laquelle les jeunes vivent dans l'établissement, sans école ni service médical, les groupes étant réorganisés avec les éducateurs et quelques personnels intérimaires selon le modèle du centre aéré.

### Nos interlocuteurs

Nous disposons de 30 entretiens de jeunes volontaires, 13 ont été menés au foyer de l'enfance B avec des résidents de 14 à 19 ans, et 17 au centre médico-psychologique D avec des jeunes de 12 à 15 ans. Dans les deux établissements, la durée de présence de nos interlocuteurs est importante : de 1 à 10 ans, avec une moyenne de 4 ans environ pour les deux groupes.

---

(1) Les récits romancés ou autobiographiques d'anciens pensionnaires sont plus nombreux que les recherches leur donnant la parole ; citons sans aucune exhaustivité pour les premiers :

Aïcha, Décharge publique, les emmurés de l'assistance, Paris, Maspéro, 1980.

M. Del Castillo, Tanguy, Paris, Julliard, 1963.

P. Huck, La cité de l'enfance, Paris, Pensée Universelle, 1978.

A. Le Breton, Les hauts murs, Paris, Plon.

V. Valère, Le pavillon des enfants fous, Paris, Stock, 1978.

et parmi les seconds :

B. Koepel, "On m'a placée un peu partout", CFRES Vaucresson, 1977.

M. Ziri, Monographie d'une enfant placée : comment Nicole D est arrivée en internat, Paris, CTNERHI, 1980.

F. Caraguti et alii, Tenter le possible..., Berne, Peter Lang, 1981, p. 153 et sq.

(2) N. Carpentier (B), Dominique Fablet (D) et Paul Durning (B et D) ; M.P. Glod a assuré une analyse en aveugle de la totalité des entretiens.

JEUNES INTERROGES A B

Référence cassette	Sexe	Age	Ancienneté à B	Remarque
BE 13	F	18 ans	1 an 1/2	- prépare CAP comptabilité
BE 14	G	19 ans	10 ans	- travail avant départ armée
BE 15	F	15 ans	1 an 1/2	-
BE 16	F	14 ans		- vient d'un autre FE
BE 17	G	18 ans	3 ans	- poursuit des études
BE 18	G	17 ans		- maçon/chômeur
BE 19	G	15 ans	8 mois	- formation maçonnerie
BE 20	G	14 ans		- entretien avec 3 garçons
BE 21	G	14 ans 1/2		- entretien avec 2 garçons
BE 22	G	17 ans	7 mois	- s'est engagé (armée)
BE 23	F	16 ans		- chômeuse
BE 24	G	16 ans	4 ans	- chômeur
BE 25	G	18 ans	7 ans	-
BE 26	G	16 ans		- chômeur

BE 13, BE 15, BE 19, BE 22 sont arrivés au foyer après la rupture d'un placement nourricier ou auprès d'une tante, grand-mère, etc.

## JEUNES INTERROGES A D

Référence cassette	Sexe	Age	Ancienneté à D	Remarque
DE 18	F	15 ans	10 ans	- DDASS, placée depuis l'âge de 3 mois
DE 19	F	14 ans	9 ans	- prépare sténo-dactylo
DE 20	F	15 ans	2 ans	-
DE 21	F	13 ans 1/2	2 ans 1/2	-
DE 22	G	13 ans	3 ans	-
DE 23	G	13 ans	4 ans	- pupille DDASS, souhait routier
DE 24	G	14 ans	1 an	- veut faire électricien
DE 25	G	13 ans	1 an	- veut devenir vétérinaire
DE 26	G		3 ans	- travail menuiserie le week-end
DE 27	G	13 ans	2 ans 1/2	- veut faire électricité
DE 28	G	14 ans	2 ans 1/2	-
DE 29	G	14 ans	6 ans	-
DE 30	G	14 ans	9 ans	-
DE 31	G	12 ans	3 ans 1/2	- veut rattraper son retard scolaire
DE 32	G	13 ans	1 an 1/2	- placement DDASS
DE 33	G	12 ans	2 ans	-
DE 34	G	12 ans	5 ans	- souhaite devenir paysagiste

### Le protocole

Le guide d'entretien, très similaire à celui mis en oeuvre avec les adultes, comprenait 6 à 8 items :

**1) Des questions explorant globalement le point de vue des jeunes sur le fonctionnement de l'établissement :**

- ° La première question c'est de te (1) demander ton avis sur le fonctionnement du ..., comment cela se passe au ... ? (B et D)
- ° Qu'est-ce qui a changé depuis que tu es au ... ? (D)
- ° Que faut-il changer, selon toi, pour améliorer le foyer ? (B, question posée en fin d'entretien).

**2) Des questions spécifiques (2) concernant un point préalablement repéré comme problématique sur le terrain considéré :**

- ° Que penses-tu des fugues ? (B)
- ° Que penses-tu des jeunes qui travaillent dans l'établissement ? (B)
- ° Quels sont pour toi les meilleurs moments à ... ? (D)
- ° Quels sont les moins bons moments ? (D)
- ° Que penses-tu des punitions ? (D)
- ° Qu'est-ce que tu préfères, le mois de juillet ou le reste de l'année ? (D)

**3) Une question projective sur la relation aux éducateurs :**

- ° Aimerais-tu être éducateur dans un foyer comme ici ? (B et D, 3ème question posée avant les questions spécifiques).

**4) Informations sur notre interlocuteur : âge, éventuellement projets, etc...**

oo0oo

---

(1) Le vouvoiement n'a pas paru, sauf exception, adéquat ; avec nos interlocuteurs plus âgés, nous signalions notre hésitation par une incidente "on se tutoie ?"

(2) Voir sur ce point le chapitre 2.

Nous rapporterons ici les thèmes dominants dans les entretiens recueillis, complétés par l'analyse d'une question spécifique par corpus (les fugues à B et les punitions à D), et l'examen des réponses à la question explorant la relation aux éducateurs.

## I - UN ENVIRONNEMENT CONTRASTE

L'impression première de tous les chercheurs ayant travaillé sur ces entretiens est l'importance de l'ennui évoqué par les jeunes dans les deux établissements (1) : alors qu'à B l'ennui est rattaché par les garçons au manque d'activités, et par les adolescentes à l'absence de discussions et d'échanges approfondis, à D c'est une profonde impression de tristesse qui se dégage surtout à l'écoute des cassettes :

"c'est mort ici" (DE 19, DE 21)

"ce sera vide" (DE 20)

"je n'aime pas la classe (...) lorsqu'il n'y a pas de classe, je m'emmerde" (DE 18)

DE 29, dans l'établissement depuis 6 ans, "s'ennuie de ses parents", au point de le répéter 10 fois.

Certains jeunes manifestent simultanément une forte agressivité vis-à-vis de l'établissement et de leurs parents qui les y ont placé, avec des menaces de fugues, de règlements de compte lors de leur départ, etc... Malgré cette tonalité générale d'ennui et de tristesse, les entretiens sont assez différents à B et à D (2).

Alors que les jeunes insistent à D, comme les adultes, sur la beauté du parc, la qualité de la nourriture, à B les revendications matérielles sont nombreuses : des fleurs, des rideaux, une salle de bain refaite, des chambres repeintes, plus de sorties, une autre organisation des repas (3). Les revendications sont l'occasion pour les jeunes de démontrer leur compréhension du fonctionnement organisationnel, en insistant beaucoup sur les contraintes budgétaires et de délais, liées à la gestion hospitalière (BE 17, 22, 24).

Quand les jeunes de B font montre d'une bonne connaissance des diverses responsabilités de chacun et des conflits (par exemple entre éducateurs et direction, ou entre éducateurs et personnels de service), les résidents à D n'évoquent que leurs incertitudes : "ce centre, je ne comprends pas comment il fonctionne" (DE 25), ou multiplient les confusions entre éducateur-chef et directeur, etc...

---

(1) BE 13 (F), 15 (F), 17, 18 et 24 évoquent explicitement leur ennui, de même DE 18 (F), 19 (F), 20 (F), 21 (F), 23 et 29 (10 fois).

(2) Nos questions même sont en partie différentes, puisque nous cherchions terrain par terrain l'impact du climat socio-émotionnel sur les jeunes accueillis (cf. chapitre 2).

(3) Rappelons que D est installé dans de beaux bâtiments et un parc superbe, avec cependant des chambres petites et surpeuplées, alors que le cadre de B est d'une incontestable tristesse et vétusté. Les repas dans les deux établissements offrent les mêmes contrastes.

Le degré de compréhension du "qui est qui" et "comment cela marche ici" est sans commune mesure à B et à D.

Il est vrai que les résidents sont plus âgés à B mais pas plus anciens. et que l'organisation, et surtout les enjeux sous-jacents, sont beaucoup plus complexes à D, au point que les éducateurs eux-mêmes ne s'y repèrent guère mieux que les pensionnaires même anciens.

## II - DEUX PREOCCUPATIONS DIFFERENTES

Deux soucis dominent les discours des résidents : l'un concerne les raisons d'être de leur placement, l'autre leur avenir ; l'analyste ne peut être que frappé par le caractère à la fois réitéré et spécifique à chaque établissement, des inquiétudes formulées.

### Que fais-je ici ? (D)

Tout au long de leurs entretiens, les jeunes résidents de D s'interrogent sur la raison de leur placement, toujours articulé à leur échec scolaire et à leur comportement. Le plus souvent, ils ne comprennent pas, soit parce qu'ils ne s'assagissent pas, soit parce qu'ils ne progressent plus à l'école : "je n'ai plus de rééducation, alors je comprends pas" (DE 20 et 21).

DE 25 : "en moi, rien ne change. J'étais sage en rentrant, je suis sage maintenant, quand là ... quand je devrais ressortir, mais je ressorts pas".

"Avant, quand je suis arrivé, j'étais gentil, maintenant je suis un peu plus excité on peut dire, je voudrais partir d'ici mais j'ai pas rattrapé tout mon retard scolaire, mais je sais, je n'écris pas vite". (DE 34).

Dans la même perspective, plusieurs critiquent avec force le peu de travail effectué en classe : "les profs y discutent entre eux, ils nous font pas bosser, sauf Madame... j'ai rien rattrapé du tout". (DE 21)

"On ne travaille pas assez à l'école" (DE 27).

D'autres enfin nous paraissent se faire de réelles illusions sur leur situation et leur avenir :

"Quand je suis enfermé, je m'énerve, cela se passe mal (...), à force cela m'énervait de rester ici, le Dr... et le directeur de l'école ils ont fait des papiers, je suis en état de sortir (Q 1). (...) j'ai beaucoup évolué, avant je volais tout le temps, je faisais des bêtises, maintenant je vole pratiquement plus, je fais encore des bêtises c'est normal, j'ai évolué au niveau de classe". DE 22, 13 ans, part donc apprendre la mécanique auto dans un établissement à ma connaissance extrêmement rigide...

"Si je suis là, c'est pour mon bien, c'est pour rattraper mon retard, encore un an à rattraper (...) j'en ai déjà rattrapé 2 ans (...) après je

pourrais sortir (...) j'adore l'école pour travailler à fond, je vais passer en 5ème avec ... je m'en vais à 16 ans retourner au lycée (DE 34). La "5ème" est en fait un CM1-CM2...

L'incompréhension du placement ressenti comme inefficace et injuste (alors qu'à B, les jeunes insistent sur leurs échecs familiaux et nourriciers et savent que le foyer est leur seul gîte) s'accompagne parfois d'un discours agressif vis-à-vis des parents, et surtout de nombreuses références à un vocabulaire carcéral de "l'enfermement" et de "la sortie" :

"Encore un an à tirer, dans un an je vais être libre" (DE 18)

"Si on est prise en flagrant délit", "des fois on a quartier libre" (DE 29), etc...

### **Que vais-je devenir ? (B)**

Si les jeunes accueillis à B ne se demandent pas pourquoi ils sont là, ils s'interrogent avec beaucoup de force sur leur avenir : Jean, comme d'autres, cherche à aller à l'armée, il ne sait pas quand il part, très inquiet : "je veux pas sortir et traîner, finir en prison ou clochard, je suis tout seul" (BE 22).

Les éducateurs sont fortement interpellés : "on n'est pas assez aidés par les éducateurs pour l'école et trouver du boulot" (BE 13, mais aussi BE 14, 17, 18, 24).

"D'accord (sur les jeunes qui travaillent dans l'établissement) s'ils sont au chômage, mais ils n'apprennent rien, menuiserie, électricité pourraient leur servir, le foyer doit donner une éducation... c'est pas en ramassant des feuilles (...) il y a un laisser aller, rien n'est fait pour aider à trouver du travail (...) avant il y avait éducateur pour le milieu ouvert, ça a été supprimé" (BE 17).

