

Charge difficile de certains adolescents et non-renvoi

Séminaire

«Adolescents en grande difficulté» (suite et fin)

Le dialogue qui va suivre s'inscrit dans la suite des questionnements de la première journée rapportés dans le numéro de mars du JDJ.

Le non-renvoi est souvent associé, peut-être de façon erronée, à la notion d'autorité. Est-ce vraiment pertinent ? Partant de cette interrogation, Roland Coenen et Marc Coupez ont dialogué, et se sont dit que finalement, la méthode dialectique de la discussion était celle qui illustrerait le mieux leurs positions.

Introduction

Marc Coupez

Nous avons tenté précédemment de définir une toute autre logique de travail, quelque chose qui tranchait de manière fondamentale avec ce qui était habituellement enseigné en matière d'éducation. Une question qui, pour moi, est fondamentale :

Qu'est-ce que l'éducation ?

Roland Coenen

L'éducation est avant tout une transmission d'humanité. Elle est la part variable qui s'ajoute à l'inné et qui permet au groupe humain de complexifier ses stratégies d'adaptation, son adéquation et d'élaborer la qualité de ses relations. Nous savons que l'affection est innée et propre à tous les mammifères : les hamsters, les félins, les chiens, véhiculent des émotions, donnent des caresses; mais l'élaboration, c'est-à-dire la richesse, la diversité, la qualité du lien a besoin d'être transmise, véhiculée, enrichie de génération en génération. Pour ces raisons, je pense que les sanctions ont une valeur d'apprentissage très faible, je pense que même avec des grands délinquants, la tendresse, l'affection, l'intérêt véritable, et surtout la tolérance et l'authenticité de sentiments sont porteurs d'humanité. C'est la transmission d'humanité qui répare une personnalité, ce ne sont ni la rigidité ni les règlements.

L'orthopédagogie, la pédagogie du redressement, les pédagogies comportementalistes qui donnent des récompenses à la soumission, la carotte et le bâton, ne transmettent à mon sens aucune

humanité, et sont des voies totalement sans issue pour tout ce qui concerne la construction de la personne.

Evidemment, faire autre chose demande de l'énergie, et on peut penser que les éducateurs qui travaillent dans ces projets doivent être pris entre deux feux.

Les éducateurs ne sont-ils pas piégés entre d'une part des idées théoriques séduisantes et d'autre part une réalité de terrain où leur autorité est sans cesse remise en question ?

Marc Coupez

Je pense, effectivement, qu'il y a pour les éducateurs qui viennent travailler dans un projet comme celui-là quelque chose qui est très difficile à digérer, dans la mesure où ils ont appris leur travail dans une conception orthopédagogique qui tient à la fonction d'éducateur. La fonction d'éducateur s'entend sur le fait que, étant adulte et étant celui qui sait, celui qui donne des leçons, celui qui est en face est naturellement celui qui va respecter et obéir. C'est un concept relativement simple mais qui est celui avec lequel chacun des éducateurs entreprend son travail dès l'instant où il commence. Quand on lui explique le concept du non-renvoi, cela paraît effectivement quelque chose de tout à fait naturel, parce que c'est tout à fait sensé de dire qu'une relation est nécessaire, qu'un sentiment d'affection et que des émotions font partie de cette relation. Tout cela est effec-

tivement un terrain sur lequel beaucoup de gens peuvent s'entendre.

Par contre, il paraît tout aussi nécessaire pour l'éducateur d'arriver à des résultats, de parvenir à ce qu'un certain nombre de dysfonctionnements ou d'apprentissages aillent jusqu'au bout.

Je pense que cet élément est fondamental. Pendant treize années d'expérience avec ces adolescents, j'ai connu tellement d'éducateurs qui se sont trouvés face à cette réalité : dès l'instant où ils se trouvaient confrontés à ces jeunes, toute cette image de l'éducateur adulte qui impose son respect par le simple fait de sa fonction était quelque chose qui partait en papillotes.

Tout le monde sait qu'aujourd'hui, un professeur dans sa classe n'est plus respecté parce qu'il est professeur. Il est éventuellement respecté parce qu'il a acquis ce respect de l'ensemble de ses élèves et parce que la nature de la relation professeur-élèves qu'il a mise en place va lui apporter ce respect et cette autorité. On voit combien dans l'enseignement ils sont en crise avec cette notion-là, combien les professeurs sont mis en difficulté avec cette réalité. Je pense que chez les éducateurs on se trouve confronté à la même chose.

Je crois que l'un des points essentiels que j'essaie de transmettre à quelqu'un qui vient travailler dans une institution comme la mienne, c'est lui apprendre qu'effectivement il ne doit pas se reposer sur cette notion-là, et que dès le départ, il doit construire une relation de type égalitaire. Il doit parvenir à la fois

* Texte transcrit par Synergie, reprend les grandes lignes des interventions de la journée du 18 janvier 2002.

Règlements d'ordre intérieur toujours porteurs de vide relationnel

à se faire apprivoiser et à apprivoiser les jeunes avec lesquels il se trouve. Je pense que par là peuvent s'installer le respect, la relation et l'autorité. Je crois qu'il n'y a pas, a priori, d'antinomie entre les théories qu'on a pu développer et la réalité du terrain, il y a antinomie entre les théories qu'on a pu développer et la formation, la culture dans lesquelles les éducateurs se trouvent. Et c'est peut-être là le point le plus difficile, parce que l'on a beau expliquer cela à un éducateur, à un travailleur social, lui expliquer que s'il se met dans cette position pour faire passer un certain nombre de messages, que s'il se met dans sa fonction en tant que titre, il se heurtera à une position de principe qui va complètement le déstabiliser.

Cet élément devrait être pris en compte par les gens qui sont chargés de former des éducateurs. Peut-être un peu moins les former dans cette logique orthopédagogique où le simple fait d'avoir acquis une formation et d'avoir acquis une position suffirait à leur permettre de l'enseigner, à le faire passer, et avoir une autorité.

Dans tout cela il y a quelque chose du langage, de la logique et de la théorie thérapeutique.

Tu emploies un langage thérapeutique, que réponds-tu aux gens qui disent que nous ne sommes pas des thérapeutes ?

Roland Coenen

C'est une question souvent posée. Il y a des gens qui disent que dans l'Aide à la Jeunesse, il n'y a pas de psychologie. D'autres disent que nous sommes des éducateurs en blouse blanche. La notion d'autorité ne s'acquiert pas nécessairement dans le cadre d'un rapport de force. Elle est beaucoup plus large. Il y a un moyen d'obtenir de l'autorité en participant à une autre forme de culture, de regard sur la relation adulte-jeune.

