

36

LES CAHIERS

LA PASSION D'ÉDUCUER

GENÈSE DE L'ÉDUCATION
SPÉCIALISÉE EN SUISSE
ROMANDE, 1954-1964

GENEVIÈVE HELLER

CLAUDE PAHUD

PIERRE BROSSY

PIERRE AVVANZINO

éesp

école d'études sociales et pédagogiques
Lausanne

LA PASSION D'ÉDUCUER

LA PASSION D'ÉDUCUER

GENÈSE
DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE
EN SUISSE ROMANDE

**GENEVIÈVE HELLER, CLAUDE PAHUD, PIERRE BROSSY,
PIERRE AVVANZINO**

Les Cahiers de l'éésp

L'École d'Études sociales et pédagogiques de Lausanne publie régulièrement des études et travaux réalisés par ses enseignant·e·s, chargé·e·s de cours et diplômé·e·s. Ces ouvrages illustrent ses divers domaines d'activité, de recherche et d'enseignement, à l'intention de ses ancien·ne·s étudiant·e·s, des professionnel·le·s de l'action sociale et des milieux intéressés.

Le comité d'édition :

Geneviève Heller, Gil Meyer, Claude Pahud,
Paola Richard-De Paolis, Jean-Pierre Tabin

Responsable de la diffusion :

Pierre-Yves Gadina

Maquette :

Tassilo Jüdt, www.tassilo.ch

Mise en page :

Éditions Antipodes, www.antipodes.ch

Correction :

Claude Paré, Lausanne

Diffusion auprès des libraires :

En Suisse :

Albert le Grand Diffusion SA, av. de Beaumont 20, 1700 Fribourg

Hors de Suisse :

CID, bd Saint-Michel 131, 75005 Paris

© 2004, Les Cahiers de l'éesp, case postale 70, CH-1000 Lausanne 24
(La reproduction ou l'utilisation sont soumises à autorisation préalable)
ISBN : 2-88284-040-3



école d'études sociales et pédagogiques Lausanne

Haute école professionnelle dispensant des formations de niveau tertiaire extra-universitaire, l'éesp bénéficie depuis 1972 d'une assise conventionnelle romande qui a contribué à son rayonnement, lui permettant d'accomplir les missions inscrites dans les statuts de la Fondation : formation de base, perfectionnement et recherche.

L'éesp réalise ainsi la formation initiale et continue, la recherche et les prestations de services indispensables au développement de ses quatre filières inscrites dans le réseau de la Haute école spécialisée santé-social de la Suisse romande (HES-S²) :

- animatrices et animateurs socioculturels ;
- assistantes sociales et assistants sociaux ;
- éducatrices et éducateurs spécialisés ;
- ergothérapeutes,

et de ses deux filières dispensant le diplôme ESTS (École supérieure de travail social) reconnu par la Conférence des Directeurs cantonaux de l'instruction publique :

- éducatrices et éducateurs de la petite enfance ;
- maîtres socioprofessionnels.

Dans ses trois bâtiments, l'école dispose d'auditoires, salles de cours et de travail, ateliers pour plus de 600 étudiant·e·s en formation initiale et d'un vaste centre de documentation, bibliothèque et vidéothèque ouvert au public, ainsi que de locaux spécifiques pour la division Formation continue et pour la division Recherche et prestations de service.

Pour plus d'informations sur l'éesp, visitez le site : www.eesp.ch

L'information sociale romande se trouve sur les sites :

www.socialinfo.ch et www.guidesocial.ch

TABLE DES MATIÈRES

.....	PRÉFACE	11
.....	INTRODUCTION	17
I	LA NAISSANCE D'UNE ÉCOLE D'ÉDUCATEURS (CLAUDE PAHUD)	21
.....	LA CRÉATION DU CENTRE	23
.....	DES FAITS SIGNIFICATIFS...	39
.....	LA PROFESSIONNALISATION DE L'ÉDUCATEUR, MOTEUR D'UNE NOUVELLE POLITIQUE SOCIALE	57
.....	LES SOURCES D'INSPIRATION	69
II	TÉMOIGNAGES	85
.....	CHOIX DE LA PROFESSION	87
.....	UN PREMIER MÉTIER	88
.....	DÉCOUVERTE DU CENTRE	94
.....	MOTIVATIONS POUR DEVENIR ÉDUCATEUR	97
.....	LE BON CHOIX	104
.....	FORMATION	109
.....	MODALITÉS D'ADMISSION	109
.....	STAGE PROBATOIRE	116
.....	FORMATION PROPREMENT DITE	123
.....	PÉDAGOGIE ACTIVE DE GROUPE	126
.....	LES ACTEURS DE LA FORMATION	128
.....	LE RÔLE DE L'INTERNAT	142
.....	EXAMENS	150
.....	STAGES ET ANNÉE DE PRATIQUE	158

..... MÉMOIRE	173
..... FINANCEMENT	177
..... PRATIQUE	181
..... LES DOMAINES D'ACTIVITÉ	181
..... CHOIX DU LIEU DE TRAVAIL	189
..... L'ACCUEIL DANS L'INSTITUTION	198
..... LES RELATIONS AVEC LE PERSONNEL	201
..... LA DÉCOUVERTE DE L'UNIVERS DES USAGERS	206
..... FONCTIONNEMENT DES INSTITUTIONS	208
..... CONDITIONS DE TRAVAIL	218
..... L'ATTITUDE À L'ÉGARD DES JEUNES	226
..... LES MODÈLES THÉORIQUES PSYCHOPÉDAGOGIQUES	237
..... FORMATION PERMANENTE	253
..... MOMENTS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE LEUR PRATIQUE	265
..... STATUT PROFESSIONNEL	279
..... CONVENTIONS COLLECTIVES	283
..... VOCATION PROFESSIONNELLE, MILITANTISME, BÉNÉVOLAT	286
..... RÔLE DE L'ÉDUCATEUR DANS LA VIE SOCIALE	298
..... RÔLE DE L'ÉDUCATEUR DANS LA VIE POLITIQUE	302
..... LA DÉMARCHE DES INTERVIEWS	309
III LE RECRUTEMENT ET LA SÉLECTION DANS LES DOSSIERS DE CANDIDATURE DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS (PIERRE BROSSY)	313
..... LE RECRUTEMENT	315
..... LA SÉLECTION, UN MODÈLE INNOVANT	321
..... LA SÉLECTION : UNE PRATIQUE « EMPIRIQUE »	329
..... LE REGARD DE L'AUTRE	341

IV	DISCOURS ET REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE DANS LE BULLETIN « ENSEMBLE » ENTRE 1957 ET 1964 (PIERRE AVVANZINO)	345
.....	MISE EN PERSPECTIVE	347
.....	LES ÉDITORIAUX	357
.....	PROFESSIONNALISATION ET CONDITIONS DE TRAVAIL	365
.....	L'IDENTITÉ DE L'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ COMME RECHERCHE DE LÉGITIMITÉ	375
.....	CONGRÈS OU JOURNÉES D'ÉTUDE INFLUENTS	381
.....	QUELQUES ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION	405
.....	ANNEXES	409
.....	ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE POUR LES INTERVIEWS DES ÉDUCATEURS-TRICES	411
.....	ANNEXE 2 : PERSONNES INTERVIEWÉES	415
.....	ANNEXE 3 : PROJET DE CENTRE DE FORMATION D'ÉDUCATEURS POUR L'ENFANCE INADAPTÉE	417
.....	ANNEXE 4 : COMMISSION D'ÉTUDE POUR LA CRÉATION D'UN CENTRE DE FORMATION D'ÉDUCATEURS POUR L'ENFANCE INADAPTÉE	421
.....	ANNEXE 5 : CIRCULAIRE DE JANVIER 1954	427
.....	ANNEXE 6 : RÈGLEMENT DU CENTRE DE FORMATION D'ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS, 30 JUIN 1960	433
.....	ANNEXE 7 : US ET COUTUMES	439
.....	ANNEXE 8 : RAPPORT DE STAGE PROBATOIRE	443
.....	INDEX DES INSTITUTIONS CITÉES	445
.....	BIBLIOGRAPHIE	457
.....	ABRÉVIATIONS	465
.....	INDEX	469

PRÉFACE

Une longue réflexion et un travail d'équipe sont à l'origine de ce livre. Nous n'évoquerons ici que ce qui compose la majeure partie du texte: la formation. Sur la base de documents et de témoignages, l'histoire des dix premières années de l'école d'éducateurs de Lausanne est écrite, pour l'essentiel, par son fondateur directeur Claude Pahud. Servi par une formulation précise, vivante, chaleureuse, c'est avant tout un essai de restitution d'une aventure collective vécue passionnément. Peut-on risquer quelques rapprochements ?

11

Les premiers centres de formation d'éducateurs se destinant à travailler auprès d'enfants en difficulté apparaissent en France pendant les années de guerre, à compter de 1942 : Toulouse, Lyon et Montpellier en « zone libre » ; Montesson, près de Paris, en « zone occupée ». De telles institutions ne sont pas sans antécédents, en France ou ailleurs, Belgique notamment ; mais les conditions d'alors et l'action de personnes résolues au sein de réseaux locaux interfèrent au point de rendre possible leur fondation à ce moment-là. Après la Libération, le nombre de ces écoles croît régulièrement pour atteindre une vingtaine au début des années 60 et une cinquantaine deux décennies plus tard.

Depuis un quart de siècle environ, le secteur social au croisement de l'éducation, de l'assistance, de la médecine et de la justice commence à

se pencher sur son passé. Non sans arrière-pensées, parfois, de quête identitaire. Cette tendance recoupe un autre mouvement : enfance en difficulté et éducation spécialisée, services et établissements, associations et pouvoirs de tutelle soulèvent maintenant l'intérêt d'historiens, amateurs et professionnels, voire du grand public, c'est-à-dire deviennent objet d'histoire. Exemple : la création, le 28 mai 1994, à Paris, du Conservatoire national des archives et de l'histoire de l'éducation spécialisée « par les premiers éducateurs ayant débuté leur carrière avant, pendant ou juste après la Seconde guerre. Le CNAHES regroupe des professionnels de l'éducation spécialisée de différentes générations et des chercheurs, dans le but de sauvegarder un patrimoine d'expériences à l'intention des acteurs d'aujourd'hui et de demain, et de toute personne s'intéressant à l'histoire du secteur. »¹ Goût pour l'histoire et travail de mémoire se conjuguent pour susciter études et recherches, universitaires ou pas. Séminaires, colloques, mémoires, thèses et publications témoignent de ce foisonnement.

12 On est donc en droit de s'étonner : pourquoi la formation se révèle-t-elle le point faible de ce champ de recherche ? Si dans certaines régions, telles l'Alsace ou Midi-Pyrénées, des équipes travaillent depuis quelques années sur l'histoire des centres de formation de personnels sociaux et éducatifs, la liste des écrits publiés en France sur ce thème est en effet fort limitée : des témoignages² ; une étude sur la « période Vichy » au cours de laquelle les débuts des quatre écoles déjà citées sont abordés³ ; une monographie de l'école d'éducateurs de Toulouse durant les années 40⁴ ; le récit d'une expérience de formation à l'école de Caen au cours des années 70⁵. Énumération, certes, non exhaustive⁶. Mais c'est souligner combien la parution du présent ouvrage, suite à un premier aperçu sur les écoles de Lausanne, Genève et Fribourg⁷, est la bienvenue puisque la formation

1 CNAHES, *La lettre*, juin 2001.

2 Exemples : J. Pinaud, « Du baignoire d'enfants de Montesson à la formation des éducateurs », in D. Bordat (dir.), *Les CEMEA, qu'est-ce que c'est ?*, Paris : Maspero, 1976, pp. 52-61 ; R. Lafon, *Et si je n'avais été que psychiatre ?...*, Montpellier : Actif, 1980.

3 M. Chauvière, *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, Paris : Éditions Ouvrières, 1980.

4 J. Jover, M. Capul, P. Timsit (et al.), *L'enfance en difficulté dans la France des années 40. L'exemple de Toulouse Saint-Simon*, Ramonville : Erès, 1999.

5 B. Montclair, P. Ricco, *Former des éducateurs. Une pédagogie citoyenne : l'école de la Haute-Folie*, Ramonville : Erès, 1999.

des éducateurs constitue la pierre angulaire de ce travail. Outre sa valeur informative, cette publication permettra peut-être d'ouvrir la voie à des recherches comparatives dans une partie au moins de l'espace européen.

Parmi les « sources d'inspiration » des fondateurs de l'école de Lausanne, Claude Pahud cite les premières tentatives françaises en la matière, dont l'Institut pédotechnique de Toulouse dirigé par le D^r André Chaurand de 1947 à 1971. Cette influence s'inscrit dans une certaine réciprocity. À l'école de Toulouse, autour de 1950, la Suisse est quelquefois évoquée. En pédagogie, deux très grands noms marquent une rupture significative dans l'histoire de l'éducation : Rousseau et, à propos de l'« enfance abandonnée », Pestalozzi. D'autre part, les travaux de Piaget forment l'une des bases de l'enseignement en psychologie de l'enfant. Enfin, des instructeurs des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, Jean Roger et Germaine Le Hénaff, font découvrir aux élèves éducateurs le rôle de ce pays dans l'accueil d'enfants réfugiés pendant la guerre avec la création de maisons ou villages d'enfants, à Trogen ou Marcinello par exemple. Et d'évoquer encore Adolphe Ferrière, Edouard Claparède, Paul Geheeb, Jean Wintsch...

13

Un peu plus tard, début des années 50, au Centre d'observation de Vitry-sur-Seine, dans la proche banlieue de Paris, nous aurons l'occasion de travailler avec plusieurs éducateurs et éducatrices formés à Genève au Cours international de moniteurs pour homes d'enfants victimes de la guerre dirigé par Guy Ryser. Sur un autre plan, l'Institut Jean-Jacques Rousseau, dans cette même ville, et les Éditions Delachaux & Niestlé, à Neuchâtel (avec leur collection « Actualités pédagogiques et psychologiques »), faisaient figure d'institutions mythiques. Impressions renforcées lorsque nous eûmes la chance de pouvoir suivre les cours de Piaget à la Sorbonne en 1952-53. Bref, pour nous qui n'avions connu, scoutisme

6 (De la p.12) Exemples : M. Chauvière, *Les Socio-clerics*, Paris : Maspero, 1976 ; M. Besse, A. Prigent (dir.), *Prévention spécialisée et formation. Le Petit Laboratoire : Aubervilliers première*, Ramonville : Erès, 1997 ; M. Capul, P. Menchi, J. Bordron (dir.), *Les origines des centres de formation de personnels sociaux et éducatifs à Toulouse (1938-1964)*, Ramonville : Erès, 2000 ; cf. aussi « La place de l'Histoire dans la formation de l'éducateur spécialisé », *Sauvegarde de l'enfance*, 2, 2002 (numéro thématique).

7 (De la p. 12) C. Pahud, Y. de Saussure, G. Rochat, *Aux sources de la formation des éducateurs spécialisés*, Lausanne, Genève : Éditions EESP et IES, 1992.

et auberges de jeunesse exceptés, que des formes traditionnelles d'éducation, la Suisse, à cette époque, représentait un peu le pays de l'Éducation nouvelle.

L'approche retenue pour étudier l'histoire de l'école de Lausanne rejoint les questions méthodologiques les plus actuelles : la part de l'équation personnelle d'auteurs qui écrivent sur l'histoire d'une époque où ils furent eux-mêmes acteurs, les risques et les avantages de l'histoire orale, le statut et la fonction d'acteurs/témoins, les enjeux sociaux, politiques, idéologiques, professionnels sous-jacents, ... Autant d'interrogations qui relèvent d'un même problème fondamental : le rapport de la mémoire et de l'histoire.

14 L'un des nombreux thèmes abordés au fil de ces pages nous paraît mériter une attention particulière dans la mesure où il signe une démarche assez peu courante dans le domaine de la formation. Toutes les aventures éducatives de quelque envergure naissent et se développent autour d'une personne centrale, de type plus ou moins charismatique. Ce qui semble bien être le cas de Claude Pahud. Mais, au-delà de la personnalité de son fondateur/directeur, ce qui fait la singularité de cette école, c'est qu'elle est animée en réalité par un couple : Claude et Monique Pahud. L'histoire de cette aventure professionnelle est aussi, indissociablement, une histoire personnelle et familiale. Statuts, rôles et fonctions de l'un et de l'autre ne se superposent pas. Il s'agit bien, d'abord, d'un « couple directeur » occupant une « place centrale » dans le quotidien de l'école : vie partagée et activités de formation dans un « style personnel-communautaire » ; les élèves éducateurs, Claude et Monique Pahud avec leurs enfants cohabitant la même maison. L'internat est la formule qui permet la mise en œuvre d'une pareille conception. Rappelons à ce sujet que l'internat fut considéré dans les pays occidentaux et sur une durée pluriséculaire comme le modèle éducatif idéal.

Cette « référence à la famille [...] incarnée par la présence quotidienne d'un couple et de ses enfants » à l'école de Lausanne n'est pas un phénomène isolé. Elle participe de l'esprit du temps et imprègne à des degrés divers les dispositifs de protection de l'enfance au cours des décennies qui suivent le deuxième conflit mondial. Modèle familial, diront certains, familialiste rétorqueront d'autres, ne craignant pas d'utiliser ce néologisme à connotation péjorative. Là, comme ailleurs, l'approche his-

torique ne consiste pas à énoncer une appréciation normative mais à essayer de comprendre et expliquer, comment et pourquoi un tel modèle fonctionne dans un contexte donné. Toujours est-il qu'en France, dès la fin de la guerre, ce modèle dominant fait problème. La place des femmes – éducatrices et/ou épouses d'éducateurs – dans les établissements spécialisés apparaît comme un thème hautement récurrent dans *Liaisons*, la revue de l'Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés, dès le premier numéro en décembre 1951 et pendant de longues années. Le CNAHES en fera l'objet de journées d'étude en 1997, à Angers⁸.

Il est donc tout à fait concevable que cette tonalité familiale se retrouve dans l'expérience de premières écoles d'éducateurs. À partir de visites et rencontres (dont les congrès de l'Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés), Claude Pahud se réfère préférentiellement à deux écoles (Toulouse et Montesson), où l'épouse du directeur joue un rôle important dans la marche de l'établissement. Une étude comparative s'avérerait là fructueuse parce que dans aucun de ces deux cas on ne peut parler, à notre connaissance, de « couple directeur » comme à l'école de Lausanne; positions statutaires, part d'investissement, styles et modalités de participation diffèrent parfois très sensiblement.

Tout autant qu'elle en dépend, une mise en perspective historique débouche sur des questionnements du temps présent. Hors tout jugement de valeur, l'ethnologie, la psychologie et la psychanalyse nous ont appris l'importance cruciale, à travers ses variantes, d'une structure familiale et de son image pour la construction de la personnalité du « petit d'homme »; comment prendre en compte cette constante dans certaines formules d'aide? Reste que la présence effective de couples vivant dans des lieux spécialisés renvoie à ce problème toujours d'actualité: l'internat. En réaction à bien des abus et par un effet de balancier, on assiste en France, depuis une vingtaine d'années, à la fermeture progressive des internats. Paradoxe: on vise leur éradication au moment où la Protection judiciaire de la jeunesse se demande comment créer de nouvelles « formes d'hébergement » pour des adolescents très difficiles; où l'Éducation nationale veut transformer des pensionnats scolaires en « internats éducatifs ».

8 CNAHES, *Elles ont épousé l'éducation spécialisée. Éducatrices et femmes d'éducateurs il y a cinquante ans*, Paris: L'Harmattan, 1999.

Le problème n'est pas de se prononcer pour ou contre l'internat en général; la question est de savoir quel type d'internat répondra le mieux aux besoins locaux: pour quels enfants, à quelles conditions et pour quelles fins. Les internats de qualité, au-delà de leur diversité, ont toujours été des lieux de vie. L'équipe du Centre psychothérapique de Vitry, par exemple, avait imaginé et faisait vivre dans la réalité la notion d'«internat habité». On peut redouter de voir poindre des internats désertifiés où l'on fait demeurer des enfants alors même que les adultes n'y résident plus. Ce qui signifierait une régression vers les aspects les plus archaïques des hospices et orphelinats d'autrefois. Il ne s'impose pas pour autant de revenir en arrière au nom d'une nostalgie passiste et d'une époque plus ou moins idéalisée. Aussi nécessaire soit-il, l'internat n'est qu'un élément dans l'éventail des aides possibles. Mais si internat il doit y avoir, en faire un espace vivant et ouvert, animé et inventif, facilite la lutte contre le poids de l'institué en des lieux de travail qui, par nature, ont souvent tendance à développer de l'entropie et à devenir par là mortifères. Une telle orientation instituante se situe aux antipodes de l'idéologie managériale à la mode par les temps qui courent. Puisse cette histoire de l'éducation spécialisée en Suisse romande contribuer à enrichir le débat.

Maurice Capul

Docteur d'État ès lettres et sciences humaines,
Professeur associé honoraire, Université de Toulouse II

Toulouse, 15 novembre 2003

INTRODUCTION

Cet ouvrage marque le cinquantième anniversaire (1954-2004) de la création du Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptées⁹, première école pour éducateurs et éducatrices spécialisé-e-s¹⁰ en Suisse romande, devenue en 1964 l'une des sections fondatrices de l'École d'études sociales et pédagogiques de Lausanne (EESP) et en 2002 l'une des filières de la Haute école spécialisée santé-social de Suisse romande (HES S2).

C'est au sein du GRHEAS (Groupe romand pour l'histoire de l'éducation et de l'action sociale) se réunissant à l'EESP qu'a surgi l'idée de recourir au témoignage des premiers acteurs¹¹. Trois personnes, membres du GRHEAS, ont pris le projet en main¹² et ont décidé de le soumettre

17

⁹ Dans le présent ouvrage, plusieurs formulations abrégées pourront être utilisées, le Centre de formation d'éducateurs, le Centre, le CFES, mais aussi l'École Pahud (du nom de son directeur), l'École d'éducateurs, ou simplement l'École.

¹⁰ La formulation au masculin et au féminin ne sera utilisée que partiellement pour ne pas alourdir la rédaction.

¹¹ S'inspirant notamment de deux publications locales concernant les infirmières de La Source et les infirmiers en psychiatrie de Cery (Denise Francillon, édité par, *Témoignages à la Source*, Lausanne: La Source, Le Mont-sur-Lausanne, Éd. Ouverture, 1999; Claude Cantini et Jérôme Pedroletti, *Histoires infirmières: Hôpital de Cer-sur-Lausanne, 1940-1990*, Lausanne: Éd. d'En-Bas, [2000]).

à quelques anciens du Centre¹³. Au cours d'une réunion informelle en septembre 2001, il a été décidé d'élaborer un questionnaire ouvert¹⁴ portant sur différents thèmes permettant d'éclairer les débuts de la profession en Suisse romande du point de vue des premiers acteurs. Il s'agissait de relater, par le témoignage d'anciennes et d'anciens élèves, les dix premières années du Centre de formation d'éducateurs (1954 à 1963), les représentations que l'on se faisait de la profession naissante, les modalités de formation, la situation des institutions de stage et de pratique, les conditions de travail et les différentes trajectoires professionnelles. Finalement, ce sont 38 témoignages¹⁵ qui ont été recueillis en 2002 sur un total de 96 élèves, soit près de 40%.

Les modalités d'interviews¹⁶ qui ont été adoptées résultent du caractère particulièrement familier du cercle initial des éducateurs spécialisés: un petit groupe ayant vécu en internat. En même temps, il s'agissait de réaliser cette récolte d'information avec un minimum de frais. Près de cinquante ans après le début de ce qu'on peut appeler une aventure commune, ils se sont raconté leur passé. Ainsi, huit « anciens » se sont mutuellement interviewés¹⁷ pour tester la cohérence du questionnaire, puis ils ont rencontré

18

12 (De la p. 17) Claude Pahud, fondateur et directeur du Centre, Pierre Avanzino, éducateur spécialisé et enseignant à l'EESP, Geneviève Heller, historienne. Pierre Brossy s'est associé à ce trio pour la réalisation du projet. Les trois hommes ont fait le voyage de Toulouse pour rencontrer Maurice Capul, auteur de plusieurs publications, notamment avec Michel Lemay, *De l'éducation spécialisée*, Ramonville Saint-Agne: Erès, 1996, et avec Juliette Jover et Patricia Timsit, *L'enfance en difficulté dans la France des années 40. L'exemple de Toulouse Saint-Simon*, Ramonville Saint-Agne: Erès, 1999.

13 Dans un premier temps, Pierre Brossy, Henri Bühler, Jean-Daniel Cruchaud, Marcel Gorgé, Albert Jaccard. Il s'agissait de ténors de la profession restés en contact étroit. Rapidement, ils ont contacté trois autres collègues qui ont accepté de se joindre au groupe de travail, à savoir Antoinette Blandu-Bidaux, Nicole Cevey et Rosmarie Facelli-Iseli.

14 Annexe 1. Le questionnaire a été rédigé principalement par Pierre Brossy.

15 Annexe 2.

16 Une circulaire, adressée «aux anciens élèves des dix premières volées du Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptées», a été envoyée par Claude Pahud, au nom du groupe, en novembre 2001, à 51 personnes dont l'EESP avait gardé la trace. L'invitation révèle la nature conviviale du projet: «Comme Dieu a besoin des hommes, nous avons besoin de vous! Nous vous lançons donc un appel, car le projet de publication envisagé a l'ambition de faire parler celles et ceux qui ont vécu les premières années du «Centre» et expérimenté la jeune profession d'éducateur-trice spécialisé-e dans des temps qu'on peut qualifier aujourd'hui d'héroïques. [...] Bien amicalement.»

17 En principe deux personnes interrogeant une troisième, les deux n'appartenant pas à la même volée d'études que la troisième. Pour utiliser les forces à disposition, il a été décidé que le trio qui était à l'origine du projet, mais qui ne faisait pas partie des premiers élèves de l'École, ferait aussi des interviews. C'est ainsi que celui qui fut leur directeur s'est trouvé associé à cette enquête.

à leur tour les autres collègues qui ont accepté de participer à ce récit à plusieurs voix. Ce mode de faire, qui évidemment pouvait dans certains cas altérer la liberté d'expression, permettait en revanche une émulation manifeste pour évoquer un passé en partie commun et raconter ses propres expériences. Les témoignages, en l'occurrence les réponses au questionnaire, constituent donc la partie principale de cet ouvrage.

Les témoignages sont souvent riches. Il faut remarquer que les éducateurs et les éducatrices spécialisé-e-s ont été exercé-e-s à porter un regard sur leur profession et leur activité à la fois parce qu'ils ont appris à observer et que certains d'entre eux se sont exercés à la supervision, voire à la formation. Mais il est apparu rapidement que le contenu des témoignages présentait à la fois des redondances et des lacunes, qu'il manquait aussi de rigueur et de cohérence. Les personnes interrogées apportent tantôt des réponses très détaillées, tantôt vagues ou laconiques, selon l'intérêt ou la pertinence que présente pour elles la question, selon la précision de leurs souvenirs, les choix qu'elles opèrent sur ce qu'elles veulent raconter ou non ; il faut tenir compte enfin des chevauchements chronologiques inhérents à une histoire qui porte sur près de cinquante ans, même si l'attention principale a porté sur les dix premières années du Centre. Une telle approche se trouve donc conditionnée par l'expression orale¹⁸, par le caractère instantané¹⁹ des témoignages, enfin par la diversité inhérente à la prise de notes²⁰ des interviews. Il importe de remarquer que c'est davantage la dimension collective des débuts de l'éducation spécialisée en Suisse romande que le parcours singulier de chacun qui est mise en évidence par le découpage thématique adopté dès la conception du questionnaire.

18 Le langage parlé étant généralement plus vivant mais aussi plus imprécis que le langage écrit.

19 Les personnes n'ont pas eu accès au questionnaire avant le moment de l'interview. Les notes prises au cours de l'interview leur ont été soumises avec la possibilité d'apporter quelques compléments ou corrections ; il est arrivé alors que des passages, jugés à la réflexion gênants, aient été supprimés ou que des compléments aient été apportés.

20 Il a été convenu que les interviews ne seraient pas enregistrées, pour éviter le long travail de retranscription. Chacun, à sa manière, a pris des notes plus ou moins développées ou succinctes, tantôt en discours direct, tantôt en discours indirect. Ainsi, les citations ne sont pas la transcription littérale des réponses, mais une adaptation des notes (harmonisation des temps et de la ponctuation, syntaxe, etc.). Les noms propres cités ont été pour la plupart conservés, ce qui contribue à dresser le tableau des acteurs du milieu de l'éducation spécialisée, certains ont été supprimés pour éviter des redondances ou des surcharges.

Pour donner un cadre à la partie centrale de l'ouvrage, d'autres développements, s'appuyant sur différentes sources et permettant de compléter les témoignages, ont été apportés.

Ainsi un premier chapitre est rédigé par Claude Pahud, l'acteur central du CFES puisqu'il en a été le fondateur et le directeur, en étroite collaboration avec son épouse Monique Pahud-Veillard. Intitulé « La naissance d'une école d'éducateurs »²¹, nourri autant par la mémoire de l'auteur que par les sources écrites en sa possession, ce chapitre retrace notamment le contexte et les conditions dans lesquels le Centre a été créé et s'est développé, ainsi que le rôle social et politique joué par la formation et la professionnalisation des éducateurs.

20 Deux autres chapitres apportent un éclairage complémentaire à partir d'autres documents disponibles. L'un, rédigé par Pierre Brossy, utilise les archives du Centre et en particulier des dossiers de candidature d'élèves des dix premières années de l'école, pour aborder les sujets du recrutement et de la sélection des candidats qui caractérisent bien les attentes à l'égard de la profession d'éducateur spécialisé. À l'époque, c'est la seule profession des relations humaines (infirmières, assistantes sociales, psychologues, enseignants, médecins, etc.) qui est soumise, pour l'entrée en formation, à un test psychologique et à un entretien avec un psychiatre. L'autre, rédigé par Pierre Avanzino, s'appuie sur le périodique professionnel *Ensemble*, depuis sa première parution en 1957 jusqu'en 1963²², pour en dégager les priorités. Enfin, un index des personnes citées dans les interviews se trouve à la fin de l'ouvrage.

Cette recherche a bénéficié du soutien du Fonds de recherche et d'études de l'AVOP²³ et de l'Unité de recherche de l'EESP²⁴. Les personnes qui ont participé à cette étude et dont les noms sont cités en annexe sont vivement remerciés.

21 Voir aussi Claude Pahud, « Du centre de formation d'éducateurs à l'École d'études sociales et pédagogiques (EESP) », in Claude Pahud, Yves de Saussure, Georges Rochat, *Aux sources de la formation des éducateurs spécialisés*, Lausanne, Genève: Les Éditions EESP et IES, 1992.

22 Année correspondant à la fin de la période couverte par les interviews des élèves des dix premières années du Centre.

23 L'Association vaudoise des organismes privés pour enfants, adolescents et adultes en difficulté a été de tout temps partie prenante de la formation, du statut et du devenir de la profession d'éducateur (voir plus loin).

24 Tous les participants à cette recherche ont été bénévoles, à l'exception de Geneviève Heller, qui a reçu un mandat pour cette collaboration.

CHAPITRE I

LA NAISSANCE D'UNE ÉCOLE D'ÉDUCATEURS (CLAUDE PAHUD)

LA CRÉATION DU CENTRE

« En 1945, lorsque s'ouvrent les frontières de la Suisse, la vie des arts et le mouvement des idées vont connaître à Lausanne dix ans d'une extraordinaire intensité. C'est l'affrontement de la modernité dans tous les champs de la communication et de la création: musique, théâtre, peinture, littérature, cinéma, radio, édition, architecture, presse, Église. Partout on tente de se dégager des pesanteurs de l'héritage social et politique. Le climat de la ville est transformé dans la complicité de petits réseaux actifs. »

23

Ces quelques phrases fortement évocatrices figurent en quatrième page de la jaquette d'un imposant ouvrage de Françoise Fornerod, *Lausanne, le temps des audaces*²⁵. Parmi les mots clés de ce maître livre et de l'ensemble des événements qu'il évoque, je retiens, en vrac: mouvement, rayonnement, rénovations, initiatives fortes, structures inédites, aventure, pauvreté matérielle, fécondité, ambition, originalité, libération, rupture...

²⁵ Françoise Fornerod, *Lausanne, le temps des audaces: les idées, les lettres et les arts de 1945 à 1955*, Lausanne: Payot, 1993 (collection Territoires).

Je ne crois pas abusif de m'approprier ces mêmes mots pour caractériser le climat qui a rendu possible la mise en place progressive, à la même époque, des éléments significatifs d'un dispositif dynamique dans le domaine que l'on commençait à dénommer « l'éducation spécialisée ».

S'étonnera-t-on que, à l'occasion du 50^e anniversaire de la création à Lausanne du Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptées (ci-après le Centre), je m'attache tout d'abord à évoquer par le menu les circonstances et conditions qui ont permis son ouverture, le 3 mai 1954 ?

LA GENÈSE

24 Ce qu'on a pu appeler le « document fondateur »²⁶ de cette école est daté du 12 mars 1953. Signé par Heidi et Georges Baierlé, alors responsables du Centre médico-pédagogique du Châtelard à Vennes-sur-Lausanne, il commence par ces mots : « Sans ordre ni méthode, nous vous faisons part d'une idée qui a germé dans notre esprit face aux difficultés énormes que nous rencontrons pour engager du personnel qualifié et formé à la rééducation. »

Suivent deux pages de réflexions et suggestions expédiées à un petit cercle de collègues et amis directeurs et directrices d'institutions vaudaises. Un deuxième document²⁷, daté du 18 mai 1953, est plus systématique et plus complet que le premier (recrutement des élèves, conditions d'admission, stages probatoires, programme, forme et organisation de l'enseignement, plan d'études, financement, etc.).

LE CONTEXTE

L'initiative Baierlé s'inscrit dans le contexte social bouillonnant des années de guerre et d'après guerre : des dispositions légales nouvelles en faveur des mineurs ont été introduites à la faveur du Code pénal

²⁶ Archives de l'École d'études sociales et pédagogiques de Lausanne (EESP).

²⁷ Archives de l'EESP.

fédéral (CPS) de 1937 entré en vigueur en 1942. C'est ainsi que, dans le canton de Vaud, l'année 1942 voit la mise en place de la Chambre pénale des mineurs, de l'Office cantonal des mineurs et de l'Office médico-pédagogique. Des mouvements associatifs ont vu le jour : Pro Infirmis a créé en 1934 l'Association suisse en faveur des enfants difficiles, dont le Groupe romand, particulièrement entreprenant, organise chaque année dans une ville romande le rassemblement de tous ceux qui, à un titre ou à un autre, exercent une activité professionnelle auprès d'enfants ou d'adolescents en difficulté. Ce groupe met sur pied des voyages d'étude aux Pays-Bas et dans la région parisienne (1951) qui permettent d'approcher les initiatives novatrices de D. Q. R. Mulock-Houwer (qui deviendra secrétaire général de l'Union internationale de protection de l'enfance, UIPE) et celles d'Henri Joubrel (1914-1983), qui vient de créer l'Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés (AIEJI) en 1951, issue des œuvres de la réconciliation franco-allemande. Dans le canton de Vaud, l'Association vaudoise des œuvres privées pour enfants et adolescents (AVOP) se fonde en 1948, à l'instigation du Cartel romand d'hygiène sociale et morale (HSM), pour réunir comités et directions des institutions et leur faire partager expériences, problèmes, réflexions et projets. Il en va de même dans le canton de Neuchâtel avec l'Association neuchâteloise des maisons d'enfants et d'adolescents (ANMEA) et bientôt dans les autres cantons de Suisse romande.

25

« UN PETIT RÉSEAU ACTIF »

Des hommes et des femmes d'une génération nouvelle sont aux responsabilités. Dans le canton de Vaud, le conseiller d'État Antoine Vodoz (1900-1945), le juge Maurice Veillard (1894-1978), le psychiatre Lucien Bovet (1907-1951) sont les « accoucheurs » des nouvelles institutions issues du Code pénal, de jeunes directeurs et directrices de maisons d'enfants n'entendent plus se satisfaire des pratiques en vigueur. Le docteur Jacques Bergier (1911-2002), qui succédera à Lucien Bovet à la tête de l'Office médico-pédagogique vaudois, et Jacques Besson (1908-2001), directeur de l'École Pestalozzi à Échichens, se livrent, dans le cadre de l'AVOP, à une étude approfondie sur l'état des institutions vaudoises de

protection de l'enfance. Cette étude²⁸, parue en 1954, dénonce les graves carences des moyens pédagogiques et matériels des maisons d'éducation vaudoises et met en relief la problématique du personnel et ses lourds déficits de formation.

C'est dans ce contexte agité et fertile que s'inscrit l'initiative Baierlé. Elle va se développer rapidement, à la faveur notamment de « la complicité (d'un) de ces petits réseaux actifs » si bien identifiés dans le domaine culturel par Françoise Fornerod que je citais plus haut, un groupe d'hommes et de femmes d'âges et de professions divers, dont la complicité était faite de liens d'amitié, de parenté parfois, mais surtout d'un engagement commun auprès de ce qu'on appelait encore l'enfance délinquante, malheureuse et déficiente, de leur volonté partagée de changement et d'une référence, souvent implicite, à quelques grandes idées générales et généreuses. Ces hommes et ces femmes respirent l'air du temps : la paix est revenue, les frontières sont ouvertes, l'horreur des massacres et des camps de la mort s'estompe, les communications sont rétablies, on circule et il y a tout à voir ! Ils perpétuent les solidarités – obligées... – des temps de la mobilisation qui portent donc des fruits et ne seront pas étrangères à l'adoption de l'AVS (Assurance vieillesse et survivants), de l'assurance militaire, de l'assurance chômage, puis plus tard, de l'assurance invalidité.

26

UN GROUPE DE PRESSION

Le deuxième document Baierlé fut envoyé à une quinzaine de personnes de Suisse romande sous les signatures de Marie-Louise Cornaz (1908-1995), directrice de l'École sociale de Genève, de Jacques Bergier, médecin-chef de l'Office médico-pédagogique vaudois, et de Maurice Veillard, président de la Chambre pénale des mineurs du canton de Vaud. Ces signatures ne sont pas neutres : elles expriment l'accord et la caution de leurs auteurs au projet présenté, à l'intention des destinataires, dans la Suisse romande tout entière : Paul Humbert, directeur de l'Office

28 Jacques Besson (présenté par), *Problèmes des maisons d'éducation vaudoises : rapport basé sur l'enquête organisée en 1951 par l'Association vaudoise des œuvres privées pour enfants et adolescents...*, [s. l.], [s. n.], 1954.

social neuchâtelois, Édouard Laravoire, directeur du Service d'observation des écoles de Genève et président du Groupe romand, Georges Luterbacher, directeur de la maison d'éducation de Prêles (BE), le D^r André Repond, médecin directeur de l'hôpital de Malévoz et du premier service médico-pédagogique en Suisse romande (VS), Georges Rouiller, chef de l'Office cantonal des mineurs du canton de Fribourg, etc. L'idée est claire : l'assiette du projet doit être romande. Non moins claire est la volonté de multiplier les forces du « petit réseau actif » par la mobilisation d'un groupe de pression composé de directeurs, de travailleurs sociaux, de juristes, de médecins. Ils sont cooptés, selon des critères qui vont de la représentativité cantonale, régionale ou professionnelle à la volonté de changement manifestée, à l'estime et à l'amitié. Parmi eux, les « trois de Rham » : Florence, juge à la Chambre pénale des mineurs, présidente de l'AVOP, Berthe, sa fille, responsable de Pro Infirmis Vaud, Nanon, sa nièce, la « Mérame » du Bercaïl, Robert Dottrens, professeur à l'Université de Genève et vice-président de l'École d'études sociales de Genève, le D^r René Henny, médecin adjoint à l'Office médico-pédagogique vaudois, Jean Poget, directeur de l'Institut romand d'éducation de Serix, Paul-Eugène RoCHAT, directeur de la Maison d'éducation de Vennes, Rémy Schlaeppi, directeur du Home d'enfants de La Chaux de Fonds, Samuel Gédet, directeur de l'Orphelinat Borel à Dombresson, etc.

27

UN PROJET – UNE INVITATION – DES DÉCISIONS

Par une circulaire datée du 27 juin 1953, ces personnes reçoivent ainsi un *Projet de Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance inadaptée*²⁹ et sont invitées à se rendre le vendredi 10 juillet 1953 à 14h 15 à la Chambre pénale des mineurs, Montbenon 1, à Lausanne, en ces termes :

« Nous avons l'honneur de vous informer qu'un projet de Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance inadaptée est en train de s'élaborer sous l'égide de l'École d'études sociales de Genève. Il nous serait extrêmement agréable de pouvoir bénéficier de vos

29 Annexe 3.

conseils, et peut-être de votre appui. Nous prenons donc la liberté de vous inviter à faire partie d'une Commission d'étude et à participer à une première séance. »

À l'ordre du jour : 1. Exposé du projet ; 2. Constitution d'un comité de patronage, de la Commission d'étude et du bureau ; 3. Discussion.

Du procès-verbal³⁰ de cette séance, retenons qu'elle était présidée par Marie-Louise Cornaz, la directrice de l'École d'études sociales de Genève, que le principe de la création d'un tel Centre ne suscita pas d'opposition, qu'une commission d'étude se constitua, appelée ultérieurement à se muer en Commission consultative du Centre, qu'un bureau fut formé et qu'une proposition pour la direction du futur Centre fut présentée en ces termes :

28

« M^{lle} Cornaz explique que par la force des choses le Centre sera surtout ce que son directeur en fera. Les initiateurs du projet, M. et M^{me} Baierlé, proposent d'appeler à la direction M. Claude Pahud, chef speaker à Radio-Lausanne, bien connu par l'émission de la Chaîne du Bonheur et celle de l'Heure des enfants, chef scout, licencié ès sciences pédagogiques de l'Université de Lausanne, maître de diction au Collège classique cantonal à Lausanne. M^{me} Monique Pahud, diplômée de l'École d'études sociales de Genève, a collaboré durant une année comme éducatrice au Châtelard, maison d'éducation pour enfants caractériels à Lausanne-Vennes, et son mari a durant ce temps-là pris une part active à la vie de la maison. Ils connaissent ainsi les problèmes des institutions et leurs exigences à l'endroit des éducatrices.

» L'École d'études sociales étudiait depuis quelque temps déjà la réorganisation de sa section B qui prépare des assistantes et des éducatrices pour les établissements, et ses projets étaient déjà assez avancés lorsqu'elle a eu connaissance du plan Baierlé. Elle a estimé que ce plan présentait des avantages pratiques supérieurs au sien grâce à l'équipement de la région lausannoise. Elle a en conséquence décidé de fondre sa section B avec le Centre si ce dernier

30 Annexe 4.

se crée. À cet effet, elle a engagé à mi-temps du 1^{er} octobre au 1^{er} ou 30 mars M. Pahud, l'a chargé de préparer le programme nouveau de la Section B et de faire une série de conférences dans divers milieux de jeunes en vue du recrutement des élèves. Si le Centre se crée, M. Pahud pourrait en prendre la direction dès le 1^{er} avril 1954. Bien entendu, cette décision de l'École ne lie pas la Commission, qui sera libre de présenter d'autres candidats pour la direction. M. Pahud n'est pas à la recherche d'une situation. S'il accepte la direction du Centre, il troquera une situation sûre contre une aventure! Il serait cependant disposé à l'accepter, ayant le goût de l'éducation et possédant des capacités réelles dans ce domaine. Toutefois, il pourra garder une partie de ses activités actuelles pendant la période des débuts, afin d'épargner au Centre des difficultés financières qui pourraient le paralyser.»

Le 18 juillet 1953, Marie-Louise Cornaz me confirme les conditions de mon engagement³¹ dès le 1^{er} octobre 1953, à mi-temps, pour une période de cinq mois avec un salaire de 500 fr. par mois.

29

Mes obligations sont les suivantes:

- étude détaillée du programme;
- établissement du budget et recherche de fonds;
- propagande en faveur du cours et recrutement des élèves, simultanément propagande en vue du recrutement d'élèves jeunes gens et jeunes filles pour l'École d'études sociales;
- séminaire avec les élèves de la section B (1 à 2 heures par semaine).

Le bureau se réunit le 4 septembre et le 1^{er} octobre 1953 sous la présidence du D^r Bergier. Il traite notamment des démarches financières, de la sélection des candidats, du plan des études, de la répartition des cours par semaine, de la propagande. Ma participation au Congrès du Groupe romand à Sion, les 13 et 14 octobre, est prévue. Un budget provisoire est établi: les dépenses se montent à 36 000 fr., le découvert à 8 500 fr. Rien n'est prévu pour les frais d'installation³².

31 Lettre du 18 juillet 1953 de M.-L. Cornaz à C. Pahud.

32 Procès-verbal de la séance du bureau du 1^{er} octobre 1953.

La Commission consultative pour la création d'un Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance inadaptée siège le 27 novembre 1953 sous la présidence du D^r Bergier. Les normes proposées par le bureau pour les conditions d'admission et de sélection³³ sont approuvées. Quelques points font toutefois l'objet de discussions: la durée du stage probatoire, l'âge d'admission, le niveau scolaire. Plusieurs membres de la Commission craignent que des normes absolues n'écartent des candidats intéressants. Il est décidé que chaque candidat sera soumis à un examen de culture générale. On s'interroge déjà sur le statut qui sera celui des futurs diplômés. L'unanimité se fait sur le but de la sélection: «Écarter les incapables, attirer les capables, les aptitudes et le caractère étant déterminants.» Quant au plan d'études, on souhaite le compléter par un camp de ski. Sur le programme des études, la participation au travail agricole ne devrait pas être écartée du programme des travaux pratiques. Le financement a été étudié de près: le découvert se porterait à 18 500 fr. sur la base de dix élèves. Les membres de la Commission font l'inventaire des ressources espérées de la part d'organismes privés et des pouvoirs publics. Intervention décisive du juge Veillard: «Le Centre doit entrer en fonction quel que soit le nombre des candidats, car ce n'est que s'il existe qu'on s'intéressera à lui.» La Commission unanime décide de proposer à l'École d'études sociales d'ouvrir le Centre en tout cas en avril 1954. Maurice Veillard et moi-même nous étant retirés³⁴, la Commission me nomme directeur du Centre. Je fais part de mon plan de propagande: articles dans la presse spécialisée: *L'Information*, *Pro Juventute*, *Service de presse HSM*, la presse des jeunes: *Kim*, *Trèfle rouge et blanc*, *Vaincre*, etc. Ensuite, la grande presse. J'élabore aussi un plan de conférences³⁵.

En janvier 1954, un nouveau document d'information sur le Centre est expédié à tous les directeurs et directrices des établissements pour enfants et adolescents de Suisse romande, et par eux, à leurs comités³⁶.

33 Voir plus loin le chapitre de P. Brossy: «Le recrutement et la sélection des candidats.»

34 M. Veillard étant mon beau-père...

35 Procès-verbal de la séance du bureau du 27 novembre 1953.

36 Circulaire de janvier 1954 et programme. Ce dernier reprend plusieurs éléments de la circulaire du 27 juin 1953, mais il est plus complet (annexe 5).

LE PROBLÈME DES LOCAUX

Dans sa séance du 27 janvier 1954, le bureau constate :

« Aucune solution acceptable n'a pu être trouvée sous forme de maison à louer ou à acheter. En revanche, une annexe du Châtelard, ancienne ferme, pourrait être utilisée au moins pour une première période. [...] Malgré les inconvénients d'une trop grande proximité entre le Centre et un établissement déterminé, le bureau retient cette solution à titre provisoire [...] si on peut réunir les moyens financiers nécessaires. »³⁷

Au cours de cette même séance, on relève qu'il n'y a pas encore d'inscriptions d'élèves mais 25 demandes sérieuses de renseignements. On arrête la procédure d'admission.

UNE SÉANCE DÉCISIVE

31

La Commission consultative plénière se réunit le 8 avril 1954³⁸. Le directeur rend compte des deux voyages d'étude faits en France³⁹. Il décrit la campagne de propagande qui s'est déroulée selon le plan établi : 39 articles ont paru, des conférences ont été données. 105 demandes de renseignements sont parvenues, débouchant sur 32 entretiens, qui ont abouti à neuf candidatures admissibles au stage probatoire pour 1954. Huit candidats commencent le jour même le cours de base CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active). Les garçons suivront ensuite un stage d'éducation physique à Macolin. Le professeur Dottrens émet des réserves de principe à l'égard d'un tel cours organisé par l'École fédérale de gymnastique et de sport. Ces objections ne sont pas retenues, un tel cours n'impliquant aucune dépendance à l'égard du Département militaire fédéral.

37 Procès-verbal de la séance du bureau du 27 janvier 1954.

38 Procès-verbal de la séance de la Commission consultative du 8 avril 1954.

39 Voir plus loin le chapitre « Les sources d'inspiration ».

Les cours commenceront le 3 mai 1954. Ils seront donnés par :

- Georges Baierlé, licencié en droit.
- Maurice Veillard, docteur en droit (droit et législation sociale).
- Pierre Conne, licencié ès sciences sociales (sociologie).
- Gilbert Conne, maître de travaux manuels, membre de la Société suisse de travaux manuels et de réforme scolaire (travaux sur bois).
- Jean-Claude Favre, licencié HEC (comptabilité).
- D^r René Henny (OMPV) (psychopathologie).
- René Martin, maître de travaux manuels, instructeur des CEMEA (cartonnage).
- Maurice Perrenoud, ancien instituteur à l'École Pestalozzi à Échichens (du temps où elle se nommait Asile rural vaudois), animateur de la Guilde.
- Freinet, maître de classe de développement (travaux manuels artistiques).
- Rose-Marie Porchet, maîtresse de gymnastique (éducation physique des filles).
- Nanon de Rham, assistante sociale au Bercail (pédagogie pratique).
- Frank Ramseyer, psychologue à l'OMPV (psychologie).
- Paul-Eugène Rochat, directeur de la Maison d'éducation de Vennes (éducation physique des garçons).
- Ignace Ruffieux, instituteur à Serix (chant).

32

Il est prévu que Monique Pahud enseignera la technologie alimentaire et moi-même la pédagogie, l'histoire de l'éducation, les jeux, l'expression artistique (art dramatique, cinéma, radio) et que j'animerai les séminaires de pédagogie. Le pasteur Jean-Jacques Gaillard, responsable de la Fraternité de Saint-Martin, aumônier de la Maison d'éducation de Vennes, sera l'aumônier du Centre.

La dimension financière reste très problématique. Le principe d'un appel de fonds par souscription de parts sociales est décidé. Le traitement mensuel du directeur est fixé à 800 fr. On prévoit, à son intention, le financement paritaire des primes d'une caisse de retraite.

Après une gestation de quinze mois, le lundi 3 mai 1954, dix élèves – cinq garçons, cinq filles – sac au dos et valise à la main, apparaissent au haut du chemin de Grand-Vennes, où se situent le Châtelard et



La Canebière, l'ancienne ferme attenant au centre médico-pédagogique du Châtelard à Vennes-sur-Lausanne qui fut le premier lieu occupé par le Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance inadaptée de 1954 à 1956. (Photo Gilbert Kramer)

l'annexe mise à disposition nommée La Canebière. Au programme de cette journée historique: visite des lieux, organisation de la vie du groupe, salut officiel apporté par le D^r Bergier, dîner et « services », prise (et surprise...) des chambres, cours, souper et présentation du programme de la semaine.

Le Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptées, section décentralisée de l'École d'études sociales de Genève, existe!

UNE ASSOCIATION AUXILIAIRE SE CRÉE

Le 18 mai 1954, l'Association auxiliaire pour la formation d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptées est fondée, à l'instigation de Maurice Veillard, sous la présidence de Jean Poget. Ses buts: poursuivre la recherche des ressources financières indispensables à la jeune école, attribuer des prêts d'honneur. Une souscription permet de

récolter une douzaine de milliers de francs qui font tourner le premier exercice dont les dépenses n'atteignent pas 30 000 fr. ! À sa dissolution, le 19 novembre 1964, son président, Jean Poget, pouvait déclarer :

« [...] De 1954 à 1964, notre association a accordé 31 prêts d'honneur, pour un montant total de 26420 fr. [...] Elle a pu jouer le rôle de banque pour l'école en lui consentant des avances de trésorerie de 12000 fr. [...] Elle a enfin, par son premier appel de 1954, et sa campagne récente de 1964, aidé le Centre à s'installer à Vennes [...] puis, après un séjour de huit ans au Trabandan (1956-1964), à réintégrer Vennes, chemin de Grand-Vennes 6, dans une propriété acquise par la commune de Lausanne, et louée par celle-ci. L'appel de 1964 a recueilli un large écho, puisque nous avons reçu 20059 fr. »⁴⁰

SOUVENIRS PERSONNELS

34

Notre domicile, trop éloigné du centre – nous habitons à Pully – animé des rires et des cris de deux petits enfants, ne convenait guère pour recevoir d'éventuels futurs élèves. C'est ainsi que les entretiens avec les premiers candidats eurent lieu au restaurant de l'Hôtel de la Paix, plus paisible que le Buffet de la Gare de Lausanne.

Pour accueillir les élèves à la date prévue, il fallut mettre les bouchées doubles : réfection des locaux de La Canebière (au Châtelard), recherche de mobilier, fabrication (par l'atelier de menuiserie de Serix) des tables et chaises nécessaires (quelques-unes sont encore en service à l'école...), aménagement des locaux et des chambres, etc. Ainsi pressés par le temps, ce n'est que deux ou trois jours avant l'ouverture du Centre que les chambres mises à disposition par la Maison d'éducation de Vennes pour loger les garçons apparurent singulièrement dépourvues du confort le plus élémentaire. En fait de mobilier, il n'y avait que des lits (de fer) et des couvertures... En catastrophe (et Monique était enceinte de huit mois), nous dûmes dévaliser les dépôts du fripier Masini pour amener

⁴⁰ Procès-verbal de l'Assemblée générale de l'Association auxiliaire [...] du 19 novembre 1964.

le minimum. Comme nous nous déplaçons à motocyclette, il y eut de nombreux voyages... Ces chambres, il y en avait deux je crois, étaient chauffées par un poêle à bois, et la salle de bains – non chauffable et dont la douche ne fonctionnait pas – ne dispensait que de l'eau froide! Les chambres des filles, au Châtelard, étaient plus accueillantes.

DIX ANS PLUS TARD

Cette étude se concentre sur les dix premières années de cette petite école et sur ses dix premières volées (1954 à 1963), d'où la longue citation qui va suivre: elle fait le point et esquisse l'avenir.

Le 1^{er} juillet 1963, la Commission consultative siégeait à l'Hôtel de la Paix, à Lausanne, sous la présidence du D^r Henny. Voici les éléments essentiels du rapport⁴¹ que j'avais présenté:

« Statistique générale: ont été admis jusqu'à maintenant au Centre: 49 filles et 47 garçons, soit 96 élèves en 10 volées, soit 9,6 élèves par volée. »

35

» Confession: 76 protestants (80%), 16 catholiques (17%), 4 sans confession (3%).

» Domicile antérieur:

<i>Vaud:</i>	42	44 %	<i>Fribourg:</i>	2	2 %
<i>Genève:</i>	17	18 %	<i>Valais:</i>	2	2 %
<i>Neuchâtel:</i>	14	15 %	<i>Divers:</i>	6	6 %
<i>Berne:</i>	4	4 %	<i>Étrangers:</i>	9	9 %

» Renseignements généraux:

– 12 élèves sont en première année, 10 élèves sont en deuxième année, 40 sont dans la profession, dont 3 animateurs de jeunesse et 2 assistants sociaux, soit 62 élèves et anciens en activité (2/3). 34 élèves [1/3] ont donc quitté la profession (11 en première année, 5 en deuxième année, 18 en cours de pratique).

41 Procès-verbal de la Commission consultative du 1^{er} juillet 1963.

- 23 élèves pratiquent dans le canton de Vaud, soit 57,5% (c'est-à-dire 13,5% de plus par rapport au recrutement).
 - 11 élèves pratiquent dans le canton de Genève, soit 27,5% (c'est-à-dire 9,5% de plus par rapport au recrutement).
 - 2 élèves pratiquent dans le canton de Neuchâtel, soit 5% (c'est-à-dire 10% de moins par rapport au recrutement).
 - 1 élève pratique dans le canton de Zurich.
 - 1 élève pratique au Canada.
 - 1 élève pratique aux USA.
 - 1 élève pratique en France
- } (soit 10%)
- (c'est-à-dire 13% de moins par rapport au recrutement).

»Diplômes: 17 diplômes ont été délivrés.»

Au cours de cette séance, je pus faire état des projets en cours :

36

« Il est incontestable que l'élaboration, par l'Association vaudoise des œuvres privées pour enfants et adolescents et l'Association romande des éducateurs de jeunes inadaptés d'une convention collective de travail en faveur des éducateurs⁴², exerce une heureuse influence sur le recrutement de notre école. Il est non moins évident que la natalité forte des années 1941 et suivantes provoque une augmentation du nombre des candidatures. Sans doute aussi, les années aidant, la profession d'éducateur spécialisé acquiert droit de cité, elle est de mieux en mieux connue des jeunes, très particulièrement de ceux qui, par leur appartenance à des mouvements de jeunesse, sont éduqués aux responsabilités.

»L'afflux relatif des candidatures pour le printemps 1963 nous a incités à prévoir l'édification d'un pavillon dans le jardin sis à côté de l'immeuble que nous occupons actuellement [au Trabandan], aucune de nos démarches pour trouver un bâtiment mieux adapté à nos besoins n'ayant abouti. Nous avons obtenu de la Municipalité de Lausanne la mise à disposition, à des condi-

42 Voir plus loin.

tions très favorables, d'un pavillon destiné à loger des élèves, deux bureaux et une salle de cours. Au moment de signer les plans de mise à l'enquête, à la fin du mois d'avril dernier, notre propriétaire a fait marche arrière [...]. Nous avons dû alors prendre nos dispositions pour accueillir, dans des conditions de fortune, une volée de 12 élèves internes, ainsi que, pendant une semaine, puis un jour par semaine régulièrement, 15 élèves, puis 14, suivant leur formation en cours d'emploi.

» Presque au même moment, l'achat d'un immeuble dans les hauts de Lausanne [Chemin de Grand-Vennes 6] nous était proposé. Reprenant alors nos entretiens avec le Syndic de Lausanne, nous avons obtenu que la ville fasse l'acquisition de cette propriété et nous la loue. Cette affaire est en train de se conclure. Moyennant quelques réparations et aménagements ainsi que la construction dans le parc (3500 m² environ) de un ou deux pavillons, cet immeuble et ses annexes nous permettront, dès le printemps 1964, d'accueillir un plus grand nombre d'élèves dans de meilleures conditions qu'actuellement et de mettre à exécution quelques projets.

» Nous espérons notamment ouvrir, au printemps 1964, une section d'éducateurs spécialisés pour arriérés⁴³. Depuis l'introduction de l'assurance invalidité, l'évolution des établissements pour oligophrènes et autres arriérés s'accélère heureusement et appelle des cadres formés systématiquement. Une commission spéciale est à l'œuvre pour jeter les bases d'un plan d'études et de stages.

37

43 Celle-ci a été introduite en septembre 1967: «L'un des problèmes actuels du Centre de formation d'éducateurs spécialisés est la surcharge du programme et l'impossibilité où nous nous trouvons de structurer les spécialisations en cours d'études. Nous envisageons, pour la volée 1966 peut-être, en tout cas pour celle de 1967, une prolongation des études qui permettrait alors de réaliser une spécialisation plus poussée.» (Rapport annuel 1964-1965, p. 11.) «M. Charli Mausli, éducateur spécialisé diplômé, ancien élève de l'école, nous assure sa collaboration, à 70 % dès le 1^{er} septembre 1967, en qualité de responsable de la spécialisation «éducateurs pour arriérés». [...] 15 élèves suivent la spécialisation «caractériels et cas sociaux», sous la direction de M. [Marcel] Gorgé, et 17 la spécialisation «éducateurs pour arriérés» sous la conduite de M. Mausli.» (Rapport annuel 1966-1967, pp. 3 et 12.)

«D'autre part, la ville de Lausanne assortit son aide d'une pressante demande de former les futurs cadres des centres de loisirs⁴⁴ de quartiers qui vont se développant, à Lausanne comme dans les villes principales du canton de Vaud. Nous songeons donc également à donner la possibilité à des jeunes de se former au métier d'animateur de jeunesse.

«Enfin, et dans un avenir sans doute plus éloigné, il est question de confier à notre école la tâche de former des ergothérapeutes⁴⁵ que beaucoup d'établissements hospitaliers de la Suisse romande attendent. [...] Il faut encore préciser que la solution que nous proposons pour 1964 ne saurait être définitive. Elle devrait durer quelques années et se poursuivre par la construction d'une école⁴⁶ adaptée aux besoins de la formation de diverses catégories d'éducateurs, peut-être même de celle des travailleurs sociaux, en collaboration éventuelle avec l'École sociale de Lausanne⁴⁷. [...]»

-
- 44 Cette formation a été introduite aussi à partir de septembre 1967: «Pour diriger la formation des animateurs de loisirs, nous avons fait appel à M. Jean-Emile Fontannaz, ancien secrétaire général des Unions chrétiennes de jeunes gens, qui a commencé son activité, à mi-temps, le 1^{er} septembre 1967. [...] 16 élèves, qui ont des statuts très divers, selon leur niveau d'expériences et de connaissances, la suivent.» (Rapport annuel 1966-1967, pp. 3 et 12.) Elle s'est développée à partir de 1970 avec l'arrivée de Jean-Marc Genier.
- 45 «L'École d'ergothérapie [a été] ouverte le 13 septembre 1965 (sous la direction de M^{lle} Hildi Bodmer), avec 14 élèves, dont 10 jeunes filles et 4 garçons.» (Rapport annuel 1964-1965, p. 14.)
- 46 Celle-ci a été mise en service en 1973. En 1965, le problème des locaux était déjà considéré comme urgent: «En automne 1966, une deuxième volée de futurs ergothérapeutes doit commencer ses études. Nous n'avons pas de locaux pour les accueillir. En 1967, nous devons pouvoir prolonger la formation des éducateurs. Les locaux nous manquent. En 1970, les chambres où nous logeons les élèves éducateurs garçons ne seront plus disponibles. En 1972, le bail de Verdonnet 1 vient à terme. Où loger l'École de service social et l'École de jardinières d'enfants? Nous sommes arrivés à la conviction que nous devons construire un ensemble de locaux, par étapes, afin de répondre à ces échéances matérielles et à celles, tout aussi impérieuses, que nous fixent les besoins du pays en cadres sociaux.» (Rapport annuel 1964-1965, p. 15.) «Nous avons appris [...] que la ville de Lausanne allait faire l'achat, à notre intention, d'un immeuble et d'un terrain sis au chemin de Montolieu, au lieu-dit Vert Vennes. [...] Nous pourrions réaliser la prolongation, à raison d'un jour par semaine durant la seconde année, de la formation des éducateurs et leur spécialisation.» (Rapport annuel 1965-1966, p. 21.)
- 47 C'est-à-dire l'École d'assistantes sociales et d'éducatrices (au sens de jardinières d'enfants), fondation Gustave Curchod, dite aussi École Curchod. «Le 19 novembre 1964 prenait forme juridique l'École d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, au cours d'une Assemblée constitutive qui sanctionnait l'heureuse fusion de l'École d'assistantes sociales et d'éducatrices, Fondation Gustave Curchod, et du Centre de formation d'éducateurs spécialisés.» (Rapport annuel 1964-1965, p. 1.)

DES FAITS SIGNIFICATIFS...

Il convient de revenir à travers quelques faits significatifs qui ont jalonné les dix premières années du Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptées.

39

UNE ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DE L'AVOP

À l'assemblée générale de l'AVOP du 10 juin 1954, sur les hauts d'Évian, sous la présidence de M^{me} Florence de Rham, juge à la Chambre pénale des mineurs, je rends compte, d'une manière très circonstanciée, des voyages d'étude accomplis en novembre 1953 dans la région parisienne avec Monique, et à la fin du mois de mars 1954 à Lyon, Montpellier et Toulouse, en compagnie de Georges Baierlé et de René Henny. Je reviendrai sur le riche contenu et les nombreux enseignements de ces voyages. À l'occasion de cette assemblée générale, je serai élu au comité de l'AVOP que je quitterai quarante ans plus tard...

LA VISITE D'HENRI JOUBREL

J'ai rencontré Henri Joubrel (1914-1983) pour la première fois le 5 octobre 1948, alors qu'il était Commissaire national pour la sauvegarde

de l'enfance chez les Éclaireurs de France. Il accompagnait une tournée en France et en Suisse de la Chorale de Ker Goat, la mythique maison d'éducation sise près de Dinan, dans les Côtes-du-Nord. L'accueil à Lausanne avait été confié aux éclaireurs et à leurs familles. J'avais organisé le concert dans la petite salle de la Fraternité de Saint-Martin, à l'époque œuvre d'évangélisation de l'Église nationale vaudoise dans la région lausannoise. Je conserve précieusement, avec sa dédicace, le petit livre⁴⁸ que Joubrel me tendit. Cette rencontre fut le prélude à une correspondance soutenue et à d'autres rencontres, à Paris et à Lausanne. Par Joubrel et ses écrits, je découvris le monde de la rééducation française, les lieux « historiques » de la formation des éducateurs, l'Association nationale (française) des éducateurs de jeunes inadaptés (ANEJI) créée en 1947, l'Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés (AIEJI) fondée en 1951.

40 Au début du mois de juin 1954, deux mois à peine après l'ouverture du Centre, Henri Joubrel nous fit l'honneur de sa visite. Il nous entretenait avec passion de ses activités⁴⁹ et nous encouragea à accélérer le mouvement en Suisse romande, autrement dit à promouvoir le développement de la profession d'éducateur non seulement par la formation mais aussi par l'organisation professionnelle et les relations internationales.

UNE CONFÉRENCE DE PRESSE (1955)

À l'initiative de M^{me} Alice Curchod, fondatrice et directrice de l'École d'assistantes sociales et d'éducatrices, fondation Gustave Curchod (1952), dite École Curchod, à Lausanne, une conférence de presse, réunissant des représentants de nos deux écoles, se tint le 13 avril 1955 à l'Hôtel de la Paix, dans le but de faire connaître nos institutions et d'en identifier les buts et les méthodes. Mon exposé⁵⁰ se terminait par ces mots :

48 Henri Joubrel, *Ker Goat, le salut des enfants perdus*, Paris: Éditions familiales de France, 1945, 2^e éd. 1947.

49 Sur la vie et l'œuvre d'Henri Joubrel, lire: Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés, *Henri Joubrel (1914-1983) témoin et acteur de l'évolution de l'action éducative et sociale*, Saint-Malo: J. Guyomarc'h, 1985.

50 Archives personnelles.

« Il [le Centre] ne cherche pas à cacher sa jeunesse et son inexpérience. Il est néanmoins conscient d'accomplir une tâche utile au pays. Tâche limitée, volontairement limitée au secteur des enfants et adolescents en difficulté, placés en établissements. »

Nous partagions le souci, M^{me} Curchod et moi, de profiler le plus clairement possible les conceptions et les objectifs de nos écoles. Y eut-il des échos de cette conférence de presse? Mon souvenir est qu'elle a représenté le premier contact « officiel » entre nos écoles, appelées dix ans plus tard à n'en former qu'une seule.

LE CONGRÈS DE 1955 DU GROUPE ROMAND

Le Congrès du Groupe romand de l'Association suisse en faveur des enfants difficiles⁵¹ se déroula à Fribourg les 11 et 12 octobre 1955. Au programme: « La mission de l'éducateur » par l'abbé Barbey, directeur de l'Institut de pédagogie des facultés catholiques de l'Université de Lyon; « L'hygiène mentale de l'éducateur », par le D^r Durand, directeur de la clinique des Rives de Prangins; « Expériences et réflexions de l'éducateur » par le directeur du Centre de Lausanne. Je venais d'accéder à la présidence du Groupe romand.

41

Cette tribune me permit de lancer un appel « musclé »⁵². Il commençait par une approche statistique:

« Jusqu'au 1^{er} mai de cette année, nous avons reçu 165 demandes de renseignements [...]. Le programme que nous envoyons à ces personnes nous a valu 64 demandes d'entretiens émanant de 40 garçons et de 24 filles. À la suite de ces entretiens, 28 ont renoncé, dont 20 de leur propre chef et 8 à ma suggestion. L'examen de culture générale en a éliminé 2, l'entretien psychiatrique 3, le stage d'essai 1. Trois autres ont obliqué en direction

51 Claude Pahud, « Le congrès annuel du Groupe romand de l'Association suisse en faveur des enfants difficiles », *Bulletin OSN* (Office social neuchâtelois), N° 11, 1955, pp. 1-5.

52 Archives personnelles.

d'une école sociale, 1 à l'Institut Rousseau, 1 a renoncé à cause de son état de santé. La première volée, qui commença à 10, s'est réduite actuellement à 7. La seconde, qui débuta à 7, s'est réduite à 5 pour remonter actuellement à 6 [...]. Huit candidats sont examinés pour l'an prochain. De 165, nous sommes donc descendus à 21, dont 14 garçons et 7 filles.

» Cent vingt, soit 73 %, se sont éliminés d'eux-mêmes, c'est-à-dire ont librement renoncé à poursuivre les épreuves de sélection. Nous en avons éliminé 24, soit 14 %. Le métier d'éducateur spécialisé serait-il peu populaire ?

» Cent amateurs (40 garçons et 60 filles) renoncent à la simple lecture d'un programme d'études, ne cachant certes pas les difficultés de l'aventure. Déception de se rendre compte que ce n'est pas aussi facile qu'on l'imaginait ? Le sacrifice financier à consentir ? La vie d'internat ? Autant de raisons probables. Une vingtaine de candidats renoncent à l'issue du premier entretien, dont une majorité sans faire part explicitement de leur décision. Je suis sans doute un médiocre plaideur...

» Parlons de ceux qui restent. Pourquoi tentent-ils l'aventure ? [...] Pour les mêmes raisons que vous ! Parce qu'ils aiment les enfants. Comme vous, frères et sœurs, ils les aiment en Dieu, ou comme vous, mes amis, ils les aiment devant les hommes. En petit nombre donc, il y a encore des hommes et des femmes appelés à l'enfance inadaptée.

» Est-il besoin de remarquer qu'il n'y en a pas assez ? [...] L'enquête menée en 1951 dans 21 maisons d'éducation vaudoises avait révélé qu'il manquait alors 11 éducateurs. Selon les normes actuelles, il en manquerait, non plus 11, mais 40 pour le seul canton de Vaud. Une enquête sur le plan romand reste à mener.

» Je n'ai rien d'original à vous proposer. C'est quelque chose d'extrêmement banal. Prendre conscience que les joies et les peines des uns sont souvent celles des autres, c'est fait. Depuis longtemps. Il reste à mettre en action la puissance virtuelle de cette constatation. Cela s'appelle, en français, organiser la profession. [...] Dans un esprit de service et de respect. La profession, ce ne sont pas des institutions qui l'exercent, ce sont des hommes et des

femmes, [...] dont les intérêts sont communs, et dont les confiances réunies sont gages de puissance.

» Organiser la profession, c'est essayer d'unir et d'aider, à la fois sur le plan amical et professionnel, en dehors de toutes préoccupations politiques ou confessionnelles, tous les éducateurs et éducatrices de jeunes socialement inadaptés, c'est aussi développer et faire connaître les méthodes d'éducation respectueuses de la personnalité des jeunes, c'est aussi contribuer à l'étude des problèmes de sauvegarde de l'enfance. [...]

» La Conférence de l'UIPE (Union internationale de protection de l'enfance) tenue à Amersfoort en 1949 a voté des résolutions que nous pouvons faire nôtres : considérons la première, soit la valorisation matérielle comme la garantie indispensable au bon et prolongé exercice de la profession. C'est là sa place, limitée et précise. Sa réalisation ne dépend pas de nous. Il s'en faut de beaucoup.

» Quant à la valorisation morale et sociale dont je rêve, c'est de nous qu'elle dépend. Et c'est une question de confiance en nous-mêmes et en notre métier. C'est une question de foi.

» Je sais, mon ami⁵³ tout proche, cette foi, tu la possèdes. Et tu sais la transmettre à ceux qui viennent vers toi, par ton rire et ta puissance.

» Je sais, mes amis⁵⁴ du fond de la campagne, vous l'avez aussi, cette foi, à votre manière ironique et tendre.

» Et vous aussi, Mademoiselle l'infirmière⁵⁵, elle vous habite et remplit votre maison.

» Et vous tous vous l'avez, froide et efficace à Neuchâtel, large et puissante comme l'Église, à Fribourg et à Sion.

» C'est votre confiance en vous que je sollicite. [...]

» Le drame, c'est qu'on ne vous connaît pas. Ainsi vous restez seuls à vous débattre. C'est à vous-mêmes que vous faites

53 Je pensais à Paul-Eugène Rochat, directeur de la Maison d'éducation de Vennes (MEV).

54 Je pensais à Jacqueline et Jean Poget, directeurs de l'Institut romand d'éducation de Serix-près-Oron.

55 Je pensais à M^{lle} Louise Wille, dite « Méville », la directrice du Bercail.

vos discours. Et à chaque congrès, l'un d'entre vous le fait aux autres! Il y a sans doute grande présomption de ma part à parler de la sorte. Mais je ne peux m'empêcher de penser que tout a été dit sur les difficultés actuelles du métier d'éducateur et que l'heure n'est plus aux plaintes et à la passivité. Je crois qu'il faut essayer de faire un pas. Et de le faire ensemble.»

L'idée est donc lancée de créer une Association romande des éducateurs de jeunes inadaptés (AREJI). Elle suscite approbations et réserves. D'une part, on comprend qu'une association professionnelle serait de nature à promouvoir la valorisation morale et matérielle d'une jeune profession et, par elle, à contribuer à la qualité des prestations éducatives, mais, d'autre part, on craint la concurrence avec le Groupe romand lui-même et... la syndicalisation.

INSTALLATION AU CHEMIN DU TRABANDAN

44

En mars 1956, après de nombreuses recherches, le Centre déménage du Châtelard dans une petite maison sise au chemin du Trabandan 26, en ville de Lausanne, qui permet la réunion, impatientement attendue, en un seul lieu, de la salle de classe, du bureau de la direction et de la secrétaire, des chambres des élèves, de la salle à manger, de l'appartement de la direction et de la cuisine. Le Sport-Toto subventionne l'aménagement d'un petit terrain de jeux (il est défriché, traité et aplani par un élève que son conflit de conscience empêche de se rendre à Macolin...), les élèves de la première volée consacrent une bonne partie de leur « mois de retour », en fin de deuxième année, après les stages, aux importants travaux de menuiserie et de peinture qui s'imposent.

CONGRÈS DE L'AIEJI DE 1956 À FONTAINEBLEAU

En juin 1956, une cohorte de directeurs et directrices, entraînés par la direction du Centre, participent au 3^e Congrès de l'AIEJI. Le conseil d'administration – auquel je suis élu – décide de confier à la Suisse romande l'organisation du 4^e Congrès, en 1958!



La petite maison sise au chemin du Trabandan 26, en ville de Lausanne, qui abrita le Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance inadaptée de 1956 à 1964. (Photo Yvan Dalain)

CONGRÈS 1956 DU GROUPE ROMAND

Les 25 et 26 octobre, à Morges, on débat sur les thèmes du « retour à la société » et de la « post cure ». L'orateur invité est Jean Pinaud, président de l'ANEJI, fondateur et directeur de l'une des premières écoles d'éducateurs de France, créée en 1943 à Montesson et qui émigrera plus tard à Epinay-sur-Seine. À l'occasion de l'assemblée générale qui se tient dans le cadre de ce congrès, je cède ma fonction de président au D^r René Henny pour me consacrer à celle de secrétaire général. Au début de 1958, le Groupe romand décidera de financer son secrétariat. Rétribué à tiers temps, j'ai donc pu quitter mon emploi à Radio-Lausanne le 31 mars 1958.

L'ASSOCIATION ROMANDE DES ÉDUCATEURS DE JEUNES INADAPTÉS

Le 28 juin 1957, dans la Salle des Vignerons du Buffet de la Gare de Lausanne, l'Association romande des éducateurs de jeunes inadaptés (AREJI)⁵⁶ voit le jour. Ses statuts sont adoptés par une cinquantaine de membres fondateurs, dont une quarantaine de directeurs et directrices d'institutions, quelques éducateurs de la première heure et quelques jeunes éducateurs frais émoulus de la première volée du Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptées!

Un premier comité est élu: Rémy Schlaeppli, directeur du Home d'enfants La Sombaille à La Chaux-de-Fonds (qui deviendra conseiller d'État et conseiller national), président, Edmond Amblet, directeur des Charmilles à Genève, vice-président, et moi-même, secrétaire.

Il y a du pain sur la planche!