Les jeunes reprennent ici les préoccupations fortement exprimées par les personnels de services généraux, et connaissent comme eux beaucoup de jeunes sortis il y a peu...

### **III - FILLES ET GARÇONS**

La place des filles et les relations entre garçons et filles constituent la deuxième préoccupation des résidents parlant de leur établissement ; leurs discours sur cette question sont tout-à-fait similaires et recourent les entretiens avec les éducatrices des groupes de grandes filles (1).

#### **a) le manque de contacts**

Garçons et filles regrettent non seulement l'absence de groupes mixtes, mais l'interdit de contact matérialisé par un muret et l'absence d'activités mixtes en juillet à D.

"Je souhaiterais un groupe de gars et de filles et pouvoir parler ensemble de tout" (BE 24 G).

---

(1) Voir chapitre précédent.

b) les chambres

Les filles protestent évidemment contre l'absence de pavillon de filles à D, et la cohabitation imposée dans les deux établissements de filles d'âges très différents dans les mêmes chambres (BE 13 insiste par exemple sur le peu de discussion possible, la nécessaire extinction des lumières alors qu'elle n'a pas fini ses devoirs).

c) les choix professionnels (1)

"Les garçons ont quatre possibilités : horticulture, maçonnerie, peinture, électricité ; nous, on n'a qu'un choix (métier de bureau)". A B, le choix se résume au ménage...

d) la suspicion

Les adolescentes se plaignent beaucoup de la suspicion dont elles sont l'objet : "... de la liberté, pas assez avec les garçons, ne pas discuter, se promener dans le parc devant la mono, sans que la mono soit sous nos yeux, les garçons vaut mieux pas y aller tu te retrouves au bureau (2) ... les monitrices ont peur de pas avoir confiance" (DE 21).

Ce discours est largement associé à un discours chaleureux vis-à-vis de leurs éducatrices :

"une mono du tonnerre, elle fait tout ce qu'elle peut pour nous, mais elle va partir" (DE 20, mais aussi 21, etc...)

et très agressif envers l'éducateur-chef (à B comme à D) :

"il convoque les filles au bureau, jamais les garçons, t'avais qu'à pas les aguicher, il frappe (...); en partant je lui cracherai à la gueule".

Plusieurs adolescentes expliquent que les contacts étant interdits, on se donne des rendez-vous secrets au cours desquels on se sent obligées d'aller plus loin qu'on ne le souhaiterait...

**IV - DEUX REVENDICATIONS : PLUS D'ATTENTION (B), MOINS DE PUNITIONS (D)**

L'analyse des réponses aux deux questions spécifiques concernant les fugues à B et les punitions à D (3) permet de montrer que les revendications des jeunes vis-à-vis des adultes sont sensiblement différentes d'un internat à l'autre.

---

(1) Cette question a déjà été développée, cf. chapitre 8, et dans une communication citée (P. Durning, 1981).

(2) Long entretien au bureau de l'éducateur-chef : "tu te choisis une punition" (DE 22).

(3) Sur ces deux points, nous tenterons de retranscrire l'essentiel du discours de tous les jeunes interrogés.

Les fugues, notamment d'adolescentes, étaient nombreuses à B durant la période d'observation. L'entretien a permis de confirmer l'importance de la demande affective sous-jacente à ces départs : "avoir marre", "des ennuis", "être embêtée", sont des expressions qui reviennent fréquemment même chez les jeunes n'ayant pas effectué de fugue.

La fugue tente d'instaurer les modalités d'un dialogue "besoin de parler", "alors on s'occupe de nous" (1).  
 "je suis revenue hier d'une fugue, j'avais trop d'ennuis, je pleurais à mort, je voulais parler à Monsieur X (le directeur), quelque chose me retenait, je ne sais pas quoi..." (BE 16 en début d'entretien Q 2).

<u>Que penses-tu des fugues ? (B)</u>		<u>dit avoir fugué</u>	
		oui	non
13 F.	Chez les filles, il y a plus de fugues, les éducateurs ne nous comprennent pas, les garçons sont moins sensibles, ils sont moins mal traités et s'occupent plus.	-	-
14 G.	Ils fuguent parce qu'on les embête, ils sont toujours enfermés.		X
15 F.	J'ai fugué il y a un mois - j'étais chez mon père ; j'étais enfermée pendant 10 jours, ils m'apportaient le déjeuner, ils m'envoyaient à l'école, puis ils me renfermaient le soir, ils ont essayé de voir si je partais. Ils m'avaient prévenue. Je ne ferai plus de fugue.	X	
16 F.	J'avais des ennuis, besoin de parler.	X	
17 G.	C'est idiot, mais ça fait du bien ; ça rapporte : on s'occupe de nous. C'est qu'on en a ras le bol ; quelque chose ne va pas.	X	
18 G.	Ca ne sert à rien, ils nous retrouvent.		X
19 G.	Il faut respecter le règlement ; s'ils ne se plaisent pas ici, pourquoi sont-ils venus ? ici c'est bien. Alors ?		X
21 G.	Ca ne sert à rien, après on reste enfermé trop de jours.	-	-
22 G.	C'est pas honnête ; ils sont malheureux, on est en collectivité, faut pas s'en aller.	-	-

---

(1) Les fugues en groupe avec vols et bris de vitres, etc..., en octobre et novembre à D sont beaucoup plus agressives qu'ici où prédomine un sentiment d'incommunicabilité plutôt que de violence.

- |       |   |   |   |
|-------|---|---|---|
| 23 F. | Ca ne sert à rien ; s'il y a un problème, faudrait le dire aux monos ; punir ne sert pas toujours. "j'ai fait une fugue 10 jours, j'étais partie pour voir ma famille, je ne les ai pas vus tous, mes frères m'ont dit qu'il faut rentrer". NC : "tu as été punie ?" - "8 jours rester dans la chambre, sortir seulement pour faire le ménage". | X |   |
| 24 G. | Je les regrette ; ils fuguent car ils préfèrent leurs parents ; ils en ont marre ici.   | X |   |
| 25 G. | Ils sacquent un peu trop : ... (directeur) et... (éducateur-chef) s'occupent des punitions, les monos sont d'accord.  | - | - |
| 26 G. | Fugues (...) punitions : pas manger, lignes. Ceux qui fuguent c'est qu'ils en ont marre.  | - | - |

La fugue, parce qu'elle est entendue dans un registre agressif par les adultes, débouche en fait sur une punition sévère : l'enfermement de durée égale à la fugue, caractéristique de l'organisation carcérale, a été cependant aménagé pendant l'année d'observation (1) par l'autorisation de porter une robe de chambre au lieu de rester nue pour les filles et un slip pour les garçons : on ne s'enfuit pas sans vêtements...

ooOoo

Les observations et discussions dans les couloirs avaient montré l'importance des punitions à D, fort peu évoquées en réunion avant septembre 1982 (2). Les punitions structurent, on le verra plus loin, la relation éducateur-jeunes ; tous les interviewés sont loquaces, voire agressifs à ce sujet. Un tableau schématisera les punitions citées, en insistant au passage sur les lignes évoquées par 15 des 17 interlocuteurs dans un établissement supposé avoir vocation d'accueillir des jeunes en graves difficultés scolaires.

Ce tableau global sera complété sans autre commentaire par trois extraits.

- (1) En outre, l'enfermement n'a pas eu (en notre présence) le caractère systématique qu'il revêtait apparemment les années précédentes. Nous avons décidé de ne pas occulter les sévices constatés dans les établissements étudiés. Faut-il préciser que certaines familles, naturelles, ou d'accueil, ne sont pas non plus en reste dans ce domaine.
- (2) Rappelons que les entretiens ont été effectués en juillet, deux mois avant la période de crise analysée au chapitre 8, dans laquelle plusieurs interviewés furent gravement impliqués.

## Punitions citées par les jeunes interviewés à D

Les lignes (de 100 à 5.000...)	15 mentions : <i>DE 18</i> (3), 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34.
Privé de télévision	2 mentions : DE 22, 31.
Privé de dessert	1 mention : <i>DE 18</i> .
Couché tôt	4 mentions : <i>DE 21</i> , 26, 29, 32.
Privé de sortie	3 mentions : <i>DE 21</i> , 30, 32.
Retenue samedi matin	1 mention : <i>DE 18</i> .
Retenue un week-end	2 mentions : DE 26, 27.
"Savon" au bureau	2 mentions : <i>DE 21</i> , 22.
Avertissement	1 mention : <i>DE 21</i> .
Renvoyé 3 jours	1 mention : DE 26.
Corvée utile	
Services	5 mentions : DE 25, 26, 28, 32, 34.
Creuser une tranchée	1 mention : DE 25.
Rembourser	1 mention : <i>DE 19</i> .
On te vire ton placard	1 mention : DE 23.
Mains sur la tête	1 mention : DE 23.
Coups	4 mentions : <i>DF 18</i> , 23, 32, 34.
Punitions collectives	2 mentions : DE 27, 30.

PD - "Qu'est-ce que tu penses des punitions ici ?"

DE 23 - "C'est déjà assez bien, dans l'autre centre, à ..., ta veste était mal rangée, tu te prenais des baffes ; ici, si t'as un placard mal rangé, on te le vire et puis c'est tout" (garçon 13 ans pupille DDASS).

---

En italique : les références des adolescentes.

"Au châlet, quand il y avait trop de vols, tout le monde était à genoux sur des petits cailloux, mains sur la tête un quart d'heure, puis à genoux, puis les petits cailloux..." (1) (DE 27 confirmé par DE 30 même groupe).

DE 34 Q 6 (12 ans) :

DF - Qu'est-ce que tu penses des punitions à ..., des punitions ?

34 - Ceux qui vraiment foutent un peu le bordel. ils sont punis mais pas trop sévèrement.

DF - Alors c'est quoi les punitions ?

34 - Il y a les services, comme moi l'année dernière parce que je me (inaudible) j'ai été avec mon frère, je me suis, j'ai été tapé sur la figure par un moniteur, il m'avait bien tapé (...)  
il m'avait fait saigner du nez, il m'avait fait saigner du bras alors je me suis tiré, je suis rentré chez moi

DF - alors tu es parti de ...

34 - Ouais, et j'ai eu une punition par Z (éducateur-chef), il m'a dit tu... il n'y avait que Z d'habitude qui devrait me punir et ma monitrice elle m'avait fait faire pendant deux mois le service, alors au début je ne l'ai pas fait, alors elle m'a dit : "tu le feras pendant 3 mois" (2), j'ai dit : "je m'en fous je ne le ferai pas", ce n'était pas à elle à me punir, c'était au directeur.

DF - Le directeur c'est Z (3) ?

34 - Oui, il m'a puni de fête : c'était le jour de mon anniversaire...

DF - et cela ne t'a pas plu...

34 - Ouais, alors euh je lui ai rien dit, alors Julienne Prunier (4) elle arrive et ce jour-là j'ai même pas mangé, et le lendemain matin Julienne m'a dit tu fais le service, j'ai débarrassé et tout, j'ai fait, j'ai pas mangé à midi alors elle a commencé à rétrécir la punition, elle voyait bien que je débarrassais, mais je prenais mon assiette plaf (5) il y a une punition qu'est pas bien, c'est quand on mélange notre nourriture avec quelque chose d'autre.

---

(1) Tout l'établissement a été ensuite réuni après un des vols (150 F). Ces réactions sont usuelles en cas de vols, cf. P. Durning, Vois à l'internat... Thèse de 3ème cycle, 1978, Paris X Nanterre.

On retrouve le caractère "révélateur" de la situation de vol : alors qu'à D les jeunes évoquent l'importance des sanctions, à B les résidents se plaignent de la non réaction de leurs éducateurs.

(2) La vie matérielle est transformée en corvée.

(3) En fait, éducateur-chef en situation de rivalité avec le directeur.

(4) Pseudonyme pour souligner l'utilisation du nom complet.

(5) Caractéristique d'un fonctionnement mental par association d'idées : plaf : je renverse la table, appelle un autre souvenir : plaf le jambon dans la soupe.

DF - comme par exemple quoi ?

34 - le jambon avec de la soupe

DF - pourquoi ?

34 - parce que t'arrives, en retard, clac ta soupe tu commences à manger, clac elle te met ta viande dans le truc, moi elle me l'a fait mais je ne l'ai pas mangé ; alors je lui ai dit : "moi je suis pas un chien", alors elle a voulu me le balancer, j'ai donné un coup de pied dans la table, l'assiette elle est tombée par terre alors elle m'a dit : "tu vas le lécher", alors j'ai couru puis je suis parti, c'était à A (lieu du transfert), je suis allé me planquer, j'ai sauté le mur

DF - hum

34 - après, cela s'est bien fini.