Pour qu'un enfant soit placé, il faut que quelque chose quelque part ait mal tourné. Il y a donc toujours des choses à réparer; par ailleurs, un enfant qui grandit a besoin de soins, et la notion de soin est omniprésente dans la relation parent-

enfant. Un bon parent est évidemment le meilleur thérapeute de son enfant. Il s'agit bien sûr ici d'une idée élargie du concept thérapeutique qui ne se limite pas à la thérapie de fauteuil. Il y a d'ailleurs un adage dans notre milieu : quand les gens sont malades et en demande, on appelle ça de la thérapie; quand les gens sont malades et sans demande, on appelle ça du social. Et comme vous le savez, le social, ce n'est pas glorieux, ça produit rarement des sommités. On n'a donc pas besoin de le payer très cher...

Plus sérieusement, notre travail est de réparer ou de construire des personnalités et des familles autonomes qui dans l'avenir n'auront pas besoin ou auront moins besoin d'assistants pour vivre. En ce sens, notre but et le but de la thérapie sont absolument identiques. Notre position est claire : ce n'est qu'en développant des idées théoriques et socio-thérapeutiques que nous pouvons espérer nous passer des sanctions et de règlements d'ordre intérieur toujours dévitalisés, toujours porteurs de vide relationnel.

Certains se disent : une pareille entreprise doit demander des talents incroyables.

En tant que directeur d'un tel projet, quel serait pour toi Marc le meilleur profil d'éducateur : un brillant psychologue omniscient ? Un pédagogue infaillible en tout point ? Une ceinture noire de karaté, ou Superman relooké façon systémique ?

Marc Coupez

J'aime beaucoup Superman relooké façon systémique. Ceci étant, je pense que présenter l'éducateur de cette façon signifierait que nous travaillons dans une telle extrémité, et qu'il faudrait des gens extrêmes pour parvenir à s'en sortir. Je pense que le problème est ailleurs.

Dès l'instant où un éducateur peut comprendre que sa méthode doit être basée sur la relation qu'il va instaurer avec un jeune, cela signifie que son travail va trouver sa valorisation là-dedans. C'est extrêmement important de comprendre ce concept, parce que ce n'est pas, con-

trairement à ce que l'on peut imaginer dans un travail classique d'éducateur, le résultat qui définit la valorisation du travail : nous sommes d'avantage dans le moyen. Il doit trouver sa valorisation dans la nature même du contact qu'il va mettre en place avec un jeune.

Nous nous sommes rendus compte que si nous cantonnions l'éducateur dans un rôle orthopédagogique ou strictement éducatif, nous le mettions dans une position d'échec. Dans une position où, systématiquement, il était confronté aux dysfonctionnements des jeunes et rarement à la réussite de l'entreprise qu'il menait. Par contre, tout le personnel périphérique qui pouvait travailler avec les familles, avec l'ensemble du réseau se trouvait conforté par toute une série de pistes qui se mettaient en place et venaient alimenter le travail.

Je pense que ce qui a fondamentalement changé dans la prise en charge dans notre institution, c'est que l'éducateur, contrairement à ce qu'il était au début, est devenu la personne centrale. Celle qui met tout en place, autour de laquelle tout tourne. Il devient un outil institutionnel majeur. Tout se passe autour de la relation entre l'éducateur et le jeune, donc tout ne peut se faire qu'avec la présence d'un éducateur.

Il y a effectivement des moments où l'on se dit qu'il faut être costaud, solide. Superman a une capacité à assumer le stress que cela implique !

L'éducateur est avant tout chez nous un travailleur social, quelqu'un qui va aborder tous les aspects de la prise en charge. Et le fait même de le faire lui donne une responsabilité dans le travail qui est valorisante.

Roland Coenen

Tu abordes un point qui semble particulièrement intéressant, et que l'on ne saurait passer sous silence. Tu parles de gratification et de personnalité de l'éducateur. Tu sembles dire que le travail qui est proposé peut être très gratifiant dans la mesure où les éducateurs utilisent leur personnalité comme outil.

Construire des liens avec les personnes qui peuvent travailler avec nous

Marc Coupez

Tout à fait, quand je suis amené à recruter quelqu'un, ma vision du profil a changé. Au début, j'étais persuadé qu'il était important d'avoir une personne qui ait une compréhension analytique, une formation théorique plus lourde, suffisante en tous cas pour comprendre tous les méandres, toutes les nuances du travail que nous allions pouvoir mettre en place. Je pensais même que c'était probablement la meilleure défense par rapport à la réalité du quotidien : cette capacité de théoriser, de mettre en place une analyse des situations. Puis, je suis passé à un stade où j'ai pensé que non, ce n'était pas vraiment le plus important. Ce dont j'ai besoin, ce sont des gens qui sont reconnus pour leur individualité, leur force de caractère, leur capacité à endurer, à aller de l'avant. Travailler avec sa tête, travailler avec ses tripes.

J'en suis maintenant à dire qu'il faut travailler au milieu des deux. Il y a une nécessité absolue à avoir des gens dont la personnalité est ouverte, tolérante, qui ne se construit pas en fonction du poids et du pouvoir qu'il a sur l'autre, mais bien en fonction de la relation humaine qui peut se construire. Cependant, si nous nous en tenions à cela, nous nous mettrions dans une situation extrêmement dangereuse. Car tout le monde sait combien une relation construite avec un jeune est porteuse de danger, à tous les niveaux. Donc, il est important et capital qu'un éducateur ait aussi la capacité de décaler, de réfléchir, d'analyser son propre travail et, forcément, de remettre perpétuellement en question son travail. Il faut rechercher cette alchimie entre une personnalité ouverte et sensible, émotionnelle, empathique, et une personne qui a une formation suffisante, une suffisante capacité de se décaler par rapport à son travail.

Quelles sont les croyances qui te permettent d'avancer ?

Roland Coenen

Il semble que nous ayons tous besoin de croire en certaines choses, en certaines idées pour nous faire avancer. En ce qui me concerne, je n'ai d'autre croyance que l'efficacité. En tous lieux, en tous cas, c'est l'idée de l'efficacité à long terme qui nous guide. Il serait erroné de croire que nous

militions pour le non-renvoi parce qu'une philosophie nous le dicte ou parce que les droits de l'homme nous sont tombés sur la tête. Au Tamaris, nous situons notre action sur un plan clinique uniquement, c'est-à-dire : au plan le plus simple, au plan de ce qui marche et de ce qui ne marche pas, dans l'intérêt de l'individu. À ce titre, nous pensons qu'une pédagogie du non-renvoi, de l'élaboration, de la personnalité, de la non-sanction, est définitivement plus payante pour l'individu, et pour la société toute entière. Il serait intéressant d'un jour établir les pourcentages d'individus sortant de l'Aide à la jeunesse ou des IMP qui remplissent aujourd'hui les CPAS, les prisons, les hôpitaux psychiatriques, les cures pour toxicomanes. Ces chiffres nous manquent, leur absence nous permet de croire que ce que nous faisons n'est pas à changer. Parmi les parents des jeunes placés combien sont issus de placements - voire de succession de placements - qui ne les ont pas rendus émotionnellement autonomes ? Le modèle socio-thérapeutique porte aujourd'hui cet enjeu spécifique, il se résume en une phrase, toute simple : comment dois-je adapter mon institution pour que ce jeune dont je m'occupe n'ait pas à placer ses enfants plus tard ? Si vous découvrez la réponse à cette question, vous constaterez qu'elle ne passe pas par le contrat, la carotte et le bâton, elle se situe dans une pédagogie nouvelle que vous aurez dû construire point par point avec votre équipe.