46 Deux objectifs sont prioritaires: l'organisation du 4^e Congrès de l'AIEJI, d'ores et déjà annoncé pour le mois de juin 1958, et l'amélioration des conditions de travail des éducateurs. Les conditions de travail des éducateurs? Reflet de l'état général des maisons d'éducation de Suisse romande, elles étaient médiocres, souvent mauvaises, parfois scandaleuses. L'AREJI choisit d'engager la lutte en mettant sur pied une convention collective de travail. À l'époque, seules les directives – désuètes, non contraignantes, donc dépourvues de toute efficacité – de la Conférence nationale suisse de travail social, abordaient le sujet. Nous étions (presque tous...) convaincus, du côté de l'AREJI, que c'était par une convention collective que nous atteindrions nos objectifs, qui n'étaient pas que matériels. En effet, une convention collective confère un statut moral et social aux partenaires qui la signent, elle symbolise la maturité d'un corps professionnel, elle exprime la reconnaissance de la responsabilité partagée des patrons et des employés à l'égard de leurs usagers, du corps social et de l'État.

Le quadruple statut (pour ne pas parler de casquette!) qui était le mien (directeur de l'école, secrétaire du Groupe romand, membre du

⁵⁶ Cette association a pris plus tard le nom d'Association vaudoise des travailleurs de l'éducation spécialisée (AVTES), puis Association vaudoise des travailleuses et travailleurs de l'éducation sociale en 2002.

comité de l'AVOP, secrétaire de l'AREJI) me donnait une position singulièrement privilégiée. Toutefois, ma motivation primaire plongeait ses racines dans la responsabilité prise en créant l'école de former des jeunes hommes et des jeunes femmes à un métier à risques, plein d'embûches de toute nature. Nous ne pouvions (Monique partageait profondément cette conviction) former des gens à une profession sans être solidaires des conditions de son exercice. Nous devons tout mettre en œuvre pour que sa pratique soit compatible avec une vie conjugale, familiale et sociale décente.

Mais l'élaboration et la mise en place d'une convention collective implique au moins deux partenaires. L'AREJI étant partie prenante, qui serait l'autre ? Ce fut vite réfléchi. L'AVOP partageait nos préoccupations. Jacques Besson s'en fit le porte-parole éloquent. Car il fallait convaincre les comités des institutions, composés de personnes peu familiarisées, pour la plupart d'entre elles, à une démarche consistant à s'engager dans une négociation paritaire parfaitement opposée au paternalisme libéral qui régnait alors!

47

Et il fallut aussi convaincre l'AREJI, car elle voulait une convention collective romande ! On dut lui expliquer qu'il n'y avait pas de pouvoir politique romand, que les cantons étaient souverains, qu'il s'agissait d'être réaliste car une convention allait se traduire par un coût, que l'AVOP était prête à entrer en matière, ce qui n'était pas (encore) le cas des organismes patronaux des autres cantons romands, et que la convention vaudoise pourrait servir de « modèle ».

La démarche s'engagea. Ce fut une longue marche⁵⁷ !

LE 4^e CONGRÈS DE L'AIEJI À LAUSANNE, 20-24 JUIN 1958

Il fut mis sur pied par une communauté de travail réunissant le Groupe romand, l'AREJI et le Centre (c'est-à-dire les élèves de la 5^e volée, sa secrétaire France Tapernoux et sa direction). Belle et périlleuse aventure qui permit la mise en valeur, devant l'opinion publique et les autorités politiques de la Confédération, du canton de Vaud et de la commune de Lausanne, d'un champ d'activité et de service de la collectivité méconnu,

57 Ce sera l'objet du chapitre suivant.

voire ignoré et rejeté. Ce fut son bénéfice essentiel relayé par des émissions radiophoniques et de nombreux articles de la grande presse et de la presse spécialisée. Le contenu du congrès, l'intérêt et le plaisir des 300 participants, la présence de représentants de cinq associations internationales sœurs, de l'UNESCO, les solidarités enrichissantes vécues par les organisateurs, en furent les ornements. De l'introduction du président Joubrel à la publication des actes du congrès⁵⁸, j'extrais les lignes qui suivent :

« [...] Le grand confort du Palais de Beaulieu, admirablement distribué pour faciliter les rencontres internationales, l'amabilité de Lausanne, «belle paysanne qui a fait ses humanités», ne furent pas sans influencer la bonne humeur des représentants de vingt-sept pays de cinq continents, venus confronter leurs expériences concernant la jeunesse socialement inadaptée. Quiconque y prit part ne pourra oublier non plus la soirée dansante sur un bateau, avec orchestre, spécialement frété, qui évolua sur le lac Léman; ni le dîner aux chandelles servi dans la grande salle médiévale du château de Chillon, sous la cordiale présidence de M. le conseiller d'État Despland. »

48

PREMIÈRE FORMATION EN COURS D'EMPLOI

Cette année 1958 voit la mise sur pied de la première formation en cours d'emploi. Envisagée à l'époque comme une mesure passagère, la formation en emploi prendra progressivement droit de cité pour constituer une précieuse deuxième voie d'accès à l'exercice de la profession.

CONGRÈS 1959 DU GROUPE ROMAND À MONTHEY

Placé sous la présidence du D^r René Henny, médecin-chef de l'Office médico-pédagogique vaudois, président du Groupe romand, ce congrès affiche de très grandes ambitions.

58 *Rééducation, revue française de l'enfance délinquante déficiente et en danger moral*, pp. 106-108, 1959.



Monique et Claude Pahud lors de la croisière sur le Léman organisée dans le cadre du 4^e Congrès de l'Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés (AIEJI) en 1958.

Sous le titre: *Le placement en établissements des enfants et adolescents inadaptés – Besoins – Moyens – Lacunes de la Suisse romande*⁵⁹, il entend faire l'état des lieux.

Le Dr Jacques Bergier, chef du Service de l'enfance du canton de Vaud, présente « Les besoins des offices de placement », et moi-même, en qualité de directeur du Centre de formation d'éducateurs à Lausanne et secrétaire du Groupe romand, je donne les résultats d'une enquête sur « L'équipement romand en institutions ». Le tableau est complété par l'évocation de « La situation de l'éducateur spécialisé en Suisse romande », sur la base d'une enquête de l'AREJI auprès de ses membres, par MM. Edmond Amblet⁶⁰ et Henri Reber⁶¹. C'est Pierre Zumbach, alors Tuteur général à Genève, qui fait l'exposé de synthèse. Ce congrès exceptionnel sera à la fois catalyseur, coup de fouet et programme de travail pour les années qui vont suivre.

50

L'étude Bergier met en vedette l'insuffisance des équipements et les graves déficiences de l'organisation, le besoin énorme de personnel qualifié, les carences de la prévention: « Il faut que nous nous rendions compte que nous sommes en retard. Dans le domaine de la pédagogie curative et de l'éducation spécialisée, la Suisse vit sur une réputation qui est surfaite. » Le chef du Service vaudois de l'enfance appelle de ses vœux une entente intercantonale, tendant à une coordination des actions et des efforts afin de régler les questions administratives et la répartition équitable des frais. Il pose la question: le prix de pension doit-il correspondre au prix de revient? Il termine par ces mots:

« Les 10 000 enfants qui dépendent de près ou de loin de nos services de protection de l'enfance, tous fragiles, prédisposés à l'inadaptation en raison de leurs malheureuses circonstances, susceptibles d'être placés un jour en établissement spécialisé, ont droit, comme les malades, aux soins les mieux adaptés à leur état. N'attendons pas qu'ils nous le fassent comprendre à leur manière et, comme le petit prince de Saint-Exupéry, nous déclarent: « Les

59 Archives du Groupe romand de l'Association suisse en faveur des enfants difficiles.

60 Directeur de la Maison des Charmilles (GE), vice-président de l'AREJI.

61 Directeur du Foyer cantonal de Loveresse (JB).

grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules et c'est fatigant pour les enfants de toujours et toujours leur donner des explications. »

Quant à l'exposé Pahud, il tente de visualiser la situation d'ensemble des 149 établissements qui ont répondu à l'enquête, puis d'apporter divers renseignements sur les enfants et les adolescents, enfin de soulever quelques questions à débattre. Par exemple :

« [...] La balance économique de VD et FR, en ce qui concerne les enfants placés en Suisse romande, est déficitaire ! C'est-à-dire que FR et VD accueillent chez eux davantage d'enfants qu'ils n'en placent dans d'autres cantons. Ils paraissent pousser l'hospitalité jusqu'à la prodigalité... GE fait un bénéfice assez coquet, ainsi que NE et VS. [...] Il y a, derrière ces tableaux, une toile de fond couleur argent qui doit être éclairée, dans l'intérêt de chacun. »

51

Une coordination intercantonale s'impose, car l'utilisation actuelle du réseau des institutions romandes paraît peu rationnelle et révèle des inégalités coûteuses et difficilement justifiables. Cette coordination ne peut s'accomplir en dehors des gouvernements cantonaux.

« Il est non moins vain de penser que cette nécessaire coordination intercantonale puisse se faire sans nous. Nous devons en devenir, dans la mesure où nous ne le sommes pas déjà, les acteurs principaux. »

L'enquête de l'AREJI pour sa part s'est adressée à 89 de ses membres dont 52, soit le 58 %, ont pris la peine de répondre. De la partie portant sur les problèmes personnels que posent à l'éducateur les exigences de sa profession, le rapporteur Henri Reber concluait en ces termes :

« Ces hommes, ces femmes – faits de chair et de sang [...] mais aussi animés par l'esprit, la volonté et le courage – ces hommes et ces femmes, éducateurs spécialisés, affirment leur existence, travaillent avec persévérance, croient à leur travail, s'y sont préparés

et s'y préparent, servent avec enthousiasme et joie. C'est certainement une catégorie de travailleurs souvent anonymes, discrets, isolés, un peu trop individualistes, qui ont besoin de sortir de l'ombre. S'ils désirent des conditions de travail normalisées, la certitude d'une vie professionnelle mieux ajustée, il faut y travailler et les aider [...]. »

52 Il appartenait à Edmond Amblet de traiter du statut d'éducateur de groupe et de ses conditions de travail. « [...] Comment appeler profession [...] une activité que l'on ne peut pratiquer que quelques années sous peine d'y perdre son équilibre nerveux? » demandait-il, et de reprendre à son compte une suggestion émise lors d'une rencontre récente de l'AIEJI: « Grouper les études de toutes les professions à caractère social sur un tronc commun [...]. » Sur le thème de l'horaire de travail, Amblet commençait en ces termes: « À l'époque où l'on ne parle que de semaines de 44 ou de 40 heures, je me sens un peu gêné d'aborder en public l'horaire de travail du personnel d'internat. » Et il citait quelques chiffres: 64 heures hebdomadaires, 76, 77, 100... et de s'excuser de s'être étendu sur le sujet de l'horaire mais « [...] je crois qu'il était nécessaire d'étaler au grand jour la situation anormale de notre personnel éducatif ».

« [Quant aux salaires] signalons [...] que le gain, prestations comprises, d'un couple directeur travaillant tous deux dans l'institution est de 1440 fr.⁶² en moyenne, celui d'une directrice de 610 fr., d'un couple d'éducateurs travaillant tous deux de 990 fr., d'un éducateur célibataire 565 fr., d'une éducatrice célibataire 475 fr. [...]. L'impression première qu'on retire de cette étude est qu'aucune coordination n'existe entre les institutions dans l'établissement des salaires [...]. »

Sur le chapitre des « rapports professionnels », le rapporteur Amblet déclare:

62 La conversion de ces montants en termes de pouvoir d'achat 2002 donne les résultats suivants: 1440 fr. → 5669 fr.; 610 fr. → 2402 fr.; 990 fr. → 3898 fr.; 565 fr. → 2224 fr.; 475 fr. → 1870 fr. (estimation calculée avec un taux de conversion basé sur l'indice des prix à la consommation d'août 1939 = 100).

«[...] il faut amener l'éducateur de groupe à prendre la place qui lui revient dans l'équipe médico-socio-psycho-pédagogique qui s'occupe de l'enfance inadaptée.»

Il concluait son intervention en ces termes :

«[...] Nos maisons d'éducation [...] doivent [...] s'adapter à de nouvelles exigences. Elles devront offrir à un personnel de plus en plus spécialisé des conditions de vie normales et une activité intéressante, ou se condamner à dépérir. [...] Il est temps maintenant de passer à un travail de coordination sur le plan de la Suisse romande. Le Groupe romand l'a fort bien compris qui a parrainé, il y a deux ans, dans ce but, la création de l'AREJI. C'est dans la ligne de conduite qui vient de vous être exposée que cette association œuvre actuellement.»⁶³

CE QUI AVAIT PRÉCÉDÉ ET TOUT CE QUI S'ENSUIT...

53

Les constats, les revendications, les idées, les propositions, les appels des orateurs du Congrès de Monthey ne tombaient pas en terrain vierge. D'importants travaux de défrichage avaient déjà été entrepris, très particulièrement par Jacques Besson (1908-2001), directeur de l'École Pestalozzi d'Échichens, membre du comité puis président de l'AVOP de 1960 à 1969. On lui doit une série d'initiatives significatives et nombre de travaux et rapports déterminants sur le sort des institutions de protection de l'enfance. L'un de ses premiers combats fut de militer, contre vents et marées, pour l'unification des comptabilités des maisons d'éducation, en s'inspirant du plan comptable publié par la Conférence nationale suisse de travail social. Il fut ainsi progressivement possible de comparer les composantes des prix de revient des institutions.

«La réflexion sur les prix de revient comparés créa le désir d'une politique financière qui aide les institutions à vivre à la longue

⁶³ Les citations des exposés Reber et Amblet sont extraites d'archives personnelles.

dans une ambiance moins alourdie par les soucis financiers. Cela signifiait que nous devions renoncer à notre politique vaudoise des subventions inamovibles pour adopter celle d'un prix de pension capable de répondre aux besoins variables des institutions.»⁶⁴

Autre combat de longue haleine mené par l'AVOP sous la conduite de Jacques Besson: celle entreprise dans le but, qui nous paraît parfaitement élémentaire aujourd'hui, de faire bénéficier les enfants placés en institutions de la gratuité de la scolarité primaire. Il s'agissait de modifier la loi vaudoise sur l'enseignement primaire, donc de mettre en œuvre un combat politique. Comme les démarches et représentations auprès du Conseil d'État restaient vaines, il fallut susciter le dépôt de motions, informer les députés et se faire entendre par les commissions parlementaires pour aboutir en 1960 aux modifications légales attendues⁶⁵.

54 Après la publication des rapports du Congrès de Monthey, une commission plénière romande fut créée, subdivisée en sept sous-commissions, dont l'une était chargée d'élaborer une «Convention» entre les cantons. Elle se donna pour premier but de se concentrer sur l'étude des principes à la base de l'organisation administrative et financière des maisons d'éducation. Cet objectif passait par l'unification des comptabilités sur le plan romand et pouvait rencontrer l'intérêt de l'Assurance invalidité (AI) entrée en vigueur en 1960. Après de nombreuses péripéties, le plan comptable de l'AVOP cédait le pas à celui du Groupe romand, ce dernier faisant place à celui de l'AI en 1968.

L'unification des comptabilités fut l'un des moyens permettant de définir qui devait couvrir l'augmentation des prix de revient, conséquence de l'élévation du niveau éducatif des institutions⁶⁶.

64 J. Besson, «L'AVOP a 21 ans», *L'Information au service du travail social*, 3-4, 1970.

65 Mon élection au Grand Conseil en 1957 me permit de contribuer à accélérer les choses.

66 Voir J. Besson, *Vers un prix de revient reconnu: essai de synthèse des travaux de la sous-commission dite «de la Convention» de la Commission plénière du Groupe romand de l'Association suisse en faveur des enfants difficiles* [s. l.], 1965 (texte multigraphié).

« La lutte pour obtenir que le financement de nos maisons se fasse sur la base d'un prix de pension qui s'adapte autant que possible au prix de revient eut pour effet la mise à l'assistance publique d'un nombre croissant de parents de nos enfants et une augmentation considérable de leurs comptes d'assistance. C'était intolérable. [...] (Les discussions montrèrent) que la protection de l'enfance ne pouvait obéir sur tous les points aux mêmes principes que l'assistance publique. »⁶⁷

C'est ainsi que ce qui dépasse le coût normal de l'entretien d'un enfant doit être considéré comme le coût de l'inadaptation sociale, mis à la charge de la collectivité, rendue ainsi solidaire des conséquences néfastes de phénomènes sociaux pathogènes sur une partie particulièrement fragile du corps social.

Avec Jacques Besson, nous avons relevé que la cause première de l'augmentation très importante des prix de revient institutionnels durant les années 60 était l'amélioration du niveau éducatif des maisons d'éducation. Dans les pages qui suivent, nous tenterons de mettre en lumière le rôle déterminant de la professionnalisation de l'éducateur dans la mise en place d'une nouvelle politique financière et sociale dans le canton de Vaud qui rayonna au-delà des frontières cantonales.

67 J. Besson, « L'AVOP a 21 ans », *L'information au service du travail social*, 3-4, 1970 (souligné par nous).

LA PROFESSIONNALISATION DE L'ÉDUCATEUR, MOTEUR D'UNE NOUVELLE POLITIQUE SOCIALE

Il n'est guère contestable que le niveau éducatif des institutions de protection de l'enfance est étroitement lié au degré de qualification et à l'effectif de son personnel d'encadrement. Il n'est donc pas abusif d'affirmer que la création d'une école d'éducateurs et le phénomène de la professionnalisation, qui en est l'une des conséquences, ont joué un rôle déterminant dans l'évolution de la politique de financement des institutions vaudoises, puis romandes.

57

LES DIRECTEURS ET DIRECTRICES DES INSTITUTIONS MEMBRES DE L'AVOP SONT FAVORABLES AU PRINCIPE D'UNE CONVENTION COLLECTIVE

Dès l'automne 1958, sur la route tracée par le Congrès de Lausanne de l'AIEJI, l'AVOP et l'AREJI s'engagèrent dans la démarche laborieuse de l'étude d'une convention collective. La commission mise en place par l'AVOP présenta un projet de convention collective de travail en faveur des éducateurs le 21 avril 1960, à l'occasion de la « Journée de printemps des directeurs »⁶⁸. Au terme d'une discussion longue et animée, le prési-

68 Procès-verbal du 21 avril 1960 (Archives de l'AVOP).

dent Besson conclut : « Le succès d'une telle convention dépend de la politique financière que l'AVOP pourra faire adopter. » Ce fut le second sujet de réflexion de cette journée, fondé sur l'étude de Jacques Besson : « Financer nos institutions sur la base du prix de la journée d'enfant. »⁶⁹ Les conclusions de cette étude furent adoptées à l'unanimité. Je pus informer les personnes présentes que 50 institutions romandes allaient se réunir à Crêt-Bérard le 12 mai 1960, sous l'égide du Groupe romand, afin d'étudier la possibilité d'une « convention » entre cantons, sur la base des projets de l'AVOP.

L'OBSTACLE FINANCIER

58 Le 5 mai 1960, les institutions membres de l'AVOP, au nombre de 23, participaient à une assemblée générale extraordinaire dont l'ordre du jour portait sur la politique financière et sur le projet de convention collective en faveur des éducateurs. Après une abondante discussion, l'assemblée se prononça à une très large majorité « en faveur du projet de politique financière de l'AVOP et pour que nous fassions des propositions conformes à ce projet aux autorités compétentes »⁷⁰. Quant au débat sur le projet de convention collective, il commença par la question de son coût ! Comment s'engager dans une telle démarche sans savoir comment en assumer les conséquences financières ? Le prédécesseur de Jacques Besson à la présidence de l'AVOP, Jean-Jacques Mayor, argumenta :

« Les études de l'AVOP forment un tout. C'est pourquoi nous avons posé deux problèmes : 1) Comment résoudre le financement du prix de revient ? 2) En partant de ce financement, comment réaliser une convention de travail ? D'emblée, il est impossible d'aboutir sans poursuivre ensemble les deux objectifs. »

⁶⁹ Document du 3 mars 1960 (Archives de l'AVOP).

⁷⁰ Et citations suivantes : Procès-verbal du 5 mai 1960 (Archives de l'AVOP).

CONVENTION COLLECTIVE OU CONTRAT TYPE ?

Le débat porta ensuite sur cette importante question de principe. Il fut rude, long et passionné. Le professeur Henri Zwahlen, président de l'Hospice de l'Enfance (futur Hôpital de l'Enfance), donc du Bercaill qui en faisait partie, mena l'opposition avec vigueur : une convention collective coûtera très cher, nous n'avons pas les moyens d'en financer les conséquences et elle entraînera les revendications des autres membres du personnel. Pourquoi ne pas se référer aux *Richhtlinien* (Directives) rédigées en 1949 par la Conférence nationale suisse de service social, à titre de contrat type ? Jacques Besson montra que ces directives étaient très largement ignorées en Suisse romande. Je démontrai à mon tour qu'elles étaient inadaptées à notre conception de la fonction de l'éducateur. Jacques Besson poursuivit :

« La tâche des maisons d'éducation est devenue si lourde et présente de telles exigences de la part des éducateurs, que nous devons pouvoir nous appuyer avec eux sur quelque chose de plus ferme que de simples recommandations. C'est pourquoi nous avons désiré une convention collective de travail. »

59

Et j'ajoutai...

« ... si la convention collective de travail règle certains intérêts matériels, elle règle aussi un problème moral. [...] Si nous faisons un contrat type (recommandations), celui-ci sera l'émanation des directions et des comités qui resteront d'ailleurs juges de l'appliquer ou pas. Si nous faisons une convention collective de travail, la situation est tout à fait différente parce qu'elle exprimera la volonté des deux partenaires. Si, avec l'AVOP, nous avons la certitude que quelque chose existe et s'affirme de jour en jour, nous n'avons pas encore la même impression reconfortante avec l'Association des éducateurs. Une convention collective donnera plus de consistance à leur organisation, elle aura pour résultat de les honorer et de les reconnaître sur le plan social. En un mot, l'AREJI sera beaucoup plus sensible à une convention de travail

qu'à un contrat type qui restera toujours trop sommaire, trop facultatif, trop paternaliste.»

Et je proposai à l'assemblée qu'elle se « prononce sur une entrée en matière pour examiner le projet de convention collective de travail sous réserve que les bases financières exposées en première partie seront acceptées par l'État ». Cette proposition fut acceptée sans opposition. Et l'on passa à la discussion des articles du projet AVOP. À son terme, le président Besson déclara : « Nous devons décider si nous devons aborder l'État pour lui proposer cette convention collective de travail. » Cette proposition fut acceptée sans opposition. Quant à la décision d'entrer en pourparlers avec l'AREJI, l'Assemblée estima qu'elle devait être subordonnée aux résultats des premiers contacts avec l'État. Je déclarai : « ... tant que l'Assemblée générale de l'AVOP n'est pas en mesure d'adopter formellement le projet présenté, les contacts qui peuvent s'établir avec l'AREJI restent officieux. »

60

DÉMARCHE AUPRÈS DE L'ÉTAT

Le 29 juin 1960, sous la signature de Jacques Besson, président, et de la mienne (en qualité de membre du comité et de député), l'AVOP écrit au président du Conseil d'État, Gabriel Despland⁷¹, chef du Département de l'intérieur, en ces termes :

« Désirant améliorer l'action éducative des institutions pour enfants et adolescents qui font partie de notre Association, notre Comité a étudié au cours des dernières années les moyens de donner toute son importance à la profession d'éducateur. Pour y parvenir, il a mis au point un projet de convention collective qui, dans un avenir rapproché, doit faire l'objet de discussions entre notre Association et la section vaudoise de l'AREJI. [...] Cette convention prévoit entre autres des salaires suffisants et l'intro-

71 Gabriel Despland (1901-1983), vétérinaire, syndic d'Échallens dès 1933, député au Grand Conseil dès 1934, conseiller national de 1941 à 1943, conseiller aux États de 1943 à 1945 puis de 1947 à 1967.

duction d'un système de rente complémentaire à l'AVS. Elle entraînera une augmentation des traitements versés aux directeurs et divers autres frais. Nous prévoyons son entrée en vigueur au début de 1961. [...] Pour les 33 institutions mentionnées dans notre tableau, le montant total des dépenses supplémentaires à prévoir est de 453 200 fr. par an. [...] Mais si l'on cherche à établir quelle sera la dépense supplémentaire réelle de l'État de Vaud, nous rappelons que l'enquête faite en 1959 à l'occasion du Congrès de Monthey du Groupe romand de l'Association suisse en faveur des enfants difficiles a montré que les 29 % des enfants placés en institutions vaudoises sont Confédérés, et les 13 % sont étrangers. Les dépenses supplémentaires à prévoir pour l'État devraient donc théoriquement être diminuées de 42 %.

» Comme les enfants placés dans nos institutions qui ne sont ni Confédérés ni étrangers l'ont été pour ainsi dire tous sous la responsabilité du Service de l'enfance⁷², nous vous prions en conséquence de bien vouloir inscrire au budget 1961 de ce Service la somme de 262 800 fr. (58 % de 453 200 fr.).

» Nous sommes très désireux d'avoir un échange de vues avec vous sur cette question d'ici au début de septembre. Nous serions accompagnés par Monsieur le docteur Charles Guisan, président du Grand Conseil et président du Comité de l'École Pestalozzi, et par Monsieur le professeur Henri Zwahlen, président du Comité de l'Hospice de l'Enfance. »⁷³

61

LE PRÉSIDENT DU CONSEIL D'ÉTAT NOUS REÇOIT

Le 18 août 1960 à 15 heures, la délégation AVOP (sans le professeur Zwahlen, empêché) était reçue par le président du Conseil d'État Gabriel Despland, accompagné du D^r Jacques Bergier, chef du Service de l'enfance. Du compte rendu de cet entretien⁷⁴, rédigé par Jacques Besson, je relève les principaux éléments suivants : impossible de faire figurer la

72 Futur Service de protection de la jeunesse.

73 Archives personnelles.

74 Archives personnelles.

somme demandée au budget 1961, car la participation des cantons confédérés suppose de longues démarches, et le canton de Vaud n'a pas encore adhéré au concordat intercantonal sur l'assistance⁷⁵; M. Despland se refuse à être mis devant le fait accompli d'une augmentation du prix de pension et suggère l'idée de la mise sur pied d'une commission comprenant des représentants de l'État qui étudierait nos intentions. Le D^r Bergier, bien que partisan d'un contrat type plutôt que d'une convention collective, approuve cette idée, ainsi que la délégation AVOP.

62

« La discussion s'efforça ensuite de préciser le but et la composition de cette commission. Son but sera de préciser les modalités d'application de notre convention collective en faveur des éducateurs. Il n'est pas exclu qu'une fois ce but atteint, elle soit par la suite modifiée dans sa composition pour pouvoir étudier les autres problèmes financiers qui préoccupent l'AVOP. [...] La Commission devrait comprendre 4 ou 5 personnes représentant l'État (Services de l'enfance, de l'assistance, de l'instruction publique, des finances) et un nombre aussi grand de personnes représentant l'AVOP et l'AREJI, soit 3 représentants de l'AVOP et 2 de l'AREJI. [...] M. le Président du Conseil d'État propose que cette commission ait un caractère officiel, que ses membres soient confirmés par le Conseil d'État. Ses décisions auront ainsi plus de poids auprès des autres cantons. La présidence en serait assurée par une personne neutre que M. Despland demande à la délégation AVOP de désigner. »

LA COMMISSION D'ÉTUDE POUR L'AMÉLIORATION DES CONDITIONS DE TRAVAIL DES MAISONS D'ÉDUCATION EST CONSTITUÉE

À l'issue de la séance, la délégation AVOP se réunit et décide de suggérer au Conseil d'État la dénomination ci-dessus. Elle proposera comme membres de cette commission: pour l'AVOP: M^{me} Élisabeth Pfister, directrice du Foyer des apprenties des Mayoresses, à Lausanne, MM. Jacques

75 L'État de Vaud y adhèrera le 1^{er} juillet 1962.

Besson, président de l'AVOP, et Jean-Jacques Mayor, ancien président de l'AVOP, directeur de l'entreprise Sergio Poli, à Lausanne; pour l'AREJI: MM. Albert Jaccard, éducateur à Serix-près-Oron, et Claude Pahud, directeur du Centre de formation d'éducateurs à Lausanne. Le Conseil d'État ratifia ces propositions dans sa séance du 26 août 1960 et désigna ses délégués: MM. Daniel Monnet, chef du Service de prévoyance sociale et d'assistance publique, André Warnery, secrétaire général du Département des finances, André Martin, chef du Service de l'enseignement primaire, François Payot, conseiller juridique au Département de justice et police, Jacques Bergier, chef du Service de l'enfance⁷⁶.

LABORIEUSE CONCERTATION ENTRE L'AVOP ET L'AREJI

Le 8 septembre 1960, les délégués de l'AVOP et de l'AREJI à la Commission d'étude (ci-après la Commission), d'ores et déjà convoquée pour le 16 septembre, se réunissaient afin de s'entendre sur deux sujets essentiels: la préparation de la première séance de la Commission et la recherche d'une synthèse entre le texte AVOP de la Convention collective et les amendements proposés par l'AREJI. D'un procès-verbal de 8 pages – la séance avait duré de 16 heures à minuit – rédigé par M. Fernand Hermenjat, secrétaire du Cartel romand d'hygiène sociale et morale chargé du secrétariat de l'AVOP (et qui tiendra les procès-verbaux des séances de la Commission), j'extrais quelques éléments significatifs⁷⁷. On s'entend rapidement sur la proposition d'ordre du jour de la séance du 16 septembre: ouverture par le D^r Bergier, nomination du président de la Commission (ce sera Jean-Jacques Mayor); exposé du président de l'AVOP (Jacques Besson) sur l'activité de cette association; exposé du secrétaire général de l'AREJI (Claude Pahud) sur l'activité de cette association; discussion et recherche d'une procédure à respecter, le cas échéant, pour l'étude des problèmes qui nous sont proposés. On convient que l'unité de vues AVOP-AREJI est essentielle, notamment sur la position de principe d'une convention collective et non d'un contrat type, ainsi que sur la pertinence des propositions AVOP sur le financement des institutions.

76 Décision du Conseil d'État du 26 août 1960 (Archives personnelles).

77 Procès-verbal du 8 septembre 1960 (Archives personnelles).

Quant à la recherche d'une synthèse entre le texte AVOP de la Convention (ci-après CCT) et les amendements proposés par l'AREJI, elle est alimentée par une lettre du 3 septembre 1960 qui contient les conclusions auxquelles le comité de l'AREJI s'est arrêté dans sa séance du 2 septembre⁷⁸. Elles portent essentiellement sur la durée du travail hebdomadaire (60 heures à atteindre au terme d'une période transitoire de 4 ans), alors que l'AVOP prévoit simplement que les éducateurs ont la surveillance des élèves en dehors des heures de classe et d'atelier, y compris pendant les repas et les vacances. Ce sujet suscitera de longs débats qui aboutiront, après plus d'un an (!), à la rédaction suivante :

*« La durée du travail hebdomadaire – y compris le temps nécessaire aux repas pris avec les enfants – ne dépassera pas 72 heures. Cette durée passera progressivement à 60 heures dans un délai de 5 ans. »*⁷⁹

64 LA COMMISSION AU TRAVAIL

Les travaux de la Commission s'étendront du 16 septembre 1960 au 15 mars 1962, sur 21 séances et 130 pages de procès-verbaux, sans compter les nombreux documents et rapports produits par Jacques Besson qui dépassent la centaine de pages!⁸⁰ Ses deux dernières séances furent consacrées à l'étude des « Directives destinées aux directeurs de maisons ».

En parallèle à la Commission officielle, mais à un rythme moins soutenu, une « Commission paritaire provisoire AVOP-AREJI » siégea aussi souvent qu'il fut nécessaire pour observer l'avancement des travaux de la Commission et intervenir, le cas échéant, par la voix de ses représentants. C'est ainsi qu'elle produisit des « Remarques » sur l'étude Besson du 14 janvier 1961 sur la recherche d'un système de rémunération des éducateurs.

Au terme de la dernière séance de la Commission officielle consacrée à la Convention collective, le 1^{er} novembre 1961, son président put déclarer que rapport et projet de convention allaient être adressés au Conseil

⁷⁸ Archives AREJI et notes personnelles.

⁷⁹ Projet CCT – Rédaction du 15 septembre 1961, approuvée le 1^{er} novembre par la Commission.

⁸⁰ Ce document, ainsi que les autres cités ci-après, sont tirés de nos archives personnelles.

d'État afin qu'il en discute, et qu'il appartenait maintenant aux associations intéressées de se mettre d'accord sur un texte définitif qu'elles acceptent de signer.

Le rapport s'intitula: « Rapport au Conseil d'État de la Commission d'étude pour l'amélioration des conditions de travail des maisons d'éducation vaudoises *justifiant les dépenses supplémentaires entraînées par la mise en vigueur de la Convention collective en faveur des éducateurs des maisons d'éducation vaudoises.* » (C'est nous qui soulignons!)

LES PROPOSITIONS DE LA COMMISSION

Ce rapport de 13 pages, daté du 11 novembre 1961, commençait par un bref parcours historique évoquant notamment les rigueurs des méthodes d'éducation collective d'antan, leur évolution, le rôle de l'AVOP, la création du Centre de formation d'éducateurs, les exigences de la formation et de la sélection, les difficultés et les contraintes de la profession, la création de l'AREJI dans le but d'organiser et de valoriser la profession d'éducateur, la volonté commune de l'AVOP et de l'AREJI de s'engager mutuellement par une convention collective, la démarche auprès du Conseil d'État, la proposition du conseiller d'État Despland de créer une commission d'étude officielle, sa composition, représentative de l'État et des associations intéressées. L'analyse de la convention suivait, mettant en lumière le principe d'une « certaine équivalence entre la profession d'éducateur et celle d'instituteur », la volonté de valoriser la profession et d'augmenter la stabilité des éducateurs par une classification, par la mise en place des assurances maladie, accidents, responsabilité civile et d'un système de rentes, par la valorisation de la fidélité, par un système de promotion et une rétribution tenant compte du niveau de formation et de la nature du travail. La convention prenait acte que ce qu'elle nommait « l'effort éducatif » pouvait être considéré comme variable selon la destination des établissements et la nature de leurs pensionnaires. Elle chargeait le Département de l'intérieur d'une répartition en quatre catégories. Le rapport estimait avec précision les coûts pour les institutions membres de l'AVOP de la mise en œuvre de l'ensemble des dispositions de la convention pour chaque année de la période transitoire allant de 1962 à 1966, ainsi que les dépenses supplémentaires à la charge du canton

de Vaud pour ces cinq années se traduisant en augmentation des prix de pension. Le rapport faisait remarquer avec insistance que « les sommes nécessaires à la mise en vigueur de la Convention collective amélioreront la situation des éducateurs, mais non celle des établissements membres de l'AVOP qui, bon an mal an, devront continuer à recueillir auprès du public 350 000 fr. à 400 000 fr. pour assurer leur stabilité financière ».

Cette situation se prolongea durant plusieurs années. Elle s'améliora – partiellement – lors de l'adhésion du canton de Vaud au concordat sur l'assistance au lieu de domicile⁸¹ et trouva sa solution par une « Convention intercantonale relative à la couverture des frais entraînés par l'accueil dans des institutions spécialisées d'enfants, d'adolescents et d'adultes placés hors de leur canton de domicile » entrée en vigueur le 1^{er} janvier 1976.

LES DÉCISIONS

66 Le 4 décembre 1961, le Grand Conseil vaudois acceptait de porter la somme de 275 000 fr. au budget 1962 du Service de l'enfance, ouvrant ainsi la voie à la signature de la CCT par l'AVOP et l'AREJI. Peu après, le Conseil d'État autorisait le chef du Service de l'enfance à prévoir 138 000 fr. pour chacune des quatre années transitoires suivantes. À partir de la 5^e année transitoire, la dépense supplémentaire entraînée par l'application de la Convention collective atteignit donc environ 850 000 fr. de plus par an pour les seuls enfants domiciliés dans le canton de Vaud⁸².

Il restait aux assemblées générales de l'AVOP et de l'AREJI à adopter le projet de CCT issu des délibérations de la Commission officielle. Elles eurent, l'une et l'autre, la sagesse de n'en rien modifier qui aurait pu avoir des conséquences sur le plan financier. La signature put intervenir le 1^{er} juillet 1962 et la Convention entrer en vigueur avec effet rétroactif au 1^{er} janvier 1962. Jacques Besson pouvait écrire : « La Convention collective a fait faire un grand pas à nos institutions. [...] (Elle) est unique

81 L'adhésion au dit Concordat, qui date du 25 mai 1959, fut décidée par le Grand Conseil vaudois le 10 mai 1961 et entra en vigueur le 1^{er} juillet 1962. Ce concordat a été abrogé par la Loi fédérale du 24 juin 1977 sur la compétence en matière d'assistance des personnes dans le besoin.

82 On estimait à 35 % la proportion, dans les institutions membres de l'AVOP, des enfants issus de parents domiciliés dans des cantons confédérés ou étrangers.

en Suisse. Elle est devenue pour beaucoup un point de référence.»⁸³ En effet, elle fit bientôt école puisque des conventions de même type furent élaborées et signées en Valais, à Neuchâtel, à Genève et à Fribourg.

La France nous avait précédés dans cette longue marche puisque c'est le 16 mars 1958 que les « Accords collectifs de travail »⁸⁴ furent signés à Paris entre une quinzaine d'Associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence (ARSEA) et l'Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés (ANEJI) après de très longues négociations qui s'étendirent sur près de dix ans.

Je réalise que j'ai souvent parlé de « longue marche » en évoquant le temps qui s'est écoulé entre le lancement de l'idée d'une convention collective (1957) et sa mise en œuvre (1962), alors que cette aventure s'est déroulée à un rythme relativement rapide dès le moment où, les partenaires sociaux s'étant mis d'accord sur le principe, ils se sont unis pour aborder l'État. Deux semaines après l'entretien avec le président du Conseil d'État, la Commission officielle était composée, elle siégeait quinze jours plus tard et déposait ses conclusions dans un délai de quatorze mois. Le Grand Conseil les entérinait quelques semaines plus tard et la Convention pouvait déployer ses effets immédiatement après!

67

Une telle vélocité me paraît impossible aujourd'hui, non pas de la part des milieux professionnels, mais de l'État, empêtré qu'il est dans ses conflits politiques, sa crise financière récurrente et sa bureaucratie, l'ensemble de ces freins étant renforcé par la morosité générale.

LA DOUBLE SIGNIFICATION DE LA CCT AVOP-AREJI

Nous avons déjà montré la dimension symbolique de cette convention. Cet accord entre partenaires professionnels, cautionné par l'État dans ses conséquences financières, concrétise la reconnaissance sociale de l'éducateur et constitue un élément fort du processus de professionnalisation. Mais cet accord a aussi une signification hautement politique: il a engagé les collectivités publiques, l'État de Vaud d'abord puis les

83 J. Besson, « L'AVOP a 21 ans », *L'Information au service du travail social*, N° 3-4, 1970.

84 Archives personnelles.

autres cantons de Suisse romande, dans un mode de financement de type contractuel se substituant à l'attitude paternaliste et arbitraire d'antan. Cet accord signifiait aussi une reconnaissance publique du monde des institutions pour personnes en difficulté, de l'ensemble de leurs personnels et de celles et ceux qui y sont accueillis.

Il a fallu, tout au long de ces années de lutte pour arriver au but, une subtile conjugaison de réalisme et d'enthousiasme, de patience et de fermeté, d'entêtement et d'écoute, de combativité et de souplesse. Celles et ceux qui ont vécu ces aventures, qu'ils fussent du côté de l'AVOP, de l'AREJI ou de l'État, ont fait de très riches apprentissages en matière de relations humaines. Ils doivent ces bénéfices à la noblesse de la cause défendue.

LES SOURCES D'INSPIRATION

Peut-on qualifier nos expériences personnelles de sources d'inspiration ? Elles ont nourri nos motivations à nous engager, Monique et moi, dans cette aventure. Ces expériences personnelles s'inscrivent dans les années 40 déjà. Monique suit les cours de l'École sociale de Genève. Parmi les stages à accomplir, elle privilégie ceux qui la conduisent dans le monde des institutions de « rééducation » : le Bercaïl et le Châtelard à Lausanne (1944 et 1945) puis au centre d'accueil du Chatenet à Brantôme en Périgord, ainsi qu'auprès du Tribunal des mineurs de Périgueux en 1946. L'exemple de Maurice Veillard, son père, ne semble pas étranger à ces choix... Quant à moi, je vis des expériences pédagogiques intenses dans le scoutisme et dans l'enseignement des bases de la diction et de l'expression corporelle dans un collège lausannois, en parallèle avec mes activités radiophoniques et mes études en sciences pédagogiques. Mes engagements scouts me conduisent à des tentatives d'application du scoutisme auprès d'enfants et d'adolescents à la Maison d'éducation de Vennes et à Serix. Monique (elle aussi cheftaine éclairceuse) mène au Bercaïl des activités scoutées réussies aux côtés de Nanon de Rham.

Quand j'évoque ces lointains souvenirs, il me revient que Monique portait un regard critique sur ses premières immersions dans le monde de ce que l'on commençait à nommer l'éducation spécialisée : traitement

barbare des énurétiques, rigidité de la discipline collective, lourdeur des punitions, tonsure de la tête des fugueuses, rigueur et uniformité de la tenue vestimentaire, glane pieds nus dans les champs de blé fraîchement fauchés...

Notre première expérience « professionnelle » commune – nous nous sommes mariés en 1948 – remonte à 1950. Durant ses études à Genève, Monique s'était liée d'amitié avec Heidi Felley – bientôt Heidi Baierlé – d'un an son aînée, qui partageait sa passion pour les jeunes en difficulté, et qui prit la direction du Châtelard, « institution pour jeunes filles caractérielles », en 1948, son mari Georges Baierlé étant assistant social à l'Office cantonal des mineurs⁸⁵. Heidi Baierlé obtint du comité du Châtelard l'engagement de Monique comme éducatrice. À l'instar de Georges Baierlé, je consacrais les loisirs que me laissaient mes activités radiophoniques, théâtrales et pédagogiques, à faire l'éducateur animateur. Notre fils Antoine, né en 1949, n'appréciait que fort modérément la situation, une deuxième naissance s'annonçait, les conditions de logement au Châtelard étaient plus que précaires, l'expérience s'interrompt donc en 1951.

70

Dans sa fonction d'éducatrice, Monique apportait le bagage théorique acquis à l'École sociale, la solide expérience de ses divers stages, sa pratique de cheftaine scoute et des dons personnels d'autorité, de force intérieure, de sensibilité et d'humour. C'était, dans les institutions, le temps de l'intensité du « vivre avec », du partage inconditionnel de tous les aspects de la vie quotidienne de la maisonnée, de la grave pénurie du personnel éducatif et de la pauvreté des moyens, dans tous les domaines.

Quant à moi, alors que Georges Baierlé s'occupait bénévolement de l'administration et de la gestion de l'institution, j'exploitais au mieux mes capacités sportives et artistiques et les connaissances livresques (riches !) acquises à l'Université. Mais, dans le temps mesuré que nous laissaient nos occupations professionnelles, les deux « princes consorts » – ainsi nous nommait-on – représentaient une proche et vivante réalité masculine aux yeux des filles qui n'avaient connu jusqu'alors, dans leur vie institutionnelle, que l'image d'un jardinier déjà âgé.

J'ai dit plus haut les forces morales, affectives et intellectuelles que nous recevions du « compagnonnage » des directeurs et directrices des

85 J'ai dit plus haut la part décisive du couple Baierlé dans la création du Centre.

institutions sœurs et du petit monde associatif de l'AVOP et du Groupe romand, par les débats et les échanges formels et le plus souvent informels qui nous réunissaient et constituaient un aliment fort nourrissant.

MES « DISCOURS » SUR L'ÉDUCATEUR

Le lecteur, quand il abordera la partie de cet ouvrage rédigée par Pierre Brossy, prendra connaissance d'une partie des « discours » que je tenais à l'intention de la population juvénile de la Suisse romande afin de l'engager à s'intéresser à la formation d'éducateur, ainsi qu'à d'autres auditoires, voire au public en général. Ces propos sont le reflet authentique de ce que nous savions, pensions et croyions à l'époque, traduit dans le langage d'un communicateur qui veut – honnêtement – attirer l'attention, convaincre, séduire ses auditeurs. Mais le contenu de ce message est surtout descriptif de la profession, il traduit ce que l'observation, l'expérience et les récits des autres nous avaient appris.

Au moment de la mise en place d'un lieu de formation – que nous ne voulions pas appeler « école » – il fallait donc bien tenter d'identifier, de classer, de conceptualiser, de donner une forme transmissible à ces diverses expériences, à ces connaissances essentiellement empiriques, souvent vagues et incertaines.

71

DES SOURCES DIVERSES À CANALISER !

J'ai montré le rôle décisif joué dans la création du Centre par les directeurs et directrices des institutions romandes de l'époque. Leurs voix, souvent contradictoires, ont exprimé leur propre image de l'éducateur dans les débats de 1953 et 1954 de la Commission consultative :

« On ne veut ni des psychologues ni des théoriciens. »

« On veut des gens capables de mettre la main à la pâte. »

« Il faut donner la priorité à des jeunes qui ont un métier, afin qu'ils puissent y retourner en cas d'échec. »

« Il faut donner à ces futurs éducateurs des techniques de travail et des techniques éducatives. »

« Il faut s'inspirer des méthodes de l'éducation active. »

« *Il faut développer les aptitudes sportives.* »
 « *Il faut qu'ils soient au clair sur eux-mêmes* », etc.

Ces avis expriment les convictions de leurs auteurs, issus des pratiques qu'ils ont développées eux-mêmes et des formations très diverses qui ont été les leurs. Leur dénominateur commun est l'insatisfaction de la situation de grave pénurie qualitative et quantitative qu'ils vivent professionnellement. Cette insatisfaction concerne aussi bien la formation dispensée par la section B de l'École sociale de Genève (censée former des directrices d'établissement) que par l'École de Champ-Soleil à Lausanne, cette dernière formant le personnel des asiles, uniquement féminin, selon une conception, des conditions d'admission et un programme désuets aux yeux de beaucoup.

72

Et pourtant ! D'heureuses initiatives avaient déjà vu le jour en Suisse romande. J'ai raconté ailleurs⁸⁶ les témoignages de gratitude recueillis à l'occasion d'un colloque à Lyon sur l'histoire de l'éducation spécialisée organisé en 1986 par le Comité d'entente des écoles et centres de formation d'éducateurs français auprès de plusieurs collègues qui se souvenaient avec reconnaissance des cours dits de « La Grande Boissière » (Cours international de moniteurs pour homes d'enfants victimes de la guerre) mis sur pied à Genève dès 1944. Nos collègues français évoquaient avec émotion les cours et séminaires donnés par Robert Dottrens qui fut, avec le président André Oltramare et le directeur Guy Ryser, l'âme de cette aventure. Ils se rappelaient la visite des premiers ateliers pour tuberculeux du D^r Rollier à Leysin, celle du Bercaïl à Lausanne créé en 1941 sous l'impulsion du D^r Lucien Bovet, celle du Home Chez Nous, fondé en 1921 par des élèves d'Adolphe Ferrière dans le droit fil de la pensée de l'un des pères de l'éducation active. La liste des professeurs et conférenciers de La Grande Boissière réunit des noms prestigieux : les professeurs Jean Piaget et André Rey, Gisèle de Failly et Henri Laborde, animateurs des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA), la psychanalyste Madeleine Rambert, le D^r Préaut, directeur du Hameau-école de l'Île-de-France à Longueil-Annel, président de la Fédération internatio-

86 In C. Pahud, Y. de Saussure et G. Rochat, *Aux sources de la formation des éducateurs spécialisés*, EESP & IES, 1992, p. 93.

nale des communautés d'enfants (FICE), Paul Geheeb, directeur de l'École d'humanité de Goldern, Jean Roger, chargé de mission de l'Éducation nationale et disciple de Decroly, Raymond Uldry, directeur du Service genevois de la formation professionnelle, futur président de l'Institut d'études sociales de Genève⁸⁷, etc. Pour caractériser l'inspiration des cours de La Grande Boissière, il faut en citer l'un des trois principes :

« Esprit: Il est prévu de former une communauté familiale, basée sur le <self-government> dans une atmosphère de franche camaraderie et en s'inspirant d'un haut idéal de service. »

La part prise dans cette initiative originale par le professeur Robert Dottrens, à l'époque codirecteur de l'Institut des sciences de l'éducation, explique l'enthousiasme qu'il mit à soutenir, dix ans plus tard, le projet lausannois de formation d'éducateurs, dans sa fonction de vice-président de l'École d'études sociales de Genève, alors que La Grande Boissière avait fermé ses portes, faute d'argent, car l'internationalisme qui l'avait animée ne payait plus...

73

LES SOURCES FRANÇAISES

Nous les avons explorées et connues sous des formes diverses : des hommes, une littérature, des visites. Parmi les hommes rencontrés, des noms émergent : Henri Joubrel⁸⁸ ; le D^r Chaurand, directeur du Centre pédotechnique de Toulouse et de la première école d'éducateurs française, ouverte en 1942 ; Jean Pinaud, directeur de l'École d'éducateurs de Montesson, créée en 1943 ; le professeur Robert Lafon, directeur de l'Institut de psycho-pédagogie médico-sociale de Montpellier ; Jean Chazal, le juge des enfants qui servit de modèle au magistrat de *Chiens perdus sans collier* de Gilbert Cesbron ; Henri Michard, directeur du Centre de formation, de recherches et d'études de Vaucresson ; Paul Lutz, directeur de l'Éducation surveillée au Ministère de la justice.

87 Je lui dois une riche documentation sur les cours de La Grande Boissière (Archives personnelles).

88 Voir plus haut le chapitre « La visite d'Henri Joubrel ».

Quant à la littérature, nous lisons la revue *Rééducation*, rédigée par Paul Lutz, la revue *Sauvegarde*, de l'Union nationale des associations de sauvegarde, *Les Cahiers de l'Enfance*, revue dirigée par Alexis Danan (auteur de *L'Épée du scandale*), *Liaisons*, l'organe de l'Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés (ANEJI), les nombreux écrits de Joubrel, mais aussi ceux des Suisses Lucien Bovet (*Aspects psychiatriques de la délinquance juvénile*), Adolphe Ferrière, Pierre Bovet...

D'un exposé présenté à l'AVOP le 10 juin 1954⁸⁹ sur les visites de quelques écoles françaises d'éducateurs, j'extrait les lignes suivantes :

« Des publications⁹⁰ nous avaient renseignés sur les centres que nous allions visiter. Mais nous étions curieux de voir et de connaître les responsables de ces écoles de cadres et de connaître leurs dernières expériences et le sens de leur évolution. [...] L'impression d'ensemble est celle de la souplesse : pas de codification, de règles ou de statuts définitifs, même pour les écoles de Lyon et de Montpellier, instituts universitaires. « Encore vingt ans, disait le professeur Lafon, et nous arriverons à quelque chose. » Souci d'indépendance aussi, désir de pouvoir modifier au gré des expériences programmes et conceptions. Toutes ces écoles ont évolué et évoluent encore. [...] La plupart de ces centres sont nés pendant la guerre, dans des circonstances difficiles, sollicités par une vague grandissante de délinquance et de vagabondage. Il a fallu courir au plus pressé et concevoir une formation rapide et la plus efficace possible. D'où, au départ, la brièveté des études et des stages. Je pense que les circonstances qui ont présidé à la création de La Grande Boissière étaient à peu près semblables. [...] Peu à peu, les études se sont allongées, un équilibre s'est trouvé entre la théorie, la pratique, les études et les stages. On peut dire que toutes les écoles françaises ont subi une évolution semblable qui a abouti au schéma grossier suivant : un an d'études

74

⁸⁹ Voir plus haut le chapitre « Une assemblée générale de l'AVOP ».

⁹⁰ En particulier, deux numéros spéciaux de la revue *Sauvegarde de l'enfance* sur la formation des éducateurs (« La formation des principaux techniciens de l'enfance inadaptée », 2-3, 1951, et « La formation des techniciens de l'enfance inadaptée, écoles pour éducateurs », 8-9-10, 1952).

théoriques et pratiques, un an de stages, un an de pratique. Reste cette leçon: rester souple, adaptable. Ne pas croire avoir trouvé la solution. Rester frais, disponible, ne rien vouloir systématiser.»⁹¹

Je présentais ensuite quelques problèmes particuliers sur lesquels on pouvait voir s'affronter ou se compléter les conceptions propres à chaque centre.

Les conditions d'admission

Dans les centres visités, l'âge minimum est 20 ans. Dans d'autres, pour les filles notamment, il est de 18 ou 19 ans. L'âge de 18 ans correspond à la fin des études et au moment du choix d'une carrière. L'âge de 20 ans sous-entend une maturité plus affermie qui évite des emballements inconsidérés. [...]

Aptitudes physiques: bonne santé! L'institut public de Vaucresson (qui dépend de l'Éducation surveillée, Ministère de la justice)

75

inclut dans ses épreuves de sélection des tests athlétiques considérés comme importants en fonction de la clientèle adolescente des institutions publiques d'éducation surveillée.

Examens divers (médicaux, psychiatriques, psychologiques). De l'avis général, il est extrêmement difficile de fixer de manière précise les critères qui définiraient l'éducateur idéal. En effet, ce métier peut s'exercer dans des conditions très diverses (région, genre d'institutions, clientèles. Des hommes et des femmes de nature ou de tempérament exactement opposés peuvent réussir aussi bien – ou aussi mal – auprès des enfants. La possession de grades ou de diplômes universitaires n'implique pas que le candidat sera un bon éducateur. Enfin, certains traits de caractère qui peuvent paraître excessifs dans la vie courante sont susceptibles de se canaliser, de s'adapter au contact des enfants. Il est donc bien difficile de se référer à un type d'éducateur idéal, à un modèle standard. De même, une confiance aveugle en certains résultats de tests serait dangereuse. Le professeur Lafon nous a

91 Archives personnelles.

présenté une planche comparative de résultats de tests qui ne coïncidaient guère avec les appréciations portées sur la pratique.

En définitive, tous nos interlocuteurs s'accordent pour reconnaître que la valeur humaine est déterminante mais qu'elle n'est pas facile à déceler et qu'elle ne se laisse pas mesurer par des chiffres. Le D^r Chaurand, de Toulouse, n'a qu'une confiance très limitée dans les entretiens systématiques et scientifiques; il ne leur accorde qu'une valeur indicative et se fie davantage à son instinct et à sa sensibilité. Il n'en reste pas moins que l'entretien psychiatrique, pratiqué partout, reste indispensable pour tenter de repérer des sujets poussés par des motivations pathologiques.

Stages probatoires. Tous les centres visités exigent un stage préalable, d'une durée variant de 15 jours à 3 mois; ces stages permettent de déceler plus sûrement que les examens la valeur d'un éducateur. C'est au contact direct des enfants [...] qu'un candidat peut faire la preuve, aux autres et à lui-même, qu'il peut faire ce métier. Je cite le professeur Lafon: «Il est bien entendu que la sélection ne peut se faire que sur le tas et par le contact du futur éducateur avec les enfants.»

En plus des stages probatoires en institution, Montpellier, Montesson et Lyon organisent des cours d'introduction avec les candidats en vue d'éprouver leurs aptitudes à la vie communautaire, de les mettre en contact avec les matières des cours théoriques et pratiques afin d'observer leurs réactions.

Quant à l'obligation ou non d'avoir un baccalauréat, les Français en discutent avec passion! À l'heure actuelle, une seule école exige le baccalauréat, celle de Vauresson qui dépend du Ministère de la justice et qui forme les éducateurs fonctionnaires des établissements publics de l'Éducation surveillée. Montpellier et Lyon, pourtant instituts universitaires, soumettent les candidats non bacheliers à un examen de culture générale. L'avis unanime, y compris de Henri Michard, directeur de Vauresson, est que la possession d'un baccalauréat est loin d'être déterminante pour la qualité d'un éducateur. Ce qu'il faut rechercher, c'est sans doute un bon niveau d'instruction, mais surtout l'intelligence et la manière de s'en servir. [...]

Équilibre entre enseignements pratique et théorique

Chaque centre, à sa manière, s'est posé la question de savoir précisément les besoins de la rééducation, autrement dit : quelle formation l'éducateur doit-il recevoir pour répondre à ces besoins ? [...] Le D^r Kohler, de Lyon, répond que la formation de l'éducateur doit être à la fois technique et humaine. Elle doit lui permettre de s'intégrer dans l'équipe de travail comprenant le médecin, le psychologue, l'instituteur et l'assistante sociale. Elle doit tenir compte de la spécialisation propre de l'éducateur pour enfants inadaptés. [...] Si tout le monde est d'accord sur le fond du programme, il est plus difficile de s'entendre sur la forme à donner à ces enseignements. Il y a dix ou quinze ans, pendant la phase d'urgence, la formation a été surtout théorique. Elle tend actuellement, à Lyon et à Montesson en tout cas, à devenir autant, si ce n'est plus, pratique que théorique, en conservant le minimum indispensable de théorie. Le contenu des enseignements théoriques est à peu près le même dans toutes les écoles. [...]

77

Les stages

Tous les directeurs rencontrés accordent une grande importance aux stages. [...] Ils sont unanimes à s'opposer à la formule qui consisterait à mettre la pratique avant la théorie, c'est-à-dire les stages avant les études (sauf pour les candidats ayant pratiqué professionnellement le métier d'éducateur), estimant que la solution la meilleure consiste à commencer par un stage bref, posant des questions et des problèmes auxquels la théorie tentera de répondre, les études armant le candidat pour les stages ultérieurs. Les écoles qui en ont la possibilité, Montpellier notamment, proposent une gamme de stages : en centre d'observation, en centre de rééducation, en service social de tribunal ou d'orientation professionnelle. Les stagiaires restent élèves du centre de formation, sous le contrôle d'un moniteur-chef ou du directeur, pendant toute la durée des stages, ce qui suppose une collaboration soutenue du directeur de l'école de cadres avec les directeurs d'établissements. À Toulouse, la proximité immédiate d'un centre d'observation permet aux élèves de participer quand ils le veulent aux

activités de l'établissement et de façon obligatoire à deux stages d'une semaine dans un des pavillons de l'institution. Montesson considère comme indispensable qu'un stage de plusieurs mois s'accomplisse hors de la région parisienne. Montpellier, au contraire, estime que les stages dans sa propre région, dont on connaît les mœurs et le tempérament, sont plus profitables.

[...] Les stages posent de gros problèmes aux établissements, que la plupart des directeurs s'efforcent de résoudre dans un esprit de collaboration avec le concours de leurs équipes de travail. Ces dernières manifestent généralement intérêt et compréhension à l'égard de l'apprenti, parfois imbu de sa science toute fraîche, qui se présente à elles et qui parfois provoque quelques perturbations dans les rapports avec les enfants et les éducateurs en place. Les directeurs d'écoles de cadres rencontrés au cours de ces voyages ont tous mis l'accent sur l'importance de l'attitude des directeurs d'établissements à l'égard des stagiaires, ainsi que sur l'attitude des éducateurs chevronnés, insistant sur la nécessité de maintenir un contact personnel étroit entre les responsables de la formation et les stagiaires.

78

Formation en internat ou en externat ?

Sur les cinq centres visités, deux ont adopté l'externat et trois l'internat. [...] Est-il besoin de dire que ce sont les instituts d'université (Lyon et Montpellier) qui ont adopté l'externat ? Ils suivent la tradition universitaire d'indépendance et d'autonomie des étudiants, équilibrée par les périodes de stages qui se font évidemment en internat. Vaucresson, Montesson et Toulouse, en revanche, accordent une grande importance à la vie d'internat, expérience considérée comme indispensable pour qui devra vivre en équipe, en communauté pendant des années. Les problèmes humains de la vie d'internat sont une mine de réflexions, d'apprentissages, d'expériences qu'il faut explorer, pour éduquer en connaissance de cause les enfants d'internat. Telles sont les deux positions en présence. Là encore, la solution adoptée a été dictée par le cadre, l'environnement, l'esprit et le tempérament de chacun.

La direction et l'organisation des centres de formation

Lyon est dirigé par un médecin (D^r Guyotat), la direction technique étant assurée par une assistante (M^{me} Rocher) qui vit la vie des élèves, participe à leurs cours, à leurs travaux et à leurs divertissements. À Montpellier, le professeur Lafon assure la haute direction sur tout ce qui touche à l'enfance inadaptée, assisté, en ce qui concerne l'école de cadres, par une monitrice-chef (M^{lle} Lenhard) qui accomplit le même travail que sa collègue de Lyon. À Toulouse, même conception : un directeur (D^r Chaurand) qui dirige le centre d'observation et l'école de cadres, avec à ses côtés un chef de stage (M. Hermann) qui partage – à peu près – la vie des élèves. Même chose à Montesson. Le directeur de la maison de rééducation (M. Pinaud) dirige aussi l'école de cadres, assisté d'un chef de stage, tout en souhaitant pouvoir se consacrer uniquement à la formation. À Vaucresson, M. Michard assume la direction générale aidé par un chef de stage. Quant à l'organisation de la vie des élèves, elle est en grande partie fonction de leur effectif, ainsi que de la conception de l'enseignement. Chaque directeur aimerait réduire ses effectifs à la douzaine ou à la quinzaine au maximum pour pouvoir suivre et connaître chacun et adopter une forme d'enseignement individualisé, ceci surtout dans les centres qui pratiquent la vie d'internat. Tel directeur exige une discipline de fer de ses stagiaires, tel autre – il est du Midi – est peu préoccupé de règles et de discipline, tel se fait traiter en grand patron, tel autre en ami, en frère, tel est le confident de ses élèves, tel autre garde ses distances... Heureux pays où les contraires s'harmonisent, sans se neutraliser!

79

DES RÉFÉRENCES IMPLICITES ET EXPLICITES

Des références « historiques » diverses, parfois opposées, sont apparues des rencontres, des lectures, des visites, des entretiens, des amitiés nouées. Je les ai retrouvées, clairement identifiées, à l'occasion d'un colloque sur l'histoire de l'éducation spécialisée⁹² organisé à Lyon en 1986

92 Voir plus haut le chapitre « Des sources diverses à canaliser ».

par le Comité d'entente des écoles d'éducatrices françaises. Ces références ont été évoquées par une série de témoignages⁹³ apportés par les principaux acteurs de la rééducation française des années 30 et 40 encore vivants. Le scoutisme (Éclaireurs de France, Scouts de France, Éclaireurs unionistes), les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA), les colonies de vacances, les Auberges de jeunesse, les Âmes vaillantes, les chantiers de jeunesse du régime de Vichy, les militantismes confessionnels et laïcs, ont pu être reconnus comme autant de lieux de découverte – voire de révélation – des dimensions socio-pédagogiques et relationnelles constitutives du métier de l'éducateur, mais aussi porteuses de valeurs telles que respect de la personne, fraternité, esprit communautaire, « familialisme », personnalisme, esprit d'équipe, espérance... Deux profils d'éducateur semblent s'en dégager : celui du chef scout, parfois à peine plus âgé que les adolescents dont il a la charge (Hubert Noël avait 18 ans quand il prit la direction de Ker Goat⁹⁴), donc proche de ses « gars », fraternel, mettant en œuvre les ressources pédagogiques du scoutisme (rituels, vie communautaire, système des patrouilles, activités de plein air, jeux). Il se situe dans les mouvances de l'éducation active et du *self-government*. L'autre se réfère à un modèle familial : il s'agit de donner – ou de redonner – à l'enfant une image paternelle et maternelle, par le partage inconditionnel de sa propre vie quotidienne et familiale. L'un et l'autre modèles se nourrissent d'une dimension vocationnelle, dans son acception religieuse, mais aussi laïque et humanitaire.

À ces principaux modèles sont venues s'ajouter – voire se substituer – des conceptions et des pratiques « nouvelles », exprimées notamment par l'ordonnance de février 1945, sous le gouvernement de Gaulle, qui confirmait des dispositions déjà prises par le régime Pétain dès 1943 instituant l'enquête sociale et l'observation, dans le domaine de la délinquance juvénile. C'était l'aboutissement d'une longue marche, jalonnée de noms retournés aujourd'hui dans l'ombre (les psychologues Binet-Simon et

93 Film vidéo intitulé *Histoire de l'éducation spécialisée*, Caluire, Institut du travail social, 1987 (Comité d'entente des écoles et centres de formation d'éducatrices spécialisés).

94 Henri Joubrel, *Ker Goat, le salut des enfants perdus*, Paris : Éditions familiales de France, 1945, 2^e éd. 1947.

Wallon, les psychiatres Heuyet et Le Guillant, les juges Rollet et Chazal, le garde des Sceaux Marc Rucard, etc.), traversant la Troisième République, le Front populaire, la Libération. L'émergence officielle de l'observation, en tant que mission confiée par l'autorité aux institutions d'accueil des jeunes délinquants et en danger moral, en complément de l'enquête sociale, instituée dès 1912, fut un appel direct aux écoles d'éducateurs et à leur développement, dans la mesure où la tâche d'observation mettait en jeu des savoirs et des connaissances, non plus seulement la spontanéité et l'empirisme.

NOS CHOIX

Ils sont inspirés, pour ce qui concerne la forme à donner au Centre de formation d'éducateurs de Lausanne, par ce que nous avons découvert à Toulouse et à Montesson. Ce modèle rencontre l'adhésion des membres de la Commission consultative qui se retrouvent dans ses aspects concrets, pratiques et réalistes. Il répond à l'image globale que l'on se fait, à l'époque, de l'éducateur : c'est un jeune adulte qui doit être bien dans sa peau, disponible, dévoué, exemplaire, pratique, digne de confiance, capable de partager et d'exploiter les moments et les actes de la vie quotidienne, de comprendre sans faiblesse les difficultés des enfants et adolescents qui lui sont confiés. La forme de l'internat séduit ; elle répond à la mission romande de l'école en offrant la possibilité économique du logement sur place, elle permet l'expérimentation directe des contraintes de la vie collective (qui est le lot, rappelons-le, de la quasi-totalité des pensionnaires des maisons d'éducation de Suisse romande et de leur personnel), de ce que l'on commence à nommer la « dynamique de groupe », elle rend possibles les apprentissages obligés des aspects ménagers et matériels du métier liés à la vie institutionnelle, elle cultive l'esprit d'équipe et de partage.

Cette vision, ces visées, dans l'ensemble, nous les partageons et nous réjouissons de les mettre en œuvre. Elles correspondent à nos propres volontés, à l'image que nous avons pu construire de l'éducateur par nos propres expériences, nos études, nos premiers apprentissages et les innombrables discussions avec nos proches amis directeurs et directrices d'institutions.

PREMIER PLAN D'ÉTUDES

Très proche du modèle français, nous l'appliquerons durant une quinzaine d'années, non sans de multiples aménagements. Il comprend dix mois à l'école au régime de l'internat, puis deux stages (quatre et six mois) et un « mois de retour » à l'école. Une troisième année, dite « année de pratique », doit se faire pour obtenir le diplôme, sur présentation d'un travail personnel. L'écolage s'élève à 1000 fr. pour la première année, auxquels s'ajoute une pension mensuelle de 150 fr. Les élèves reçoivent une très modeste indemnité de stage dont une partie revient à l'école; ils sont nourris et logés pendant les stages.

82

L'immédiate proximité du Châtelard et de la Maison d'éducation de Vennes⁹⁵ donne à la formation une dimension presque institutionnelle, d'autant que leurs directeurs font partie du corps enseignant. La nécessité s'impose bientôt de prendre quelque distance. L'installation au chemin du Trabandan en 1956 donne un rayonnement plus large à la petite école, tout en réunissant sous un même toit la collectivité des élèves et de la famille de la direction, à l'image du modèle en vigueur dans nombre d'institutions du pays et dans plusieurs écoles d'éducateurs. Le style de la formation s'imprègne fortement de cette proximité, à la fois traditionnelle et novatrice dans le domaine de la formation professionnelle de jeunes adultes, hommes et femmes, surtout en Pays de Vaud protestant. La forme de l'internat communautaire durera plus de vingt ans: la « libération sexuelle », la contestation du père et de la mère et les vagues soixante-huitardes en auront raison. La fermeture de l'internat ne suscitera la nostalgie que de celles et ceux qui l'ont vécu... et celle de nos enfants!

UNE RELATION ÉTROITE AVEC LES INSTITUTIONS

Autre forte particularité de ce temps des débuts: le souci d'établir une relation dynamique entre l'école et les institutions d'éducation dont plusieurs des directeurs et directrices font partie de la Commission consultative⁹⁶.

⁹⁵ Voir plus haut le chapitre « Souvenirs personnels ».

⁹⁶ Voir plus haut le chapitre « Un projet – une invitation – des décisions ».

Ils attendent – dans tous les sens du terme! – les stagiaires du Centre. Il faut aussi que les institutions lausannoises et vaudoises les voient venir. On institue donc les « journées d'application » en première année, car on ne peut attendre la deuxième pour faire connaître les élèves! Autre initiative qui s'inscrit dans ce souci de relations publiques: le spectacle que les élèves iront présenter dans les institutions pour se faire connaître, faire connaître l'école et s'exercer, de la manière la plus exemplaire possible, à une expression dramatique de qualité.

La volonté d'offrir aux élèves la possibilité d'accomplir un des stages de deuxième année à l'étranger a dû être vivement défendue devant certains membres de la Commission consultative qui voulaient les garder pour eux! Le principe fut néanmoins admis et de nombreux stages, pour la plupart bénéfiques, purent se dérouler en France, aux Pays-Bas et en Allemagne.

Mais il faudra aussi beaucoup de patience pour convaincre des directeurs du pays d'accueillir des stagiaires, de leur consacrer un peu de leur temps et de leur octroyer quelques heures de congé. Il faudra beaucoup d'imagination pour faire comprendre – si ce n'est accepter – aux élèves éducateurs les méthodes pédagogiques de certaines institutions, et beaucoup de discours à certains directeurs pour leur faire comprendre – si ce n'est accepter – les difficultés d'apprentissage de certains élèves...

83

UN PRIX À PAYER?

Rétrospectivement, je constate qu'il a fallu payer le prix des conditions de la création de cette école. Voulu par des praticiens de l'éducation spécialisée, mise sur pied grâce au concours de notables du domaine (magistrats, psychiatres, responsables de services publics et privés), bientôt aidée par les pouvoirs publics, elle se devait de satisfaire les attentes de celles et ceux qui la soutenaient. Et l'on ne s'étonnera pas du caractère inévitablement multiple et contradictoire de ces attentes conditionnées par les statuts divers des institutions et des personnes, leurs options politiques, pédagogiques et religieuses, leurs origines cantonales et leurs références culturelles. Il fallait se frayer un chemin dans ce riche et redoutable foisonnement, imaginer des stratégies, parfois des compromis, manœuvrer sans perdre le cap. Ces années furent donc d'une grande intensité, fécondes en expériences et en découvertes, traversées par un

drame (la mort accidentelle d'un élève), les soucis (l'argent, les locaux, le recrutement, les conflits inévitables) mais, par-dessus tout, les joies de la jeunesse, de l'amitié et de l'amour.

EN FORME DE CONCLUSION

Au départ, une volonté et une idée nées d'un besoin, puis la capacité de rassembler des hommes et des femmes pour donner forme à l'idée, dans un environnement propice caractérisé à la fois par l'imagination et le dénuement.

Un homme, une femme, leurs enfants.

Des locaux dispersés et sommaires, bientôt rassemblés en une petite maison. Des petits groupes de jeunes femmes et de jeunes hommes, au seuil de leur vie d'adulte, engagés dans un projet professionnel hasardeux, plein d'inconnues. Un mode de vie peu conventionnel, la découverte de soi, des autres et du monde par les rigueurs de la vie collective, le contenu des cours et les expériences souvent bouleversantes des stages, autant d'appels à la solidarité!

84

Un style « personnel communautaire » s'est imposé. Il impliquait un cadre, une organisation, un horaire, un programme, des tâches à accomplir, des responsabilités à assumer, des règles de vie (elles se nommaient « Les us et coutumes »⁹⁷) et les moyens individuels et collectifs pour aborder et traiter les difficultés rencontrées. Le système se voulait exemplaire, moralement exigeant, reproductible, sur le double plan personnel et professionnel.

La référence à la famille est évidente, incarnée par la présence quotidienne d'un couple et de ses enfants. Celles au *self-government* et à l'éducation active ne le sont pas moins, bien qu'altérées hélas par la pesanteur des responsables institués!

Cette première aventure de dix années est marquée par le temps et par son temps. Ses richesses sont-elles transmissibles? Les récits et témoignages qui constituent le cœur de cet ouvrage répondent à leur manière à la question. À celles et ceux qui, aujourd'hui, ont mission de poursuivre l'aventure, de répondre!

97 Voir annexe, p. 7, p. 439.

TÉMOIGNAGES

Ce chapitre est articulé à partir des thèmes abordés dans le questionnaire⁹⁸ : le choix de la profession, la formation au CFES, la pratique en éducation spécialisée, le statut professionnel, le rôle de l'éducateur dans la société. C'est un recueil d'extraits de témoignages, les citations étant en quelque sorte comme les photographies d'un album. Il permet de contribuer à une étude historique plus rigoureuse qui reste à écrire sur les débuts de l'éducation spécialisée en Suisse romande. Quelques sources publiées seront indiquées en note.

Une quarantaine de personnes, sur presque cent candidats inscrits entre 1954 et 1963 au Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptées, ont participé aux interviews⁹⁹. Ils sont répartis irrégulièrement selon les volées, mais il y a à peu près autant d'hommes que femmes¹⁰⁰. Pour chaque situation, plusieurs extraits sont donnés, quitte à susciter une impression de redite : il s'agit d'illustrer la convergence ou la divergence des opinions. Le lecteur peut d'ailleurs sauter des citations, celles-ci étant facilement identifiables formellement. Les noms

98 Annexe 1 déjà mentionnée.

99 Annexe 2 déjà mentionnée.

100 96 candidats inscrits, 38 interviews, 20 hommes et 18 femmes : 2 (1^{re} volée), 2 (2^e), 1 (3^e), 8 (4^e), 3 (5^e), 3 (6^e), 2 (7^e), 7 (8^e), 5 (9^e), 4 (10^e).

de personnes, d'organismes ou d'institutions cités dans les témoignages ne seront pas tous identifiés, seuls les principaux feront éventuellement l'objet d'une note; cependant, les institutions dans lesquelles les élèves ont fait leur stage ou ont pratiqué par la suite sont rassemblées dans un index à la fin de l'ouvrage.

CHOIX DE LA PROFESSION

Les candidat·e·s éducateurs ou éducatrices ont pour la plupart suivi, après les premières années d'école primaire, une école secondaire, appelée alors le plus souvent Collège; quelques-uns (15 %) ont suivi l'école primaire (à savoir l'instruction de base) jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, et quelques filles, l'école ménagère. Plus de la moitié d'entre eux ont fait un apprentissage (mécanique, commerce, menuiserie, tôlerie, serrurerie, horticulture, dessin technique, poste, couture, maroquinerie, aide en pharmacie); un quart ont suivi une école professionnelle ou supérieure (école d'art, de couture, d'agriculture, de mécanique, école de nurses, Technicum, École des métiers, École supérieure de commerce, École normale); en outre, plusieurs ont passé entre une année et deux ans en Suisse alémanique ou à l'étranger (Angleterre, Allemagne, Autriche, France) à titre d'expérience personnelle, de stages préprofessionnels et/ou linguistiques. Plusieurs filles ont passé une année ou davantage dans des familles comme filles au pair ou employées de maison.

Une majorité des candidat·e·s, surtout dans les premières années du Centre, ont exercé une activité professionnelle avant de commencer la formation d'éducateur spécialisé; ils ont travaillé de un à trois ans (graveur, employée de bureau, modéliste en maroquinerie, dessinateur technique), parfois davantage (quatre ans monteur CFF, sept ans dessinateur

sur machines, huit ans leveur de boîte à la poste ou opticienne, dix ans paysan). Cette activité se situait en général dans la suite logique de leur apprentissage ou de leurs études, mais certains ont travaillé dans la perspective de financer leur formation d'éducateur spécialisé (un an aux Services industriels de Lausanne, deux ans comme employée de bureau); quelques-uns se trouvaient déjà dans un domaine social (Établissement médico-social Sørensen à Gimel, Centre de réhabilitation de prostituées à Paris).

« Après le Collège, j'ai travaillé dans l'Institution Sully Lambelet aux Verrières, que dirigeait mon frère. Elle était de caractère familial et les gouvernantes (c'est ainsi qu'on nous appelait et il n'y avait pas d'éducatrices) faisaient tout: le ménage, le repassage, etc. Ce travail me plaisait. Après huit mois passés en Angleterre comme jeune fille au pair, j'ai commencé ma formation. »

88 C'était donc exceptionnel si l'un ou l'autre s'est orienté vers le CFES dès la sortie de l'école.

« Après le gymnase, je n'étais pas très intéressée par l'Université et les formations professionnelles, telles qu'enseignante ou infirmière, ne m'attiraient pas. Renseignée au sujet de l'école d'éducatrices qui m'intéressait, j'ai préparé mon entrée avec des stages. »

Ils ont commencé le Centre de formation d'éducateurs spécialisés généralement entre 21 et 24 ans (trois à 19 ou 20 ans et six entre 25 et 28 ans). Un tiers des candidats venaient d'autres cantons (surtout Neuchâtel, mais aussi Genève, Schaffhouse, Bâle, voire de France), les autres habitaient déjà le canton de Vaud.