DF - Alors les punitions c'est pas bien

34 - non, c'est pas ça qu'ils devraient faire

DF - Qu'est-ce qu'ils devraient faire ?

34 - Je sais pas, faire des (silence), une chose que ma maman veut pas qu'on me fasse, c'est qu'on me tape comme il m'avait tapé ; à Noël (...) suit le récit d'une autre affaire, très similaire, avec J. un autre éducateur.

## V - ETRE EDUCATEUR ?

### "Gueuler et taper sur des enfants méchants" (D)

Le refus radical à D pour les jeunes, de s'imaginer éducateurs, confirme le discours sur les punitions, et le caractère très violent des relations entre éducateurs et résidents. La simple lecture du corpus montre que l'éducateur est perçu comme criant et frappant, par opposition à la cheftaine (DE 18) et au vétérinaire...

Mais si l'éducateur est violent (1), c'est parce que les enfants sont méchants, à tout le moins demandent une patience extrême ; la mauvaise image des éducateurs révèle en même temps une image très dégradée des jeunes à leurs propres yeux.

---

(1) Soulignons au passage l'importance de l'idée de trahison associée au passage de résident à éducateur, évoquée avec d'autant plus de force qu'un résident occupe dans les pavillons d'adolescents, les fonctions d'éducateur stagiaire. Le non passage entre gardants et gardés est considéré par E. Goffman comme un élément caractéristique des "institutions totales".

## Est-ce que tu aimerais être éducateur dans un établissement comme D ?

DE 18 - "Oh non (sursaute) voir les mômes comme j'étais moi je ne pourrai pas... des filles qui se sont fait martyriser, taper sur la figure... je ne comprends..."

*La même adolescente raconte avec passion, en fin d'entretien, une expérience de cheftaine, l'interviewer compare cette expérience à celle de monitrice :*

DE 18 - "moi je faisais ça pour mon plaisir, je ne donnais pas du tout de punition et tout, je faisais ça pour mon plaisir".

DE 19 - "Non (réponse immédiate calme) non depuis l'âge de 5 ans je suis dans des internats, alors ça me plaît pas tellement je vois ce que c'est, je voudrais changer".

DE 20 - "Non surtout pas au ... je ne pourrais pas... parce que je commanderais ceux avec qui j'étais quand j'étais jeune... cela m'intéresse pas, j'aurais pas la patience. Tout ce qui est école et éducateur, je pourrais pas" (signale que d'autres sont devenus éducateurs dans l'établissement).

DE 21 - "Non (réponse immédiate) parce que j'aurais passé un an... chouchouté par le directeur des pavillons, Monsieur C ... H ... il nous fait les pires réflexions, moi je lui dis tu es passé par le même coton que nous".

DE 22 - "(immédiatement) ah non j'aurais, je pourrais pas supporter les enfants, je me demande comment font les éducateurs ici pour nous supporter... j'aurais pas la patience".

DE 23 - "Non parce que ça m'aurait pas... j'ai un métier en tête, routier comme beaucoup ici".

DE 24 - "Non (silence) non j'ai pas envie d'être éducateur ici".

DE 25 - "Hum oui et non, enfin oui parce que les enfants sont un peu sages quand même ; non parce que je n'aime pas frapper et me battre".

DE 26 - "Non je n'aime pas ce métier, il ne m'intéresse pas, je préfère faire menuisier".

DE 27 - "Ici ?" - Interviewer : "par exemple" - DE 27 : "Non (après réflexion) tout le temps gueuler après les enfants, j'aime mieux électricité l'année prochaine".

DE 28 - "Je ne connais même pas le système d'éducateurs... non... cela ne va pas... toujours en train de gueuler... pas plaisant, et en plus, c'est pas très bien payé, les moniteurs en parlent à table, la bouffe on les entend dire que c'est dégueulasse... avant hier soit, un éducateur a trouvé des cafards dans son lit".

DE 29 - "Ici ? Peut-être oui, peut-être non, si cela me plaît oui, sinon non..." (semble finalement préférer l'horticulture...)

DE 30 - "Je ne sais pas".

DE 31 - Non je préfère être vétérinaire... parce que j'aime beaucoup les animaux".

DE 32 - Je me demandais des fois, cela me plaît de garder des enfants, sinon électricien ou maçon, parce que c'est trop dur d'être vétérinaire".

DE 33 - "Non". - Interviewer : "Pourquoi ?" - DE 33 : "J'aimerais pas être éducateur". - Interviewer : "Pourquoi ?" - DE 33 : "J'aime mieux travailler moi-même comme mon père, comptable (...) il faut garder des enfants, ils font l'imbécile, ils sont énervants".

DE 34 - (silence) "D'un côté c'est bien, d'un autre c'est pas bien, j'aime pas trop taper les gens, éducateur (...) quand il y en a un de malade, ils sont 3 pour 4 groupes... (envisage d'être paysagiste).

Globalement, le refus est évident : sur 17 jeunes, 11 rejettent totalement l'éventualité, 4 la rejettent avec plus de nuances, un ne sait pas, aucun n'envisage positivement une telle identification.

### **"J'y avais pensé... mais..." (B)**

Les réponses à B sont nettement plus modulées. Sur 14 interviewés, 8 refusent une telle éventualité, 5 l'envisagent, 1 hésite.

Le tableau souligne certaines similitudes entre B et D : les enfants chahuteurs (BE 20), ou le refus de s'envisager éducateur dans ce foyer (BE 15) ; les réponses sont cependant globalement beaucoup plus nuancées. La description parfois ironique des avantages - "c'est pénard" - comme des inconvénients de la profession - fatigue, horaires, hiérarchie - est le signe d'une prise en compte de la position de l'éducateur par les jeunes, non seulement dans la relation éducative (non réduite à une relation agressive), mais dans son rapport à l'établissement et à la fonction. L'écart d'âge, qu'il faut rappeler, entre les deux populations, ne suffit pas, selon nous, à expliquer une telle différence de projections sur les éducateurs, qu'il convient d'articuler à la grande différence de compréhension par les deux groupes de leur situation : origine du placement et intelligence de leur environnement organisationnel.

Aimerais-tu être éducateur dans un foyer comme ici ?

Qui ?	Réponse	Explication de la réponse	Affirmations concernant les éducateurs dans les autres questions de l'entretien
BE 13 fille 18 ans	non	- j'y avais pensé mais j'ai changé d'avis - c'est très difficile - il faut avoir le coeur, être compétent, pouvoir comprendre - ils ont hâte de finir leur journée - les filles les insultent, ça me choque	- les éducateurs sont mal à l'aise avec les filles - ils ont des préférences (BE 15) (°) - ils sont là pour nous apprendre des choses - ils ne nous aident pas assez pour trouver du boulot (BE 14,17,18,24)
BE 14 gars 19 ans	non	- je préfère mon travail, le patron est sympa	- ils ne font rien par rapport aux vols (BE 22)
BE 15 fille 15 ans	oui	- pour être avec des enfants malheureux mais pas dans ce foyer et pas avec les petits car ils sont embêtants, pour être avec les grands qui nous comprennent - être éducateur c'est une drôle de vie - les enfants les font baver aussi - c'est fatigant	- s'il y a des fugues, les éducateurs ne sont pas contents - certains ont mauvais caractère - ils aiment les enfants - ils tapent ) (BE 20) - ils crient ( BE 20) - ils n'ont pas le temps pour parler
BE 16 fille 14 ans	non	- cela m'aurait plu, mais j'ai pas les moyens pour - ils en ont souvent marre	- les éducateurs sont responsables de nous - nous avons besoin d'eux
BE 17 gars 18 ans	non	- j'ai eu cette idée car on se repose - j'ai changé d'avis car c'est seulement bien si on aide vraiment ; pour cela faut des moyens	- il y en a pas assez (BE 18) - ils ont des problèmes d'horaires (BE 18, BE 22) - les éducateurs sont fatigués - leurs projets sont contre-carrés par manque de moyens et par la direction (BE 24, BE 26)
BE 18 gars 17 ans	oui	- j'ai vécu dans un foyer donc je comprends	- ça se laisse aller - ils ne font pas grand chose pour les jeunes (BE 24)

Qui ?	Réponse	Explicitation de la réponse	Affirmations concernant les éducateurs dans les autres questions de l'entretien
BE 19 gars 15 ans	oui	- c'est pas trop mal - j'aime la collectivité, être avec les jeunes	- ils s'arrangent pour nous aider - ils sont sympas - on s'occupe de nous
BE 20 3 gars 14 ans	1) oui 2) non 3) non	- j'aime bien m'occuper des enfants DDASS, j'ai tou- jours rêvé d'être éducateur, on leur fait faire des jeux pour qu'ils pensent plutôt aux jeux qu'à leurs parents car ça les rend tristes. - les enfants foutent le bordel - faut surveiller les chambres	- ça dépend des jours - ils puissent (BE 21) - je préfère (cite 2 noms d'éducateurs)
BE 21 2 gars 14 ans	1) oui 2) oui et non	- (silence) me déplairait pas - oui car j'ai vécu en foyer - non, car ils ont des ennuis, beaucoup de responsabilités	- certains éducateurs sont plus sympas que d'autres - on ne sait jamais d'avance ce qu'on va faire
BE 22 gars 17 ans	non	- ils ont trop de responsa- bilités - quelques-uns embêtent les éducateurs	- ils ne s'occupent pas de nous le week-end - je m'entends bien avec eux sauf avec un
BE 23 fille 16 ans	non	- avant je disais oui - pas chez les grands : rien à faire - chez les petits, oui	
BE 24 gars 16 ans	non	- c'est un boulot très dur - je ne supporterais pas les jeunes	- s'il y a un problème, on parle avec l'éducateur ; il y a des différences entre les monos, et aussi entre les monos et le directeur - ils nous empêchent de faire ce qu'on veut
BE 25 gars 18 ans	non	- c'est trop dur, il faut de la patience	- si vols, les monos s'en occupent - ils sacquent un peu trop, les monos sont d'accord pour punir

Qui ?	Réponse	Explication de la réponse	Affirmations concernant les éducateurs dans les autres questions de l'entretien
BE 26 gars 16 ans	oui	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bons horaires, sauf week-end et fêtes</li> <li>- c'est la planque, pénard</li> <li>- les petits sont plus durs : faut s'en occuper</li> <li>- c'est bien : on est toujours avec quelqu'un</li> <li>- le directeur n'est pas exigeant</li> <li>- profitent des sorties et des vacances</li> <li>- le seul truc sérieux : les réunions</li> <li>- à l'école (d'éducateurs) c'est difficile, après non</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- je préfère Jacques</li> <li>- relâchement lorsque éducateurs plus jeunes</li> <li>- beaucoup sont partis</li> </ul> <p>(<sup>o</sup>) signifie que ce point est énoncé aussi dans d'autres entretiens dont nous donnons seulement la référence.</p>

En résumant l'analyse d'un corpus poignant, l'incompréhension et la violence s'opposent à la solitude et l'inquiétude du lendemain. Une telle opposition est cohérente avec l'approche générale des établissements étudiés : à D, les jeunes ne comprennent pas pourquoi ils sont là et, comme leurs éducateurs, ils n'ont pas accès à la compréhension d'une organisation complexe et conflictuelle ; ils sont au contraire totalement pris dans une relation de corps à corps, violente, avec des éducateurs débordés. La situation ne pourra que s'aggraver avec le temps (1).

Les pensionnaires de B préfèrent ce foyer médiocre à la rue qu'ils redoutent ; s'ils ont une réelle compréhension du fonctionnement, beaucoup plus fruste de l'établissement, leurs demandes d'activités, d'écoute et d'aide à l'insertion professionnelle restent sans réponse.

Sauf à réussir à entrer dans la gendarmerie, l'avenir risque de n'être pas plus gai que le présent.

---

(1) La crise décrite à D aura lieu 3 mois après le recueil de ces données (cf. chapitre 8).

## CONCLUSION

---

CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL ET EDUCATION RESIDENTIELLE



L'étude de cinq établissements, ordinaires, mais aussi différents qu'un service de psychiatrie et un foyer de l'enfance, montre l'importance des phénomènes psychiques collectifs en internat, dont l'analyse, même sommaire, des résultats démontre la force de l'impact sur les jeunes résidents.