Il est évident que cette pédagogie demandera des formations, des capacités de lire les comportements, de recadrer positivement les symptômes, mais de ton côté Marc, n'y a-t-il pas des situations où tout cela est impossible, où tu es débordé par le passage à l'acte violent, où tu es anéanti par l'instant, la colère, l'émotion ?

Marc Coupez

Oui, très certainement et régulièrement. Ce qui tient une institution comme la nôtre, dans des situations tout à fait ex-

trêmes, c'est le fait qu'il y ait un certain nombre de convictions de base auxquelles nous pouvons nous raccrocher. La première conviction c'est le fait qu'un lien ne doit jamais être rompu, dans quelque circonstance que ce soit.

Le second élément c'est qu'un éducateur ne doit jamais être seul face à une situation. Une institution ne peut jamais travailler seule. Il faut consacrer une énergie considérable à construire des liens avec les personnes qui peuvent travailler avec nous. Je pense en premier lieu à la famille et également aux autorités mandantes. Quand on est confronté à des situations qui nous dépassent, si nous n'avons pas quelque chose ou quelqu'un vers qui se tourner, on pose le risque et le danger d'arriver à des extrémités de comportements, de notre part aussi.

Je voudrais vous présenter une situation. Il s'agissait d'une jeune fille qui avait fait un séjour très long en hôpital psychiatrique. La première démarche des milieux psychiatriques n'était pas de dire qu'elle était « guérie », mais ils étaient fatigués par l'ensemble des situations difficiles qu'ils avaient rencontrées avec cette jeune fille. Tout à coup, ils la trouvaient suffisamment « apte » à être prise en charge par une institution de l'Aide à la jeunesse.

Nous nous sommes très vite rendus compte que nous étions face à une jeune fille qui se considérait comme une folle et une malade et donc, responsable de rien du tout. Ainsi, il est très difficile de mettre en place un travail qui tende à la responsabiliser et à la faire grandir.

Elle avait décidé de nous démontrer que nous ne serions pas de ces adultes qui allaient l'aimer et l'accepter. Or, le pari que nous avions mis en place, c'était de dire : tu es une adolescente comme les autres, tu n'es pas folle. D'ici en tous cas, tu ne seras pas renvoyée. C'est quelque chose qui lui a été dit dès le premier jour. Je peux vous garantir qu'elle a testé cela ! De toutes les manières possibles et imaginables : tentatives de suicide, passages à l'acte, agressions. Jusqu'au jour où elle a culminé en m'étais le feu à l'institution. Je peux vous dire que j'étais fâché sur elle. Si je mettais écouté, non seulement je l'aurais

Un conflit n'est pas une rupture obligatoire

renvoyée, mais je l'aurais fait avec fracas. Mais je me suis dit : c'est vraiment le test ultime, la situation extrême devant laquelle si je baisse pavillon, si je renonce, je vais contribuer à détruire définitivement cette jeune fille. La décision que nous avons prise a été le sujet d'une discussion très lourde et très difficile avec l'ensemble de l'équipe éducative. On est allé voir l'autorité mandante et le juge, et on lui demandé de nous aider à trouver une solution qui soit une manière responsabilisante pour cette jeune fille de faire face à l'acte qu'elle a posé.

La jeune fille a été écartée de l'institution - parce qu'il fallait reconstruire - parce qu'il nous semblait que poser un acte aussi grave était une transgression à la loi. Il ne faut jamais oublier dans la responsabilisation d'un jeune où est la loi. Si on ne lui apprend pas et si on se met dans une logique de transgression, on n'est pas très éducatif. C'était une transgression à la loi et il fallait qu'elle l'entende. Une mesure de mise en I.P.P.J. a été prononcée par les juges.

Pendant ce séjour, nous sommes allés plusieurs fois la rencontrer, en lui disant qu'elle nous revenait dans quarante jours. Quel n'était pas son étonnement, son incompréhension face au fait que nous allions la reprendre. C'était tout à fait absurde pour elle. Mais en même temps, c'était peut-être une lueur dans ce paysage d'abandon, de rejet qu'elle vivait depuis son enfance.

De ce jour-là, de son retour, tout a changé. Cela ne signifie pas que nous n'avons plus eu de crises, de situations difficiles mais tout a changé dans son rapport à l'institution et aux adultes.

Je pense que c'est l'exemple même d'une situation où tout était mis en place pour qu'on la rejette et de manière extrêmement violente. C'est l'exemple d'une crise pour construire. Cette réalité-là a été travaillée avec les autres jeunes de l'institution. C'est là une culture, une âme de l'institution. Une conviction de l'institution qui passe auprès des jeunes et qui construit, qui permet de poser le terrain fertile pour une construction relationnelle intéressante.

Que dis-tu à un jeune qui ne veut pas t'obéir, respecter ce que tu lui dis de faire, refuse de faire une sanction, par exemple ?

Roland Coenen

Au Tamaris, les sanctions sont très rares, mais elles existent. Pas plus tard que la semaine passée, j'ai donné une sanction à un jeune parce qu'il dégringole, fume du cannabis toute la journée, abandonne son travail, reste au lit, est agressif, et surtout, refuse d'en parler pour faire évoluer le problème. Ici, la sanction a été donnée pour éviter de cautionner la fuite. Je lui ai interdit de sortir le soir. Bien sûr, il a refusé de la faire, et je l'ai félicité de m'offrir une possibilité de conflit structurant avec lui, ceci veut dire, en clair, que je suis sûr sur son dos tout le temps, que ça gueule souvent, que je suis prêt à me déplacer le matin pour le virer de son lit s'il ne se lève pas, et je demande aux éducateurs d'être solidaires avec moi sans être méchants pour autant. Les éducateurs dans leur ensemble - et surtout l'éducateur référent qui a une place essentielle - essaient de le remotiver à négocier l'autorité, les psychologues vont essayer de le comprendre, pendant que moi, je continue à mener un conflit très structurant avec lui. Dans cette grande bagarre, je suis même très capable de l'inviter un midi au restaurant, histoire de lui proposer une trêve, histoire que notre relation ne se détériore pas, lui dire, en somme, qu'un conflit n'est pas une rupture obligatoire, qu'on peut à la fois être en pétard et bien s'aimer. On mange ensemble, on parle de tout et de rien, des filles et des bagnoles, mais sorti du restaurant, ce sera gare à ses fesses ! Et il le sait ! Tout ceci est entouré d'une idée théorique simple : une transgression vaut plus de relation. Un jour, il finira par faire sa sanction, je suis très patient, je l'userai, je serai à ses basques jusque-là. Peu de jeunes tiennent le coup longtemps dans cette thérapie, très vite ils en ont marre de l'intensité relationnelle que le conflit dégage, et on en sort tous soulagés et renforcés. Par ailleurs, quand vous vivez un machin aussi intense avec un jeune, les autres n'ont pas trop envie que

ça leur arrive, ils apprennent à voir que les adultes ne lâchent pas le morceau, ça les fait réfléchir à deux fois et ça les soulage à la fois. beaucoup plus, en somme, que si nous avions menacé le garçon de renvoi.