UN PREMIER MÉTIER

Le choix de la formation d'éducateur spécialisé ne s'est donc fait généralement qu'après une autre orientation. Initialement, celle-ci était plutôt de convenance soit en fonction des possibilités régionales (une industrie locale par exemple), soit en fonction des modèles dominants.

À quelques exceptions près, il ne s'agissait pas d'un choix personnel à proprement parler.

« Après un essai raté chez un paysan, je suis entré à la poste comme auxiliaire. »

« J'ai fait l'École de commerce à Lausanne et une école à Londres. Ces deux écoles avaient été suivies par mon père. »

« À l'époque, dans cette région [Sainte-Croix], il n'y avait pas beaucoup de possibilités d'apprentissage: la mécanique ou le commerce dans l'entreprise Paillard. C'était un choix de circonstance. »

« Je me suis formé comme dessinateur sur machines chez Paillard à Sainte-Croix et à Yverdon et ceci pendant quatre années. C'était très formateur et j'ai eu la chance de travailler dans tous les ateliers notamment en première année d'apprentissage. J'ai acquis de bonnes notions. »

89

Quelques filles ont subi des pressions parentales:

« Mon père qui était pasteur avait des idées assez arrêtées sur ce que je devais faire ou devenir. »

« Mes parents souhaitaient que je devienne maîtresse de travaux à l'aiguille, mais je n'avais aucun intérêt pour cette activité. »

« À la fin de ma scolarité, j'aurais désiré continuer mes études avant de m'inscrire à l'École de service social de Zurich. Devant le refus catégorique de mes parents, je décide (en une nuit) de faire un apprentissage de couturière. »

C'est le plus souvent une forme de frustration ou de déception par rapport au domaine initial ainsi que des circonstances souvent fortuites qui les ont amenés à un changement d'orientation et au choix de l'éducation spécialisée.

« Je n'étais pas très motivée par l'École normale après quatre ans. Lors de stages au CEMEA¹⁰¹ j'ai rencontré des éducatrices; leur ouverture d'esprit m'a fait envie, je les trouvais plus actives, plus engagées que mes collègues de l'École normale. »

« À Sainte-Croix, le travail d'employé de commerce n'était pas enthousiasmant. »

« L'apprentissage d'aide en pharmacie ne m'intéressait pas trop et, sur les indications du pasteur Rouge, j'ai été voir Claude Pabud. »

« Il y avait d'une part l'insatisfaction professionnelle et d'autre part le fait d'habiter à côté d'une institution [La Sombaille] où j'avais tous mes loisirs avec les jeunes qui y étaient placés; je suis entré en relation avec les éducateurs qui m'ont donné l'envie de devenir éducateur à mon tour. »

« Je ne me sentais pas bien dans un bureau. J'ai cherché du travail dans les ONG [Organisations non gouvernementales], au DDC [Département du développement et de la coopération], au Réarmement moral. Puis j'ai eu un entretien avec Claude Pabud. »

« Comme mon père avait décidé que je rentre aux CFF [Chemins de fer fédéraux], j'ai été quatre ans monteur à la fabrique de wagons de Schlieren près de Zurich. J'ai rencontré les Unions chrétiennes qui s'occupaient des juniors, des jeunes Suisses romands qui faisaient leur année en Suisse alémanique. Je m'occupais d'eux le soir et le week-end. Ils étaient livrés à eux-mêmes en dehors du travail. On était toute une équipe avec M. Schlaeppli et A. Karlen.

101 Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active. Formation s'appuyant sur les méthodes actives de l'éducation nouvelle et organisée sous forme de stages en internat, créée en France en 1937 pour les personnes chargées de s'occuper des enfants dans les centres aérés, les colonies de vacances, les maisons d'enfants. Les premiers stages en Suisse ont eu lieu en 1947. La formation a été introduite dans le canton de Vaud en 1952 et préparait les participants aux techniques de loisir en tenant compte du développement de l'enfant (CEMEA, Lausanne: Imprimerie Favre & Favre, 1964, 19 p.).

Je voulais sortir de l'usine et devenir maître de travaux manuels. Mais il ne m'était pas possible de faire l'École normale parce que j'étais dyslexique et qu'il me manquait la musique. J'étais intéressé par l'École active et je suivais des stages CEMEA. J'ai eu un entretien avec le directeur de Serix-sur-Oron qui m'offrait 150 fr. par mois, mais je n'étais pas d'accord. C'est M. Borcard, qui était le premier homme assistant social du canton, qui m'a dit qu'il y avait une formation d'éducateur qui se mettait en route. Je suis allé voir Claude Pahud. C'était la première année du Centre. Je voulais m'occuper des jeunes, à l'époque je pense que j'avais la vocation. »

« Désirant devenir nurse, j'ai entrepris une formation pendant une année dans une école et j'ai accompli une année de stage pour pouvoir travailler dans un hôpital. J'ai été très déçue par les contenus de la formation qui étaient pauvres. Lors d'un stage à l'Hôpital des Samaritains à Vevey, j'ai constaté que je n'étais guère faite pour cette profession dont les perspectives paraissaient peu ouvertes. Puis j'ai fait deux stages dans des homes d'enfants qui séjournaient à la montagne pour respirer le bon air. J'ai entendu parler du Centre de formation par Mireille Glardon [élève de la 1^{re} volée] et je me suis renseignée sur les conditions d'admission. »

91

« L'idée de devenir infirmière était un projet important que je voulais mettre un jour à exécution. Après deux ans d'attente où j'étais aide dans ma famille puis jeune fille au pair en Allemagne car j'étais trop jeune pour commencer ma formation, j'ai fait un stage d'aide-infirmière durant six mois. Le contact avec le milieu hospitalier m'a fait déchanter : travailler en médecine auprès de patients atteints d'anorexie ou de sclérose en plaque m'était insupportable. Mon père qui était un patriarche s'est opposé à mon projet d'entrer à l'École de formation d'éducateurs spécialisés, préférant que je fasse Champ-Soleil [une école de diacre]. Le fait que mon père ait réagi à mon projet m'a aidée en quelque sorte à affirmer mon choix. En attendant de pouvoir décider par moi-même, j'ai fait une école de commerce pendant six mois à Neuchâtel (secrétariat et dactylo), puis j'ai travaillé deux années

comme employée de bureau pour gagner ma vie et payer ma formation. »

« Je pense n'avoir pas trouvé mon compte dans le métier choisi [dessinateur sur machines]. L'industrie faisait partie de la tradition dans la famille et dans la région où j'ai passé mon enfance. C'était une rupture nette à 23 ans. En somme, le choix a été plutôt fortuit. Mireille Glardon m'a parlé de la formation qu'elle suivait à l'école d'éducateurs [c'était la première année de formation en 1954]; son récit a soulevé plus que de l'intérêt, je pourrais dire de l'enthousiasme: le type d'études, la vie en groupe, l'expérience sur le terrain, c'était une conception qui me sortait totalement du cadre industriel et qui m'incitait en quelque sorte à larguer les amarres. Le choix de cette profession n'allait pas sans mal pour l'entourage familial. »

92

« J'ai suivi les cours de l'école de couture, je voulais devenir maîtresse de couture. Mais constatant un certain côté répétitif des actes à enseigner, j'ai renoncé à cette idée. J'avais envie de m'occuper d'enfants. J'étais cheftaine louveteaux et j'ai fait beaucoup de scoutisme. Avec les cheftaines louveteaux et les routiers, nous allions de temps en temps le dimanche dans l'institution d'Eben-Hézer pour remplacer bénévolement certains membres du personnel. J'ai choisi la formation d'éducatrice dont j'avais entendu parler par le scoutisme. »

« L'année de perfectionnement en haute couture à Genève me persuade que je ne travaillerai jamais dans ce domaine. Dans l'attente d'une solution, je reste une année dans le foyer où je logeais et j'aide la directrice en m'occupant de jeunes filles au pair. Pendant cette période, j'assiste à une conférence d'une femme qui dirige à Paris un centre de réhabilitation pour femmes prostituées et délinquantes. J'y ai fait un stage de deux ans, quoique considérée comme trop jeune par la directrice. Au début de cette aventure, j'ai hésité à repartir en Suisse. J'ai dû serrer les dents car je découvrais les « coulisses » de Paris, la violence de la rue et des

femmes entre elles. Pendant cette période, j'ai pris contact avec l'École de service social de Zurich que mes parents m'avaient refusée quelques années auparavant. Mais après deux heures d'entretien, j'ai su que cette école n'était pas pour moi. Je suis retournée à Paris, où une stagiaire de l'École sociale de Genève m'a parlé de la création du Centre d'éducateurs à Lausanne. J'ai pris contact avec Claude Pahud et je l'ai rencontré au Trabandan¹⁰². C'était le flash : cette école était pour moi ! »

« Je voulais être nurse, mais mes parents m'ont découragée en argumentant que ce métier était mal payé et qu'il n'avait aucune sécurité d'emploi ; j'ai appris le métier d'opticienne, comme mon père. Et puis il y eut quelque chose de l'ordre de la vocation en réponse à l'idéologie d'aider les jeunes « en perdition ». J'ai pris mon temps, j'ai mûrement réfléchi. À l'époque on entrait en éducation un peu comme on entrait en religion. Aujourd'hui, je ne dirais plus cela. C'est une profession comme toutes les autres professions d'aide à autrui. »

93

« Le travail chez mon oncle paysan, qui n'avait pas d'enfants, impliquait à terme que je reprenne le domaine. J'avais de la peine à me voir paysan du fait des petits rendements de l'exploitation et j'envisageais de me marier ; je me voyais mal vivre avec ma jeune épouse dans une telle promiscuité. C'est alors qu'une amie m'a informé que Fernand Bovet, que je connaissais, faisait un stage au Home Chez Nous avant d'entrer à l'École d'éducateurs. Cette rencontre fut déterminante dans mon choix de commencer moi aussi l'école. Malgré les risques que je prenais, car en cas d'échec je ne retrouverais jamais un domaine pour exercer mon métier de paysan, j'ai eu confiance. »

« J'étais ouvrier ébéniste, mais je voulais sortir de l'impasse que représentait pour moi ce travail ; inspiré par la pensée et l'action d'un maître oriental axé sur la non-violence, j'aspirais à un dépassement

102 N° 26 ; l'École y eut son siège de 1956 à 1964.

de moi. Objecteur de conscience, j'ai été condamné à sept mois d'emprisonnement. Je me suis engagé dans les chantiers de Service civil international, au total neuf mois en Calabre, Jordanie, Liban, etc., et quelques mois sur des chantiers en Suisse. La formation dans le domaine social a constitué pour moi une soupape de sûreté.»

Rares sont donc ceux qui se sont orientés tout de suite vers une profession sociale ou qui envisageaient déjà précisément de travailler dans une institution pour enfants. Cela s'est présenté cependant :

« Je voulais depuis longtemps être éducateur ; j'avais découvert le métier avec un moniteur de < colo > au Pavillon de Jeunesse à Montana-Vermala où j'étais à 10 ans à cause de ma mauvaise santé. Je me suis renseigné à Paris, puis à l'École sociale de Genève auprès de Marie-Louise Cornaz ; la directrice m'a accueilli fraîchement à cause de mon milieu et de mes faiblesses en français. Une amie, Élisabeth Misteli, qui avait fait l'École de Lausanne, me l'a indiquée.»

« Au gymnase, je voulais faire l'École sociale de Genève pour pouvoir diriger une maison d'enfants. Lors d'une rencontre de chant choral à Fribourg, j'ai rencontré Andrée Viscolo qui dirigeait un chœur de jeunes et qui était éducatrice à la Maison d'éducation de Vennes ; elle m'a parlé de l'École d'éducateurs de Lausanne.»

DÉCOUVERTE DU CENTRE

Les futurs candidats, qui éprouaient pour certains une insatisfaction relative à leur première orientation, ont donc entendu parler de cette nouvelle école qu'était le Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptée. Or, le métier d'éducateur ou d'éducatrice spécialisé-e n'était pas encore connu dans le public.

« J'étais assez fière d'être la première de mon village à suivre cette formation encore nouvelle, de ne pas suivre des sentiers battus.»

La source d'information principale a été la rencontre d'éducateurs ou de personnes en contact avec ce milieu qui leur a fait découvrir l'école, et subsidiairement la profession.

« J'étais copain avec Martial Bernard, élève de la 2^e volée. »

« J'ai rencontré lors d'un camp de l'Union chrétienne de jeunes filles à Vaumarcus des éducatrices qui parlaient de leur formation à l'École Pahud; j'avais alors 14-15 ans. »

« Le choix de cette profession a été influencé par des personnes déterminantes, comme Jean Sueur, éducateur à l'École Pestalozzi d'Échichens ou Albert Jaccard qui venait souvent à Sainte-Croix, tout en étant éducateur à Serix-sur-Oron. »

« William Hostettler, que je connaissais depuis l'enfance, était le directeur du Foyer de Montfleury. Il m'a proposé de faire un stage chez lui. Je me suis tout de suite senti à l'aise, à ma place. J'ai décidé de me former au Centre. »

95

« Mon amie, Bluette Pelotti, était en contact avec Monique Gallay; influencée par cette dernière, elle a réussi à faire que tous les deux nous entreprenions une formation d'éducateurs. »

« Dans le cadre de mes activités au sein de la Jeunesse de l'Église libre des Terreaux à Lausanne, j'ai fait la connaissance de Monique Gallay, une institutrice qui travaillait à la Maison d'éducation de Vennes. Mais il y a eu d'autres circonstances: un pasteur m'avait proposé de prendre la direction d'une « petite famille » [qu'on appelait aussi un Nid], ce que j'ai refusé, estimant que j'étais trop jeune, mais cette offre m'a sensibilisé au domaine; de plus, Berthe de Rham¹⁰³, qui faisait partie avec moi de la Commission de gestion de l'Église des Terreaux, m'a encouragé

¹⁰³ Assistante sociale responsable de Pro Infirmis Vaud, membre de la Commission consultative du CFES.

à prendre contact avec Claude Pabud et a trouvé 1000 fr. pour m'aider à financer mes études; une connaissance m'avait proposé de lire Les enfants du soleil de West et Chiens perdus sans collier de Cesbron. C'est donc une série d'événements et de rencontres qui m'ont conduit à ce choix de formation dans lequel je n'aurais jamais osé m'engager seul à cause de mon < complexe du pauvre > [orphelin, travaux de livreur en dehors des heures d'école pour ramener quelques sous, soutenu par l'œuvre privée < La Solidarité >]. »

D'autres ont entendu parler du Centre par son directeur, dans les médias ou lors d'une conférence :

« La lecture d'un article de Claude Pabud dans La Patrie suisse ou dans L'Abeille. »

96

« J'écoutais Claude Pabud à la radio. »

« Mes parents habitaient Bâle; à l'issue d'un séjour d'un an en Angleterre, j'étais intéressée par le domaine social, mais aussi par les beaux-arts. Ce sont mes parents qui ont recueilli la documentation au sujet de l'école, sans doute à la suite d'une conférence de Claude Pabud aux paroissiens de langue française de Bâle. »

« J'hésitais entre infirmière, psychologue pour enfants et éducatrice pour petits enfants. Claude Pabud est venu présenter l'École aux Terreaux, à la Jeunesse de l'Église libre. En sortant, je savais ce que je ferais. »

« J'ai été monitrice pendant trois ans à L'Espérance à Étoy où mon frère travaillait. C'est là que j'ai rencontré M. Pabud. Cela m'a fait le déclic pour entreprendre la formation. »

Parfois une invitation directe adressée à l'un ou à l'autre a été déterminante :

« Le CFES n'avait pas assez de candidats à la formation pour démarrer la cinquième volée. Je pense avoir été convaincu par Claude Pahud, en même temps qu'Henri Moinat, de renoncer à notre projet d'aller d'abord travailler avec l'abbé Pierre à Paris et de nous engager dans la formation d'éducateur. »

À ces informations concrètes relatives à la formation au Centre et au métier d'éducateur spécialisé, se sont ajoutées d'autres circonstances qui ont contribué à fortifier une sensibilité au travail social. Ainsi la lecture de *Chiens perdus sans collier*¹⁰⁴ de G. Cesbron évoquée ci-dessus est mentionnée par plusieurs (20 %), cet ouvrage les ayant marqués et influencés dans leur nouvelle orientation. Il y avait aussi l'impact d'autres professionnels :

« La rencontre d'une aide de paroisse durant mon adolescence a renforcé mes motivations pour une orientation sociale. »

« L'amitié avec A. Specher, sociologue devenu jardinier, qui avait fait le tour de France à pied et travaillé comme éducateur au Chambon-sur-Lignon pendant une année, m'a influencé. »

97

MOTIVATIONS POUR DEVENIR ÉDUCATEUR

La motivation principale évoquée dans les témoignages par ceux qui s'expriment sur leur choix de devenir éducateur est la sensibilité au domaine social.

« J'avais et j'ai toujours la volonté de favoriser l'épanouissement des jeunes, de les aider à y arriver. En même temps, je recherchais une activité utile à la société. »

104 Gilbert Cesbron, *Chiens perdus sans collier*, Lausanne: La Guilde du Livre, 1955 (© Paris, Laffont, 1955). L'auteur, bien informé par Henri Joubrel, met en scène les figures charismatiques du juge d'enfants Jean Chazal et d'un éducateur dans l'univers de la délinquance juvénile et des institutions.

« L'idée de m'engager à faire du social était bien ancrée suite aux discussions que nous avons eues aux UCJG [Unions chrétiennes de jeunes gens] de langue française de Berne. Ce groupe de jeunes, actifs et croyants, cherchait à améliorer le monde, c'était un climat propice au service de l'autre. »

« Pour moi, c'était clairement une vocation. Je faisais partie de l'Église évangélique de Colovrex et j'étais très engagé dans les UCJG de Genève. J'avais envie de partager avec d'autres, de les accompagner. Lorsque je travaillais comme ouvrier tôlier au Garage du Môle à Genève, mes patrons me confiaient les apprentis. »

« J'étais animé par certaines convictions religieuses de m'engager dans un travail social et notamment auprès de la jeunesse. Je prenais des contacts avec différentes institutions et je cherchais une formation éventuelle. C'est le pasteur Clerc de Neuchâtel qui m'a donné l'adresse de l'École Pahud. »

98

« Il y avait un esprit de scout dans la famille, mes parents se sont connus chez les scouts. Mon père s'occupait bénévolement des apprentis de la Maison d'éducation de Vennes et ma mère prenait des jeunes filles du Châtelard à la journée ou en séjour pour leur apprendre le ménage. Nous avons baigné dans cette ambiance d'aide au prochain. »

Il convient toutefois de relever que ce choix est en partie qualifié de fortuit par certains, dû à la « chance » ou au « hasard », sans certitude que cela conviendrait.

« En somme c'était un coup d'essai qui m'engageait sans m'engager: ça marche ou ça marche pas! Et si jamais, j'avais un parachute et je pouvais retourner à ma première formation. Néanmoins je pense que profondément cela me correspondait mieux, à cause de l'intérêt que j'éprouvais pour les relations humaines. Ces dernières ouvraient sur une réflexion bien plus complexe et riche que celle offerte dans mon métier premier. »

« Je voulais mettre de l'argent de côté en vue de faire une école de théâtre à Paris. Freddy Klopfenstein [théologien, rédacteur de la Vie protestante] m'en dissuade et me parle de l'École d'éducateurs à Lausanne. »

Ainsi pour beaucoup le choix était tardif, alors que pour quelques-uns, il résultait d'une sensibilité précoce.

« Depuis toute petite j'avais l'intention de me lancer dans une activité sociale. »

« Depuis petite, je m'intéressais aux défavorisés, aux enfants ; je voulais faire quelque chose pour les autres, je me posais beaucoup de questions concernant l'adolescence, j'étais préoccupée de comprendre et de faire quelque chose de social. »

Mais les motivations pour s'engager dans cette profession étaient multiples, à la fois d'ordre général et personnel, dans un dosage variable et plus ou moins explicite, parfois compris seulement a posteriori.

99

« Actuellement j'identifie mon choix comme une attitude d'adolescente dans la naïveté du désir de vouloir m'occuper de personnes en difficulté. Mais surtout je ne voulais pas être enseignante [en référence à une tante qui l'était]. »

« Entre 30 et 35 ans, j'ai pris conscience que je faisais ce métier pour <me réparer moi-même>. J'ai été marquée à l'adolescence de ne pas avoir pu faire ce que je désirais par pression des parents. À travers ce métier, j'ai voulu donner des chances aux adolescentes d'être comprises. À partir de cette prise de conscience, j'ai pu prendre plus de distance par rapport à des émotions fortes. Je voyais plein de tiroirs qui s'ouvraient et j'avais le sentiment de pratiquer enfin un métier. Je n'étais plus enchaînée par la problématique et j'aurais pu, en quelque sorte, m'arrêter là. Mais j'ai voulu continuer une pratique où je me sentais plus sereine. »

Cinq d'entre d'eux mentionnent qu'ils étaient orphelins et deux qu'ils ont eu une vie de famille perturbée.

« Je vivais en France avec mes parents. Lorsqu'ils sont décédés, j'ai été pris en charge par les services sociaux neuchâtelois. J'avais 13 ans. »

« J'étais orphelin de père avant ma naissance, ma mère est morte lorsque j'avais 7 ans et c'est ma sœur qui a pris le relais de mon éducation. »

« J'étais orphelin de père à 2 ans, ma mère et ses trois enfants se trouvaient à l'assistance publique. »

« Mon adolescence a été mouvementée, elle était peu chaleureuse de la part de mes parents. »

100

Et parmi ceux-ci certains font le lien entre leur situation personnelle difficile et leur choix de la profession :

« Je n'identifiais pas clairement les motifs de mon choix, je les ai découverts plus tard. Mon père est décédé tragiquement lorsque j'avais 19 ans. J'ai trouvé de l'aide auprès des JP [Jeunes paroissiens] et des cadets, ce qui m'a incité à mon tour à vouloir aider les autres. »

« Mon père était infirmier, ma mère sage-femme. Restée veuve, elle a dirigé un EMS où nous vivions en famille; mon frère dépressif s'est suicidé quand j'avais 13 ans. Tout cela a marqué mon enfance. Mon autre frère est devenu assistant social. »

« J'ai eu une scolarité chaotique due à des circonstances de famille défavorables. Je dois au pasteur Rouge de ne pas avoir été placée en maison d'éducation. Je pense que j'ai choisi ce domaine professionnel justement grâce à l'attitude de ce pasteur qui m'a entendue lorsque je lui ai fait comprendre qu'il pouvait me faire confiance, que je m'en sortirais. C'est en somme pour lui donner

quittance de cette confiance que je me suis lancée dans l'éducation spécialisée. Mais aussi, je sentais le besoin de m'occuper des jeunes qui n'allaient pas bien. J'ai su plus tard que c'était une manière d'éviter de me préoccuper de moi-même. »

Cependant si la notion d'attention (« la sensibilité aux autres ») ou d'aide à autrui, souvent mêlée à celle d'aide à soi-même, apparaît souvent, elle n'est pas omniprésente. La motivation pouvait être aussi celle d'un métier où les relations humaines, voire la vie en commun, ont une grande part.

« J'avais envie de partager des activités avec d'autres ; l'éducation spécialisée (plutôt que les soins infirmiers) prolongeait l'envie que j'avais d'être en contact avec des patients. »

« J'ai grandi dans une « tribu » : grands-parents, frères et sœurs, cousins, cousines vivant dans la même maison avec des locaux communs (la salle de bains par exemple). Il y a donc ce goût de la communauté qui est à l'origine de mon choix, ainsi que la participation au mouvement de l'Union cadette. »

101

Le contact avec les jeunes était une motivation importante, souvent inspirée par les mouvements de jeunesse. Une proportion importante des candidats éducateurs (70 %) mentionnent leur participation dans l'enfance et l'adolescence, souvent d'ailleurs comme responsable de groupe, au sein du scoutisme, des Unions cadettes et des Unions chrétiennes de jeunes gens ou jeunes filles principalement, mais aussi au sein des jeunesses paroissiales, des camps bibliques, des groupes de tempérance (l'Espoir ou la Croix-Bleue), des colonies de vacances, etc. De manière surprenante, les garçons appartenaient surtout aux Unions cadettes ou Unions chrétiennes de jeunes gens (huit garçons et une fille seulement), les filles au mouvement scout (sept filles et un garçon) ; six garçons et trois filles mentionnent d'autres groupes.

« J'ai toujours eu des gosses autour de moi, comme éclairseuse notamment ; de plus, j'ai pratiquement élevé mon petit frère. »

« J'ai été influencée par le scoutisme. »

« J'ai un passé dans le scoutisme comme éclaireuse et cheftaine louveteau. Je pouvais réinvestir mes expériences dans le domaine éducatif, et ce que j'entrevois de cette profession me permettait de penser que j'y avais vraiment ma place. »

« Je pense que j'avais une idée très scoute de l'éducateur spécialisé, c'est-à-dire la notion de leader, de celui qui mène, qui conduit, qui oriente. »

« J'ai fait partie de mouvements de jeunesse paroissiales dès l'adolescence. J'ai aussi été moniteur de colonies de vacances. J'ai travaillé quatre mois dans un orphelinat en Calabre. »

« Peut-être que mon passé de scout a joué un rôle : j'ai été chef de patrouille, sous-chef de troupe, sous-chef de section et chef roulier. Nous faisons beaucoup de choses, de la montagne, de la musique. »

« Ma formation d'éducateur se situe dans la suite logique de l'animation des groupements de jeunes et des camps auxquels j'ai participé : jeunesse de l'Église libre, de la Croix-Bleue, de l'Espoir romand. »

« J'étais intéressée par les expériences menées dans les mouvements de jeunesse et les camps scouts. Ma mère était très attentive au bien-être des enfants et l'idée d'une aide à l'enfance était nouvelle. La manière d'être de mes parents était un exemple qui m'incitait à faire ce choix. »

« Mes parents avaient un commerce de sport et ils faisaient l'école de ski. Dès l'âge de 12-13 ans, j'ai été sollicitée comme monitrice à l'école de ski O. J. du Stade-Lausanne. À 15 ans, j'étais responsable de la cure d'air de Lausanne-Vidy qui accueillait une centaine d'enfants où j'avais été monitrice depuis plusieurs étés

entre 13 h et 18 h. Je devais tout organiser : trajets, jeux, gymnastique, baignade, goûter, etc. ; j'avais l'impression d'être faite au feu. »

« Après le Collège, j'ai été deux ans dans une famille avec trois enfants en Suisse allemande. Puis j'ai participé aux travaux de la ferme dans ma famille et jusqu'à l'âge de 25 ans, j'ai eu des activités auprès d'enfants au sein de l'Espoir et de la Croix-Bleue, à l'École du dimanche et je m'occupais de mes seize neveux et nièces. J'étais sensibilisée par les problèmes affectifs des jeunes. »

« J'ai été monitrice dans les colonies de vacances, j'ai travaillé une année comme aide-infirmière à la Clinique infantile à Genève auprès d'enfants IMC, puis j'ai été au Foyer du Servan. C'est là que j'ai entendu parler de la formation, sans doute par l'abbé Marmy. Je voulais aider les enfants à se développer le plus harmonieusement possible. »

103

Il s'agissait pour certains de contribuer à réparer des situations douloureuses dont ils avaient pris conscience, leur engagement social étant délibérément orienté auprès des enfants.

« J'aime les gosses. J'ai été témoin de drames vécus par des camarades apprentis alors que j'avais une enfance et une adolescence heureuses, dans un milieu chaleureux. J'ai découvert des gens malheureux, j'étais attiré par le malheur des autres. »

« Il s'agissait bien pour moi d'un engagement imprégné fortement par ma culture judéo-chrétienne dans laquelle s'enracinait la notion de service social. Des difficultés de certains jeunes m'ont interpellé et j'ai expérimenté qu'il est possible de les approcher et que tout à coup une relation se crée et ouvre des possibilités de leur venir en aide ; en somme comme au noyé à qui on tend une bouée. Cette activité, je l'ai découverte tant aux éclaireurs que dans d'autres mouvements de jeunes. »

« J'ai très tôt été interpellé par la situation des enfants placés. Au village, l'un d'entre eux s'est suicidé. J'étais ami avec des jumeaux placés et un des frères s'est aussi suicidé. Mon oncle paysan, chez lequel j'ai habité, accueillait parfois des enfants placés. Après ma formation à Marcelin, j'ai été nommé contrôleur du lait pour la région et mon intérêt pour les enfants placés s'est élargi au-delà du village. »

Enfin une motivation plus immédiate était l'attrait de l'école elle-même et de la formation :

« J'étais tentée par l'aspect polyvalent de la formation. »

« J'avais envie de continuer les études pour mieux comprendre les enfants abandonnés car en pouponnière j'avais découvert que des enfants passaient ensuite en institution. »

104

LE BON CHOIX

Parvenus à la fin de leur activité professionnelle, la plupart de ceux qui ont été interviewés restent convaincus d'avoir choisi une orientation qui leur convenait et qui les a satisfaits.

« Je n'ai jamais eu de regrets, c'était vraiment un bon choix et j'en avais les capacités, j'ai toujours été très heureuse dans ce métier. »

« Je n'ai jamais remis en cause mon choix professionnel. »

« J'ai toujours estimé avoir fait le bon choix, mais les raisons du choix ont évolué. »

« Actuellement je garde la même volonté de chercher l'épanouissement de la personne. »

« C'est un engagement que je n'ai jamais remis en cause fondamentalement, même si parfois il y a eu des moments difficiles. »

« L'éducation était ma vie, je n'ai aucun regret. »

« Je ne renie rien, c'était sympathique d'avoir un idéal, j'ai eu l'impression de servir à quelque chose de manière concrète, réaliste. »

L'un des aspects dominants de cette satisfaction professionnelle est que ce métier leur a apporté un épanouissement personnel; divers éléments des témoignages expliciteront mieux comment celui-ci s'est réalisé à travers des contacts humains inscrits dans la durée, avec la nécessité de surmonter les difficultés, et souvent en bénéficiant de formation continue améliorant la compréhension des autres et de soi-même.

« J'ai beaucoup appris sur la vie. »

« C'est un métier qui permet de nombreux développements. »

« En travaillant dans le domaine social, la vie est certainement plus difficile que dans d'autres professions, mais elle est plus riche d'expériences humaines. »

105

« Grâce à ce travail, j'ai été en perpétuelle évolution et j'ai pu me réaliser totalement en tant que personne. »

« Ce travail m'a donné des ouvertures, cela m'a fait faire beaucoup de rencontres. Cela m'a enrichie, m'a ouvert des horizons, m'a fait me découvrir par tout un travail sur moi. »

On verra qu'une grande partie des candidats sont restés actifs dans le domaine de l'éducation spécialisée, et pour certains l'orientation s'est précisée:

« J'ai travaillé en milieu fermé, voire carcéral, avec des adolescents. Je n'ai jamais eu de conflits d'autorité avec les jeunes, j'étais à ma place. »

« Je me suis orientée vers les enfants qui avaient des problèmes psychologiques, autistes, psychotiques, et non vers des caractériels. »

Le métier était fatigant et exigeant :

« Je me suis toujours occupée d'enfants. Ce n'est que vers 50 ans que le bruit et le fait de vivre au milieu de l'institution me sont devenus insupportables. »

« J'ai le regret de n'avoir pas eu suffisamment de force nerveuse, ce qui m'a obligé d'arrêter ce métier à 48 ans. »

C'est une des raisons pour laquelle plusieurs ont bifurqué après quelques années, notamment vers l'enseignement spécialisé :

« Après une dizaine d'années comme éducateur, un peu fatigué, je me suis engagé au Home Chez Nous comme enseignant spécialisé. »

106 D'autres ont travaillé dans des domaines apparentés (assistant social, enseignant, psychothérapeute). On y reviendra, mais pour l'essentiel ils relèvent le fait qu'il a été possible, voire nécessaire de changer d'activité et de se distancier en partie de leur engagement initial dans l'éducation spécialisée, souvent moyennant une formation complémentaire :

« Les motivations de départ sont demeurées intactes tout au long d'une évolution qui est restée en prise directe avec le terrain, quels que soient les postes de travail. Je ne regrette pas ce choix qui m'a permis d'élargir l'éventail des possibilités de travail dans ce domaine en travaillant notamment au SPJ [Service de protection de la jeunesse]. »

« Après quelques années de travail dans l'éducation spécialisée, j'ai pratiqué, pour des circonstances de vie personnelle (mariage, déplacement familial, naissance de mes enfants), des activités diverses, mais jamais très loin du social. »

« C'est un choix qui convenait à ma personnalité. J'ai pu y trouver l'intérêt nécessaire pour continuer dans ce domaine notam-

ment par des changements de poste. C'est une profession qui permettait cette variété d'activité.»

« Il y a eu des hauts et des bas selon les expériences que je traversais. J'ai mieux cerné mes possibilités et mes limites professionnelles, mes choix me portant vers les petits enfants, la prévention, l'intégration. Mon choix initial était pertinent, sans cela je ne serais pas psychologue mais seulement psychologue.»

« Mon choix a évolué dans la mesure où les circonstances m'ont gardée en parallèle du travail de l'éducatrice: dès la fin de la formation, j'ai été sollicitée pour diriger une garderie, puis j'ai travaillé comme psychomotricienne.»

Des déceptions éventuelles par rapport au choix du métier n'apparaissent que rarement; ainsi un témoignage explique l'abandon de la formation au CFES; un autre exprime des réserves relatives à ce milieu perçu comme replié sur lui-même, tandis que d'autres expliquent leur changement d'orientation après quelques années, car le métier ne leur convenait plus:

« Pendant huit ans de pratique en éducation spécialisée, je ne me suis pas posé la question de savoir si j'avais fait le bon choix. J'étais complètement absorbé par l'ampleur des problèmes auxquels il fallait faire face quotidiennement. Puis j'ai décidé de changer.»

« Je voulais devenir institutrice, mais j'ai échoué. Ma mère a lu l'annonce de l'ouverture du CFES à Lausanne. Après les premiers mois de cours, j'ai entrepris un stage à la Maison d'éducation de Vennes: je suis sortie épouvantée des contacts établis avec les adolescents, ils m'ont fait peur, j'ai pensé alors m'être complètement trompée d'orientation. Je me suis rendu compte que l'éducation spécialisée était le choix de ma mère, et non le mien propre. J'ai abandonné le CFES et commencé l'École normale.»

« Mais je peux exprimer un certain regret par rapport à ce milieu très particulier qui est celui de l'éducation spécialisée. La voie que j'ai choisie est parfois trop en marge de ce qui se passe dans la société en général. Ce n'est pas la profession en tant que telle qui fait que l'éducateur serait en marge de questions globales de la société ou de la vie culturelle; c'est donc ma propre façon de vivre la profession. »

Il faut encore relever qu'il est arrivé qu'un candidat choisisse la formation du Centre sans pour autant songer à devenir éducateur spécialisé selon le modèle dominant, à savoir l'éducateur en institution, et ceci faute d'une formation adéquate accessible. C'est notamment le cas d'un jeune qui voulait s'orienter vers l'animation¹⁰⁵ :

« Je n'ai jamais envisagé de travailler comme éducateur d'internat. J'avais envie de travailler dans un centre de loisirs avec de jeunes adultes confrontés à des problèmes sociaux en relation avec le paupérisme, les ruptures familiales, la petite délinquance. Les circonstances qui m'ont amené à ce projet étaient triples: mon expérience d'enfant émigré italien, j'avais vécu dans une Italie en guerre et j'avais envie, par compensation, de faire quelque chose pour d'autres qui étaient confrontés à la pauvreté; puis j'ai passé mes années de jeunesse dans le quartier de Bellevaux à Lausanne où sévissait une petite délinquance juvénile; enfin, j'ai participé activement aux Ateliers de délassement et de culture initiés par le professeur David Lasserre qui manifestait ainsi son intérêt pour la classe ouvrière et pour les jeunes adultes en particulier. Cette initiative peut être comparée modestement à ce qui se faisait en France dans le cadre des Maisons de la culture¹⁰⁶. »

¹⁰⁵ La formation a été introduite à l'EESP en 1967 (voir note 44, p. 38).

¹⁰⁶ Les Maisons de la culture sont issues en France d'un mouvement de décentralisation du théâtre à partir de 1945. La première Maison de la culture a été inaugurée en 1964 à Bourges par André Malraux, ministre de la Culture. Il s'agissait de rendre la culture accessible à un large public. Elles ont développé par la suite des missions socio-éducatives (<http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles>).

FORMATION

MODALITÉS D'ADMISSION

109

Les modalités d'admission¹⁰⁷ comprenaient un entretien avec le directeur, un entretien avec un psychiatre, y compris un test psychologique, le cas échéant un examen de connaissances générales, ainsi qu'un stage probatoire. Il y a eu quelques exceptions à cause de la nouveauté de la formation et de la nécessité de recruter des candidats.

Voici l'admission racontée par un candidat de la première année :

« La procédure d'admission a été tellement courte ! L'entretien avec Pahud a eu lieu au bistrot de la Paix. Il me donnait des explications : il devait trouver dix personnes, il était en train de construire son école, c'était l'aventure ! Il m'a dit : « Cela vous coûtera

107 Pour l'organisation de l'ensemble de la formation, voir Plan d'études et Programme d'études dans l'annexe 5 et voir le Règlement du CFES, annexe 6. Voir aussi le modèle français présenté lors du Congrès de l'UNAR en octobre 1950 dans le chapitre de Pierre Avanzino : « Discours et représentations... » (encadré page 400). Pour la sélection, voir plus loin le chapitre de Pierre Brossy : « Le recrutement et la sélection... »

5000 fr. »; je lui ai répondu: «Je les ai.» Ça l'a épaté. Puis, il y avait l'entretien avec le D^r Henny et le test Rorschach. Je n'avais pas l'impression de passer une sélection, mais plutôt que j'étais un cobaye. Ils ne savaient pas vraiment eux-mêmes ce qu'ils cherchaient. Il fallait une faculté d'adaptation des uns et des autres.»

La procédure n'a le plus souvent pas été ressentie comme exigeante.

« C'étaient finalement des modalités très sommaires. Si je me souviens bien, un CV qui exprimait ma vision de ce que devait être le travail éducatif et les problèmes des enfants inadaptés. J'ai eu un rendez-vous avec Claude Pahud à l'Hôtel de la Paix, un entretien et un test de Rorschach avec le D^r Henny, psychiatre. »

110 « C'était la première fois que je venais à Lausanne. Je venais juste de passer l'examen de maturité. Je n'avais pas conscience que cela pouvait être un entretien de sélection. Ça ne m'a jamais effleurée que je pouvais ne pas être prise! Je n'étais pas ébranlée. J'ai suivi les modalités de sélection comme une écolière. »

« Le fait d'être admise m'a aidée, cela m'a conforté de pouvoir faire une formation sans avoir fait des études préalables. »

« C'étaient mes premiers pas autonomes dans mon choix professionnel et non l'avenir que mes parents avaient rêvé pour moi, ça m'a donné confiance d'être acceptée dans cette école: j'avais un potentiel à utiliser. »

« Je n'ai pas considéré l'entretien avec Pahud comme une sélection, j'avais plutôt l'impression qu'ils avaient besoin de monde. »

« Je n'ai pas perçu l'entretien avec Claude Pahud comme sélectif, mais comme un échange vendeur/acheteur. »

Un témoignage relève pourtant que les modalités d'admission servaient à opérer une sélection:

« On arrivait avec un grand cœur et avec la vocation, mais certains d'entre nous n'avaient pas d'expérience dans la vie, on n'était pas vraiment mûrs. »

D'une manière générale, ils ont été favorablement surpris que l'on accorde une attention particulière à leur personnalité plutôt qu'à leurs compétences scolaires.

« J'ai estimé qu'on prenait ma personne en compte, on s'intéressait à moi. »

« J'étais surpris de constater que l'accent était mis sur la personnalité du candidat plutôt que sur les connaissances. »

« J'ai ressenti que l'on misait sur moi. »

« J'ai été surprise par la procédure; ce n'était pas dans mes mœurs, mais cela faisait partie de ce qu'il fallait faire. »

111

« J'ai été certainement très surprise des modalités de sélection en venant d'un milieu où la psychologie n'avait pas de place; les divers examens ne m'ont vraiment pas gênée, on pouvait bien s'intéresser à ma personnalité. Mais j'ai été un peu déçue de ne pas avoir accès aux résultats. »

« Je n'ai pas eu l'impression d'être agressée, mais appréciée. La sélection m'a renforcée dans mon choix: cette profession avait une certaine auréole et il ne fallait pas être n'importe qui pour la pratiquer. La formation ne pouvait pas changer fondamentalement quelqu'un: pour faire ce métier, il faut beaucoup d'enthousiasme et d'idéal. »

On trouve rarement la mention d'un contrôle du niveau scolaire et culturel ou celles d'un test de dactylographie, d'un certificat de Jeunesse et Sport, du curriculum vitae (ou autobiographie).

« En plus, par rapport à ma formation antérieure, j'ai dû subir un examen de culture générale. »

« Ça m'avait coûté, en rédigeant mon autobiographie, de dire pourquoi je voulais faire cette formation ainsi que de m'appliquer à bien écrire. »

Par contre, ils se souviennent de l'entretien avec le directeur, Claude Pahud :

« Claude Pahud nous mettait à l'aise, il nous permettait d'être nous-même; il nous présentait la profession comme un métier difficile. »

« L'accueil de Claude Pahud a été chaleureux, ça m'a touché, moi qui étais orphelin et qui avais été prisonnier pour objection de conscience. »

112

« J'ai un bon souvenir de l'entretien avec Claude Pahud. »

« Je me suis sentie comprise. »

« Il m'a paru peu intrusif. »

« Il m'a confortée dans mon choix. »

« Le fil conducteur de l'entretien était la trajectoire suivie. »

« L'entretien était clair et précis; à ma question: « Quel est mon avenir? », il a répondu honnêtement tout en m'encourageant. »

« Les premiers contacts avec Claude Pahud, très posé, très séduisant, m'ont beaucoup plu. »

« La tenue décontractée de Claude Pahud m'a instantanément mis à l'aise. Moi qui descendais de mes montagnes, je l'avais ima-

giné, directeur d'école cravaté. J'avais cru nécessaire, pour faire bonne impression, de me mettre en grande tenue. »

Et avec le psychiatre René Henny, alors médecin assistant de l'Office médico-pédagogique vaudois, puis, dès 1956, médecin-chef à l'OMPV :

« Il y a eu l'entretien avec le D^r Henny à son cabinet. Il m'a dit qu'il n'y avait pas de problème. »

« L'entretien avec le psychiatre portait surtout sur les motivations. »

« J'ai été reçu en blouse blanche et j'ai le souvenir d'un entretien <titillant> qui mettait en cause les motivations personnelles. Il était centré aussi sur les difficultés, entre autres financières, de la profession. »

113

« Je me souviens très bien de l'entretien avec le D^r Henny qui se présentait sous un aspect assez sévère avec ses questions directes, <crac boum>! »

« Le D^r Henny était provocant en me disant : <Je n'encouragerais pas mes enfants à choisir ce métier>; mais j'ai découvert sa capacité d'écouter et il a su m'inciter à m'engager auprès d'adolescents. »

« Il m'a dit : <Je pense que vous êtes fait pour aller à Vennes, vous êtes enthousiaste, il faut faire l'École>; et il a ajouté : <Vous avez l'air heureux, vous n'avez pas de problème. »

« Le D^r Henny a contribué à me faire prendre conscience de moi-même. Il m'avait dit : <Si vous continuez à être aussi raisonnable que maintenant, à 40 ans il y aura de la casse! »

« J'ai le souvenir de questions idiotes sur ma relation avec ma mère. »

« J'avais un peu peur du test de Rorschach, c'était la première fois que je voyais ça. »

« Les examens psychotechniques et le test de Rorschach m'ont angoissé jusqu'à ce que je les découvre au travers de ma formation. »

« J'étais intimidé par l'entretien avec le « psy » et traumatisé par le test de Rorschach, j'avais beaucoup de crainte parce qu'il fallait absolument que je sois admis, ayant renoncé au domaine de mon oncle. »

« Étant connue du Service médico-pédagogique depuis mon adolescence, il m'a été refusé de passer les épreuves de personnalité dans ce service. Claude Pahud m'a envoyée chez un psychologue indépendant, Frank Ramseyer¹⁰⁸, qui m'a fait passer en plus du Rorschach toute une batterie de tests. La séance a duré un après-midi. J'étais très angoissée que M. Ramseyer ne puisse pas voir que j'étais intelligente à cause de ma scolarité chaotique. J'ai considéré cette sélection comme un rite de passage de la scolarité à la formation professionnelle et que je pouvais utiliser des outils développés par mon expérience de vie. »

114

À l'inverse de ces derniers cas, la plupart mentionnent qu'ils ont vécu l'entretien avec le psychiatre et le test de Rorschach comme des épisodes sans signification particulière :

« Je me souviens du Rorschach et de l'entretien avec le D^r Henny; j'ai considéré ces modalités comme normales. »

« J'ai bien accepté les examens de personnalité, sans surprise, cela me paraissait nécessaire pour faire ce travail éducatif. Les entretiens et le test, je me demandais ce qu'on pouvait en retirer, j'ai vécu cela comme ludique et les enjeux nous échappaient. »

108 Chargé de l'enseignement de la psychologie au Centre.

« *Le Rorschach, j'ai eu l'impression de ne rien comprendre.* »

« *J'ai bien aimé le test de Rorschach qui ne m'a pas impressionnée outre mesure.* »

« *C'était amusant, le test de Rorschach.* »

« *Je l'ai trouvé rigolo.* »

Peu d'entre eux ont remarqué une certaine insistance sur les motivations personnelles comme celui qui qualifie l'entretien avec le psychiatre de « titillant » et ils ne semblent pas avoir perçu que l'on cherchait à identifier des déséquilibres éventuels ou des tendances particulières. Un seul se souvient d'une question directe :

« *Le D^r Henny m'avait demandé : « Êtes-vous homosexuel ? » ; j'avais bondi et le D^r Henny avait éclaté de rire. Ce rire m'a tranquillisé et on est passés à autre chose.* »

115

L'un ou l'autre cependant se demandaient ce qu'on avait pu écrire à leur sujet :

« *Le D^r Henny a conclu laconiquement que j'étais un cas qui ne posait pas de problème ; ça m'a laissé perplexe, que voulait-il dire vraiment ?* »

« *Les fantasmes sur la sélection sont venus après, en discutant avec les camarades de volée. J'étais tentée de consulter mon dossier dans le bureau de Claude Pahud.* »

« *J'ai demandé à connaître les résultats du test de Rorschach ; les raisons invoquées pour me les refuser m'ont surpris.* »

« *J'ai pénétré dans le bureau de Claude Pahud pour lire en douce mon protocole du Rorschach. Je n'ai pas très bien vécu cet épisode mêlé d'angoisse et de besoin de compréhension.* »

« Dans le bureau au Trabandan, il y avait tous nos dossiers ; nous avions demandé à avoir accès chacun à son dossier psychologique pour savoir ce qui était écrit sur nous. On nous l'avait promis, mais... Alors, un dimanche on est allé « cambrioler » le bureau et chacun a lu son dossier. J'ai eu une révélation : M^{me} Henny¹⁰⁹ écrivait de moi : « Jeune fille intelligente » ; ça a été un moteur pour moi, car je m'étais sentie dévalorisée dans mon enfance parce que nous étions une famille italienne en Suisse. »

STAGE PROBATOIRE

Le stage probatoire durait en principe un mois dans les premières années du Centre, puis il a été allongé à trois mois.

« J'ai fait mon stage probatoire de trois mois à la MEV [Maison d'éducation de Vennes]. »

116

« Je l'ai fait en deux fois au Home Chez Nous car les cours commençaient en avril : six semaines avant, le reste en été jusqu'à concurrence de trois mois. »

Pratiquement, la durée du stage était variable selon les circonstances. Il a pu être plus long :

« Mon stage probatoire a duré huit à neuf mois, jusqu'à l'entrée à l'école. »

« J'ai fait un long stage probatoire d'une année aux Mûriers, sous la direction de M^{lle} Estoppey. »

« J'ai fait un stage de quatre mois aux Billodes, puis un stage de cinq mois au Pré-de-Vert. Je devais attendre une année pour ne pas être dans la même année que mon ami. »

109 Psychothérapeute et psychanalyste, épouse du D^r Henny.

Mais parfois, il était plus court :

« J'ai fait un stage raccourci (cinq semaines y compris les vacances de Pâques) au Châtelard. »

« Je pense avoir fait un stage probatoire au rabais, car je m'étais inscrit un peu tardivement et C. Pahud avait probablement besoin de 8 à 12 élèves. Donc il n'y avait plus le temps de remplir toutes les conditions formelles. Il me restait somme toute un petit mois. »

Dans certains cas, l'expérience antérieure les dispensait du stage probatoire :

« Mon stage au Foyer de Montfleury a compté et j'ai pu entrer rapidement à l'École. »

« Mon travail à Étoy a été pris en compte, je n'ai pas fait de stage probatoire. »

« J'avais travaillé neuf mois à l'Orphelinat de Dombresson et cela a compté comme stage. »

À l'inverse, l'un des éducateurs interviewés s'étonne que son admission ait été reportée d'une année par le directeur « sous prétexte de manque de maturité ».

La perception première du stage a pu être inquiétante à cause de la réputation de l'institution :

« Des éducateurs, sachant que je devais faire mon stage à Serix, m'ont souhaité bon voyage... en enfer ! »

« J'ai failli partir en arrivant ! C'était à Serix-sur-Oron, un 1^{er} décembre : voyage en train, puis à pied dans la campagne envahie par un brouillard épais. Les bâtiments ont surgi dans un décor lugubre. »

Le stage qui était exigé avant de commencer l'École est reconnu par plusieurs comme une étape déterminante. Les candidats se trouvaient confrontés à la réalité du milieu institutionnel et prenaient conscience de l'utilité de suivre une formation.

« Je n'ai pas vécu le stage probatoire comme un élément de sélection, mais comme une expérience pratique qui m'a confirmé dans mon choix. »

« Je découvrais ce qu'est l'éducateur de groupe dans une institution spécialisée; la prise de conscience de mon fonctionnement personnel fut un révélateur pour le reste de mon existence. »

« Ce choix qui partait de l'envie de faire quelque chose pour l'autre s'est concrétisé par un long stage probatoire à Loveresse (Jura bernois) où, accompagnée par une éducatrice formée, j'ai compris la nécessité d'une formation. Cela m'a permis d'avoir des attentes par rapport à l'École. »

« Dès le début, alors que je n'avais pas encore de formation, j'étais utilisée comme une éducatrice. »

« Habitant Les Ponts-de-Martel, je n'aurais jamais eu l'idée d'aller faire un stage probatoire au centre de Malvilliers considéré comme une institution pour < débiles >. Mais j'ai reçu un téléphone du directeur, Claude Rudolf, qui me proposait de commencer mon stage à la rentrée scolaire. Je n'ai pas osé dire non et j'ai accepté. Je me suis donc retrouvée le lundi de la rentrée scolaire dans un groupe de filles adolescentes. La plus âgée était à peine plus jeune que moi. J'ai passé une journée avec l'éducatrice du groupe qui partait le lendemain et je me suis ainsi retrouvée seule à la tête du groupe qui se trouvait au Chalet. Mais grâce au charisme de Claude Rudolf, à sa volonté de créer un esprit d'équipe, par la sécurité qu'il dégagait, je me suis retrouvée comme un poisson dans l'eau. J'ai pris ainsi confiance dans le métier. »

« J'ai bien vécu ce stage et n'ai rencontré aucune difficulté d'encadrement. Je me souviens de filles collantes, un peu molles, qu'il fallait stimuler. Le travail était intensif : j'habitais sur place, je devais faire des remplacements, m'occuper des repas, du ménage, on devait presque tout faire. À cette époque, je n'avais pas de points de comparaison. Pendant ce stage, je ne me sentais pas évaluée. »

Mais l'expérience du stage a parfois été relativement pauvre :

« J'étais à Dombresson, il y avait trois maisons de système familial, avec un homme et une femme par groupe. Je devais sortir tous les enfants et contrôler leurs souliers. Le système était très hiérarchisé, le directeur faisait l'inspection du domaine à cheval. Je n'avais pas d'entretiens avec les responsables. »

« À Malvilliers, j'ai eu l'impression de ne pas être attendu, j'ai dû me débrouiller, je n'ai pas eu le sentiment que j'étais observé ou que le stage était déterminant pour entrer à l'école. »

119

« Si je pense au stage aux Billodes, il me vient tout de suite le souvenir de la lingerie et du repassage où j'ai dû passer plus du tiers de mon temps ; en somme, nous étions de la main-d'œuvre à bon marché et il était difficile de se révolter à cause de l'image imposante du directeur. Mais c'était une manière de connaître le travail avec les jeunes et d'entrer dans la profession. »

La confrontation à la réalité pratique pouvait être particulièrement difficile, cela tenait à l'inexpérience des candidats, à la clientèle plus ou moins révoltée, aux responsabilités exagérées pour des novices qui étaient amenés à se jeter à l'eau :

« La mise dans le bain à la MEV [Maison d'éducation de Vennes] a été très rapide. Ce fut une rude confrontation. Mes références militaires m'ont aidé. »

« J'ai trouvé ce stage, dans le groupe des grands à Serix, rude et difficile. »

« Mon stage à l'École Pestalozzi à Échichens a été vécu comme une première douche froide avec quinze adolescents débiles légers caractériels. »

« Le stage probatoire était une entrée dans un monde inconnu, il fallait repartir à zéro dans une nouvelle formation, après huit ans dans la vie professionnelle. Je me sentais très < apprentie >, il y a eu des moments pas faciles où je me demandais ce que je faisais dans cette galère ! Et mon orgueil m'a poussée à continuer. »

« À La Pommière à Genève, une institution pour filles de 14 à 17 ans, j'ai dû jouer tous les rôles, enseignante, éducatrice. On ne tenait pas compte de la personnalité des filles : il fallait marcher en colonne par deux pour aller à l'église et en revenir, il ne fallait jamais laisser deux filles dans une chambre, elles devaient être trois au minimum. Je n'étais pas armée, je garde un souvenir mitigé de ce stage. »

120

« J'ai mal vécu mon stage probatoire au Châtelard. Je travaillais dans le groupe des moyennes. J'étais aux prises avec la violence au sein du groupe et de l'institution, l'autorité de l'éducatrice n'était pas reconnue. Je découvrais avoir des difficultés à entrer en contact physique face à des fillettes qui avaient d'importantes demandes à ce niveau. Et les plus grandes < cherchaient > la stagiaire. Je me souviens qu'au lever, la plus grande m'a dit : < Sortez d'ici ou je vous saute dessus. > Je me suis avancée vers elle et lui ai dit : < Saute ! > Le ballon était dégonflé et j'avais établi mon autorité. »

« Je l'ai vécu dans des circonstances difficiles : dans un premier temps, j'ai confondu Serix avec Cery [l'hôpital psychiatrique] ! À Serix donc, je me suis trouvé confronté seul au bout de deux

jours avec un groupe abandonné subrepticement par son éducateur. J'ai été surpris alors par la lourdeur des responsabilités et des horaires, quoique soutenu notamment par la femme d'un éducateur, puis par l'équipe éducative. J'ai des souvenirs pénibles des séances interminables au « légumier », un endroit humide et froid où les enfants préparaient les légumes pour les repas. Mais, j'ai apprécié la possibilité de pouvoir faire du sport avec les jeunes (ski, foot, etc.), ça a aidé. »

Si ces candidats avaient dû affronter une réalité difficile sans aucune préparation et s'étaient trouvés souvent seuls face aux jeunes de l'institution, d'autres ont trouvé un soutien auprès des personnes rencontrées au cours du stage, soit par le suivi personnel qui leur était accordé, soit par la découverte des compétences du personnel éducatif.

« Je me suis lancée dans mon stage comme une cheftaine de louveteaux. Nicole Cevey était mon chef de stage probatoire au Châtelard, elle était très exigeante et m'impressionnait par ses attitudes éducatives très professionnelles ; j'ai beaucoup appris avec elle. »

121

« J'ai très bien vécu mon stage à Loveresse grâce à l'éducatrice qui m'accompagnait. »

« Heureusement l'éducateur du groupe, Jean-Jacques Mobbs, m'a bien soutenu. »

« Le stage probatoire s'est effectué à l'École protestante d'altitude de Leysin dont le directeur était M. Mouthon ; ce fut un stage valorisant avec des éducateurs comme Mario Leonardi, Thierry de Saussure et sa femme qui étaient stagiaires. »

« Finalement, j'ai été en de bonnes mains et j'ai fait mes premiers apprentissages avec une éducatrice formée en Suisse alémanique à l'école de Rorschach ; elle m'a apporté beaucoup et m'a fait découvrir le métier. »

« Il y avait une éducatrice, Marianne Vogt, qui avait fait l'école de Zurich; elle était très bien. »

« Ce petit mois a été pour moi déterminant. J'ai découvert durant ce stage probatoire ce que pouvait amener une formation par l'exemple de deux éducatrices spécialisées formées à l'époque dans une école à Zurich. L'une des deux était spécialement compétente avec une formation théorique solide. Elle se référait à Aichhorn et Neill bien avant que son livre *Libres enfants de Summerhill*¹¹⁰ ne soit publié en français. Elles avaient intégré dans leur pratique diverses théories et savaient les rendre opérantes. Il est vrai qu'elles s'occupaient d'un groupe d'enfants âgés entre 7 et 11 ans. Cela permettait de sortir d'une pratique uniquement coercitive et de construire une approche éducative avec une évaluation individuelle et groupale. Cela a été pour moi une révélation: une action éducative était possible! Grâce aux échanges avec les collègues, nous pouvions envisager de construire de nouvelles manières d'intervenir. Cela m'a beaucoup encouragé à poursuivre mon projet de devenir éducateur. »

122

« J'ai bien vécu le stage probatoire à Pestalozzi dans le groupe de l'éducateur français Guy Dervaud. Je me suis bien entendu avec ce chef qui était exigeant, se voulait juste et obtenait une bonne discipline. Il a représenté pour moi une bonne image masculine compensatoire, ayant perdu mon père. Il m'a aussi donné l'image d'un éducateur modèle. En revanche les attitudes autoritaires de la directrice m'ont laissé des souvenirs négatifs. »

L'appréciation d'un même lieu de stage est variable, en l'occurrence ici par exemple ces quatre témoignages concernant le Home Chez Nous à Lausanne ou les deux concernant Les Billodes:

« J'ai fait mon stage probatoire au Home Chez Nous sous la direction de <Tante Suzy> [M^{lle} S. Lobstein qui avait été élève d'Adolphe

110 Alexandre Sutherland Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Paris: Maspero, 1979 (éd. originale: New York, 1960).

Ferrière]. J'en garde un souvenir très vivant. Elle m'avait confié deux filles, une IMC et une trisomique, pour une promenade au lac de Sauvabelin. J'en suis revenu exténué. Tante Suzy m'a fait entrer dans sa bibliothèque, m'a écouté et a conclu : « Vous êtes éducateur ! »

« Je m'étonne encore des responsabilités qu'on m'a confiées : après six semaines, j'étais seul adulte pour conduire un camp. »

« Si tu occupais les enfants sans casse, tout était bien. »

« Il n'y avait pas d'encadrement, on faisait ce qu'on pouvait. »

« J'ai fait mon stage aux Billodes (Le Locle). On n'était pas encadrés sur le plan pédagogique et on travaillait surtout aux tâches ménagères. Il n'y avait pas de discussions et je ne pouvais m'appuyer que sur mes connaissances acquises précédemment et mes expériences. Il s'agissait d'enfants en âge scolaire, sans famille, mais sans gros problèmes de comportement. »

123

« J'ai de très bons souvenirs de mon stage aux Billodes. C'était une institution bien dirigée avec des groupes familiaux qui accueillaient des enfants de tous âges. J'ai été très séduite par le côté familial de la prise en charge où l'on s'occupait de tout. »

FORMATION PROPREMENT DITE

Ainsi, confrontés à la réalité concrète du stage probatoire ou éventuellement à d'autres pratiques antérieures dans le travail social, les candidats étaient en principe motivés pour une formation professionnelle.

« À Paris, j'avais ressenti le besoin de créer des liens entre les différentes situations vécues, de comprendre ce que je vivais. La formation arrivait à point. »

Les études étaient organisées sur trois années, une part importante étant consacrée aux stages, comme pour l'admission au Centre.

« Les éléments les plus utiles de notre formation ont été la vie de groupe et l'alternance des stages et des périodes de cours. »

La première année était réservée à la formation théorique en internat avec des « journées d'application » ; les examens se situaient à la fin de la première année. La deuxième année, il y avait deux stages de quatre et six mois, avec un mois passé au Centre ; c'était le « mois de retour ». La troisième année était l'« année de pratique », à cheval entre la formation et l'entrée dans la vie professionnelle ; c'est après cela qu'ils pouvaient présenter leur mémoire de fin d'études, condition d'obtention du diplôme.

L'appréciation globale que les témoignages donnent de la formation est qu'elle leur a été utile pour leur vie professionnelle, à la fois par les sujets abordés, mais aussi par l'état d'esprit qu'elle a induit en les encourageant à acquérir d'autres compétences par la suite.

124

« L'école d'éducateurs faisait avec les moyens du bord, c'était un grand progrès pour l'époque, l'enseignement était directement lié à la pratique de la profession. »

« J'ai l'impression que pour l'époque nous avons reçu de bonnes bases ; nous avons appris les choses essentielles. »

« La formation a été pour moi un épanouissement et une découverte de domaines encore inconnus ; plus tard, dans ma pratique, j'en ai apprécié les bénéfices. »

« C'était une formation polyvalente, cohérente, bien adaptée aux problèmes de terrain, bien ciblée. »

« La formation élémentaire m'a permis de mieux me connaître et d'éviter de faire des erreurs fondamentales. »

« Elle nous donnait de l'élan et l'envie d'en savoir plus. »

« Elle nous a donné le sens des responsabilités vis-à-vis de l'enfant. »

« [...] le goût de la formation permanente. »

« Elle m'a mis à l'aise, parce que j'avais acquis le minimum, j'avais une «patente». »

« À partir des bases apprises, j'ai été capable d'aller par moi-même chercher d'autres contenus. »

« Avant et durant le stage probatoire, je n'avais pas de connaissances au niveau de l'éducation spécialisée. La formation m'a donné des moyens pour affronter ma vie professionnelle: je possédais des bases complètes dans trois domaines: théorique, relationnel (à travers le vécu en internat) et créatif (techniques manuelles). »

125

Cette complémentarité n'était pas toujours aussi convaincante et certains considèrent que la formation théorique notamment n'était pas assez adaptée.

« Les apports théoriques n'étaient à l'époque pas des plus probants. »

« La partie théorique n'était pas opérationnelle en termes pédagogiques, elle nous renvoyait plutôt à un travail d'introspection. »

« Les branches telles que le sport, les activités manuelles et artistiques ont été un bon bagage pour la pratique ultérieure; quant aux branches théoriques (psychologie, pédagogie, etc.), elles m'ont moins aidé à vivre la pratique avec les enfants. »

Pour d'autres, c'est l'ensemble de la formation qui était un peu succincte, voire insuffisante.

« On n'était pas très armé pour ce travail. La formation était assez sommaire mais suffisante pour se lancer dans le contexte professionnel de l'époque. »

« Il y avait un tel contexte institutionnel que l'on s'est formé sur le tas ! »

PÉDAGOGIE ACTIVE DE GROUPE

Les éléments principaux de la formation proprement dite, en dehors des stages sur lesquels on reviendra, relevaient de trois domaines spécifiques : les cours théoriques, les cours pratiques et la vie en internat. Les éducateurs spécialisés qui ont suivi les premières années du Centre mettent en évidence l'accent mis sur une pédagogie active et sur une pédagogie de groupe, indissociablement liées d'ailleurs à la vie d'internat dont il sera question plus loin. C'est d'abord un climat général qui est mis en évidence, à savoir « un vécu de tous les instants » :

126

« Je retiens principalement l'élément dynamique du groupe ; sur le moment, je n'ai rien compris, ce n'est que plus tard que j'ai fait le lien. »

« [...] l'importance des personnes, de l'ambiance, la pédagogie chaleureuse et familiale qui régnaient dans le Centre. »

Il y avait un état d'esprit, un ensemble de priorités qui imprégnaient la vie quotidienne du Centre : la participation, l'attention à l'autre, la possibilité de s'exprimer, etc.

« Il y avait un très grand respect de chaque élève. »

« Dans notre formation le slogan était « la personne au centre. »

« Influence des éducateurs français, Fernand Deligny et Joubrel : le respect de l'enfant et de ses besoins était une notion nouvelle à l'époque. »

« C'était une pédagogie active, j'ai compris qu'on ne pouvait rien faire seul, qu'il fallait inclure l'entourage. »

« La formation était centrée sur l'apprentissage de la relation, de la vie de groupe. Je pense au spectacle, au camp. Même si nous étions une grande volée (8 filles et 4 garçons), on devait créer des choses ensemble. »

« C'était une pédagogie participative; ainsi, par exemple, à la cuisine, ce n'étaient pas les glucides ou les lipides qui m'ont permis après l'école de me poser la question: « Mes menus sont-ils équilibrés? », mais c'est d'avoir participé à la confection des repas. »

« C'était une pédagogie de la vie quotidienne par la confrontation. Cette dynamique de groupe était un excellent complément à la théorie, elle nous obligeait à affirmer notre identité et à mieux comprendre les différences entre nous. »

127

« La pédagogie active et créative, participative, familialiste aussi (avec le logement des Pahud dans la maison); la richesse de la vie de groupe, des contacts avec Claude et Monique Pahud (je me souviens des entretiens avec Monique sur la nécessité de savoir préparer un repas, moi qui n'avais jamais fait la cuisine); une relation respectueuse avec la personne (que j'ai transposée par la suite dans les lieux de travail); c'était aussi ma première expérience de pouvoir parler des problèmes relationnels et de s'en expliquer. »

Même quand ils ne nomment pas la pédagogie en vigueur au Centre de formation, c'est l'importance de la qualité de la vie du groupe qui est soulignée:

« Je n'ai pas de perception claire concernant le type de pédagogie pratiquée, mais j'ai été marqué par le système d'organisation communautaire. »

« Il s'agissait d'apprendre, dans le cadre du groupe, les actes de la vie quotidienne et le sens de ces actes. »

« C'était finalement une pédagogie plus que traditionnelle si on excepte l'internat qui nous mettait en situation d'apprendre ce qu'est un groupe (sa dynamique et son utilisation afin de mieux se connaître), d'apprendre à tenir une place, de prendre conscience de ce qui se passait entre nous. »

« Je ne peux pas définir la pédagogie, mais j'ai le sentiment de quelque chose de cohérent qui <allait ensemble. »

Certains désignent explicitement une référence à des mouvements d'organisation des loisirs en groupe et de formation pratique collective :

128

« La pédagogie active telle qu'apportée par les CEMEA, Macolin¹¹¹, Peuple et Culture¹¹²; c'était centré sur une pédagogie pratique enseignée en atelier. »

« Il y avait le modèle du scoutisme ainsi que celui des CEMEA. »

LES ACTEURS DE LA FORMATION

Les figures marquantes du Centre de formation sont incontestablement Claude et Monique Pahud.

« Ils étaient les pivots de la formation. »

« [...] par la qualité de leur présence. »

« C'étaient des papa-maman inoubliables. »

111 La formation des candidats garçons au Centre comprenait une semaine de stage à Macolin, École fédérale de gymnastique et de sport.

112 Mouvement d'éducation populaire fondé à Grenoble en 1946 par Joffre Dumazedier, sociologue, auteur notamment de *Vers une civilisation des loisirs*, Paris: Éd. du Seuil, 1962, et de *Révolution culturelle du temps libre: 1968-1988*, Paris: Méridiens Klincksieck, 1988.

« J'ai toujours admiré ce couple qui pour moi a été un exemple. Chacun des deux nous apportait beaucoup par sa façon d'être. »

« Rien ne leur échappait, nous étions proches d'eux ; nous avions face à nous un couple et il nous arrivait de faire du < baby sitting > lorsqu'ils s'absentaient le soir. »

« Il y avait avant tout de l'écoute et du respect de la part de Monique Pahud. »

« Claude Pahud était proche de nous et répondait à nos questions. »

« Pour moi, c'était une sorte de libération par rapport à mon éducation, une liberté d'être par rapport à une manière de vivre conventionnelle, réglée et sérieuse. »

« J'ai apprécié la confrontation avec Claude Pahud par le sport, d'homme à homme. »

129

« Le père Pahud, c'était la joie de vivre ; en faisant du sport ensemble, on s'est envoyé des coups et on s'est confrontés parfois rudement. »

« Cette formation était un premier entraînement à respecter la pensée de l'autre et un renforcement de la personnalité. J'ai été sensible à l'engagement personnel de Monique et Claude Pahud dans ce processus de formation. »

Le couple directeur occupait une place centrale surtout par le climat qu'il instaurait et par le charisme de leur personnalité, même si quelques réserves sont formulées, notamment par des candidates filles à l'égard de Monique :

« Claude Pahud était peu présent, pris par toutes sortes d'autres activités à l'extérieur. »

« J'avais parfois l'impression que Monique Pahud nous prenait pour des gamins. »

« Je n'ai jamais été très à l'aise avec elle. »

« Elle était redoutable et exigeante. »

Mais aussi :

« Les exigences de Monique Pahud étaient justifiées. »

Il y avait donc deux volets distincts dans la formation proprement dite, l'un théorique et l'autre pratique.

« La formation était encore expérimentale, mais je l'ai appréciée, il y avait un bon équilibre entre pratique et théorie. »

« La manière d'enseigner m'a paru aussi importante que les contenus. »

130 *« Nous étions beaucoup interpellés par les enseignants et, d'une manière générale, les cours étaient interactifs. »*

« Il y avait des professeurs à personnalité marquante. Le choix des professeurs était judicieux parce qu'ils étaient complémentaires. Il y avait une grande ouverture sur les différents domaines touchant à la profession d'éducateur spécialisé. »

« Je n'ai pas de souvenirs précis, mais certainement c'était l'expérience d'une ouverture d'esprit, d'un enrichissement. J'étais émerveillé par les connaissances des autres et par la possibilité ultérieure de faire des liens. »

La formation théorique comprenait les disciplines des sciences humaines¹¹³ :

- psychopathologie (D^r J. Bergier et D^r R. Henny);

¹¹³ Les noms sont cités ici selon l'ordre décroissant de la fréquence de leur mention dans les interviews. Voir l'ensemble du corps enseignant engagé au début du Centre dans le chapitre de Claude Pahud intitulé : « Une séance décisive. »

- psychologie (F. Ramseyer);
- pédagogie (Cl. Pahud);
- technologie alimentaire¹¹⁴ (M. Pahud);
- techniques d'observation (S. Galland, puis N. de Rham);
- sociologie (Pierre Conne, puis J.-Cl. Wagnière);
- droit pénal (M. Veillard);
- droit civil (G. Baierlé, J.-P. Roussy).

« Les souvenirs marquants étaient les cours de psychopathologie du D^r Bergier, le samedi matin (il avait un respect extraordinaire des enfants) et les cours du D^r Henny, tous les deux des professeurs responsables. Il y avait aussi Ramseyer (je n'aimais pas le personnage, mais la matière enseignée était bonne), le président du tribunal des mineurs Veillard avec le passage au tribunal, Baierlé et le droit de la famille. J'ai aimé le cours de M. Conne, professeur de sociologie, mais je n'ai pas tout compris; ce n'est qu'après que j'ai relu les cours et saisi les enjeux sociaux. »

131

« Les cours pratiques dispensés par le D^r Bergier sous forme d'études de cas étaient très intéressants. Cela se passait à l'OMPV, rue de la Caroline. Le D^r Bergier nous présentait des enfants et faisait leur diagnostic devant nous. Il avait beaucoup de tact. »

« Le cours <phare> était celui de psychopathologie donné par le D^r Bergier. »

« Le professeur Bergier nous donnait quelques clés pour mieux comprendre les enfants psychotiques ou arriérés. »

« Son apport m'a permis de faire face aux problèmes des jeunes en étant moins angoissé; savoir que telle ou telle maladie existe, c'était important. »

114 La formation théorique se prolongeait dans une application pratique. Chaque élève devait élaborer un menu et réaliser le repas.

« On a abordé les problèmes d'énurésie, de l'enfant voleur, etc. ; nous recevions un petit bagage pour essayer de comprendre. »

« Les cours théoriques de psychopathologie nous incitaient malheureusement à un étiquetage des enfants ou de leur famille pour en somme nous rassurer sur nos difficultés à comprendre ou à agir ; mais cet enseignement était positif quand les références étaient vraiment fondées et applicables dans notre travail. »

« Frank Ramseyer enseignait la psychologie, j'aimais sa façon provocatrice de transmettre ses connaissances. »

« Personnellement, j'ai été passionné par le cours de psychologie. »

« Le cours de M. Ramseyer m'avait introduit à la notion de caractérologie ; j'étais fasciné par la diversité des gens et tout d'un coup, il me donnait des clefs dont j'allais <faire mon beurre> ; il est vrai que ce cours était parfois peu apprécié, notamment par les étudiantes. »

« Il aimait faire pleurer les filles. »

« Il était sadique, pervers, il me paralysait. »

« Il récitait sa leçon. »

« Il m'a bloquée par sa manière d'enseigner. »

« Claude Pahud nous enseignait la pédagogie, l'éducation selon Piaget ou Freinet, mais aussi la conduite d'un groupe en crise et la manière de régler des problèmes de fonctionnement d'une équipe. »

« Je me souviens du cours de Claude Pahud dans lequel il décrivait les pionniers de l'éducation spécialisée issus du scoutisme. »

« Monique Pahud nous enseignait les lipides. »

« *La technologie alimentaire.* »

« *Le budget et l'entretien du linge, du ménage, etc.* »

« *M^{me} Galland nous a enseigné une très bonne technique d'observation.* »

« *Les techniques d'observation de Sylvie Galland m'ont permis d'aller plus loin.* »

« *Le droit et la sociologie ne m'ont pas aidé dans mon travail.* »

« *Pierre Conne m'a appris à douter.* »

« *Pierre Conne était un grand sage qui planait au-dessus de nos têtes.* »

133

« *J'avais pitié de lui car il était dépendant de la cigarette, il était en manque pendant les cours.* »

« *J'ai été impressionné par J.-Cl. Wagnière et les théories sociologiques qu'il développait.* »

« *Avec lui, nous avons dû faire un travail sur la création d'un centre de loisirs (organigramme, fonctionnement, etc.).* »

« *Maurice Veillard donnait le droit et les structures de la rééducation.* »

« *Le droit nous passait par-dessus la tête.* »

Cependant, certains relèvent des lacunes dans l'enseignement, principalement dans le domaine du handicap mental :

« *Le cours de M. Ramseyer ne traitait que très superficiellement, à mon souvenir, de la débilité mentale.* »



Cours d'expression dramatique (Claude Pahud). La 3^e volée travaille à une récitation chorale (1956). (Photo Yvan Dalain)



Cours de puériculture donné par Monique Pahud avec sa fille Nicole, 3^e volée (1956). (Photo Yvan Dalain)

« Il n'y avait presque pas de cours sur le handicap, la formation était orientée vers les enfants caractériels, délinquants, ou cas sociaux. »

« Je pense qu'il nous a manqué une sensibilisation à la philosophie dans les programmes de formation car la recherche du sens de la vie est quelque chose d'important dans notre travail. »

« Je me demande pourquoi on ne donnait pas des bases de civisme et d'instruction civique. »

La formation pratique comprenait la pédagogie active (camp, spectacle), l'initiation artistique et les activités créatrices (chant, ateliers de peinture, de travaux manuels, de créativité), la cuisine.

« Les éléments forts de la formation étaient le côté pratique, les activités axées sur l'extérieur, les visites d'institution, le spectacle. »

« La pédagogie active animée par C. Pahud (camp, spectacle) était un des éléments essentiels. »

« On a monté une pièce avec les enfants du Châtelard et on a fait des jeux d'ombres. »

« On vivait des activités depuis leur début jusqu'au bout de la démarche, par exemple le spectacle: on le créait (texte et scénario), on construisait les décors, on le jouait dans diverses institutions. »

« Les moments les plus forts ont été le camp d'été à Derborence et le spectacle avec le tournage d'un film. »

136

« L'apprentissage des jeux de société, la préparation des spectacles de Noël ou des camps de montagne; je me souviens de Monique Pahud interpellant le groupe de filles sur l'importance des bagages: «Pensez que vous devrez porter tout ça!» »

« M^{me} Pahud donnait des cours de cuisine qui concernaient aussi les garçons au début, car il s'agissait d'apprendre à faire la cuisine pour les camps. »

« Les travaux artistiques avec le peintre Félix. »

« Félix savait mettre les élèves en confiance et faire valoir le meilleur de chacun d'entre nous. »

« Les travaux manuels (sérigraphie, peinture, marionnettes) avec René Martin. »

« Martin était bourru, mais avait un cœur en or; nous avons fabriqué des camions en carton, s'ils roulaient correctement, c'était une bonne note, sinon, c'était la poubelle! »



René Martin, maître au Collège de Béthusy, accueille dans sa classe les élèves de la 2^e volée pour le cours de travaux manuels (1955). (Photo Gilbert Kramer)

137



Sur le terrain de sport de la Maison d'éducation de Vennes, Paul-Eugène Rochat, son directeur, donne le cours d'éducation physique aux garçons de la 2^e volée (1955). (Photo Gilbert Kramer)

« Je me souviens du chant avec Alice Comte, nous étions une volée < chantante. »

« Alain Curtet donnait l'animation musicale et le chant. »

La plupart des candidats se souviennent particulièrement des cours de M. Perrenoud inspirés par la méthode Freinet :

« Gymnastique, travaux sur bois, fer, peinture, modelage... ces techniques étaient enseignées notamment par M. Perrenoud qui était un féru de la pédagogie Freinet. »

« Son cours était d'un apport très important avec l'initiation à l'école active selon C. Freinet. »

« Les travaux manuels avec Perrenoud nous donnaient une impression de libération : oser se lancer, créer un souvenir, etc. »

« C'était un artiste, il avait l'esprit libre. »

À l'énumération des cours pratiques, ils ajoutent par exemple « la semaine de sport à Macolin », les cours CEMEA, ou d'autres activités :

« Les cours CEMEA et Macolin étaient très formateurs. »

« J'ai fait un stage CEMEA aux Chevalleyres. »

« Claude Pahud m'a exempté du stage à Macolin (qui dépendait du Département militaire fédéral) puisque j'étais objecteur ; en remplacement, j'ai aménagé le terrain de volley au Trabandan. »

L'appréciation donnée au sujet des cours pratiques est souvent positive, à une ou deux exceptions près, soit par inclination personnelle, soit parce que la valorisation symbolique de ces travaux pratiques paraissait surfaite.