La présence d'une forte dépression sous-jacente ou d'un rythme de vie indéfiniment haletant, voire la transformation de jeunes adultes sympathiques en "bourreaux d'enfants", ne peuvent être considérées comme une perturbation occasionnelle de l'action éducative ou thérapeutique. Le climat socio-émotionnel, milieu relationnel de vie et de maturation des résidents, constitue la première prestation en durée (1), comme en efficacité, de l'internat, autour duquel peuvent se greffer d'autres apports : scolaires, médicaux, thérapeutiques.

L'analyse des corpus a montré l'importance de l'internat en tant qu'organisation dont la taille, la diversité des fonctions et des objectifs ont été soulignées selon les terrains ; mais elle a surtout mis en évidence la puissance et la relative autonomie du vécu des agents.

Ce vécu, en partie déterminé par l'organisation dans laquelle il prend forme, est par ailleurs fonction de réalités psychiques propres à chaque équipe, à savoir la cohérence de la constellation des éléments constitutifs, et l'impact de l'histoire vécue de l'établissement, etc...

La caractéristique essentielle du climat, dans les organisations d'éducation résidentielle, est que, contrairement aux agents d'organisations de production ordinaires, les adultes ne vivent pas la tâche et le vécu de l'organisation, mais relient chaque dimension organisationnelle à la suppléance familiale. Cette articulation fondamentale explique la force de l'implication des personnels, mais aussi la puissance des productions fantasmatiques, en particulier à tonalité persécutive, repérées dans les collectifs étudiés.

Avant d'évoquer les approfondissements à effectuer et les nouvelles pistes de recherche ainsi ouvertes, on dégagera brièvement quelques conséquences de ces trois idées forces.

## **FORMATION DE PERSONNELS ET DES RESPONSABLES**

Nous n'insisterons pas ici sur les acquis possibles pour la formation des personnels, si ce n'est en soulignant l'importance d'une meilleure connaissance des réalités organisationnelles, et surtout une préparation ou un accompagnement à un travail dans des organisations à haut risque.

---

(1) D'où le titre fameux "Les 23 autres heures" de l'ouvrage de A.E. Triesman, J. Whittaker, L. Brendtro, The 23 Other Hours, Chicago, Aldine, 1969, non traduit.

Les productions fantasmatiques, inséparables du projet de suppléance familiale, sont aussi en résonnance avec les dimensions les plus profondes de la personnalité des agents ; seul un véritable travail de régulation peut permettre une élaboration aux deux niveaux, individuel et collectif, de ces productions. C'est dire aussi l'importance des directeurs de telles organisations qui devront concevoir ces dispositifs et y participer.

Ce travail de recherche nous a conduit à beaucoup réfléchir à la place comme à la formation des responsables. L'apparent progrès consistant à souligner les dimensions organisationnelles des institutions sociales et la reprise des principaux thèmes du management, s'accompagnent trop souvent d'un aberrant déni de la spécificité des organisations dont il est question ici (1).

Quoiqu'on en dise, à Rennes ou ailleurs, un internat ne se dirige pas comme une usine, et un directeur qui connaît le prix du kilo de linge propre, mais mésestime le caractère symbolique de sa position (2), cassera plus d'enfants qu'il ne fera d'économies.

### **ACTION DELIBEREE SUR LE CLIMAT**

Les dimensions organisationnelles modifiables par les acteurs, concernent :

- la répartition des tâches et des personnes, et, par voie de conséquence, les équipes de travail
- les symptômes hiérarchiques formels par une modification de l'organigramme, la création d'un poste de second, la transformation des relations entre services, etc...
- les systèmes de communication formelle plus particulièrement en situation interactive, i.e. le système de réunions.

Les deux premiers changements sont d'abord organisationnels, mais la transformation du climat suppose que celui-ci affecte l'articulation entre l'organisation et son vécu, d'où l'importance des dispositions qui facilitent une réflexion collective sur les pratiques en les liant aux choix et contraintes organisationnelles.

---

(1) cf. précédemment p. 81 ; de fait, ceci concerne toutes les organisations dont la production est totalement ou essentiellement psychique (éducation, formation, psychothérapie. suppléance familiale. etc...).

(2) Le directeur est de fait une personne centrale (au sens de F. Redl, opus cité, 1966) ; son retrait total ou sa centration sur des positions strictement gestionnaires est probablement aussi perturbateur que certains tentations despotiques... Ce point doit être approfondi dans un texte à venir.

Celles-ci réussissent quand elles permettent de définir et d'atteindre, sans terreur persécutive, ni découragement exagéré, le degré de différenciation entre agents nécessaire à la mise en oeuvre de l'action.

Le travail sur le dispositif de réunions est plus immédiatement en prise avec le vécu des agents. Il en est de même de toutes les activités collectives touchant au savoir : élaboration de connaissances en réunion, mise en oeuvre de recherches ou d'études intra-institutionnelles, groupe de réflexion, d'évaluation... ou encore d'actions de formation ou d'intervention institutionnelle faisant appel à des consultants extérieurs à l'organisation.

Ces activités ont en commun de faciliter un enrichissement des représentations des objectifs de l'organisation et d'interroger les fonctionnements organisationnels dans leurs rapports à ces objectifs.

## **LA SUPPLEANCE FAMILIALE, PIVOT DE L'INTERNAT**

Suppléer la famille, en procurant une organisation de vie domestique, et surtout une articulation au social, n'est pas seulement le fait de l'internat (ou du placement familial), mais celui de toute organisation résidentielle ; Goffman dirait totalitaire : couvent, prison, caserne, hôpital, centre d'accueil pour personnes âgées, handicapées, transplantées, démunies, etc...

L'internat contemporain se caractérise par la place centrale, encore que rarement reconnue, de sa fonction de suppléance familiale. Si la raison d'être d'un couvent est la prière, le coût du placement en internat comme le développement des institutions de jour, ou encore la connaissance des effets de la séparation, conduit à poser, mais surtout à prendre concrètement en compte, dans l'action, que tout placement (1) dans une organisation résidentielle, famille d'accueil ou internat, résulte de la nécessité supposée (le cas échéant, en raison de ses troubles) d'un retrait au moins temporaire du résident de sa famille "naturelle".

La prise en considération effective de cette réalité serait, selon nous, de nature à transformer les relations entre groupes, les projets et les pratiques en internat.

Nous proposons de parler d'éducation résidentielle en situation de suppléance familiale, ou plus brièvement d'éducation supplétive, quand la suppléance familiale est assumée ou supposée devoir être assumée, auprès d'enfants ou d'adolescents, dans toute sa spécificité.

---

(1) A l'exception de rares placements médicaux hautement sophistiqués, qui peuvent de fait être courts. Ainsi, l'hospitalisation psychiatrique, de quelque durée, n'a lieu que lorsque la famille naturelle n'est pas jugée capable d'élever l'enfant, par ailleurs placé à la journée en externat. A fortiori, les établissements pour caractériels, etc..., sont avant tout des lieux de suppléance familiale, quelle que soit par ailleurs la qualité des rééducations ou des psychothérapies.

Cette tâche sociale, distincte d'une scolarité, d'une rééducation instrumentale, d'une psychothérapie ou d'un traitement, se traduit par une activité professionnelle non réductible aux précédentes. Loin de réduire l'agent participant directement à la suppléance familiale (1) à un rôle de gardien, d'amuseur ou de domestique, notre travail conduit au contraire à souligner l'importance fondamentale de cette activité.

Celle-ci pourrait, le cas échéant (2), s'appuyer sur une haute technicité issue, d'une part, des études ethnologiques et surtout psychologiques de la relation précoce mère/enfant, des modalités d'élaboration du lien, des effets des placements, etc... mais aussi (nous espérons l'avoir montré !) sur des approches psycho-sociologiques de l'internat.

## PERSPECTIVES

La recherche exposée ici a permis l'élaboration du concept de climat socio-émotionnel et par là, un certain nombre d'applications pratiques concernant principalement le caractère central de la suppléance familiale ; elle invite maintenant à de nouvelles investigations. Plusieurs directions de recherche découlent immédiatement de ce travail :

- des approfondissements portant sur la diachronie, et surtout la transformation des phénomènes étudiés, dans une perspective plus proche de la recherche-action, afin de suivre des équipes tentant de modifier leur fonctionnement (3), seules ou avec l'aide d'intervenants extérieurs.

---

(1) On peut noter, voire regretter, l'absence d'une dénomination commune qui soulignerait l'unité d'une fonction assumée selon les cas par des auxiliaires de puériculture en pouponnière, des infirmiers et auxiliaires en psychiatrie, des assistantes maternelles dans les organisations de placement familial, des éducateurs, des moniteurs éducateurs, voire parfois des animateurs, en internat. Une possibilité serait d'utiliser le terme d'éducateur en le spécifiant selon les qualifications et les formations, mais il faudrait alors trouver une autre dénomination pour les éducateurs qui, comme d'autres travailleurs sociaux, interviennent dans des familles ou sur des ensembles sociaux plus vastes : quartiers, communautés.

(2) Mais cette activité peut aussi être le fait de jeunes volontaires non préparés à son exercice ; il n'est pas possible a priori de rejeter des projets qui s'appuieraient délibérément sur l'énergie et l'enthousiasme de jeunes adultes volontaires pour une durée déterminée.

(3) Ce travail est maintenant en cours, sous la forme de l'étude des incidences d'une action d'intervenants-formateurs, sur la relation entre auxiliaires et jeunes résidents dans une pouponnière ASE. Dominique Fablet rend compte de la mise en route de ce travail, "Intervention et formation en internat, analyse de 2 expériences en cours", in Liaisons, 29, 1984, 26-30.

- la construction d'outils plus précis, à partir du modèle développé ici, pour évaluer le climat en internat.
- l'étude de phénomènes similaires dans des structures qui fonctionnent avec une organisation réduite : placement familial, mini-internat, etc...

Ce dernier axe conduit à s'interroger sur l'existence de dimensions relevant de la suppléance familiale dans d'autres types d'établissements non résidentiels : accueil d'enfants très jeunes (crèches) ou malades (hôpital de jour). Plus largement encore, on pourra s'interroger sur des dimensions émotionnelles, peut-être liées à la suppléance familiale, dans des organisations de production ordinaire. Une telle hypothèse (1) signifierait que des études menées dans le secteur éducatif ou social puissent, par retour, enrichir l'approche psycho-sociologique des organisations.

---

(1) Cela supposerait que certaines organisations soient appréhendées par leurs agents comme suppléant, fantasmatiquement au moins partiellement, leur groupe familial.



# ANNEXES

---

INDEX

LETTRE ADRESSEE AUX TERRAINS

BIBLIOGRAPHIE

TABLE DES MATIERES

---



## INDEX DES NOTATIONS TERRAIN PAR TERRAIN (1)

---

### "A" - ANTENNE D'UN FOYER DE L'ENFANCE

p. 5, 41 à 43 (1er contact), 46 **présentation du terrain**, 52 à 53 (réunions observées), 55, 60 (demande de l'équipe), 62, 65, 67-68 (corpus enregistrés), 72 (guide d'entretien), 75, 93, 94 à 97 et 99 (caractéristiques organisationnelles), 105 (répartition des tâches), 110 (groupe d'appartenance), 112-114 (idéologies et conflits de pouvoirs) 116, 117, 119 et 121 (productions fantasmatiques), 127 (objectif de l'action résidentielle), 131 (besoins des résidents), 133-134 (évaluation production), 135 (un référent incertain), 143 (rôles masculins et féminins), 145, 147, 154 (importance de l'histoire), 157 et 158 (avenir), 158 (rythme haletant), 160, 161, 174, 180.

### "B" - FOYER DE L'ENFANCE

p. 5, 6, 41 à 43 (1er contact), 45, 47 **présentation du terrain**, 52-55 et 57 (réunions et entretiens), 60 demande du terrain, 62, 62-63 (modalités d'observation), 65, 67-68 (corpus). 69, 71, 72 (guide d'entretien), 72, 75, 93, 94 à 97 et 99 (caractéristiques organisationnelles), 105 (répartition des tâches), 109 à 110 (groupes d'appartenance), 114, 115-116 (action résidentielle vue par les personnels de service), 117-121 (productions fantasmatiques), 127, 131 (besoins des résidents), 134, 135-136 (un chef de service contesté), 138 (relations hiérarchiques), 143 (vécu des rôles masculins et féminins), 144-146 (relations interfonctions), 148 (particularisation des équipes de base), 153, 154, 157-158, 159-162 (vécu de la durée), 162 à 168 (analyse d'un pseudo changement), 174 à 179 (un investissement difficile), 180 (adolescentes), 182, 193 à 210 (analyse des entretiens des résidents).