Tout ceci renvoie à la question de l'autorité dont tu me parlais hier, Marc. Tu me disais des choses intéressantes sur les dérives possibles de l'autorité.

En quoi l'idée d'autorité bâtit-elle en nous des idées confortables qui sont peut-être la base de nos échecs pédagogiques ?

Marc Coupez

Je voudrais faire une distinction. Je crois que l'autorité, très souvent, s'est construite autour de la sanction, autant positive que négative, comprise comme punition. Dès l'instant où la sanction est assimilée par l'enfant, il a compris ce qu'il ne doit plus faire. C'est la crainte de la punition qui va donc le construire. Quand on se trouve confronté à des jeunes adolescents qui sont terriblement en crise, et qui réfutent toute crédibilité chez l'adulte, la logique même de la sanction induit deux conséquences possibles.

La première c'est que - c'est la société qui le dit -, dès l'instant où une sanction a été prononcée et exécutée, on oublie. Cela efface l'acte. Ne dit-on pas d'un prisonnier qu'il a accompli sa peine et qu'à partir de là on n'a plus rien à lui reprocher. La logique même de la sanction induirait le fait que l'acte n'existe plus, n'a plus de raison d'être intégré, réfléchi ou pris en compte pour l'avenir.

Deuxième élément, chez nos jeunes, la sanction, dans tous les cas de figure, induit un rapport de force. Un jeune qui, par nature, n'accorde pas de crédit à l'adulte, n'accorde pas de confiance dans ce qu'il dit, dans la justesse ou la justice de ce qu'il prononce, ne peut accepter cela. Ce n'est plus la pertinence de la sanction qui compte, c'est le rapport de force avec un adulte qui ne veut surtout pas accepter que la sanction ne soit pas accomplie. Donc, la finalité devient l'exécution de la sanction. Dans un tel système, on se trouve effectivement très vite confronté à l'échec.

On ne peut changer un individu par des sanctions

Penses-tu que les sanctions sont inutiles ? N'est-ce pas un peu prôner le laisser faire, l'impunité ?

Roland Coenen

Comme je l'ai proposé, les sanctions ont une valeur d'apprentissage très faible. Certains jeunes nous arrivent après avoir été renvoyés pour consommation de cannabis. Il arrivent chez nous, ils ont été enguirlandés, rejetés, et cela n'a rien arrangé, ils fument encore plus qu'avant et ont une image un peu plus détériorée des adultes; au mieux, ils deviennent spécialistes de la tricherie et de la supercherie. J'ai connu des jeunes renvoyés de services où ils devaient payer 50fb d'amende chaque fois qu'ils disaient un gros mot, faisaient un rot ou un pet. Croyez-vous sincèrement qu'en arrivant chez nous, ils avaient appris la politesse ? Il y a des institutions où tout se règle par un tarif, si tu ne ranges pas correctement ta serviette dans le tiroir, tu seras de corvée, etc. Ces mesures ne reposent sur aucune élaboration théorique, mais elles existent, par la force de tradition, et c'est comme pour toutes les traditions : on continue de les appliquer simplement par peur de ne plus les appliquer.

À titre de réflexion, on a fait des découvertes en neurobiologie qui devraient nous amener à réfléchir. Ces recherches ont concerné la genèse de la dépression et de l'anxiété durable chez l'adulte. On a découvert par autopsie, que les sujets dépressifs, ayant commis des suicides, avaient tous dans le cerveau des taux fort élevés d'une substance produite en cas de stress. Il s'agit du corticotropin-releasing-factor, plus simplement appelé CRF chez les anglophones qui désigne l'hormone de libération du cortisol. Ces substances sont produites à hautes doses dans les cas de stress et provoquent des réponses biologiques et comportementales liées à la situation de danger. On a étudié les taux de CRF chez les singes de laboratoire. Et on a découvert ceci.

Il y a trois groupes :

1° Reçoit de la nourriture à heure régulière, de manière abondante.

Taux de C.R.F. dans le cerveau : 0.
Pas d'angoisse, pas de stress.

2° Reçoit de la nourriture à heure régulière mais en très petite quantité, insuffisante.

Taux de C.R.F. dans le cerveau : 0.
Pas d'angoisse, pas de stress.

3° La nourriture arrive de façon tout à fait aléatoire. On ne sait pas quand elle vient, parfois abondante, parfois rien, parfois très peu,...

Taux de C.R.F. dans le cerveau : majeur.

Les mamans de ces singes ont tendance à abandonner leurs petits et les enfants qui ont grandi dans ce système conservent des taux de C.R.F. important à l'âge adulte.

En conclusion, cette expérience démontre que l'insécurité, la pression, la menace sont générateurs d'anxiété et de dépression durables chez les sujets sensibles. Les sanctions sont donc des facteurs aggravants pour beaucoup d'enfants, de jeunes sensibles qui ont connu la violence, l'insécurité, et les systèmes sanctionnels - parce qu'ils fournissent des images sans cesse menaçantes - créent chez la majorité de nos jeunes des symptômes anxieux ou agressifs que nous nous ingénions à réprimer ensuite. En somme, nous réprimons des symptômes que nous fabriquons nous-mêmes avec énormément de bonne volonté. C'est la raison pour laquelle le signalement obligatoire d'événements graves auquel nous sommes contraints est totalement dénué de sens. En somme, nous sommes obligés de signaler des choses qui n'ont aucune valeur pédagogique, aucune valeur scientifique, qui même - et c'est un comble - n'ont aucune valeur informative : en effet, puisque les systèmes punitifs ont beaucoup de chances de produire eux-mêmes une bonne quantité de ces événements graves, les signalements d'événements graves ne seront jamais en mesure d'informer quiconque sur la qualité, la quantité ou la difficulté du travail réalisé. Dans nos pratiques, il existe encore beaucoup de ces animaux préhistoriques qui témoignent des volontés anciennes de surveiller, punir, discipliner pour éduquer. Le chemin du renouveau est encore long et cet exemple souligne que s'il est notoire qu'on ne peut changer la société par des décrets, il de-

vrait être tout aussi évident qu'on ne peut changer un individu par des sanctions, du contrôle et des règlements d'ordre intérieur. C'est la raison pour laquelle une institution qui ne pratique pas la sanction, est beaucoup moins violente qu'une autre, beaucoup plus joyeuse ! La non-sanction n'est pas la non-intervention, elle n'est pas le laxisme : il n'y a rien de plus fort qu'une bonne engueulade dans une relation forte chaleureuse et contenante. La sanction dans ce cas est simplement inutile. Si vous avez un lien fort et cohérent, ce lien produira des limites fortes et cohérentes.