Les garçons de la 7^e volée en stage à l'École fédérale de gymnastique et de sport à Macolin (1960).



Sous le regard de ses parents, Loyse joue avec un mini-théâtre de marionnettes réalisé par une élève (1956). (Photo Yvan Dalain)



141

Sur le terrain de jeux du Trabandan, aménagé par un élève objecteur de conscience qui ne souhaitait pas faire un stage à Macolin, la 3^e volée tire à la corde sous le regard de la petite Loyse Pahud (1956). (Photo Yvan Dalain)

« La ‹cocottologie›, à savoir le bricolage, ne me plaisait pas du tout! »

« On exposait les objets dans des vitrines en somme comme faire-valoir du travail des éducateurs et les enfants n'étaient pas dupes, mais finalement tout le monde y trouvait son compte. »

LE RÔLE DE L'INTERNAT

La vie en internat était donc une condition inhérente à la formation.

« L'internat, c'était cela ou rien d'autre, il n'y avait pas le choix. »

142

Une seule candidate en a été dispensée, il s'agissait d'une diaconesse rattachée à la communauté de Saint-Loup. L'internat concernait en priorité la première année d'étude, mais aussi le mois de retour durant la deuxième année. Il faut rappeler que les candidats venaient de toute la Suisse romande et que l'École se trouvait située à l'écart du centre de Lausanne. Mais l'internat avait aussi une valeur pédagogique. D'ailleurs, certains des anciens éducateurs considèrent même aujourd'hui qu'il est regrettable que l'internat ait été supprimé.

« L'internat était une expérience riche, ça devrait encore exister! »

« Je regrette l'abandon de l'internat dans la formation des éducateurs. »

« Avec des volées plus nombreuses et la fin de l'internat, ce n'est pas la même cohésion. Il n'y a plus les camps, les spectacles, les voyages d'étude, autant d'occasions qui fédéraient. »

De l'avis des candidats d'alors, les conditions matérielles de l'internat étaient rustiques et l'organisation assez simple, mais les rituels étaient conviviaux :

« Il y avait l'étage des filles et celui des garçons, et un règlement; la pédagogie de l'internat était marquée par les rituels de la vie quoti-

dienne, partage de la plaque de beurre de 100 g. entre tous, lavage de la vaisselle dans la baignoire, c'étaient des conditions assez précaires. »

« Il y avait une rencontre hebdomadaire pour parler de la vie de l'internat et des conflits. »

« J'ai apprécié la simplicité : la table où l'on prenait les notes pendant les cours se transformait en table de ping-pong à l'issue des cours. »

« Avec M^{me} Pahud on s'est parfois engueulés pour la bouffe ; nous les gars, on n'avait pas assez, je faisais des pistées à la Coop et je complétais ; j'avais la chance de ne pas avoir de problèmes financiers. »

« J'ai de bons souvenirs de l'internat : une ambiance hyper-familiale, les gamins Pahud, la présence de Monique, les grandes parties de volleyball. On avait peu de moyens, pas d'exigences, on se satisfaisait des conditions offertes. »

143

« Nous étions dix la première année [1954], cinq hommes et cinq femmes ; bien sûr il y avait des tensions entre les groupes, nous avions tous une éducation de machos et il fallait mettre des règles. Les filles dormaient au Châtelard et les garçons au Clos Menétrey. Il n'y avait guère que les cours, les repas et la vaisselle en commun. »

« Les garçons logeaient à la route de Berne, dans une maison appartenant à la Maison d'éducation de Vennes, et les filles logeaient au Centre médico-pédagogique du Châtelard à Grand-Vennes. Les cours se donnaient à cet endroit, dans l'ancienne ferme appelée La Canebière. Les cours de travaux manuels se donnaient en ville, dans les classes des professeurs. »

« Nous étions trois femmes dans une petite chambre avec une seule armoire. Au 1^{er} étage, il y avait aussi les pièces communes (un salon avec cheminée, une salle à manger qui servait de salle de cours, une cuisine minuscule où l'on se lavait, les toilettes et le bureau de Claude

Pahud). Au 2^e étage, il y avait les garçons; les Pahud habitaient au rez-de-chaussée. C'était un apprentissage de ce que la vie en internat nous réservait. Le volleyball nous a soudés, l'ambiance était chaleureuse, familiale avec «papa-maman» en dessous, et leurs enfants étaient souvent chez nous à l'étage. Je me souviens des us et coutumes: il fallait sonner deux fois en rentrant; retour au plus tard à 22 heures. Les repas étaient joyeux et nous étions une chouette équipe. »

Dans l'appréciation que les candidats donnent de l'internat après coup, il est difficile de distinguer ce qui concerne la vie d'internat et la pédagogie de groupe déjà mentionnée plus haut. L'un et l'autre sont d'ailleurs considérés dans plusieurs témoignages comme les éléments les plus enrichissants de la formation.

144

« La vie en internat m'a autant appris que les cours: l'enrichissement par la rencontre avec les autres étudiants; la responsabilisation par rapport aux cours, à la vie quotidienne; la résolution des conflits par le vécu; l'apprentissage à l'autonomie. C'était une pédagogie expérimentale basée sur l'apprentissage communautaire. »

« À mes yeux, l'internat est indispensable; c'est l'expérience personnelle de ce qu'on va faire vivre aux élèves par la suite; j'ai appris à accepter les autres différents de moi, à échanger avec des gens qui avaient une autre manière de penser, de vivre, de s'engager dans la profession; apprendre à faire des concessions aussi; le partage a été très enrichissant. »

« L'internat a été une expérience forte, la vie en groupe, les échanges avec les autres ont été très enrichissants. »

« Ce que j'ai le plus apprécié, c'est la vie en communauté avec la présence de M. et M^{me} Pahud, les discussions et le règlement des conflits étaient très formateurs. »

« La pédagogie de groupe ainsi que la vie d'internat, à moi enfant unique, m'ont beaucoup apporté. »



145

Dans la cour de La Canebière, les garçons de la 1^{re} volée jouent au volleyball. Le filet avait été confectionné à l'occasion d'un stage CEMEA (Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active) (1954). (Photo J.-Cl. Jaccard)

« L'expérience de vie en groupe avec le couple Monique et Claude était un exemple de pédagogie expérimentale en vue d'un futur vécu professionnel; ainsi, la séance du < lavage de linge sale en famille. »

« L'internat a été une expérience forte; il y avait par exemple les soirées débats, les entretiens de groupe où tous les problèmes étaient débattus, nommés. »

« En ce qui concerne la dynamique de groupe, Claude Pahud nous laissait nous débrouiller. Mais j'ai toujours senti que les conflits pouvaient être < parlés. »

L'internat de l'École a aussi été vécu comme une préparation à la vie en institution que plusieurs d'entre eux allaient être amenés à partager, et surtout qui était celle des personnes dont ils allaient s'occuper. C'était d'ailleurs bien là un des éléments constitutifs du modèle de formation mis en place.

« C'était l'expérimentation d'un vécu en internat perçu après coup comme quelque chose de conceptualisé: la pratique de l'expérience. »

« La vie en groupe était une bonne préparation à la vie d'internat. »

« On vivait à l'école ce qu'on allait vivre ensuite en internat. »

« Ça m'a aidé à mieux comprendre les jeunes placés. »

146 L'internat, tel qu'il était conçu et pratiqué, permettait un enrichissement mutuel entre les étudiants. Le contact avec la famille du directeur faisait partie intégrante de ce mode de vie communautaire. Il ne s'agissait pas alors uniquement de rassembler les étudiants sur le lieu de formation par souci de contrôle et d'efficacité, comme cela avait été ou était le cas notamment pour les infirmiers ou les infirmières, mais surtout de tirer parti de l'émulation de la vie de groupe.

« J'ai découvert la pédagogie des maîtres camarades. »

« J'ai bien apprécié la vie en internat qui m'a permis la découverte de la personnalité des camarades de formation. »

« Nous étions si différents les uns des autres par nos caractères, par l'éducation que nous avons reçue; nos motivations pour faire l'école n'étaient pas forcément les mêmes. »

« Vivre en groupe me mettait en présence d'autres élèves, munis de représentations différentes par rapport avec mes préjugés (un communiste, une adepte de l'amour libre, ...); je débarquais là-dedans et je découvrais d'autres manières de vivre. »

« J'ai dû apprendre à collaborer avec les autres étudiants; une majorité venaient de milieu chrétien et avaient des idées bien arrêtées. »

« La vie en groupe créait des liens, y compris dans le chagrin. C'était un milieu convivial privilégié et l'on s'ajustait dans un petit espace. L'animation de cet internat par les Pahud était essentielle. »

« La vie du groupe était très riche et chacun apportait son empreinte. Alain a fait mon éducation politique, il était popiste [Parti ouvrier populaire] et chantait des chants, debout sur la table; Rosemarie nous parlait des prostituées qu'elle avait côtoyées à Paris, une autre fille faisait partie de la Croix-Bleue, Franco parlait d'opéras et Pierre faisait de la magie. »

Cependant, l'internat a été vécu parfois de manière critique, l'espace personnel leur manquait.

147

« La vie en groupe n'était pas toujours facile. Nous vivions à trois dans la même chambre et il fallait gérer nos habitudes. »

« Au Trabandan, le logement était à la limite, nous étions quatre garçons dans une chambre. »

« À trois par chambre, on était les uns sur les autres. »

Certains, soit par leur besoin d'autonomie, soit en raison de leur âge, ont eu du mal à s'accommoder de l'internat. Si l'internat et la pédagogie de groupe avec les échanges et les discussions ont été généralement considérés comme enrichissants, ils ont pu paraître pesants, voire chargés idéologiquement. La place de chacun était plus ou moins valorisante.

« Il y avait des liens très forts d'amitié ou d'inimitié; je me souviens de l'éjection par le groupe de l'un de nos camarades; c'était très discutable comme manière de faire. La vie de groupe suscitait parfois des sentiments d'étouffement, je pouvais en avoir marre. Mais il y avait aussi de très bons moments de rires, de complicité. »

« J'ai trouvé l'internat lourd, difficile; c'était un groupe immature avec des gamins caractériels. J'avais vécu en groupe à Zurich dans un même appartement avec un respect mutuel des personnes, la comparaison me pesait; quand je ne supportais plus, je me réfugiais chez les Pahud. »

« La vie en communauté était enrichissante, mais elle avait aussi un effet de régression. À la limite, on redevenait adolescents. Il y avait quelque chose d'infantilisant. »

« L'internat à mon avis était la reproduction d'une institution vauvoise de l'époque: tâches ménagères, cuisine, entretiens divers, la surveillance le soir, la limite de 10 h pour regagner chacun son étage, fille ou garçon. D'un côté je pensais que c'était bien de passer par là pour comprendre la vie d'un enfant en internat. Il y avait aussi le modèle familial qui était trop intensif, avec la nécessité d'être sans cesse vu. Il fallait entrer dans le jeu et, pour être « bien vu », j'avais le sentiment qu'il fallait absolument parler de ses problèmes. Un soir par mois, c'était « la grande lessive », on lavait le linge sale en famille selon la formule. Mon intimité a été parfois bousculée. »

148

Il y avait des situations individuelles délicates et des conflits personnels:

« Au début c'était dur. Je me souviens de la rigidité d'une diaconesse et d'un contact négatif avec l'un des élèves qui était protestant, et moi catholique. »

« Avec Pierre, il y a eu des conflits, il pouvait être insupportable et il y avait des épisodes tendus. Si la vie du groupe dans la volée comptait beaucoup, on était d'autant plus enclins à éjecter un membre du groupe qui ne correspondait pas à notre fonctionnement. Aujourd'hui, on tenterait une médiation. »

« Je me souviens d'une élève au passé très douloureux, psychotique, souffrant d'une névrose d'abandon; elle parlait de manière tout à fait lucide de sa maladie, mais elle n'avait pas de prise sur

sa façon d'être avec les autres. C'était un cas clinique en quelque sorte que nous côtoyions et avec qui nous vivions; j'ai beaucoup appris dans la vie quotidienne de l'internat à son contact.»

«J'étais très liée avec une autre fille du groupe qui avait de gros problèmes personnels et je pensais l'aider. Mais Monique Pahud m'a convoquée et m'a fait remarquer que je n'avais pas l'attitude adéquate et que notre relation privilégiée perturbait le groupe. Elle m'a dit que j'avais un rôle important à jouer dans le groupe, mais que je ne l'assumais pas. Je crois que notre volée était ressentie comme bizarre; elle manquait de cohésion et n'avait pas de leader affirmé.»

«L'internat n'a pas été facile. Il y a eu des frottements avec celui qui partageait ma chambre. J'avais parfois envie d'éclater. J'ai eu des difficultés au début avec l'une des élèves, mais elles se sont aplanies; je me souviens d'une scène avec elle. Mais, malgré tout, c'était bien cette grande <famille Pahud>, j'en garde une image positive, c'était une référence utile malgré mes difficultés d'intégration en tant que fils unique.»

149

Quoi qu'il en soit, l'internat et la pédagogie de groupe étaient probablement les éléments de la formation les plus exigeants et les plus contraignants, au point que certains ont renoncé à poursuivre dans la voie commencée :

«Au bout du compte, la sélection s'est faite au cours de la première année. On a commencé l'internat à huit et on l'a fini à trois ou quatre.»

D'autres candidats, on le verra, ont abandonné leur formation en cours de stage, réalisant qu'ils ne supportaient pas le milieu de l'éducation spécialisée.

«Dans la 5^e volée, nous étions neuf étudiants à l'entrée et six à la sortie.»

Parfois, il y a eu de grosses pertes entre le nombre de candidats et celui des éducateurs devenus actifs dans le métier. Cela tient probablement, surtout à ses débuts, aux exigences de la profession et à la précarité de son statut jusqu'à l'adoption de la convention collective.

« Sur dix étudiants de la première volée, deux seulement sont restés dans la profession. »

EXAMENS

C'est à la fin de la première année de cours et d'internat que les candidats devaient se présenter à des examens écrits et oraux, mais en général, les éducateurs spécialisés ne s'en souviennent pas vraiment.

« Je n'ai aucun souvenir particulier des examens. »

« Je ne m'en rappelle pas. »

Quelques-uns cependant mentionnent un souvenir concret comme l'échec aux examens de psychologie avec F. Ramseyer que six candidats ont dû refaire, ou le sujet de quelques examens, surtout celui de pédagogie pratique, ou encore une appréciation plus générale.

« Dans la première volée, il n'y avait pas d'examen, il fallait présenter un objet (j'ai construit un wagon en bois) et il fallait faire une leçon active. Ce n'était pas encore au point, Claude Pahud apprenait en même temps que nous. »

« Je n'ai pas réussi l'examen de psychologie et j'ai dû le repasser. »

« J'ai dû développer la psychologie du témoignage. »

« [...] les mentalités enfantines. »

« À l'examen de psychopathologie, l'épilepsie. »



151

Examen pratique de pédagogie. Une élève de la 10^e volée présente son travail (1963).

« C'est à l'examen de droit que j'ai le plus appris. »

« J'ai adoré l'examen pratique manuel: j'ai fait des petits personnages en corde, Alice sciait des bouchons, Michel faisait des personnages avec des morceaux de bois, Jean-Daniel faisait un projet sur un camp de montagne qu'on a fait par la suite, et Renée a fait du vitrail. C'était créatif, innovateur et éducatif. »

« J'ai fait un travail de pédagogie pratique sur le kayak dont j'avais été champion suisse junior. »

« J'avais réalisé une exposition de maisons de poupées. »

« J'ai fabriqué un métier à tisser. »

« J'ai fait un travail sur les fonds marins. »

« [...] sur les vents avec construction de cerfs-volants. »

« J'ai un souvenir positif des examens, j'avais réussi quelque chose et j'étais revalorisé à mes yeux et vis-à-vis de l'extérieur. »

« La présence de Claude Pahud aux épreuves orales était rassurante. »

152

Cependant, l'appréhension face aux examens était présente pour certains :

« Les examens, c'était l'horreur ! J'avais une peur panique qu'un échec aux examens ne me permette pas de faire le métier que j'avais choisi ; j'ai eu beaucoup de travail de préparation et beaucoup d'angoisse. »

« J'ai beaucoup investi dans la préparation des examens avec la crainte de ne pas les réussir. Ma formation de mécanicien de précision ne m'avait pas préparé à cette forme d'examens. »

Promotions 6^e volée
23 mars 1960

Monsieur le Président, Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs,

À l'instant où s'ouvre la sixième petite manifestation qui marque la fin de la première année d'études d'une volée du Centre, permettez-moi de vous saluer tous, Mesdames et Messieurs, qui êtes des nôtres aujourd'hui.

Vous de la Commission consultative, qui connaissez le Centre depuis sa naissance et qui en suivez amicalement et fidèlement l'évolution, vous, Mesdames et Messieurs les membres du corps enseignant, qui apportez à nos élèves non seulement ce que vous savez, qui est considérable, mais ce que vous êtes, qui est encore mieux, et vous Mesdames et Messieurs les parents de nos élèves. Permettez-moi, à vous, les parents, de dire notre reconnaissance. Avouez que c'est bien le moins ! C'est vous qui nous les avez faits ! Et bien faits, puisqu'ils sont ici, et qu'ils ont choisi un métier difficile entre tous. Vous avez su cultiver en eux le goût du service des autres. Vous avez su les amener aussi à une certaine maturité. Ce n'est pas sans angoisse que vous les avez laissé monter dans ce bateau de l'éducation spécialisée. J'espère que la réussite de cette première année vous rassurera quelque peu et que vous continuerez à les accompagner de votre affection au cours de la nouvelle période qui s'annonce.

Votre présence à vous tous, Mesdames et Messieurs, nous le disons pour la sixième fois, mais avec la même conviction, affirmée encore par l'expérience, nous la considérons comme symbolique.

Vous représentez à nos yeux la grande communauté des hommes et des femmes de ce pays. Vous êtes, une fois de plus, des témoins. Nous avons besoin de vous au titre de « répondants ». Parce que la sixième volée du Centre, au même titre que les précédentes, doit associer l'étape d'aujourd'hui à une nouvelle entrée dans la vie. C'est une espèce de « confirmation ». Vous êtes, Mesdames et Messieurs, nos témoins, à eux, nos élèves, comme à nous, à l'instant où, un peu

saturés d'une science trop théorique, ils s'en vont aller la confronter avec la réalité enfantine ou adolescente vivante des stages pratiques.

Nous vous remercions donc du témoignage que constitue votre présence aujourd'hui.

La 6^e volée du Centre était forte de neuf unités – six filles, trois garçons – en son début. À la fin de l'été, elle a été ramenée à huit. Vaud pour trois, Genève pour trois, Neuchâtel pour une et la France pour une aussi ont constitué les zones de recrutement.

La radioélectricité, la poste, l'édition, la décoration, le commerce ont perdu des adeptes alors que la rééducation en gagnait.

Horizons, professions, milieux, éducation, âges, tempéraments, confessions, intérêts divers sont la matière première, comme toujours d'ailleurs, de cette volée. Au gré des circonstances, c'est le verbe de Genève qui a dominé, ou le romantisme neuchâtelois, ou la placidité vaudoise.

Comme les volées précédentes, celle-ci a connu un certain nombre de hauts moments.

Vous me pardonnerez, Mesdames et Messieurs, de les évoquer comme on évoque des souvenirs dont la plupart d'entre vous êtes exclus.

Il y a eu le camp d'été, et le classique conflit des jurassiens et des alpins quant à l'itinéraire. Grâce à la proverbiale objectivité directoriale en la matière, les alpins n'ont eu le dessus qu'à une faible majorité. Cette faible majorité nous conduisait au Wildstrubel et à la Gemmi. Quant à la forte minorité, elle nous mena dans le Jura, un samedi et un dimanche glorieusement ensoleillés pour l'occasion.

Il y eut aussi la préparation et les nombreuses représentations de la veillée-spectacle de décembre. Ce temps de l'Avent et cette visite à quelques institutions du pays constituent, l'un dans l'autre, une expérience de haute qualité.

Et il y eut la préparation aux examens, événement moins spectaculaire forcément, mais non moins nécessaire que les précédents.

En voici, très simplement, les résultats finaux: [...]

Vous me permettez, Mesdames et Messieurs, de relever que c'est la première fois, depuis six ans, que nous avons le plaisir d'enregistrer une mention « très bien » portant sur l'ensemble des branches suivantes:

Biologie – Droit – Observation – Pédagogie – Psychologie – Psychopathologie – Technologie alimentaire – Cuisine et doynennat.

[...]

Pour cette 6^e volée, les stages de formation vont commencer au:

- Home du Petit-Lancy à Genève;*
- Foyer d'enfants Les Billodes au Locle;*
- Bercail à Lausanne;*
- Ker Goat, en Bretagne;*
- Maison d'éducation de la Montagne de Diesse;*
- Centre d'observation d'Ambarès près de Bordeaux;*
- Institut romand d'éducation de Serix;*
- Home logopédique Les Hirondelles à Lausanne.*

Vous le savez, mes amis, l'école n'est pas la vie. Ce que vous allez faire dès maintenant ressemblera beaucoup plus à la vie, bien que, et nous y tenons, vous soyez encore, pour une année, en formation. Vous devrez, toutefois, vous passer de tout ce qu'il peut y avoir de rassurant dans une école comme la nôtre, par la vie communautaire qu'elle vous propose. Vous serez, dorénavant, beaucoup plus solitaires. Cela aussi fait partie de votre formation.

Comme fait partie de votre formation la volonté que vous devez avoir de faire honneur à votre école, et, par-delà l'école, à la profession que vous avez choisie. C'est beaucoup à travers vous, les stagiaires, que s'affermira la réputation d'une école de cadres. Je ne doute pas que vous serez à la hauteur de cette exigence.

Mes amis, au cours de cette année qui s'achève aujourd'hui – ou plutôt demain par les nettoyages! – nous avons essayé, enseignants et responsables, de vous apporter un bagage technique, théorique et

pratique, qui vous arme pour votre futur métier. Nous avons essayé aussi de vous procurer des occasions d'épreuve, dans le but de vous amener à une meilleure connaissance de vous-même. Nous vous avons mis dans des situations « éducatives », en ce sens qu'elles vous ont permis, plus ou moins, d'apprendre à mieux vivre avec autrui.

Nous vous remercions, ma femme et moi, d'avoir vécu comme vous avez vécu. Il nous semble que vous avez été « sages », dans le sens plein du terme. Il y a eu, en vous, le désir d'apprendre, et, ce qui n'en est pas forcément la conséquence, la réceptivité nécessaire. Nous vous remercions d'avoir été accueillants et hospitaliers au savoir humain que nous avons choisi de vous transmettre, avec nos forces et nos faiblesses. Nous vous remercions, vos professeurs et nous-mêmes, de ce que vous nous avez appris de et par votre jeunesse.

Comme il vous est arrivé aussi de nous remercier, voulez-vous que nous considérions cette reconnaissance réciproque comme un engagement? Un engagement qui nous lie devant les témoins que nous avons le privilège d'avoir aujourd'hui chez nous? Vous voyez, il s'agit bien là d'une confirmation!

J'ai dit: chez nous. J'ose le répéter, en songeant à une digression relativement récente, au cours de pédagogie probablement, qui concernait la notion de patrie. J'ose espérer que cette maison, que ceux qui l'habitent en son rez-de-chaussée, que ceux qui y viennent transmettre leur savoir, appartiennent à votre Patrie. Sachez que cette Patrie n'abandonne pas ses enfants, que ses portes leur sont ouvertes, son terrain de volleyball à disposition et la sonnette du rez-de-chaussée prête à frémir de deux coups brefs.

Si cette maison, cette école à la raison sociale technique donc compliquée, reste une partie de vous-même, c'est qu'au travers de la formation scientifique et technique ont passé l'amitié et l'amour. Et cela aussi, et surtout, fait partie de la formation et de la profession que vous avez choisies.

Tout au long de l'année, une voix a hanté cette maison, conduite par les fils, amplifiée par les haut-parleurs, la voix de Jacques Brel.

Vous avez su, à nous les aînés, la faire aimer. C'est parce qu'elle chante des choses essentielles, vraies, durables. Ce sera le témoin-poète, celui qui s'exprime au nom des autres et mieux que ne le peuvent faire de simples hommes. Il exprime tout simplement la force de l'amour.

Quand on a que l'amour
À offrir en prière
Pour les maux de la terre
En simple troubadour
Quand on a que l'amour
Pour habiller matin
Pauvres et malandrins
De manteaux de velours
Quand on a que l'amour
À offrir à ceux-là
Dont l'unique combat
Est de chercher le jour
Quand on a que l'amour
Pour tracer un chemin
Et forcer le destin
À chaque carrefour
Quand on a que l'amour
Pour parler aux canons
Et rien qu'une chanson
Pour convaincre un tambour

Alors sans avoir rien
Que la force d'aimer
Nous aurons dans nos mains
Ma mie, le monde entier.

STAGES ET ANNÉE DE PRATIQUE

À côté de l'enseignement théorique et pratique proprement dit et de la vie en internat, la formation des éducateurs spécialisés s'est donc appuyée sur une confrontation importante avec la réalité institutionnelle, autant par le temps consacré que par la diversité de l'expérience et ceci à tous les stades de la formation. Après le stage probatoire lié à l'admission, en principe d'une durée d'un à trois mois, il y avait les journées d'application durant la première année, soit un jour par semaine (souvent le vendredi¹¹⁵) ainsi qu'un stage en colonie de vacances durant l'été.

« Il y avait des journées d'application une fois par semaine et qui se terminaient par une semaine complète de travail, souvent d'ailleurs pour remplacer le personnel éducatif. »

158 *« J'ai fait des journées et des semaines d'application au Centre de loisirs de Malley, au Bercaïl, à l'École protestante d'altitude de Leysin. »*

« J'allais à la Maison d'éducation de Vennesses et au Nid de Moudon, à Serix, aux Mûriers à Grandson. »

« J'étais les jeudis chez Renée Delafontaine. »

« Les journées d'application étaient difficiles, ils ne savaient pas que faire de nous. Le Home Chez Nous était désécurisant ; le Châtelard avec Nicole Cevey a été très positif. »

« Pendant l'année d'internat, je passais un après-midi par semaine dans un centre de loisirs à Malley et un jour par semaine dans l'institution des Mûriers à Grandson. Tout passait par la directrice, le personnel se référait à elle pour tous les actes de la vie

115 Si bien que les stagiaires étaient appelés « Vendredi ».

quotidienne, elle voulait et devait tout savoir. Dans un stage comme celui-ci, on voyait ce qu'il ne fallait pas faire.»

« Les journées d'application ont été organisées à l'Espérance à Éttoy et j'en garde un souvenir de traumatisme total. Je me suis retrouvée toute seule dans des sous-sols sans lumière avec de grands handicapés mentaux auxquels je devais rattacher les sandales au ras du sol, ce qui a déclenché une peur panique. »

Puis, au cours de la deuxième année, il y avait deux stages de quatre et six mois; enfin une année de pratique. Les occasions de découvrir le terrain étaient donc nombreuses. En principe, les lieux de stage étaient différents, mais il est arrivé que des candidats effectuent une partie des stages au même endroit:

« J'ai fait le stage probatoire et le stage de six mois à Malvilliers, puis j'ai enchaîné avec l'année de pratique. »

159

« Après le stage probatoire aux Billodes, je suis retournée six mois dans cette institution. Puis j'ai fait six mois aux Charmilles où j'ai continué mon année de pratique. »

« J'ai fait deux stages et l'année de pratique à la MEV. »

« J'ai fait mon deuxième stage de six mois au Châtelard où j'ai continué mon année de pratique. »

« J'ai cumulé les stages et l'année de pratique à Chevrens. »

De nombreuses institutions de la Suisse romande ont accueilli des stagiaires. Les plus fréquentées (entre douze et huit stagiaires) étaient cinq institutions importantes du canton de Vaud, à savoir Serix-sur-Oron, la Maison d'éducation de Vennes, le Bercaïl à Lausanne, l'École Pestalozzi à Échichens et Pré-de-Vert à Rolle. Les institutions de Lavigny, du Châtelard à Lausanne et des Loveresses dans le Jura bernois ont accueilli entre six et quatre stagiaires élèves du Centre entre 1954 et 1964. De nombreuses

autres ont accueilli entre trois et un stagiaires : à Lausanne, Les Mayoresses, Le Coteau, Les Matines et L'Élan chez Renée Delafontaine, le Foyer du Grésy, Les Hirondelles et les centres de loisirs ; ailleurs dans le canton de Vaud, Les Mûriers à Grandson, la Maison d'Avenches, l'école ASA à Yverdon, Le Nid de Moudon, Perceval à Saint-Prex ; dans le canton de Neuchâtel, La Sombaille à La Chaux-de-Fonds, Le Vanel à Malvilliers, Les Billodes au Locle, l'Orphelinat cantonal à Dombresson ; dans le canton de Genève, le Centre de Chevrens, l'Orphelinat Pinchat, le Foyer de Moillebeau, Les Charmilles, La Petite Ourse, Pierre-Grise, le Centre d'accueil et d'observation pour jeunes filles de Vernier ; dans le canton du Valais, l'Institut Saint-Raphaël à Champlan sur Sion ; dans le canton de Fribourg, l'Orphelinat de Fribourg ; dans le canton de Bâle, Erlenhof.

Certains ont réalisé des stages en France : Ker Goat près de Dinan en Bretagne (cinq stagiaires) ; le Centre d'observation Saint-Denis à Ambarès, le Hameau-école de l'Île-de-France à Longueil-Annel, l'Institut médico-pédagogique de Gesvres en Loire-Atlantique, le Centre d'observation de Chenove près de Dijon, La Prévalaye à Rennes (deux ou trois stagiaires) ; les institutions de Lorry-les-Metz, Mauresque, Port-Vendres, le Prado de Salornay près de Mâcon, Les Trois Scieries dans les Vosges, les institutions de Vesoul et de Vitry près de Paris (un stagiaire). Une élève du Centre a effectué un stage à la Haus Burkow à Berlin.

Si l'un ou l'autre affirme qu'il a été « plus utilisé que formé », d'une manière générale, les éducateurs considèrent que leurs stages ont été utiles :

« Vitry, près de Paris, ainsi que les Mayoresses, sont des lieux où j'ai énormément appris. »

« Le stage aux Billodes a été formateur sur le plan personnel, c'était l'épreuve du feu, il fallait trouver sa place. »

« Au Pré-de-Vert à Rolle, la directrice, ancienne cheftaine scout, valorisait les étudiants du CFES et elle mettait des moyens à disposition. »

« À Malvilliers, on était attendu et reconnu pour avoir fait l'École Pabud. »

La qualité des stages était très variable, en fonction de la taille de l'institution et des conditions matérielles, de l'initiative laissée ou du travail confié au stagiaire, du suivi de sa formation, des affinités de l'élève avec la population accueillie, mais elle dépendait surtout des conceptions pédagogiques en vigueur dans l'institution.

« Pendant mon stage aux Billodes, j'ai remplacé le chef de famille, M^{me} Richard, même si je n'avais pas l'âge pour prendre de telles responsabilités. »

« À Gesvres près de Nantes, j'ai dû m'occuper seule d'un groupe de garçons caractériels de 12 à 15 ans. Ils dormaient dans le même dortoir et ma chambre était à côté. On était obligé de travailler à la baguette. On avait une attitude de gendarme, seule possible face à de tels groupes, sans modèle pédagogique. Mais il y avait une bonne entente avec les collègues. »

161

« Le stage à Échichens est un milieu qui m'a beaucoup interrogé, les enfants avaient de grosses difficultés et le climat était pénible; le directeur était quelqu'un de dur, le groupe primait et j'aurais eu envie de travailler individuellement avec les enfants. Puis j'ai fait un stage dans une maison pour adolescentes; je n'étais pas à l'aise avec des adolescentes caractérielles, je n'avais pas d'affinités avec cette population. C'est alors que Cl. Pahud m'a proposé un stage à Lavigny, qui accueillait des épileptiques. C'était avant tout un milieu médicalisé, avec des soins infirmiers. J'essayais d'amener une dimension éducative par des animations sous forme de jeux ou de chants. On a créé un lieu dans la cave pour ce genre d'activités. Mon travail était une mise en pratique d'un double bagage, le soin et l'éducatif. Mais avec très peu de soutien. Les horaires étaient très lourds et nous étions présents de 7 h du matin jusqu'au coucher à 21 h. Le système asilaire était encore bien présent avec la séparation des hommes et des femmes. Il y avait un ras-le-bol et un épuisement général. Cela m'a conduit à aller chez Renée Delafontaine où l'intérêt du travail était beaucoup plus grand. »

« Mes deux stages de six mois ont été formateurs, quoique très différents l'un de l'autre. L'Orphelinat de Dombresson présentait une structure pyramidale avec au sommet son directeur assez inaccessible, autoritaire et maître absolu de toute l'institution qui vivait des travaux de la terre. L'autre institution, le Centre d'observation Saint-Denis à Ambarès, avait également une structure pyramidale mais avec une organisation multidisciplinaire (direction, éducateurs spécialisés, psychologues, psychiatres). Il y avait donc une assistance psychoéducative, mais il manquait la confrontation des adolescents à la réalité des métiers. »

« La directrice de Pré-de-Vert, Simone Vidon, avait des qualités remarquables et de grandes exigences concernant le respect des enfants et le travail éducatif. Loveresse me laisse un souvenir pénible avec un directeur très autoritaire, tout-puissant, auquel les jeunes filles devaient obéir, et pour toute intimité, de grands dortoirs ! »

162

Comme cela a déjà été mentionné à propos des stages probatoires, les rencontres et les relations personnelles ont joué un rôle important. Des personnes considérées comme influentes durant la formation ont été souvent des personnes de terrain, les chefs de stage en particulier :

« Le chef de stage de Vitry reste pour moi une des figures les plus marquantes, mais aussi le directeur de l'Institut de Lavigny, le Dr Tchikalov. »

« L'expérience et la sérénité de Marianne Vogt. »

« Mon éducatrice, cheffe de stage, à Serix. »

« M. Troillet, mon < père > en éducation, m'a beaucoup apporté et m'invitait chez lui ; c'était un maître de stage exemplaire. »

« De mon stage à Ker Goat, je garde le fort souvenir de Paul Lelièvre qui conciliait scoutisme et rééducation, avec aussi

certaines pratiques très dures; j'ai retenu l'organisation et la tenue des ateliers qui m'ont inspiré dans les initiatives prises ultérieurement. »

« Il y avait un remarquable éducateur français à Chevrens, Henri Jonzier. »

« M. Riivalski, le directeur de Saint-Raphaël, était un excellent chef de stage, il m'a donné des responsabilités et je lui suis reconnaissante de tout ce qu'il m'a appris; mon chef de stage à Lavigny, Pierre Brossy, m'a ouvert au monde du handicap et de l'épilepsie, il faisait preuve d'humanité. »

« Chez les anthroposophes à Perceval, René Spalinger m'a fait faire des rapprochements avec mes aspirations hindouistes; un instituteur m'a fait découvrir la pédagogie de Freinet. »

163

« Mademoiselle Delafontaine était une femme exceptionnelle, d'une humilité extraordinaire, elle avait un tel respect de l'autre et nous encourageait à oser faire. »

« J'ai fait mon premier stage au Châtelard que je considère comme <magique> et très formateur; j'ai rencontré une équipe <cadran>. Il y avait la forte personnalité de Sylvie Galland. »

« Rudolf était un type bien qui aimait les enfants. »

Il y avait aussi des personnes qui servaient de contre-modèle:

« Certains leaders négatifs m'ont permis de découvrir ce que je ne voulais pas faire. »

Quelques témoignages sont particulièrement riches et énumèrent la diversité des expériences au cours des stages menés tout au long de leurs études; ils en parlent parfois avec une grande précision.

« À la Maison d'éducation de Vennes, j'ai beaucoup appris avec P.-E. Rochat, un homme de dialogue, accueillant et humain. Dans le bureau du directeur, j'étais très impressionnée par le contenu des dossiers des gars. Les éducateurs (Cochand, Piguët, Dégallier) et les moniteurs d'atelier se sont montrés ouverts, disponibles et parfois sécurisants. Je remplaçais l'éducatrice : ouvrir ou enfermer les gars, quinze par section, l'appel, les repas, le trousseau de clés, l'apprentissage sur le tas.

» Mon deuxième stage, c'était aux Mayoresses : paille de fer, cirer, briller, broder en silence. Le soir, seule avec les filles qui parlaient de leur mec, de leur souteneur, je découvrais un monde nouveau.

» Puis deux mois au Bercaïl : Nanon de Rham donnait des cours d'observation : je devais noter un événement de la journée et elle me corrigeait en m'apprenant à distinguer les faits de ce qui était de moi. J'ai appris à passer la serpillière de gauche à droite, à faire une bouillotte. J'ai été impressionnée par une fillette de 13 ans, anorexique. Là aussi j'ai beaucoup appris, notamment lors des passages du D^r Bergier.

» J'ai fait mes six premiers mois de l'année de pratique à Pierre-Grise pour remplacer M^{me} Schlemmer en congé maternité. J'ai beaucoup appris avec les enfants, spécialement quand les Schlemmer sont partis en vacances et que j'ai dirigé la maison avec l'aide des deux aînés ; ils avaient des exigences : sans élever la voix, ils contrôlaient le bon fonctionnement de la maisonnée. J'ai bien aimé cette expérience.

» Puis, six mois à l'Institut médico-pédagogique de Gesvres en Loire-Atlantique : quarante garçons avec des éducatrices. Là, je prenais des notes pour le docteur quand il faisait passer des tests aux enfants : je devais écrire ce qui se passait, ce qui se disait, il discutait avec l'enfant puis avec moi et me dictait ; j'avais trois jours pour mettre mes notes au propre. Au contact de l'équipe d'éducatrices et d'enseignantes spécialisées et de leur directrice, j'ai énormément appris. »

« À Serix, j'ai dû prendre en charge un groupe de moyens, quinze garçons, dont l'éducatrice avait été virée. J'ai été marqué par le « légumier ». J'ai proposé de faire du sport et un camp à Pont-de-

Nant. Au retour, inspection du matériel: «J'ai dû payer les trois sardines qui manquaient.» Le style de Serix était dur. Le directeur inspectait les slips des gars et leur apprenait à les laver eux-mêmes.

»À Ker Goat, je me suis passionné pour cette institution. Il y avait des pavillons avec deux séries de dix garçons et un adulte à chaque extrémité (un instituteur et un éducateur); j'ai fait la découverte d'une pédagogie: le groupe «vertical», les lavabos adaptés à la taille des enfants, l'importance des activités de plein air, le basket, le tournoi de Rennes, la rigueur de l'enseignement scolaire, l'omniprésence du scoutisme, le tutoiement de rigueur à tous les niveaux, la colonie de Palavas-les-Flots (où un jour de marche était considéré comme un jour de plage!), la culture de l'activité, voire de l'activisme, la personnalité de Paul Lelièvre, celle de l'instituteur Riffier et l'homélie du curé stigmatisant les hérétiques et l'intervention protectrice de Paul Lelièvre. Je me souviens de gosses heureux.»

165

«À Loveresse, j'ai eu l'impression d'une éducation à l'ancienne; je devais raccommode les chaussettes.

»À Lavigny, j'ai été responsable d'un groupe de petits enfants handicapés et j'ai passé avec eux des moments de vrai bonheur. Pour les stimuler, j'ai fabriqué des jeux sensoriels, des jeux pour leur apprendre les couleurs, j'y allais en tâtonnant en fonction de leurs possibilités. Il y avait peu de littérature et j'ai aimé trouver par moi-même des moyens pour les aider à se développer.

»À Saint-Raphaël, il y avait une équipe que je ressentais comme très misogyne, mais les garçons avaient besoin d'affection et recherchaient notre présence féminine. Cette expérience m'a convaincu de l'importance de la mixité dans une équipe éducative.»

«J'ai passé six semaines en été à l'École Pestalozzi à Échichens. Il fallait faire les moissons avec les grands, je trouvais que l'on faisait trop travailler les enfants; avec les plus jeunes, on épluchait des corbeilles à linge de haricots, ils trouvaient ce travail

ennuyeux et nous inventions des astuces pour leur faire tenir le coup (des jeux, des chansons). Les repas se prenaient en commun à la salle à manger : on devait entrer deux par deux et attendre debout l'arrivée du directeur et de sa femme.

» Puis j'étais pendant les vacances d'automne à Pré-de-Vert. Je remplaçais une éducatrice et l'éducateur est tombé malade : je me suis retrouvée seule avec les enfants en vacances et je devais encore aller porter les médicaments à l'éducateur.

» J'ai fait un stage de six mois à Dijon dans un centre d'observation. L'horaire était plus léger, 45 heures par semaine. Cette institution, organisée sur le mode militaire, recevait des jeunes de 10 à 21 ans placés par la justice et répartis en grands groupes. J'étais la seule fille ! Les jeunes restaient pour une observation de trois mois. Ils passaient un premier mois à l'école puis pendant un autre mois, ils tournaient dans des ateliers préprofessionnels (fer, bois, etc.). À la fin des deux mois, il y avait une pré-synthèse qui décidait d'une première orientation. Certains retournaient pour un mois à l'école (les moins scolarisés), d'autres pouvaient travailler à l'extérieur de l'établissement, accompagnés d'un éducateur. Les trois mois se terminaient par une synthèse qui décidait de leur avenir : placement familial ou en institution. Les placements en institution m'ont permis de connaître différentes institutions de la région. Les stagiaires faisaient les observations. Nous avions avec nous un petit carnet sur lequel nous devions noter chaque jour tous les faits et gestes de chaque enfant. Le soir, nous déchirions les pages de notre carnet et les déposions dans un casier. Une personne se chargeait de reprendre toutes ces observations pour la pré-synthèse. Ce travail d'observation était donc une bonne expérience. Il n'était pas rare que je me retrouve toute seule de service le matin. Je devais organiser les « douches » pour trente garçons avec toujours une discipline militaire. Les douches se trouvaient dans un autre bâtiment et l'on devait les conduire en rangs par deux. Le rituel de la douche était toujours le même. Ils y passaient dix en même temps. Je contrôlais l'eau : j'arrêtais l'eau et, à mon signal, ils se savonnaient, puis je remettais l'eau et ainsi de suite. »

« À Pré-de-Vert, la structure était bien organisée, de style familial, avec des petites tablées par groupe dans la salle à manger; il y avait de la tendresse, on pouvait s'asseoir sur le lit pour écouter un enfant.

» Aux Mûriers de Grandson, j'ai vu que je n'avais rien à faire avec des filles, je n'avais pas assez de recul, j'ai alors compris que je voulais travailler avec de petits enfants.

» De Lavigny, j'ai un souvenir fabuleux, c'était joyeux. Mon chef de stage, Pierre Brossy, m'a aidée à me faire une place. C'était très pionnier: les enfants venaient d'emménager dans deux pavillons, et tout était nouveau pour ces enfants, se baigner au lac, camper, pique-niquer dehors, faire des bricolages.

» J'ai passé six mois aux Hirondelles, la directrice était contre Claude Pahud et méprisante à l'égard des éducatrices; on me donnait des ordres et je les exécutais.

» Puis j'ai passé six mois et l'année de pratique à Serix où j'ai rejoint mon mari. Je faisais le secrétariat et, dans un groupe, je m'occupais du lever des enfants, des repas, des soirées et des week-ends. J'avais une heure de congé par jour. Je gagnais 200 fr. pour le travail du bureau que je faisais. J'étais enceinte et les congés de maternité n'existaient pas. »

167

L'appréciation variait, bien entendu, aussi en fonction de la personne elle-même :

« Le Bercaïl, je n'ai pas aimé: les enfants avaient toujours raison, Marosé était la bonne à tout faire et Méville avait le pouvoir. Je me souviens comment on devait se tenir à table, rester silencieuse le soir dans sa chambre; présence, exécution des ordres, aucune autonomie, pas de réponse à mes interrogations. »

« Le stage au Bercaïl a été difficile à cause de la forte personnalité de la directrice. »

« Le stage au Bercaïl a été le plus formateur sur le plan professionnel. »

« Au Bercaïl, Nanon de Rham était pleine de richesses, je l'appréciais pour les psychodrames avec les enfants. »

« De la Maison d'éducation de Vennes, j'ai des souvenirs inoubliables, j'ai eu un plaisir fou. »

« À Vennes, j'ai vite compris que je n'avais rien à faire avec les adolescents, j'étais trop jeune, j'ai eu peur. »

« À la MEV, le directeur m'avait enfermé au bureau pour que je puisse regarder les dossiers; après je n'osais plus sortir! »

Certains éducateurs ont fait des expériences difficiles parce qu'ils se trouvaient dans des institutions qui n'avaient pas une priorité éducative ou parce qu'ils ont dû faire face seuls à des situations extrêmes.

168

« Je garde une perception floue de mon année de pratique à Serix, tellement j'étais absorbé pour arriver à maîtriser le groupe de garçons. »

« À Échichens, l'expérience du stage était plutôt négative en raison des attitudes autoritaires de la directrice, mais j'admirais sa remarquable faculté d'organisation. »

« Mes stages, c'était en général l'horreur mais je peux nuancer. Le premier stage c'était à Dombresson, l'Orphelinat cantonal du canton de Neuchâtel. Mon boulot, c'était de m'occuper des enfants en dehors des heures de classe et d'ateliers: surtout faire les foins, ramasser les pommes de terre ou les betteraves. Tout cela sous la direction d'un ex-instituteur aux méthodes avant tout directives. Il fallait sortir de l'école en rangs, puis distribuer le travail et partir avec les corvées pour les surveiller. Mais les relations avec les enfants étaient satisfaisantes.

» J'ai effectué mon deuxième stage à La Préalaye, en Bretagne. Une véritable horreur! C'était digne des récits que l'on trouve dans le livre La pierre au cou de Joubrel¹¹⁶. Quand je suis arrivé,

il y avait soixante gars âgés de 14 à 18 ans parqués dans un ancien camp de prisonniers. Après trois mois, j'étais le plus ancien éducateur. Il y avait beaucoup de roulement, notamment à cause des appels pour la guerre d'Algérie. Si j'emploie le mot horreur, c'est que j'ai vécu six mois de conflits permanents, minute après minute, sans être soutenu et encadré. Notre rôle consistait à se faire danser sur le ventre et tenir le coup le plus longtemps possible. Les adolescents, c'étaient de véritables durs, placés par le juge des mineurs avec des conditions de vie, de famille absolument catastrophiques. Personne ne m'a jamais rien demandé, c'était une solitude totale dans un monde totalement hostile. Je me souviens m'être trouvé un soir seul avec les soixante gars au réfectoire. À mon grand étonnement, le repas s'est bien passé et j'ai voulu féliciter les jeunes. Après, j'ai dû faire entrer les jeunes dans leur dortoir : les quatre groupes ont semé une « merde » pas possible, cassé le matériel, se sont mélangés dans les baraquements, je ne pouvais plus en faire façon. Je me suis rendu au logement du directeur, mais il était absent et sa femme m'a simplement dit : « Débrouillez-vous, mon pauvre Monsieur. » Tout cela pour 100 fr. par mois. La seule chose, c'était maintenir l'ordre, et si l'on n'y parvenait pas, c'était que nous étions des incapables. Qu'est-ce que j'aurais aimé voir des éducateurs au travail, voir comment, dans une telle situation, ils pouvaient se débrouiller ! Mais rien de tout cela et plus d'une fois je me suis surpris à hésiter : rester ou faire ma valise.

» Ce stage étant terminé, M. Poget de Serix m'a écrit pour une place qui s'était libérée. Dans cette institution, déjà en partie connue puisque j'y avais fait mon stage probatoire, j'ai débarqué dans le groupe des grands, soit des gars de 15 à 18 ans. D'une certaine manière, j'étais seul dans cette institution qui avait un lourd passé de coercition et de pédagogie de type carcéral : c'était le travail de la terre pour des citadins qui ne pouvaient s'identifier à ce type de pédagogie ; ils se sentaient (et étaient) victimes

116 (De la page 168) Henri Joubrel, *La pierre au cou*, s. l., Éd. L'Amitié par le livre, 1953 (2^e et 3^e éd. 1956, Éditions Témoignage chrétien).

d'un système qu'ils contestaient de toutes leurs forces, je dirais même 24 heures sur 24: c'était marcher au pas, en rangs, c'était le contrôle des mains propres avant les repas et des boutons manquants sur les blouses. Quand je suis arrivé dans le groupe, j'ai entendu les jeunes dire: «T'y donnes combien de mois à l'éduc.?» (il faut relever qu'en peu de temps sept éducateurs s'étaient succédé); je me disais en moi-même: «As-tu fait un pari impossible?»

»Pendant mes stages, je ne pense pas avoir rencontré quelqu'un de vraiment significatif et qui aurait pu être une figure d'apprentissage. J'ai toujours dû me débrouiller seul et sans appui. La seule personne qui a représenté une figure d'identification, c'était Nanon de Rham.»

Il s'est trouvé parfois que les stagiaires demandent à changer de stage car ils n'en étaient pas satisfaits, les considérant comme peu formateurs, ou parce qu'ils se sont trouvés en désaccord avec la direction:

170

«J'ai fait un stage de deux mois en France au Mauresque, Port-Vendres (plus d'une centaine d'enfants, des cas sociaux). Durant ce stage j'ai écrit à Claude Pahud pour lui signaler que je n'apprenais rien, c'était la pédagogie de la «raquette de Jokari», c'était la colonie de vacances en permanence, toute l'année.

»J'ai été déplacée à Lorry-les-Metz. C'était un centre d'observation très intéressant avec Ehrhard comme directeur et un psychologue nommé Neumuller.

»Enfin j'ai entrepris ce qu'on appelait l'année de pratique à Pré-de-Vert à Rolle. Là aussi je n'ai pu accepter les pratiques d'une éducatrice qui cachait dans un coin un gros bâton dont elle se servait sans trop se faire voir pour faire obéir les petits garçons. Les récits des enfants m'ont révoltée. J'en ai parlé à la directrice qui ne pouvait penser que cela était possible. J'ai été outrée et habitée d'un grand sentiment d'injustice de n'avoir pas été écoutée par la directrice: j'ai demandé d'interrompre ce stage. J'ai dû le recommencer l'année suivante à l'institution de Lavigny.»

« J'ai fait un stage de six mois dans les Vosges : c'était une maison de redressement de style militaire. Il y avait trente gars par groupe, des orphelins de la guerre et des délinquants, avec un éducateur. J'étais leur maître de sport, heureusement j'avais fait Macolin ! Après quelques semaines, je remplaçais aussi des <éduc>. Dans un des groupes, ils ont découvert que l'<éduc> était pédophile : comme les gars ne l'avaient pas dénoncé, ils ont dû courir une heure autour d'un massif de fleurs. Je ne pouvais plus cautionner et je suis parti avant la fin du stage. Pahud m'a dit que j'avais bien fait. Après moi, l'école n'a plus envoyé personne là-bas. »

L'année de pratique avait un statut ambigu et l'on observe une grande disparité de fonction et de salaire. Les uns étaient payés comme des stagiaires (environ 90 à 100 fr. par mois), d'autres comme des éducateurs ayant terminé leur formation (environ 450 à 500 fr.).

171

« Durant mon année de pratique à Pré-de-Vert, j'étais éducatrice remplaçante, tournante, mais j'étais payée comme une stagiaire. »

« À Lavigny, le président du Conseil de fondation pensait que l'éducateur était payé comme un stagiaire (env. 90 fr. par mois) pendant l'année de pratique. Un éducateur a dû négocier son salaire de 450 fr. »

Pour la plupart, l'année de pratique n'avait semble-t-il plus de lien avec la formation :

« La formation n'était pas intégrée. »

« L'année de pratique aurait eu tout son sens si des liens avaient pu être faits avec la théorie ; mais personne n'était capable de faire ce travail. »

« Pendant l'année de pratique, il n'y avait pas de retour ni à l'école, ni de l'école. »

« Ayant fait déjà un stage de six mois dans la même institution, je me sentais déjà comme une professionnelle. »

« J'étais déjà dans le bain suite à mon stage de six mois. »

« J'ai oublié que j'étais en formation : remplacements des éducateurs pendant leur absence, leurs congés, leurs vacances ; donc bouche-trou et trop de responsabilités sans véritable encadrement. »

Une minorité considèrent cependant que l'année de pratique faisait partie intégrante de la formation :

« J'ai accompli mon année de pratique à l'école ASA et elle faisait partie de ma formation. »

172 *« Elle s'inscrivait dans une progression, on assumait des responsabilités, en outre, on était censé rédiger notre mémoire de fin d'études. »*

L'une des éducatrices évoque notamment un retour à l'école durant cette période ; à cette occasion, le D^r Bergier lui a demandé de contribuer à améliorer les liens entre l'institution dans laquelle elle travaillait et le Service médico-pédagogique.

Plusieurs considèrent qu'ils étaient alors déjà des éducateurs à part entière :

« J'ai vécu ce dernier stage comme une activité professionnelle : j'étais déjà au travail. »

« On travaillait comme les autres. »

« Travailler à la MEV était considéré comme un honneur d'autant plus que cette institution avait des projets de développement. Je me profilais déjà comme un professionnel par opposition à un

éducateur en formation. L'institution était dynamique et payait moins mal qu'ailleurs!»

«À Malvilliers, j'avais un superbe atelier de menuiserie, ils étaient contents d'avoir quelqu'un de formé. Le travail avec des jeunes débiles était tout autre qu'avec des caractériels. Je pouvais apporter pratiquement quelque chose. Je n'étais pas éducateur-chef, mais c'était comme si je l'étais.»

«Au cours de l'année pratique en France, j'ai reçu une lettre de la MEV qui cherchait un éducateur formé. Nous étions utiles à l'entreprise, la formation ne l'emportait pas sur le fait que nous étions une main-d'œuvre utile et bon marché.»

MÉMOIRE

173

Le mémoire de fin d'études était une entreprise importante pour des étudiants plongés dans la vie pratique. Peu de candidats l'ont terminé en une année.

«J'ai fait mon mémoire très rapidement, je l'ai présenté à la fin de l'année de pratique. J'étais devenue studieuse!»

«J'ai rédigé mon mémoire pendant mes six mois de pratique en France (après six mois à la MEV); j'occupais un poste avec un autre stagiaire, ce qui me laissait trois jours par semaine. Je l'ai présenté lors d'une séance publique.»

«Le but était de faire le mémoire pendant l'année de pratique, mais avec les septante heures de travail par semaine... J'ai fini ce travail une année plus tard.»

Il n'était pas indispensable d'avoir terminé le mémoire pour avoir un poste de travail après l'année de pratique obligatoire, et ce n'est que dans un deuxième temps souvent qu'ils ont présenté leur mémoire.

« Ce fut difficile à réaliser parallèlement à mon travail. »

« Ça a été une expérience pénible pour moi; j'avais choisi un sujet religieux et Claude Pahud me l'a retourné en m'écrivant: « Vous confondez morale et religion »; j'ai fait plus tard un mémoire sur l'ouverture du Chalet Savigny, mais j'ai été très déçu par le manque d'orientation et de soutien de l'école. »

« J'ai mis sept ans pour faire mon mémoire. Rentrant de la Prévalaye, j'ai voulu faire mon travail sur les méthodes d'observation. Mais ce sujet venait d'être traité par un autre élève. Je me suis lancé dans un deuxième projet concernant la MEV, mais j'ai quitté l'institution et je n'avais plus accès à l'information. Par la force des choses, j'ai abandonné ce projet. En 1970, travaillant à la Vallée de la Jeunesse, j'ai décidé de faire mon mémoire sur la supervision. »

174

« J'ai achevé mon mémoire quatorze ans après la fin de mes études! »

La plupart des sujets portaient sur le contexte de leur pratique, parfois sur des expériences vécues personnellement:

« J'ai fait mon mémoire avec Antoinette Bidaux sur le Centre de loisirs Les Capucines à Malley qui a permis l'étude sociologique d'un quartier populaire de Lausanne. Nous animions déjà ce lieu pendant nos études. »

« Mon mémoire a été fait lorsque j'étais à Lavigny. Ma tâche avait été de créer un groupe éducatif vertical pour huit filles de 6 à 12 ans. Pour l'époque, constituer un groupe de seulement huit enfants était presque révolutionnaire. J'ai découvert une fillette qui souffrait « d'hospitalisme »; elle ne marchait pas et était maintenue en pouponnière et traitée comme un bébé. J'ai découvert qu'elle avait été placée parce que son père buvait, elle avait également une mère et une sœur. J'ai fait tout un travail éducatif avec

elle. Mon travail de diplôme a porté sur l'hospitalisme à travers l'histoire de cette fillette et l'action éducative entreprise. »

« J'ai fait mon mémoire sur un garçon de mon groupe dont les deux sœurs étaient également placées au Châtelard : observations, essais pédagogiques, examens médicaux et psychologiques, recherche sur les antécédents familiaux sur deux générations : parents, oncles, tantes, grands-parents. C'est l'enfant qui posait le plus de problèmes dans l'institution (épileptique, violent). J'ai essayé, par ce travail, de chercher à le comprendre et à l'aider, soutenue par Sylvie Galland qui était ma directrice de mémoire. »

« Je faisais mon année de pratique à l'ASA-Yverdon auprès d'enfants autistes. J'ai pris pour thème de mémoire : le dessin au service de l'observation des enfants. Nous avions des enfants qui n'avaient que très peu d'expression verbale, d'où l'importance du dessin. Ainsi mon mémoire s'inscrivait directement dans une pratique professionnelle. »

175

Il y avait aussi des sujets plus indépendants de la pratique :

« La supervision avec l'interview d'éducateurs pour savoir s'ils envisageaient d'entreprendre une supervision et ce qu'ils en attendaient. »

« J'ai choisi deux bouquins sur la caractérologie et les tests pratiques pour repérer les différentes typologies. »

« Les jeux pédagogiques. »

« Les bandes dessinées, parce que j'avais des affinités pour le dessin et parce que je faisais une forte consommation de BD par rapport à la lecture traditionnelle. »

« Le test-jeu Pythagoras. »

Les mémoires des étudiants du Centre de formation sont conservés à la bibliothèque de l'EESP. Ils abordent des sujets très divers :

- méthodes prisées à l'époque (méthodologie de l'observation, le bon départ, la supervision) ;
- analyse de cas (observation de deux enfants handicapés, la dynamique d'un groupe d'enfants, le cas d'un enfant de l'Orphelinat de Fribourg, enfants issus de parents alcooliques, le suivi d'un enfant placé au Châtelard) ;
- initiatives pédagogiques (les camps de sport, les loisirs pour les personnes épileptiques, les clubs d'enfants et d'adolescents, création de groupes éducatifs à Lavigny, une activité de prévention dans le quartier de Malley à Lausanne, le dessin au service de l'observation des enfants), problématiques spécifiques (la relation entre assistants sociaux et éducateurs spécialisés, l'éducateur spécialisé et la fonction d'animateur dans un centre pour adolescents caractériels, l'expérience faite en Algérie dans le cadre de la Coopération technique suisse) ;
- présentation d'institutions (Les Mayoresses, description et fonction d'un centre d'accueil et d'observation, le Centre de loisirs Les Capucines à Malley) ; création de nouvelles institutions (Centre de détention pour mineurs de La Clairière, Le Cottage, le Chalet Savigny).

176

Le mémoire était obligatoire en vue de l'obtention du diplôme d'éducateur-trice spécialisé-e, mais, on l'a vu, n'était pas nécessaire pour entrer dans la pratique.

« Il fallait avoir présenté son mémoire pour être diplômé. »

« La remise des diplômes avait lieu à l'Hôtel de la Paix. »

« J'ai entrepris mon mémoire durant l'année de pratique, mais il s'est terminé bien des années plus tard, avec les conséquences financières que ce retard impliquait. »

Certains y ont renoncé, d'autres ont abandonné après des péripéties malheureuses :

« Je n'ai pas fait de mémoire de fin d'études. »

« J'avais un travail pratiquement terminé sur l'énurésie en quittant Serix, j'ai été lâchée à deux reprises par mes directeurs de mémoire. Une remplaçante a trouvé le sujet dépassé. J'ai abandonné, j'avais le sentiment de m'être fait avoir. »

FINANCEMENT

Les étudiants étaient très modestement rémunérés pendant les périodes de stage, quoique certains aient été correctement payés durant l'année de pratique :

« Les stages permettaient juste de survivre. »

Le financement des études n'allait pas de soi :

« À l'époque, l'écolage était une grande somme. »

« Le prix de l'écolage était dissuasif, 3000 fr. »

Il s'agissait surtout de financer la première année de formation. Un quart environ des candidats ont payé eux-mêmes leurs études.

« Mon père n'avait pas les moyens, j'ai dû économiser tout en travaillant et en payant une pension à mes parents. »

« J'ai étudié tout en travaillant pour gagner ma vie. Il faut dire que j'étais indépendante financièrement depuis l'âge de 14 ans. »

« J'avais économisé pendant que j'étais ouvrier. »

« J'ai financé les études avec l'argent économisé de mon activité de contrôleur du lait. »

« J'étais bien payé chez Kodak, j'avais donc des économies ; je venais de passer commande d'une BMW, j'ai résilié le contrat. »

Mais le plus souvent, soit pour la moitié des élèves, le financement a été mixte, d'autres modalités ayant été trouvées pour compléter les ressources personnelles. Ce pouvait être l'octroi d'un subside privé ou d'une bourse, ou d'un prêt :

« J'avais un peu d'argent de côté, un prêt d'honneur que j'ai mis longtemps à rembourser, et je travaillais au magasin de ma mère; financièrement, c'était assez dur, je ne pouvais pas tellement participer aux sorties cinéma du groupe. »

« J'ai financé moi-même mes études avec les économies faites durant mon année de travail à Genève; par la suite, j'ai eu une bourse de 800 fr. de l'État de Fribourg et j'ai fait des travaux de nettoyage à l'Élan durant ma formation. »

178 *« J'ai travaillé des week-ends à la Fondation Borel à Dombresson et j'ai reçu un prêt d'études du canton de Neuchâtel. Le directeur de Dombresson qui m'avait obtenu ce prêt m'avait fait signer une lettre comme quoi je m'engageais à revenir travailler dans son institution une fois la formation terminée. J'ai appris après coup que ce n'était pas très légal. »*

« Berthe de Rham a trouvé 1000 fr. pour m'aider à financer mes études. »

« Mes économies personnelles et l'aide d'une bourse donnée par la commune de La Chaux-de-Fonds. »

« J'avais mis de l'argent de côté et j'ai bénéficié d'une bourse de 3000 fr. de l'État de Genève. »

« J'avais une bourse de ma commune d'origine grâce à M. Tinguely qui était chef de l'assistance publique et qui avait été témoin de moralité au Tribunal militaire. Et puis j'ai gagné mon argent de poche pendant l'année d'internat: à l'École, je chargeais le charbon et j'entretenais la chaudière. »

« J'ai reçu une bourse de 1000 fr. de la ‹Caisse du Seigneur› créée par le pasteur de Montmollin et une bourse de l'État de Neuchâtel. »

« J'ai demandé une bourse d'étude qui a été refusée par Vaud à cause de mon origine bernoise. Berne m'a alors accordé une bourse de 1000 fr. Le reste a été pris sur mes économies, mes parents finançant les études de mon frère. »

« J'avais des économies, une bourse du canton de Genève et l'aide de mon parrain et de ma marraine qui par la suite n'ont pas voulu être remboursés. »

« J'ai dû rembourser la moitié de ma bourse parce que je n'étais pas au bénéfice d'un métier ‹manuel› exploitable directement dans la profession d'éducateur ! »

« J'ai reçu un prêt d'honneur de l'Association auxiliaire pour la formation d'éducateurs¹¹⁷ et un prêt de la commune de Bex. C'était difficile de rembourser, compte tenu des salaires de l'époque. »

179

Un dernier quart des élèves ont bénéficié du soutien partiel de leurs parents (ou d'un frère, d'une sœur), voire pour la totalité des études; dans ces derniers cas, il s'agissait plutôt de leur première formation après la scolarité.

« Ma mère a financé mon écolage. Mais j'avais travaillé sans rétribution pendant une année dans l'établissement que dirigeait ma mère. »

« Ce sont mes parents qui ont financé mes études, plus des petits jobs pendant les vacances. »

117 Créée en 1955 à l'initiative de Maurice Veillard et présidée par Jean Poget.

Il faut remarquer que pour la majorité des élèves, les parents avaient déjà financé une formation initiale plus traditionnelle :

« J'étais l'avant-dernière d'une fratrie de six enfants. Mon père avait financé ma formation de nurse, il ne pouvait le faire une deuxième fois. »

PRATIQUE

LES DOMAINES D'ACTIVITÉ

181

La formation au Centre préparait en principe les candidats à la profession d'éducateur spécialisé, ce qu'ils sont effectivement devenus pour une majorité d'entre eux. Un bon tiers des interviewés (15), surtout des hommes mais pas exclusivement, ont passé l'essentiel de leur vie professionnelle dans le domaine de l'éducation spécialisée, soit pendant plus de trente ans; un tiers (13), un peu plus de femmes que d'hommes, ont passé entre six ans et vingt-cinq ans dans ce domaine; un petit tiers (10), surtout des femmes, ont travaillé au maximum trois ans dans ce domaine spécifique, dont cinq n'ont pas poursuivi après l'année de pratique. Rares sont celles cependant qui n'ont pas repris une activité apparentée après quelques années.

« Je me suis mariée après l'année de pratique, mais nous avons souvent fonctionné comme famille d'accueil. »

ÉDUCATEURS EN MAISON D'ÉDUCATION

Le débouché principal pour les éducateurs spécialisés de cette génération était la pratique en institution, car les structures d'externat étaient

encore assez rares, créées peu à peu dans les années 50, mais surtout 60 et 70. Parmi elles, on peut mentionner la Fondation Delafontaine (1954), le Centre thérapeutique pour adolescents à Lausanne (1979), l'École (aussi Centre) ASA¹¹⁸ à Yverdon (1963), La Petite Ourse à Genève (1961), etc.

Ils ont travaillé dans les institutions traditionnelles de Suisse romande qui les avaient souvent déjà accueillis comme stagiaires, mais aussi dans des institutions de création toute récente.

Dans le canton de Vaud, la Maison d'éducation de Vennes, Le Châtelard, Les Mayoresses, La Rambarde, Le Cottage, Le Home Chez Nous à Lausanne; la Maison d'enfants d'Avenches, l'École Pestalozzi à Échichens, l'Institution de Lavigny, le Nid de Lully, Serix-sur-Oron, Pré-de-Vert à Rolle.

Dans le canton de Genève: Arc-en-Ciel, Les Écureuils Doret à Collonge-Bellerive, Clairival, Pierre-Grise, le Foyer Moillebeau, le Foyer La Guitare, le Foyer de Vernier, la Maison des Charmilles, La Pommère, la Fondation des Foyers Feux-Verts, La Clairière, le Chalet Savigny.

182

Dans le canton de Neuchâtel: la Maison d'enfants de Belmont à Boudry, La Sombaille, le Centre éducatif Les Perce-Neige à Malvilliers, le Foyer d'apprentis à Malvilliers, la Fondation Borel à Dombresson, Les Billodes et la Fondation J.-M. Sandoz au Locle, Sully Lambelet aux Verrières.

Au sein des institutions, ils ont occupé des postes d'éducateur spécialisé ou d'éducateur-chef; plusieurs sont devenus directeurs ou directrices¹¹⁹.

« J'ai été sept ans éducateur, puis vingt-cinq ans directeur éducatif. »

Selon les institutions, ils étaient amenés à s'occuper d'enfants et d'adolescents qualifiés dans les interviews de « cas sociaux », « adolescents

118 Voir notice du Centre ASA à la fin de l'ouvrage (renseignements aimablement communiqués par Jean-Marie Veya).

119 Le Châtelard, la Maison d'enfants à Avenches, Serix-sur-Oron, Les Écureuils Doret, Clairival, Pierre-Grise, le Foyer La Guitare à Genève, La Pommère, le Chalet Savigny, le Foyer de Vernier, la Maison d'enfants de Belmont à Boudry.

inadaptés sociaux», « adolescents délinquants », « adolescentes et jeunes adultes ayant des troubles du comportement (délinquance, toxicomanie, etc.) », « enfants caractériels intelligents », « adolescents caractériels et délinquants », « enfants caractériels délinquants », « adolescents en difficulté ». Toutes ces expressions désignent des catégories aux limites imprécises, les « cas sociaux » se référant plutôt à des situations familiales déficientes (par exemple orphelins ou parents séparés) alors que les « caractériels » renvoient à des difficultés de comportements.

« À Serix, la clientèle était constituée de garçons à problèmes, au comportement difficile, et, pour compléter l'effectif, de cas sociaux ; ils provenaient de toute la Suisse romande mais principalement du canton de Vaud (Tribunal des mineurs, Service de protection de la jeunesse, d'autres institutions comme Le Châtelard).

Plus rares sont les éducateurs qui travaillaient avec des enfants présentant des pathologies psychiques, par exemple de « jeunes enfants abandonniques souffrant de troubles affectifs précoces » (Bercaïl, Clairival, Fondation Delafontaine, Pierre-Grise).

183

« Je m'orientais de plus en plus vers des enfants qui avaient des problèmes psychologiques : autistes, psychotiques et non vers les caractériels. »

Rares aussi sont ceux qui à cette époque se sont occupés d'enfants handicapés mentaux, qualifiés plutôt d'« enfants et d'adolescents débiles » (Fondation Delafontaine, Lavigny). Les institutions qui les ont accueillis, comme par exemple Eben-Hézer à Lausanne, n'embauchaient pas encore des éducateurs¹²⁰.

L'un ou l'autre a travaillé avec des prisonniers ou des prévenus, comme éducateur aux Établissements de la Plaine de l'Orbe, au Tribunal des mineurs de Moutier, aux salles d'arrêts de Lausanne.

120 Il faudra attendre les effets de la Loi fédérale sur l'assurance invalidité du 19 juin 1958 entrée en vigueur le 1^{er} janvier 1960.

« Pendant toute ma carrière, j'ai travaillé avec des adolescents ou des hommes ayant eu maille à partir avec la justice. »

D'autres enfin se sont occupés d'« enfants d'intelligence normale mais ayant des difficultés scolaires » et accueillis en milieu ouvert (La Petite-Ourse).

Les Services vaudois et genevois de protection de la jeunesse venaient aussi de créer un ou deux postes d'éducateurs spécialisés.

Deux éducateurs enfin ont travaillé dans des centres de loisirs (Bellevaux, Le Cazard) ou à l'école à la montagne (Barboleusaz et Planemard); on se trouvait alors dans les marges de la profession d'éducateur spécialisé.

« À l'école à la montagne, c'étaient des élèves primaires et secondaires, et, durant les vacances d'été, des cas sociaux. Une activité proche de la normale. À l'École d'études sociales et pédagogiques, nous avions une connotation de « colonie de vacances », notre image était moins bonne que celle des maisons d'éducation. »

184

VARIÉTÉ DES AUTRES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES

On observe par ailleurs d'autres débouchés, en lien direct avec la profession: quelques-uns ont assumé pendant une période plus ou moins longue (allant de deux ans à vingt-trois ans) une activité, à plein temps ou à temps partiel, de formateur des candidats éducateurs spécialisés au CFES, puis à l'École d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, ou à l'Institut d'études sociales de Genève: « responsable de formation », « responsable d'ateliers », chargé de « cours de travaux manuels sur bois ». Une femme a assumé des mandats de recherche:

« De 1981 à 1991, j'ai travaillé à un projet de recherche sur l'analyse d'efficacité des institutions éducatives à l'Institut de pédagogie de l'Université de Zurich (20 à 25 %), puis j'ai participé à la Commission fédérale pour la reconnaissance des maisons de thérapie et de rééducation selon le Code pénal (art. 93 ter), puis à la Commission fédérale pour la révision du Code pénal des

mineurs; de 1993 à 1995, j'ai travaillé à l'Office fédéral de la justice à 50 % pour la reconnaissance des institutions éducatives. »

D'autres sont devenus maîtres socioprofessionnels ou maîtres de travaux manuels en renouant parfois avec leur formation initiale :

« J'avais une première formation de menuisier modèleur. Après avoir été vingt ans directeur d'une institution, je suis devenu maître socioprofessionnel durant plusieurs années dans des lieux différents où j'ai été amené à créer des structures: dans un atelier de détention et de mise au travail pour adolescents délinquants (introduction d'un travail rémunéré au Foyer La Clairière), dans un centre de traitement pour toxicomanes (aménagement de la ferme de La Pichollette dépendant de la Fondation du Levant), dans des ateliers protégés pour handicapés physiques (activités industrielles à la Fondation Pro), dans une institution pour adolescents (Home Chez Nous), dans un atelier de développement personnel pour personnes handicapées mentales (Institut La Combe), dans un atelier d'éducation au travail (Maison Le Vallon à Vandœuvre), puis comme responsable de Textura à Genève. »

185

« Après huit ans de pratique d'éducateur spécialisé, j'ai pris conscience des possibilités qui m'étaient propres: capacités manuelles et artistiques, capacités relationnelles renforcées; j'avais plus d'aisance qu'avant dans mon comportement avec le monde extérieur. J'ai eu l'opportunité de bifurquer en suivant une formation d'enseignant primaire puis d'enseignant de travaux manuels; ce dernier métier correspondait mieux à mes goûts. Mais j'ai dû faire le deuil de la profession d'éducateur en passant par une phase de déprime: trahison à la cause de l'éducation spécialisée. »

« Après l'année de pratique, je me suis marié et nous sommes partis en Orient quelques années. J'ai travaillé dans mon premier domaine qui était l'ébénisterie. Puis j'ai été maître de travaux manuels, puis responsable d'ateliers à l'EESP. »

L'un ou l'autre a abandonné le métier d'éducateur spécialisé, puis y est revenu par la suite :

« Après deux ans de pratique à l'École Pestalozzi à Échichens, j'ai quitté temporairement le métier, ma fiancée ne voulant pas loger dans l'institution et les conditions matérielles étant médiocres. J'ai repris mon travail de dessinateur technique chez IGECO à Etoy, puis à l'État de Vaud, dans le domaine de la signalisation routière. Ensuite je suis revenu à l'éducation spécialisée. »

« J'ai fini l'école, je me suis mariée et suis devenue mère très jeune. Dans un premier temps, mon choix a évolué en fonction des circonstances : suivre mon mari, m'occuper de ma fille dans de saines conditions de logement et d'horaire. D'abord le Centre ASA d'Yverdon, Les Billodes (où je pouvais loger sur place avec ma famille), le Home Chez Nous où j'ai suivi mon mari, puis j'ai repris la direction de la garderie de Bellevaux. En plus de l'intérêt de pouvoir redonner vie à l'établissement, j'ai accepté pour des raisons familiales, je pouvais garder ma fille auprès de moi. Après une interruption de huit ans à l'étranger, j'ai créé le CTA [Centre thérapeutique des adolescents] avec le Dr A. Meyer. Enfin, j'ai repris la direction de Serix en renouant avec l'identité de l'éducatrice spécialisée en système résidentiel. »

186

Mais surtout, ils ont occupé à un moment ou un autre de leur carrière professionnelle des postes apparentés très divers dans les domaines médico-sociaux, éducatifs et d'animation, parfois avec une formation complémentaire :

- Codirecteur de l'Hôpital de jour à Lausanne, assistant social à la Société vaudoise de patronage, adjoint à la direction du Centre de requérants d'asile de Vennes de la Croix-Rouge, et enfin assistant social au Service social de La Tour-de-Peilz ;
- Service de protection de la jeunesse, Centre psychosocial à Genève ;
- Centre de réhabilitation pour femmes prostituées et délinquantes à Paris ;

- Patronage des détenus libérés;
- Supervisions pendant une trentaine d'années;
- Soins à domicile au sein de la Croix-Rouge à Genève;
- Soutien pédagogique, enseignante volontaire puis responsable d'école à Accra au Ghana;
- Participation à la formation des superviseurs dans le cadre de l'École normale à Neuchâtel, activités, enseignement et supervision à l'ARERAM;
- Collaboration pour l'organisation d'un système de prise en charge éducative dans le cadre de la coopération en Algérie;
- Responsable de la section animation du département des personnes âgées du canton de Genève;
- Service de placement de vacances en Suisse pour des enfants maghrébins venant de Marseille;
- Cinq ans directrice de garderie, puis formation en psychomotricité et trente ans dans ce métier;
- Directeur d'un centre de loisirs et foyer d'étudiants et d'apprentis Le Cazard à Lausanne;
- Éducateur en milieu ouvert, puis responsable du service social de l'Université et de l'EPFL, chef des services sociaux de la Ville de Vevey.