### "C" - SERVICE DE PEDO-PSYCHIATRIE

p. 5, 41-43, (délimitation du champ observé), 45, 48 **présentation du terrain**, 53 à 58 (élaboration d'un contrat), 60 (demande), 62, 63 à 65, 67-68 (corpus), 70-72 (guide d'entretien), 75, 93-99 (données organisationnelles), 105 (répartition des tâches), 109 à 112 (groupes d'appartenance), 114, 117, 119 et 121 (productions fantasmatiques), 127-131 (objectif : ce que soigner veut dire), 134 (évaluation de la qualité), 136 et 138 à 140 (relations hiérarchiques), 143 (rôles masculins et féminins). 145, 146, 154 et 154-155 (importance du passé), 156-157 (avenir), 160 et 161 (durée et rythme) 179.

---

(1) Sauf erreur, toutes les références sont répertoriées, mais seules les mentions plus développées sont résumées entre parenthèses.

## "D" - INSTITUT MEDICO-PSYCHOLOGIQUE

p. 5, 43 à 45 (1er contact), 49 **présentation du terrain**, 52-57 (modalités de présence), 58, 59 (arrivée à D), 60 (demande), 62-65 (modalités d'observation), 67-68 (corpus), 70-72 (analyse et guide des entretiens), 75, 93, 94 et 95-96 et 99 (caractéristiques organisationnelles), 105 (répartition des tâches), 109 à 110 et 112 (groupes d'appartenance), 114-115 (idéologie et conflits de pouvoir), 115-116 (l'action résidentielle vue par les personnels de service), 119-121 (productions fantasmatiques), 127, 132 (besoins des résidents), 134, 135, 136 (un directeur général sans bureau), 138, 140-142 (la guerre des chefs), 143-144 (rôles masculins et féminins), 145, 146, 148 (particularisation des équipes), 154, 155 (importance de l'histoire), 156, 157 (avenir), 158, 160, 161 (durée), 174, 179 (collectivité et individualisation), 180-181 (adolescentes), 182 (violences), 182 à 189 (étude d'une crise), 193 à 210 (analyse des entretiens des résidents).

## "E" - INSTITUT MEDICO-EDUCATIF

p. 5, 43 à 45 (1er contact et délimitation du champ observé), 50 **présentation du terrain**, 52 à 54 (réunions observées), 56, 57, 60, 63 (modalités d'observation), 65, 67, 68 (corpus), 69, 70, 72, 73 (guide d'entretien), 75, 93, 94/96/97/100 (caractéristiques organisationnelles), 105 (répartition des tâches), 109, (groupes d'appartenance), 112, 114 (idéologie cohésive), 116, 117 et 120-121 (productions fantasmatiques), 127, 132, 133 (besoins des résidents), 134, 138-139 (vécu des relations hiérarchiques), 143 (rôles masculins et féminins), 145 à 147 (place de l'équipe de préposés à la garde), 154, 155 (importance de l'origine), 156, 157 (avenir), 160-161 (rythme lent), 179 (individualisation de l'action résidentielle).

## LETTRE ADRESSEE AUX ETABLISSEMENTS

---

Paul DURNING  
Maître Assistant à l'Institut  
de Sciences de l'Education de  
l'Université de Paris X  
92001 NANTERRE Cédex  
Adresse et téléphone personnels

Nanterre, le 15 décembre 1981

Monsieur,

Nous sommes quatre universitaires, ayant des activités en relation avec l'Enfance Inadaptée, à poursuivre une recherche, sous ma responsabilité, sur le climat en internat d'enfants. Cette recherche s'effectue dans le cadre du Laboratoire de Psychologie Sociale et de Sciences de l'Education de Paris X - NANTERRE, avec une participation financière du C.T.N.E.R.H.I. L'objectif est la connaissance des éléments déterminants du climat à l'intérieur des équipes d'adultes et si possible le repérage de l'impact de ce climat sur les jeunes accueillis.

La recherche consiste en l'observation simultanée de plusieurs terrains. En 1980-1981, trois terrains ont été étudiés et comparés (2 foyers de l'enfance, un grand service de psychiatrie infanto-juvénile). En 1982, 2 nouveaux terrains seront choisis. Les modalités de l'observation sont élaborées avec les responsables et les équipes de chaque établissement. Notre demande essentielle consiste en une participation régulière aux réunions d'équipe (une fois sur deux le plus souvent) et en leur enregistrement, complétée en cours d'année par des entretiens individuels avec les adultes qui l'acceptent et les jeunes qui en sont d'accord.

Rappelons que les modalités précises sont fonction de chaque établissement après discussions avec les personnes concernées. L'anonymat des établissements et des personnes est bien entendu total.

Si vous pensez que cette recherche est envisageable dans votre établissement, je serai heureux de vous rencontrer pour répondre à vos questions et à celles de votre équipe, afin de vous permettre de prendre une décision en toute connaissance de cause.

En vous remerciant par avance de l'étude bienveillante que vous ferez de cette demande, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de ma réelle considération.

Paul DURNING



## BIBLIOGRAPHIE

---

- AICHORN A.**, Jeunesse à l'abandon (1925), tr. fr., Toulouse, Privat, 1973, préf. S. Freud.
- AISHA**, Décharge publique, les emmurés de l'assistance, Paris, Maspéro, 1980.
- AMILA J.**, Le boucher des Hurlus, Paris. Gallimard, 1982.
- AMYE J., RAPPARD Ph., TORRUBIA H.**, "Thérapeutique institutionnelle", Encyclopédie Médico-Chirurgicale, Psychiatrie, 10/1964, 37930 GIO.
- ANDERSON R.E. et CARTER I.**, Human Behavior in the Social Environment : a Social Systems Approach, Chicago, Aldine, 1978.
- ANZIEU D.**, Le groupe et l'inconscient, Paris, Dunod, 1975. remanié 1981.
- ANZIEU D.**, "Progrès et problèmes en théorie des groupes", in Bulletin de Psychologie. 363, XXXVII, 1983-1984.
- ANZIEU et alii**, Le travail psychanalytique dans les groupes, Paris, Dunod, tome 1. 1972, tome 2. 1982.
- ARDOINO J.**, Education et relation, Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives. Gauthier-Villars, UNESCO, Paris. 1980.
- ARDOINO J., DUBOST J. et alii**, L'intervention institutionnelle, Paris, Payot, 1980.
- AUBERT N.**, Le pouvoir usurpé ? Femmes et hommes dans l'entreprise, Paris, Robert Laffont, 1982 (368 p.).
- AUBERT N.**, "Féminité et masculinité dans l'organisation : une approche psychanalytique", in Connexions, 44, 1984, 109-123.
- BACHMANN C. et SIMONIN J.**, Changer au quotidien. Paris, Etudes vivantes, (2 tomes), 1981.

- BAKAL Y.** (sous la direction de), Closing Correctionnal Institutions. Lexington books, 1973.
- BALES R.F.**, Personality and interpersonal behavior, New-York, Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- BALLEYGUIER G.**, Le caractère de l'enfant en fonction de son mode de garde, CNRS, 1981.
- BARDIN L.**, L'analyse de contenu, Paris, PUF, 1977.
- BARNES E.**, Les relations humaines à l'hôpital, tr. fr., Toulouse, Privat, 1968.
- BASAGLIA** (sous la direction de), L'institution en négation, Rapport sur l'hôpital psychiatrique de Gorizia, 1968, tr. fr., Paris, Seuil, 1970.
- BASAGLIA**, Qu'est-ce que la psychiatrie ? Paris. PUF, 1977.
- BAUER M.**, La multiplicité des intervenants, 5 tomes, Paris, CTNERHI Recherches.
- BAUER M.**, Impact dans la prise en charge des "enfants cas sociaux", 1980.
- BERELSON B.**, Content analysis in Communication Research, New-York, Glencoe, 1952.
- BETTELHEIM B.**, Un lieu où renaître, 1974, tr. fr., Paris, R. Laffont, 1975.
- BIANCO J.L.**, **LAMY P.**, Etude RCB sur l'aide sociale à l'enfance, Rapport et annexes, Ministère de la Santé, juin 1979, ronéo, 323 p.
- BION W.R.**, Recherches sur les petits groupes. tr. fr.. Paris, PUF, 1965.
- BLEANDONU G.**, Les communautés thérapeutiques, Paris, Ed. du Scarabée, 1970.
- BOGDAN R.**, **TAYLOR S.J.**, Introduction to Qualitative Research Methods, A phenomenological Approach to the Social Sciences, John Wiley and Sons, N.Y., 1975.

- BOIRAL P.**, "Éducation spécialisée : la fin des colonies ?". in Les Cahiers du CTNERHI, n° 17, 1982, 73-79.
- BOLZINGER A.**, "Le concept clinique de crise", in Bulletin de Psychologie, 1981-1982, XXXV, 8-10, n° 355, p. 475-480.
- BONJOUR Y.**, Norme et loi en éducation spécialisée, Thèse de 3ème cycle Paris X, 1984, Directeur G. Ferry, Ronéo.
- BOURDIEU P.**, Esquisse d'une théorie de la pratique, Genève, Droz, 1972.
- BOURDIEU P.**, Le sens pratique, Paris, Ed. de Minuit, 1980.
- BRAMHAM P.**, How Staff Rule, Structures of Authority in Two Community Schools, Saxon House (GB), 1980.
- BRAMNER A.**, "Méthodes factices en maisons d'enfants", in Les maisons d'enfants, Paris, PUF, 1952, 142 p.
- BRAMNER A. et F.**, Vivre avec un enfant autistique, Paris. PUF, 1978.
- BULLETIN DE PSYCHOLOGIE**, 1974. N° Spécial, "Groupes. psychologie sociale, clinique et psychanalyse".
- BULLETIN DE PSYCHOLOGIE**, 363, XXXII, 1983, 1-5.
- BUTEN H.**, Quand j'avais cinq ans je m'ai tué, NY, 1981, tr. fr., Paris, Seuil, 1981, Coll. Point Virgule.
- CAILLOT R.**, L'enquête participation, Paris, Ed. Ouvrières, 1972.
- CAILLOT J.P., DECHERF G.**, Thérapie familiale psychanalytique et paradoxalité, Paris, Clancier Guenaud, 1982.
- CARUGATI F., EMILIANI F., PALMONARI A.**, Tenter le possible, Une expérience de socialisation d'adolescents. Berne, Peter Lang, préf. R. Zazzo.
- CASTEL R.**, L'ordre psychiatrique, L'âge d'or de l'aliénisme, Paris, Ed. de Minuit, 1976.

- CASTEL R.**, La société psychiatrique avancée, le modèle américain (en collaboration avec F. Castel et A. Lovell), Paris. Grasset, 1979.
- CASTEL R.**, La gestion des risques. De l'anti psychiatrie à l'après-psychanalyse, Paris, Minuit, 1981.
- CAUDILL W.A.**, The Psychiatric Hospital as a Small Society, Harvard Univ. Press Cambridge Mass, 1958.
- CAWSON P.**, Community Homes : a study of residential staff, London, HMSO, 1978.
- CAWSON P. et PERRY J.**, "Environmental Correlates of Attitude among residential staff", in British Journal of Criminology, 17 (2), 141-156, 1977.
- C.E.F.R.E.S. Vaucresson**, La pédagogie de groupe dans les internats, Melun, imp. Adm., 1956, 146 p.
- CELMA J.**, Journal d'un éducateur. Paris, Champ libre, 1971.
- CEREZUELLE D., HASSLER J.**, Le secteur rééducatif menacé, De l'humanisme aux techniques... Qu'est devenu l'usager ?, Paris, CTNERHI, 1983, 250 p.
- CHABERT J.**, "Les réunions institutionnelles dans les établissements d'enfants inadaptés, essai d'approche statistique", in Psychologie clinique, Lyon 11, 1973, 3, p. 3-85.
- CHABROL Cl.**, "Que peut-on demander à l'analyse de discours ?", in Connexions, 12, 1974, 5-35.
- CHABROL Cl.**, "Discours d'éducateurs en I.S.E.S. - Eléments pour une approche psycho-socio-discursive", in Annales de Vaucresson, XIV, 1979, p. 131, 158.
- CHABROL Cl.**, "A qui parle-t-on dans un entretien d'enquête ?", in Connexions, 38, 1982, 107-121.
- CHABROL Cl.**, Eléments de psycho-sociologie du langage (Applications aux discours des travailleurs sociaux), Thèse d'Etat, Paris X, multigraphiée, 1985.