À nous entendre, on pourrait imaginer que nos services sont des planètes à part où règne la tolérance en vase clos. Certains disent que nous faisons vivre les jeunes dans une atmosphère irréelle qui n'est pas le monde exact.

Que répondre à tous ceux qui nous disent qu'une fois sortis de nos murs, la société fonctionne autrement avec des lois, des policiers, un code, avec des règles et un tarif à la clé, des limites réelles ?

Marc Coupez

Je ne crois vraiment pas que nous soyons en décalage et dans une marginalité par rapport au fonctionnement social. Pas du tout. Au contraire. Dans mon institution, il y a une obligation, me semble-t-il à tous les niveaux, de tenir compte de la société et des règles extérieures. Au quotidien, on est confronté tout le temps à ce que la société nous rappelle, dans ses démarches scolaires, dans ses rapports avec la police, avec la loi, avec l'extérieur. Donc il n'y a pas véritablement d'intérieur et d'extérieur à ce niveau-là. Je ne crois pas que ce procès puisse nous être fait, que nous soyons une espèce de paradis de tolérance totale dans lequel il ferait bon vivre et où le monde réel se rappellerait à eux dès leurs 18 ans et un jour.

Je pense qu'il y a des règles - non un règlement - que les gens doivent intégrer, tout un esprit et une série de valeurs dont nous témoignons en tant qu'adulte.

Le renvoi ne fait que maintenir l'apprentissage de l'abandon comme modèle relationnel

Passage au non-renvoi. Témoignage d'un changement

Isabel Sanchez - Foyer Lilla Monod

L'exclusion est une maltraitance

Le renvoi et l'exclusion nous interpellent tous. Ils nous interpellent parce que, au quotidien, ils touchent à nos limites et nos impuissances. Comment en effet, contenir et continuer à aider un jeune qui transgresse à l'excès le règlement disciplinaire de nos services, qui nous disqualifie et nous met en échec ?

Dans «surveiller et punir» ainsi que dans «histoire de la folie», Michel Foucault tente d'apporter un éclairage sur le besoin de la société à pratiquer l'exclusion pour survivre. L'exemple le plus connu et qui illustre l'auto-protection d'un système est celui de la peste. Exclure le pestiféré a pour fonction essentielle d'éviter la propagation de la maladie et la contamination du groupe. En cela, l'exclusion privilégie l'intérêt d'une communauté au détriment de celui de l'individu. Même si, officiellement, le souci de guérison et celui d'exclusion se rejoignent. L'exclu est en effet enfermé dans l'espace sacré du miracle, espace susceptible de le guérir. Le maintenu est de ce fait guéri par l'évitement de la contagion.

Mais cet espace d'exclusion a aussi pour fonction de légitimer le droit de punir, d'abaisser le seuil de tolérance à la pénalité et d'exercer un pouvoir de normalisation. Nous renvoyons, en effet, ceux qui ne se soumettent pas à nos règles, nous légitimons le bien-fondé de celles-ci et de notre subjectivité, nous faisons de la punition un outil pédagogique de confrontation à la réalité.

Or, si sur le plan éthique, l'exclusion est perçue comme un principe non-humaniste, sectaire et qui aliène les droits fondamentaux de l'homme, elle reste banalisée dans notre quotidien. Nous pouvons penser que le droit à la séparation est aujourd'hui légitimé et qu'il peut être même un outil thérapeutique. J'ai découvert, en effet, un ouvrage dont le titre m'a décontenancé : «*les séparations à but thérapeutique*».

Pourtant, voilà bien un des mythes fondateurs qui justifie notre existence : le placement et donc la séparation du jeune d'avec sa famille est généralement considéré comme un moindre mal, ayant pour fonction évidente d'aider, soulager, secourir et guérir le jeune et sa famille. Le placement serait en soi un outil thérapeutique par le fait même de la rupture. C'est ignorer nos cuisants échecs et impuissances à éviter la répétition transgénérationnelle.

Si le placement n'est généralement pas la meilleure solution, il est de toute évidence la moins mauvaise pour les jeunes et les familles que nous accompagnons. Le renvoi d'un jeune de nos institutions est toujours par contre la plus mauvaise des solutions et souvent un constat d'échec. Il est également à mon sens une aberration pédagogique.

Il me paraît, en effet, paradoxal de renvoyer des jeunes à cause de leurs difficultés à changer et de leurs symptômes alors qu'ils ont été admis en raison de ceux-ci. Le renvoi n'est alors conçu et justifié qu'en raison de notre impossibilité à exercer un pouvoir de normalisation.

De plus, le recours au renvoi ne fait que maintenir auprès du jeune l'apprentissage de l'abandon comme modèle relationnel préférentiel. Quel type d'adulte ce jeune deviendra-t-il en effet, si la représentation fondamentale qu'il se fait de toute relation émotionnelle n'est celle que de l'instabilité, de l'éphémère, de l'abandon et de la banalisation de la perte du lien.

Enfin, le renvoi ne le conforte-t-il pas dans sa conviction que l'adulte et les institutions qu'il représente sont peu fiables, incapables de le contenir et impuissantes à l'aider ?

Le renvoi dès lors confirme et entretient une pédagogie de l'échec. L'échec en effet du contrat d'immédiété qui implique la soumission à la règle dans l'ici et maintenant et l'obligation de la disparition rapide des symptômes. Or, ceux-ci ne peuvent disparaître que dans un processus évolutif, progressif et à long terme. Un processus donc qui exige du temps et qui implique une pédagogie de la permanence, du projet, une dimension d'avenir : la question étant quels adultes

allons-nous élever, tirer vers le haut, former, aider à se construire ?

Souhaitons-nous faire de nos jeunes des papillons libres et heureux de découvrir le monde ? Ou voulons-nous les garder chrysalides, rangées et soumises, heureuses ou malheureuses, adaptées aux normes du cocon social ? Les méthodes ne sont pas les mêmes !