187

ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

Le débouché le plus important apparenté à l'éducation spécialisée a été l'enseignement spécialisé pour lequel les candidats ont suivi souvent une formation spécifique organisée au sein de l'instruction publique et débouchant sur un brevet¹²¹.

« Après une dizaine d'années comme éducateur, un peu fatigué, je me suis engagé au Home Chez Nous comme enseignant spécialisé; j'ai fréquenté le Séminaire de l'enseignement spécialisé (SES) et j'ai obtenu le brevet. »

¹²¹ Dans le canton de Vaud, la formation des enseignants spécialisés a été introduite en 1972. Voir aussi Loi sur l'enseignement spécialisé du 25 mai 1977.

« À la demande de la directrice du Châtelard, j'ai suivi le Séminaire de l'enseignement spécialisé à Lausanne et j'ai enseigné dans l'institution entre 1970 et 1978. J'ai aimé faire la classe, je me suis passionné pour cette formation et cette pratique. Puis j'ai dirigé pendant plusieurs années une institution dont j'ai été congédié; je suis alors devenu responsable d'une classe spéciale et je me suis dit: «Je vais revivre, je retrouve les enfants.» »

Ce sont surtout des femmes qui se sont orientées vers l'enseignement spécialisé, en particulier afin de pouvoir continuer une pratique professionnelle compatible avec une vie de famille et leur permettant d'élever leurs propres enfants.

« Puis, j'ai choisi l'enseignement spécialisé pour avoir le même horaire et les mêmes vacances que mes enfants. »

188

« J'ai été institutrice au Centre pédagogique de Malvilliers, intervenante dans la formation des enseignants spécialisés, bénévole puis directrice dans une école d'enfants handicapés au Ghana. »

« Mon mari, qui était ingénieur, travaillait à Lausanne. Il n'y avait pas bien grand choix pour moi qui ne voulais pas travailler dans un internat à cause des horaires. J'ai été vingt-quatre ans éducatrice spécialisée enseignante chez Renée Delafontaine. Puis, en 1985, j'ai accepté un nouveau poste à Nyon comme responsable du jardin d'enfants¹²² que venait de créer l'Association de parents d'enfants déficients. »

« Le choix de Genève correspondait au souhait de trouver un travail à proximité de mon mari. Je n'ai plus eu d'activité professionnelle pendant douze ans, car je voulais m'occuper moi-même de nos trois enfants. Puis j'ai travaillé pendant vingt-deux ans

122 Le Gai Réveil, qui était un ancien petit internat, avait été légué à l'Association de parents d'enfants déficients et transformé dans les années 75-80 en externat, devenu une école d'enseignement spécialisé. Le jardin d'enfants, créé en 1985, apportait une extension à l'école pour les plus petits enfants.

dans l'enseignement spécialisé. Lorsque le plus jeune de mes enfants a commencé l'école enfantine, une opportunité s'est présentée de remplacements à la Fondation Verdeil. Puis j'ai suivi la formation en cours d'emploi d'enseignement spécialisé et j'ai obtenu mon brevet. »

L'enseignement spécialisé étant un domaine très proche de l'éducation spécialisée, certains ont alterné leurs activités, passant de l'un à l'autre.

« J'ai été éducateur de groupe, puis responsable de l'internat à Malvilliers pendant onze ans. Ensuite, j'ai été trois ans enseignant spécialisé au Home Chez Nous et cinq ans au Château de Carouge à Moudon (école pour enfants sourds et centre logopédique). Enfin, j'ai été directeur de Pré-de-Vert à Rolle pendant vingt ans. »

189

CHOIX DU LIEU DE TRAVAIL

Les possibilités de travail ne manquaient pas et l'éducateur spécialisé trouvait facilement, dès la fin de sa formation, un emploi dans une institution. Le choix de l'institution dépendait de divers facteurs: le fait de la connaître déjà, sa taille, les conditions de salaire, l'image de l'institution, son organisation, etc.

« Il y avait une place à La Sombaille. C'était là que j'avais choisi de devenir éducateur et c'était là, par l'opportunité qui se présentait, que je retournais; je suis resté treize ans dans un groupe de cas sociaux de 15 à 20 ans. »

« J'ai recherché une petite structure, j'ai été directeur du Nid de Lully. »

« J'ai choisi Serix qui offrait 400 fr. de salaire mensuel; l'École d'altitude protestante de Saint-Cergue me proposait seulement 250 fr., or je venais de me marier à la fin de ma formation. »

« J'avais besoin d'un cadre structuré et j'avais la Maison d'éducation de Vennes dans ma tête. J'en avais entendu parler depuis mon enfance, dès l'âge de 9 ans. J'y ai fait deux ans de stage et j'y suis resté. J'y ai travaillé durant huit ans, après quoi j'ai voulu prendre des responsabilités. Je suis devenu directeur d'un foyer d'adolescents. »

« Dans les années 60, la MEV était un milieu professionnel avec du personnel formé ; c'était une maison qui avait une image. J'avais hésité entre Chevrens et Vennes. »

Pour les couples d'éducateurs, il s'agissait souvent de trouver un emploi au même endroit, le plus souvent les épouses s'adaptant et suivant leur conjoint ; parfois à leur détriment :

« Durant onze ans, nous avons travaillé en couple comme directeurs d'institution, c'était parfois lourd. »

190

« C'est l'opportunité de vivre en couple en institution qui a orienté mon choix. Durant l'année de pratique à Malvilliers, le directeur m'a informé qu'on cherchait un directeur pour la Maison d'enfants à Avenches. J'ai postulé et j'ai été engagé avec ma femme. »

« Comme mon mari avait trouvé un poste à Lavigny, j'ai aussi sollicité un poste à cet endroit. Puis, mon mari ayant obtenu le poste de directeur des Écureuils [Fondation Doret] à Genève, j'ai demandé un poste d'éducatrice, car ils n'envisageaient pas d'engager un couple directeur. Et pourtant j'y remplissais aussi, en plus de mon travail d'éducatrice à 75 %, la fonction de maîtresse de maison. »

« J'ai suivi mon mari en femme soumise. Mais Serix ne correspondait absolument pas à ce que j'étais ni à mes aspirations. »

Mais à l'inverse :

« Nous connaissions des couples d'éducateurs qui travaillaient ensemble dans une même institution, nous n'avions pas envie de cela. »

Certain-e-s ont vu leur activité professionnelle interrompue et discontinuée pour cause de déplacements du mari, de maladie ou d'accident, d'autres ont exercé parfois une activité bénévole ou repris des études :

« J'ai fait une maîtrise de sciences de l'éducation à l'Université de Paris X – Nanterre et j'ai obtenu un certificat de psychopédagogie interculturelle à l'Université René Descartes. »

L'affinité pour une clientèle particulière a joué un rôle dans le choix du lieu de travail :

« J'ai choisi de travailler avec les petits enfants car il me semblait que, contrairement aux adolescents, il y avait moins de choses déjà jouées. »

« Lors de mon stage aux Mûriers à Grandson chez des adolescentes, j'ai compris que je voulais travailler avec des petits enfants. »

191

« Je voulais travailler avec des préadolescents et des adolescents en difficulté, je n'avais aucun intérêt a priori pour travailler avec des handicapés mentaux. »

Plusieurs ont continué de travailler là où ils avaient fait leur année de pratique ; ils s'y sentaient à l'aise et ils ont parfois pu mettre en œuvre des conceptions acquises au cours de la formation ou poursuivre les efforts de changements entamés à l'occasion de l'année de stage.

« J'ai choisi Les Charmilles parce que j'y avais découvert que je <crochais> bien avec des garçons plutôt vifs. »

« Le stage probatoire au Châtelard m'avait énormément plu et j'ai accepté la proposition de Sylvie Galland de venir y travailler. J'y ai fait mon stage de six mois, mon année de pratique et j'y suis restée. L'institution correspondait à ce que je cherchais : des enfants caractériels, intelligents. J'ai organisé le premier groupe mixte, c'était entre 1963 et 1970. »

« À Lavigny, il s'agissait de mettre en place un système éducatif encore peu développé. L'expérience avait débuté durant l'année de pratique et mon mémoire avait porté sur la création des groupes éducatifs. »

Ils ont pu participer à de nouvelles modalités de prise en charge :

« J'ai hésité à retourner à la Maison d'éducation de Vennes, pour l'année de pratique, à cause de la présence du sous-directeur, mais j'ai cédé parce qu'il y avait des projets à mettre sur pied. En parallèle, j'avais une activité d'éducation surveillée à la Chambre pénale des mineurs (en 1963, un poste d'éducateur aux salles d'arrêts avait été mis au concours). J'ai aussi assumé le suivi de quelques cas confiés par le Service de protection de la jeunesse. Le projet Valmont (une institution spécifique pour délinquants) était déjà dans l'air, appuyé par Maurice Veillard, de la Chambre pénale des mineurs et par le Dr Bergier, du Service de protection de la jeunesse. À la création de Valmont en 1971, j'en ai pris la direction. La « clientèle » n'a donc pas varié : c'étaient des adolescents caractériels et délinquants. »

192

« J'ai travaillé six ans à Serix-sur-Oron. D'abord, il avait fallu trouver un mode de fonctionnement et développer une collaboration avec toute l'équipe. Au bout de quelques années, j'avais l'impression de pouvoir faire du bon travail. Fort de cet acquis, j'étais prêt à partir vers l'inconnu. Je suis parti quatre ans à Tahiti, dans une institution accueillant des jeunes de 7 à 20 ans, placés par le tribunal. À mon retour, j'ai travaillé dans la suite logique de Serix où j'avais remarqué à quel point il était difficile de trouver des places d'apprentissage pour les jeunes à la fin de leur scolarité ; les assistants sociaux du SPJ qui devaient chercher les places d'apprentissage semblaient ne pas faire leur travail correctement ; les éducateurs ont essayé de chercher eux-mêmes, c'était un peu mieux, mais c'était très difficile ; les jeunes ne restaient pas en place plus de six mois et il fallait chercher une nouvelle place. C'est ainsi que le Foyer pour apprentis de Vevey a été créé à l'ins-

tigation de l'institution de Serix-sur-Oron pour former les jeunes en apprentissage sans avoir à chercher des familles d'accueil. »

« J'ai participé à la création d'unités de prise en charge d'abord avec le Foyer de semi-liberté à la Maison d'éducation de Venmes, puis le Foyer d'apprentis à Malvilliers, puis le Centre de Valmont. »

Certains se sont trouvés être appelés à un poste précisément pour mettre en place une structure d'accueil dont le besoin était reconnu par les instances responsables :

« J'ai été engagé en 1962 par l'Hospice Général de Genève pour fermer l'Orphelinat de Pinchat et ouvrir le Chalet Savigny. Pinchat, c'était vraiment l'orphelinat ancienne mode : les parents, qui soi-disant avaient fauté, ne pouvaient voir leurs enfants que deux heures par mois, dans l'enceinte de l'orphelinat ; on portait la même pèlerine, le même tablier. Le Chalet Savigny répondait aux conceptions nouvelles. »

193

« On est venu me chercher pour participer à la création de la Fondation J.-M. Sandoz au Locle et pour la diriger, ce que j'ai fait pendant plus de dix-neuf ans depuis 1971. Dans une carrière, c'est vrai que créer une institution qui n'existe pas et participer ainsi au développement du plan d'équipement neuchâtelois en institutions spécialisées est un privilège. »

Des témoignages particulièrement riches attestent la réflexion personnelle qui a été menée pour adapter la structure et la modifier en tenant compte de l'expérience acquise et des objectifs nouveaux :

« J'avais reçu une bourse genevoise pour m'aider à payer l'écolage de l'École d'éducateurs. Les responsables avaient exprimé le vœu que si l'occasion se présentait, ils seraient heureux que je fasse bénéficier le canton des compétences qu'ils m'avaient permis d'acquérir. Cette obligation morale et le retour dans ma ville natale

m'ont fait accepter la proposition de l'Hospice Général de prendre la direction de Clairival. J'ai été engagée pour spécialiser cette maison à caractère familial afin d'y accueillir de jeunes enfants (de 4 à 12 ans) souffrant de troubles affectifs précoces et placés par le Service médico-pédagogique en collaboration avec les Services de protection de la jeunesse et du Tuteur général. Cette structure répondant à une réelle demande, l'Hospice Général m'a proposé de déménager à Pierre-Grise, ce qui permettait de passer de 12 à 24 places. En 1966, toute la communauté de Clairival, les enfants et l'équipe, a emménagé à Pierre-Grise. Nous avons pu, grâce à notre expérience, penser l'aménagement intérieur de la maison pour qu'il soit adapté au mieux aux besoins particuliers des petits. Un jardin d'enfants et une classe ont été créés dans la ferme attenante. Dès la création du Service de guidance infantile par le Dr Bertrand Cramer, nous avons collaboré régulièrement avec eux. J'ai toujours voulu garder le contact avec les enfants : pendant de nombreuses années, je remplaçais les éducatrices, je mangeais à la salle à manger, je participais aux camps, je faisais du travail individuel avec certains enfants, mon bureau et mon appartement leur étaient ouverts. Je recevais leurs parents. »

« Après la fin de ma formation, je suis retournée travailler quatre ans à Paris dans le Centre de réhabilitation pour femmes prostituées et délinquantes. C'est pendant cette période que le Dr Bergier m'a écrit pour me demander de créer un centre d'observation et de traitement à court terme pour des adolescentes en difficulté. Je rentre de Paris le 1^{er} décembre 1967 pour ouvrir le Cottage. Le 23 décembre, nous recevons la première fille. J'ai toujours eu un grand intérêt pour les adolescentes et jeunes adultes ayant des troubles du comportement (délinquance, toxicomanie, etc.). Après deux ans et demi de travail au Cottage, je propose de modifier les objectifs de l'institution et de renoncer au traitement à court terme. Nous ne voulions plus être « un maillon de plus » aux multiples placements qu'avaient subis les filles que nous accueillions. Nous voulions les stabiliser et créer une relation dans la durée. C'est ce que nous avons fait au Cottage puis à la Rambarde. »

Ainsi, non seulement ils ont pu participer à la création de nouvelles structures, mais ils ont aussi contribué à en infléchir l'évolution et à en modifier l'orientation.

À l'inverse, les difficultés rencontrées dans la pratique ont imposé pour certains de nouveaux choix; mais cela ne s'est pas fait sans peine pour trouver une pratique mieux adaptée aux attentes et aux compétences de l'éducateur ou de l'éducatrice.

« J'éprouvais de grosses difficultés avec les grandes filles du Châtelard, alors j'ai décidé de travailler en psychiatrie à Cery pour tenter de comprendre ce que je venais de vivre avec elles. Puis j'ai travaillé au Centre psychosocial de Genève. Là, j'ai vécu des expériences très enrichissantes et j'ai compris, grâce à l'appui d'une psychanalyse, que c'était dans un travail de prévention que je devais m'orienter. J'ai choisi de travailler dans le cadre de la petite enfance; c'est à l'Arc-en-Ciel, à la fois internat et externat, à Genève puis au Service de protection de la jeunesse à Lausanne (groupe d'action éducative) que j'ai exercé mon métier; je voulais comprendre comment s'articulaient les étapes notamment entre l'internat et l'externat et je souhaitais une activité élargie au contexte social des enfants tout en ayant la possibilité d'approfondir les situations avec une approche psychologique; ma pratique a été abondamment enrichie par des expériences venant de disciplines diverses. »

195

« J'ai été à l'Espérance à Étoy pour un an. Je considère que cet emploi a été un échec. Je me fatiguais à me retenir et je les fatiguais en les tirant! J'ai pris acte que je n'étais pas fait pour les handicapés mentaux. En 1966, j'ai été engagé comme éducateur/agent social aux ÉPO [Établissement pénitentiaire de la plaine de l'Orbe] à Bochuz. J'ai eu un entretien éclairant avec le Dr Mivelaz sur mes motivations (il m'a fait prendre conscience du rôle décisif du suicide de mon père), puis avec le directeur Henri Anselmier. J'y ai travaillé durant cinq ans et c'était une période riche et satisfaisante (donnant des cours, animant des activités, faisant du sport, exerçant l'arbitrage du football qui est

devenu depuis un hobby très important). J'ai vécu des expériences positives, j'étais pris au sérieux, écouté, et j'ai réussi à bien me situer par rapport aux détenus, obtenant leur confiance et celle des gardiens. J'ai pu faire faire du foot à vingt-deux joueurs détenus, hors les murs et sans pépins. J'attribue mes satisfactions et mes réussites professionnelles en partie au cadre sécurisant qui m'entourait. »

« J'étais éducateur à la MEV. C'est en fonction d'une mésentente avec le sous-directeur que j'ai bifurqué. J'ai dirigé une école à la montagne de la Ville de Lausanne, à La Barboleusaz. J'ai été associé au projet de construction du Planemard à Château-d'Œx. C'est tout naturellement que j'ai été appelé à diriger la nouvelle maison. »

196

« Avec le temps, je n'étais plus en accord avec la pédagogie de la directrice, alors j'ai quitté l'institution. Puis j'ai été engagée en 1967 par Valy Degoumois, directrice de la Protection de la jeunesse. Elle et son équipe développaient le milieu ouvert. J'ai repris le poste de celui qui avait été le premier éducateur à la Protection de la jeunesse. Pour moi, le milieu ouvert était plus en lien avec la réalité que l'internat. J'ai travaillé au sein du groupe d'appui éducatif. »

Il est arrivé qu'une rupture douloureuse se présente :

« Après dix-neuf ans de direction du Chalet Savigny que j'avais créé au sein de l'Hospice Général, j'ai quitté l'institution dans des circonstances extrêmement pénibles. »

Ou un changement d'orientation délibéré :

« Au début de ma carrière, tout était réuni pour que je travaille avec des adolescents plus ou moins délinquants. C'était le créneau dans lequel je me sentais vraiment à l'aise. J'ai été vingt-deux ans en relation directe avec les jeunes, mais vers la fin, alors

que j'étais directeur des Écureuils Doret, ça devenait lourd: répartition des jeunes sur trois sites différents, problèmes de personnel qui ne restait guère plus d'une année: l'administration mangeait mon temps et je perdais le contact avec les jeunes. J'ai alors travaillé pendant dix-sept ans avec les personnes âgées.»

Certains ont occupé des postes très variés, des déconvenues alternant avec un besoin de changement ou de nouvelles perspectives :

«J'avais postulé pour diriger une maison d'accueil de jour pour jeunes handicapés, créée sous l'égide de l'Association genevoise des parents de handicapés (AGPH). À la suite d'un malentendu ou d'un coup tordu, notre candidature de couple a été évincée et c'est une infirmière qui a été nommée. Je voulais intenter un procès à l'AGPH, mais le directeur de l'Hospice Général et le chancelier d'État, par ailleurs président de l'AGPH, m'ont proposé la direction des Écureuils Doret. Nous y sommes restés cinq ans, puis Claude Pahud m'a appelé comme responsable de formation à l'EESP où j'ai perfectionné le système de formation en cours d'emploi. Après plus de dix ans, j'ai souhaité reprendre pied dans la pratique et j'ai pris la codirection de l'Hôpital de jour [dépendant de l'Hôpital de l'Enfance] avec le D^r Bettschart. La collaboration s'est avérée difficile, ce n'était pas le bon choix. J'ai fait six mois de chômage volontaire suite à la rupture avec l'Hôpital de jour. Puis je me suis orienté vers des postes d'assistant social, à la Société vaudoise de patronage, au Centre de requérants d'asile de Vennes (dépendant de la Croix-Rouge et dont je suis devenu adjoint de direction), enfin au Service social de La Tour-de-Peilz.»

197

«Après trois ans de pratique aux Charmilles, j'ai proposé d'engager un veilleur (un étudiant en médecine) pour décharger les horaires des éducateurs. Le directeur a refusé, j'ai donné ma démission. Alors je me suis engagé comme facteur, puis comme vendeur de jouets et je me suis occupé de la gestion des stocks dans une entreprise. Le président de l'ASTURAL m'a proposé un remplacement au Centre de Chevrens, mais ça n'a pas été avec le

directeur. J'ai été réengagé aux Charmilles, puis j'ai pris pendant cinq ans la direction d'un foyer. J'ai été appelé à la direction de La Pommière (une vingtaine de collaborateurs) où j'ai élaboré un plan pédagogique. J'y ai été treize ans, mais je n'ai pas réussi à réaliser ce que j'aurais désiré. La fonction de directeur, c'est autre chose que celle d'éducateur : on m'a payé un cours <pour cadres supérieurs en détresse>; j'ai tout de même été congédié à la suite d'un audit, La Pommière coûtait décidément trop cher. Alors j'ai pris une classe d'enseignement spécialisé dans le canton de Vaud, puisque j'avais fait la formation. »

L'ACCUEIL DANS L'INSTITUTION

Dans les débuts du Centre de formation (première année de pratique en 1956), l'accueil réservé aux éducateurs formés à leur arrivée dans les institutions était teinté de méfiance :

198

« J'ai reçu un accueil mitigé à cause de mon statut d'éducateur, mais positif à l'égard de ma personne. »

« On nous <voyait venir>, dans un sens péjoratif, et on était prêt à nous faire la leçon. »

« L'accueil était chaleureux, mais on me disait : <Laisse de côté ce que tu as appris à l'école, ne nous enquinaune pas avec ces histoires. »

« Au Bercaïl, on était accueilli avec un peu de méfiance. Les gens avaient peur qu'on dérange quelque chose dans leur structure. Il fallait suivre le mouvement et ne pas avoir une forte personnalité. »

« Regards suspicieux, envieux, agressifs, critiques et en même temps une grande attente. »

D'autres n'ont pas ressenti cette réserve :

« J'ai été bien accueillie; l'école avait bonne réputation et je me sentais bien formée. »

Mais aussi et surtout il y avait l'espoir d'une collaboration précieuse :

« Il ne faut pas oublier que ce sont des institutions qui ont créé l'École d'éducateurs, elles étaient partie prenante. »

« Les institutions attendaient des éducateurs et des éducatrices formés. »

« Il y avait une attente peut-être trop grande d'avoir du personnel formé. »

« J'avais le sentiment d'être le bienvenu, d'être attendu aussi bien par les collègues que par le personnel. »

« J'étais attendu et j'ai été très bien accueilli à Malvilliers. C'était une grande communauté qui était heureuse d'accueillir des forces supplémentaires. »

199

Les éducateurs et éducatrices formé·e·s étaient encore peu nombreux :

« Les personnes formées ne couraient pas les rues. »

« On était considéré comme une denrée assez rare, comme quelqu'un qui savait, qui avait des réponses. »

Mais, dans l'esprit de certains directeurs et surtout en cas de conflits, l'éducateur pouvait encore très bien être remplacé par d'autres personnes sans formation spécifique :

« À Serix, le directeur menaçait souvent de nous renvoyer, on était < juste bons pour les patates > : < Il y a cinquante personnes qui attendent votre place. > On était formé, mais on avait peur ! »

Le soutien du directeur favorisait l'intégration dans l'institution :

« La formation était souhaitée par le directeur, ce qui a facilité les relations avec le personnel. »

« À Lavigny, le directeur était en quelque sorte valorisé d'avoir un nouveau personnel formé. Il a fallu définir les rôles avec le personnel infirmier et avec les médecins. Nous étions formés, donc les meilleurs ! »

« Avec le directeur de la MEV, Paul-Eugène Rochat, chacun pouvait travailler selon sa conscience, nous n'étions pas coincés par des règlements. »

« Le Châtelard était une institution de pointe fortement influencée par la personnalité de Sylvie Galland. Elle favorisait l'autonomie des éducateurs, leur laissait une grande liberté d'action. Elle nous écoutait et nous prenait en considération. Dans des rencontres de l'AREJI ou avec des éducateurs qui faisaient une formation en cours d'emploi, j'étais parfois effarée d'apprendre ce qui se passait dans certaines institutions au climat étouffant. »

200

Les uns se trouvaient être les premiers ou les seuls éducateurs dans l'institution, mais ce n'était pas pour autant difficile de s'intégrer :

« Aux Charmilles, j'étais très bien acceptée, respectée. J'étais la seule éducatrice. »

« J'ai été bien accueillie au Centre ASA d'Yverdon par la directrice, qui s'était formée à l'École Curchod¹²³. Le reste du personnel était constitué par des éducatrices de la petite enfance et je n'ai pas rencontré de problèmes. On était une petite équipe de quatre personnes. »

123 École d'assistantes sociales et d'éducatrices, Fondation Gustave Curchod créée en 1952 à Lausanne.

« J'ai été bien reçue au Centre de Vernier par Lilly Hugenholtz, j'étais la première éducatrice formée. »

« Il n'y avait pas d'autre éducateur formé que moi, mais pas de problèmes particuliers entre nous. »

« En 1963, je suis retourné à Malwilliers, j'étais le seul éducateur formé. »

Les autres étaient avec des pairs :

« La MEV accueillait déjà des éducateurs formés. »

« Aux Billodes, il y avait quatre éducateurs formés, sortant de l'école, donc pas de problème, d'autant que le directeur, M. Dubois, bien qu'un homme à principes, était acquis à la formation. »

« Le Châtelard recevait des éducateurs spécialisés depuis la création du Centre, il n'y avait donc pas de problème à ce niveau. »

« Trois éducateurs formés au Centre travaillaient déjà à Serix et je me suis senti bien accueilli par mes collègues. »

201

LES RELATIONS AVEC LE PERSONNEL

Dans les institutions, il y avait traditionnellement du personnel sans formation particulière qui s'occupait des jeunes (tout à la fois gardiens, hommes à tout faire, chefs de famille pour les hommes, bonnes d'enfants et femmes de ménage pour les femmes), des religieuses dans les institutions catholiques, ainsi que des bénévoles; cela surtout par manque de moyens.

« À Dombresson, j'ai cherché à trouver un équilibre entre les éducateurs spécialisés et les chefs de famille qui n'avaient pas de formation spécifique. J'ai toujours pensé qu'il fallait être patient et

petit à petit donner le goût de la formation aux personnes pour qu'elles arrivent à mieux gérer la prise en charge des enfants et des adolescents. »

« Les éducatrices non formées, travaillant depuis des années, étaient parfois en mauvaise posture. J'étais gênée d'avoir une certaine autorité grâce à la formation. Les différentes identités professionnelles défendaient leur terrain ! »

« À Saint-Raphaël, en Valais, l'arrivée de ma femme, éducatrice diplômée, a provoqué le départ de cinq religieuses ! Il a fallu en trouver d'autres. »

« Chez Renée Delafontaine, j'étais la première collaboratrice formée. Elle n'avait par ailleurs pas de stagiaire. Ses collaboratrices étaient bénévoles. [...] Il y avait aussi Marianne et Christiane, deux jeunes filles handicapées qui donnaient un coup de main (leurs parents ne savaient pas où les placer). C'est elles qui mettaient les petits sur le pot. Elles faisaient la petite mère. »

202

Il y avait aussi du personnel de cuisine, des lingères, des jardiniers ou des fermiers en compagnie desquels les enfants ou les jeunes travaillaient souvent à l'épluchage, au jardin ou au domaine.

« La hiérarchie avec le personnel de maison, le jardinier par exemple, n'était pas marquée, car le jardinier travaillait aussi avec les jeunes de la maison. »

« La directrice du Châtelard favorisait les contacts avec le personnel de maison, notamment la cuisinière qui était adorée par les filles. »

« Chacun était différent, les employés de campagne, le personnel de maison, etc. n'avaient pas les mêmes buts. Les éducateurs étaient un peu considérés comme ceux qui voulaient refaire le monde. »

« À Serix, il y avait une scission entre la cuisine et les éducateurs. La cuisinière était vieille et vivait dans une chambre de bonne. Il y avait sur toute la ligne un non-respect à son égard. Les lingères prenaient les éducateurs de haut et à la ferme, on nous méprisait. Le fermier se moquait ouvertement devant les adolescents des éducateurs considérés comme paresseux. »

Des artisans ou des maîtres professionnels s'occupaient du travail en atelier, eux aussi travaillaient avec les enfants ou les jeunes.

« À la MEV, il y avait peut-être une différence avec certains maîtres professionnels de l'ancienne école. »

« Avec les anciens qui étaient maîtres d'atelier, il y avait l'écart d'une génération. Notre activité était ressentie comme révolutionnaire alors que ce n'était pas notre intention. Pourtant cela ne m'évoque pas un souvenir de rejet. »

203

Enfin, on trouvait, selon le type d'institution, des instituteurs-trices ou des infirmiers-ères, mais sans formation spécifique socio-psycho-éducative. Ils ou elles assumaient généralement dans l'institution un rôle d'enseignants ou de soignants, mais on leur demandait aussi d'être un peu éducateurs.

« À Malvilliers en 1956, les éducatrices n'étaient pas bien considérées par les instituteurs. Dans l'échelle hiérarchique, elles venaient juste avant la lingère. »

« Il a fallu imposer notre métier à Lavigny, car jusque-là il n'y avait que des infirmiers. J'étais certainement considérée comme une embêtante, je perturbais en quelque sorte le travail des infirmières. Par contre, lorsque j'ai pu réunir dans un local séparé un petit groupe de jeunes avec qui je pouvais avoir des activités, cela les a soulagés. Lavigny privilégiait l'approche médicale, mais j'ai pu peu à peu faire mon travail d'éducatrice, surtout au travers des activités de base de la vie quotidienne, le lever, le coucher, les repas. »

Les relations avec les autres membres du personnel étaient très variables, en particulier avec ceux qui étaient dans la place depuis longtemps :

« Les anciens ne nous <loupaient> pas. Ils avaient aussi une autorité indiscutable auprès des jeunes et les jeunes se permettaient avec nous ce qu'ils ne se permettaient pas avec eux. On entendait des phrases du genre : <Il ferait mieux de s'éduquer lui-même avant de vouloir éduquer les autres.> Il a fallu cinq ou six ans pour remonter le courant, jusqu'à ce que l'on puisse se faire considérer par le reste du personnel. »

On leur reprochait alors parfois de ne pas durer assez dans l'institution :

« À Malvilliers, les enseignants considéraient les éducateurs comme du personnel instable parce qu'il changeait beaucoup. Les enseignants avaient un rôle de référents qui allait au-delà de la classe. »

« Pour se faire accepter des maîtres d'atelier, il fallait être stable, contrairement à ce qui arrivait souvent. »

Il était important de ne pas se montrer arrogant ou supérieur, sous prétexte d'avoir une formation spécifique.

« J'ai su soigner la relation avec les maîtres professionnels et les responsables de la cuisine. »

« J'ai eu de bons contacts avec le personnel dans son ensemble. Ayant travaillé plusieurs années en atelier comme maroquinière, j'ai toujours eu beaucoup de respect pour ceux et celles qui travaillaient de leurs mains. En quelque sorte, une part de moi était restée <des leurs>. Il est primordial de travailler en équipe, de voir des complémentarités plutôt que de hiérarchiser les professions. La femme de ménage qui respecte les constructions autour du lit d'un enfant, qui aide celui qui est pressé d'aller aux toilettes ou qui s'interpose dans une dispute pour calmer les esprits, joue un rôle important. »

« Mes propres origines, mon milieu, m'ont aidé à entrer en relation avec le personnel en place et à me faire accepter. »

« J'ai été à l'aise avec chacun. De par ma profession antérieure (tôlier en carrosserie), j'étais très proche des maîtres socioprofessionnels, des employé·e·s de maison; je me suis fait des amis tout de suite et partout. »

« Aux Billodes, j'ai été remise à ma place par une aide-ménagère qui estimait que je prenais trop de place ou que, peut-être, je donnais l'impression de tout savoir (comportement de jeunesse) et dès lors j'ai fait attention. »

« L'intégration au sein du personnel dépendait plus de la personne que de sa fonction ou de la structure de l'institution. »

La cohabitation n'engendrait pas nécessairement des tensions, mais l'appréciation au sujet d'une même institution présente quelques nuances:

205

« Les contacts avec les collègues étaient bons, il n'y avait pas de hiérarchie aussi bien à La Sombaille qu'au Châtelard. »

« C'était correct à La Sombaille. La différence avec le personnel non formé apparaissait, mais cela n'a pas créé de trop graves tensions. »

Une grande institution offrait toute la gamme du personnel traditionnel:

« Au sujet de ma rencontre avec le reste du personnel à Serix, il y avait le pire et le meilleur: j'ai eu d'excellents contacts avec un instituteur et sa femme. Ils étaient nuls avec un autre qui était froid, gueulard, cynique, mais qui avait de l'autorité et était capable de faire travailler les élèves et d'obtenir des résultats. Avec le personnel de maison, les contacts n'étaient pas toujours aisés: le fermier était un ancien forgeron, il était à la fois maître professionnel et simultanément éducateur; le jardinier considérait les

éducateurs comme des moniteurs de colonie de vacances entretenus. Par contre, avec la cuisinière et les dames de la lingerie, j'avais de bons contacts. Les rapports étaient difficiles avec le couple directeur, un ancien directeur d'école et sa femme. Elle avait été psychologue à l'OMPV; elle questionnait les garçons sur leurs relations avec leur éducateur et déclenchait ainsi un climat d'hostilité à mon égard.»

On verra que peu à peu le personnel formé s'est étoffé et diversifié:

«J'ai choisi le Châtelard pour l'année de pratique où j'ai retrouvé Marianne Vogt et Sylvie Galland (qui était psychologue); nous avions le projet de constituer une équipe de gens formés. Après un an, Sylvie Galland est devenue directrice; nous étions alors une majorité d'éducatrices.»

206 LA DÉCOUVERTE DE L'UNIVERS DES USAGERS

Les éducateurs à leurs débuts ont parfois été impressionnés par la rencontre avec les usagers, c'est-à-dire les filles et les garçons qui vivaient en institution. La surprise s'exprime sur deux registres.

La confrontation a pu être ressentie comme difficile surtout à cause de la provocation des jeunes ou de leur violence, ou à l'inverse de leur attente trop pesante:

«C'était une mise à l'épreuve du nouveau.»

«On se trouvait plongé dans un conflit permanent alors qu'on arrivait le cœur et les mains grands ouverts.»

«À Vennes, certains adolescents nous prenaient de haut et on se sentait tout petit.»

«Les jeunes nous considéraient comme des empêcheurs de tourner en rond. J'étais responsable de la section fermée à la MEV, mais certains fugueurs s'intéressaient aux activités proposées.»

« J'ai été surprise au Châtelard par l'agressivité des filles qui mettaient mon autorité à rude épreuve. »

« La violence m'a surprise, particulièrement chez les filles. »

« L'accueil par les enfants à Serix était variable, j'étais mis à l'épreuve par certains, avec d'autres, c'était plus aisé. Le groupe auquel j'ai été affecté avait un vécu antérieur perturbé par les trop fréquents changements de titulaire. »

« À Serix, où je suis arrivée à 21 ans avec mon mari, les enfants se sont accrochés à moi parce que j'étais une femme. Ils attendaient de l'affection, de la cajole, une «maman», mais j'étais trop jeune pour ces responsabilités; c'était difficile de ne pas être non plus la copine, la grande sœur. »

Le second registre est la découverte de la manière dont les usagers étaient traités par la direction et le reste du personnel. Le décalage entre les conceptions du métier d'éducateur véhiculées par le Centre au cours de la formation et la réalité institutionnelle était perceptible souvent au premier abord. Certains se souviennent d'avoir été choqués par le travail exigé des jeunes, par la discipline et les vexations qu'on leur imposait.

207

« À Serix, on faisait beaucoup travailler les jeunes au jardin et aux champs, comme s'il fallait qu'ils paient par leur travail leur placement; et ceux qui les faisaient travailler n'étaient pas sympathiques avec eux. »

« À Étoy, les agissements de certains collègues me choquaient. On parlait à l'époque de l'Asile d'État. »

« À la Sombaille, j'ai voulu prendre la défense des filles qui étaient préteritées par les contraintes ménagères qui leur étaient seules réservées, et c'était pour moi une mise à l'épreuve de contester cet état de fait. »

L'énurésie, par exemple, était abordée de manière punitive :

« Les vexations à l'égard des énurétiques m'ont scandalisée, on leur faisait laver leurs draps. »

« Il y avait le dortoir des mouilleurs à Échichens, quinze gamins ! »

« Les « mouilleurs » devaient s'aligner le matin et ils recevaient une « schlagée » [gifle]. En plus, ils étaient privés de confiture au petit-déjeuner. »

Ces impressions premières ou durables de malaise, face au comportement des jeunes ou face aux conditions qu'ils devaient subir, étaient, bien entendu, variables selon le genre d'institution, selon les affinités des éducateurs (les uns étant plus à l'aise avec les adolescents, d'autres avec les enfants), selon le comportement plus ou moins révolté des jeunes ou enfin selon leur pathologie :

208

« Au Foyer des apprentis de Malwilliers, le contexte rendait les choses plus faciles et les relations avec les jeunes étaient plutôt bonnes. »

« Aimant bien les enfants, j'avais un bon contact avec eux. »

« J'ai vite compris que j'étais plus à l'aise avec les caractériels qu'avec les débiles. »

« J'étais faite pour travailler avec des débiles, mais je n'avais pas eu de formation spécifique. »

Une fois de plus, avec ces deux exemples, on remarque que le travail des éducateurs avec les handicapés mentaux était encore peu fréquent ; d'ailleurs ils n'avaient pas reçu au Centre une formation ad hoc.

FONCTIONNEMENT DES INSTITUTIONS

Les commentaires au sujet de l'accueil réservé aux éducateurs spécialisés dans les institutions, à la confrontation avec le reste du personnel et

à la découverte de l'univers des usagers ont déjà permis d'évoquer le fait que, à l'arrivée des éducateurs spécialisés dans le monde institutionnel autour de 1960, on se trouve à une étape charnière entre une pratique traditionnelle et une approche nouvelle; celle-ci étant incarnée par les valeurs défendues notamment par le Centre de formation des éducateurs. C'est dans la description du fonctionnement des institutions que le contraste est le plus frappant. Interrogés sur les débuts de leur activité professionnelle, une majorité des éducateurs relèvent le caractère traditionnel des institutions: mode de fonctionnement hiérarchique et autoritaire à l'égard du personnel, non participatif; disciplinaire à l'égard des usagers, avec la primauté d'une prise en charge collective et non personnalisée, d'une préoccupation relative à la subsistance matérielle et à l'instruction (au détriment du psychologique et de l'éducatif); enfin, repli de l'institution sans contacts avec l'extérieur, la communauté ou les familles.

« À la fin des années 50, c'est le mode autoritaire qui dominait. On insistait trop sur la discipline, sur le règlement de maison. »

209

« À Serix, le fonctionnement n'était pas très collégial, sauf lors des joutes sportives. »

« À Saint-Raphaël, le régime éducatif était collectif, disciplinaire, autoritaire, inspiré d'une religion dure. Durant le mois de mai (mois de Marie), on priait jusqu'à dix-sept fois par jour. On envoyait les indisciplinés cueillir eux-mêmes dans les buissons les verges pour se faire fouetter. »

« Les pensionnaires devaient s'adapter à l'institution, aux règles, et l'on tenait peu compte de l'extérieur, de la famille. »

La structure plutôt rigide et hiérarchisée qui prévalait n'excluait pourtant pas toute humanité:

« Les institutions fonctionnaient sur le schéma de l'éducation surveillée, c'est-à-dire avec des chambres fermées et un dispositif autoritaire, mais aussi bienveillant. »

« Les structures étaient très hiérarchisées, mais pas forcément répressives. »

« L'ambiance aux Charmilles était sévère, sans brutalité. »

« J'avais beaucoup d'admiration pour ces gens mal payés qui se débrouillaient du mieux possible dans des situations parfois difficiles. »

« À l'Orphelinat de Fribourg, le modèle était familial, collectif, mais pas répressif. Il n'y avait pas de projet, pas de modèle pédagogique particulier. L'équipe éducative s'entendait bien et était motivée pour rendre les enfants le plus heureux possible. L'essentiel était de bien nourrir les enfants, qu'ils réussissent à l'école; ils allaient à l'école publique. Pendant les vacances, certains enfants rentraient dans leur famille. Pour d'autres, c'étaient les colonies de vacances. »

210

L'approche nouvelle se caractérisait par une attitude de collaboration entre la direction et d'autres professionnels, de participation avec discussion en commun sur chaque cas; par une attitude moins autoritaire à l'égard des jeunes, respectueuse des individus, avec plus d'humanité, de chaleur, avec une recherche de compréhension du vécu personnel et une approche éducative. On essayait de réaliser des conditions de vie analogues à celles des autres enfants en évitant une stigmatisation et en offrant des loisirs: vêtements personnels, coin à soi dans la chambre, participation à des camps, pratique du sport, etc. Enfin, on tentait de favoriser une ouverture sur la communauté et d'établir des contacts avec les familles des jeunes.

« Professionnellement, j'ai vécu la fin d'une période autoritaire pour aller vers une relation plus horizontale, qui va de la confrontation à la chaleur des contacts, avec des exigences affirmées d'adulte, mais en tenant compte de la personne de l'autre. »

Le dosage entre une pratique traditionnelle et une approche nouvelle pouvait varier beaucoup d'une institution à l'autre (et, bien évidemment,

au sein du personnel). Cela dépendait de l'héritage du passé et des références qui prévalaient dans l'institution :

« À Lavigny, c'était le modèle de l'asile; il a fallu installer les pavillons et sortir les jeunes de l'institut pour essayer de créer une vie normale. À Pré-de-Vert, c'était plutôt le modèle scout; alors qu'à Lorry-Metz, on faisait des synthèses, un peu comme au Bercaïl. »

« Au Home Chez Nous et à Pré-de-Vert, le climat était bon et les méthodes éducatives étaient à l'avant-garde. J'ai un souvenir mitigé par contre de l'École Pestalozzi à Échichens. »

« Pré-de-Vert était une maison généreuse. »

« Le modèle de Ker Goat en France avait de l'avance. À Serix, c'était dur, trop dur pour les gosses. Mais c'était courageux, bien organisé et la maison avait déjà bien évolué. »

211

« À Lavigny, c'était un modèle médical et hiérarchisé. Chez Renée Delafontaine, plutôt familial et d'inspiration chrétienne. Mais elle ne nous imposait pas ses convictions. »

« À Perceval (Saint-Prex), l'attitude de l'ensemble du personnel était remarquable d'ouverture, de chaleur, de respect à l'égard des enfants, en relation avec l'éthique, la philosophie anthroposophe. »

« À l'Orphelinat de Fribourg, les enfants étaient placés par les services sociaux ou le Tribunal des mineurs. Les méthodes éducatives étaient archaïques, c'était misérable sur le plan pédagogique. On ne connaissait pas les problèmes des enfants. Le directeur était très strict. »

« À Étoy, il n'y avait presque pas de personnel formé, en comparaison avec le Bercaïl par exemple au même moment. »

« Vers 1960 à Serix, les enfants n'étaient pas gâtés, même si c'était mieux que chez eux. Ils logeaient dans des chambres à deux lits,

les douches se trouvaient dans un autre bâtiment, il fallait chercher les plats à 100 mètres, c'était le service militaire avant l'âge.»

«À Malvilliers, le groupe d'enfants était enfermé à clé de l'extérieur la nuit et il n'y avait pas d'interrupteur à l'intérieur. Ils n'avaient donc pas de lumière pour aller sur le pot de chambre. J'ai changé cette pratique.»

«Lorsque je suis retourné à l'Orphelinat de Dombresson en 1965, il n'y avait pas de papier WC. Les enfants découpaient des journaux en quatre et s'en servaient comme papier WC. Choqué par cette pratique, j'ai écrit de ma propre initiative aux membres du comité pour demander si leurs enfants étaient traités de la même manière. C'est alors qu'ils ont pris conscience d'une chose qu'ils ignoraient totalement. Ainsi nous avons pu acheter du papier WC normal, j'avais calculé que cela représentait un budget annuel de 700 fr. À cette époque, les enfants mangeaient encore dans de la vaisselle en métal. Le personnel utilisait une vaisselle en porcelaine à la même table que les enfants. Après avoir à nouveau sensibilisé le comité, nous avons pu acheter de la vaisselle en porcelaine, une couleur différente pour chaque pavillon. C'était la fête!»

212

«À Serix, on passait de la répression à plus d'ouverture, et notre action devenait plus éducative grâce à M. Veillard, le juge des mineurs. Serix avait été considéré comme l'antichambre de Vennes, avec beaucoup de violence et de tabassages entre élèves et éducateurs. [...] Le nouveau directeur de Serix a commencé à ouvrir l'institution sur l'extérieur. Des signes matériels étaient le terrain de foot utilisé aussi par les enfants des écoles de Palézieux et d'Oron; ou la piscine qui a été remise en état et ouverte aux enfants de l'extérieur. Les pionniers et les scouts ont passé deux jours à Serix pour aménager un «jardin Robinson» selon Pro Juventute. Depuis lors, les garçons de Serix ont pu rejoindre les scouts de la région et quittaient l'institution un samedi sur deux. Pour les garçons qui ne pouvaient pas rentrer chez eux, un

éducateur de service organisait un week-end à l'extérieur (bain au lac, visite d'un site, d'un château, marche à la montagne, etc.). Les journées de l'AREJI ont apporté de bonnes réflexions pour les éducateurs dans le sens de la réinsertion. Je trouvais que l'ouverture se faisait difficilement, mais avec le recul je vois qu'en huit ans à Serix, entre 1960 et 1968, j'ai pu observer des changements importants, qui allaient plus vite que la mentalité de la région. On passait du costume à l'habillement normal des enfants pour enlever la stigmatisation; ils pouvaient décorer leur chambre comme ils voulaient, on sortait de l'institution autant qu'on pouvait, les enfants étaient moins «protégés». J'ai pu refaire la bibliothèque.»

On se trouvait à une période de transition, souvent écartelé entre deux modèles et confronté à l'inertie ambiante et aux préjugés :

« Dans toutes les maisons ça bougeait. Il y avait tout à changer. Le D^r Bergier avait une vision pour les enfants et les institutions. »

213

« Dans cette période de mutation, il y avait une dimension socio-politique favorable aux changements. »

« Les choses se passaient assez bien. On portait un nouveau regard sur les adolescentes et on les considérait différemment. Elles n'étaient plus de «sales gamines» ! On avait une autre écoute. »

« Sur les jeunes placés à Vennes collait l'idée qu'ils étaient des «durs» : ceux qu'on mettait avant à la maison de correction des Croisettes. Avec le temps, l'image s'est améliorée. »

« À cette époque, on passait d'une conception traditionnelle de la «maison de correction» ou «maison de redressement» à un projet nouveau. Les institutions de Serix, Vennes, Échichens, Diesse étaient pour ainsi dire des prisons pour adolescents. C'était un système carcéral et la préoccupation éducative était inexistante, le châtiment dominait. Nos parents nous disaient : «Si tu fais l'imbécile,

on te mettra à Vennes!» Les adolescents qui arrivaient réellement dans l'institution avaient certainement aussi entendu ce discours, ils adaptaient leur comportement à l'idée qu'ils se faisaient de l'institution, la pompe était amorcée. On souhaitait changer le fonctionnement des institutions, mais on ne savait pas comment le changer car tout le monde autour de nous pensait : «C'est des charognes de gamins, il faut les mater.»

214

« En 1960 à Serix, il y avait un fort décalage entre la conception traditionnelle « paysanne » d'avant-guerre selon laquelle l'enfant qui avait fait des bêtises devait payer, expier, et la conception des nouveaux éducateurs : nous étions centrés sur autre chose que l'expiation, nous voulions agir autrement, avec l'apport des assistants sociaux et du pédopsychiatre, le Dr Schmid. Cela nous conduisait à de meilleurs échanges entre éducateurs et élèves, vers plus d'authenticité, de contacts, de chaleur, d'ouverture au dialogue en dépit de l'agressivité. Nous voulions abandonner une discipline rigide et les fiches de comportement qui donnaient droit ou non à l'argent de poche.»

« À Dombresson, pendant la période de l'orphelinat, nous recevions des enfants de parents souvent pauvres et avec beaucoup de problèmes personnels. Ils n'étaient pas vraiment pris en considération. À cette époque, on cherchait aussi des familles de parrainage, mais il y avait souvent des conflits entre les parents et les familles d'accueil. Avec la nouvelle orientation du centre à la fin des années 60, devenu Centre pédagogique de Dombresson, la clientèle a changé. Il y avait plus de spécialistes, donc plus de participation de chacun, début des synthèses, etc. Un travail avec le pourtour social devenait de plus en plus important.»

Les différences de conception s'exprimaient aussi en termes de génération :

« J'avais 26 ans lorsque j'ai pris la direction du Nid de Lully. La norme, à l'époque de la création des Nids, était une « famille » de

10 enfants. Comme jeune directeur formé, j'ai rencontré l'incompréhension des collègues des autres Nids, en fin de carrière pour la plupart. Lors des réunions des Maisons des Petites Familles, on ne pouvait pas se centrer sur des situations éducatives vécues ; chacun pensait que les enfants étaient mieux dans son Nid que dans les autres. »

Cependant la direction jouait un grand rôle dans l'organisation de l'institution :

« Dans la plupart des institutions anciennes, il n'y avait pas encore de réelle pensée pédagogique ; on agissait au jour le jour, on assurait le minimum ; à Malvilliers, par exemple, c'était le directeur ou son remplaçant qui définissait les groupes de l'après-midi. »

« Il n'y avait pas d'unité de conception entre la direction et le personnel. C'est la conception de direction qui semblait dominer et qui était plus marquante que les conceptions qu'avaient les collègues de l'institution. »

215

« Cela dépendait de la ligne éducative que se donnaient les directions. »

« L'arrivée d'un nouveau directeur a permis de mettre en place une conception éducative mieux construite. Il se trouvait que nous avions été tous les deux à Vitry, nos conceptions étaient assez proches, c'était donc plus facile. »

« Le directeur qui a fait évoluer Dombresson y a laissé sa santé. »

« La direction à Erlenhof était ouverte au dialogue, favorisait l'esprit d'ouverture, la tolérance. »

« J'ai été appelé comme directeur à Avenches. Mon style n'était pas de mettre tout en question, il fallait prendre la maison là où elle était et évaluer ce qu'il y avait à faire. Les enfants ne sont pas des cobayes. »

« À Serix, les changements se sont produits surtout avec la nouvelle direction. »

« Au Chalet Savigny que je dirigeais avec ma femme, nous avons pu appliquer ce que nous avons développé dans notre formation, privilégiant une éducation de type familial, compréhensive, axée sur le respect de la personne, l'intégration dans le quartier, la relation avec les parents, les activités ludiques et sportives. On allait à Anzère à bicyclette pour des vacances ! »

« Chez M^{lle} Delafontaine, c'était la notion de respect de la personne, quelle qu'elle soit, qui sous-tendait toute l'institution. Elle avait développé des connaissances en psychologie et en pédagogie, mais surtout elle avait un solide bon sens. Elle tirait parti de l'observation des enfants. »

216 « En 1960, avec M. Henry, l'institution était fermée sur elle-même et il n'y avait pas de convention ! Avec M. Audéoud, il y a eu un groupe d'éducateurs-trices homogènes, tous formés à l'École Pahud, dynamiques et ouverts aux changements, ils y croyaient. »

Plusieurs éducateurs ont contribué aux changements d'orientation des institutions :

« L'École Pahud a fait bouger les choses. »

« L'organisation de la MEV était influencée par les premiers éducateurs formés au CFES qui y ont travaillé. C'était une institution modèle et un honneur d'y travailler. »

« Les institutions étaient en pleine mutation, on avait l'impression de jouer un rôle dans cette évolution. »

« À Lavigny, j'ai participé directement à la mutation de l'asile vers un système hospitalier et éducatif, le médecin directeur et le psychologue ont eu un rôle très positif. »

« On a dû demander aux infirmiers et aux médecins, à Lavigny, de venir habillés en civil dans les pavillons pour ne pas troubler la vie domestique du pavillon et éviter de renforcer l'hospitalisme. »

« À Serix, la personnalité d'Albert Jaccard, qui jouait le rôle d'aîné dans l'équipe d'éducateurs, a été certainement positive pour plusieurs d'entre nous : par son attitude discrète, il a influencé l'évolution de l'esprit de la maison dans le bon sens. »

« Les éducateurs avaient tendance à refaire le monde, mais la sensibilité et la personnalité du directeur et la supervision faisaient que les institutions où j'ai travaillé (Erlendorf et la MEV) étaient bien considérées. Si les éducateurs ont posé des problèmes, ils ont aussi contribué à améliorer l'état d'esprit des maisons. »

« En comparaison de Chevrens, à Dombresson [Fondation Borel] j'arrivais dans la « brousse ». Il n'était pas question d'organiser un camp de vacances avant d'avoir fini les travaux de la ferme (foins, moissons, etc.). Ce sont les rencontres organisées par l'AREJI qui ont donné l'élan pour changer quelque chose. J'ai participé au changement de Dombresson pour passer des structures d'un orphelinat à celles d'un centre pédagogique. J'ai participé à la préparation de différents dossiers pour l'obtention de subventions, etc. »

217

Le modèle autoritaire, dont les institutions étaient encore pour la plupart imprégnées, contrariait les éducateurs formés :

« J'avais l'impression qu'on attendait des éducateurs qu'ils cadrent et répriment les jeunes difficiles. Ce mode de faire était insatisfaisant pour moi qui ai eu besoin très vite de chercher à comprendre au-delà des comportements visibles. »

Les institutions récentes développaient des conceptions plus nuancées avec du personnel spécialisé.

« Aux Charmilles, on fonctionnait avec des petits groupes. Et il y avait des colloques avec la pédopsychiatre. Le personnel constituait une bonne équipe. »

L'un des témoignages relève qu'il y avait une rivalité et une hiérarchie entre certaines institutions.

« Deux institutions se surveillaient d'un œil critique, Serix-sur-Oron et Pestalozzi à Échichens. Les comités de direction étaient en compétition. Serix était le nec plus ultra : on y accueillait des cas difficiles, des caractériels, des délinquants, on avait affaire au juge des enfants et c'était l'antichambre de la MEV. En comparaison, les établissements à caractère social étaient dévalorisés, dans la convention également. »

CONDITIONS DE TRAVAIL

218

Les conditions de travail, financières et matérielles, des années 50-60 sont qualifiées de « spartiates ».

« On ne comptait ni les heures, ni les nuits, ni la longueur des journées. On vivait dans une promiscuité permanente. Mais on ne posait pas de questions au sujet de cette situation, car le credo était : disponibilité. »

« Notre engagement était tel que nous ne posions pas tellement de questions quant aux conditions de travail. Faire le ménage, encaustiquer les parquets, nous paraissait correspondre à la vie d'un internat. »

Les salaires étaient très médiocres jusqu'à l'adoption de la convention collective, et même après dans les institutions qui ne l'avaient pas adoptée.

« On était accueilli comme si on n'avait pas de formation, il n'y avait pas de reconnaissance matérielle. À Saint-Raphaël, ma

femme, éducatrice diplômée, gagnait 250 fr. par mois, donc 200 fr. de moins que moi.»

« Comme stagiaire, on avait 400 fr. par mois, après le diplôme, 600 fr. Un instituteur devait gagner le double. »

« En 1961, je gagnais comme éducatrice à la Maison des Charmilles 5200 fr. par année. »

« En 1965, l'Espérance n'avait pas signé la CCT [convention collective de travail]. »

« J'étais éducateur à Vennes; avec une famille, je n'arrivais pas à boucler les fins de mois. J'ai dû prendre un emploi annexe; je donnais des cours de gymnastique à l'École d'éducateurs. »

« Mon mari avait un salaire de 400 fr. à Serix, y compris mon travail de secrétariat. Nous étions nourris, logés. Une fois la convention signée, il a reçu un salaire plus correct. Quand j'étais stagiaire à Serix, je n'étais pas payée, mais je ne me suis pas battue pour faire reconnaître mon droit. »

219

Ceux qui avaient eu précédemment un autre métier pouvaient mesurer la différence. Il faut toutefois relever qu'en institution, le logement, et parfois la nourriture, étaient inclus, mais les horaires restaient plus lourds qu'ailleurs.

« Je gagnais la moitié moins que dans ma première profession dans l'industrie, mon salaire est passé de 800 à 400 fr. Mais on savait à quoi s'attendre. »

« Je gagnais à Malvilliers environ 400 fr., nous étions logés gratuitement. »

Avec la convention collective de 1962 signée entre l'AVOP et l'AREJI, la situation s'est normalisée.

« Depuis la convention, on avait un salaire normal. »

En dehors des institutions proprement dites, les salaires pouvaient être meilleurs :

« Comme responsable du Centre de loisirs de Bellevaux à Lausanne, j'étais relativement bien payé (900 fr.). J'étais logé de manière indépendante. »

« Comme la Petite-Ourse n'était pas un internat, les horaires étaient convenables et le canton de Genève payait mieux que le canton de Vaud. Je gagnais 1000 fr. par mois. »

Les horaires étaient très variables, mais plutôt chargés; les témoins se souviennent de 56 heures à Échichens, 60 heures à la Sombaille, 84 heures à Pierre-Grise et la convention avait retenu un horaire hebdomadaire de 72 heures.

220

« À la Sombaille, mon horaire de travail était d'environ 60 h par semaine et mon salaire était celui d'un fonctionnaire de l'époque. »

« On travaillait entre 65 et 70 heures par semaine pour un salaire de couple de 750 fr. par mois. C'était en 1965 à Dombresson. »

« Il était normal de travailler 80 heures par semaine. »

« Comparés à ceux d'un paysan, les horaires étaient «normaux». »

« Aux Billodes, les conditions de travail étaient terribles, surtout sur le plan de l'horaire. »

« À Serix, notre horaire était de 6 h 45 à 21 h 30, avec un jour de congé par semaine qui pouvait être annulé ou raccourci selon les circonstances. »

« Je considérais les conditions de travail comme normales. C'était un horaire d'internat. »

« Le rythme du travail au Châtelard est resté très fort entre 1963 et 1970; après m'être mariée et avoir arrêté de travailler, il m'a fallu deux ans pour me libérer des tensions accumulées. »

« À Pierre-Grise où j'étais directrice, je travaillais 84 h par semaine, je restais trois semaines sans quitter l'institution; par la suite, j'ai bénéficié de la convention collective qui fixait le travail hebdomadaire à 72 h. Dans mon souvenir, on avait un jour de congé par semaine et un week-end par mois. »

« À Lavigny, on travaillait à peu près de 7 h du matin à 21 h le soir. En externat, je travaillais de 8 h 30 à 16 h. Chez Renée Delafontaine, je n'étais pas payée pendant les vacances. Lorsque j'ai été enceinte, j'ai dû prendre un congé non payé. Après coup, M^{lle} Delafontaine était mal à l'aise à cause de cela, mais je l'ai rassurée, car ce n'était pas vraiment concevable autrement à l'époque dans ce domaine. »

221

Davantage encore que le nombre d'heures, c'est le travail le week-end et durant les vacances qui leur pesait, car il fallait s'occuper des enfants sans être relayé par les enseignants.

« Durant les cinq semaines de vacances d'été, on était avec eux toute la journée, soit 120 heures par semaine. »

« On travaillait beaucoup et on ne comptait pas son temps. On revenait travailler même pendant les vacances pour remettre en état la maison. »

« Nous avions un week-end libre tous les deux mois à Dombresson. »

« J'avais 70 h de travail par semaine avec un horaire morcelé: lever les élèves, piquet de récréation à 10 h, repas de midi, puis à 16 h, prise en charge du groupe. Nous avions un week-end de congé par mois et un jour par semaine. La nuit, on dormait sur

place et l'on faisait office de veilleur. En soirée, il y avait le colloque et parfois du travail administratif.»

«L'horaire de travail était adapté à l'horaire scolaire des enfants. Le matin, pendant qu'ils étaient à l'école, on avait en général un colloque d'équipe. Puis on s'occupait du repas de midi. Les enfants sortaient de l'école à 16 h et ils nous étaient confiés jusqu'à l'heure du coucher, autour de 20 h. Puis on était libre ou de veille. On ne comptait pas ses heures, surtout les week-ends de garde avec les enfants qui ne pouvaient pas aller chez eux. J'ai essayé de créer une ambiance familiale et j'ai eu l'occasion de prendre un petit groupe d'enfants chez ma grand-mère pendant un week-end.»

«Il y avait une intense vie communautaire à Malvilliers, avec des horaires pesants. Pour que les éducateurs puissent avoir un jour de congé par semaine, les instituteurs acceptaient de les remplacer et réciproquement. Cette pratique novatrice a été demandée par les éducateurs et mise en place par la direction. Claude Rudolf a aussi instauré un colloque général pour le Vanel (Centre d'observation) et les Sorbiers (débiles caractériels).»

«À la MEV, c'étaient des horaires impossibles. Par exemple, nous transformions une ancienne cabane de la Grande-Dixence sur un terrain aux Écovets; je partais le lundi avec six élèves dont j'avais la responsabilité 24 h sur 24. Quand je rentrais le vendredi, je travaillais encore un week-end sur deux. Le lundi, je repartais.»

Les situations particulières, la maladie d'un collaborateur par exemple, entraînaient des sacrifices pour les autres :

«Notre famille était nourrie, blanchie et logée. Nous avons un joli appartement ainsi qu'un horaire de 60 à 70 heures par semaine. Il n'y avait pas de remplaçant : lorsqu'un instituteur était malade, l'éducateur devait travailler toute la journée, de même durant la période des vacances scolaires. Si nous avions des stagiaires, ils pouvaient nous soulager.»

« On n'avait pas d'assurance perte de salaire. Mon mari est tombé malade, alors j'ai dû faire le travail des deux pour avoir son salaire, les collègues m'ont aidée. »

« Les week-ends commençaient le samedi à 14 h jusqu'au dimanche à 18 h. À tour de rôle un éducateur restait pour la permanence. Durant l'été, ni congé, ni vacances. Les camps 24 h sur 24 sans pouvoir rattraper les heures. Nous avons deux semaines de vacances (ou à prendre en deux ou trois fois). Une fois, le stagiaire remplaçant était tombé malade, on a dû rentrer plus vite à la demande du directeur. »

Les éducateurs logeaient généralement dans l'institution elle-même, à proximité des jeunes :

« À Vennes, nous étions logés à deux éducateurs dans une même chambre. »

223

« Je vivais dans une chambre au milieu du groupe d'apprentis. »

« Nous avons une chambre au milieu du groupe, au mieux avec un lavabo, mais la salle de bains et les WC étaient partagés avec les élèves. »

« Au Châtelard, en sept ans, entre 1963 et 1970, mes conditions de logement se sont améliorées : une chambre sur l'étage du groupe, puis un studio au Coteau, enfin, un appartement dans le quartier. »

Ces conditions de promiscuité sont supportées diversement, les uns s'en sont fort bien accommodés, alors que d'autres, à un moment donné, ont eu besoin d'un peu d'intimité et de distance.

« Aux Charmilles, ma chambre était tout à côté du groupe, et au Foyer La Guitare il y avait une promiscuité familiale pratiquement complète. Je savais m'abstraire grâce au fait que je com-

prenais bien la vocation religieuse impliquant un partage inconditionnel. »

« Avec une collègue, nous avons loué une chambre à l'extérieur de l'institution où nous pouvions aller un soir sur deux, car notre logement était très exigü et au milieu des groupes. »

« Aux Mayoresses, j'avais une chambre sur l'étage des filles et j'étais enfermée la nuit avec elles, ce qui posait problème les jours de congé. À la Rambarde [en tant que directrice], j'ai habité quatre ans dans un appartement qui était dans l'institution, puis il est devenu vital pour moi d'habiter à l'extérieur de l'institution. »

« Vers 50 ans, le bruit et le fait de vivre au milieu de l'institution comme directrice me sont devenus insupportables. »

224 Les éducateurs-trices ou les directeurs-trices marié-e-s, même avec des enfants, ont souvent dû s'accommoder de la vie collective :

« Aux Écureuils Doret où nous étions directeurs, on n'avait pas de logement véritable, nos enfants avaient une chambre avec les enfants de l'institution et les visiteurs entraient directement dans notre salon. »

« Ma femme et moi, nous étions chacun responsable d'un groupe de 20 enfants. On mangeait tous ensemble. Nos enfants ont souffert de cette promiscuité. »

« Nous avons eu trois enfants (1961, 1963, 1967) ; les deux premiers sont nés lorsque je travaillais à Lavigny, le troisième pendant que nous étions aux Écureuils Doret. À Lavigny, nous logions à l'extérieur, mais à Doret, j'étais avec mon mari dans l'institution, sans cellule familiale ; la chambre de nos fils et la salle de bains se trouvaient à l'étage des enfants. Nous avons quitté Doret aussi parce que nos enfants grandissaient et nous ne voulions plus qu'ils soient dans l'institution elle-même. »

« Lorsque je me suis marié, il a fallu s'adapter : en couple, nous avions une seule chambre avec un lavabo. Tout le reste de la maison était collectif, notamment les WC. La vie de famille était difficile à mener dans l'institution, avec trois enfants. Avec une promiscuité durant près de vingt ans, on a dû lâcher du lest. Dès l'engagement à l'école [EESP], c'était un soulagement ; c'était une grande amélioration de la vie quotidienne et dans les horaires : avant, on avait un dimanche par mois et un jour de congé par semaine. »

« Au Foyer pour apprentis de Malvilliers, nous logions sur place, mais la naissance d'un deuxième enfant a rendu la chose impossible et nous avons quitté cette institution. D'ailleurs, les conditions de travail ne convenaient plus à la vie de famille. J'étais seul avec dix adolescents et je travaillais essentiellement le soir. Vivre les jours de congé sur place était problématique, car les usagers ne faisaient pas la différence entre les jours de congé et les jours de travail de l'éducateur. »

225

« À Vennes, je logeais sur place ; il y avait des barreaux à toutes les fenêtres de mon appartement, ce n'était pas tenable à la longue. Vennes possédait une vieille ferme à Épalinges, elle a été entièrement rénovée par les maîtres d'atelier et les élèves et partagée en deux appartements. Ces nouvelles conditions ont été idylliques pour nos enfants. »

« Lorsque je me suis marié, j'ai obtenu deux pièces dans le pavillon des apprentis de Dombresson. Il n'y avait pas de salle de bains. La cuisine et les douches étaient communes au groupe. Lors de la naissance de mon premier enfant, j'ai pu obtenir une petite salle de bains. Ma femme s'occupait de la lingerie, de la cuisine. Nous devions peler les légumes le soir avec les apprentis, pour le lendemain. Lors de nos congés, on se rendait chez nos parents tout en sachant que l'on devait revenir pour 22 h, ce n'était pas possible d'aller au cinéma. »

Ceux qui parlent de la nourriture relèvent qu'elle était très simple et monotone, et que le climat pendant les repas était tendu.

« À Vennes, la qualité de la nourriture était contestable. »

« À Saint-Raphaël, le pain, noir, était livré deux fois par semaine. Le prix de journée des enfants était de 12 fr. 50. »

« On mangeait chaque jour avec 80 jeunes dans des conditions difficiles. »

« À Serix, le directeur et sa famille mangeaient sur une estrade dans le réfectoire; ils ne mangeaient pas la même nourriture que les gosses et que les éducateurs. Mais parfois, le soir, lorsque les gosses avaient du porridge, les éducateurs avaient le droit d'avoir un œuf; mais c'était insupportable d'avoir tous leurs yeux tournés vers mon œuf! »

L'ATTITUDE À L'ÉGARD DES JEUNES

226 On a mentionné plus haut que le premier contact avec les enfants ou les jeunes a pu être un choc pour les éducateurs, à la fois par la confrontation au climat chargé d'agressivité et par la découverte de la manière, souvent autoritaire et punitive, dont on s'occupait d'eux.

L'atmosphère changeait selon la doctrine de l'institution, mais bien évidemment aussi en fonction des catégories d'enfants et d'adolescents placés pour des motifs variés: soit ils étaient délinquants, de caractère difficile, soit ils n'avaient pas de cadre familial ou leur milieu était défaillant, soit encore ils avaient des problèmes de santé (déficience mentale, épilepsie, etc.).

« Les jeunes venaient de familles problématiques dans lesquelles les conflits étaient fréquents. Ou alors, ils étaient sans famille. Gros problèmes affectifs et difficultés d'intégration qui les menaient à la délinquance. »

« Ils étaient inadaptés, insoumis, insociables, révoltés. »

« À mon arrivée chez des adolescents caractériels, on m'a prévenu: « Soit vous êtes accepté par les gars, soit vous repartez rapidement avec votre valise. »

« À Vennes, c'étaient des gars envoyés par le Tribunal des mineurs, des gars à problèmes qui généraient un climat de dangerosité. »

« À Lavigny, la clientèle venait de tous les milieux, c'était la maladie (l'épilepsie) qui motivait leur placement. Il fallait vivre avec cette maladie. »

« Au Centre de Vernier, les enfants venaient de familles disloquées et avaient des problèmes de délinquance. »

« Aux Charmilles, les élèves provenaient de divers milieux sociaux. »

« Les enfants de Dombresson venaient de familles dissociées. Même si c'étaient des enfants difficiles, ils allaient tous à l'école à l'extérieur de l'institution. Les éducateurs devaient assurer la liaison entre l'école et l'internat. »

227

« À L'Élan [Fondation Delafontaine], j'étais perturbée par l'agressivité des grands. On se faisait taper dessus par des gaillards de 18 ans, autistes, grands et forts. L'un d'eux devait d'ailleurs être transféré à Cery [hôpital psychiatrique]. »

« Comme par hasard, les enfants des familles aisées n'arrivaient pas à Vennes. Les jeunes venaient de milieux défavorisés, de parents divorcés; souvent, ils venaient à Vennes pour pas grand-chose: ils avaient piqué une bicyclette ou de la nourriture. »

« À Serix, c'étaient des enfants de milieu modeste ou pauvre, défavorisés. Ils étaient illégitimes (c'était le terme utilisé à l'époque) ou leurs parents étaient séparés, divorcés, alcooliques. Il y avait aussi des enfants de familles « normales », ayant par exemple des difficultés scolaires. D'autres étaient envoyés par les juges suite à des larcins, des vols, des fugues; ils venaient aussi d'autres institutions et ne s'adaptaient pas à un cadre plus « familial » comme le Home Chez Nous, les Nids ou le Châtelard. »

« À Malvilliers, les enfants étaient placés pour des problèmes sociaux, intellectuels. Certains se sentaient rejetés par leur famille, d'autres avaient des difficultés scolaires importantes et vivaient dans des endroits où il n'y avait pas de classe spéciale pour eux. Un autre élève, par exemple, vivait seul avec sa grand-mère pour qui la responsabilité devenait trop grande. »

« Il y avait quelques enfants de milieu privilégié à Lavigny, surtout de familles françaises aisées. Je me souviens d'un enfant dont le père était neurochirurgien en Alsace. Le reste de la clientèle était de tous les milieux. De même chez M^{lle} Delafontaine. Il y avait notamment la fille d'une personnalité locale qui a beaucoup soutenu Renée Delafontaine. Les enfants qu'on nous amenait, à Lavigny, comme chez M^{lle} Delafontaine, c'étaient surtout des enfants qui dérangent dans la classe de l'école ordinaire. Ceux qui étaient tranquilles, les instituteurs-trices les toléraient mieux. Ils étaient passifs au fond de la classe. L'externat avec la prise en charge des enfants à midi soulageait aussi les familles, les mères en particulier, qui pouvaient s'occuper à midi de leurs autres enfants. »

228

S'il y a un dénominateur commun concernant l'accueil des jeunes en institution, ce pourrait être celui de l'aide à leur apporter (rarement exprimée pourtant), même si la protection à l'égard des autres ou de la société comptait aussi :

« Ils étaient considérés comme des êtres humains qui avaient besoin d'aide. »

JEUNES MÉPRISÉS OU RESPECTÉS

D'une manière assez générale, on avait traditionnellement peu d'estime pour les enfants placés. Progressivement cependant, on a développé une approche plus respectueuse de l'individu. L'attitude de la direction et du personnel à l'égard des enfants dépendait, on l'a déjà brièvement évoqué, des conceptions éducatives dominantes dans l'institution.

« Cela variait selon les institutions. À Loveresse, on parlait de redressement, à Serix et au Châtelard, on parlait d'éducation, on se souciait de la personne de l'enfant, on était en recherche avec le besoin de savoir et de répondre de façon adéquate. »

« La directrice du Nid me paraissait dure dans sa manière de traiter les enfants. Je me souviens qu'un membre du comité disait : « Quand on offre déjà un toit aux enfants, ils n'ont pas le droit de réclamer. »

« Les Mûriers donnaient l'impression d'un autre monde et je n'ai pas pu intégrer les méthodes de travail. »

« Il me semble que l'enfant était peu considéré, que l'on contenait ses pulsions par une sorte d'enfermement, que l'on tenait peu compte de sa personnalité, de son vécu, de sa problématique particulière, ainsi que de son milieu familial. »

229

« Il y avait peu de considération pour ces enfants venant de milieux défavorisés. On sentait une certaine condescendance, parfois même du mépris, ils étaient regardés comme le restant de la colère de Dieu. Une évolution se faisait dans le sens de reconnaître l'enfant comme un être qui a droit à notre respect, qui est en devenir, ayant droit à une formation ou à des études. »

« Certains chefs de famille à Dombresson pensaient que c'étaient des enfants qu'il fallait « redresser », mais d'autres étaient très bien. Parfois les sanctions étaient à la limite des sévices corporels. J'ai vu le directeur frapper un enfant dans son bureau avec un ceinturon. Je lui ai dit que je ne tolérerais plus jamais ça. Heureusement, peu à peu les choses ont bien évolué. »

« Aux Mûriers, malgré les grands dortoirs, le réfectoire en commun, il y avait un grand respect des filles. M^{me} Estoppey était animée par une véritable éthique professionnelle. Au Châtelard, l'action éducative était centrée sur la prise en considération des

besoins de l'enfant. Aux Billodes, le respect des usagers était voulu par la philosophie de M. Dubois. J'ai toujours travaillé dans des lieux où il existait une « culture » du respect de l'enfant. »

« J'ai toujours eu beaucoup de respect pour les élèves à Vennes. Ils devraient réintégrer la société et mon grand souci était de me demander comment les préparer pour qu'à la sortie ils puissent se débrouiller seuls. »

« À Vennes, il y avait une volonté de punir mais aussi de reconstruire; d'observer, de valoriser par des activités intéressantes favorisant le dialogue, mais aussi de distraire, de permettre un nouveau départ. »

« Les jeunes étaient considérés comme des personnes à part entière et nous avions un profond respect de leur provenance. »

« À la MEV, la clientèle avait la première place. On prenait les parents en considération. »

« Il y avait à la MEV un sentiment général de respect, même si parfois les conditions étaient dures. La décision de placement en section fermée dépendait de la direction. »

« Les jeunes étaient considérés comme des personnes à part entière et nous avions un profond respect de leur provenance. »

« Au Châtelard, les enfants étaient bien respectés. »

« Chez Renée Delafontaine et chez René Spalinger, j'ai perçu le même regard positif, le respect d'autrui, de l'âme humaine, d'où découlaient des comportements adéquats. »

L'opinion publique entretenait, voire cultivait la mauvaise image que l'on avait des enfants placés.

« À Serix, c'étaient plutôt des enfants défavorisés. Ils étaient mal considérés à l'extérieur, dans les magasins par exemple. »

« On punissait les gamins parce que les parents avaient fauté, c'était un peu cela dans l'esprit des gens. Pour faire changer tout cela, il fallait éduquer les commerçants pour qu'ils nous livrent des aliments d'aussi bonne qualité qu'aux autres clients. »

« Une grande difficulté venait aussi du public. À Serix par exemple, les préjugés étaient vivants vingt kilomètres à la ronde. Lorsque deux gars allaient à la boulangerie, la patronne appelait quelqu'un pour ne pas les laisser seuls dans le magasin. Si l'après-midi, après avoir fait les foins, on allait se baigner à la rivière, les paysans s'offusquaient de ce loisir. Les gars devaient à tour de rôle porter le lait très tôt le dimanche matin et comme le préposé était seul, il se faisait attraper par les jeunes du village qui l'attendaient au contour. Les gars étaient assis dans le chœur de l'église, face à la communauté. Bref, tous ces exemples illustrent dans quel climat les jeunes de Serix vivaient dans l'entourage. »

231

« Pour les gens de l'extérieur, les enfants de Serix étaient des caractériels, des voyous, des fugueurs. Le pasteur, un dimanche, a dit au culte devant les enfants qui avaient l'obligation formelle d'y assister: « Vous avez de la chance d'être en institution, vous êtes la colère de Dieu et la punition de vos parents qui ont péché. »

On a tenté de remédier à cette stigmatisation de diverses manières, par exemple en supprimant des marques distinctives :

« À Lavigny, les enfants avaient un tablier et un béret, c'était une sorte d'uniforme; on prétextait les fugues pour justifier l'uniforme afin qu'on les retrouve plus facilement. J'ai fait en sorte qu'ils puissent être habillés normalement. »

« Il fallait individualiser les habits des enfants, faire qu'ils aient aussi un coin à eux. »

FAMILLE MISE À L'ÉCART OU ASSOCIÉE

Un autre préjugé était tenace : on avait développé l'idée, y compris dans les milieux médicaux et éducatifs qui allaient peu à peu changer leur conception, que les parents étaient les principaux responsables de la situation de leur enfant. Dans ces conditions, on avait tendance à couper les ponts avec les parents.