- CHARLEBOIS P.**, "Le partage du pouvoir dans des équipes cliniques interdisciplinaires du Québec et de la France", Doctorat de 3ème cycle, Univ. de Lille III, 1980, Directeur J. Sélosse.
- CHAZAUD J.**, Introduction à la thérapeutique institutionnelle, Toulouse, Privat, 1978.
- CLARK A.W.**, "La participation à l'amélioration du patient dans une communauté thérapeutique", in Connexions, 8, 1973.
- COLLAUDIN M.J., VEDRINE J., WEBER D.** "Du suicide dans la famille au suicide dans l'institution", in Psychologie médicale, 1977, tome 9, n° 5.
- Collectif**, Les enfants de la petite maison, ou une psychiatrie de la nécessité, Lyon, Fédérop., 1976.
- Collectif**, Habiter une maison d'enfants. CREAL, Lille, 1984, multigraphie, 175 p.
- CONSOLI S.**, "Mourir d'un S.I.D.A.", in Informations psychiatriques, 60.6., juin 1984, 631-641.
- COOLEY C.**, "A study of the larger mind", in Social organisation, NY, 1909.
- COOPER D.**, Psychiatrie et anti-psychiatrie. 1967, tr. fr., Paris. Le Seuil, 1970.
- COOPER D., ZECCA M.**, Recherche-Intervention sur l'auto-définition des besoins socio-sanitaires par la population, CNRS (problèmes socio-économiques de la santé), Ronéo, octobre 1982.
- CORTEZ F.**, L'internat aujourd'hui. Paris, ESF, 1976.
- CREMIEUX J.**, Je travaille à l'asile d'aliénés, Paris, Champ Libre.
- CROZIER M. et FRIEDBERG E.**, L'acteur et le système, Paris. Seuil, 1977.
- CROZIER M.**, On ne change pas la société par décret. Paris. B. Grasset, 1979.

- DAVID M.**, La formation des assistantes maternelles. Paris. CTNERHI (Introduction), 1980.
- DELATTE J.**, L'enfance irrégulière. Approche socio-historique de la prise en charge sociale, un foyer de semi-liberté : les Epinettes, Thèse de 3ème cycle, Paris VII, 19 septembre 1978, directeur Pr. R. Castel.
- DEL CASTILLO M.**, Tanguy, Paris, Julliard, 1963.
- DELEUZE G., GUATTARI F.**, Capitalisme et schizophrénie. L'anti-Oedipe, Paris, Minuit, 1971.
- DESMOULIN J.P.**, Contribution à l'étude des relations Familles-Institution dans un centre de rééducation médico-pédagogique de la région parisienne, Doctorat de 3ème cycle, Psychologie, Paris XIII, 1983, ronéo, 285 p., Directeur Y. Castellan.
- DERRIDA J.**, De la Grammatologie. Paris. Ed. de Minuit, 1967.
- DEVEREUX G.**, "Les pulsions cannibaliques des parents", in Essais d'ethno-psychiatrie générale. Paris, Gallimard, 1970 (p. 61).
- DEVEREUX G.**, De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement, 2ème éd., Paris. Flammarion, 1980.
- DIATKINE G.**, Les transformations de la psychopathie, Paris, PUF, 1983.
- DILTHEY W.**, Introduction à l'étude des sciences humaines, tr. Sauzin, Paris, 1942.
- DOISE W.**, L'explication en psychologie sociale. Paris. PUF, 1982.
- DUBOIS R., ARSENAULT P.A.**, "L'auto-mutilation en milieu institutionnel", in Revue canadienne de psycho-éducation, vol. 9, 1, 1980, 32-50.
- DUBOST J.**, "Note sur les mouvements institutionnels", in Connexions, 7, 1973, p. 5-25.
- DUBOST J.**, "Psychologie sociale, versus psycho-sociologie", in Connexions, 42, p. 9-25, 1983.

- DUBOST J.**, "Une analyse comparative des pratiques dites de recherche-action", in Connexions, 43, 1984, p. 9-29.
- DURAND DASTES F.**, Article "Climatologie", in Encyclopedia Universalis, Paris, 1968, vol. 4, p. 618-624.
- DURNING P.**, Vols à l'internat : approche psycho-sociologique de l'éducation résidentielle, Thèse de 3ème cycle, Paris X Nanterre, 1978, ronéo 300 p.
- DURNING P.**, "Vols à l'internat, les réactions d'un grand éducateur, Makarenko", in Education et développement, 134, 1979 a, 24-33.
- DURNING P.**, "Le vol symptôme d'un trouble à soigner, lecture d'A. Aichorn", *ibid*, 135, 1979 b, 7-19.
- DURNING P.**, "Signification d'un symptôme et action éducative, repérage d'une rupture", in Connexions, 32, 1981, 85-97.
- DURNING P.**, "La violence des adultes en internat, une réaction révélatrice du climat socio-émotionnel", in Vie sociale et traitements, 149, 1983, 50-52.
- DURNING P.**, "Chercheurs à l'internat", in Liaisons, 29, 1984, 22-26.
- DURNING P.**, "La restitution aux équipes de résultats de recherche les concernant", in Les Cahiers du CTNERHI, 28, 1984, 64-69.
- DURNING P., CAMBERLEIN D. et P., CRINON J.**, Enfants handicapés en centres de vacances vers l'intégration, Paris, Scarabée, 1982.
- DURNING P. et FABLET D.**, "La réunion de synthèse, analyse comparative dans trois internats d'enfants", in Les Cahiers du CTNERHI, 20, 1982, 5-16.
- EIGUER A.**, Un divan pour la famille. Du modèle groupal à la thérapie familiale psychanalytique, Paris, Le Centurion, 1983.
- IESSLER R.**, "Riots : Observations in a Home for Delinquent Girls", in The Psychoanalytic Study of the Child, III IV, 1949, 449-460.

- ENRIQUEZ E.**, "Imaginaire social, refoulement et répression dans les organisations", in Connexions, 3, 1972, 65-95.
- ENRIQUEZ E.**, "Evaluation des hommes et structures d'organisation", in Connexions, 19, p. 79-110, 1976.
- ENRIQUEZ E.**, "Les institutions : amour et contrainte, consensus et violence", in Connexions, 30, 1979.
- ENRIQUEZ E.**, "Structures d'organisation et contrôle social", in Connexions, 41, p. 97 à 124, 1983.
- ENRIQUEZ E.**, "Eloge de la psycho-sociologie", in Connexions, 42, 113-133, 1983.
- ENRIQUEZ E.**, *De la horde à l'Etat*, Paris, Gallimard, 1983.
- ENRIQUEZ E.**, **LEVY G.**, "Evolution technologique et perspectives psycho-sociologiques", in Connexions, 35, p. 11-64, 1981.
- ESTRABOL B.**, **NASSIKAS K.**, "Dissection d'une mort dans l'institution. Charon mise à jour", in L'information psychiatrique, 58, 10, 1982, 1251- 1263.
- ETZIONI A.**, "The Organizational Structure of "Closed" Educational Institutions in Israël", in Harvard Educational Review, XXVII, 1957, p. 115.
- FABLET D.**, "Intervention et formation en internat, analyse de deux expériences en cours", in Liaisons, 29, 1984, 26-30.
- FARLEY F.H.** et **FARLEY S.V.**, "Stimulus seeking motivation and delinquent behaviour among institutionalized delinquent girls", in Journal of Consulting and Clinical Psychology, 39, 94-97, 1972.
- FAVARD DRILLAUD A.M.**, *Les aléas du modèle clinique dans la pratique médico-psycho-sociale en matière d'inadaptation et de délinquance juvéniles*, Thèse de Doctorat de 3ème cycle, 1978, Toulouse, Le Mirail, ronéo 339 p.
- FAVARD A.M.**, "La reproduction de l'inadaptation", in Les Cahiers du CTNERH1, 23, pp. 19-51, avril-juin 1983.

- FAVRET-SAADA J.**, Les mots, la mort, les sorts, Paris, Gallimard, 1977.
- FAVRET-SAADA J.**, Corps pour corps (enquête sur la sorcellerie dans le bocage), Paris, Gallimard, 1981.
- FILLOUX J.**, Du contrat pédagogique, Paris, Dunod, 1974.
- FRESCO J.**, Les bagnes d'enfants, dieu merci, ça n'existe plus !, Paris, Maspéro, 1974.
- FREUD S.**, Totem et tabou (1912), Paris, Payot, 1971.
- FREUD S.**, "Psychologie collective et analyse du moi", in Essais de psychanalyse, Paris, Payot, 1951.
- FREUND J.**, Théorie des sciences humaines, Paris, PUF, 1973.
- FUSTIER P.**, L'identité de l'éducateur spécialisé, Paris, J.P. Delarge, 1972.
- FUSTIER P.**, Pouvoir et formation, Paris, Epi, 1976.
- GAGEY J.**, "La scientificité de la clinique", in Psychanalyse à l'Université, 9, 1975, p. 75-96.
- GAUCHET M. et SWAIN G.**, La pratique de l'esprit humain, L'institution asilaire et la révolution démocratique, Paris, Gallimard, 1980.
- GENDREAU G.**, L'intervention psycho-éducative, solution ou défi, Paris, Fleurus, 1978.
- GENTIS R.**, Traité de psychiatrie provisoire, Paris, Maspéro, 1977.
- GIALLOMBARDO R.**, Society of Women. A study of a Women's prison, New-York, John Wiley and Sons, 1966.
- GIALLOMBARDO R.**, The Social World of imprisoned Girls, N.Y., John Wiley and Sons, 1974.

- GLASER B.G., STRAUSS A.L.**, The Discovery of Grounded Theory, London, Aldine, 1967.
- GOFFMAN E.**, Asiles (1961), tr. fr. Paris. Ed. de Minuit, 1968.
- GREGOIRE J.C., NORMANDEAU S.**, Le climat social au centre Mariebourg, Rapport technique n° 5, ronéo, Univ. de Montréal, 1978 (18 p.)
- GUATTARI F.**, Psychanalyse et transversalité, Paris, Maspéro, 1974.
- GUINDON J.**, "Le processus de rééducation du jeune délinquant par l'actualisation des forces du Moi", in Contributions à l'étude de Sciences de l'Homme, vol. 7, Montréal, 1969 (Centre de recherche en relations humaines).
- HAMELINE D.**, "Les risques du métier", in Du Savoir et des hommes, Paris, Gauthier-Villars, 1971, p. 25 et sq.
- HAYNAL A.**, "Contribution à l'étude de la notion de "Force du moi", in L'Evolution psychiatrique, 1967, III, 617-638.
- HEAL K., CAWSON P.**, "Organisation and Change in Children's Institutions", in Varieties of Residential Experience, edited by J. Tizard et alii, London Routledge and Kegan, 1975.
- HEAL K., SINCLAIR I., TROOP J.**, "Development of a Social Uninate questionnaire for Use in a Approved Schools and Community Homes", in British Journal of Sociology, XXIV, 2. June 1973, 222-235.
- HOCHMANN J.**, Pour une psychiatrie communautaire, Paris, Le Seuil, 1971.
- HUCK P.**, La cité de l'enfance, Paris. Pensée Universelle, 1978.
- HYDE R.W. et YORK R.H.**, "Technique for investigating interpersonal relationships in a mental hospital", in Journ. Abn. Social. Psychol., 1948, 44, pp. 287-299.
- JACQUEY M.**, Textes et regards sur le travail éducatif, Textes de 1979 à 1982, Document ronéo CFRES Vaucresson.

- JACQUES E.**, Intervention et changement dans l'entreprise, tr. fr. Paris, Dunod, 1972.
- JONES M.**, Au-delà de la Communauté thérapeutique, Paris, Simep, 1974.
- JURGENSEN**, La folie des autres, Paris, Robert Laffont, 1973.
- KAES R.**, L'appareil psychique groupal, Paris, Dunod, 1976.
- KAES R.** et alii, Fantasma et formation, Paris, Dunod, 1973.
- KOEPPEL B.**, "Introduction à une mythologie de la jeune fille", in Annales de Vaucresson, XVI, 1979, pp. 161-165.
- KOEPPEL B.**, "On m'a placée un peu partout", Vaucresson sd, (1980 environ).
- KORCZAK J.**, Comment aimer un enfant (1915), tr. fr. Paris. R. Laffont, 1978, Préf. B. Bettelheim.
- LADSOUS J.**, L'éducateur dans l'éducation spécialisée, fonction et formation, Paris, ESF, 1977.
- LADSOUS J.**, Diriger autrement, Paris, Ed. du Scarabée, 1982.
- LAING R.D.**, La politique de l'expérience (1967), tr. fr. Paris, Stock, 1969.
- LAING R.D.**, **ESTERTON A.**, L'équilibre mental, la famille et la folie (1964), tr. fr. Paris, Maspéro, 1971.
- LAPASSADE G.**, Groupes, organisations, institutions, Paris, Gauthier-Villars, 1970.
- LAPAUW R.**, Changer... mais le pouvoir, Paris, Epi, 1977.
- LAPAUW R.**, Les enjeux de la direction des institutions sociales, Toulouse, Erès, 1983.