Ce sont des convictions que je partage aujourd'hui avec mon équipe qui réalise au quotidien un travail riche de créativité. Pourtant, prendre le contre-pied du renvoi est un cheminement lent et compliqué. En effet, si l'idée est séduisante sur le plan théorique, elle est épineuse à mettre en pratique.

Difficultés soulevées par le non-renvoi comme outil pédagogique

La première difficulté vient souvent des jeunes eux-mêmes. C'est l'amalgame le plus total entre non-renvoi et le maintien d'un cadre structurant qui a ses limites et qui opte pour d'autres stratégies que le renvoi. Cette première confusion va donc être une étape extrêmement éprouvante pour les équipes éducatives qui devront gérer une période d'explosion des transgressions puisqu'évidemment les jeunes vont tester la véracité de cette pédagogie. Il nous faut donc du courage pour canaliser les débordements de tous genres, les phénomènes massifs d'influence, pour faire comprendre aux jeunes que ne pas renvoyer n'est pas la porte ouverte au tout permis, qu'il y a des conséquences et des limites.

Un second mouvement va consister généralement pour le jeune à tester la solidité du lien : «*ils disent qu'ils ne vont pas me renvoyer, mais ils le feront comme tous les autres et finiront par se fatiguer quand ils verront combien je suis insupportable et incapable de me faire aimer*». Il rentrera donc dans l'escalade pour vérifier la véracité de notre parole.

Une autre phase consistera à nous faire comprendre que s'il est généreux de ne pas être renvoyé personnellement, cela devient moins clair et évident de ne pas renvoyer l'autre. C'est la période que je nomme «*des grands tribunaux*» durant laquelle les jeunes vont exercer des pres-

Création et au maintien d'une relation de confiance entre le jeune et l'institution

sions à propos de qui renvoyer ou non en fonction de leur capacité à accepter l'agression de l'autre, capacité flexible selon leur sentiment de sympathie à son égard.

La seconde difficulté vient des équipes éducatives elles-mêmes. Expertes de bon sens, elles n'ignorent pas ces phénomènes d'escalade à la transgression, les passages à l'acte pour tester le cadre. Elles anticipent et appréhendent ces périodes de turbulences, ces moments où leur autorité et leur contrôle vont clairement être mis à l'épreuve. La question évidente et naturelle devient : «*si la menace au renvoi n'est plus d'application, pourquoi les jeunes se soumettraient-ils à nos règles ?*». Dès lors, pourquoi changer pour une pédagogie qui leur offre en apparence davantage de désagréments.

La troisième difficulté concerne les familles elles-mêmes. Généralement, fatiguées par la répétition de leurs histoires aux intervenants successifs, inquiètes de tout recommencer à nouveau et d'être peut-être encore abandonnées, elles sont généralement surprises et favorables à une telle pédagogie. Pour beaucoup d'entre elles, c'est un soulagement que d'avoir la garantie que nous ne nous débarrasserons pas du fardeau qu'est leur enfant. D'autres sont soulagées par l'idée que nous ne les laisserons pas tomber dans leurs difficultés et attendent de nous que nous soyons les magiciens qui allons tout régler et prendre en charge à leur place. Si d'un côté le non-renvoi est applaudi par les familles, de l'autre, la tendance est forte à la démission. Aussi, un travail de collaboration entre la famille et l'institution doit être établi dès le départ pour contrer un processus d'abandon sous prétexte de notre professionnalisme. Evitons le piège flatteur de notre toute-puissance. Sans l'aide des parents, notre travail est voué à l'échec.

Enfin, la quatrième difficulté concerne les mandants eux-mêmes, l'administration et les politiques. Quelle aubaine, en effet, de trouver des institutions qui appliquent cette pédagogie. Cela assure une certaine tranquillité. La garantie, pour un temps, le plus long possible, de ne pas devoir faire à nouveau la recherche d'un lit difficile à trouver dans le contexte actuel. C'est un avantage cer-

tain qui ne nous offre pas pour autant plus de moyens en retour. Or, la mise en place de cette pédagogie exige des moyens importants comme :

La confiance et le soutien concret des mandataires. En effet, dans les situations d'escalade, nous avons besoin de leur compréhension des phénomènes d'essoufflement de l'équipe, de leur soutien dans la recherche de solutions alternatives pour signifier aux jeunes nos limites et notre refus de leur toute puissance. Nous avons besoin de leur appui, par exemple, dans la mise en place de mesures temporaires d'éloignement.

Un assouplissement de l'administration qui souvent rend difficile l'adaptation de programmes individualisés faute d'avoir anticipé et prévu des codes suffisamment larges pour couvrir la diversité des problématiques.

Plus de moyens financiers pour former nos équipes, pour valoriser financièrement leur travail, pour offrir aux jeunes et aux familles de meilleurs encadrements.

Malgré ces difficultés, notre institution a officialisé un projet pédagogique qui a pour position éthique d'éviter le renvoi. Aujourd'hui, nous constatons que notre adhésion à la notion d'exclusion perçue comme une maltraitance élargit notre vision du monde et nos cadres de référence. Le principe de non-exclusion nous mobilise dans la recherche créative d'autres alternatives au renvoi et nous force à l'élaboration de stratégies de maintien.

Nous avons constaté une nette diminution des fugues et des délogements, une plus grande cohésion dans le groupe de jeunes avec davantage de solidarité, de mieux-être général du jeune reconnu dans son individualité.

Nos axes et outils de travail

Notre premier axe d'intervention vise à la création et au maintien d'une relation de confiance entre le jeune et l'institution. La consolidation d'une relation basée sur la sécurité de la permanence du lien est, selon nous, le levier fondateur de la relation d'aide. C'est ce que semblent confirmer les jeunes. Pour eux, les institutions ne sont pas interchangeables et ils sont d'emblée attachés à leur institution.

Ce lien se travaille essentiellement avec l'éducateur référent lors d'entretiens individuels. C'est principalement au travers de cette relation que nous tentons de leur offrir l'image d'un adulte fiable, contenant et bienveillant et avec lequel le dialogue est possible. Dès lors, l'apprentissage de la négociation avec l'adulte devient notre premier outil pédagogique. Car que demandent les jeunes en transgressant sinon «*comment faire pour changer les règles ?*» «*comment adapter le cadre à leurs difficultés et non l'inverse ?*».

Cet outil nous permet de mieux finaliser les objectifs, de les rendre progressifs, évolutifs et non figés une fois pour toute. Il nous permet aussi d'obtenir une plus grande collaboration du jeune qui se sent écouté, compris et partie prenante de son projet. En effet, nous évitons d'une part de fixer des règles que nous ne pouvons pas tenir et qui nous disqualifient et, d'autre part, nous n'imposons pas de règles qui mettent le jeune en échec car l'objectif est loin de ce qu'il peut assumer. Il ne s'agit en aucun cas d'un marchandage ni d'un nivellement par le bas, ni d'une acceptation d'office pour éviter la confrontation. Il s'agit de la mise en place d'un processus personnalisé et individualisé.