« À Serix, il n'y avait aucun contact avec les parents : c'étaient les coupables ! Aux Charmilles non plus, seul le psychiatre voyait les parents ; à Ker Goat pas de contact non plus, d'ailleurs les enfants venaient de toute la France. »

« À Échichens, les parents n'étaient pas pris en considération, on pensait que c'étaient tous des nuls ; il me semblait que le directeur était méprisant à l'égard des parents. »

232

« Les parents des enfants du Nid étaient souvent des alcooliques et ils étaient déconsidérés. Ils étaient réputés responsables de leur situation. »

« On portait un regard critique sur les familles. En fait, à la Sombaille, beaucoup de ces enfants auraient pu être à la maison. »

« Les contacts avec les parents étaient difficiles ; ils avaient un droit de visite fixé par le Service de protection de la jeunesse et nous ne devions pas laisser les enfants seuls avec leurs parents. »

« J'ai découvert l'isolement des enfants par rapport à leur famille. Les institutions n'étaient pas proches des familles. Il y avait une scission. Aux Billodes, beaucoup d'enfants ne rentraient pas chez eux. »

« Au Châtelard, les enfants allaient très peu chez eux, en général une fois par mois. Mais j'avais l'intuition qu'il fallait éviter de se substituer aux parents. »

« Les enfants étaient placés par les instances officielles qui finançaient les placements et avaient un droit de regard, mais souvent aussi un mandat (droit de garde, de tutelle ou de curatelle). Les parents, pour la plupart de condition modeste, étaient peu considérés. Il y avait fréquemment des problèmes d'alcoolisme. Le père ou la mère avaient parfois disparu, des grands-parents tentaient de faire comme ils pouvaient. »

Selon une conception largement admise dans les institutions d'alors, il s'agissait surtout de gérer tant bien que mal la vie quotidienne de manière pragmatique, sans que l'on envisage de remonter aux causes du comportement inadéquat des jeunes. Il y avait tant à faire que l'on ne pouvait envisager d'empoigner le problème en se tournant du côté des familles.

« La plupart des adolescents placés à la MEV avaient un parcours de vie chaotique, des situations familiales dégradées, mais on ne s'occupait pas de cela. »

233

« Pour moi, les garçons de Serix étaient des enfants paratonnerre, ils étaient les révélateurs de problèmes familiaux. Les structures de l'époque n'avaient pas encore développé le travail avec les familles pour aider à comprendre. »

« Le problème presque constant était que les jeunes provenaient d'un milieu familial inexistant, mal foutu, c'était le cœur de leur préoccupation. On pensait que c'était aux parents, et pas tellement aux enfants, qu'il aurait fallu donner un coup de pied au cul. On essayait qu'il y ait le moins de « merde » possible, les journées calmes étaient très rares. On savait que le problème familial était important, mais personne ne se préoccupait de cela, on ne pouvait pas en parler aux enfants, ni aller voir plus loin ; on n'avait pas trop de temps pour la théorie. »

« C'est bien plus tard que je me suis rendu compte que l'on ne tenait pas assez compte de la famille des enfants. Lorsque j'ai eu

mes propres enfants et que l'un d'eux a dû être soigné à Saint-Loup, j'ai découvert ce que pouvait ressentir une mère lorsque son enfant était pris totalement en charge par une autre personne. On considérait les parents comme ayant «loupé» quelque chose et les parents nous considéraient comme supérieurs, devant mieux réussir qu'eux. Pour eux, on était des spécialistes.»

Toutefois, on voit se dessiner par endroits des approches différentes visant principalement à prendre des distances face à cette culpabilisation des parents et des jeunes. On a donc cherché à solliciter, à rétablir, voire à entretenir des contacts avec les parents lorsque cela pouvait être constructif.

« À la MEV, la clientèle avait la première place. On prenait les parents en considération. »

234

« Aux Écureuils Doret, nous avons pris conscience de l'importance du lien entre les enfants placés et leur famille. Des mères pouvaient venir pour le coucher de leur enfant. »

« Au Bercaïl, le travail avec les parents était très important. À L'Élan, c'était différent, mais il y avait un très bon contact avec les parents. »

« L'évolution la plus importante peut-être, c'est la reconnaissance de la famille. »

« À Serix en 1960, les garçons ont pu rentrer à la maison une fois par mois s'ils remplissaient les conditions, qu'ils avaient fait suffisamment d'efforts pendant la semaine pour s'améliorer et que les parents pouvaient les recevoir. C'est la femme du directeur, psychologue, qui décidait. Vers 1965, avec le nouveau directeur, ils sont allés deux fois par mois chez leurs parents, puis tous les week-ends. »

« Quand je suis revenue de voyage (au moment de la création du Centre de traitement pour adolescents), j'ai noté un changement

concernant la relation entre les institutions et les familles des usagers. Il n'y avait plus cette rivalité où l'institution était considérée comme «bonne» et la famille «mauvaise». Les institutions intégraient la famille dans leur mode de prise en charge. Et le personnel avait sensiblement augmenté.»

Tant que l'on n'avait pas à disposition des compétences et des moyens pour gérer les questions relatives aux antécédents, on ne s'aventurait guère dans l'investigation psychologique ou sociologique. Peu à peu cependant, grâce aux apports des sciences humaines, on a cherché, comme on le verra plus loin, à comprendre ce qui avait amené le jeune à devenir inadapté.

« Il a fallu quelques années pour que, sous ses comportements difficiles, on tienne compte de l'enfant en souffrance. »

On est arrivés progressivement à une remise en question des conceptions relatives à la mise à l'écart de la famille et de la société et, comme corollaire, à atténuer l'identification parentale de l'éducateur-trice.

235

« Au Cottage, depuis 1967, nous avons des filles de tous les milieux, placées pour des délits, des fugues, ou qui se prostituaient. À l'époque, le but était de les éloigner de la famille. Les filles vivaient dans un milieu ouvert mais elles faisaient des fugues et ça ne plaisait pas aux assistants sociaux du SPJ. Le D^r Bergier m'a encouragée dans cette voie, me disant que c'était justement pour cela qu'il m'avait appelée. C'est à partir de ce moment que les choses ont évolué et que l'on a été une des premières institutions à faire de l'observation et une prise en charge en milieu ouvert.»

« Les institutions de l'époque me donnaient l'impression de vouloir prendre la place de la famille, de vouloir la remplacer, de s'imposer comme la «bonne» famille et l'éducateur comme le «bon» parent. Riwaliski, le directeur de Saint-Raphaël, était très clair, il nous disait : «Vous ne serez jamais la famille.»

« Je me suis attaché aux enfants comme un <oncle> et non pas comme un père. Je me faisais appeler <Monsieur>, mais avec les anciens, la relation perdait un peu de son formalisme. »

Des solutions d'externat ont été inaugurées ou renforcées précisément dans la perspective de maintenir le lien avec les parents.

« M^{lle} Delafontaine voulait à tout prix garder le contact avec les familles, elle pensait qu'il était important de ne pas séparer les enfants (handicapés) de leur famille, mais qu'il fallait soulager celles-ci et les seconder. »

« L'assistante sociale entretenait un lien très actif avec les familles et les intervenants de l'école pour les enfants de la Petite Ourse. Les familles devaient donner leur accord pour collaborer activement et la directrice était informée. »

236

« Au Jardin d'enfants que je dirigeais à Nyon, j'ai pu consacrer beaucoup de temps aux parents, ce que mes collègues m'ont parfois reproché. Il me semblait très important que ce premier contact avec l'extérieur pour leur enfant handicapé devait être bon et les mette en confiance. Il fallait les aider à accepter la situation et à mettre en place les modalités qui puissent les soutenir. »

L'accueil en milieu ouvert commençait donc à se développer et, à l'opposé, on émettait des réserves sur la vie institutionnelle et sur l'enfermement.

« L'enfermement créait des tensions. »

« À la Protection de la jeunesse de Genève, j'ai été parmi les pionnières de l'éducation en milieu ouvert imaginée par Valy Degoumois. »

« La prévention est prioritaire. L'éducation en milieu ouvert est très importante. Je suis contente chaque fois qu'on peut fermer une institution. Il faut soutenir les familles et, en cas de nécessité,

placer momentanément les enfants dans de toutes petites unités avec un appui et un encadrement pour toute la famille.»

LES MODÈLES THÉORIQUES PSYCHOPÉDAGOGIQUES

Le modèle traditionnel, qualifié de « paternaliste et autoritaire » encore en vigueur dans la plupart des institutions autour de 1960, était tenace chez une partie des directeurs et du personnel, mais aussi, on l'a vu, dans les services de l'État et dans l'opinion publique.

« L'action éducative se résumait à une éducation au mérite, à savoir le bâton et la carotte. »

Un « désir de changement » était insufflé et véhiculé à la fois par des acteurs locaux et par des modèles théoriques et pratiques plus généreux. Les propositions étaient foisonnantes. D'ailleurs, c'est tout le contexte de l'après-guerre qui permettait une évolution, non spécifique au champ institutionnel.

237

« Dans cette période de mutations, on s'engageait, il y avait une dimension sociopolitique favorable aux changements. »

Cependant, interrogés sur les sources d'inspiration dans les institutions ou pour eux-mêmes, les éducateurs spécialisés interviewés s'expriment relativement peu. Il importe de relever que les références théoriques n'étaient pas nécessairement conscientes pour les praticiens, l'influence des personnes qui les ont guidés dans leur vie personnelle et professionnelle comptant davantage.

« Mes maîtres à penser étaient plutôt en dehors du contexte éducatif professionnel ou des théories psychopédagogiques, c'étaient des personnes auxquelles j'ai pu m'identifier durant mon enfance ou mon adolescence, celles qui ont su susciter une qualité de relation, d'écoute. »

« Mes références se sont construites à partir de rencontres, et non à partir de théories: Paul Lelièvre, Riffier, le philosophe chrétien

Olivier Pantillon, mes collègues de volée, Siméon Michel, Albert Jaccard, G. Vecchio (un pasteur qui avait plaqué l'Église). »

« J'ai toujours eu des mentors : le pasteur Rouge (un homme de sagesse), Claude Pabud, Sylvie Galland, André Meyer, Luc Kaufmann, Rosmarie Facelli. Je l'admirais, mais je n'aurais jamais pu travailler comme elle, je la ressentais comme trop tolérante. »

Quelques-uns se réfèrent aux valeurs chrétiennes de service et d'amour du prochain qui avaient d'ailleurs inspiré leur choix de la profession, mais celles-ci n'expliquent pas le changement de modèle dans les institutions, elles aussi traditionnellement chrétiennes :

« À l'époque, je ne me posais pas la question des références théoriques ou éthiques. Je pense qu'elles étaient de l'ordre de l'engagement religieux, dans le bon sens du terme : être au service de son prochain, avec le respect du prochain, s'occuper des plus défavorisés. Ce qui m'importait le plus, c'était le droit aux soins pour tout le monde : je voulais des lieux d'aide et de protection, des lieux où l'on soit à l'abri de la misère. »

« Mes références étaient les Unions chrétiennes, le service, la vocation. Je préférais faire vingt heures dans ma boutique [comme directeur] que cinq heures à l'usine. La Maison d'enfants d'Avenches a été fondée par des pasteurs, on faisait la prière avant les repas et au coucher, et j'ai engagé des éducateurs qui avaient cette sensibilité. Mais ce n'est plus le cas actuellement. »

« J'avais un engagement chrétien, si bien qu'il m'est difficile d'identifier des maîtres à penser. »

En réponse à la question des sources d'inspiration de l'éducation spécialisée dans les années 50 et 60, ils mentionnent des noms de personnes, plus rarement des courants théoriques ; mais dans les témoignages, il est difficile de distinguer les références qui prévalaient au début de leur pratique de celles qui se sont ajoutées peu à peu dans les décennies qui ont suivi.

LES ACTEURS LOCAUX

Localement, pour les élèves éducateurs, c'est le Centre qui, en premier lieu, a donné le ton et l'orientation d'une nouvelle approche éducative par le biais des cours de psychologie, de psychopathologie et de pédagogie.

« Les enseignements de psychopathologie et des étapes du développement de l'enfant ont constitué des références. »

« Au début, on essayait de mettre en application les bases enseignées par Pahud, Bergier, Henny, Ramseyer. »

« Tout partait des personnes marquantes de l'époque : Claude Pahud, le D^r Bergier, le D^r Henny. »

« J'ai beaucoup apprécié les cours d'observation de Sylvie Galland. »

239

Le rôle des individus et l'influence personnelle des acteurs (responsables de service, directeurs-trices d'institution, psychologues, pédopsychiatres, autres) sont mis en évidence. Localement, ils étaient les maîtres à penser ou les premiers à mettre en pratique sur place les conceptions nouvelles, alors que d'autres personnes au contraire freinaient les initiatives.

« D'un côté, un Veillard, un Bergier, un Claude Pahud, d'un autre, un Piot [chef de l'Office cantonal des mineurs]. Jacques Tuscher, le directeur de la MEV, avait une attitude de non-disponibilité, alors que le secrétaire général de la Direction de police était ouvert et positif à l'égard du monde des adolescents en difficulté qui lui était pourtant peu familier. »

« Les plus importants étaient Renée Delafontaine, Nanon de Rham, le D^r Henny, le prof. Bergier. »

« Le groupe des directeurs, avec François Besson, Rochat et Schlaeppli. »

« P.-E. Rochat dont on ne mettait pas en question l'autorité et le D^r W. Bettschart à cause de ses points de vue. »

« Renée Delafontaine ou René Spalinger (chez les anthroposophes à Saint-Prex); leur respect d'autrui entraînait des comportements adéquats. »

« Le D^r Ajuriaguerra et le D^r Sylvia Dupuis-Dami aux Charmilles; et Louis Emery, Jean Caviézel et Edmond Amblet. »

« William Hostettler, Jean Caviézel, Paul-Eugène Rochat. »

« Le D^r Bergier et le D^r Odette Masson avec qui nous avons partagé en couple [alors directeurs du Nid de Lully] des moments de réflexion et de supervision pendant vingt ans. »

240 « Claude Rudolf à Malvilliers était influencé par le D^r Lévy, psychiatre. »

« La vision de Hartung a inspiré l'équipe de Malvilliers, de même que les apports de la psychologue Sylvie Hélène Perret. Le poids du chef de l'Office médico-pédagogique était moindre, mais le D^r Lévy excellait dans les synthèses. »

En résumé, plusieurs personnalités locales sont mentionnées pour avoir marqué l'éducation spécialisée à ses débuts dans le canton de Vaud et en Suisse romande. Aux enseignants du Centre, dont les noms ont déjà été mentionnés à propos de la formation (Monique et Claude Pahud, Sylvie Galland, le D^r Jacques Bergier, le D^r René Henny, Franck Ramseyer, Maurice Perrenoud), viennent s'ajouter des psychiatres ou psychologues collaborant avec les institutions (D^r Rey à Genève, Juliana Prata au Cottage, le D^r Camponi à la Rambarde, Sylvie Dupuis-Dami, René Diatkine); des responsables d'institutions ou des éducateurs plus anciens (P.-E. Rochat, J. H. Cochand, W. Hostettler, R. Schlaeppli, C. Rudolf, P. Mermoud, Sylvie Galland, Rosmarie Facelli); ou encore des figures emblématiques (Nanon de Rham, Alice Descœudres, Renée Delafontaine);

enfin le président de l'AVOP, Jaques Zumstein, ou le fondateur de l'OMPV, Lucien Bovet.

LES PIONNIERS ET LES THÉORICIENS

Les éducateurs interviewés nomment aussi des pionniers de l'éducation spécialisée à l'étranger, connus notamment par le biais de l'AIEJL, Fernand Deligny¹²⁴, P.-A. Drillich, Serge Ginger, Henri Joubrel, Paul Lelièvre, Michel Lemay, Mulock Houwer.

Dans un domaine plus théorique, ils mentionnent les auteurs tels que August Aichhorn, Bruno Bettelheim, John Bowlby, T. Berry Brazelton, Myriam David, Françoise Dolto, Célestin Freinet, Sigmund Freud, Henri Hartung, Ivan Illich, Wreni Catt, Mélanie Klein, Maria Montessori, Alex Mucchielli, Alexandre S. Neill, Jean Piaget, Carl R. Rogers, Louis Schorderet, Bernard This, Paul Watzlawick, Donald Woods Winnicott, Maria Selvini.

241

« Piaget, Freinet, Freud, c'étaient des notions acquises durant la formation. »

« Montessori, Freinet, Freud. J'ai surtout lu la collection « Que sais-je ? »

« Pour moi, les références ont été Freinet, Montessori, Neill, Mélanie Klein, les Jardins Robinson. »

« Freud, sans passer par notre pratique. »

« On parlait beaucoup des théories de Freinet, on prônait les méthodes actives et l'animation. Dans ma pratique, je me suis inspirée de l'idée des centres d'intérêt et de l'approche par thèmes. Les maîtres à penser étaient Piaget, Bowlby et ses théories de l'attachement, Rogers. »

124 Auteur de *Graine de crapule*, Paris: Éd. du Scarabée, 1960.

« À Malvilliers, il y a eu la référence à Hartung (pédagogie institutionnelle) que C. Rudolf avait rencontré alors qu'il était question de mettre sur pied une formation d'éducateurs dans le canton de Neuchâtel. La formation ARERAM se faisait sur une année, elle avait lieu à Paris et sur le terrain pour l'ensemble de l'équipe. »

« Dans les années 1965-70, nous avons été influencés par la pédagogie institutionnelle représentée dans le canton par Henri Hartung et Louis Schorderet. Mais je n'ai pas fait partie de ceux qui voulaient tout lâcher et je suis resté modéré par rapport aux nouveaux courants comme ceux d'Ivan Illich ou de Neill (Libres enfants de Summerhill¹²⁵). »

Ils relèvent ainsi l'influence de deux domaines complémentaires qui nourrissent alors l'éducation spécialisée, à savoir, d'une part ce que certains relèvent comme étant les trois « psy » (psychologie, psychopathologie, psychanalyse) et d'autre part la pédagogie.

242

« L'évolution a suivi celle des connaissances en psychologie, psychopathologie et psychanalyse. Je n'ai cessé d'approfondir. »

« Les références étaient la psychopédagogie et la pédagogie. À ce sujet, le Bercail était la crème des crèmes. Bruno Bettelheim comptait beaucoup. »

« Les courants psychanalytiques nous venaient des États-Unis, d'Angleterre et de la France. »

Plus souvent, ils font référence à des approches ou des méthodes spécifiques, notamment la dynamique de groupe ou le psychodrame, par lesquelles on tentait à la fois de comprendre le vécu de l'enfant ou de l'adolescent et de l'aider à surmonter ses difficultés.

« Le psychodrame avec les enfants était un modèle utile. »

125 *Op. cit.*

« Avec les familles à problèmes, je me demandais comment éviter le placement, comment intervenir en amont. Je pense que la dynamique de groupe a aidé à une prise de conscience. »

« Au Châtelard, une pédopsychiatre et Sylvie Galland nous soutenaient dans notre travail de compréhension. Déjà à l'époque, la psychologie et la psychopathologie nous semblaient bien utiles. Puis l'apport de la psychanalyse. Dès 1963 à Genève, dans l'institution de Pierre-Grise, la collaboration avec le Dr Sylvia Dupuis-Dami et le professeur René Diatkine a été déterminante. L'institution est devenue un milieu thérapeutique reconnu. Nous avons mis en place des prises en charge individualisées et nous avons aussi mieux utilisé la dynamique de groupe. »

ACTIVITÉ ET SOCIALISATION

Dans le domaine pédagogique, c'est essentiellement la pédagogie active qui servait de modèle.

243

« Les courants de la pédagogie active et le respect de la personne (Freinet, Montessori, CEMEA). C'était une pédagogie quand même autoritaire, mais pas trop. »

« C'étaient l'animation, le sport, la scolarité et la formation professionnelle qui animaient l'action éducative et qui nous tenaient le plus à cœur. »

« Le fil conducteur était la pédagogie active (Wreni Catt). »

« À la MEV, comme au Foyer de Malvilliers, il régnait une dynamique active avec les usagers: on se préoccupait de leur formation professionnelle, du soutien scolaire; il y avait les camps, le sport, etc. »

« Le support de la rencontre avec les usagers, c'étaient les activités d'animation qui permettaient d'aller plus loin. »

« Je n'avais pas de modèle explicite, mais on accordait beaucoup d'importance aux activités comme support pédagogique, par exemple le sport, les sorties, etc. »

« On disait souvent à cette époque : « S'ils ont les mains occupées, ils ne font pas de bêtises. »

« La pédagogie du scoutisme pratiquée à Ker Goat par Paul Lelièvre et ses émules était centrée sur l'activité; c'était la source du développement de l'autonomie de l'enfant par la valorisation de ses réussites manuelles, artistiques et sportives. Dans ma pratique des ateliers, j'ai exploité ces données. Les exemples de Renée Delafontaine et de M. Trolliet à Échichens m'ont marqué. »

244 Le credo de l'activité, qui pouvait aller jusqu'à l'activisme, était très marqué autour de 1960; il s'est un peu modifié au bénéfice d'une marge d'autonomie laissée aux jeunes, d'une disponibilité plus grande pour les écouter.

« Concrètement, il fallait occuper les enfants; les activités étaient très importantes, ce contre quoi je me suis battue car j'étais convaincue que les enfants avaient aussi besoin de temps libre pour prendre des initiatives, s'organiser entre eux. »

« Au Châtelard, vers 1959-1960, les journées étaient très organisées. Les enfants passaient d'une activité à l'autre. La direction attendait des éducateurs qu'ils les occupent et pour cela qu'ils aient des compétences en travaux manuels variés, jeux d'intérieur et d'extérieur, sport, etc. J'ai mis sur pied une chorale de garçons! La direction d'alors nous avait demandé à chacun de faire une valise de matériel, comme un plombier qui a sa caisse à outils. Les choses ont changé avec l'arrivée de Sylvie Galland. Dès 1963, lorsque j'ai pris la responsabilité de Clairival à Genève, j'ai changé de rythme pour être davantage à l'écoute des besoins des enfants, pour prendre le temps de s'appriivoiser, d'établir une relation de confiance et bien sûr de faire aussi des choses ensemble, sans

oublier de faire la fête ! Il s'agissait de les stimuler en leur permettant de se développer physiquement, affectivement, intellectuellement. »

Les activités en commun étaient fortement valorisées et l'individu était trop souvent noyé dans la collectivité. Une approche plus attentive aux besoins de la personne s'est développée peu à peu en intégrant des modèles d'éducation individualisés et variés.

« Pendant longtemps on a cru pouvoir presque exclusivement utiliser le groupe à des fins de socialisation. »

« Ce qui m'anime, c'est le respect des personnes et la volonté de les aider à grandir. Être centré sur l'individu et le développement de ses potentialités. La référence au <vivre avec> était très présente. On privilégiait les entretiens avec les usagers pour <dire les choses.> »

245

Mais dans la pratique, on composait entre tradition et innovation, sans nécessairement avoir conscience des modèles sous-jacents :

« C'était surtout le bon sens qui nous guidait, et les références à une pédagogie familiale. »

« Je n'avais pas conscience d'influences explicites. Je réagissais de manière intuitive et j'ai dû apprendre à mettre des mots sur les choses. »

« La difficulté était de trouver ce qu'il fallait pour répondre aux besoins de l'enfant sans basculer dans l'exagération ; il ne fallait pas non plus tout centrer sur le besoin alors qu'il y a d'autres réponses possibles. »

« C'était le modèle parental de l'époque qui dominait. Mais on était aussi sensibilisés aux besoins particuliers des enfants dont on s'occupait. Être directif était cependant la référence. »

« À la MEV, il y avait un début de modèle psychopédagogique avec un rapport de synthèse, et la relation était basée sur le respect de l'utilisateur. Mais en même temps, la « rééducation » passait par la mise au travail dans le but d'éviter la récurrence. »

« À Dombresson, il n'y avait pas tellement de références théoriques. Chacun travaillait avec ce qu'il était. Les enfants devaient apprendre à lire, à écrire; ils devaient faire un apprentissage. Ils devaient être polis et obéissants. Il s'agissait de réintégrer les jeunes à l'école ou dans le monde du travail, sans trop se préoccuper des problématiques individuelles. »

« Les principes de base étaient les suivants: s'appuyer sur l'activité à partager avec les jeunes, mais aussi acquérir une autorité pour maîtriser et faire fonctionner le groupe. Il n'y avait pas vraiment de philosophie là-dedans. On était satisfait en mettant sur pied des activités valorisantes pour chacun, par exemple un tournoi sportif; ou bien, lorsqu'on arrivait à créer des relations interpersonnelles privilégiées (bien sûr on aurait pu nous reprocher que ce soit avec l'un plutôt qu'avec un autre, mais on ne se posait pas ces questions); ou encore, lorsqu'on avait une conversation qui permettait de clarifier les choses; enfin, on avait l'espoir que progressivement cela pourrait s'améliorer. »

246

Ils se souviennent parfois d'avoir discuté les choix pédagogiques et d'avoir partagé leurs doutes quant aux réelles possibilités d'amélioration.

« Nous ne nous privions pas, en équipe, d'avoir de grandes discussions sociopolitiques! À l'époque nous pensions que cette catégorie d'élèves à Malvilliers était dans la « tranche des plus malheureux ». Ils avaient certaines capacités pour devenir autonomes, ce qui paradoxalement les mettait dans des situations difficiles que ne rencontraient pas des élèves moins doués qui pouvaient alors bénéficier d'ateliers protégés. D'où la question de savoir si notre travail dans le sens d'une intégration valait la peine. Puis

sont venues les grandes discussions institutionnelles influencées par Hartung. »

AUTRES VALEURS DANS L'ACTION ÉDUCATIVE, CONFIANCE, AUTONOMIE, ETC.

Questionnées au sujet des valeurs qui sous-tendaient leur action éducative, les personnes interviewées mentionnent surtout la qualité de la relation avec l'enfant ou le jeune (respect, dialogue, chaleur), afin de le mettre en confiance, de l'encourager, de le sortir de l'impasse, de lui permettre à terme une intégration. Les moyens éducatifs mentionnés sont les activités de la vie quotidienne, les loisirs, la formation :

« Faire la vaisselle, faire son lit, c'étaient des exemples d'éducation de vie quotidienne. À part cela, on aidait les jeunes à s'épanouir par diverses activités internes et externes, et surtout à mieux maîtriser leurs relations avec leur famille. »

247

« L'abstinence et l'Évangile étaient les références aux Petites Familles. Nous partageons les valeurs éthiques, mais nous avons aussi mis en évidence le respect dû à chaque enfant et à ses proches, en tenant compte de ses aspirations. »

« Il s'agissait de nouer le dialogue, de renouveler la confiance, d'éviter la prison, de recommencer et encore recommencer. »

« L'action éducative tendait à valoriser les jeunes, à les sortir du cercle vicieux des échecs, à leur redonner confiance en eux-mêmes et en leurs capacités; ne jamais les rabaisser. On s'appuyait sur l'internat, des expériences variées, le sport, les stages professionnels à l'extérieur. Tout cela visait à les consolider et à leur prouver qu'ils étaient capables de réussir. »

« On cherchait à donner un bon bagage aux jeunes pour qu'ils sortent du cercle vicieux de la pauvreté, on valorisait l'activité et la formation professionnelle. Au Foyer de Vernier, centre

d'observation pour jeunes filles, il fallait faire un bilan dans le court temps qui nous était imparti et faire des propositions pour l'avenir des jeunes filles. La directrice transmettait des valeurs de droiture et de force de caractère. Je tenais particulièrement au respect malgré tout. »

« À la MEV, il y avait la volonté de punir, mais aussi de reconstruire. Il s'agissait d'observer, de valoriser par des activités intéressantes, de favoriser le dialogue, de distraire, bref, de permettre un nouveau départ. Et puis à l'École à la montagne, il s'agissait de faire découvrir aux citadins un milieu différent, c'était innovateur. »

« Ce sont l'enthousiasme, la chaleur, la complicité qui animaient mon action éducative. Les jeunes de la MEV étaient mes petits frères sans que cela soit exprimé verbalement. Je ne voulais surtout pas les faire marcher comme des petits soldats et il fallait trouver des moments de relation authentique. »

248

« Contribuer au développement de l'enfant, respecter les familles, travailler avec elles, prendre les situations de manière large, globalement. J'essayais de favoriser un développement harmonieux à travers la vie de groupe, le but final étant le retour de l'enfant dans sa famille. »

La volonté d'accompagner l'adolescent ou l'adolescente vers une certaine autonomie est aussi affirmée :

« Mes références étaient celles des Maisons de la culture, notamment celle de Villeurbanne où j'avais fait un séjour. Les visées étaient d'ordre socioculturel, agir solidairement, apprendre à être autonome, tout cela dans un but de prévention. Cela reposait sur l'idée de développement communautaire qui devait amener les jeunes à réfléchir par eux-mêmes. »

« L'idée était de se centrer sur les besoins des jeunes, de les considérer comme des personnes. Il s'agissait de prendre les adolescentes

là où elles en étaient chacune, de construire en fonction de leur besoin individuel sans toutes les mettre dans le même paquet. Ces filles avaient toujours rencontré des personnes qui leur disaient d'obéir. Une responsable s'occupant de prostituées à Genève m'avait dit un jour que c'était la meilleure manière de les former à la prostitution (obéir aux clients, obéir aux proxénètes); on a alors cherché à renforcer leur moi pour les rendre le plus autonomes possible, plutôt que de leur dire ce qu'il était bon de faire ou de ne pas faire.»

D'autres valeurs encore sont exprimées, ainsi l'objectif de diminuer l'écart de traitement entre un enfant vivant en institution et n'importe quel autre enfant :

«J'ai surtout été une praticienne, j'étais attentive aux conditions réelles et aux personnes avec lesquelles j'étais amenée à travailler. Mon idéal était de créer pour les jeunes un mode de vie aussi normal que possible, d'en faire des égaux aux autres enfants, qu'ils ne soient pas marqués. À Lavigny, on s'est battus pour tout afin qu'il n'y ait pas de discrimination; en créant les pavillons, il s'agissait de sortir les épileptiques de l'asile. Avec les filles, on organisait la vie quotidienne, on faisait les courses, la cuisine. Aux Écureuils Doret à Genève, l'assistance publique voulait que les jeunes aillent dans les vestiaires pour choisir leurs habits; c'était rare qu'ils puissent aller au magasin comme tout le monde. Nous avons refusé ce système et nous avons décidé de travailler avec un budget d'habillement qui permettait d'aller dans n'importe quel magasin. La chose était d'autant plus importante que les enfants des Écureuils allaient à l'école du village. Nous ne voulions pas qu'ils soient stigmatisés par leurs habits.»

249

... ou l'objectif de recréer le lien avec les parents :

«À notre arrivée aux Écureuils Doret, on avait l'idée que les parents étaient les mauvais, parce que leurs enfants avaient dû être placés; alors on cherchait des familles d'accueil pour les week-ends, c'étaient en général des gens distingués. Les enfants n'avaient

plus de contact avec les parents. Peu à peu, on a essayé de renouer avec les familles, afin de permettre aux enfants de revoir leurs parents. Les enfants de mères célibataires étaient souvent retirés à leur mère. J'ai tout fait pour que les mères puissent être en contact régulier avec leur enfant placé, dans la vie ordinaire et non seulement dans les plages réservées pour la visite aux parents (une fois par mois!). Ainsi, je leur permettais de venir coucher leur enfant; mais si un soir la mère avait autre chose à faire ou qu'elle avait une nouvelle relation, elle pouvait ne pas venir; elle devait téléphoner que, tel soir, elle ne viendrait pas et on l'expliquait à l'enfant. Il ne fallait pas la culpabiliser, elle devait pouvoir fonctionner comme une mère normale qui de temps en temps laisse son rôle à d'autres. Certaines mères disaient qu'elles ne savaient pas faire, alors il fallait leur redonner confiance, collaborer avec elles au début puis les laisser faire seules.»

250 SITUATIONS CONFLICTUELLES

La découverte du monde institutionnel au cours des stages avait suscité chez plusieurs élèves éducateurs des tensions entre d'une part leurs idéaux et les modèles transmis par l'École et d'autre part l'héritage traditionnel. Une fois engagés dans la pratique professionnelle, ils deviennent des acteurs à part entière. Ils ne sont dès lors pas nombreux à mentionner a posteriori des conflits liés à des valeurs ou à des références théoriques différentes, probablement par le fait que les conflits se sont estompés avec le recul.

« Je n'ai pas vécu de conflits, nous étions d'accord sur les buts à atteindre. »

« Je n'ai pas remarqué de frictions dans les maisons dans lesquelles j'ai travaillé, les équipes fonctionnaient au rythme des directeurs et elles ne se perdaient pas en « discutalleries. »

« À la MEV ou à Malvilliers, je n'ai pas le sentiment qu'il y avait des conflits institutionnels significatifs. »

Les éventuels conflits ne paraissent pas avoir été graves, soit parce qu'ils pouvaient en discuter ou parce qu'ils composaient et s'accommodaient de la situation :

« Pas de conflits, tout au plus des divergences de vue, on s'expliquait. »

« Pas de conflits, mais des clans: les bons types, les militaires, etc. »

« On s'expliquait avec la direction lors des rivalités qui pouvaient exister quant à nos différents modes de faire. »

« Les conflits étaient inévitables, cela arrivait, mais ce n'était pas des batailles rangées. Et, comme pour les parents, il ne fallait pas se chicaner entre éducateurs devant les enfants. »

Quelques témoignages cependant relèvent des situations conflictuelles plus sérieuses relatives à des conceptions ou des seuils de tolérance différents:

251

« À Saint-Raphaël, je contestais certaines formes d'éducation religieuse et l'attitude des religieuses à l'égard du personnel féminin. »

« J'ai eu un conflit à Malvilliers avec un éducateur adepte du dressage. J'ai claqué la porte du Centre de Carouge qui accueillait des enfants sourds parce que j'ai eu des dissensions avec le chef du Service de l'enseignement spécialisé, Christian Ogay. »

« J'ai eu des conflits avec un éducateur qui prenait trop de risques avec les enfants jusqu'à les mettre en danger. La prise de risque était à mon avis à la limite de l'acceptable: par exemple, en hiver, il est parti en excursion et le groupe est resté bloqué et a dû passer la nuit avec un minimum pour subsister. Il y a eu d'autres divergences lors d'un camp d'été au bord de la mer. L'éducateur en a conclu qu'il ne pouvait pas travailler avec moi parce que je ne le laissais rien faire. »

« Au Foyer de Vernier, la directrice se basait sur son expérience, moi sur ma formation et mon apprentissage; nos points de vue

n'étaient pas tout à fait les mêmes et elle a fait preuve d'autoritarisme à mon égard. Quand elle partait en vacances, elle faisait venir des salutistes sans formation pour la remplacer. Elle semblait craindre les gens formés qui d'ailleurs ne pouvaient pas rester longtemps. Elle ne voulait pas que je prenne trop de place. »

« À Dombresson, les conflits entre la nouvelle génération d'éducateurs et les anciens chefs de famille étaient permanents. Les nouveaux éducateurs étaient pressés de changer les choses, de se défaire du travail agricole pour des activités plus socioculturelles et créatives. Il fallait reconnaître que pour les apprentis, les conditions de vie n'étaient pas faciles. Par exemple, en rentrant le soir de leur travail, ils devaient d'abord décharger le foin avant de manger et ceux qui ne le faisaient pas étaient privés de sortie; le bal du village était pour eux un moment important. »

252 D'autres conflits ont peut-être concerné davantage des rapports de pouvoir, ou des problèmes d'incompétence, que des divergences dans les conceptions psychopédagogiques :

« Après dix-neuf ans à la direction du Chalet Savigny, j'ai quitté à la suite de conflits avec l'Hospice Général qui tenait des colloques avec le personnel en mon absence. »

« J'étais codirecteur de l'Hôpital de jour avec le Dr W. Bettschart, mais il y a eu des conflits de pouvoir et puis une rupture. Je me suis mis au chômage volontaire. »

« Comme directeur, j'ai dû licencier deux personnes. »

La période de crise et de remise en question des modèles institutionnels dans les années 70¹²⁶ n'est évoquée par personne.

¹²⁶ Voir à ce propos : Groupe information Vennes, *L'antichambre de la taule*, Lausanne : Éditions d'En Bas, 1978; U. Merz, « La Heimcampagne et l'agitation dans les maisons pour adolescents de Suisse allemande », *Ensemble*, novembre-décembre 1972, pp. 10-14.

FORMATION PERMANENTE

Dans le chapitre précédent consacré aux références théoriques, plusieurs noms d'auteurs et d'acteurs dans les domaines de la psychopédagogie ont été cités concernant principalement les sources de l'éducation spécialisée dans les années 50 et 60. Interrogées au sujet de la formation permanente, les personnes interviewées ajoutent alors d'autres noms et d'autres méthodes de référence. La formation permanente s'est surtout développée à partir des années 70, comme en témoigne une éducatrice qui a travaillé entre 1962 et 1967, puis a quitté la profession :

« La formation permanente n'existait pas de mon temps. »

« Je n'ai pas fait de formation permanente pendant que nous étions à Serix entre 1960 et 1968. J'en ai fait plus tard, lorsque j'ai travaillé au Service de protection de la jeunesse. »

253

La plupart des éducateurs qui ont continué leur pratique en éducation spécialisée, en particulier dans les institutions, ont eu recours à la formation permanente pour nourrir et renouveler leur pratique.

« Dans la pratique courante, il y avait l'influence de ce que l'on apprenait lors de la formation permanente. »

« À Chevrens, L. Emery cherchait des personnes de référence, il travaillait avec des Hollandais. Il nous donnait le goût d'être à la recherche d'une meilleure formation pour la prise en charge des difficultés de l'autre. C'était aussi un souci pour que l'éducateur puisse durer dans son métier souvent difficile. »

La formation permanente, pratiquée individuellement ou collectivement, consiste aussi bien en lectures qu'en séminaires, supervisions ou cours.

« J'ai fait une supervision avec Nanon de Rham, puis j'ai participé à un groupe de psychodrame, ensuite, formation

ARERAM¹²⁷ et Bon Départ¹²⁸ avec M^{me} Paoli, jeux de rôle avec M^{me} Anselmier, et puis j'ai fait des interventions dans les Écoles de parents¹²⁹, même à Dijon.

Le rôle des associations est important :

« J'ai suivi à La Chaux-de-Fonds des cours du soir animés par William Perret (directeur de l'Office des mineurs) sous l'égide de l'École des parents; j'ai suivi aussi les cours, les rencontres et les congrès de l'AREJI, puis de l'ANTES, notamment avec la participation de Schorderet et de Hartung; un cours de chef de stage, les cours CEMEA, enfin les cours de l'ASFORI¹³⁰. »

LECTURES

254 Quelques-uns des témoignages mentionnent la lecture de revues professionnelles: *Ensemble*, *Sauvegarde*, *Rééducation*¹³¹. D'autres font référence à des lectures dans le domaine de la psychanalyse (Bruno Bettelheim, Françoise Dolto, Michel Lemay, Donald Woods Winnicott), de la psychoéducation (Myriam David du Québec), de la supervision (Janine Guindon), de la thérapie de famille (Ivan Boszormenyi-Nagy, Maria Selvini).

« En commençant l'enseignement spécialisé, j'ai mis un certain temps à m'adapter à la situation, à me retrouver dans le métier

127 Voir plus loin (« Méthodes et cours »).

128 *Idem*.

129 La première École de parents a été fondée à Paris en 1927. Genève a créé son École de parents en 1950 et les autres cantons romands ont suivi (Communauté romande des Écoles de parents, 1967). Le but des Écoles de parents est de soutenir des parents ayant des difficultés de relation avec leurs enfants, elles fonctionnent surtout au travers de groupes de discussion (Fiches sociales CORAS).

130 Association romande pour la formation des responsables d'institutions d'utilité publique.

131 *Ensemble*, Bulletin de liaison de l'Association romande des éducateurs de jeunes inadaptés, N° 1, 1957; *Sauvegarde de l'enfance*, revue de l'Association française pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence, N° 1, 1946; *Rééducation*, revue française de l'enfance délinquante, déficiente et en danger moral (N° 1, 1947). Voir plus loin le chapitre de Pierre Avanzino: « Discours et représentations des acteurs de l'éducation spécialisée », dans le bulletin *Ensemble*.

d'enseignant en ne voyant les enfants que quelques heures de la journée. Il y avait des enfants autistes; je m'occupais des enfants en âge préscolaire qui ne s'exprimaient pas par le langage. Bettelheim avait apporté des éléments précieux d'approche des enfants en difficulté, mais il y avait un aspect qui a pesé lourdement, c'était son idée que la mère est responsable de l'autisme.»

«Dolto, Lemay, nous ont beaucoup inspirés pour organiser l'accompagnement des enfants, afin qu'il soit clair pour eux, sécurisant, ferme et souple, et que l'enfant soit considéré comme un être important et unique (travail individuel) et comme membre d'un groupe (activité réunion de parole).»

SUPERVISION

La supervision¹³², individuelle et en groupe, a été une pratique courante dont plusieurs ont bénéficié:

255

«La supervision a été l'élément le plus fort de ma formation personnelle. Dans mes supervisions, j'ai été suivie par Denys Jacot. J'ai beaucoup appris dans le groupe de référence où se trouvait Axelle Adhémar.»

¹³² Introduite dans le service social américain, la supervision est une façon méthodique de guider l'expérience du professionnel en service social. En Suisse romande, la formation de superviseur a été introduite à l'École de service social de Genève en 1958 et des cours réguliers ont été donnés depuis 1963. La supervision a aussi été envisagée dans le domaine de l'éducation spécialisée autour de 1960, notamment par Michel Lemay: la supervision doit en particulier permettre à l'éducateur de «libérer ses tensions accumulées au cours de son travail en discutant avec le superviseur des sentiments qu'il éprouve à l'égard des enfants, de ses incertitudes et de ses difficultés» («À propos de l'hygiène mentale», *Liaisons*, 33-34, 1960, cité dans Mathilde du Ranquet, *La supervision en travail social*, Toulouse: Privat, 1976, p. 58). En France, première formation à l'École de Rennes (D^r Lemay) en 1962, à Genève en 1972, à Genève et Lausanne en 1974. Voir aussi Henri Bühler, *Le perfectionnement psychologique de l'éducateur*, Lausanne: CFES, 1970 (travail de diplôme) et Marcel Gorgé, «Le perfectionnement de l'éducateur spécialisé», *Ensemble*, 52, 1969.

« À plusieurs reprises, j'ai fait quelques séances de supervision avec des personnes s'appuyant sur des références théoriques différentes, par exemple supervision en analyse transactionnelle. »

« La supervision était indispensable pour prendre du recul dans notre travail de longue durée, près de vingt ans, réalisé en couple auprès des enfants du Nid. »

« La supervision, c'était une ouverture fantastique ; jusque-là, en étant éducateur, on était constamment dans un contexte de provocation, on ne pouvait que culpabiliser de son impuissance, on n'était pas à la hauteur et on avait des difficultés à s'en ouvrir. Avec la supervision, on avait la possibilité de dire notre préoccupation à quelqu'un qui ne nous enfonçait pas dans notre sentiment de culpabilité et d'impuissance. »

256

« Après une première phase de réticence, j'ai bien apprécié et accepté ce mode de remise en question avec la psychologue Michèle Ruffy. Ça m'a permis d'être revalorisé et d'enrichir ma relation avec les enfants. Mais surtout elle a contribué à ma prise de décision de changement d'orientation. »

La pratique de la supervision est mentionnée dès le début des années 60 : « En 1961, à Lavigny, avec le D^r Bettschart. » Plus de dix personnes disent avoir bénéficié de cette approche : « Avec Martine Barraud, psychologue, en 1973 » ; « Avec Monique Pahud et Nanon de Rham » ; « J'ai fait une supervision de type < Gestalt » ; « Dans le cadre du Service de protection de la jeunesse, nous avons des supervisions d'équipe ».

Sans doute d'autres encore ont-ils pratiqué la supervision sans toutefois l'indiquer, car le questionnaire ne comportait aucun inventaire systématique des méthodes de formation continue. Quelques-uns ont suivi la formation pour devenir superviseur à leur tour : « Avec Bettschart », « dans un groupe de formation avec A. Adhémar, S. Galland, N. de Rham », « avec Fr. Schlemmer. »

« Après avoir fait une supervision avec Monique Pahud, j'ai participé au premier groupe de superviseurs depuis 1970. Depuis, j'ai toujours fait des supervisions. »

CHEF DE STAGE

Dans le même registre de suivi des éducateurs spécialisés, certains (une douzaine) disent avoir suivi une formation, introduite en 1968, pour devenir chef de stage pour les élèves éducateurs à l'EESP à Lausanne.

« J'ai suivi le premier cours de formation de chef de stage en 1968 pour devenir formateur praticien. »

« En ayant fait un apprentissage dans l'industrie, j'avais le modèle d'un métier reconnu, identifiable. Lorsque je devais accueillir des stagiaires, je me demandais comment les accueillir, comment les aider et mener une réflexion sur ce métier. Une formation était utile. »

257

MÉTHODES ET COURS

L'énumération des cours, séminaires et journées d'étude fait apparaître à la fois le rôle de certains organismes ou cadres institutionnels (ANEJI, AIEJI, École des parents, INPER¹³³, FOREP¹³⁴), la diversité des responsables de formation (certains noms comme Bettschart, Nanon de Rham ou Schorderet étant récurrents) et l'éventail des méthodes :

« Journées d'étude de l'AIEJI. »

« Séminaires de l'ANEJI à Marly-le-Roi conduits par Henri Joubrel. »

133 Institut de perfectionnement, animé par l'Association pour le perfectionnement des travailleurs sociaux créée dans le canton de Vaud en 1975 par l'AVOP et l'AVTES.

134 Centre de formation et de recherches psychosociologiques créé à Dijon en 1966 par Louis Schorderet.

« Cours à l'INPER, puis au FOREP avec Jacques Salomé et Louis Schorderet. »

« Cours FOREP à Dijon avec Louis Schorderet. »

« Formation d'art thérapie dans le cadre de l'INPER entre 1979 et 1981. Le responsable de formation, Marc Muret, invitait plusieurs collaborateurs dont Arno Stern, Alfred Braun, Laura Sheleen, André Erba, Lorain Bergerin. C'était très varié (art, théâtre, etc.). »

« J'ai suivi la formation de quatre ans avec Gorgerat à l'INPER. Pendant quinze ans, j'ai donné un cours de musique au séminaire de l'enseignement spécialisé. J'ai dû apprendre une autre manière d'utiliser ou de faire de la musique, il faudrait d'ailleurs parler de « sons » plutôt que de musique. J'ai appris à communiquer avec les sons (en particulier pour les autistes), j'ai dû apprendre à supporter les sons ; il ne s'agissait pas de jouer de la musique. »

258

Plusieurs formations concernent plus directement l'approche des difficultés psychologiques et relationnelles selon différentes méthodes, soit dans la perspective d'une meilleure compréhension des problèmes, mais souvent aussi dans un but thérapeutique : développement personnel, psychothérapie, psychanalyse jungienne, analyse transactionnelle, analyse systémique, sociothérapie, thérapie de famille, art thérapie, méthode Bon Départ¹³⁵, méthode ARERAM¹³⁶, méthode Robins¹³⁷.

¹³⁵ Bon Départ, technique de rééducation de la motricité mise au point en Hollande avant 1950 par Théa Bugnet, kinésithérapeute. En Suisse, le premier cours de formation a été organisé en 1962 par deux psychothérapeutes de l'Office médico-pédagogique vaudois (M^{me} Curtat-Bugnet, « Le Bon Départ, méthode d'apprentissage du geste », *Rééducation*, N° 68, juillet 1955, pp. 26 à 29 ; Alice Comte, *Une expérience de rééducation psychomotrice par la méthode du « Bon Départ »*, Lausanne : EESP, 1968, travail de diplôme).

¹³⁶ ARERAM, méthode de rééducation psychomotrice développée par l'Association pour la rééducation des enfants et la réadaptation des adultes en difficultés médico-sociales créée à Paris en 1952. « La mission de l'association est de favoriser l'insertion professionnelle [...] au moyen de l'éducation spécialisée, de la formation et de l'accompagnement socioprofessionnel » (www.areram-relaisformation.com/paris).

¹³⁷ Rythmique éducative pour enfants mentalement et physiquement handicapés créée par Ferris et Jennet Robins au début des années 60.

Il y a de nombreuses références à des méthodes concernant plus particulièrement une approche collective telle que dynamique de groupe, jeux de rôle, psychodrames, thérapie de groupe :

« Cours avec Bettschart de psychodrames, de jeux de rôle, d'études de cas, d'analyse de pratique. »

« J'ai suivi un *training group*. »

« Au CEFOC¹³⁸, formation en travail social de groupe. »

« Thérapie de groupe avec Anzieu. »

« Séminaires d'entretiens individuels, d'animation de groupe, de psychodrame avec L. Schorderet. »

« Perfectionnement sur la non-directivité, la conduite de groupe, la manière d'animer et de motiver les collaborateurs. »

259

« Jeux de rôle avec M^{me} Anselmier. »

« Animation de groupe avec W. Hutmacher. »

« Groupe de psychodrame avec Nanon de Rham et le D^r Bettschart. »

« Jeux de rôles dans le cadre de l'École de parents avec le D^r Bergier et Nanon de Rham. »

Des cours dans des registres très variés (administration, droit, technique, sport, loisirs) ont été suivis pour mieux maîtriser les instruments de décision, pour permettre de varier et d'améliorer la prise en charge des enfants et des adolescents ou encore pour compléter une formation pour une nouvelle fonction. Ainsi, cinq éducateurs ont suivi les cours

138 Centre d'études et de formation continue de l'Institut d'études sociales de Genève créé en 1968.

ASFORI (Association romande pour la formation des responsables d'institutions d'utilité publique), « précieux pour l'apprentissage de la gestion ».

« J'ai suivi un cours de droit pénal à l'Université de Neuchâtel avec le professeur Bolle. »

« Cours de droit à l'EESP donné par J.-P. Audéoud. »

« Cours de soudure autogène à l'École des Métiers à Lausanne. »

« Formation d'initiateur de basket et de moniteur de ski de fond. »

« Formation EPGS à Macolin avec spécialisation en ski, alpinisme et athlétisme. »

« Séminaires Jeunesse et culture à Strasbourg dans le cadre de mon travail au centre de loisirs de Bellevaux. »

« Cours de cafetier pour le restaurant du Cazard rattaché au foyer d'apprentis et au centre de loisirs que je dirigeais. »

Quelques éducateurs et éducatrices spécialisé-e-s ont complété leur formation par des études plus développées.

« J'ai suivi une formation globale, y compris en gestion, à l'Institut de formation supérieure en service social à Montrouge de 1973 à 1978 et j'ai fait mon mémoire avec Hameline. Cette formation m'a été précieuse dans mes emplois d'assistant social. »

« Formation au travail social de groupe entre 1972 et 1975, et mémoire avec Christiane Besson et Claude Weber. »

« Licence en sciences de l'éducation à Genève. »

Alors que d'autres ont suivi une nouvelle formation correspondant à un changement d'orientation, deux se sont formées comme psycho-

thérapeute ou psychomotricienne, un a fait le brevet d'enseignant primaire et de travaux manuels, quatre, le brevet d'enseignant spécialisé; dans un cas cependant, la formation exigée par des normes nouvelles a été vécue comme une contrainte superflue :

« En 1987, j'ai dû faire la formation dans le cadre du Service d'enseignement spécialisé pour avoir le brevet pour prendre la responsabilité du Jardin d'enfants de l'école d'enseignement spécialisé à Nyon. J'étais scandalisée qu'on ne puisse envisager de reconnaître mes années de pratique (quatorze ans chez Renée Delafontaine) pour alléger la formation, on devait me remplacer deux jours par semaine. Ça n'a pas été une expérience positive: d'une part, vu les circonstances, je n'étais guère coopérante, d'autre part, c'était vraiment élémentaire.

» À 52 ans, j'ai subi cette formation et n'en ai pas retiré grand-chose. »

261

Les types de formation ont été énumérés ci-dessus séparément pour pouvoir mesurer la diversité des compléments recherchés par les personnes interviewées, mais il importe aussi de relever que plusieurs ont fait un usage fréquent de la formation continue :

« J'estime primordial de suivre une formation continue et d'avoir des échanges entre personnes, c'est une ouverture essentielle dans ce métier. »

« J'ai toujours utilisé la formation permanente. »

« Je n'ai jamais arrêté de me former. »

« C'est la formation permanente qui a créé mon identité. »

« Les formations complémentaires ont été un enrichissement tant professionnel que personnel: psychothérapie, psychanalyse jungienne, supervision, formation en travail social de groupe, en approche systémique, etc. »

« Comme directeur d'une institution, j'ai continuellement utilisé la formation permanente : des formations pratiques de travail manuel en 1957, 1960, 1966 et 1980 ; cours de chef de stage en 1970 ; dynamique de groupe, consultation conjugale, analyse transactionnelle (en 1979 et 1980) ; supervision de l'institution. Tous les deux ans, je faisais un cours. J'ai participé à la création de l'ASFORI et en ai suivi toute la démarche (formation en 1973). En 1976, j'ai suivi un perfectionnement en relations humaines à l'École de Fribourg avec Georges Rochat. »

« Je me suis formé et perfectionné dans différents domaines, notamment animations sportives et socioculturelles, cours ASFORI, cours de praticien formateur, de superviseur. J'ai participé à une enquête sur la récidive, j'ai organisé des séminaires avec le criminologue Maurice Cusson de Montréal. Comme directeur de la Fondation J. M. Sandoz au Locle, j'ai fait venir la philosophe Jeanne Hersch ou la psychologue du Foyer du Logis à Annecy (avec lequel nous étions jumelés). Tous ces échanges s'organisaient dans une dynamique de formation permanente. J'ai eu besoin de rechercher des références extérieures. Nos maîtres à penser étaient Maurice Clavel, Pierre Lavy d'Annecy, Joffre Dumazedier (de Civilisation des loisirs, peuple et culture), le professeur Lemène à Grenoble : c'étaient des personnes que nous recevions régulièrement et avec lesquelles nous avons travaillé à la Fondation J. M. Sandoz. »

262

La formation permanente répondait souvent à des besoins précis par rapport à leur pratique :

« Chaque formation apportait un nouvel élément de compréhension qui éclairait mon travail. »

« Les formations de superviseur et de travail social de groupe m'ont servi tout au long de ma pratique professionnelle, notamment dans la rencontre avec les équipes éducatives comme conseiller éducatif. »

« J'ai toujours recherché des appuis théoriques et humains quand j'en avais besoin et cette ouverture m'apportait ce que je cherchais. »

« La formation Bon Départ que j'ai suivie était utile aussi pour les jeunes de L'Élan et pas seulement pour les petits enfants. »

« En 1973, j'ai pris la direction de la Maison d'enfants de Belmont à Boudry après la mort accidentelle de Jean Sueur et un intérim assuré par sa veuve. C'était une période intéressante et j'ai été bien appuyé par ce que j'ai retiré des cours ASFORI et par Jean-Claude Knutti, secrétaire aux Maisons d'enfants. »

« Au Service de protection de la jeunesse, nous étions centrés sur le jeune. Puis nous nous sommes ouverts à la globalité de la famille. J'ai suivi au CEFOC une formation en travail social de groupe; alors j'ai pu développer divers groupes (d'enfants, de pré-adolescents, de familles d'accueil). Avec la formation systémique, c'est encore un autre regard que j'ai porté sur les familles. »

263

Cependant la formation continue n'a pas été utilisée par chacun, notamment faute de temps :

« J'avais ma vie familiale à côté de mon travail et mon mari avait un horaire très chargé. C'est donc sur moi que reposaient principalement la vie de famille et l'encadrement de nos enfants. »

CONTACTS AVEC LE CENTRE OU L'EESP

Dans le cadre de la formation continue, il a été mentionné plus haut la formation de chef de stage.

« Les contacts avec l'école ont eu lieu lorsque je prenais en charge des stagiaires. »

« C'est par les stagiaires que le contact avec l'école s'est maintenu. »

« Je suivais jusqu'à huit stagiaires par année. »

Plusieurs éducateurs de la première décennie ont ainsi gardé des liens avec le Centre, certains ont donc accompagné des stagiaires, ont lu ou dirigé des mémoires, ou encore ont participé à la gestion du Centre, puis de l'EESP; d'autres sont devenus formateurs de base, ont donné des cours spécifiques, ont fait des interventions dans un cours ou animé des séminaires.

« J'ai fait quelques suivis de mémoires. »

« L'idée de transmettre l'expérience à d'autres était gratifiante. »

« J'étais observateur lors des présélections et moniteur dans les camps ou les courses de montagne. »

« J'ai donné des cours dans le domaine du jeu à l'EESP et à l'IES. Mais je me suis senti peu reconnu par les enseignants permanents. »

« J'ai donné un cours concernant l'animation et des interventions au sujet de l'aide sociale vaudoise. »

« [...] un cours clinique d'introduction à la pensée systémique et cours d'analyse de pratique. »

« [...] cours de sport, de gymnastique »

« [...] cours de chant. »

« J'avais suivi le premier cours de praticien formateur et j'ai enseigné les travaux manuels durant quatre ou cinq ans. »

« J'étais devenu maître de travaux manuels. Claude Pahud m'a demandé de reprendre un poste de responsable des ateliers de l'EESP, ce que j'ai fait de 1974 à 1997. »

« J'ai donné aux praticiens formateurs un cours appelé « groupe de parole » et j'ai animé un séminaire sur les familles d'accueil vaudoises (j'étais président de l'Association des familles d'accueil¹³⁹ fondée à l'instigation de Monique Pahud). »

« J'ai été vice-président du Conseil de fondation. »

« J'étais membre de la commission des études. »

« De 1970 à 1980, j'ai donné un cours sur le développement de l'enfant à des formations en emploi et un cours d'analyse de pratique, j'ai participé à la présélection (observation de groupe) jusqu'à ce que le système change, j'ai fait des supervisions pendant près de trente ans; j'ai fait une ou deux lectures de mémoire, mais je n'étais pas à l'aise, ne sachant pas jusqu'où pouvaient aller les critiques venant d'un regard extérieur. »

265

L'un ou l'autre ont eu, pour des raisons de convenance géographique ou autre, des contacts avec d'autres lieux de formation de service social comme l'École de Fribourg ou l'Institut d'études sociales de Genève. Tous n'ont pas gardé des liens effectifs avec le Centre qui les avait formés.

« Je n'ai conservé que peu de contacts avec l'EESP. »

MOMENTS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE LEUR PRATIQUE

La partie du questionnaire portant sur la pratique en éducation spécialisée est de loin la plus nourrie dans les réponses. Il s'agissait en effet pour les personnes interviewées de remonter jusqu'à l'époque pionnière de l'éducation spécialisée en Suisse romande, de raconter leur trajectoire professionnelle, les conditions de travail, la vie des institutions alors en

¹³⁹ L'Association vaudoise des familles d'accueil a été créée en 1974 par un groupe de parents dans le but d'assurer une meilleure défense de l'enfant placé et de soutenir les parents d'accueil. Des cours de formation, animés par Monique Pahud et Pierre-André Christen, ont été organisés par l'École d'études sociales et pédagogiques.

pleine mutation, les sources d'inspiration ou encore la formation qui venait nourrir la pratique.

Après cette longue traversée dans leur passé, il leur a été demandé quel a ou quels ont été le ou les moments les plus significatifs de leur pratique. Plusieurs réponses évoquent des épisodes marquants lorsqu'ils ont eu le sentiment intime et les moyens de pouvoir agir en conformité avec leurs aspirations.

– Créer une nouvelle institution ou mettre en place de nouvelles structures:

« *La création de Pierre-Grise*¹⁴⁰. »

« *Créer des choses nouvelles: ouvrir le Foyer de Malvilliers, le Foyer d'accueil de Vennes et le Foyer de Meillerie, développer un système d'observation au Centre de Valmont, rouvrir le petit théâtre à la Vallée de la Jeunesse.* »

« *À trois reprises, j'ai eu le privilège de créer et d'élaborer une nouvelle activité: un centre de loisirs, le service social de l'EPFL, le service social de la commune de Vevey, qui m'ont demandé à chaque fois un gros effort d'adaptation.* »

« *La participation à la création du Centre de traitement pour adolescents à Lausanne.* »

« *La création d'un nouveau concept, l'école à la montagne, puis sa construction et la mise en place de son fonctionnement.* »

« *La création d'une nouvelle institution pour adolescents autour de 1971, en imaginer le concept, en suivre la construction, en réunissant une équipe pédago-thérapeutique avec éducateurs,*

140 Nicole Cevey, « *La boîte à jouets* ». *Réflexion autour de Pierre-Grise, du devenir des anciens, du projet pédagogique et de la relation éducative*, 1983, dactyl. (mémoire de licence de la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de l'Université de Genève). Voir aussi: *Pierre-Grise, 40 ans au service de l'enfance*, Genève: Hospice Général, 1993.

maître d'atelier, enseignant, psychiatre, psychologue, personnel administratif et d'intendance.»

« Ma carrière a été riche en étapes extraordinaires : j'ai pu mettre sur pied un nouveau concept de prise en charge des adolescents dans le canton de Neuchâtel, puis j'ai été responsable de l'élaboration d'un plan d'équipement en établissements spécialisés pour le canton, j'ai réorganisé l'Office des tutelles et reconstitué une équipe d'une vingtaine d'assistants sociaux formés, enfin, j'ai créé l'Office des établissements spécialisés (ancien secrétariat aux maisons d'enfants). J'ai pris tout ce qu'il y avait à prendre, je restais positif, je recherchais la rencontre avec d'autres.»

– Faire changer les choses :

« J'ai participé aux changements et j'ai fait avancer les choses.»

« Le changement d'orientation du Cottage et de la Rambarde.»

« Transformer l'Orphelinat de Dombresson en Centre pédagogique.»

« Arriver à faire passer, lors de notre expérience de Coopération en Algérie, notre conception de l'action éducative avec la suppression de la hiérarchie et des châtiments corporels. [...] Avoir eu une conception semblable avec des collègues pour pouvoir travailler de manière cohérente.»

– Devenir à l'aise dans le métier, avoir une meilleure compréhension des problèmes ou parvenir à établir une relation avec un enfant particulièrement perturbé :

« À la fin de la période de Serix, vers 1964, j'avais le sentiment de maîtriser une pratique, de ne plus me sentir en accusation permanente, d'être parvenu à un moment où l'équipe pouvait travailler main dans la main. C'était capital de progresser dans l'apprentissage.»

« J'avais l'impression de travailler en ciblant de mieux en mieux les choses, d'identifier les problèmes spécifiques d'un enfant. Dans mon groupe au Châtelard, j'avais un enfant tellement fermé qu'il n'arrivait pas à entrer en communication avec la psychologue, d'où la difficulté d'entreprendre une psychothérapie. Comme j'étais la seule à pouvoir communiquer avec lui, nous avons organisé une thérapie par personne interposée. J'avais les entretiens thérapeutiques avec lui et nous en discutons avec la psychologue qui m'aidait à orienter la thérapie. Pour un autre enfant psychotique, j'avais repéré qu'il avait toujours son chien en peluche avec lui. Pour entrer en communication, je parlais à son chien et le faisais parler. L'enfant acceptait ainsi de communiquer avec son « chien ». Les choses s'étant améliorées au niveau de la communication, il a fait des crises caractérielles épouvantables, plus dérangeantes que son état précédent mais plus salutaires. Par la suite, il a fait un bac. J'aimais ces situations où il fallait trouver les clefs. »

268

« J'ai fait la découverte enrichissante que je pouvais faire évoluer les jeunes en axant mon action sur eux, en étant positif à l'égard de leur personnalité plutôt qu'en les critiquant. »

« Plus j'avancé, plus ça devenait intéressant et plus j'avais de « pep ». La formation et la pratique m'ont enrichie, j'ai acquis de l'assurance personnelle, je pouvais mieux comprendre mes réactions intuitives et les expliquer. Je pouvais dire comment je ressentais les choses et pourquoi. »

« La formation et la pratique m'ont donné des outils pour mieux comprendre les usagers, pour apporter une aide appropriée et pour permettre une ouverture sur les autres. »

L'évocation des moments significatifs dans la pratique porte aussi sur la prise de conscience des limites, des erreurs, ou la difficulté à rencontrer le handicap :

« J'ai pris conscience que la réinsertion des enfants dans la vie courante souffrait du fait que l'on n'accompagnait pas les enfants,

qu'on ne les suivait pas, lorsqu'ils rentraient dans leur famille. J'ai aussi compris que la violence n'est pas admissible en institution. J'ai découvert le potentiel des enfants lorsqu'ils sont en confiance. »

« Au Centre thérapeutique pour adolescents, je me souviens d'avoir dû intervenir contre ma volonté à la demande du D^r Meyer auprès d'un adolescent en crise que je ressentais mal. Sa violence était telle qu'il m'a gravement blessée. Ce fut un moment clé de ma pratique professionnelle. Je savais que je ne devais pas intervenir. »

« Je ne suis pas sûr que nous ayons utilisé le système pavillonnaire au mieux. Les modifications ne se sont pas toujours faites au niveau de la qualité de la prise en charge. Les éducateurs sont plus nombreux sur un groupe, mais les élèves y ont gagné quoi? »

« Je n'oublie pas la rencontre traumatisante avec les usagers de l'Espérance à Étoy. »

« À l'École ASA, j'ai été marquée par la rencontre avec la mère d'un enfant handicapé (autiste et destructeur) qui m'avait confié qu'elle avait voulu un enfant à tout prix. Elle avait fait sept fausses couches. J'ai eu une réaction spontanée inadéquate en lui disant : < Comment, vous avez été jusque-là? »

269

MEILLEUR SOUVENIR

Les meilleurs souvenirs racontés sont de deux ordres. Le premier est un événement particulier permettant une relation différente avec les jeunes de l'institution : des activités en commun dans la nature, un camp ou une fête ritualisée.

« Les camps de l'île d'Oléron. »

« Les camps étaient des moments privilégiés. »



270 Les camps d'été de montagne sont marqués dans le souvenir de nombre d'élèves (9^e volée, 1962).

« Les camps de vacances de Ker Goat où l'on faisait découvrir aux enfants de Paris la pleine nature. »

« Camp d'été à Erlach, on a établi une très belle relation avec les enfants. »

« Le D^r Meyer nous avait autorisé à faire une course de haute montagne à peaux de phoque avec les adolescents du CTA. Ce fut un moment magique où j'ai retrouvé cet esprit de <faire ensemble.> »

« Les camps d'été dans la nature et en chalet, à construire des maisons lacustres sur pilotis ou un pont sur la Mionne. »

« Les activités que j'ai faites avec les gars dans la nature. »



271

Parmi les « meilleurs souvenirs » de la formation, la représentation dans les institutions de la région lausannoise, puis de toute la Suisse romande, du spectacle de fin d'année figure en bonne place (10^e volée, 1963).

« Pendant la formation, la préparation d'un spectacle que l'on allait présenter d'une institution à l'autre. Souvent, on nous connaissait et nous étions bien accueillis. Je me souviens d'un film 8 mm et d'un théâtre de marionnettes. »

« La préparation et la fête de Noël dans l'institution. »

« Les moments où tous les enfants et les adultes étaient réunis, à Noël au Bercail, et quand nous préparions ensemble un jeu de Noël. »

Le meilleur souvenir, c'est aussi pour beaucoup l'impression que leur engagement valait la peine et portait des fruits : des jeunes allaient mieux et trouvaient leur chemin.

« Je considère comme de très bons souvenirs l'évolution positive d'usagers qui se sont sortis de situations considérées comme incroyables, qui ont remporté des paris impossibles, des adolescents très déstructurés qui maintenant vont bien. »

« J'ai plein la tête des meilleurs souvenirs, mais je dirais qu'en premier, c'est de voir la réussite de certains anciens élèves considérés comme difficiles, c'est d'avoir le sentiment qu'on y est un tout petit peu pour quelque chose. Je revois encore certains anciens régulièrement. »

« Beaucoup d'anciens accueillis au Nid s'en sont bien sortis. »

« La reconnaissance des parents ou l'évolution positive des enfants handicapés m'ont beaucoup apporté. »

« J'aime revoir les anciens et me rendre compte de leur évolution. »

« J'ai particulièrement aimé suivre les grands adolescents handicapés en fin de scolarité et qui allaient commencer une formation. Il s'agissait de les préparer à entrer dans le monde par la <socialisation> : si par exemple ils allaient commencer un stage en ville, il fallait les préparer à prendre eux-mêmes les transports publics, à faire des trajets par leurs propres moyens, ou leur apprendre à faire les courses et à se comporter dans les magasins, dans une foule, etc. »

« À l'école de la Fondation Vernand à Cossonay, le travail avec les parents pour le suivi des jeunes était une belle expérience. Les contacts pouvaient être très forts aussi avec les enfants, par exemple lorsqu'ils <décrochaient>, qu'ils pouvaient faire seuls quelque chose, qu'ils n'avaient plus besoin de moi. »

« Revoir un élève après dix ans et qu'il vous dise : *« Le temps de l'internat a été drôlement dur, mais ça m'a rendu service, et aujourd'hui je m'en sors bien. »* C'est une sacrée récompense. Au début, ils viennent à la maison me montrer leur première moto, puis leur première voiture, puis ils me présentent leur femme, et enfin leurs enfants. »

PIRE SOUVENIR

Les réponses sont plus variées que pour le meilleur souvenir. Il s'agit surtout des difficultés rencontrées dans les relations avec les jeunes :

« Je me rappelle ma peur d'être agressé par des jeunes difficiles de Vennes, j'ai dû les affronter physiquement, les frapper. »

« J'ai eu de la peine avec les caractériels et avec les confrontations trop fortes, je supportais mal les agressions. »

273

« Quand j'ai perdu les nerfs et flanqué une fessée à un garçon qui avait mis le feu à la maison. »

« J'ai donné un coup de pied au cul à un masochiste et, deux fois, je n'ai pu me contrôler jusqu'au bout. »

« Je me souviens de l'agression d'un jeune qui avait braqué des ciseaux contre mon ventre. Je suis parvenu à le maîtriser et à le boucler dans sa piaule; trois heures plus tard, je suis retourné le voir, il était encore dressé sur son lit, les ciseaux braqués contre moi. »

« Les fugues des élèves de mon groupe, vécues comme culpabilisantes. »

Si le fait que des jeunes allaient mieux est resté l'un des meilleurs souvenirs, l'échec ou l'impuissance est l'un des pires souvenirs.

« J'ai été affecté par les échecs de certains élèves rencontrés ultérieurement. »

« J'ai eu parfois le sentiment de ne pas avoir les moyens pour travailler avec les enfants de l'institution. »

« La découverte de mes limites et parfois le sentiment d'impuissance. »

« Ça faisait mal de voir des jeunes partir dans la prostitution, la délinquance, la drogue. »

Des problèmes plus généraux sur lesquels l'individu n'avait guère de prise ont dû empoisonner par moments leur vie professionnelle, et pourtant ils n'en parlent guère.

« L'impuissance face à des administrations étatiques, à des lois inhumaines, à des décisions inacceptables. »

274

« Vers la fin de mon activité, dans les années 80, au foyer des adultes qui avaient terminé une peine pénale et qui nécessitaient un accompagnement, j'ai souffert de l'absence de visée pédagogique de la part des instances dirigeantes : c'étaient des gestionnaires qui se foutaient des gars qui avaient parfois de gros problèmes de drogue. »

Ils évoquent par contre des difficultés de tous ordres avec les adultes (l'incompétence, les conflits de personnes déjà évoqués plus haut, les crises dans l'institution) :

« Les mauvais moments sont le fait des adultes. »

« Comme directeur, j'ai dû éjecter des soi-disant éducateurs qui n'avaient rien à faire dans la profession. J'ai aussi constaté que certains directeurs s'incrustaient et ne faisaient plus du bon travail. »

« Travailler parfois avec des gens pas « régules » ou protégés par leur statut de fonctionnaire. »

« J'estime avoir été victime de la trop grande confiance accordée à des collègues. »

« Le certificat de travail délivré par le conseiller d'État Pierre Aubert à la suite de mon départ de Moudon est un mauvais souvenir. »

« La crise dans l'institution en 1970, comme si on ne voulait plus de nous à la direction, les conflits avec le chef du Service de protection de la jeunesse. »

« L'échec de L'Élan, créé par Renée Delafontaine et confié à [...], et que l'on n'ait pas pu s'entendre avant qu'on en arrive à une telle crise. On a arrêté quelques semaines et les adolescents ont dû rentrer chez eux. »

« Les six premiers mois en reprenant la direction de Serix : j'ai trouvé une institution en crise. J'ai dû travailler avec des gens de mauvaise foi que je considérais pourtant comme de bons professionnels. C'est dans cette ambiance que j'ai préparé le 125^e anniversaire de l'institution. »

275

L'atmosphère dans l'institution et les lieux d'enfermement :

« Au Pré-de-Vert, c'était très morose et gris. »

« L'autoritarisme d'un directeur. »

« La cellule d'isolement. »

« La « Solitude » au Châtelard, avec des barreaux, dans laquelle on enfermait les enfants récalcitrants ou fugueurs. J'entends encore les cris, la violence, les pleurs que ça déclenchait. Ma chambre était juste au-dessus. »

Les drames, les morts tragiques.

« L'incendie à Lavigny où sept enfants sont décédés. »

« La fermeture de Vennes après le suicide d'un adolescent. »

« Le suicide d'une collaboratrice qui avait quitté la Rambarde, le suicide d'une jeune femme que je suivais à la demande d'un service pénitentiaire et la mort d'une adolescente par overdose. »

« Il y a eu des drames, comme des décès par overdose. »

« Le décès d'un jeune frappé de leucémie et la disparition d'un élève lors d'une course de montagne en groupe; on ne l'a jamais retrouvé malgré des recherches intensives. »

L'épuisement parfois :

276 « Il y avait des moments où l'on était épuisé, par exemple pendant les préparatifs de Noël. Je me souviens qu'un hiver, deux tiers des enfants du groupe et les éducateurs avaient une angine. Ceux qui étaient valides soignaient les malades. Je me suis retrouvée au lit avec deux enfants à côté de moi auxquels je lisais des histoires, avec mon angine. »

Un épisode étrange enfin :

« La tuerie des chats à Serix dans les années 60. Le fermier avait décidé d'éliminer les cinquante chats avec l'aide d'un éducateur et des enfants restés dans l'institution. Ils les attrapaient et les jetaient contre un mur. »

BILAN PERSONNEL

Interrogés sur leur bilan professionnel, plusieurs relèvent la nécessité de rester en éveil, le dynamisme imposé par les circonstances et l'enrichissement personnel apporté par leur pratique dépendant largement de la relation avec les autres :

« Je me rends compte que j'ai souvent navigué sur une mer agitée, mais c'était passionnant. »

« Dans cette profession, on est poussé par la clientèle et par les collègues. »

« J'ai toujours dû sortir mes pouces pour évoluer en étant confronté à des situations nouvelles et pour prendre mes responsabilités. J'ai dû apprendre à voir les choses de manière plus globale afin de me sentir moins impliqué personnellement. J'ai aussi appris le non-jugement. »

« L'important, c'est la formation de la personne. À l'époque, on disait que l'outil de l'éducateur était sa personnalité. Actuellement, je pense que ce n'est qu'un des éléments et qu'il y a d'autres outils. »

« Cela m'a incité à être toujours en éveil, à lire, à suivre des conférences, à visiter des lieux, à chercher des échanges. Cela a nourri ma curiosité. »

277

« C'était un enrichissement personnel, une réflexion sur soi-même. »

« Le sentiment d'enrichissement continu par des échanges avec toutes sortes de gens, les parents, la clientèle, les professionnels. Sentiment d'être toujours dans une dynamique, d'aller de l'avant, de se former, de s'informer. Je n'avais pas l'impression de tourner en rond, de routine. »

« J'ai été nourri par mon métier. »

« Je partage la déclaration de Françoise Dolto : « Les autres m'ont tout appris. »

« C'était un enrichissement réciproque qui a permis un certain accomplissement personnel en étant tournée vers les autres. »

« J'ai été enrichi par une activité utile à autrui. »

« Je pense avoir rendu service à des gens qui avaient plus de difficultés que moi. J'ai été fidèle aux inspirations scoutes et jocistes¹⁴¹ de mon enfance et de ma jeunesse. »

Cependant, des doutes sont aussi exprimés au moment de formuler leur bilan professionnel dans le domaine de l'éducation spécialisée :

« Il y a eu des hauts et des bas, mais dans l'ensemble c'est plutôt une expérience heureuse, malgré les périodes difficiles. »

« Dans notre métier, le passage de la déception à la satisfaction est un phénomène chronique. »

278 *« Mon parcours de dix ans dans l'éducation spécialisée, dont neuf à Serix, n'a pas toujours été facile ni harmonieux. J'ai conscience des difficultés concrètes, des limites de l'éducation spécialisée. »*

« C'était usant, il aurait fallu être plus forte que je ne l'étais. »

« La profession ne me correspondait pas. »

« Je me suis toujours demandé si j'avais servi à quelque chose. »

141 JOC, Jeunesse ouvrière chrétienne.

STATUT PROFESSIONNEL

Un dernier thème a été abordé dans les interviews, il concerne la conquête du statut professionnel. Une trentaine de noms ont été cités pour désigner les personnages déterminants ayant contribué dans le canton de Vaud¹⁴² ou en Suisse romande¹⁴³ à la construction et à la reconnaissance de la profession d'éducateur spécialisé. Claude Pahud est celui que tous évoquent, puis le D^r Bergier, Rémy Schlaeppli et Claude Rudolf; plusieurs relèvent les noms de Jacques Besson, Jean-Daniel Cruchaud, le D^r Henny, Maurice Veillard, Paul-Eugène Rochat. Claude Pahud est incontestablement reconnu comme « le moteur ».