- LAPLANCHE J., PONTALIS J.B.**, "Fantasme originaire, fantasme des origines et origine du fantasme", in Temps modernes, 215, avril 1964, 1833-1868.
- LEBLANC M., BOSSE M., MENARD R., CUSSON M.**, "Boscoville : effort, efficience, efficacité, quelques résultats sur le milieu, la clientèle, l'évolution et les changements chez les clients", in Annales de Vaucresson, XVI, 1979 (pp. 41-83).
- LE BRETON A.**, Les hauts murs, Paris, Plon.
- LE GUILLANT L.**, Quelle psychiatrie pour notre temps ? Travaux et écrits de Louis Le Guillant, Toulouse, Erès, 1984.
- LEVY A.**, Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains, choisis et présentés par A. Lévy, Paris, Dunod, 1968.
- LEVY A.**, Les paradoxes de la liberté dans un hôpital psychiatrique, Paris, Epi, 1969.
- LEWIN K., LIPPITT R., WHITE R.**, "Patterns of Agressive Behaviour in Experimentally Created "Social Climates", in J. Soc. Psychol., 1939, X, 271-299.
- LIPPITT R., WHITE R.K.**, "Une étude expérimentale du commandement et de la vie du groupe", in Psychologie sociale, Textes fondamentaux anglais et américains, Paris, Dunod, 1968, 278-292 (traduction et biblio. A. Levy).
- LOPEZ M.L.**, "Handicapés sociaux" et resocialisation, diversité des pratiques et ambiguïté de leurs effets, Genève, Masson, 1979.
- LOUTRE-DU PASQUIER N.**, Le devenir d'enfants abandonnés, le tissage et le lien, Paris, PUF, 1981, Préf. R. Zazzo.
- MAISONNEUVE J.**, "Un schéma d'intervention psycho-sociologique brève pour des collectivités à structures simples", in Revue Française de Sociologie, avril-juin 1965, pp. 191-202.
- MAISONNEUVE J.**, Psycho-sociologie des affinités, Paris, PUF, 1966, 546 p.
- MAISONNEUVE J.**, La dynamique des groupes, Paris, PUF, 1968.

- MAJASTRE J.O.**, L'introduction d'un changement dans un hôpital psychiatrique public, Paris, Maspéro, 1972.
- MAKARENKO A.S.**, Poème pédagogique (1933), tr. fr., Editions de Moscow, 1967.
- MAUSS M.**, Manuel d'ethnographie, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1967.
- MAZET Ph. et HOUZEL D.**, Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Maloine, (2 tomes), 1979.
- MENARD R.**, Le climat social dans les équipes de rééducation de Boscoville, GRIJ, Rapport technique n° 5, Montréal, 1974.
- MENARD R.**, Le climat social dans une institution pour jeunes délinquants : Boscoville, GRIJ, Rapport technique n° 13, Montréal, 1976.
- MENARD R., LEBLANC M.**, "Le climat social dans les institutions pour jeunes délinquants", in Criminologie, 11, (1), 7-23.
- METGE J.L.**, Psychiatrica Democratica, l'expérience italienne, Paris, Scarabée, 1980.
- MICHAUD G.**, La borde... un pari nécessaire. De la notion d'institution à la psychothérapie institutionnelle, Paris, Gauthiers-Villars, 1977.
- MILHAM S., BULLOCK R., CHERRETTI P.**, After Grace-Teeth, London, Human Context books, 1975.
- MILHAM S.**, "Socialisation in Residential Communities", in Varieties of Residential Experience, edited by J. Tizard et alii, London Routledge and Kegan 1975.
- MOLES A.**, "Une science de l'imprécis", in Le Monde Aujourd'hui, 12-13 août 1984, p. XIII.
- MONTIS J.B.**, Analyse et mesure du climat social de l'entreprise, Paris, Entreprise moderne d'édition, 1976.
- MOOS R.H.**, Correctional Institutions Environment Scale Manual, Palo Alto Calif. Social Ecology Laboratory Department of Psychiatry, Stanford University, 1973.

- MOOS R.H.**, Evaluating Correctional and Community Settings, London, John Wiley and Sons, 1975.
- MUSIL R.**, Les désarrois de l'élève Torless, tr. fr. Paris, Seuil.
- NAPOLITANI D.**, "Signification, fonctions et organisations des groupes dans les institutions psychiatriques", in Mouvement psychiatrique, 1972, 12, 16-32.
- NOEL F.**, Modèle familial et internat, Thèse de 3ème cycle en cours, Paris X Nanterre, direct. G. Ferry.
- OURY J.**, Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle, Coll. Traces, Paris, Payot, 1976.
- PAGES M.**, **BONETTI M.**, **DE GAULEJAC V.**, **DESCENDRE D.**, L'emprise de l'organisation, Paris, PUF, 1979.
- PAIN J.** (sous la direction de), Histoires d'une pédagogie institutionnelle : pratiques éducatives en maison d'enfants, 1ère partie, ronéo, 1983.
- PALMADE G.**, Réunions et formation, Document multigraphié, EDF-GDF, Paris, 1972 (175 p.)
- PARKER S.**, "Leadership in a Psychiatric Ward", in Human Relations, 11, 1958, pp. 287-301.
- PARKER S.**, "Changes in the administration of psychotherapy during a collective upset", in Human Organiz., 16, 1958, pp. 32-37.
- PERSPECTIVES PSYCHIATRIQUES**, 33, 3, 1971.
- PERSPECTIVES PSYCHIATRIQUES**, 71, 1979.
- PETIT F.**, Introduction à la psychologie sociale des organisations, Toulouse, Privat, 1979.
- PINATEL J.** et **FAVARD A.M.**, "Internat de rééducation et changement", in La Revue de science criminelle et de droit pénal comparé, n° 3, (juillet-septembre), pp. 756-762, 1980.
- POLANSKY N.**, **LIPPITT R.**, **REDL F.**, "An Investigation of Behavioral Contagion in Groups", in Human Relations, 11, 1950, 319-348.

- POLSKY H.W.**, Cottage Six, New-York, John Wiley and Sons, 1962.
- POLSKY H.W.**, "Vision and process : the quality of life in Community Group Homes", in Closing Correctional Institutions, edited by Y. Bakal, Toronto, Lexington books, 1973.
- POLSKY H.W., CLASTER D.**, "Fostering Resident Autonomy in an Institutional Setting", in POLSKY H., Social System Perspectives in Residential Institutions, 1970, pp. 720-721.
- PONS E.**, "L'effet organisateur du fantasme de scène primitive dans les groupes institutionnels", in Bulletin de Psychologie, 1974, N° Spécial sur les groupes, pp. 314-323.
- POUR**, N° spécial, "La recherche-action", 90, juillet 1983.
- RACAMIER P.**, Le psychanalyste sans divan", Paris, Payot, 1970.
- RADLOFF R., HELMREICH R.**, Groups Under Stress : Psychological Research in Sealab II, New-York, Appleton-Century-Crofts, 1968.
- RAIMBAULT G.**, L'enfant et la mort, Toulouse, Privat, 1976.
- RAPOPORT R.N.**, "La communauté thérapeutique", in Connexions, I, 1973.
- RAPOPORT R.N.**, La communauté thérapeutique, Paris, Maspéro, 1974.
- RAPOPORT D. et LEVY J.**, "Les conditions de vie du nourrisson sans famille : Possibilités et limites d'une recherche en pouponnière", in Rev. Neur. inf., 1977, 2, pp. 103-116.
- REDL F.**, When we Deal with Children, New-York, Free Press, 1966.
- REDL F. et WINEMAN D.**, L'enfant agressif (1951), tr. fr. Paris, Fleurus, 1964 (2 tomes).
- REICHERTZ D.**, Residential Care : the impact of institutional policies, structures, and staff on residential children, Montréal, Mc Gill University School of social work, 1978.
- ROETHLISBERGER F.J.**, Management and Morale, Cambridge Mass, Harward University Press, 1949.

- ROBERT S.**, Ecoute maîtresse, Une institutrice chez les enfants fous, Paris, Stock 2, 1981.
- ROTHBERG D.G.**, Les réunions à l'Hôpital Psychiatrique, Paris, Scarabée, 1968.
- ROUCHY J.C.**, "Phénomènes inconscients dans les groupes et les organisations", in Connexions, 1-2, 1972, pp. 83-101.
- ROUQUES D.D.**, Pour qu'ils vivent enfin, Paris, Fleurus, 1980, Préf. C. Chiland.
- RUFFIOT A. et alii**, La thérapie familiale psychanalytique, Paris, Dunod, 1981.
- SAMOFF M.**, "Familialisation et professionnalisation, Evolution du travail social et formation des éducateurs", in Orientations, 50, 1974, pp. 153-178.
- SAURET M.J.**, "A propos des Communautés thérapeutiques. Principes et courants sous-jacents", in Connexions, 8, 1973.
- SCHERER R.**, Emile perversi ou des rapports entre l'éducation et la sexualité, Paris, Robert Laffont, 1974.
- SCHOUTEN J., HIRSCH S., BLANKSTEIN H.**, Garde ton masque : traitement résidentiel des adolescents de Zandwijk, Amersfoort, tr. fr. Paris, Fleurus, 1978.
- SELOSSE J.**, "Structures institutionnelles et modalités de l'intervention rééducative", in Rééducation, avril 1967, pp. 1-20.
- SELOSSE J., DRILLICH P.A., GINGER S.**, Les méthodes de rééducation dans les internats pour jeunes socialement inadaptés, Paris, A.I.E.J.I., 1960, 120 p. ronéo.
- SELOSSE J., JACQUEY M., SEGOND P., MAZEROL M.T.**, L'internat de rééducation, Vaucresson, Cujas, 1972.
- SHOENBERT E.**, "Faire et briser la communauté thérapeutique, Une expérience britannique", in Connexions, 7, 1973.

- SIMON H.**, Une thérapeutique plus active des maladies mentales (1929), traduction inédite, ronéo, Hôpital de St. Alban.
- SIROIS F.**, "Remarques sur l'hystérie collective", in Evolution Psychiatrique, 1977, n° 1, pp. 111-124.
- SIROTA A.**, Persécutions dans les groupes, Document ronéoté, Paris X.
- STANTON A.H. et SCHWARTZ M.S.**, The Mental Hospital, New-York, Basic Books, Inc 1954, p. 394 et sq.
- SWAIN G.**, Le sujet de la folie, naissance de la psychiatrie, Toulouse, Privat, 1978.
- TORA N.**, Psycho-Sociologie de l'Education spécialisée : "L'éducateur est un socialiseur", Mémoire, ronéo, DESS, Paris X, 1984 (129 p.)
- TOSQUELLES F.**, "Pédagogie et psychothérapie institutionnelle", N° spécial de la Revue de Psychothérapie Institutionnelle, 1966.
- TOSQUELLES F.**, Structures et rééducation thérapeutique, Paris, Editions Universitaires, 1977.
- TREMBLAY R.E.**, A Psycho-Educational Study of Juvenile Delinquents during Residential Treatment, Thesis Faculty of Education, 1976, University of London Dept of Child, Development and Educational Psychology, ronéo, 302 p.
- TREMBLAY R.E.**, Les caractéristiques des internats de rééducation susceptibles d'avoir un impact positif sur les mineurs en difficulté avec la loi : étude critique des résultats de recherche, Rapport n° 17, ERISH, Université de Montréal, 1980.
- TREMBLAY R.E. et alii**, "La communication non verbale d'éducateurs en interaction dyadique avec des enfants mésadaptés sociaux affectifs en internat de rééducation", in Apprentissage et socialisation, 5, 1, 1982, 39-47.
- TRIESCHMAN A., WHITECARE J., BRENDTRO L.**, The other 23 hours. Child Care Work with emotionally Disturbed Children in a therapeutic milieu, New-York, Aldine, 1969, Préf. D. Wineman.