Cet outil entraîne automatiquement une autre conception de la punition dont la finalité première doit être la réparation et non la soumission passive à la règle. Là encore, elle doit être un outil d'apprentissage. Comment, par exemple, accepter pour le coupable qui vole de rencontrer sa victime, de discuter avec elle de son acte et de négocier une réparation ? Cela n'est pas facile et n'est en aucun cas l'aboutissement d'une pédagogie permissive et laxiste comme la notion de négociation laisserait penser à certains.

Souvent, l'escalade à la transgression, nous accule à envisager le renvoi comme sanction. Notre pratique dans ces moments d'essoufflement et de lassitude est de recourir à l'éloignement temporaire. Selon les cas, nous envisageons un éloignement en famille ou en institution. Il s'agit d'un sas pour la protection de la relation qui permet à tous de souffler, prendre distance, relativiser et construire un projet mieux adapté. En aucun cas

nous n'abandonnons le jeune, nous allons le voir le plus souvent possible et gardons avec lui des contacts téléphoniques fréquents. Si l'éloignement se fait dans la famille, c'est l'occasion pour nous d'accentuer le travail familial.

Enfin, nous sommes profondément convaincus que les jeunes que nous accueillons, souvent blessés et abîmés par leur histoire, manquent généralement d'élan qui les pousse à sortir de leur marasme, de passions qui leur donne le goût et le sens de vivre. Aussi attachons-nous une grande importance à leur offrir de nouvelles découvertes et à faire des expériences qui élargissent leur vision du monde. C'est le but des ateliers créatifs que nous proposons, des animations et conférences lors des réunions de jeunes au travers desquelles nous cultivons la solidarité et l'action créatrice. C'est ainsi que pour la première fois nous avons mis en place dans notre foyer deux ateliers qui sont animés et assumés en entier par des jeunes elles-mêmes. C'est une valorisation incontestable pour ces jeunes qui impulsent au groupe une dynamique pour l'initiative, la création et l'imagination. C'est sans nul conteste un cadeau magnifique qu'elles nous offrent.

Je terminerai ici. Je ne ferai pas de conclusion, notre travail étant toujours à construire, toujours inachevé.

Intervention de Jean-Paul Rossius

Cabinet de Madame la Ministre Maréchal

Certains ont dit que la suppression de l'article 53 avait mis la ministre sous pression, et qu'elle avait du un peu accélérer la procédure, mais l'intention de réaliser ces places existait déjà avant. Il faut dire que le secteur a peut-être été un peu timide dans ses propositions, et que l'ouverture à des projets pédagogiques particuliers (P.P.P.) a fait qu'il y a eu des propositions différentes du C.A.S. classique. Tout cela est riche et intéressant car cela prouve que le secteur est très créatif. Mais il faudra, la ministre en a bien l'intention, mettre des outils d'évaluation en place. Il y aura donc certainement un comité d'accompagnement pour voir si finalement, ces projets-là répondent bien à la demande qui est faite

par rapport à ces adolescents, et je crois aussi dans le sens du prolongement des réflexions qui ont lieu durant ces deux journées de travail.

C'est pour cela que je souhaite remercier les services qui ont pris le risque – parce que je pense que parfois c'est difficile à faire – de venir partager et confronter leurs expériences par rapport à leurs pairs. Je crois qu'il y avait un manque. On parle depuis longtemps du besoin de place pour les jeunes dits difficiles ou «*en grande difficulté*». Déjà en terme de mots, je pense que du chemin a été fait. Cela dénote une approche différente.

Vous rencontrez tous, dans votre pratique, des adolescents en difficulté, du moins des situations qui vous mettent en grande difficulté. Ces jeunes que nous accueillons, qui ont vécu de multiples ruptures, que ce soient familiales, à l'école, au niveau des adultes, et pour certains, en rupture avec eux-mêmes, méritent qu'on réfléchisse aux ruptures qu'ils vivent dans nos services. Malheureusement, nous avons parlé du syndrome de fermeture, il ne faudrait pas que l'accueil de ces jeunes-là provoque, par réaction, ce même symptôme chez les éducateurs. Pour cela je pense que nous avons des outils. Pour moi, la pédagogie du non-renvoi, c'est aussi aller jusqu'au terme de l'accompagnement d'un jeune en difficulté. Cela ne signifie pas que l'on doit toujours le garder. Cela signifie qu'on ne casse pas le lien avec lui. Parfois, il faut trouver d'autres solutions, envisager d'autres alternatives, mais l'important est que cela ne se passe pas dans la rupture. Il faut développer des passerelles qui ne soient pas à sens unique. Cela signifie qu'un jeune placé en C.A.S. doit pouvoir retourner dans un service moins spécialisé. La prise en charge de ces adolescents-là c'est l'affaire de tout le monde. Pas seulement de quelques services. Tout le monde a sa responsabilité.

Je trouve les rencontres comme celle d'aujourd'hui assez extraordinaires, et peut-être que c'est le début de quelque chose de nouveau. Ayant été responsable d'un service pendant longtemps, je sais qu'on rame certains jours. Que c'est difficile. Mais à entendre les autres, finalement on sort avec la conviction que c'est possible. Je me dis aussi à vous voir aussi nombreux qu'il y a encore pas mal

d'éducateurs dans le secteur qui sont prêts à accueillir et accompagner ces jeunes en grande difficulté.

Je voudrais terminer par une réflexion de St-Exupéry. Il disait que dans la vie il n'y a pas de solution. Il y a des forces en marche. Il faut les créer, et les solutions suivent. Je crois que c'est ce que vous avez commencé à faire aujourd'hui.

Intervention de Jean-Pierre Wattier

Service des méthodes, de la recherche et de la formation

L'intitulé de ces deux journées de réflexion : «*le non-renvoi comme outil pédagogique*», les différentes interventions, me renvoient certaines questions. Le «*non-renvoi*», outil pédagogique, idéologie ou éthique de travail ? C'est en effet toute une éthique de travail qui sous-tend cette terminologie, et le non-renvoi s'inscrit me semble-t-il dans un contexte plus global de société où l'exclusion constitue pour beaucoup, à des degrés différents, une situation à laquelle ils sont soumis ou contraints. Au-delà de ce recadrage sociologique, il me paraît intéressant de se situer sur le plan méthodologique, au sens d'outil d'analyse, d'observation et d'évaluation. À ce niveau, j'analyse la notion de non-renvoi en termes de ce que cela implique comme moyens à mettre en oeuvre. Je prendrai comme fil conducteur la question suivante : «*Quelles sont les compétences requises pour assumer une telle prise en charge ?*». J'ai pu noter, notamment à travers divers exposés qu'une telle prise en charge pourrait être assumée par un adulte suffisamment bien dans sa peau sur le plan professionnel et personnel, ouvert au travail d'équipe, percevant le jeune là où il est, mobile dans sa tête et dans son corps, encore frais, hors d'atteinte du burn-out, créatif, motivé, suffisamment valorisé et reconnu tant sur le plan pécuniaire qu'institutionnel, en questionnement mais suffisamment sûr et sécurisant, chaleureux et bienveillant mais suffisamment contenant, attentif à la triangulation, suffisamment gratifiant et gratifié dans un échange affectivement valorisant, sensible à l'écoute, mais à la bonne distance pour mettre des mots sur des mots, à la recher-

che persévérante des compétences des jeunes et des familles ! Evidemment, on entend cela en terme d'idéal à atteindre pour un éducateur.