« Claude Pahud a imprimé un élan incroyable à toute la profession. »

142 Le D^r Jacques Bergier, Jacques Besson, le D^r Walter Bettschart, le D^r Lucien Bovet, Jean-Daniel Cruchaud, Renée Delafontaine, Sylvie Galland, D^r René Henny, Marthe Magnenat, Claude Pahud, Éric Pavillon, Nanon de Rham, Paul-Eugène Rochat, Maurice Veillard, Jaques Zumstein.

143 Canton de Fribourg: R. Röthlisberger. Canton de Genève: Edmond Amblet, René Bourgoz, Jean Caviézel, Louis Emery, William Hostettler. Canton de Neuchâtel: M. Bourquin, Michel Jaquier, Jean-Claude Knutti, Joseph Luisier, Jean-Paul Pittet, Claude Rudolf, Rémy Schlaeppli. Canton du Valais: Pierre Mermoud.

« Claude Pahud, le D^r Bergier, le D^r Henny et le juge Veillard ont fortement contribué à donner un statut à l'éducation spécialisée, dans le sens de définir le rôle de l'éducateur. »

« Les directeurs des institutions n'étaient pas trop pressés d'améliorer les salaires, à l'exception de Jacques Besson, directeur de l'École Pestalozzi à Échichens, qui a tiré à la même corde que son personnel. »

« Ils ont fait un travail extraordinaire, ils ont dû lutter pour révolutionner la prise en charge des enfants en difficulté. »

280

Tous font référence à l'influence française¹⁴⁴ dans « la conceptualisation et l'organisation de la profession » ; ils mentionnent le modèle associatif de l'ANEJI (Association nationale [française] des éducateurs de jeunes inadaptés créée en 1947), aussi véhiculé par l'AIEJI (Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés créée en 1951), les écoles françaises de formation d'éducateurs (celles de Vaucresson, de Montpellier, de Montesson), des centres d'accueil de jeunes ; quelques-uns citent des personnes de référence, « les solides », qui étaient Henri Joubrel, Étienne Jovignot, Maurice Capul, Jacques Guyomarc'h, Serge Ginger ou Paul Lelièvre.

« En Suisse romande, il n'y avait pas la même urgence qu'en France, ce qui explique peut-être un décalage temporel dans la mise en place de cette formation. »

« Nous étions à la remorque de la France. »

« Au Centre d'observation Hourvari à Paris, j'ai rencontré des éducateurs avec plus de vingt ans d'expérience du métier. Ils faisaient un travail remarquable. »

144 Plus tard, ils sont venus du Canada ; de Bologne en Italie.

« Les stagiaires qui sont revenus de France en ont rapporté des modèles de la profession. »

Une majorité des éducateurs interviewés ont fait partie de l'AREJI, Association romande des éducateurs de jeunes inadaptes, créée en 1957.

« Les associations professionnelles ont représenté un partenaire indispensable dans le développement de la profession, permettant de ne pas mélanger les positions. »

« Les associations étaient indispensables pour forger notre identité professionnelle. L'AREJI a joué un rôle important. »

« L'AREJI a créé une ouverture en permettant de se rencontrer entre professionnels. On parlait de notre expérience. »

« Cela nous permettait de nous retrouver pour faire le point, pour savoir où nous en étions. C'était valable pour les éducateurs, mais aussi pour les directeurs. »

281

« L'organisation de journées d'étude et de réflexion par les associations professionnelles créait une émulation entre les institutions et portait ensuite des fruits sur le terrain. »

Les conditions de travail des éducateurs spécialisés ont été améliorées grâce au militantisme de quelques-uns:

« Des personnes qui ont précédé la 9^e volée et dont on parlait beaucoup entre nous. »

« Des membres du Comité de l'AREJI au début des années soixante. »

« Dans le domaine du statut professionnel, c'est-à-dire des conditions de travail, quelques éducateurs des premières volées ont apporté une contribution déterminante: Gorgé, Cruchaud, plus tard Bühler. »

« Ils ont défendu la profession d'éducateur, la convention, les salaires et cela a permis aux autres professions sociales de se défendre par la suite (tels les assistants sociaux et le milieu infirmier). »

« L'AREJI a permis de changer les conditions de travail aussi bien matérielles que qualitatives. La création des conventions collectives, c'était nouveau, c'était une aventure fantastique. À l'époque j'ai alerté le comité sur le fait que la convention collective ne prévoyait pas de congé maternité! Par la suite, j'ai fait partie de la Commission paritaire. »

282

Jean-Daniel Cruchaud a assuré la présidence de l'AREJI (1965 à 1971), Henri Bühler a été secrétaire de l'association pendant sept ans, Alain Bringolf, Pierre Brossy, Nicole Cevey, Michel Freymond et Claude Monod ont été membres du comité, Martial Bernard a présidé l'AVTES (Association vaudoise des travailleurs et travailleuses de l'éducation spécialisée), puis l'ADIGE (Association des directeurs d'institutions genevoises), Jean-Pierre Jaton a présidé l'ANTES (Association neuchâteloise des travailleurs de l'éducation spécialisée). L'un des plus anciens, Albert Jaccard, a participé aux négociations pour la première convention de travail et d'autres pour sa révision qui a abouti à de nouvelles conventions. Être membre de l'AREJI signifiait aussi pour certains faire partie du comité de rédaction de la revue professionnelle *Ensemble*, organiser et animer des journées d'étude ou de congrès, et notamment le Congrès de l'AIEJI en 1974, faire partie de la commission paritaire AVOP/AVTES pour régler les conflits ou de la commission d'examen chargée de procéder à la classification des éducateurs selon les dispositions de la convention, ou encore rédiger une convention de travail spécifique à une institution.

« J'ai fait partie des créateurs de l'AVTES. Puis nous avons créé un groupe de directeurs, la Conférence vaudoise des directeurs d'institutions d'éducation (CVDIE). Nous étions des patrons, il fallait prendre nos responsabilités pour faire appliquer les conventions. »

« J'ai travaillé comme secrétaire bénévole de l'AVTES. »

CONVENTIONS COLLECTIVES

L'une des priorités de l'AREJI a donc été de négocier une convention collective de travail (CCT) avec l'AVOP qui faisait valoir quant à elle les exigences patronales. Elle a été signée en 1962.

« Je faisais partie du premier groupe de discussion concernant la convention collective avec Pahud (directeur de l'École), Schlaeppi (président de l'AREJI), Besson (président de l'AVOP). Bergier freinait nos revendications ! Besson a travaillé d'arrache-pied à cette convention collective. L'École ne pouvait pas indéfiniment envoyer les éducateurs dans des conditions trop mauvaises, elle n'aurait plus recruté. »

Dans les autres cantons romands, des conventions analogues ont été signées ultérieurement.

« Je me suis engagé à fond pour faire passer la convention collective de travail à Genève. Puis, j'ai remis ça en Valais quand je faisais partie du comité de la Fontadelle. »

« J'ai participé à différents groupes de travail sur le plan romand et cantonal, j'ai participé à l'élaboration et à la défense de la première convention collective sur Neuchâtel. J'en suis même un des signataires. »

La création des conventions collectives est unanimement reconnue comme positive. Elle a permis d'améliorer le statut des éducateurs spécialisés et de contribuer à faire reconnaître, dans l'opinion publique, l'éducation spécialisée comme une véritable profession.

« En 1960 à Serix, un garçon m'a demandé si j'avais un métier, sous-entendant par là : « On voit bien que vous venez faire l'éducateur parce que vous n'êtes pas capable de faire autre chose. »

« La considération s'est améliorée dans le sens d'une meilleure reconnaissance du métier. »

« Les conventions collectives ont permis la reconnaissance de la profession, l'amélioration des salaires et de l'horaire de travail. À l'époque, je sentais aussi que les associations défendaient plus l'aspect conceptuel du travail. Elles jouaient un rôle de garant d'une certaine éthique. »

« Le statut professionnel a été positif autant sur le point de la reconnaissance des compétences que des conditions matérielles. »

« La CCT marque le début de la reconnaissance publique de la profession. »

284

« La convention collective était une chance, la situation était claire et je n'ai jamais eu de revendications de la part du personnel. »

« C'était vraiment nécessaire pour mettre de l'ordre dans toutes ces bonnes volontés et dans les incompétences ; il fallait définir la profession, les droits et devoirs de chacun. »

« J'étais fier que les Romands soient les premiers à signer une convention collective et à créer une caisse de retraite. »

« Nous voulions les conventions collectives, c'était indispensable pour les éducateurs. Il fallait aussi adapter les salaires des directeurs. La bonne volonté, ça a duré un moment, on était en dehors de la société, en vase clos. Il fallait faire sortir d'abord les éducateurs de ce vase clos, et ensuite les enfants. »

Un témoignage cependant émet des réserves :

« La CCT n'était pas adaptée au statut des Nids, à la disponibilité et au mode de fonctionnement de ce type de prise en charge. »

L'engagement financier de l'État pour contribuer à payer les éducateurs a été un système original et il a fallu faire admettre aux employeurs que des personnes formées méritaient un salaire conforme à leurs capacités. Jusqu'alors, il y avait, on l'a vu, une grande disparité des salaires.

« Les éducateurs ont obtenu alors un statut privilégié. »

« On a valorisé nos salaires par rapport aux maîtres professionnels, alors qu'au départ, ils étaient les mêmes. »

« La création des conventions collectives a été une période un peu dramatique au Bercail, il y a eu des perturbations. La directrice avait un salaire minimum et ce n'était pas facile de faire le pas. Mais il a été fait. Le Bercail ne voulait pas rester en arrière. »

Une éducatrice, très active professionnellement, reconnaît avoir été trop préoccupée par sa pratique pour s'engager dans les négociations, mais elle apprécie infiniment, à l'instar d'autres collègues, que quelques-uns se soient mobilisés pour les revendications syndicales.

285

« J'en ai donc plutôt profité. »

« Je me sentais très concernée par les conventions collectives; j'ai apprécié notamment qu'à la différence des normes concernant les enseignants vaudois, les femmes avaient les mêmes conditions salariales que les hommes. »

« J'ai directement profité des conventions collectives de 1975 et 1977. À Vernand, les salaires ont été ajustés en fonction de la formation. Et j'ai été surprise de garder le même salaire à Nyon, alors que l'horaire était plus léger. »

D'autres n'ont pas réalisé l'effort que cela avait représenté:

« Je ne me suis pas beaucoup préoccupée de ces aspects. »

« Je ne m'y suis pas intéressé, j'avais d'autres centres d'intérêt. »

VOCATION PROFESSIONNELLE, MILITANTISME, BÉNÉVOLAT

Interrogés sur le rôle et le sens de la « vocation », du « militantisme » et du « bénévolat » dans l'action éducative spécialisée, les éducateurs expriment des réserves :

« Il y a quarante ans, les notions de bénévolat et de vocation étaient beaucoup plus présentes. C'était un moteur puissant. »

« Ce sont des mots qui datent, surtout la vocation. »

« Je suis méfiant à l'égard de ces trois notions, surtout la vocation. »

286 Le terme « vocation » est donc particulièrement gênant ou connoté :

« C'est un bien grand mot. Je n'ai jamais prétendu avoir la vocation. »

« La vocation, c'est souvent un prétexte pour exploiter les gens. »

« Je n'apprécie pas le mot « vocation ». Je ne savais d'ailleurs pas très bien ce que cela voulait dire. Je n'aimais pas que l'on me serine ce mot au sujet de mon travail, c'était un travail comme un autre, pour lequel on avait une formation et des compétences. »

« Je ne sais pas ce qu'est la vocation. J'ai fait ce que j'aimais, de mon mieux. »

« Je refuse que ce métier soit une vocation au sens religieux. »

« C'est un mot qui est connoté religieusement. Je lui préfère le terme « avoir des dispositions » pour ce métier. »

« Ce mot devrait être rayé du vocabulaire de l'éducation spécialisée et remplacé par motivation. »

« La vocation, je n'y crois pas. »

« J'ai de la peine avec ce mot-là, je n'y crois pas vraiment. »

Une éducatrice mentionne cependant une dimension particulière du métier qui échappe en partie à la rationalité :

« Mais heureusement qu'on ne maîtrise pas tout : je n'oublierai jamais cet épisode. Je rentrais en train de La Barbolesaz, seule avec un garçon tout terrible que le médecin de là-haut envoyait d'urgence à l'Hôpital de l'Enfance pour une opération. Il était fiévreux et je l'avais couché sur la banquette, la tête sur mes genoux. Il paraissait s'être endormi. Inquiète, j'ai pleuré, mes larmes sont tombées sur son visage. Adulte, il m'a dit : « C'est ce jour-là que j'ai compris que tu m'aimais. »

287

Plutôt que de parler de vocation, certains utilisent le terme d'idéal :

« Si je me réfère à mon expérience, je peux dire que l'idée de faire quelque chose dans le social était liée à ma culture judéo-chrétienne. C'est cela qui me donnait une impulsion, c'était un idéal personnel, plutôt qu'un militantisme qui s'appuierait sur un idéal social collectif. »

Cependant, une partie d'entre eux admettent que leur métier avait (ou a encore) une dimension qui relève de la vocation :

« J'avais la vocation sans aucun doute. »

« Il doit y avoir chez moi un bout de vocation. »

« Je suis entré dans le métier par vocation, puis j'ai construit progressivement une image professionnelle. »

« L'engagement était sans doute un peu « vocationnel » à l'origine, il a évolué par la suite. Ce terme de vocation m'inquiète. Ma conception s'est rapprochée du militantisme, je m'y reconnais mieux. »

« Dans ce métier, on ne fait pas du bon travail sans un fort engagement personnel qui pourrait avoir parfois une coloration vocationnelle. »

« Au début, je pensais qu'il fallait la vocation. Ensuite, je pensais vraiment qu'il fallait être professionnel pour travailler dans l'éducation spécialisée, mais ni bénévole, ni militant. »

« Il faut être professionnel et avoir la vocation. Et je donne la primauté au deuxième terme. »

288 Le militantisme est une notion relativement mieux acceptée sur le principe que la vocation, mais il ne convient pas à chacun.

« Le militantisme, c'est bien. »

« Il en fallait par exemple pour les conventions collectives. »

« Du militantisme, il en faut pour faire avancer les choses, il est nécessaire que des gens montent aux barricades, même si je ne suis pas toujours d'accord avec eux. »

« Il faut garder un esprit militant. »

« Je suis très peu militante, ce n'est pas mon tempérament, c'est trop extrême. »

« Le militantisme me dérange. »

Ils considèrent qu'il a plus sa place dans l'engagement politique, syndical ou associatif que dans la profession elle-même.

« Je vois le militantisme dans un sens plus politique que professionnel. »

« En tant que conseiller éducatif, j'ai dû abandonner un certain militantisme incompatible avec la fonction. »

« Le militantisme doit s'exercer à l'intérieur des organismes faits pour cela. »

« Bien utilisés, militantisme et bénévolat peuvent jouer un rôle certain dans l'action sociale, cela dépend du dosage et des nuances que l'on attribue à ces termes. »

« Ce n'est pas le rôle de l'éducateur spécialisé de monter aux barricades. Il doit être un agent de changement, mais dans le pourtour de son travail. »

289

Une certaine forme de militantisme a pourtant aussi sa place dans la pratique du métier :

« Être le porte-parole des handicapés qui ne peuvent s'exprimer, en formulant pour eux des revendications. »

Le bénévolat suscite davantage de commentaires que le militantisme. Certains admettent avoir eu de bonnes expériences avec des bénévoles, pour d'autres, c'est le contraire. L'action bénévole peut être bienvenue, mais on se méfie de l'amateurisme et du caractère provisoire de l'engagement.

« Le bénévolat, c'est sans doute le terme qui des trois (avec vocation et militantisme) a le moins vieilli. On l'utilise beaucoup. Le professionnel a un contrat, il s'engage et doit assumer ses engagements. Le bénévole a une certaine latitude, on ne peut avoir les mêmes exigences. »

« J'ai le sentiment d'avoir travaillé dans un esprit proche du bénévolat, mais j'ai été critiqué pour mon engagement inconditionnel. »

« J'ai fait à ce sujet une très bonne expérience durant plusieurs années à la Rambarde. »

« Le bénévolat peut soulager momentanément. »

« Le bénévolat implique des qualifications et des compétences. »

« Il n'est pas inutile d'utiliser des bénévoles pour un certain nombre de tâches s'ils sont entourés par des personnes formées. J'ai constaté que sans avoir une formation poussée, des bénévoles peuvent remplir efficacement un certain nombre de tâches. Il existe des bénévoles très compétents. J'en ai rencontré dans des groupes de soutien que j'ai créés pour aider les jeunes de la Fondation Sandoz (des patrons ou des industriels qui aidaient à l'intégration professionnelle de l'apprenti). La rencontre avec les bénévoles est bénéfique pour les éducateurs et pour la direction, cela empêche un certain ronronnement et une sorte de nombrilisme. »

290

« Le bénévolat, c'est délicat quand il y a un mélange avec les salariés. Mais les bénévoles devraient pouvoir être bien accueillis. J'ai essayé, mais je n'ai pas pu. »

« Le bénévolat amateur, je suis contre, sauf si on offre une formation aux bénévoles et s'ils sont un peu rétribués. »

« Il ne garantit pas la durée, le long terme, dont les jeunes placés en institution ont besoin. »

« En référence à mon activité dans les centres de loisirs, je ne rejette pas systématiquement l'action bénévole, mais elle est souvent aléatoire car il est difficile d'en assurer la continuité. »

« À Belmont, il y avait des <dames charitables> peu fiables. »

« Je n'ai pas connu le bénévolat dans l'éducation. Je m'en méfiais comme de la gale et je ne l'ai jamais favorisé. »

Le bénévolat est mieux admis pour d'autres champs d'intervention.

« Je ne suis pas contre le bénévolat dans d'autres domaines que l'éducation spécialisée. J'ai fait partie de l'École des parents. »

« Je ne suis pas pour le bénévolat en éducation spécialisée, c'est une activité qui exige formation et rigueur. Un bénévole peut éventuellement seconder, avec un rôle bien défini. »

« Dans l'action éducative, le bénévolat peut être à double tranchant. »

« J'aurais tendance à m'en méfier dans l'éducation spécialisée. »

« Je fais actuellement du bénévolat parce que je veux bien, mais c'est très différent d'un métier qui suppose que l'on assume des responsabilités. Dans le bénévolat, on se fixe soi-même ses responsabilités. »

291

« Maintenant que je suis retraitée, je fais du bénévolat comme répondante à S.O.S. Enfants et comme membre du comité des crèches familiales. »

« Je ne crois pas au bénévolat dans l'éducation spécialisée. Lors de mon activité de conseiller éducatif, j'ai dû lutter contre la création d'un système de bénévolat promu par le chef de la Protection de la jeunesse. »

« C'est une bonne chose que l'on ait dépassé la notion de bénévolat qui n'a rien à faire dans l'éducation spécialisée. »

« Le bénévolat n'a pas sa place dans l'éducation spécialisée ; le domaine est trop complexe, il faut y avoir réfléchi ; on en a vu suffisamment se casser la gueule, le grand cœur ne suffit pas pour ce métier. »

Si le bénévolat peut avoir sa place dans certaines circonstances, il ne doit pas être substitué à la profession.

« Professionnellement, on ne devrait pas parler de bénévolat. »

« Le bénévolat crée chez moi une certaine perplexité. Il est nécessaire, mais il ne doit pas permettre aux services publics de se reposer sur les bénévoles. »

« Je suis méfiant concernant le bénévolat. Il ne faut pas remplacer les professionnels par des bénévoles ou du personnel à bon marché. »

Mais la question n'est pas résolue une fois pour toutes, elle se pose périodiquement.

« Actuellement, dans un programme d'éducation, des éducateurs essaient de trouver des bénévoles comme accompagnants des handicapés dans des actes d'intégration à la vie quotidienne. Cela donne une fausse image de l'éducateur spécialisé comme si cette profession pouvait être exercée sans formation. »

292

BILAN SUR L'ÉVOLUTION DE LA PROFESSION

Le bilan de l'évolution de la profession est entièrement positif en ce qui concerne les conditions matérielles et la reconnaissance du métier.

« Sentiment d'une grande évolution qui donne le vertige. Amélioration impressionnante des conditions matérielles. »

« Le bilan peut se traduire par un travail spectaculaire et une avancée par les conventions. En résumé, les conditions de travail peuvent actuellement supporter la comparaison avec des professions similaires. »

« Les conditions matérielles sont bonnes. »

« Elles sont favorables et tout à fait équitables. »

« Le cadre professionnel est mieux organisé et les horaires sont mieux respectés. »

« Sur le plan matériel, c'est bien. »

« C'est devenu un métier que l'on peut vivre dans des conditions normales. »

« L'éducation spécialisée est maintenant un métier comme les autres. »

« Actuellement, l'éducateur peut avoir une vie privée, ce qui était difficile, il y a quarante ans. »

« La profession ne va pas disparaître, l'idée qu'il convient d'être formé pour l'exercer est acquise. »

293

Cependant, il y a un danger à ne pas être vigilants :

« L'élan des pionniers est difficile à maintenir faute de militantisme. »

« Il faut se battre pour maintenir les acquis. »

« Il ne faudrait pas perdre les acquis : vacances, perfectionnement, etc. »

« Actuellement, on peut déplorer le manque d'implication des éducateurs dans leur association. »

« Maintenant, il y a peu d'éducateurs qui sont affiliés à l'association pour défendre la profession, il y a un manque d'engagement associatif et syndical. Lorsqu'il y a des acquis, après il y a toujours du relâchement, on redescend d'une marche. Ce n'est que lorsque la situation s'est trop dégradée que l'on se mobilise à nouveau. Au sein de la Commission paritaire, reconnue par l'État et qui détermine

les subventions, un groupe travaille actuellement à revaloriser la profession, il a préparé un référentiel de compétence.»

Si la profession est reconnue, elle tend à se modifier, suscitant un certain scepticisme chez les pionniers :

« À l'époque, être éducateur spécialisé, c'était gratifiant et valorisant. Maintenant le métier s'est banalisé.»

« Sur le plan symbolique, la profession a peut-être perdu de sa spécificité. On trouve des éducateurs dans des activités diverses. Ils deviennent plus polyvalents.»

« La multiplicité des champs d'intervention de l'éducateur dévalorise l'intervention en milieu résidentiel. Je suis convaincue que celle-ci fait partie intégrante de la mission de l'éducateur spécialisé.»

294

La formation se modifie aussi et ils expriment des réserves, inquiets que la théorie prenne trop de place, au détriment de la pratique.

« Notre formation était sommaire, sans doute que les cours se sont affinés. Mais on accorde plus de place à la théorie. Est-ce encore valorisé d'apprendre à animer des soirées, des week-ends, à faire des activités pratiques ? »

« La formation doit rester accrochée au terrain. La phraséologie, l'intellectualisation de la formation se fait au détriment de la proximité avec la clientèle, ce sont des dérives qui éloignent de la clientèle.»

« Les études sont aujourd'hui trop théoriques et ne préparent pas réellement à la profession. Il faudrait redescendre sur terre, on ne triche pas avec la réalité.»

« En ce moment, je suis plus inquiète face à l'arrivée d'un fort courant de formation théorique de l'éducateur spécialisé avec la HES

[statut de Haute école spécialisée depuis 2002]. L'éducateur spécialisé n'est plus tellement considéré comme celui qui va mettre la main à la pâte. Il risque de devenir trop spécialisé. Je m'interroge sur ce que ça va donner. »

« Je déplore l'« intellectualisation » de la formation. Les écoles font de la théorie « bla-bla-bla ». Je proteste contre la priorité donnée actuellement aux porteurs de la maturité au détriment des porteurs de CFC [Certificat fédéral de capacité] et je crains que l'on forme des universitaires de l'éducation. »

« On assiste à l'arrivée de professionnels de laboratoire et à une déshumanisation du métier. On ne sait plus donner, on ne sait plus être spontané. »

« Je ne refuse pas le développement théorique de la formation, mais il ne faut pas négliger les aspects pratiques de la formation qui prennent en compte les actes éducatifs du quotidien (conduite basique de l'enfant). Ce n'est pas au pédopsychiatre de donner des indications pédagogiques sur des problèmes de la vie quotidienne. »

295

« Actuellement, j'apprends ce qui se passe au travers des supervisions. Il me semble que la formation devient de plus en plus théorique et que les gens sont de plus en plus désorientés dans la pratique. »

Cette primauté de la théorie sur la pratique aurait déjà été constatée précédemment, sans que la période en soit précisée.

« Il y a eu une période difficile, les éducateurs sortaient de l'École et ils étaient inutilisables pour les couchers et les levers des enfants. Ils faisaient seulement des observations dans le bureau ; certains ne voulaient plus dîner avec les enfants parce qu'il y avait trop de bruit. Ce n'est pas acceptable qu'un enfant arrive à l'école sans cahier et sans livre parce que l'éducateur ne veut pas se préoccu-

per de ce genre de choses. Par la suite, cela s'est de nouveau amélioré.»

Le confort matériel tendrait à prendre le dessus, peut-être au détriment de la clientèle.

« Il y a un avantage certain pour l'éducateur. Encore faut-il que l'enfant et sa famille trouvent aussi leur compte dans cette évolution de la profession. »

« Il faut éviter l'effet pervers que le statut de la profession prime sur celui des jeunes en difficulté. »

« Il me semble que l'aspect matériel au sens de l'intérêt personnel a pris trop d'importance par rapport à l'engagement auprès des pensionnaires. »

296

« On s'éloigne de la pratique vraie, on est moins disposé à mettre la main à la pâte. »

« Les conditions matérielles actuellement avantageuses attirent des gens pas forcément motivés. »

« Le choix de la profession d'éducateur n'était pas lié au statut, au confort ou au salaire. Il me semble qu'aujourd'hui la motivation n'est plus la même. »

« Les excellentes conditions matérielles ne semblent pas pour autant favoriser l'épanouissement de ceux qui pratiquent ce métier. »

« Renée Delafontaine disait que la pauvreté rendait très imaginaire. Je suis frappée de voir à quel point on réclame de plus en plus de matériel, mais qu'on travaille de manière plus conventionnelle. »

« La profession a bien évolué, mais actuellement on perd pied par rapport à l'intégrité du travail (conçu comme un tout). Le risque

est que le travail soit assuré par des gens qui n'y connaissent rien ou qu'il soit fragmenté. On risque de séparer l'approche de l'enfant : la relation sera confiée à la figure de l'expert ; c'est l'expert qui a le bénéfice de la relation tandis que des employés subalternes seront chargés des tâches « domestiques ». Or, c'est précisément par le biais des tâches domestiques que l'on peut souvent établir la relation, surtout avec les jeunes enfants. Les experts ne veulent plus changer les couches-culottes. Maintenant, il y a une formation à trois vitesses : le quotidien, la relation, la direction. »

« Je suis peut-être de la vieille garde, mais je considère que les enfants ont droit à des relations vraies et chaleureuses avec des adultes bien dans leur peau et bien dans leur tête. Qu'est-ce que ça veut dire : « Avoir une attitude professionnelle, garder une distance professionnelle » ? Ce sont des discours pour se protéger, pour ne pas s'engager. C'est primordial de savoir prendre du recul, de réfléchir sur soi, de digérer et d'intégrer des connaissances pour s'en servir de manière naturelle, au bon moment. Mais si les conditions matérielles et les horaires sont importants pour la qualité du travail et pour la reconnaissance de la profession, ce ne seront jamais eux qui feront un éducateur de qualité. »

297

Ainsi, d'une manière générale, les éducateurs de la première génération font un bilan positif de l'évolution de la profession. Toutefois, ils ont des réserves quant à la fragmentation du travail, à l'éparpillement de la profession, à l'intellectualisme qui prendrait le dessus par rapport à la pratique concrète ; en outre, ils ont l'impression d'un engagement personnel moindre de la part des éducateurs. Ce n'est d'ailleurs pas entièrement spécifique à leur profession, ce serait un phénomène de société.

« Il y a un bémol, qui tient plus à l'air du temps, à un contexte plus large que la seule profession d'éducateur. Ce qui a animé les premiers n'anime plus les éducateurs d'aujourd'hui. »

« La profession évolue dans le même sens que la société : on cherche le profit. »

« La profession évolue mal, un peu à l'image de la société, dans le sens d'une déresponsabilisation grandissante. On est allé beaucoup trop loin dans la permissivité. Il faut avoir le courage de dire qu'on n'est pas des égaux à l'égard de enfants. »

« Je ne perçois pas d'évolution, sinon celle d'un individualisme, d'un égocentrisme accrus. »

Mais certains sont confiants dans la capacité d'engagement des plus jeunes.

« Malgré ce que l'on dit ailleurs, je constate qu'au Foyer des Aubépines dont je suis la présidente, des jeunes s'engagent, sont intéressés et restent. »

« Je vois chez les éducateurs plus jeunes des gens très enthousiastes. »

298

RÔLE DE L'ÉDUCATEUR DANS LA VIE SOCIALE

L'engagement dans la vie sociale peut être compris de différentes manières, mais presque chacun s'accorde à penser que l'éducateur spécialisé est intégré dans la vie sociale par le fait même de travailler avec des jeunes en difficulté.

« C'est un métier qui fait partie de la vie sociale. »

Davantage encore, l'éducateur·trice spécialisé·e peut tenter une médiation en étant « ancré dans une réalité vécue ».

« Par son engagement dans la vie sociale, l'éducateur spécialisé peut limiter les facteurs de risques pour les jeunes. »

« Par son métier, son ouverture, sa remise en question, il peut sensibiliser un monde où l'individualisme laisse « crever » les petites gens. »

« Il doit être un agent de sensibilisation là où il se trouve. »

« J'ai donné des conférences pour essayer de sensibiliser l'opinion publique aux problèmes que la société génère. »

« J'ai fait des conférences dans les milieux évangéliques pour faire connaître la profession. »

« J'ai fait connaître notre travail par la présentation de la profession dans des écoles et des groupes de jeunes. »

« Le Nid à Lully avait une bonne intégration sociale dans le village. »

« L'éducateur devrait consacrer beaucoup de temps à expliquer ce qu'il fait, de manière à être vraiment compris. »

299

« Nous faisons partie intégrante du système éducatif et de prise en charge des enfants à côté des enseignants. Nous devons formuler les revendications au nom des handicapés et nous devons susciter une ouverture au sein de la société pour que l'on accepte la personne handicapée. Certaines formes de handicap peuvent être défendues par leurs propres membres, mais pour d'autres, il faut faire les intermédiaires, les porte-parole. Pour les autistes, l'opinion publique a tendance à continuer à jeter la responsabilité sur les parents : il faut démentir ce modèle. »

Mais le rôle de médiation entre deux logiques (milieu institutionnel et société) a pu échouer.

« J'ai fait partie de l'aumônerie des maisons d'éducation spécialisée, mais j'ai été sidéré des échecs et des réactions violentes dans ce contexte pourtant sensibilisé. J'ai pris part au projet d'une Association du droit des enfants et des jeunes (une sorte de chambre d'écoute pour les jeunes) dont l'utilité n'a pas été comprise par le directeur du Centre social protestant qui se trouvait loin des réalités. »

L'engagement dans la vie sociale s'entend aussi en dehors du champ professionnel, mais sans spécificité :

« Il faut qu'il sorte de son travail et participe à la vie sociale comme ce serait le rôle de toute personne, éducateur ou non. »

« Ni plus, ni moins que n'importe quel citoyen. »

« Il fait partie de la société et c'est tout, chacun joue un rôle différent. »

« Pas plus que pour une autre activité professionnelle. »

« C'est un citoyen comme un autre. »

De l'avis de certains, l'éducateur s'engage peu, contrairement à ce que laissent entendre une partie des témoignages :

300

« Je suis frappée par le peu d'implication des éducateurs en général. »

« C'est en quittant le métier, après sept ans en institution, que je me suis rendu compte que l'éducateur vivait dans un ghetto, qu'il avait un regard étroit sur la vie extérieure. »

Le temps de travail quotidien et durant les week-ends limite la disponibilité des éducateurs :

« Il y avait peu de temps. Les horaires n'étaient pas forcément favorables à une vie sociale engagée. »

« Je n'ai pas participé à la vie publique. Quand on avait congé, on avait besoin de se détendre et on n'avait pas trop envie de se mêler à d'autres personnes. »

Et pourtant, à l'instar d'autres citoyens, ils ont pris part notamment à divers comités, commissions ou associations : conseil général communal, conseil communal, conseil de paroisse, conseil synodal, comité de

quartier, commissions de Service civil, d'Amnesty International, de contrôle des films, association de parents d'élèves, enfin divers clubs et groupes culturels ou sportifs (hockey-club, chant, etc.).

« Ma manière de participer, c'était dans un groupe de chant choral, pour d'autres c'était la paroisse, le conseil communal, le sport, etc. Où qu'on soit : témoigner, parler, faire connaître. »

« Je me suis engagé socialement dans le quartier, dans l'Église, dans la politique communale (pour la création d'une piscine, d'un centre de loisirs, d'un théâtre). »

« En tant que membre du Conseil communal à Lausanne, j'ai fait partie de commissions de la petite enfance, et j'ai été membre d'une commission extraparlamentaire chargée d'un projet de loi sur les bourses d'études. »

« J'ai pris part à des groupes culturels et sportifs directement utiles à l'intégration des jeunes dont je m'occupais. »

301

Souvent aussi l'expérience et les compétences professionnelles imprègnent l'engagement dans la vie sociale : mandats de tutelle, orientation professionnelle, École des parents, etc.

« J'ai pratiqué la supervision avec les enseignants du village qui ne me parlaient pas seulement des enfants de Pierre-Grise mais aussi de leurs élèves à problèmes. »

« J'accueillais des jeunes intéressés à Pierre-Grise. »

« Mon hobby était l'arbitrage de football où j'estime avoir pu faire valoir des qualités professionnelles de calme et de maîtrise liées aussi à ma connaissance des jeunes adultes. »

« J'ai actuellement une activité bénévole dans l'association Arc-échanges à Orbe qui me permet d'utiliser l'expérience acquise au

cours de mon activité d'éducatrice spécialisée. C'est un lieu d'accueil pour des femmes avec leurs enfants, certaines ont perdu leur vie active, d'autres ont quitté leur pays, elles se retrouvent seules et ont besoin d'échanger.»

RÔLE DE L'ÉDUCATEUR DANS LA VIE POLITIQUE

Si un engagement civique et social semble aller de soi, l'engagement dans la vie politique est plus rare; la plupart considèrent que cela doit rester un choix personnel qui ne doit pas s'imposer :

« Cela dépend des intérêts de chacun. »

« S'il se voit dans ce rôle, pourquoi pas ? »

« Certains faisaient du terrorisme et ne pouvaient concevoir ce métier sans engagement politique. »

« C'est à double tranchant. L'institution et ses usagers ne sont pas son électorat. »

« Il faut garder les mains libres. L'engagement politique risque de provoquer des réactions de la part des autres partis et son action sociale risque d'être lue au travers de la lunette partisane. »

La politique n'est pas un registre qui convient à chacun :

« Je n'ai pas eu d'engagement politique, devant consacrer beaucoup de temps à mon travail. Je ne me sentais pas non plus les capacités pour un tel engagement. »

« Un mari engagé, c'est suffisant ! »

« Je n'avais pas le charisme d'une militante. Il fallait rééquilibrer la famille. »

« Mon mari a été syndic. Moi-même je serais gênée de faire partie d'un parti politique. »

Quatre éducateurs spécialisés sur les 38 interviewés ont eu un engagement politique professionnel important dans un parti de gauche (socialiste ou communiste) :

« J'étais dans des commissions, à l'autorité exécutive de La Chaux-de-Fonds comme permanent durant dix-huit ans, puis comme député au Grand Conseil depuis 1973, puis comme membre de la présidence nationale du Parti suisse du travail (POP). J'ai conduit et je conduis encore un double combat : réduire les incompréhensions relationnelles entre les gens et lutter pour transformer les structures de la société afin de faire régresser la notion de pouvoir. »

« J'ai été conseiller communal, député, conseiller municipal, vice-président cantonal du Parti socialiste. Cet engagement, je l'ai conçu et vécu au sens large, et non seulement au profit de la profession. Je me suis toujours considéré comme un « ambassadeur » et ma formation m'a aidé dans mon action politique. J'ai choisi d'être le représentant, le porte-parole d'un groupe. Mon engagement politique s'est fondé sur mon besoin de lutter, en relation avec mon enfance. Quand j'ai quitté la Municipalité de Lausanne, j'ai reçu plusieurs offres, mais j'ai choisi l'Église (membre de la commission de consécration, puis élu au Conseil synodal) comme pour démontrer qu'il n'y avait pas que des leaders socialistes agnostiques. Cet engagement dans l'Église est en relation avec la « minorité agissante » que j'avais connue aux Terreaux à Lausanne, au sein de l'Église libre. »

303

« J'ai été conseiller communal à Lausanne puis député au Grand Conseil (Parti socialiste). J'ai surtout mené un combat en faveur de la petite enfance en soutenant les actions et en intervenant auprès des responsables des affaires sociales. J'ai aussi pris part à une commission au moment de la crise de la MEV. »

« J'ai été président des sociétés de développement de Saint-Roch, puis du Nord à Lausanne. J'ai été membre du Conseil communal, président du Parti socialiste lausannois puis vaudois, député au Grand Conseil, municipal et maintenant conseiller national. »

Leurs noms sont souvent cités (Alain Bringolf à Neuchâtel, Jean-Daniel Cruchaud, Marcel Gorgé et Pierre Tillmanns dans le canton de Vaud), à côté d'autres personnes proches du milieu professionnel et engagées comme Claude Pahud (libéral) et Rémy Schlaeppi (socialiste).

« Ils ont sans doute influencé des décisions importantes, Cruchaud a œuvré pour la création de Valmont, Gorgé, par sa nature, a fait passer beaucoup de choses, Tillmanns, aux affaires sociales, et Bringolf. Ils ont fait du bon travail. »

« Schlaeppi, en tant que conseiller d'État, a œuvré à la réorganisation des Maisons d'enfants du canton de Neuchâtel. »

« Schlaeppi a créé une loi ainsi qu'un règlement d'application renforçant la reconnaissance des établissements et des éducateurs dans le canton de Neuchâtel. »

D'autres noms encore de Suisse romande ont été mentionnés, toutes générations confondues: Thierry Apothéloz (député socialiste GE), Anne-Marie von Arx (députée PDC GE), Charles-Édouard Bagnoud (député PDC VS), Fabienne Bugnon (députée Verts GE), Bernard Clerc (député alliance gauche GE), Martial Gottraux (député socialiste VD), Michel Jaquier (député socialiste NE), Michel Jordan (député socialiste FR), Bernard Krattinger (syndicaliste), Pierre Mermoud (conseiller municipal PDC VS), Christian Ogay (député socialiste VD), Éric Paquier (député libéral VD), Gilles Pavillon (député radical NE), Françoise Pitteloup (conseillère nationale POP [Parti ouvrier populaire]), Paul-Eugène Rochat (préfet VD), Daniel Schmutz (conseiller d'État socialiste VD), P. A. Thiébaud (député popécosol [alliance popiste/écologiste/socialiste] NE), Oscar Tosato (conseiller municipal socialiste VD), Éric Walther (député vert VD), etc.

« Ils ont contribué à défendre leurs valeurs dans le public en faisant connaître le travail social. »

« [...] en faisant avancer l'idée de l'égalité des chances pour tous. »

« [...] en défendant le droit de la famille, le statut des étrangers, en combattant les exclusions de toutes sortes. »

« [...] en luttant en faveur du service public et par exemple pour développer les prestations du Service de protection de la jeunesse. »

« D'anciens éducateurs spécialisés qui ont bifurqué ont aidé à faire connaître la profession. »

« Ceux qui se sont engagés ont joué des rôles importants et pour la profession et pour les enfants. »

« L'éducateur est amené à découvrir des problèmes concrets qui nécessitent une intervention au niveau politique. »

« Ils se sont battus pour les familles, les jeunes, les garderies, les prestations complémentaires, les loyers modérés, pour l'assurance chômage, pour dire aux gens leurs droits. Ils ont défendu le subventionnement des institutions, notamment celles qui sont réservées aux toxicomanes. Ils ont veillé au bon fonctionnement de la société. Mais il faut évoluer, être attentif et veiller aux effets pervers de certains choix. »

Certains pensent toutefois que leur influence a été limitée :

« Les gens qui tentent de s'appuyer sur d'autres valeurs que le pouvoir apparaissent comme des utopistes et ne sont pas très crédibles auprès du public intéressé. »

« Souvent considérés comme des utopistes, ils ne sont pas pris au sérieux. »

« Il aurait fallu faire plus d'effort de communication. »

« La clientèle qu'ils défendent est peu aimée. »

Le soutien des éducateurs engagés en politique par le milieu professionnel est jugé insuffisant, l'attitude étant majoritairement individualiste :

« Ce n'est pourtant pas faute d'avoir essayé, par exemple avec les ARES (Assises romandes des éducateurs spécialisés). J'ai toujours considéré que ce n'est pas tout de faire quelque chose, il faut savoir le dire, le faire comprendre. Malgré les efforts, l'articulation se fait difficilement. »

« Ils auraient été mieux entendus et écoutés si les éducateurs avaient été plus actifs sur le plan social et politique. La doctoresse Prata me disait une fois : « Les éducateurs ne sont pas conscients du pouvoir qu'ils pourraient avoir sur le plan social et politique s'ils se mobilisaient plus ensemble. »

« Ils sont trop souvent mis en minorité sur le plan politique. On a l'impression que le milieu professionnel s'en fout. »

« Schlaeppi a été utilisé plus que soutenu par les siens. »

« J'ai le sentiment du chacun pour soi. »

À côté des professionnels qui ont joué un rôle important, une éducatrice relève le rôle des associations de handicapés ou de parents de handicapés :

« Les parents au sein des associations ont défendu le droit de leurs enfants. Mais c'est un chemin très difficile car on n'a pas grand-chose à faire des gens qui ne rapportent rien. M^{me} Cachemaille a dû batailler pour qu'il y ait une école pour enfants autistes. Les parents ont dû déployer beaucoup d'énergie et ils n'ont pas tou-

jours été soutenus par le milieu professionnel. Ils ont fait des revendications chacun de leur côté et je pense que les professionnels ont surtout défendu leur condition de vie, tandis que les parents ont agi avec plus de continuité pour offrir à leurs enfants une meilleure prise en charge. »

LA DÉMARCHE DES INTERVIEWS

Les personnes qui ont participé à l'interview affirment avoir apprécié une telle démarche considérée comme stimulante, plutôt que d'avoir dû répondre par écrit et de manière solitaire à un questionnaire.

309

« C'est plus riche qu'un questionnaire écrit. Oralement, en face de quelqu'un qui questionne et écoute, cela remet en mouvement les souvenirs. »

« J'aime mieux l'idée d'une interview qu'un questionnaire écrit, cela permet plus de souplesse, de mieux développer des éléments auxquels on ne penserait pas. »

« Si j'avais dû restituer ce même questionnaire par écrit, je serais resté bloqué, seul chez moi, sans interlocuteur. »

« Au cours de l'entretien, beaucoup d'images, de souvenirs, d'anecdotes me sont revenus à la mémoire. »

Les différents partenaires (interviewers et interviewés) ont pris plaisir à ces entretiens; pour la plupart, c'était l'occasion d'évoquer un passé

commun puisqu'ils appartiennent à la génération des pionniers de l'éducation spécialisée en Suisse romande, et chacun a été amené à parler de sa propre activité professionnelle¹⁴⁵.

« J'ai le sentiment fort d'avoir fait partie des pionniers, c'était une période marquante, malgré le manque de moyens. »

« C'est important de rappeler les débuts, car on vit dans une époque différente. »

« Il faut garder la mémoire du passé de la profession. »

« C'est rare de pouvoir parler de sa vie professionnelle passée à quelqu'un qui nous écoute. »

310 Cela permet à la fois un bilan collectif et individuel, non dépourvu de charge émotionnelle, voire de reconnaissance :

« Cela permet de faire un bilan de vie. »

« Cet entretien fait resurgir l'ensemble d'une trajectoire. »

« Il m'a fait passer en revue le début de ma formation et me fait réaliser que je bouillonne encore et que je reste engagé comme au premier jour de ma formation. »

« Ce questionnaire fait réfléchir. J'ai revisité ma mémoire, j'ai même sorti des photos. Je remercie ceux qui m'ont interviewée pour leur tact et leur gentillesse. »

« Je pensais n'avoir rien à dire, mais cela a réveillé de fortes émotions et beaucoup de souvenirs. »

145 À l'exception de deux collaborateurs d'une autre génération, Pierre Avanzino, éducateur spécialisé, et Geneviève Heller, historienne. Claude Pahud, en tant que fondateur de l'École et acteur incontournable de cette période pionnière, n'a pas non plus été interviewé.

Heureux d'avoir été associés à la construction de l'histoire de leur profession, ils sont conscients pourtant des limites de cette méthode :

« Je suis étonnée d'avoir tant parlé. Mais on n'est jamais pleinement satisfait de ce que l'on exprime spontanément. Je me demande ce que vous allez pouvoir sortir de tout cela. Nos personnalités sont très différentes et il ne faudrait pas niveler les particularités et perdre les histoires singulières en voulant retrouver trop de lignes communes. »

« Si j'avais pu répondre par écrit, j'aurais mieux élaboré. »

« C'est bien de partir de souvenirs spontanés, mais cela manque peut-être de précision, c'est plus émotionnel. »

« Le côté affectif prend peut-être trop de place par rapport au côté rationnel. »

311

« Qu'est-ce que vous allez faire de tous ces renseignements ? »

« Quel est l'intérêt pour les autres d'un tel recueil de souvenirs ? »

CHAPITRE III

LE RECRUTEMENT ET LA SÉLECTION DANS LES DOSSIERS DE CANDIDATURE DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS (PIERRE BROSSY)

LE RECRUTEMENT

Les thèmes du recrutement et de la sélection des élèves du Centre de formation d'éducateurs spécialisés de Lausanne (CFES) ont été abordés plus haut par Claude Pahud. Dans ce chapitre, leurs modalités sont examinées de manière plus détaillée et plus concrète grâce aux archives du CFES et, plus particulièrement, au travers des dossiers de candidature¹⁴⁶.

Dès sa nomination à la direction du CFES, Claude Pahud lance une vaste campagne de recrutement¹⁴⁷. Il la raconte ainsi aujourd'hui :

« À la création du Centre, notre intention était de s'adresser à des jeunes, à des milieux <ciblés>: paroisses, jeunesses paroissiales (JP), Unions chrétiennes de jeunes gens et de jeunes filles (UCJG et UCJF). »
» Mon travail à la radio m'a facilité l'entrée dans divers milieux du canton. J'ai été interviewé à la radio par Guy Burnand, qui a publié

¹⁴⁶ Les documents non publiés cités dans ce chapitre se trouvent aux archives de l'EESP. Les dossiers consultés portent sur les dix premières années, soit de 1953 (1^{er} dossier de candidature) à 1963; vingt-trois dossiers ont été examinés. Les dossiers conservés (certains manquent) concernent les élèves dont les candidatures ont été retenues et non les élèves qui n'ont pas été admis. Il y a eu 96 élèves inscrits durant cette période.

¹⁴⁷ Voir le chapitre de Claude Pahud: « Un projet – une invitation – des décisions, pp. 27 ss. »

un article dans la Feuille d'Avis de Lausanne (le 24 Heures de l'époque).

» J'étais inscrit sur la liste des conférenciers de l'Église nationale vaudoise. C'est dans cette liste que les pasteurs <puisaient> lorsqu'ils voulaient organiser une conférence dans leur paroisse.

» Nous avons aussi fait de la publicité dans les milieux professionnels en utilisant le Groupe romand où, en octobre 1953, nous avons présenté le projet du Centre de formation. Il en a été de même lors de l'assemblée générale de l'AVOP en été 1954.»¹⁴⁸

Mais quel recrutement et pour quels candidats ?

« Je présentais l'éducateur ou l'éducatrice comme le père ou la mère de famille <professionnels> des enfants des autres. Je parlais des <heures familiales> : lever, coucher, devoirs scolaires, loisirs, repas, tout en insistant sur la nécessité, pour les enfants placés en institution, d'être accompagnés de manière professionnelle pendant ces activités qui auraient pu paraître banales.

» Je mettais l'accent sur les loisirs d'autant plus que l'on commençait à parler des techniques d'animation de loisirs grâce au scoutisme et au mouvement des CEMEA créé en 1936, à l'époque du Front populaire en France. »

Claude Pahud fut l'homme providentiel et le porte-parole du milieu de l'éducation spécialisée. Mais il se trouvait en face d'un sérieux problème de recrutement. Il devait à tout prix convaincre de jeunes adultes de suivre les cours du CFES sans pour autant les entraîner dans une aventure dont ils ignoraient les données. Il craignait aussi d'attirer des candidats par trop idéalistes.

« Il est vrai que l'intention était de faire envie mais sans cacher les difficultés, la complexité des enfants, leurs réactions agressives par exemple.

¹⁴⁸ Et citations suivantes : interview de Claude Pahud du 2 avril 2002 par Pierre Brossy à Lutry.

» *J'utilisais les connaissances apprises à l'université (licence en pédagogie) : la psychologie avec Piaget, la psychopathologie avec Lucien Bovet et la pédagogie avec Meylan. En plus de ces connaissances théoriques, j'insistais sur l'importance des connaissances pratiques, l'art dramatique, le chant, etc.*

» *Ces exposés donnaient, à travers des exemples vécus (animation auprès des filles du Châtelard), l'image d'un éducateur-animateur. Je trouvais important de marquer la différence entre le «régent» et l'éducateur spécialisé. Il fallait sortir du langage courant où instituteur = éducateur.»*

Les exposés et les conférences que Claude Pahud donne au moment de la création du Centre précisent sa conception de l'éducateur spécialisé. En 1953, il s'adresse ainsi aux travailleurs sociaux :

« *Il faut des éducateurs et des éducatrices pourvus d'un certain bagage scientifique et technique et d'une formation morale suffisante. Sans oublier que ces éducateurs devront vivre en maison et savoir se plier au régime communautaire en vigueur. Cela ne s'apprend pas tout seul ! Et les méthodes de l'éducation active, appliquées dans bon nombre de nos maisons, supposent des connaissances approfondies pour qui veut les mettre en action.* »¹⁴⁹

317

Plus tard, en 1955, Alice Curchod, directrice de l'École d'assistantes sociales et d'éducatrices, et Claude Pahud, directeur du CFES, tiennent une conférence de presse à l'Hôtel de la Paix à Lausanne où, là aussi nous trouvons des indications concernant le profil recherché de l'éducateur spécialisé.

Claude Pahud ne présente plus seulement l'école et la formation, mais doit aussi faire connaître cette profession très peu connue en Suisse romande, d'où la référence aux pays francophones. C'est un métier à inventer.

« *Voici le moment venu de préciser ce que nous désignons par éducateur et éducatrice spécialisés.*

149 Exposé de Claude Pahud au Colloque des travailleurs sociaux à Lausanne, 12 octobre 1953.

» Je m'empresse de dire que l'enfance inadaptée n'entend pas s'assurer l'exclusivité de ce terme extrêmement général d'éducateur. Le père, la mère de famille, l'instituteur, le professeur, le médecin, le chef d'entreprise, l'officier, le journaliste, l'homme politique, que sais-je encore, peuvent aussi bien revendiquer ce noble titre.

» C'est à l'instar des pays de langue française que nous désignons par éducateur et éducatrice celui ou celle qui exerce des fonctions à titre professionnel auprès d'enfants et d'adolescents difficiles, inadaptés ou délinquants, dans les établissements qui leur sont destinés.

» Il ne s'agit donc pas d'instituteurs ni de professeurs chargés essentiellement d'administrer un enseignement, ni de moniteurs plus ou moins bénévoles, auxiliaires et subalternes, mais de personnes spécialisées dans l'éducation ou la rééducation des enfants et des adolescents en difficulté.

318 » L'un des piliers de la maison d'éducation nouvelle, c'est l'éducateur, c'est l'éducatrice, responsable d'un groupe. À lui d'aimer les gosses qui lui sont confiés. À lui le dynamisme, l'esprit, l'enthousiasme, la bonté, le tact, l'intelligence, l'intuition, l'imagination, la maîtrise de soi, la générosité, le sens familial.

» Qui oserait, aujourd'hui, traiter de haut et du bout des lèvres cet homme ou cette femme de « surveillant » ou de « personne bien dévouée ? »¹⁵⁰

L'année suivante, nous rencontrons à nouveau chez Claude Pahud le souci de recruter des personnes capables sans les entraîner dans une voie trop difficile :

« Nous avons conscience, à l'heure où le Centre de formation d'éducateurs ouvrait ses portes, que le premier de ses soucis serait le recrutement de ses élèves. Ce souci existe toujours. Comment attirer des hommes et des femmes à ce métier d'éducateur ? Par

150 Conférence de presse par Cl. Pahud et A. Curchod à l'Hôtel de la Paix à Lausanne, 13 avril 1955.

une propagande bien faite, sans doute, ne laissant échapper aucune occasion d'informer le public, la jeunesse en particulier, sur la profession méconnue d'éducateur spécialisé. Mais avouons le droit, parce que la jeunesse est désintéressée et prête à saisir l'hameçon d'un métier dévorant, de ne lui montrer qu'une face, l'heureuse face, de cette profession? L'heureuse face de ce métier, c'est sa nouvelle jeunesse, provoquée par l'évolution positive d'un grand nombre de maisons: les méthodes collectives et disciplinaires ont cédé le pas aux mesures éducatives.

» On abandonne la notion de punition inconditionnelle pour lui substituer l'intention d'aide et de compréhension. L'esprit nouveau a influencé l'architecture. Des constructions nouvelles s'édifient, prêtes à accueillir non plus des «compagnies» d'enfants, mais des équipes, des groupes, des familles, au sein desquels il devient possible d'exercer une véritable influence éducative, avec la collaboration efficace des sciences de l'éducation. Comme tout cela est facile et agréable à dire!

» Quelle puissance de persuasion contient ce petit tableau à l'usage de l'apprenti éducateur! Comment y résister si l'on ajoute le couplet – séduisant et flatteur – des qualités de l'éducateur: dynamisme, enthousiasme, intelligence, imagination, etc.! Et le couplet sur les joies de la collaboration, de l'esprit d'équipe et de l'amitié! Tournons la médaille... Il y a la jalousie, la rivalité, la mesquinerie, les siennes et celles des autres, exaspérées par la vie commune. Il y a le divorce entre la théorie et la pratique. Il y a la difficulté de s'évader, parce que la maison est éloignée d'un centre urbain, et que les communications sont rares et coûteuses. Il y a la difficulté à être serein, à aimer, à pardonner. Il y a les enfants, qui vont souffrir de la rancœur d'un sacrifice non accepté. Nous avons tous constaté que ceux, hommes ou femmes, qui ont le profond et valable désir de faire profession d'éducateur, ne se préoccupent pas, au départ, de ce qui, un jour, fera obstacle à leur bonheur professionnel ou personnel. Et c'est là souvent le signe de la qualité de leur vocation. Le problème matériel ne se pose pas. L'idéal n'a pas encore besoin de socle. Avons-nous le droit de les laisser dans l'ignorance de la réalité? Avons-nous le droit

*d'être complices de lourds échecs préjudiciables aux enfants ?
Avons-nous le droit de venir grossir la cohorte des profiteurs de
la bonne volonté ? »*¹⁵¹

Il ne faut pas minimiser l'impact de ces interventions, qu'elles soient écrites, radiophoniques, ou sous forme de conférences à des groupes de jeunes et de travailleurs sociaux ou à des journalistes.

Même si Claude Pahud veut présenter la profession de l'éducateur sans trop l'idéaliser, en en soulignant les difficultés, son discours et son charisme ne peuvent qu'enthousiasmer de jeunes adultes désirant donner un sens à leur vie.

151 Cl. Pahud, « L'Éducateur spécialisé », *Études pédagogiques, annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 1956, pp. 73-74.

LA SÉLECTION, UN MODÈLE INNOVANT

Face aux difficultés rencontrées pour engager du personnel éducatif compétent, certains directeurs de maisons d'éducation ont accueilli favorablement la création du Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptées. Ils y ont vu une solution à leurs problèmes, notamment dans la recherche de collaborateurs qualifiés et disponibles. Cette exigence concernant la qualité de la personne s'est manifestée au travers de l'organisation de la sélection. Les documents¹⁵² précédant la création du Centre montrent que les discussions des partenaires en présence portent sur différentes modalités complémentaires : test psychologique, entretien avec un psychiatre, objectif et durée du stage probatoire, aptitudes intellectuelles et morales, etc. Ces débats aboutissent à la mise en place d'un ensemble d'épreuves, centrées sur l'évaluation de la personne.

321

LA PERSONNALITÉ, OUTIL DE TRAVAIL DE L'ÉDUCATEUR

L'appréciation de ces aptitudes, inspirée par des écoles d'éducateurs en France, fait toute l'originalité de la sélection pratiquée par le Centre

152 Procès-verbaux de la commission consultative du Centre de formation d'éducateurs spécialisés.

de formation à Lausanne, à la différence des autres formations professionnelles. Simultanément aux travaux des concepteurs du Centre de formation, ce mode de faire est l'objet d'une présentation par Pierre Voirin, directeur du Centre d'observation Louis-Sadoul à Nancy, au 2^e Congrès de l'Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés le 13 juillet 1954 à Bruxelles :

*« En dépit des résistances provenant du respect qui s'attache au caractère inviolable des personnes, un examen psychologique et un examen psychiatrique semblent seuls pouvoir garantir la fonction contre ceux et celles qui demandent à y entrer sans bien savoir quel équilibre profond elle exige. Pour donner satisfaction à des inquiétudes trop légitimes, disons que de tels examens ne doivent viser qu'à éliminer les candidats notoirement inaptés. »*¹⁵³

322 Ce sont les différentes facettes de ce processus que nous présentons dans ce chapitre.

Dans les projets¹⁵⁴ que nous avons examinés, les conditions d'admission formulent des exigences au niveau des capacités physiques, intellectuelles et psychologiques. Les éléments suivants sont envisagés :

« Aptitudes physiques : bonne santé, si possible pratique des sports. Aptitudes intellectuelles : bonne culture générale indispensable. On ne peut guère exiger le baccalauréat, mais de bonnes études. Il ne semble pas possible d'être trop limitatif, de crainte d'écartier des candidats de valeur. Mais nous pourrons faire un examen d'entrée faisant appel à la culture et à l'intelligence plus qu'aux connaissances scolaires.

» Examen psychologique approfondi (normes à fixer) et entrevue avec le psychiatre.

» Stage probatoire : 1 mois.

153 P. Voirin, « La formation des éducateurs de jeunes inadaptés », *Sauvegarde de l'enfance*, 8, octobre 1954.

154 Il en existe six, produits entre mars et août 1953.

» *Les résultats des examens et du stage permettront d'éliminer les candidates non qualifiées ou névrosées.* »¹⁵⁵

En privilégiant la personnalité et l'équilibre personnel, qui à leurs yeux sont prioritaires par rapport au cursus scolaire, les membres fondateurs du Centre veulent se démarquer d'autres formations (infirmières, instituteurs, etc.).

« *On répondait ainsi à l'analyse critique que l'on faisait de l'École normale qui se contentait de la présentation d'un certificat de primaire supérieure pour engager des jeunes de 16 ans dans des carrières d'enseignant. Nous portions le même regard sur l'admission en Faculté de médecine sur la seule base de la présentation d'un bac.* »¹⁵⁶

Michel Lemay, l'un des pionniers de l'éducation spécialisée en France, s'étonne que « seule cette profession ait compris la nécessité d'une sélection préalable pour ses membres, alors que les autres métiers directement liés aux problèmes de relations humaines tels que psychiatres, psychologues, assistantes sociales, continuent à ne baser leurs critères d'acceptation que sur des résultats purement scolaires »¹⁵⁷.

323

La sélection telle qu'elle est conçue par le Centre de formation se veut un examen d'aptitude à l'action éducative. L'appréciation des capacités physiques, intellectuelles ou psychiques n'a de valeur que si elle se vérifie sur le terrain, d'où l'exigence d'un stage pratique avant l'entrée à l'école.

Après s'être interrogé sur la nécessité de certaines conditions d'admission (la durée du stage, l'âge d'admission, le niveau scolaire), le bureau de la commission consultative arrête la procédure de sélection.

155 Projet pour l'organisation d'un cours d'éducatrices dans le cadre du Châtelard, [1953], (institution accueillant des jeunes filles).

156 Interview de Claude Pahud du 2 avril 2002 par Pierre Brossy à Lutry.

157 Michel Lemay, *Les fonctions de l'éducateur spécialisé de jeunes inadaptés*, Paris: PUF, 1968.

« Premier filtrage par le directeur, examens par un testeur, les dossiers retenus sont envoyés au D^r Henny¹⁵⁸ pour l'examen psychologique; si le résultat est positif, le stage probatoire est organisé. Sur avis favorable du directeur de l'établissement de stage, le candidat est admis. »¹⁵⁹

Après quatre années d'expérience, le directeur du Centre fait part des observations suivantes :

« Pour la sélection, les candidats doivent se prêter à un entretien avec le directeur et avec le médecin psychiatre, à un stage probatoire. Le directeur du Centre sollicite l'opinion du D^r Henny. Celui-ci remarque qu'au cours des trois dernières années, la direction a éliminé d'emblée les éléments présentant au départ des signes d'inadaptation en rapport avec des difficultés familiales. Il signale aussi que le niveau intellectuel est de meilleure qualité. Mais il admet que la vraie sélection se fait surtout dans le premier contact avec la vie professionnelle au cours du stage probatoire, et non uniquement au cours de l'examen psychiatrique suivi du test de Rorschach. »
 « Les stages probatoires qui étaient d'un mois au début ont passé à trois mois et même plus. Depuis une année, le Centre a admis des élèves à titre conditionnel jusqu'au début septembre, système qui permet une observation approfondie des élèves. »¹⁶⁰

324

Ce rapport nous apprend que le test psychologique utilisé pour la sélection est celui de Rorschach¹⁶¹ dont on reparlera en examinant certains dossiers d'élèves. Il souligne surtout l'importance du stage probatoire dans la sélection.

158 Il s'agit du D^r René Henny, médecin adjoint de l'Office médico-pédagogique vaudois, médecin-chef depuis 1957.

159 Bureau de la commission consultative du 27 janvier 1954.

160 Séance de la commission consultative du 22 juin 1959.

161 Hermann Rorschach (1884-1922), « médecin psychiatre appartenant à un milieu médical très attaché aux premiers développements de la psychanalyse en Suisse, artiste à ses heures, cherchait à comprendre les capacités créatrices de l'individu et la manière dont elles s'inscrivaient dans la dynamique de la personnalité ». (N. Rausch de Trautenberg, *La pratique du Rorschach*, Paris: PUF, 1970).

À partir de la 6^e volée, soit en 1960, un règlement est remis aux élèves au début de leurs études.

*« Il a pour but de leur faire connaître la manière dont leurs études sont prévues et d'assurer, pendant ce temps, la discipline nécessaire pour les mener à bonne fin. »*¹⁶²

Les premiers articles définissent les conditions d'admission et de sélection (âge, curriculum, entretiens, stage). L'alinéa 5 de l'article 1 prévoit que les rapports établis (dont celui du médecin psychiatre) soumis à la commission d'admission composée du directeur du Centre, du médecin psychiatre et du directeur du stage « sont confidentiels », c'est-à-dire que le candidat ne peut en prendre connaissance. Cette confidentialité des résultats est en accord avec le contexte de l'époque mais sera contestée par la suite.

L'évaluation de la personne est un exercice complexe et, par la force des choses, les critères d'admission des candidats éducateurs restent vagues. S'il est relativement facile de concevoir un processus de sélection, « il est par contre nettement plus difficile de décrire avec précision les aptitudes de base nécessaires pour parvenir à exercer correctement l'action psycho-éducative »¹⁶³.

Dès lors, les évaluateurs ne peuvent que se référer à leur intuition tout en s'entourant d'avis autorisés et compétents.

*« L'appréciation des aptitudes socio-affectives est fondamentale [...] Elle doit essayer d'évaluer les possibilités pour le candidat de faire face à des sujets qui risquent de réveiller sans cesse ses propres conflits mal résolus. »*¹⁶⁴

Ainsi, la psychiatrie qui tend à investir le champ médico-social et institutionnel paraît alors être un outil aussi nouveau qu'indispensable dans lequel on met un grand espoir.

162 Règlement du Centre de formation d'éducateurs spécialisés du 30 juin 1960 (voir annexe 6).

163 Michel Lemay, *op. cit.*

164 *Idem.*

On peut remarquer que les fondateurs du Centre, qui sont pour la plupart des personnes travaillant avec des enfants en difficulté, utilisent à propos de l'éducateur un langage qui ressemble au vocabulaire des rapports de synthèse concernant les enfants eux-mêmes : « Les résultats des examens et du stage permettront d'éliminer les candidats non qualifiés ou névrosés. »¹⁶⁵ La direction élimine les « éléments présentant des signes d'inadaptation en rapport avec des difficultés familiales »¹⁶⁶.

Il est demandé aux responsables de stage probatoire « d'observer le comportement des stagiaires », ces derniers étant parfois assimilés à la clientèle de l'institution.

Il n'était pas rare d'ailleurs d'entendre un directeur dire à propos d'un stagiaire : « On a un adolescent de plus dans le groupe ! » Les employeurs recherchaient des personnes disponibles, équilibrées, tout en manifestant une certaine méfiance à l'égard de ces jeunes adultes qui pouvaient remettre en question leurs habitudes. Pour trouver des explications aux exigences d'admission au Centre, il faut se référer aux circonstances qui ont amené les directeurs d'établissement à se mobiliser pour sa création :

326

*« Un certain nombre de directeurs étaient très sévères à l'égard du personnel des institutions : ils ne voulaient plus des gens qui se cherchent. D'autre part, le juge Veillard était très proche des jeunes dont il veillait à l'application des sanctions prises à leur endroit. Il se rendait dans les institutions éducatives pour rencontrer les jeunes qu'il avait jugés. Il se rendait compte des qualités requises pour travailler avec de jeunes délinquants et des manques dans ce domaine. »*¹⁶⁷

À cette époque, les raisons principales du dysfonctionnement des institutions éducatives étaient attribuées au comportement du personnel en place. Les initiateurs du projet de formation portaient donc une atten-

165 Projet pour l'organisation d'un cours d'éducatrices dans le cadre du Châtelard, [1953].

166 Séance de la commission consultative du 22 juin 1959.

167 Interview de Claude Pahud du 2 avril 2002 par Pierre Brossy à Lutry.

tion particulière à la personne des éducateurs, ce qui expliquait l'exigence du test de Rorschach et de l'entretien avec un psychiatre :

« Comme il s'agissait souvent d'un problème de personnalité, il était tout naturel de se tourner vers la psychiatrie pour détecter ces problèmes, d'où l'introduction très rapide d'un psychiatre dans le processus de sélection, d'autant plus que l'orientation sexuelle de la personne était une préoccupation majeure. Mais cette préoccupation n'était pas directement affichée. »¹⁶⁸

Dans ce dessein, la direction, approuvée par le comité d'initiative, a donc mis en place un processus de sélection permettant une évaluation psychologique approfondie, à la recherche notamment de tendances homosexuelles ou pédophiles qui représentaient une véritable hantise.

Les membres de la commission consultative du Centre avaient une bonne connaissance du fonctionnement des maisons d'éducation et des réalités quotidiennes du travail éducatif, mais ils étaient confrontés à un manque permanent de personnel dont l'instabilité et l'inadéquation étaient récurrentes. Ils étaient à la recherche d'un éducateur idéal qui devait être équilibré (sans trouble majeur de la personnalité, sous-entendu pas de perversité sexuelle) et disponible.

327

168 *Idem.*

LA SÉLECTION :

UNE PRATIQUE

« EMPIRIQUE »

329

Lors de la sélection, il ne s'agit pas, selon Michel Lemay, « de vouloir découvrir utopiquement des êtres parfaitement équilibrés, dont les conditions personnelles, parentales et culturelles aient été idéalement remplies »¹⁶⁹.

Une vingtaine de dossiers concernant des élèves admis au Centre de 1954 à 1963 ont été consultés¹⁷⁰ : ils contiennent en principe une autobiographie, le rapport du psychiatre, le test de Rorschach et le rapport de stage probatoire.

AUTOBIOGRAPHIE

Si l'impression est favorable lors de l'entretien avec le directeur¹⁷¹, les candidats sont invités à envoyer un dossier comprenant les certificats d'usage et une brève autobiographie (d'une à quatre pages selon les personnes) motivant leur intention de pratiquer la profession d'éducateur et indiquant leurs goûts pour s'occuper d'enfants ou d'adolescents.

169 Michel Lemay, *op. cit.*

170 Toutes les citations suivantes, sauf mention particulière, proviennent d'un dossier individuel (archives EESP).

171 Nous n'avons pas retrouvé les notes de ces entretiens dans les dossiers consultés.

Voici tout d'abord quelques extraits de leur autobiographie :

« Je suis président d'un petit groupement sportif de jeunes gens et jeunes filles du home d'enfants de ma ville. »

« Je devins cheftaine louveteau [...]. J'avais été éclareuse et monitrice de l'école du dimanche. »

« À 7 ans, j'entrais aux louveteaux de la paroisse. À 12 ans, je fus admis à la troupe et à 16 ans, je passais à la Route [...]. À travers le scoutisme, j'appris de très belles choses : à connaître la nature, la technique, à me débrouiller. J'ai appris aussi qu'il pouvait y avoir une autre éducation que l'éducation scolaire.

» À 16 ans, je connus la Jeunesse ouvrière chrétienne du quartier. Ici je découvris une amitié avec mes camarades, le sens des vraies valeurs humaines et par là ma responsabilité envers eux.

» Voilà, c'est à travers tout cela que j'ai mûri ma vocation d'éducateur. »

« Cependant, je ne tardai pas à passer toutes mes soirées ou presque, au local de l'Union chrétienne de jeunes gens [...] Mon entrée à cette Union a une importance capitale, car les activités multiples que j'y avais me formèrent des idées. Les contacts avec les conférenciers, pasteurs et autres élargirent mon horizon. J'y ai trouvé ma personnalité, et plus encore, ma religion. »

« Lors d'un week-end avec les filles du foyer des Mayoresses, j'ai la chance d'être initiée par une camarade, assistante sociale, et de l'aider à organiser les parties récréatives. »

Les prétendants au Centre de formation font référence aux formes d'engagement que Claude Pahud, dans sa campagne de recrutement en 1953, avait valorisées : Jeunesses paroissiales, Unions chrétiennes, Éclaireurs et Éclareuses. La participation à des groupes de jeunes, souvent dans le cadre de l'Église, et les contacts avec des institutions éducatives

sont les principaux arguments utilisés par les candidats pour démontrer leur intérêt pour l'éducation spécialisée.

ENTRETIEN AVEC LE PSYCHIATRE, PREMIER CONTACT AVEC LES ARCANES DE LA PSYCHOLOGIE

Le futur étudiant est donc engagé à rencontrer un médecin psychiatre ou un psychologue. Onze dossiers seulement, soit environ la moitié, contiennent un rapport d'expertise. Il a en moyenne deux pages dactylographiées et il intègre les conclusions du test de Rorschach.

Ces rapports sont signés pour la plupart par le D^r Henny, médecin adjoint, puis médecin-chef (depuis 1957) de l'Office médico-pédagogique vaudois ou par ses collaborateurs, Pierre Stitelmann et Simone Guggenheim, psychologues. Le test de Rorschach est confié en général à M^{me} Slutzki, psychologue¹⁷².

On a vu que le recours au psychiatre ou au psychologue pour sélectionner les candidats est nouveau. Les personnes sollicitées par le Centre sont influencées par l'école freudienne et s'appuient sur la psychanalyse. Elles tentent d'évaluer la personnalité du candidat à partir du matériel récolté pendant l'entretien au cours duquel il lui est demandé d'évoquer son histoire personnelle, les relations avec ses parents ou ses frères et sœurs.

L'examineur décrit d'abord le milieu familial :

« J'ai examiné cette candidate au Centre le 13 janvier. Issue d'un couple de parents vivant encore, père agriculteur, fermier, qu'elle décrit sévère, assez dur, impulsif, captatif à l'égard de sa fille, angoissé mais le dissimulant. Mère qu'elle décrit douce, soucieuse, très timide. Cadette de sept enfants, tous bien portants. »

« Il raconte qu'il est issu de parents extrêmement unis. Il décrit son père comme un très grand travailleur, souffrant d'une maladie [...]. Cette maladie, ainsi que l'ascension au poste de [...],

172 Voir Ronnie Slutzki, *La personnalité de l'éducateur d'enfants inadaptés*, Genève: Éditions Médecine et Hygiène, 1966.

semble avoir été la préoccupation la plus investie de ce père, qui est ressenti par son fils comme ne s'étant pas beaucoup occupé de lui. La mère, par contre, est considérablement idéalisée, et il apparaît à travers ce que raconte le candidat que les liens mère/fils sont très forts et toujours existants.»

« À travers la description qu'il donne de ses parents, il ressort un conflit assez marqué à l'égard de l'image maternelle. Il serait bien identifié à son père. À qui il ressemblerait du reste tant physiquement que caractériellement.»

Puis le psychiatre se penche sur la petite enfance :

« Ses premiers souvenirs remontent à 4 ans. Il se souvient qu'il a été un enfant plutôt timide, un peu replié sur lui-même, assez anxieux. Il n'aurait cependant pas manifesté dans son enfance de stigmates névrotiques. Il aimait beaucoup la nature, ce qui lui est resté puisque, encore aujourd'hui, il se plaît à entretenir des vivariums dans sa chambre.»

« Il aurait toujours été un enfant assez difficile, en ce sens que tout bébé, il était hypertonique, pleurant beaucoup ; par la suite, il aurait été généralement agité et turbulent, mais il nie tout stigmate névrotique dans l'enfance, si ce n'est une certaine peur des chiens.»

« De son enfance, elle garde un souvenir selon elle tout à fait positif [...]. Elle a un souvenir de la naissance de ses frères, bien acceptée, de ses jeux avec ses camarades, dans lesquels elle aurait toujours été bien acceptée.»

« Il garde un bon souvenir de sa petite et de sa seconde enfance. Il nous dit ses rapports complexes avec son père qui était un homme très viril, s'imposant, ayant une forte personnalité.»

Il en vient à la puberté, période de tous les dangers :

« On a l'impression de se trouver devant un garçon qui est encore en pleine élaboration pubertaire, bien que sa formation professionnelle et son âge eussent dû lui permettre de dépasser ce stade, et l'on peut se demander si l'on ne se trouve pas en fait devant une structure beaucoup plus permanente et durable que celle que nous avons eu l'occasion de découvrir souvent chez des candidats au Centre d'éducateurs. »

« À 18 ans révolte pubertaire tardive, en raison de l'attitude du père qui ne lui permet aucune indépendance. »

« Dès le début de sa puberté, [...] aurait désiré s'occuper d'enfants dans la perspective de leur faire sentir que «quelqu'un peut les comprendre». Elle manifeste par cela tout l'aspect compensatoire, narcissique, que représente pour elle-même une profession pédagogique. »

« Nous avons donc découvert une jeune adulte encore très pubertaire, camouflant son angoisse derrière une attitude de pseudo-désinvolture. »

333

L'affectivité et la sexualité sont des paramètres importants :

« Dans sa vie sexuelle notamment, il doit s'agir d'une personnalité très coartée¹⁷³, anxieuse, qui refoule sa sensibilité et ses désirs. »

« Affectivement, j'ai été frappé de constater le peu de désir féminin que cette femme exprime, quoique son choix professionnel soit considéré par elle comme étant la meilleure expression. Elle supporte mal la rivalité avec des femmes, ne se sentant à l'aise qu'en les dominant et avec les hommes se sentant extrêmement inhibée. »

173 « Déprimé, pédant, contracté » (Henri Piéron, *Vocabulaire de la psychologie*, Paris : PUF, 1979).