- TROGNON A.**, "Remarques sur les effets comparés de l'entretien non directif et du questionnaire sociologique", in Bull. de Psycho., 1978, pp. 7-9.
- TROGNON A.**, "Situations de groupe et relations langagières", Thèse d'Etat, Université Paris X Nanterre, 1980, ronéo.
- TUTT N.**, Care or Custody, Community Homes and Treatment of Delinquency, London, Darton, Longman and Todd, 1974.
- VALERE V.**, Le pavillon des enfants fous, Paris. Stock, 1978, 240 p., 2ème édition France Loisirs, 1981.
- VAN GIJSEGHM H.**, "Quelques difficultés propres à la rééducation de la jeune fille délinquante", in Revue Can. Crim. 14, n° 4, 416-422.
- VAN GIJSEGHM H.**, Historique d'une psychothérapie de groupe avec des adolescentes délinquantes en milieu institutionnel", in Revue Canadienne de psycho-éducation, vol. 8, n° 1, 1979, pp. 11-19.
- VERDIER Y.**, Façons de dire, façons de faire, Paris, Gallimard, 1979.
- VERMOREL H. et M.**, "Essai sur l'évolution de l'hôpital psychiatrique", in L'information psychiatrique, 1966, 42, 2.
- VINCZE M.**, "Répercussions du changement de climat éducationnel, réflexions à propos d'une post-enquête à Loczy, Hongrie", in Les Cahiers du CTNERHI, 26, 1984, pp. 73-82.
- VINET A.**, "La vie quotidienne dans un asile Québécois", Recherches sociographiques, vol. 16, n° 1, 1975, pp. 85-112, Presses Universitaires de Laval.
- WARD D., KASSEBAUM G.**, Women's prison. Sex and social structure, London, Widenfield and Nicolson, 1965.
- WARD M.J.**, The Snake Pit, New-York, New American Library, 1955.
- WATKINS T.R.**, Staff conflicts over use of authority in residential settings, Child Welfare, 58 (3), pp. 205-214.

**WEIL Cl.**, Handicap et société, Paris, Flammarion, 1968.

**WEIL Cl.** (sous la direction de), Vivre dans la différence, Toulouse, Privat, 1982.

**WIDLOCHER D.**, Les logiques de la dépression, Paris, Fayard, 1983.

**ZIRI M.**, Monographie d'une enfant placée : comment Nicole D. est arrivée en internat, Paris, CTNERHI, 1980.



## TABLE DES MATIERES

---

<b>PREFACE par M. André LEVY</b>	I
<b>REMERCIEMENTS</b>	III
<b>UN TRAVAIL D'EQUIPE par M. Paul DURNING</b>	V
<b>INTRODUCTION</b>	1
RECHERCHES ANTERIEURES	3
ELARGISSEMENT DE LA PERSPECTIVE	5
OBJET ET PLAN DE L'OUVRAGE	6
<b>PREMIERE PARTIE : PRELIMINAIRES THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES</b>	9
<b>CHAPITRE I : DE L'USINE A L'INTERNAT</b>	
Examen critique de la littérature	11
I - LE CLIMAT ET LE MORAL DANS LES GROUPES ET LES ORGANISATIONS	13
II - LES DIMENSIONS INCONSCIENTES	17
III - L'HOPITAL PSYCHIATRIQUE COMME ORGANISATION	21
IV - LE CLIMAT EN INTERNAT	25
A - UNE NOTION TRES UTILISEE	26
B - CREER UN BON CLIMAT	27
C - ESSAIS DE QUANTIFICATION DU CLIMAT EN INTERNAT	29
<b>CHAPITRE II : RECHERCHE QUALITATIVE EN INTERNAT</b>	33
PRESENTATION DE LA DEMARCHE	35
UNE IMPREGNATION D'INSPIRATION ETHNOLOGIQUE	35
UNE APPROCHE COMPREHENSIVE	36
DES COMPARAISONS MULTIPLES	37
LES APPORTS DU TRAVAIL EN EQUIPE DE RECHERCHE : ENRICHISSEMENT ET CONTROLE	38

<b>PREMIERE PARTIE : RECUEIL DES DONNEES, PRESENCE SUR LES TERRAINS</b>	41
I - LES TERRAINS ETUDIES	41
A - SELECTION DES ETABLISSEMENTS	41
1) L'entremise d'un membre du personnel	41
2) Une lettre-circulaire	43
B - LA DELIMITATION DU SOUS-ENSEMBLE OBJET DE RECHERCHE	43
C - PRESENTATION DES TERRAINS	45
II - LES MODALITES DE PRESENCE EN INTERNAT	51
A - LES REUNIONS D'ADULTES	51
1) Les différentes réunions	52
2) Les réunions d'enfants	53
3) Périodicité	53
4) Incidences de l'observation	54
B - LES ENTRETIENS INDIVIDUELS	55
C - OBSERVATIONS SPONTANEEES ET CONTACTS MULTIPLES	56
III - LES RELATIONS ENTRE CHERCHEURS ET TERRAINS	57
A - ELABORATION D'UN CONTRAT	57
1) Entrer dans un service de pédo-psychiatrie	57
2) L'arrivée à D	58
3) Demande de l'équipe de recherche/attente des terrains	59
B - COMMENT ETRE CHERCHEUR ?	62
1) Une observation discrète	62
2) Radio couloir	62
3) Manger, boire et faire la fête	63
C - RESTITUTION	64
1) Plan type	64
2) Remarque sur la recherche-action	64

<b>DEUXIEME PARTIE : MODALITES DE TRAITEMENT DES CORPUS RECUEILLIS</b>	67
I - LES CORPUS RECUEILLIS	67
1) L'enregistrement des réunions	67
2) Carnet de bord	67
3) Recueil d'entretiens individuels	68
4) Documents produits par les établissements	68
II - PREMIERES APPROCHES	68
III - ELABORATION SYSTEMATIQUE DES HYPOTHESES	69
A - TRAITEMENT DES ENREGISTREMENTS DES HYPOTHESES	69
B - L'ANALYSE DES ENTRETIENS INDIVIDUELS	71
1) Guide d'entretien	71
2) Traitement des entretiens	72
IV - EMERGENCE D'UN MODELE : LE CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL	73
1) La fécondité des comparaisons	74
2) Les apports de la littérature	74
3) Vers l'élaboration d'un modèle	75
<b>CHAPITRE III : REALITES ET VECUS ORGANISATIONNELS EN INTERNAT</b>	
Exposé de la problématique	77
I - QUESTIONS PREALABLES ET PREMIERS ACQUIS	80
A - QUESTIONS PREALABLES	80
B - PREMIERS ACQUIS	81
1) La dimension groupale de l'expérience organisationnelle	81
2) La place centrale de la suppléance familiale	81
3) Le poids de l'histoire	82
II - LE CLIMAT COMME CONSTELLATION	82
1) Le climat socio-émotionnel est un objet psychique	83
2) Une expression manifeste	83
3) La recherche d'éléments constitutifs	83

III - DEFINITION DEVELOPEE DU CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL	84
<b>DEUXIEME PARTIE : LE CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL</b>	89
<b>CHAPITRE IV : L'INTERNAT, UNE ORGANISATION DE SUPPLEANCE FAMILIALE</b>	91
Les données objectives inductrices du climat socio-émotionnel	
I - LES DIMENSIONS ORGANISATIONNELLES	94
A - CARACTERISTIQUES DE L'ETABLISSEMENT	94
B - CARACTERISTIQUES DE L'ORGANISATION INTERNE	95
- La spécialisation des tâches	95
- Structuration en équipes de travail	95
- Stratification hiérarchique	96
- La formalisation des communications	97
C - RELATIONS AVEC L'ENVIRONNEMENT	99
II - UNE TACHE SPECIFIQUE, LA SUPPLEANCE FAMILIALE	101
<b>CHAPITRE V : EXPRESSION PHENOMENOLOGIQUE DU CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL</b>	107
I - GROUPES, SOUS-ENSEMBLES ET RESEAUX D'APPARTENANCE	109
II - PRODUCTIONS IDEOLOGIQUES	112
A - DES IDEOLOGIES PLUS OU MOINS COHESIVES	112
B - IDEOLOGIES ET CONFLITS DE POUVOIR	114
C - L'ACTION RESIDENTIELLE VUE PAR LES PERSONNELS DE SERVICE	115
1) Une réflexion très impliquée	115
2) Famille, éducation, travail	116
III - PRODUCTIONS FANTASMATIQUES	117
A - DES THEMATIQUES MULTIPLES	118
1) Zones d'accroche	118
2) Quelques illustrations	119
B - LES AFFECTS SOUS-JACENTS, HYPOTHESE CLINIQUE	121

<b>CHAPITRE VI : LES ELEMENTS CONSTITUTIFS DU CLIMAT SOCIO- EMOTIONNEL</b>	123
I - REPRESENTATIONS DE L'ACTION RESIDENTIELLE	127
A - REPRESENTATIONS DE L'OBJECTIF ASSIGNE A L'ETABLISSEMENT	127
B - REPRESENTATIONS DES BESOINS DES RESIDENTS	131
C - EVALUATION DE LA QUALITE DE LA PRODUCTION DE L'ETABLISSEMENT (EC E)	133
II - VECU DES RELATIONS D'AUTORITE	135
A - LES RELATIONS AU DIRECTEUR DE L'ETABLISSEMENT	135
1) Un référent incertain (A)	135
2) Un chef de service contesté (B)	136
3) Un directeur général sans bureau (D)	136
4) Tout pouvoir sur l'avenir à un homme de passage (C)	137
B - VECU DES RELATIONS HIERARCHIQUES	138
1) Deux tandems bien différents (B, E)	138
2) Une structure très hiérarchisée (C)	139
3) La guerre des chefs (D)	140
III - VECU DES DIFFERENCIATIONS ENTRE ADULTES	143
A - VECU DES ROLES MASCULINS ET FEMININS	143
B - RELATIONS INTERGROUPE ET INTERFONCTIONS	144
1) Une tendance à la bipolarisation	144
2) Le statut des groupes d'agents préposés à la garde des résidents	145
C - PARTICULARISATION DES EQUIPES DE BASE	147
 <b>CHAPITRE VII : APPROCHE DIACHRONIQUE DU CLIMAT SOCIO- EMOTIONNEL</b>	 151
I - IMPORTANCE DIFFERENCIEE DE L'HISTOIRE DE L'ETABLISSEMENT	153
A - LE POIDS DU PASSE	153
B - L'IMPORTANCE DES ORIGINES	154

C - LA PARTICIPATION DIVERSIFIEE DES AGENTS A L'HISTOIRE	155
II - REPRESENTATION DE L'AVENIR	156
III - VECU DE LA DUREE	158
A - DES RYTHMES DIFFERENTS	158
B - TROIS ORDRES DE TEMPORALITE	161
IV - ANALYSE D'UN PSEUDO-CHANGEMENT	162
A - D'AMBITIEUX PROJETS DE TRANSFORMATION	162
B - UN CHANGEMENT SANS LENDEMAIN	165
1) Un premier accueil différencié selon les groupes	165
2) Un réaménagement rapide	166
3) Une réorganisation incompatible avec le climat socio-émotionnel	166
 <b>TROISIEME PARTIE : INCIDENCES DU CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL ET EDUCATION RESIDENTIELLE</b>	 169
 <b>CHAPITRE VIII : LES RESULTANTES DU CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL</b>	 171
I - QUATRE FONCTIONNEMENTS REVELATEURS	174
A - UN INVESTISSEMENT DIFFICILE	174
B - COLLECTIVITE ET INDIVIDUALISATION EN INTERNAT	179
C - ADOLESCENTES EN INTERNAT	180
D - VIOLENCES REPETEES	182
II - ETUDE D'UNE CRISE	182
A - CHRONOLOGIE DES EVENEMENTS	183
B - APPROCHE SYNCHRONIQUE : DE NOMBREUX CONFLITS	185
1) Les relations adultes-enfants	185
2) Les relations entre éducateurs	185
3) Les relations entre groupes	186
4) Conflits de chefs et politiques des organismes de tutelle	188

<b>CHAPITRE IX : LA PAROLE AUX BENEFICIAIRES</b>	191
<b>PRESENTATION DES ENTRETIENS</b>	193
I - UN ENVIRONNEMENT CONTRASTE	197
II - DEUX PREOCCUPATIONS DIFFERENTES	198
III - FILLES ET GARCONS	199
IV - DEUX REVENDICATIONS : PLUS D'ATTENTION, MOINS DE PUNITIONS	200
V - ETRE EDUCATEUR ?	205
<b>CONCLUSION : CLIMAT SOCIO-EMOTIONNEL ET EDUCATION RESIDENTIELLE</b>	211
<b>INDEX DES REFERENCES A CHAQUE TERRAIN</b>	219
<b>LETTRE ADRESSEE AUX TERRAINS</b>	223
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	225