Dans ce contexte, qui est l'éducateur référent, comment est-il choisi et quel type de relation peut-il établir ? Là aussi, entre idéologie et idéal, comment entendre, face au syndrome de fermeture décrit par monsieur Coenen, ce qui pourrait être appelé le syndrome sauveur ?

Là aussi, on peut se poser un certain nombre de questions. C'est là me semble-t-il, le rôle notamment de la formation, se situant au niveau du savoir, mais surtout au niveau du savoir-être et du savoir-faire.

Outre la question des moyens, reste aussi la question du sens de notre action. Qu'est-ce que je fais pour le jeune, par le jeune et avec lui pour qu'il puisse avoir une meilleure image de lui-même. Je peux peut-être traduire cela par cette notion qui paraît assez importante au niveau des familles : dans quelle mesure ce jeune peut-il être désiré et se rendre désirable ? On peut se poser la question dans la mesure où il a peut-être été désiré aussi par la famille au départ ? Dans quelle mesure peut-on transposer cette question en terme de relation ?

Je me pose aussi la question : n'est-il pas mis en place un processus de séduction pour établir cette fameuse relation entre les jeunes, l'éducateur et l'institution ? Je pense qu'il faut rester vigilant.

Au lieu de parler de non-renvoi, je poserais plutôt la question de savoir non pas comment gérer le renvoi mais comment gérer la séparation. Comment gérer une relation avec un jeune qui inéluctablement devra être interrompue ?

Il me paraît aussi important de voir quelles sont les conditions et les limites au niveau des services résidentiels de l'accueil des jeunes. Quel est le seuil de tolérance de ces institutions, qu'en est-il du renvoi ? Autant de questions qui devraient être approfondies dans des groupes d'accompagnement et dans le cadre, éventuellement de recherches.

Une autre question vient se greffer sur toutes ces questions fondamentales : comment évaluer notre travail, comment le mettre en évidence pour qu'il soit enfin reconnu. Comment établir des échelles d'évaluation de notre travail ? Quelles sont

les valeurs qui sous-tendent notre action ? Je n'ai pas de réponse mais je pense que la question mérite d'être posée et débattue.

En guise de conclusion, il me paraît important de souligner trois aspects lorsqu'on aborde cette question de la prise en charge des jeunes. L'axe de l'individualisation, l'axe de partenariat et la notion d'ouverture. Je pense qu'autour de ces trois axes on peut mener un certain nombre de réflexions.

Post-scriptum en guise de conclusion

M.-C. Lacroix, responsable pédagogique à Synergie

Les institutions partenaires de la mise en place de ce séminaire ont, pendant ces deux journées, proposé aux autres équipes du secteur de débattre de la prise en charge difficile, - très difficile, - des adolescents et ce, sans fioritures, sans forfanterie. En effet, les équipes qui se sont présentées et qui ont été rencontrées dans les ateliers sont venues avec leurs réussites, leur coup de maître - comme l'on parle du maître artisan - mais aussi avec leurs impasses qui les ont souvent fait progresser, pour autant que leurs institutions leur aient accordé le temps et l'écoute nécessaire.

Partenaires du séminaire et participants se sont quittés en parlant d'ouverture et «*de mise au travail qui ne faisait que commencer*».

Deux modalités de poursuite des travaux ont été investies.

- Le groupe-pilote a entamé une série de réunions préparatoires avec des services de l'administration (Service des méthodes, de la recherche et de la formation de la DGAJ, IPPJ, Inspection pédagogique), les directeurs des IPPJ, Everberg, des représentants des délégués SPJ, des institutions privées (C.A.S. ou avec un projet pédagogique particulier). Ces réunions visaient la mise sur pied de rencontres ultérieures afin que se constitue progressivement un travail de réseau services publics - services privés. Dans les perspectives de non-exclusion, comment l'IPPJ peut-il faire partie du «*paysage*» et des partenaires de l'institution ? Comment peut-il être un lieu «*autre*» mais qui ne signifie pas, a priori,

la rupture et le rejet ? Ceci suppose un développement de la compréhension réciproque des logiques de travail des uns et des autres et une réflexion à l'articulation d'une différence de prise en charge qui ne soit pas un morcellement, sans sens commun, de la prise en charge. Les travaux pourront peut-être mener à une certaine formalisation de la préparation et de la mise en place de ces passages institutions privées-institutions publiques, voire à des protocoles.

Ces rencontres ont démarré : sur l'année 2003, 4 journées sont prévues, qui rassemblent les directeurs et responsables pédagogiques des IPPJ, des institutions privées (C.A.S. ou P.P.P.), les représentants des délégués SPJ, Everberg, les services de la DGAJ (Service des méthodes, de la recherche et de la formation de la DGAJ, IPPJ, Inspection pédagogique) avec l'animation de Synergie. Elles s'articulent autour de la présentation des projets pédagogiques et options majeures de chaque service (alternativement IPPJ et service privé) suivies d'un débat.

Cette année, ce sont les directeurs qui se rencontrent; on envisage ensuite des rencontres et des travaux de réflexion collective entre les éducateurs des différentes institutions.

- Les services constituant le groupe-pilote ont par ailleurs mis en place des rencontres thématiques entre leurs éducateurs. Ces rencontres, construite sur le modèle de l'échange de savoir, se centrent sur l'une ou l'autre thématique (l'accrochage scolaire, la transgression des limites, les conduites addictives...). Ces groupes de rencontre fonctionnent à la fois comme partage des impasses dans le travail social et partage de la créativité dans la fonction éducative.

Les deux journées de séminaires de 2001 se révèlent un point de visibilité dans un travail de fond : échanges de pratiques, réflexions et débats sur les objectifs et les méthodologies de prise en charge. Prenant en compte «*l'impossible*» que représente, pour tout intervenant social, la prise en charge éducative, ces rencontres qui se poursuivent sont une des manières de tenir à distance ce qui pourrait s'éprouver comme de «*l'impuissance*».