« Sur le plan de l'intégration sexuelle, il y a aussi bien à dire. Il a certainement de gros sentiments d'infériorité et d'inhibition qui le bloquent, et sur ce point nous pensons qu'il n'a pas été, consciemment ou inconsciemment, véridique en niant tout conflit avec sa mère. »

L'expert relève ensuite quelques éléments issus du test de Rorschach¹⁷⁴ qui donnent d'autres indications sur la personnalité du candidat :

« L'affectivité est insuffisamment contrôlée et l'anxiété que révèle le protocole provoque des réactions de forme oppositionnelle [...]. Les problèmes semblent être essentiellement vis-à-vis de l'image masculine qui n'est pas acceptée. Les traits névrotiques sont nets. »

« Bonnes capacités intellectuelles, mais affectivité labile, impulsive et infantile, manquant de frein. Les signes d'anxiété sont manifestes et sont accompagnés de recherche constante de l'affection maternelle, sans possibilités de satisfaction. L'ensemble fait penser à une structure affective mal intégrée, essentiellement en raison de fixations primitives (abandonnisme). »

« Affectivité plutôt extratensive¹⁷⁵, en partie adaptée, en partie encore infantile et égocentrique, mais capable d'un lien objectal. Encore très ambivalent à l'égard de son sexe, peut-être difficulté d'identification masculine et peur de grandir ? »

174 « Les conclusions de ce test sont à prendre comme autant de résultats empiriques et non comme des déductions théoriques ». Rorschach était le premier à utiliser des stimuli visuels pour l'étude de la personnalité et il s'est montré aussi modeste que prudent au niveau des formulations théoriques que ces résultats autorisaient ; à aucun moment il n'a affirmé que son test permette de saisir l'ensemble de la personnalité » (N. Rausch de Traubenber, *op. cit.*).

175 « Individu qui a la tendance à répondre essentiellement aux stimuli du monde extérieur et qui trouve là ses satisfactions. Capacité de contact social et d'adaptation affective. Plus reproducteur que créateur. Tournure d'esprit pratique. Homme d'action mais pas forcément dépourvu de vie intérieure. Type sensitif. Possède une grande instabilité émotionnelle. » (Henri Piéron, *op. cit.*)

Le rapport psychologique se termine par une brève conclusion qui en résume l'essentiel. Voici quelques exemples significatifs :

« Candidat stigmatisé par son enfance difficile, orphelin de père, en conflit avec sa mère désadaptée et déracinée, qui présente certainement une foule de conflits qui pourraient en faire un mauvais éducateur. Un stage probatoire et une observation systématique dans ce stage me paraissent indispensables avant de prendre une décision d'admission. Pronostic plutôt réservé. »

« Nous estimons qu'il est encore aujourd'hui difficile de préciser dans quelle mesure il pourra développer ses facultés de contact affectif et d'altruisme, mais le pronostic de l'adaptation de [...] à une fonction d'éducateur nous paraît devoir être réservé. Le stage probatoire pourra peut-être trancher dans un sens ou dans un autre. »

« Je n'ai pourtant pas trouvé de contre-indications manifestes et péremptoires à ce que cette candidate continue l'orientation qu'elle s'est donnée, du moment surtout que le choix professionnel compense absolument, tout au moins actuellement, l'évolution névrotique manifeste. »

335

« En conclusion, garçon qui a des qualités indéniables, mais qui pourrait se révéler un éducateur fragile sur le plan de son adaptation affective. J'imagine assez bien que [...] pourrait devenir un éducateur très remarquable, pour autant qu'il puisse contrôler suffisamment ses tendances homosexuelles et les sublimer complètement. »

« En bref, jeune fille d'intelligence bonne, surtout pratique, qui a certainement de gros problèmes, mais qu'elle compense de façon assez dynamique. Sera sans aucun doute une éducatrice consciencieuse, mais peu enthousiasmante. Il serait souhaitable qu'elle reste dans le secteur des arriérés. »

« Il ressort de cette investigation une grande fragilité affective et ce n'est que dans la vérification de la valeur de cette personnalité

dans un stage probatoire de longue durée que l'on pourra se prononcer sur son admissibilité au Centre. »

La tonalité des rapports psychiatriques apparaît souvent comme négative ; ils font surtout état des dysfonctionnements de la personne. La nature des conclusions confirme la difficulté de l'exercice. Dans la plupart des cas, l'expert ne peut décider si la personne qu'il a en face de lui pourra ou ne pourra pas devenir un bon éducateur, d'où cette précaution du psychiatre ou du psychologue qui laisse les pronostics ouverts. Il faut rappeler que la pédophilie est une inquiétude sous-jacente principale dans le milieu éducatif. Le D^r Henny semble pourtant considérer que l'on pouvait mettre en évidence des troubles sexuels graves : « C'est facile de repérer le personnage pervers, ce n'est pas compliqué, mais lorsqu'on veut affiner les choses, cela devient beaucoup plus compliqué. »¹⁷⁶ C'est pourquoi l'examineur s'en remet à l'observation des professionnels de terrain et conclut souvent que le stage probatoire sera déterminant.

336

D'ailleurs, selon Michel Lemay, « aucun être humain n'a pu faire ses premières expériences d'affrontement dans une parfaite idéale harmonie »¹⁷⁷. C'est encore cet auteur qui écrit que ce combat inaugural peut provoquer quelques blessures ou de véritables traumatismes affectifs ; alors « la sélection doit précisément apprécier l'importance des égratignures, afin d'éliminer les candidats très perturbés à la fois pour leur bien et la sauvegarde des jeunes qu'ils ne pourront pas aider »¹⁷⁸.

Mais, à l'exception des déséquilibres profonds (grave traumatisme affectif ou troubles sexuels), tout le monde est conscient que le jeune adulte examiné a l'avenir devant lui et qu'il doit pouvoir se confronter à une certaine réalité professionnelle. Il faut remarquer enfin que le contenu de l'expertise psychologique n'était pas communiqué aux élèves du Centre, et ces derniers ont toujours ressenti ces rapports comme assez mystérieux.

176 Interview du D^r Henny dans *OMPV Un nouveau regard sur l'enfance et ses problèmes* (1997), film sur vidéocassette réalisé à l'EESP – SPAV par André Antoniadis, Pierre-Alain Barbezat, André Bédary.

177 Michel Lemay, *op. cit.*

178 *Idem.*

STAGE PROBATOIRE : PREMIÈRE APPROCHE DE LA RÉALITÉ PROFESSIONNELLE

Le stage probatoire peut être considéré comme l'antichambre du Centre de formation. Son rôle, que l'on pourrait qualifier de prioritaire, est attesté par :

- le psychiatre qui se réfère à cette épreuve pour un pronostic positif d'entrée au Centre de formation ;
- les professionnels de terrain qui veulent pouvoir donner une appréciation sur d'éventuels futurs collaborateurs ;
- les candidats, eux-mêmes qui souhaitent démontrer qu'ils font le bon choix !

Son importance est soulignée par Claude Pahud lors de son intervention en octobre 1953 au Congrès du Groupe romand en faveur des enfants difficiles à Sion :

*« Une des épreuves de sélection – la plus importante à notre avis – sera le stage probatoire – un mois min. – accompli dans une maison spécialisée. Nous demanderons au directeur d'observer le candidat, de le suivre dans son travail, de l'orienter, en fonction de critères d'observation proposés par la délégation d'admission, en fonction des premières épreuves subies. Le jugement du directeur sera donc déterminant quant à l'admission ou la non-admission du candidat. »*¹⁷⁹

C'est donc surtout de la réussite du stage probatoire que dépend l'entrée au Centre de formation. Le choix du stage semble aléatoire, il est occasionnellement fait par le candidat qui connaît déjà une institution ; mais dans la plupart des cas c'est la direction du Centre qui propose une maison d'éducation en fonction des places disponibles, probablement aussi en tenant compte des résultats de la sélection. Sa durée est en moyenne de trois mois. C'est un temps d'essai.

179 Exposé de Claude Pahud (dactyl.).

À son arrivée, le stagiaire prend la place qu'on lui attribue et se met au travail. D'une manière générale, le programme de stage correspond à l'organisation générale de la maison d'éducation. L'élève est rattaché à un groupe et participe pleinement aux activités des enfants. À certains moments de la journée, on lui confie quelques petites responsabilités. Vers la fin du stage, selon son évolution et son charisme, il peut remplacer l'éducateur-trice. Le stagiaire sait qu'il fera l'objet d'un rapport détaillé à la direction du Centre, mais ne connaît pas les critères sur lesquels il sera évalué.

Le formulaire du rapport de stage probatoire se présente sous la forme d'une page A4 contenant les questions suivantes¹⁸⁰ :

Nom et prénom du stagiaire :

Nom de l'institution :

Début du stage :

Fin du stage :

338 *Prière de bien vouloir donner votre appréciation sur les points suivants :*

Résistance physique :

Connaissance professionnelle :

Ordre, ponctualité, tenue :

Organisation et prévision :

Sens de la collaboration :

Activité, goût au travail :

Maîtrise de soi :

Autorité :

Sens de l'observation :

Influence éducative :

Remarques personnelles :

Préavis sur l'admission ou la non-admission au centre :

Date et signature :

180 Dossiers archives EESP. Voir annexe 8, p. 443.

Par ces rubriques, il s'agit d'orienter l'évaluation du candidat. On retrouve les compétences présentées par Claude Pahud :

*« Nécessité, pour les enfants placés en institution, d'être accompagnés de manière professionnelle. »*¹⁸¹

*« Ces éducateurs devront vivre en maison et savoir se plier au régime communautaire en vigueur. »*¹⁸²

*« À lui le dynamisme, l'esprit, l'enthousiasme, la bonté, le tact, l'intelligence, l'intuition, l'imagination, la maîtrise de soi, la générosité, le sens familial. »*¹⁸³

Chaque directeur répond aux questions en fonction de sa sensibilité et de sa conception de l'éducation spécialisée. Généralement, les réponses aux questions sont succinctes, résumées à un qualificatif (bon, etc.). Parfois on trouve des commentaires signalant une progression.

339

Ordre, ponctualité, tenue : « Après quelques mises au point, s'est très bien conformé aux habitudes de la maison. »

Sens de la collaboration : « Collaboration facile après un premier temps où elle prenait un peu la place de l'éducatrice. »

Autorité : « A passé du stade de copain au stade plus éducateur. Prend mieux ses distances à l'égard des enfants. »

Un candidat motivé, disponible, qui offre volontiers ses services, est fort apprécié par les équipes éducatives. Mais dans cette profession la bonne volonté ne suffit pas et nous rencontrons parfois des réserves pour le moins surprenantes et quelque peu moralisantes.

181 Interview de Claude Pahud du 2 avril 2002 par Pierre Brossy à Lutry.

182 Exposé de Claude Pahud au Colloque des travailleurs sociaux à Lausanne, 12 octobre 1953.

183 Conférence de presse par Cl. Pahud et A. Curchod à l'Hôtel de la Paix à Lausanne, 13 avril 1955.

« Personnalité qui semble équilibrée, très brave, généreuse et travailleuse, peut-être pas très intelligente, pas très rapide. Un peu ennuyeuse, mais on a toute confiance en elle. »

Les rapports de stage probatoire des dossiers conservés sont généralement positifs car ils concernent des élèves ayant été admis au Centre. Un seul rapport de stage se présente avec une connotation négative, mais une lettre circonstanciée nuance cette appréciation, laissant au directeur du Centre le soin de prendre la décision d'admission.

Une fois le stage probatoire terminé et évalué, les épreuves de sélection sont achevées. L'élève peut enfin franchir le pas de la porte du Centre de formation.

LE REGARD DE L'AUTRE

341

C'est donc la personnalité du candidat qui est fondamentale. Dans la synthèse du Congrès de l'ANEJI en 1964 à Toulouse, Michel Lemay affirme « la nécessité d'une sélection qui ne tienne pas seulement compte de facteurs d'ordre scolaire, mais [qui] soit conduite à évaluer également la maturité affective, la disponibilité, la capacité de contact avec autrui »¹⁸⁴.

La tâche est ambitieuse. C'est pourquoi l'appréciation de personnes de formation et de sensibilité diverses est sollicitée :

- le psychiatre et son langage technique, voire codé ;
- le directeur de la maison d'éducation, plus habitué à l'observation des enfants qu'à celle de jeunes adultes ;
- le directeur du Centre qui, après un entretien de candidature, reçoit les différents rapports et décide de l'admission de l'élève.

De la convergence de leurs points de vue va dépendre l'accès à une profession fortement investie par les candidats. « La sélection contrôle en même temps les entrées dans l'école et les entrées dans la profession. »¹⁸⁵

¹⁸⁴ *Ensemble*, 26, 1964.

¹⁸⁵ Anne-Marie Beyssaguet, Michel Chauvière, Annick Ohayon, *Les socio-clerics : bien-faisance ou travail social*, Paris : Éditions Maspéro, 1976.

Le regard de l'autre, psychiatre ou directeur, pèse lourd et crée peut-être toute l'ambiguïté de cette forme de sélection analysée en ces termes par Pierre Avvanzino :

*« Elle constitue la première prise de contact entre le candidat et le centre de formation et elle s'installe d'emblée dans un rapport de pouvoir au sélectionneur et au savoir somme toute assez mystérieux qu'il est censé détenir. »*¹⁸⁶

Le mystère est d'autant plus fort que les différentes évaluations, parties intégrantes de la sélection, ne sont pas communiquées aux candidats. Le crédit accordé notamment à une analyse de la personnalité selon les critères de la psychanalyse a été critiqué par la suite ainsi que le caractère confidentiel des expertises et du rapport de stage.

Au-delà de ces réserves, nous pouvons suggérer deux conséquences positives et non négligeables de l'importance portée à la personnalité.

342 Nous les présentons sous la forme d'hypothèse :

- le candidat se sent valorisé par l'attention que lui accordent des personnes qu'il identifie comme des modèles ;
- l'éducateur reproduira cette expérience en étant attentif à la personnalité des enfants ou des adolescents qui lui sont confiés.

Les institutions éducatives devaient protéger leur clientèle de personnes aux motivations suspectes. Les précautions que l'on avait cherché à prendre avec les examens psychologiques et psychiatriques n'étaient peut-être pas superflues, mais elles ont pu se révéler insuffisantes.

« La profession d'éducateur est très exigeante. Très proche des enfants, elle conduit un certain nombre de jeunes gens et de jeunes filles, qui présentent un retard affectif important, à prolonger leur enfance grâce à la recherche d'une relation dépendante et régressive avec des jeunes en quête eux-mêmes d'affection. »

186 Pierre Avvanzino, *Éducateur spécialisé, un certain rôle pour une action incertaine*, 1980, dactyl. (mémoire de maîtrise de l'Université de Paris-Nord).

» Elle attire enfin des sujets dont les tendances homosexuelles conscientes ou inconscientes construisent de très fortes motivations pour le métier d'éducateur spécialisé. »¹⁸⁷

Ce texte résume bien les préoccupations des initiateurs du Centre de formation d'éducateurs spécialisés fondées sur l'expérience des employeurs de personnel éducatif. Elles justifient amplement le soin apporté dans la pratique de la sélection.

187 Michel Lemay, *op. cit.*

CHAPITRE IV

DISCOURS
ET REPRÉSENTATIONS
DES ACTEURS
DE L'ÉDUCATION
SPÉCIALISÉE
DANS LE BULLETIN
« ENSEMBLE »
ENTRE 1957 ET 1964
(PIERRE AVVANZINO)

MISE EN PERSPECTIVE

Établir l'histoire de l'émergence de la profession d'éducateur et d'éducatrice spécialisé-e en appelle à l'examen et à l'analyse d'un réseau institutionnel historiquement constitué, dont nous trouvons des traces importantes dès le XVI^e siècle. La période examinée peut donc être considérée comme récente, mais complexe et novatrice dans le regard nouveau qu'elle s'efforce de promouvoir.

347

Cette compréhension historique, pour intégrer toutes les péripéties législatives, institutionnelles et professionnelles, avec le souci d'en dégager une ou plusieurs cohérences internes, devrait prendre en compte une série de paramètres qui dépassent de loin le modeste effort du travail de recherche qui suit. Ce dernier s'attache au dispositif spécifique lié à « l'enfance inadaptée » et tente d'appréhender un moment de rupture et d'innovation dans l'histoire des institutions spécialisées, asilaires et correctionnelles.

Avec l'apparition de l'expression « éducation spécialisée » et de ses corollaires, soit la notion de « jeune inadapté » et la création d'un centre de formation « d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptées », nous pouvons faire l'hypothèse qu'un certain socle institutionnel, enraciné dans la période étudiée, reste intact encore aujourd'hui, en dépit des politiques qui se sont succédé et qui, bien entendu, ont amené des changements significatifs sur divers aspects.

Cependant, il ne s'agit pas directement de faire « œuvre historique », même si indéniablement des faits importants et fondateurs sont évoqués ou recensés; il s'agit d'une contribution à la connaissance de ce dispositif singulier et original d'action sociale et éducative à travers l'étude centrée sur les témoignages d'acteurs significatifs d'une décennie pionnière en la matière. Cette investigation limitée contraint à la prudence et ne permet pas de maîtriser solidement les faits. En somme, il s'agit de prendre au sérieux le témoignage des acteurs sociaux, de reconnaître d'emblée la part indéterminée de ces mêmes témoignages, de redécouvrir les enjeux et les investissements d'une époque donnée pour mieux comprendre leur sédimentation complexe.

348 Étudier l'histoire de l'émergence de la profession d'éducateur et d'éducatrice spécialisé·e à travers le bulletin de l'Association romande des éducateurs de jeunes inadaptés (AREJI), c'est aborder ce moment fondateur. Les écrits dans la revue *Ensemble*¹⁸⁸ ne croisent pas vraiment l'histoire orale, mais la complètent, la renforcent, ajoutent un jeu d'ombres et de lumières, des perspectives supplémentaires, mais en aucun cas ne redonne la trame complète des débuts de la professionnalisation du métier « d'éducateur¹⁸⁹ de jeunes inadaptés ». Ce dépouillement suit un chemin très parallèle à celui de l'histoire orale. Ce sont les mêmes péripéties, les mêmes thèmes ou des thèmes très proches qui sont abordés. Cependant, avec une autre précision, d'autres détails évocateurs, mais aussi des raccourcis liés aux contingences de l'édition, du temps à disposition d'un comité de rédaction entièrement bénévole. Ainsi des moments importants peuvent être totalement ou en partie escamotés.

Ce dépouillement se propose d'examiner les conditions d'émergence de la professionnalisation du secteur de l'« éducation spécialisée » en repérant particulièrement :

- la vie associative dont la revue est porteuse, vue à travers les éditoriaux;
- la professionnalisation et les conditions de travail, la formation et le perfectionnement;
- les congrès ou les journées d'études influents.

188 *Ensemble*, Bulletin de liaison de l'Association romande des éducateurs de jeunes inadaptés.

189 Au masculin: c'est le terme consacré! Il s'agit bien d'éducatrices et d'éducateurs.

Le premier numéro de la revue *Ensemble* paraît en novembre 1957. La rédaction et l'administration de ce bulletin a son siège au chemin du Trabandan 26 à Lausanne¹⁹⁰. Les quatre premiers numéros ne portent pas le nom du rédacteur ou de l'équipe de rédaction¹⁹¹. Il faut attendre mars 1959 pour voir apparaître le nom de Jacques Vodoz, rédacteur du *Bulletin de liaison de l'Association romande des éducateurs de jeunes inadaptés*. Ce numéro est présenté comme le N° 1 d'une nouvelle série; cette numérotation suivra l'évolution de cette revue jusqu'à son terme. En ce qui nous concerne, le dépouillement s'arrête au N° 26 de décembre 1964¹⁹². À noter également que Jacques Vodoz est rédacteur probablement jusqu'en juin 1961. François Schlemmer signe des éditoriaux depuis juin 1963 (voir son témoignage ci-après). Entre ces deux dates, deux éditoriaux sont signés l'un d'Edmond Amblet et l'autre de Rémy Schlaeppli. À partir de mars 1964, le secrétariat et l'administration de la revue *Ensemble* et de l'AREJI se trouvent à la Maison d'éducation de Vennes-sur-Lausanne avec un secrétaire attiré en la personne de Henri Buhler, à l'époque éducateur à la MEV.

349

Le bulletin se présente sous forme de feuillets agrafés, tirés dans un format A4 sur du papier bleu à partir de stencils à encre, et ceci jusqu'au N° 22 de février-mars 1964. Dès lors il est tiré sous forme d'un petit fascicule de format A5 confectionné et livré par un imprimeur offset. *Ensemble* annonce que six à huit numéros sortiront par année, ce qui ne sera jamais le cas, probablement par manque de temps du rédacteur et de son équipe. C'est souvent l'imminence d'une assemblée générale de l'AREJI qui accélère la livraison d'un numéro.

Dans le premier numéro, nouvelle série, de mars 1959, Jacques Vodoz annonce les intentions de ce bulletin « de liaison ».

190 C'est alors l'adresse du Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptées, celle du secrétariat de l'AREJI (poste qu'occupait Claude Pahud) et celle du secrétariat du Groupe romand en faveur des enfants difficiles (poste également occupé par Claude Pahud).

191 De fait le rédacteur est Claude Pahud.

192 Bien que l'étude concerne les dix premières années de la formation/professionnalisation du métier d'« éducateurs spécialisés » (1954-1963), le dépouillement de la revue a été effectué jusqu'en 1964 afin de prendre en compte des écrits publiés avec un certain retard mais qui concernant de près la période étudiée. Seuls les articles les plus significatifs mentionnés dans les notes ci-après seront repris dans la bibliographie à la fin de l'ouvrage.

« Ensemble vient se présenter à vous tout neuf, tout propre ; pour que la citation soit complète, il faudrait ajouter et beau, mais nous ne l'osons. Seigneur, garde-nous du péché d'orgueil ! [...] Lorsque le comité de l'AREJI, que nous remercions encore de la confiance qu'il nous témoigne, nous a chargé de rédiger ce bulletin, nous avons accepté avec enthousiasme et plaisir. Avec enthousiasme tout d'abord, car la cause que nous défendons, éducateurs et assistants sociaux¹⁹³, est la même : réintégrer dans notre société ceux que l'on désigne sous le nom de jeunes inadaptés. Cette tâche, il faut l'accomplir avec Foi – en Dieu ou en l'homme, ou en les deux – et Enthousiasme ; si l'on ne possède ni l'une ni l'autre, autant faire autre chose. »¹⁹⁴

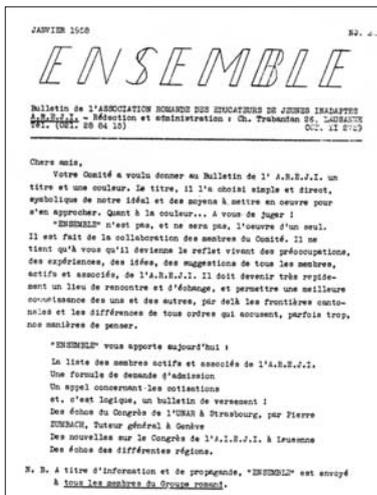
350 Le total des parutions d'*Ensemble* jusqu'en décembre 1964 représente environ 15 600 lignes, soit environ 390 pages. Les nouvelles diverses de l'AREJI occupent 124 pages, c'est la rubrique principale de la revue. Suivent directement, par ordre d'importance, des articles de réflexion sur les problématiques sociales et éducatives, soit 88 pages ; puis les comptes rendus des congrès et journées d'études, soit environ 49 pages. Le reste des écrits concerne plus spécialement les éditoriaux, la professionnalisation et les conditions de travail, des réflexions sur l'identité professionnelle, soit en tout 125 pages partagées entre trois rubriques d'importance égale. Celles-ci seront examinées successivement, avant de considérer les congrès. À partir du N° 26, en décembre 1964, des offres d'emploi apparaissent régulièrement.

La fréquence d'édition, elle, est relativement variable : un numéro en 1957, trois numéros en 1958, six en 1959, trois en 1960, deux en 1961, cinq en 1962, 1963 et 1964, soit au total trente bulletins. Toutefois, trois numéros sont restés introuvables malgré de nombreuses recherches en bibliothèque ou chez des particuliers spécialement proches de l'effort de rédaction. Il s'agit du premier numéro qui a paru en novembre 1957 et

193 Jacques Vodoz est assistant social au Service de l'enfance à Lausanne, intéressé par les problèmes de protection de l'enfance, ayant du goût pour l'écriture et la publication (commentaire de Cl. Pahud).

194 Vodoz, J., « Éditorial pour prendre contact », *Ensemble*, 1959, 1.

des N^{os} 4 et 5 parus entre juillet et décembre 1959¹⁹⁵. Dans la mesure du possible, nous compléterons les informations manquantes en citant les revues françaises proches, *Rééducation*, *Sauvegarde de l'enfance* et *Liaisons*.



« Ensemble », janvier 1958 (format A4, tirage stencyls encre, feuilles agrafées, papier bleu)



« Ensemble », février-mars 1964 (format A5, tirage offset, fascicule agrafé)

195 Rappelons qu'une première numérotation concerne les quatre premiers numéros, soit jusqu'en novembre 1958. Puis la numérotation est reprise à 1 dès mars 1959.

« ENSEMBLE »

REVUE DE L'ASSOCIATION ROMANDE DES ÉDUCATEURS
DE JEUNES INADAPTÉS

QUELQUES SOUVENIRS... PAR FRANÇOIS SCHLEMMER

De janvier 1964 à mars 1968, sauf erreur, je fus rédacteur de cette revue de notre association paraissant tous les trimestres, puis bientôt tous les deux mois (6 numéros par an).

En tant qu'éducateur (Paris, Montpellier) puis directeur (Alsace, Bellerive, puis Pierre-Grise à Genthod), j'étais déjà engagé dans l'ANEJI française et ensuite l'Association romande des éducateurs de jeunes inadaptés. J'ai pris part aux congrès de Fontainebleau, Paris, Montpellier, ensuite Genève, Lausanne, Vienne, Neuchâtel et Poitiers. Dès 1945 j'ai eu une solide amitié avec Henri Joubrel (à qui plus tard j'ai dédié « l'Enfant placé ») qui fut fondateur et président de l'Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés et auquel succédera Claude Pahud. Je pris part également dans le Groupe romand de l'Association suisse en faveur des enfants difficiles à la création de l'AREJI [Association romande des éducateurs de jeunes inadaptés] qui s'est affiliée à l'AIEJI dès ses débuts.

Pour la petite histoire: nous étions huit Genevois à nous rendre à Lausanne au moment où cette « mutation » se préparait. Nous avions retenu un compartiment de chemin de fer. Les gens passaient dans le couloir, nous regardaient d'un drôle d'air; sur la porte, il y avait une pancarte: « Compartiment réservé aux enfants difficiles »!

La nouvelle AREJI avait besoin d'une revue. Cela commença par un bulletin ronéotypé, rédigé par M. Vodoz qui lui donnait un ton vigoureux. Puis on sentit la nécessité, tant pour le Groupe romand que concernant nos rapports avec les « autorités », le monde éducatif et social, les magistrats et l'AIEJI, de disposer d'une revue, dont on me confia le poste de rédacteur. Elle parut la première année en offset, puis on eut recours à l'imprimé. Édité par Médecine et Hygiène à Genève (Société générale d'Imprimerie), le secrétariat et l'administration étaient

assurés, à Vennes, par Henri Buhler. Nous étions tous deux passionnés par cette expérience et il y fut d'une remarquable efficacité.

Le passage à l'imprimé, avec sa couverture « bleu roi » cartonnée, donnait plus de prestige à notre petite revue. On espérait pouvoir passer plus tard au bulletin mensuel. Mais j'étais aussi, personnellement, en période de mutation. Ma femme et moi quittions Pierre-Grise. Nos enfants entrant dans l'adolescence réclamaient plus de présence au foyer. De plus, les relations avec l'Hospice Général dont dépendait l'institution devenaient plus formelles et administratives. Plus de dix-huit années de direction nous avaient donné le bonheur de pouvoir conduire jusqu'à l'âge adulte des filles et des garçons qui nous furent confiés tout jeunes. Je fus alors nommé directeur adjoint de l'Institut d'études sociales. J'y exerçai pendant cinq ans un travail très varié, alternant enseignement, mise sur pied de l'École d'animateurs socio-culturels, plus tard de l'École d'éducateurs spécialisés, responsable du programme pour les cinq écoles, etc. Ce fut pendant cette période que j'assurai la rédaction d'Ensemble. En même temps, je siégeais avec Claude Pahud et Pierre Zumbach (aussi un temps Roland Berger) au comité de l'AIEJI. Je fus chargé également du lancement du bulletin de l'AIEJI (bilingue anglais-français)... mais qui ne parut que trois fois. Toutes les associations nationales étaient ravies d'avoir une revue, mais seules la France et la Suisse acceptaient d'assurer les frais de publication, cela ne dura pas!

Je me trouvai bientôt, en ce travail de rédacteur d'Ensemble, devant deux difficultés. La première venait de la Société générale d'Imprimerie. Son directeur était la gentillesse et la disponibilité mêmes. Il s'intéressait beaucoup à la revue. Mais c'était un homme qui avait un grand dévouement social. Son imprimerie comptait des ouvriers très qualifiés. Il y ajoutait à l'essai des jeunes à problèmes, dont certains sortaient de prison, dans l'espoir de les former professionnellement. Les imprimeurs trouvaient les rouleaux encreurs encrassés, les plombs éparpillés, les lettres mal rangées dans leurs cases: ça donnait du vilain! Les délais n'étaient pas tenus. Et quand la revue sortait avec huit jours de retard, annonçant une journée d'étude qui venait d'avoir lieu, certains se disaient: « À quoi donc pense Schlemmer? » Les textes n'étaient pas bien relus; un jour, un de mes articles se trouva signé

Schlemarre (et l'un de mes fils de me nommer ironiquement « Schlemmarant »!). Finalement, on dut quitter à regret la Société générale. Une seconde difficulté: n'étant plus en activité comme éducateur, je craignais de perdre le contact. Et au bout de quatre ans, quittant l'Institut pour prendre la direction d'un service de consultations conjugales et familiales, je sus qu'il fallait passer la main. À regret, mais c'était plus sage.

Pendant ces années de parution, chaque numéro d'Ensemble comprenait un éditorial, des comptes rendus d'activités et de journées d'études, des nouvelles des associations romandes et des nouvelles internationales (Liaisons, la revue mensuelle de l'Association française, nous permettait d'y puiser et de reproduire, au choix, ses informations). Il y avait également toujours un article de fond de quatre à huit pages dont voici quelques titres: « Le métier d'éducateur », juin 1964, F. Schlemmer; « Les besoins de l'enfant en institution », novembre 1965, G. Garrone; « Le centre de formation d'éducateurs et d'assistants sociaux de Bétamba au Cameroun », D. Lang, 1967; « La formation et le statut des éducateurs en Suisse alémanique », 1967, G. Hoffer; « Le statut social de l'éducateur spécialisé », Dr G. Amado, 1967. Chaque cahier comportait également une « revue des revues » où je puisais dans de nombreuses publications des nouvelles qui nous concernaient, et chaque fois, paraissait également le compte rendu de lecture d'un ou de plusieurs livres.

Dans notre métier, passionnant mais souvent difficile (et parfois il faut l'avouer décourageant), il m'a toujours semblé que l'humour était nécessaire, et j'ai tenté de lui donner une place. Quand j'étais stagiaire et étudiant, des parties de franche rigolade nous consolait des conditions stressantes du travail. Plus tard, j'ai constaté à nouveau, aux séances ou repas entre collègues éducateurs ou directeurs, combien le rire nous était un antidote spontané. C'est en cet esprit que j'ai fait paraître, à la fin de chaque cahier, une page de « BD » (ces pages ravissaient H. Joubrel qui aurait voulu qu'elles soient reprises par Liaisons, mais le rédacteur en chef de cette revue craignait que cela ne fit pas sérieux... l'humour restait en Suisse).

Il y eut ainsi 18 pages de BD dont voici la liste de 1964 à 1968: I. Pour être éducateur; II. Pour être éducatrice; III. Pour être sociologue;

IV. L'assistant social; V. L'animateur de jeunesse; VI. L'assistante sociale; VII. Ce qui fait un sérieux psychologue; VIII. Ce qu'il faut pour être pédopsychiatre; IX. À la maison d'éducation; X. Sec résumé de l'histoire de l'éducation; XI. L'évolution du placement; XII. La journée d'un éducateur; XIII. La « journée de congé du directeur »; XIV. Le Comité se réunit; XV. Critères de placement (la fille de M^{me} Angot); XVI. L'éducatrice a des peines de cœur; XVII. Stéphane fait une fugue; XVIII. La cuisinière rend son tablier.

Et dans le N° 43 (février-mars 1968) où je faisais mes adieux en tant que rédacteur, je mis en dernier clin d'œil, un « petit vocabulaire de psychanalyse » pas du tout sérieux. Par bonheur un jeune éducateur (dont je ne me pardonne pas d'avoir oublié le nom) prit la succession pour la BD avec un beau talent de dessinateur et une perception aigüe des aléas de ce métier! Ces années de rédaction de notre bulletin me laissent un beau souvenir, celui des amitiés et des échanges qu'elle permettait. Ce fut une façon d'entraîner ma plume et la chronique qui me conduisit plus tard à faire de la critique de films (et par deux fois de faire partie du Jury œcuménique à Locarno). Le métier d'éducateur, comme son nom l'indique, puisqu'il « conduit » nous a, les uns et les autres, menés à de belles découvertes. Peut-être aussi nous a-t-il conduits à ne pas renoncer, à s'engager, à croire aux chances de ceux que la vie a blessés en leur enfance, et qui est aujourd'hui, plus que jamais, bien nécessaire.

355

P.-S. Petite annexe tout à fait facultative citée jadis dans Ensemble: en 1964, rapport de la Cour des comptes du Président de la République: «...les restrictions qui pourraient apparaître nécessaires ne devraient pas affecter la formation des travailleurs sociaux et, en particulier, celle des éducateurs spécialisés, dont dépendent l'utilisation rationnelle et totale des équipements ainsi que l'efficacité de l'action sociale, surtout en faveur de l'enfance inadaptée» (à l'époque, elle avait été entendue...).

Novembre 2002

LES ÉDITORIAUX

Les éditoriaux sont intéressants à examiner dans le sens qu'ils émanent du rédacteur ou de l'équipe de rédaction¹⁹⁶. Ils donnent en effet un sens et une portée au journal, fixent des objectifs et des priorités quant aux articles à retenir.

À travers le dépouillement de ces éditoriaux, nous pouvons repérer trois thèmes principaux au centre des préoccupations du rédacteur et de son équipe. Un premier, qui est transversal, donne des nouvelles sur la vie associative (convention collective, congrès divers, fonctionnement de l'AREJI) et sur la nécessité de l'existence du bulletin *Ensemble*. Un deuxième, présent durant quelques mois (entre avril 1959 et janvier 1961), se préoccupe très sérieusement de la montée de la violence et de la délinquance chez les jeunes, et des effets néfastes de loisirs qualifiés de « vaseux ». Un troisième, qui apparaît dès 1963, s'interroge sur les compétences de l'éducateur spécialisé. Il annonce de nouvelles préoccupations et une complexification des problèmes liés à la phase première de professionnalisation.

196 Certains éditoriaux ne sont pas signés. Nous les attribuons à la plume de Claude Pahud, secrétaire de l'AREJI, rédacteur puis corédacteur de la revue jusqu'en 1962.

NOUVELLES DE LA VIE ASSOCIATIVE DANS LES ÉDITORIAUX

D'emblée, le Comité d'édition annonce ses intentions :

*« Ensemble n'est pas et ne sera pas l'œuvre d'un seul. Il est fait de la collaboration des membres du Comité. Il ne tient qu'à vous qu'il devienne le reflet vivant des préoccupations, des expériences, des idées, des suggestions de tous les membres, actifs et associés, de l'AREJI. Il doit devenir très rapidement un lieu de rencontre et d'échange, et permettre une meilleure connaissance des uns et des autres, par-delà les frontières cantonales et les différences de tous ordres qui accusent, parfois trop, nos manières de penser. »*¹⁹⁷

358 Cet appel, nous le trouvons régulièrement réitéré tout au long des numéros qui se succèdent. La préoccupation des différents rédacteurs étant de rassembler les professionnels de l'action éducative pour mener une action commune et promouvoir l'aide à l'« Enfance inadaptée » en même temps que des conditions de travail décentes. Plus que cela, il s'agit d'une lutte pour permettre à la profession d'exister et par là même de recruter des professionnels, de développer des techniques de travail et d'intervention. Nous trouvons un premier résultat de cet effort en juillet 1962.

*« C'est chose faite depuis le 4 juillet 1962. Depuis cette date historique pour notre profession, en Suisse romande, huit établissements vaudois ont exprimé leur volonté d'adhérer à la Convention. La Commission d'examen a siégé deux fois, examinant avec soin 37 dossiers d'éducateurs et d'éducatrices. Le secrétariat de l'AVOP a entrepris l'énorme travail du calcul des nouveaux salaires, des allocations transitoires, des retenues consécutives aux diverses assurances sociales prévues. »*¹⁹⁸

197 [Claude Pahud], « Éditorial », *Ensemble*, 1958, 2.

198 [Claude Pahud], « Éditorial », *Ensemble*, 1962, 13.

Cela représente un travail « bénévole » considérable pour obtenir un tel résultat, avec tout ce que mobilisent comme compétences les aspects administratifs liés au calcul des salaires et des charges diverses. Mais au-delà de cet immense effort pour obtenir un statut professionnel valorisant – les éducatrices et éducateurs travaillant auprès « de jeunes inadaptés » – d'autres enjeux de taille se jouent; la rédaction d'*Ensemble* essaie de sensibiliser ses lecteurs à une dimension plus sociale et politique.

*« Les années de discussions ardues nécessitées par l'élaboration de la Convention vaudoise de travail sont derrière nous. Années fructueuses, dont le bénéfice commence à apparaître maintenant et qui s'étend à toute la Suisse romande. On ne dira jamais assez que la conclusion de ce contrat apporte aux autorités et à l'opinion publique de tous nos cantons la preuve que le métier existe, qu'il vit, qu'il s'organise, qu'il se défend. »*¹⁹⁹

Un autre thème récurrent dans les éditoriaux concernant la vie associative est l'information constante, dès les origines du bulletin, à propos de congrès ou de journées d'étude.

359

*« Ensemble vous apporte aujourd'hui: [...] Des échos du Congrès de l'UNAR à Strasbourg par Pierre Zumbach, tuteur général à Genève. »*²⁰⁰

Il ne s'agit pas seulement d'information, mais le service rendu va plus loin et permet à des lecteurs de s'inscrire directement à certaines manifestations.

*« IV^e Congrès de l'AIEJI. Les membres de l'AREJI ont reçu le 2 mai le programme provisoire, un bulletin d'inscription et un bulletin de logement [...] nous vous rappelons le délai d'inscription: 1^{er} JUIN! »*²⁰¹

199 Amblet, E., « Éditorial », *Ensemble*, 1963, 17.

200 [Claude Pahud], « Éditorial », *Ensemble*, 1958, 2.

201 [Claude Pahud], « Éditorial », *Ensemble*, 1959, 3.

*« Journées de perfectionnement 28 novembre 1958. Comme annoncé par notre circulaire du 30 octobre dernier, nous vous apportons aujourd'hui quelques renseignements complémentaires [...] Lieu: Maison d'éducation de Vennes. Heure: de 10h 15 à 16h 15. Important! Pour se rendre à la Maison d'éducation de Vennes, le plus simple est de prendre un Busdirect [...] autre possibilité: prendre le tram Lausanne Tunnel de 9h 35. Arrivée à la laiterie de Vennes à 9h 48 environ. »*²⁰²

Ce soin apporté à l'information et à l'organisation de ces diverses manifestations montre bien la nécessité de se constituer des références, des connaissances professionnelles pour légitimer ce métier tout neuf et qui essaie de se définir. C'est également le désir de se connaître et d'échanger, de constituer non seulement un corps professionnel, mais également une communauté de travail et de pensée.

360 *« Un programme d'activités pour 1963, étudié et réalisé par un groupe d'éducateurs, vous est proposé dans les pages qui suivent. Et maintenant, serrons les rangs et au travail! »*²⁰³

Le comité de rédaction et le rédacteur du bulletin sont sans cesse pré-occupés de redéfinir la politique de parution et la qualité de la présentation de ce dernier, tout en invitant les lecteurs à être actifs par l'envoi d'écrits. Mais c'est également le souci de se faire connaître dans un public plus large qui est présent.

« Augmenter à la fois le rythme de la parution, le volume de chaque bulletin et la qualité de la présentation serait trop ambitieux. Il nous semble que, pour le moment, ce sont les deux derniers points qui importent: car il faut que l'on puisse proposer l'abonnement aux organismes ou aux personnes avec lesquels nous avons constamment à collaborer (services et travailleurs sociaux, médecins, pédagogues, etc.). Il serait nécessaire que, tant

202 [Claude Pahud], « Éditorial », *Ensemble*, 1958, 4.

203 Amblet, E., « Éditorial », *Ensemble*, 1963, 17.

*sous le rapport des articles que de la présentation, notre bulletin soit offrable.»*²⁰⁴

Le dernier point important de la vie associative dans le bulletin, ce sont des annonces d'assemblées générales de l'AREJI ou des annonces concernant des comptes rendus de ces mêmes assemblées.

*« Assemblée générale de 1962. Elle aura lieu, comme annoncé, le vendredi 29 juin 1962 à Lausanne. Vous trouverez, en page 15, un rappel de son programme et de son ordre du jour. Cette assemblée revêt une importance particulière, puisqu'elle verra, espérons-le, l'adoption du projet de convention collective entre l'AVOP et l'AREJI. Ce sera là le résultat de plusieurs années d'efforts, d'études et de discussions.»*²⁰⁵

LA MONTÉE DE LA VIOLENCE CHEZ LES JEUNES ET LES EFFETS NÉFASTES DE LOISIRS « VASEUX » COMME PRÉOCCUPATION DANS LES ÉDITORIAUX

361

C'est une préoccupation que Jacques Vodoz exprime dans plusieurs éditoriaux entre avril 1959 et janvier 1961. En avril 1959, le rédacteur introduit la problématique en interpellant les lecteurs avec une question accrocheuse servant de titre: « Qu'en pensez-vous? »

*« Depuis un certain temps, les journaux parlent de la recrudescence de la délinquance juvénile et des exploits de bandes organisées qui ne reculent pas devant le meurtre, le vol à main armée, ou le viol. Un gamin de 15 ans, new-yorkais, a tué et sourit cyniquement. Le sort de sa victime, la panique atroce qu'elle a connue avant de mourir assassinée par ce petit jeune homme, ne l'intéresse pas, ne l'inquiète pas. [...] Et je pose une question d'où en découlent beaucoup d'autres: l'éducation que l'on prône actuellement est-elle vraiment juste? »*²⁰⁶

204 Schlemmer, F., « Éditorial », *Ensemble*, 1963, 18.

205 Schlaeppli, R., « Éditorial », *Ensemble*, 1962, 12.

206 Vodoz, J., « Éditorial », *Ensemble*, 1959, 2.

Le débat est lancé et bien lancé. L'éditeur connaît son travail, il aborde le sujet, veut accrocher le lecteur, il insiste. Dans l'éditorial de décembre 1959, Jacques Vodoz interpelle à nouveau ses lecteurs en leur posant une question d'importance: « Y viendra-t-on enfin ? »

*« Lors du récent Congrès de Monthey, le D^r Jacques Bergier, chef du Service de l'enfance du canton de Vaud, a mis l'accent sur la nécessité absolue de créer des camps de travail pour jeunes hommes difficiles. Il a eu d'autant plus de raisons pour le faire que la situation chez nous est alarmante. Nombre de « faux durs » ou de vrais caïds hantent les bars à café et les salons de jeu et traînent une existence de fainéantisme et de mollesse qui les rend perméables à toutes les influences. Il est temps, il est grand temps que l'on s'occupe de ces gens et qu'on les fasse travailler utilement. »*²⁰⁷

362 Pour appuyer cette interpellation, Jacques Vodoz colle à l'actualité, aux comptes rendus de presse, et il prolonge son questionnement: « La bourse ou l'homme ? »

*« Le récent jugement rendu par le Tribunal de district de Lausanne dans l'affaire dite « des blousons noirs » a attiré une fois de plus, s'il en était encore besoin, l'attention de l'opinion publique sur un problème qui nous préoccupe tous, travailleurs sociaux et éducateurs. Les condamnations ont été sévères, à juste titre, et je pense que là, l'exemplarité de la peine, si elle est très discutable dans d'autres cas, était justifiée. »*²⁰⁸

Si l'éditorialiste ne reçoit pas de réponses directes, du moins lance-t-il le débat qui fait mouche d'une certaine manière. Des articles divers dénoncent les loisirs nocifs, notamment ceux venus des États-Unis sous forme de machines à sous (« l'Enfer est peut-être pavé de machines à

207 Vodoz, J., « Éditorial », *Ensemble*, 1959, 6.

208 Vodoz, J., « Éditorial », *Ensemble*, 1961, 10.

sous »²⁰⁹), ou le cinéma qui fascine les jeunes et qui montre une image de la vie déformée, pourrie, en faisant croire que c'est du « vrai ».

*« Le cinéma, c'est, pour nos jeunes, plus qu'un art, une drogue qui étourdit, qui vous plonge dans un monde que l'on juge plus beau, plus vaste, plus vivant. C'est, transposé sur un plan infiniment plus bas, l'Azur mallarméen. »*²¹⁰

À côté du cinéma, notamment celui qui est importé des États-Unis, c'est « l'industrie » des journaux d'enfants qui porte une lourde responsabilité aux yeux de l'éditorialiste.

*« Je sais que Cœurs vaillants, âmes vaillantes par exemple sont sainement conçus et cherchent à inculquer à leurs lecteurs la notion des valeurs en quoi l'on doit croire sous peine de renoncer au nom d'homme. Je sais que Tintin est bien fait, que Mickey est inoffensif, que Caravelle, L'Écolier romand sont préparés avec un soin digne d'éloges. Mais les autres ! Les Atom Kid, Tarou, Atomic, etc. etc. ! Vous les connaissez sans doute, sinon pour les avoirs lus, du moins pour les avoirs vus, exposés à la convoitise des gosses aux devantures de tous les kiosques. Vous aurez admiré leurs couvertures coloriées de tons violents et criards, la finesse exquise de leurs dessins et le goût remarquable de leur présentation. Ce mépris total de l'enfant, ce recours concerté au tapageur, sont indignes. »*²¹¹

363

Il s'agit bien d'une préoccupation moraliste face à ce qui est jugé comme une montée de la délinquance, dont sont responsables des loisirs « vaseux », un cinéma trompeur sur les valeurs et la lecture facile mise à disposition des jeunes. Ce thème est probablement le plus polémique des éditoriaux du bulletin de l'AREJI, il va disparaître deux ans plus tard des préoccupations.

209 Vodoz, J., « Éditorial », *Ensemble*, 1959, 3.

210 Vodoz, J., « Cinéma », *Ensemble*, 1959, 3, p. 5.

211 Vodoz, J., « Journaux d'enfants ou : ... pourvu que ça paie... », *Ensemble*, 1959, 3, p. 2.

LES INTERROGATIONS SUR LES COMPÉTENCES DE L'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ

Ces interrogations apparaissent dans les éditoriaux dès 1963. Nous pouvons penser que l'éducation spécialisée est un métier sinon mieux reconnu, du moins mieux organisé et ayant franchi quelques étapes indispensables pour lui assurer un commencement d'existence légitime.

« L'éducateur n'est plus l'amateur dévoué des premiers temps, pétri de bonne volonté mais mal préparé à sa tâche, bientôt hors combat, essayant de rééduquer sans connaître les problèmes qu'il affronte. [...] Maintenant sélectionné selon des critères stricts, formé par des écoles de cadres d'excellente qualité, spécialiste connaissant sa technique, il aborde la carrière avec un bagage solide. Son amour des gosses – seule constante irremplaçable – est appuyé par ses connaissances. »²¹²

364

Ce n'est que le début d'une longue quête sur l'« identité professionnelle » de l'éducateur spécialisé dont nous trouvons de très nombreuses traces juste après la période étudiée ici. Cet éditorial de François Schlemmer lance un débat qui va durer de très nombreuses années et alimenter une littérature considérable.

212 Schlemmer, F., « Éditorial », *Ensemble*, 1963, 20.

PROFESSIONNALISATION ET CONDITIONS DE TRAVAIL

Ce qui nous intéresse principalement dans ce chapitre, c'est de mettre en exergue ce qui est écrit sur la qualité des personnes actives durant cette phase pionnière et les péripéties liées à l'amélioration des conditions de travail, d'analyser le discours qui définit le métier d'éducatrice, avec ses choix éthiques et déontologiques.

365

Tout l'effort du bulletin *Ensemble* dans les premières années est bien de promouvoir une profession dans sa phase pionnière; il consiste principalement à :

- se faire reconnaître par les instances publiques, c'est-à-dire bénéficier de conditions de travail, reconnues et subventionnées par des conventions ad hoc;
- créer un corps professionnel vivant, actif et inventif, capable de transmettre ses acquis aux nouveaux membres et de les encourager à la vie associative;
- développer une formation, ce qui veut dire promouvoir des connaissances théoriques, des modèles d'interventions et des techniques, et également rendre compte des expériences.

Il y a en outre régulièrement des rappels sur ce qui fait l'essentiel des activités de l'association, soit : « Poursuivre les journées de

perfectionnement, s'occuper du problème de la formation (notamment en cours d'emploi), situer la condition de l'éducateur romand. »²¹³

QUI SONT LES MEMBRES DE L'AREJI?

Sous le titre évocateur de: « Combien sommes-nous? Qui sommes-nous? Que sommes-nous? »²¹⁴ l'AREJI compte ses membres. Après six mois d'existence, cette dernière en donne la liste (membres actifs et membres associés). Il est bien mentionné qu'elle « constituera un moyen efficace de propagande auprès des collaborateurs des institutions qui n'ont pas fait encore acte de candidature »²¹⁵.

366

Cette liste comprend d'une part les membres actifs des cantons de Fribourg (5), de Genève (8), du Jura bernois (6), de Neuchâtel (15), de Vaud (34), ce qui représente 68 membres actifs. Tous cantons confondus, ils représentent 21 directeurs et directrices, 22 éducateurs et éducatrices, 10 instituteurs ou institutrices, 5 chefs de familles, 5 monitrices, 3 stagiaires, une assistante sociale, une éducatrice de la petite enfance. D'autre part, les membres associés sont au nombre de 9 et il y a une psychologue, le tuteur général du canton de Genève (P. Zumbach), le directeur de l'Office médico-pédagogique vaudois (R. Henny), une juge des enfants vaudoise (F. de Rham-Chavannes), un médecin-chef adjoint de l'Office médico-pédagogique vaudois (J. Soutter), le directeur du Secrétariat vaudois pour la protection de l'enfance (R. Tauxe) et deux directrices d'institutions.

Les membres actifs sont les personnes agréées par le Comité de l'AREJI, des « directeurs, éducateurs spécialisés, instituteurs, maîtres professionnels, assistants sociaux, psychologues » et « qui exercent une fonction qualifiée, à titre principal, dans le cadre d'un établissement d'éducation officiel ou privé d'utilité publique, depuis un an au moins ». En ce qui concerne les membres associés, il est spécifié que ce sont « des personnes (médecins, psychologues, juge d'enfants, assistants sociaux, aumôniers, etc.) que leur fonction conduit à s'occuper de l'enfance inadaptée ».

213 Reber, H., « Assemblée générale de l'AREJI », *Ensemble*, 1959, 1, nouvelle série, p. 3.

214 [Claude Pahud], *Ensemble*, 1958, 2, pp. 2-4.

215 Et citations suivantes, *ibidem*.

Il est intéressant de noter que quatre ans plus tard, lors de l'Assemblée générale de l'AREJI du 20 juin 1961, l'association est en progrès et compte 113 membres actifs, soit 44 directeurs et directrices, 40 éducateurs et éducatrices, 1 maître professionnel, 4 instituteurs et institutrices, et 24 divers non spécifiés.

*« Ainsi le petit torrent qui naissait en été 1957, bouillant et capricieux, a trouvé son chemin peu à peu. Il a grossi en recevant d'autres courants, il s'est peut être assagi en trouvant une direction, mais il reste dynamique, car il y a encore bien du chemin à parcourir avant d'atteindre la vallée qui lui permettra de prendre une allure imposante et sûre. »*²¹⁶

Il n'y a pas d'autres statistiques dans les numéros suivants. Cependant, on peut relever que le recrutement est relativement large et non exclusif. Les directeurs et les directrices (pour la plupart d'ailleurs éducateurs de formation) font bon ménage avec les éducateurs et les éducatrices. Il s'agit d'un mouvement relativement ouvert et généreux, peu corporatiste, qui se cherche et s'affirme.

367

CONVENTIONS COLLECTIVES ET SALAIRES

C'est un problème chaud, difficile, dans un milieu où la revendication est parfois mal ressentie. Cependant les questions sont sérieuses, bien présentes, elles appellent des réponses urgentes.

« On se plaint beaucoup et souvent que l'on ne trouve pas d'éducateurs. Pour notre part, nous pensons que cela provient, d'une part, de la désaffection actuelle pour les professions demandant du dévouement, mais pour une part tout aussi importante, sinon plus, de la politique des salaires pratiquée chez nous. Voulez-vous des chiffres? Un éducateur d'un établissement d'État touche un traitement net de 480 fr. par mois, nourri et logé; pour sa nourriture et son logement, on lui retient 170 fr. par mois; un tel salaire

216 Schlaeppli, R., « Assemblée générale de l'AREJI », *Ensemble*, 1962, 12, p. 4.

est acceptable tant que cet éducateur reste célibataire; dès qu'il se marie, la question change du tout au tout, même en admettant qu'il recevra une allocation de ménage. Voici un autre éducateur, célibataire lui aussi, qui perçoit un salaire brut de 350 fr. par mois; déductions faites, il reste exactement 193 fr. par mois. Sur cette somme il faut prélever un certain montant pour s'habiller, les impôts, les frais médicaux et pharmaceutiques; il est probable que ce jeune homme pense se marier un jour; comment fera-t-il pour mettre de l'argent de côté?»²¹⁷

Cela se passe de tout commentaire... Est dénoncée une forme d'exploitation et les candidats au métier, aussi idéalistes qu'ils soient, renoncent à s'engager devant de telles perspectives qui les empêchent même de penser à fonder un foyer.

368

« On a tôt fait de déclarer péremptoirement: s'il renonce, c'est qu'il n'a pas la vocation. La vocation, voilà encore un mot commode. La vocation autorise l'exploitation, les exigences les plus dures! Qui a vraiment la vocation ne devrait pas manger, pas se marier, être un personnage à peine matériel. Nous disons, nous, que l'on peut avoir la vocation et vouloir en même temps une vie décente. »²¹⁸

Si ces revendications apparaissent comme majoritaires, quelques écrits pourtant les dénoncent comme étant une dérive dangereuse.

« Ce dont nous avons besoin, c'est d'apprendre à nous conduire en hommes, à distinguer l'accessoire de l'important, à nous organiser. En un mot, nous avons besoin de discipline. »²¹⁹

L'idée de cette sorte de contre-offensive est que c'est l'éducateur qui fait la qualité de l'éducation et non les conditions matérielles. Un enga-

217 Vodoz, J., « Parlons salaires », *Ensemble*, 1959, 3, p. 2.

218 *Idem*, p. 4.

219 Et citations suivantes, Dégailler, J., « Demandez-nous davantage », *Ensemble*, 1961, 10, pp. 3-4.

gement total est revendiqué comme un privilège qui fonde l'identité professionnelle.

« L'erreur que l'on est en train de commettre, à mon avis, est de penser qu'en améliorant les conditions matérielles, on transformera automatiquement les individus. [...] L'on donne beaucoup sans exiger assez. La lassitude vient de l'insatisfaction, de la mauvaise conscience de celui qui ne fournit pas un travail correspondant à son salaire. Ce n'est pas le travail qui surmène, ni la mauvaise volonté qui est en cause, mais bien le temps perdu (en palabres inutiles), par défaut d'organisation ou par méconnaissance de l'art de diriger ses semblables. Une meilleure application de nos forces pourrait doubler notre énergie. »

L'idée que le métier d'éducateur a le privilège d'exiger un engagement total est partagée par d'autres. Ne peut y être heureux que celui qui s'y consacre dans un esprit de dévouement et de disponibilité complète.

369

« Celui qui y met des restrictions, qui commence à calculer ses heures de congé à reprendre, qui place ses aises et son intérêt personnel avant celui des autres, celui-là doit être déclaré inapte et impitoyablement éliminé. Ce n'est qu'à ce prix que les éléments capables s'intéresseront. »

Cette position donne des idées sur ce que devrait être l'éducateur. En plus de l'amour à donner, il faut exiger davantage, savoir imposer de la discipline, de la fermeté, de l'ordre. Et bien entendu, pour être capable de l'appliquer aux autres, il faut d'abord l'appliquer à soi. L'art du commandement, c'est « employer et contrôler les hommes ». L'éducateur qui tient cette position termine sa prise de position par un appel « à nos chefs » :

« Ne nous ménagez pas. N'ayez pas pitié de nous. Demandez davantage. Exigez davantage. Vous contribuerez ainsi en nous forçant à nous discipliner et à organiser, puisque nous ne sommes pas capables de le faire autrement, à assurer la réforme néces-

saire : un rendement de travail supérieur, une plus grande disponibilité pour les autres et davantage de satisfaction personnelle. »

Quelques écrits saluent cette prise de position. Le rédacteur du bulletin *Ensemble* fait paraître deux articles avec deux réactions différentes. L'un de H. Reber, directeur du foyer des Loveresses dans le Jura bernois, est approuvative, l'autre de Martial Bernard, éducateur à la maison des Charmilles à Genève, se veut une réponse critique.

*« Coup de chapeau, J. Dégaillier ! Il y a dans votre article une substance virile, féconde, tonique... quel bien m'a fait la lecture de cet article ! »*²²⁰

Quant à la voix de l'éducateur, c'est une réponse argumentée en trois pages où point par point les positions de J. Dégaillier sont controversées. En voici un extrait significatif :

370

*« En ce qui concerne les conditions matérielles, il faut, à mon avis, lutter de toutes nos forces pour un travail adapté aux circonstances actuelles, avec davantage de vacances et un salaire plus élevé. Ces conditions sont essentielles à la vie actuelle de l'éducateur. Dans sa discipline et son organisation, l'éducateur de notre époque ne doit pas songer, comme il arrive, hélas, trop souvent, à travailler pendant une année, deux ou cinq ans, mais bien, sous une forme ou une autre, à travailler sa vie entière pour l'adolescence. Autrement dit il doit durer, et non s'asphyxier au bout de ces deux ou cinq ans. »*²²¹

Martial Bernard insiste pour dire que les conditions matérielles visent simplement à faire s'épanouir davantage les qualités des éducateurs, à permettre qu'ils aient une vie sociale décente pour pouvoir enrichir leur esprit et être disponibles dans leur travail professionnel. Et de conclure lui aussi par « un appel à nos chefs » :

²²⁰ Reber, H., « À propos de la voix d'un éducateur », *Ensemble*, 1961, 11, p. 12.

²²¹ Bernard, M., « Faites-nous confiance!!! », *Ensemble*, 1961, 11, p. 13.

*« Ne soyez pas trop durs avec nous ! Nous nous efforçons de faire notre travail au plus près de notre conscience. Soyez patients, laissez-nous le temps de nous organiser. Si vous avez des reproches à nous faire, respectez notre personnalité. Aidez-nous en nous faisant confiance ! »*²²²

Ces nombreux débats permettent petit à petit de faire progresser l'idée et la réalisation d'une convention collective qui est signée le 4 juillet 1962. Cette date est qualifiée d'historique dans l'éditorial de juillet 1962 et huit établissements vaudois expriment leur volonté d'adhérer à la Convention. Nous retrouvons dans ce même bulletin la chronologie de cet effort pour la mise sous toit de cette convention que l'on peut résumer de la manière suivante :

Le 6 mars 1958, le comité de l'AREJI réuni en séance extraordinaire se penche « sur la fatigue des éducateurs et le statut difficile des éducateurs mariés ». Le 4 juillet 1958, le comité de l'AREJI lance une enquête sur les conditions de travail des éducateurs en Suisse romande.

371

Cette enquête met en exergue quelques problèmes professionnels et matériels essentiels inhérents au métier d'éducateur spécialisé. Tout d'abord la situation de l'éducateur de groupe : les 82 % des éducateurs interrogés sont essentiellement responsables d'un groupe d'enfants en internat. Les conditions de travail sont si difficiles que certains se demandent si cette caractéristique à elle seule peut asseoir un statut professionnel.

*« Comment appeler profession, une activité que l'on ne peut pratiquer que quelques années sous peine d'y perdre son équilibre nerveux et qui n'offre pratiquement aucun débouché ? »*²²³

L'horaire de travail est un sujet difficile, les directeurs et les éducateurs d'établissement pour enfants caractériels travaillent en moyenne 64 heures par semaine quand dans le privé on admet une semaine de 44 heures. « Il existe encore des institutions où l'horaire hebdomadaire est de

222 *Idem*, p. 14.

223 Amblet, E., « La situation de l'éducateur spécialisé en Suisse romande », *Ensemble*, 1959, 6, p. 10.

100 heures »²²⁴ Cette situation est jugée anormale et invivable, les chiffres sont là pour le montrer. Ce qui est revendiqué pour pouvoir professionnaliser cette fonction, c'est le temps de contact avec les enfants, le temps de préparation aux activités, le temps nécessaire aux contacts divers et au perfectionnement. Quant aux salaires, la situation est aussi critique. Les salaires sont très bas et il n'existe pas de critères pour l'échelle de ces derniers, les annuités et les vacances.

*« Vous concevez combien l'Ensemble de ce système de salaires est à revoir et l'importance qu'il y a à mettre un peu d'ordre dans tous ces chiffres, si l'on veut attirer des jeunes à se consacrer à l'éducation. »*²²⁵

Le 20 novembre, le comité admet que sans interlocuteur et sans partenaire, toute la démarche est vaine. Le 13 mai 1959, un avant-projet de contrat collectif de travail est élaboré par une commission de l'AVOP (Association vaudoise des œuvres privées) qui devient le partenaire de l'AREJI en matière de conditions de travail et de salaire²²⁶.

372

C'est probablement Claude Pahud qui signe le procès-verbal de l'Assemblée générale de l'AREJI en 1962 et le rapport annuel qui se termine de la manière suivante :

*« Permettez-moi quelques mots à l'adresse des directeurs. Pendant ces quatre années, nous avons eu souvent l'occasion de nous rencontrer avec des personnes représentant les comités. Nous avons été frappés de constater combien elles étaient ignorantes des problèmes les plus élémentaires touchant aux conditions de travail du personnel. Il est à tous points de vue de la plus grande importance que les comités soient informés à fond et à temps, par les directeurs, des conditions et de l'évolution des techniques de travail de leur personnel éducateur. »*²²⁷

224 *Ibidem.*

225 *Idem*, p. 14.

226 Voir à ce propos *Ensemble*, juillet 1962, 13.

227 « Assemblée générale de l'AREJI », *Ensemble*, 1962, 13, p. 5.

Le débat ne sera pas définitivement clos. Les thèmes présents dès le début des discussions sont transversaux et nous les retrouvons émaillant les divers bulletins de la revue. Au centre des débats, une peur toujours présente: de bonnes conditions de travail pourraient venir porter ombrage à l'engagement et à la disponibilité nécessaire à la profession d'éducateur.

« Qui dit organiser, souvent, dit fonctionnariser, en son sens péjoratif. On ne pourra jamais totalement organiser la profession d'éducateur spécialisé d'une façon satisfaisante, et le mieux, en ce domaine aussi, peut être l'ennemi du bien. Loin de nous la pensée que le dénuement, la bohème héroïque, la lutte épuisante et constante de jadis étaient le bon vieux temps. Ce qui a été fait, il fallait le faire. Et nous ne dirons jamais assez notre gratitude à ceux qui, au sein des associations professionnelles, ont lutté pour que soit reconnu et valorisé notre métier. Mais nous arrivons à l'époque institutionnelle. On a trop souvent tendance à opposer les règlements aux règles de vie, l'organisation à l'élan, le raisonnable au dévouement. Il y a dans notre métier d'éducateur spécialisé trop d'impondérables pour que l'on prévoie tout, trop de nuances subtiles et vitales pour qu'on enferme la carrière en une série de définitions limitatives. »²²⁸

373

228 Schlemmer, F., « Éducateur, technique, métier ou vocation...? », *Ensemble*, 1963, 20, p. 2.

L'IDENTITÉ DE L'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ COMME RECHERCHE DE LÉGITIMITÉ

Tout cet effort de plusieurs années (entre 1958 et 1962) pour promouvoir des conditions de travail acceptables, garantes d'une professionnalisation, ne peut se faire sans parler de l'identité de l'éducateur, de la spécificité de son travail, de ses motivations, de son profil psychologique.

375

Un éducateur doit être actif, bien dans sa peau, équilibré et doit pouvoir le rester. La conquête de cette maturité passe par l'« hygiène mentale ». Les professionnels partent d'une hypothèse simple et plausible : la rencontre avec des enfants ou des adolescents inadaptés est difficile et mobilise des facultés importantes, et l'éducateur est régulièrement mis en échec, privé de la réussite tant désirée. Comment fait-il pour « recharger les accus » ? La question est d'autant plus lancinante que les conditions de travail sont difficiles, voire, dit-on, pathogènes.

« Les surmenages intellectuels et physiques ne peuvent être, à eux seuls, créateurs de manifestations pathologiques et de déficiences psychologiques, alors que le surmenage affectif, lui, peut en être la cause profonde, parce que lié à la personne même de l'éducateur, avant d'être lié au métier. Et de répondre clairement et simplement à la question primordiale : pourquoi avons-nous choisi

*ce métier? «Parce que, dit le D^r Durand, nous sommes tous animés profondément du besoin psychologique du contact affectif. Nous sommes dans l'impossibilité de rester seuls. Les autres sont notre oxygène.»*²²⁹

Ce besoin de contact mais aussi d'efficacité, c'est un équilibre à maintenir. Il faut concilier cette double exigence d'hygiène professionnelle et d'hygiène personnelle.

*«S'il y a désir de contact, il y a, en même temps, angoisse de contact. Lequel d'entre nous, à l'approche d'un enfant, ne se trouve pas dans cette situation ambiguë: désirer ardemment l'échange, tout en appréhendant la difficulté de cet échange? Cette situation difficile est génératrice d'angoisse. Comme est générateur d'angoisse notre besoin d'efficacité, qui peut se heurter à un échec, difficile à admettre et à supporter. Notre affectivité est donc tout le temps surchargée, surmenée. D'où la lassitude, la fatigue, le sentiment pesant de solitude.»*²³⁰

376

Le D^r Durand préconise de mettre cette angoisse en commun, en essayant de constituer des groupes de réflexion de six à huit personnes, dont les rencontres devraient faire partie de l'horaire de travail. C'est indispensable de pouvoir, durant le temps de travail et selon une technique appropriée, exposer ses difficultés, oser parler de son angoisse en présence d'un « superviseur »²³¹. Quant aux règles de l'hygiène personnelle, le D^r Durand les voit fondées sur une solide et profonde connaissance de soi, condition selon lui primordiale à l'exercice professionnel. La connaissance de soi, l'acceptation des échecs sont les conditions de l'équilibre, et cette préoccupation est un problème institutionnel et professionnel.

Ce thème est notamment repris par François Schlemmer en 1964. Pour lui l'hygiène mentale c'est avant tout « l'art de l'adaptation, de la

229 «Compte rendu de l'exposé du D^r Durand», *Ensemble*, 1959, 6, pp. 2-3.

230 *Ibidem*.

231 C'est la première fois que nous rencontrons ce terme dans un texte du bulletin *Ensemble*.

re-crédation, la notion du jusqu'ou, du possible ». Car l'éducateur, par son métier, se trouve au cœur d'une série d'affrontements, et ceci, qu'il travaille en institution ou en milieu ouvert.

« L'Art de se re-crédier, l'Art de rester soi-même en étant ouvert au prochain, l'Art d'équilibrer vocation et liberté, engagement et sagesse, vie familiale, action sociale et recherche spirituelle. Bref être adapté. [...] »

» Prendre du recul, se méfier de l'activisme.

» Se donner l'exigence d'une vraie détente (congrés régulièrement observés).

» Ne pas se sentir personnellement concerné (car le moi qui est visé n'est pas le moi mais l'image que l'autre se fait de moi).

» Prendre plaisir à la lutte (« nous devons savoir lutter avec amour », prière scout inspirée par Saint-François d'Assise).

» Assurer la recharge (lecture, sport, peinture ou musique... moyens de récréation).

» Partager ses problèmes (supervision en équipe).

» Ne pas perdre de vue l'essentiel (le chef n'est pas celui qui fait tout).

» Problème de l'équilibre familial, car le métier est une vocation du couple.

» Nous laissons à part le problème de la vie spirituelle: il est autre que l'hygiène mentale. La recherche spirituelle peut être une délivrance, la Grâce une force... En pensant à certains aspects épuisants et parfois décourageants de notre carrière, nous concluons avec Guillaume d'Orange par cet acte de Foi: « Il n'est pas nécessaire d'espérer pour entreprendre, ni de réussir pour persévérer. »²³²

232 Schlemmer, F., « Le métier d'éducateur », *Ensemble*, 1964, 24, p. 11.

Pour être éducateur (Conseils aux débutants)

- 1 Être solidement surmotive

- 2 Être sportif

- 3 Avoir fait des zétudes-adequates

- 4 Être costaud...ou posséder une autorité naturelle du cannerre.


- 5 Avoir le sens du contact et des techniques d'acroschage (dessin d'un gât douter)

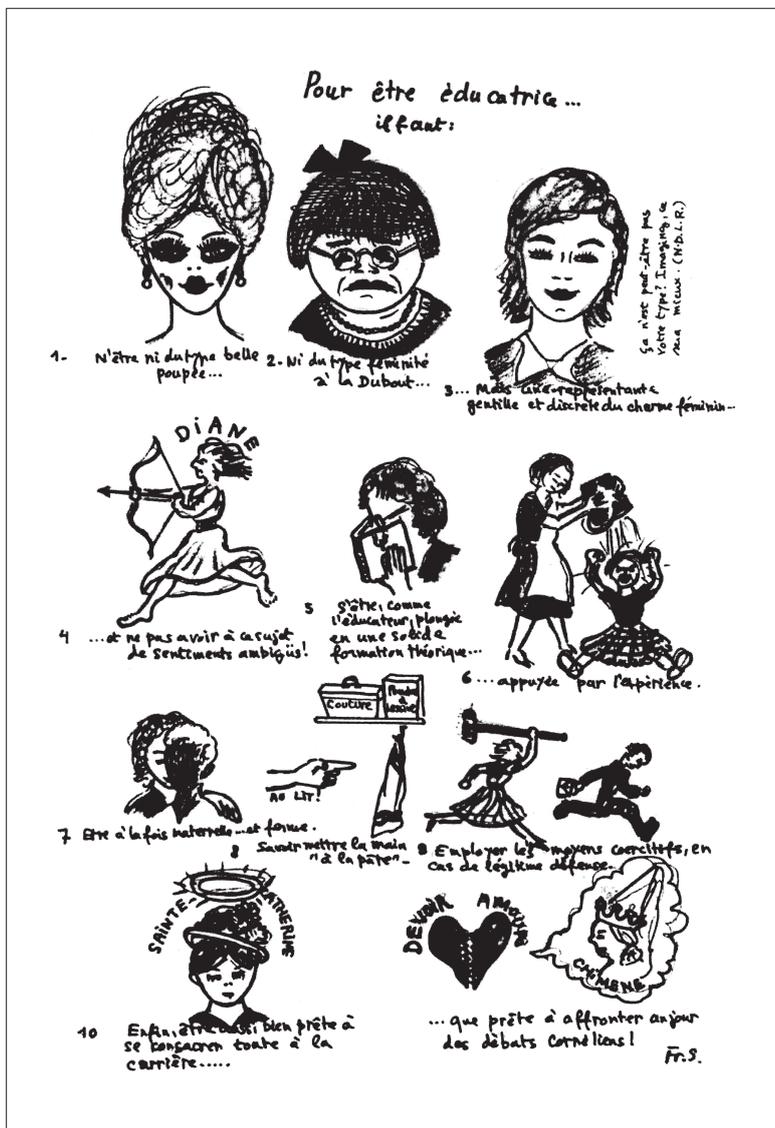
- 6 Avant 30 ans: porter un collier qui fait plus sérieux

 Après 40ans: se caiffer et s'habiller "d'ame"

- 7 Savoir faire tenir 40 gars dans une voiture prévue pour 4. (il est préférable de se faire prêter l'auto)

- 8 Enfin trouver l'âme sœur qui voudra partager avec son époux le 2% qui constitue la vie familiale et supporter qu'il y "d'efoule" les agressions et transferts dont l'est victime (voir Young Adler Fr.S.)





Laissons encore la parole à Rémy Schlaeppli :

*« Il faut des éducateurs, il en faut beaucoup. Ils sont le fondement des institutions ; le fondement de tous les systèmes, de toutes les théories. Sans eux pas de traitements possibles. De plus en plus on en appelle à la collaboration de tout le monde avec tout le monde, mais surtout et toujours avec les éducateurs. Tout ceci pour dire que notre profession est importante, délicate, grande, belle, et que ceux qui l'exercent accomplissent une mission qui va bien au-delà de la pratique d'un métier. Tout ceci pour dire que les éducateurs ont besoin de leur Association, de l'AREJI, qu'ils ont le devoir de la faire vivre. La réalisation d'accords de travail est une bonne chose, plus, c'est une chose indispensable. »*²³³

²³³ Schlaeppli, R., « Le métier d'éducateur », *Ensemble*, 1964, 25, p. 7.

CONGRÈS OU JOURNÉES D'ÉTUDE INFLUENTS

Cette époque pionnière du début de la professionnalisation du métier d'éducateur spécialisé est bien une nouvelle rencontre avec le secteur de l'« enfance inadaptée ». C'est une rupture éthique, conceptuelle, technique, pédagogique qui s'opère, un véritable changement de paradigme. À la recherche d'un nouveau modèle, les initiateurs du changement se documentent, mettent le « nez à la fenêtre », se fédèrent sur le plan régional et international. Le besoin d'échanger et de confronter les idées est puissant et mobilisateur, il donne naissance à un nombre impressionnant de congrès spécifiques, organisés en général sur le même modèle, soit des interventions conceptuelles par des personnalités, professeurs en clinique psychiatrique ou professeurs de psychologie dans des instituts renommés²³⁴, juristes émérites, ou encore fonctionnaires éminents ou directeurs d'écoles d'éducateurs. S'expriment également des présidents de diverses associations de protection de l'enfance ou encore des pédagogues renommés. Après les exposés magistraux, suivent les discussions

381

234 Par exemple une intervention très remarquée d'André Rey, professeur de psychologie à l'Institut international des sciences de l'éducation à Genève lors du 2^e Congrès de l'UNAR (Union nationale des associations régionales pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence) en octobre 1950.

de groupe. Puis les rapporteurs se penchent sur les thèmes introduits par les conférenciers et des essais d'intégration des idées ou des concepts développés en rapport avec le travail éducatif clinique tentent d'être « métabolisés ».

La Suisse romande entretient des contacts privilégiés avec la France voisine: l'AREJI organise d'ailleurs le 4^e Congrès de l'AIEJI à Lausanne²³⁵ comme l'atteste cette photographie publiée dans la revue *Rééducation* de janvier-février 1959 (Claude Pahud se trouve au bout de la table à droite).



382

Le bulletin de l'AREJI publie les comptes rendus de nombreux congrès et journées d'études qui émaillent ces dix premières années de la formation, avec leurs attendus, leurs idées force. Cependant les traces de ces divers congrès restent parfois très succinctes ou très partielles. Voici la liste chronologique des comptes rendus publiés dans *Ensemble*.

235 Voir chapitre de Claude Pahud sur ce thème.

**COMPTES RENDUS DES CONGRÈS
PUBLIÉS DANS « ENSEMBLE » :**

« Annonce du Congrès de Lausanne de l'AREJI » (il s'agit en fait du 4^e Congrès de l'AIEJI), Ensemble, 1958, N° 2, pp. 9 et 10.

Zumbach, P., « Échos de Strasbourg – Congrès de l'UNAR », Ensemble, N° 2, 1958, pp. 5 sq. Thème: L'observation des jeunes inadaptés.

Drillich, P.A., « Préparation du V^e Congrès, Rome, du 17 au 21 juin 1960 », Ensemble, 1959, N° 6, pp. 4 sq. Thème: L'éducateur de jeunes inadaptés et son hygiène mentale.

Amblet, E., Reber, R., « Le Congrès de Monthey », Ensemble, 1959, N° 6, pp. 7 sq. Le thème principal centré sur une réflexion à propos de l'équipement romand en institutions pour enfants et adolescents inadaptés.

« Rencontres AIEJI de Fribourg-en-Brisgau », Ensemble, 1961, N° 10, p. 16. Thème: L'admission d'un enfant en internat de rééducation.

Jaccard, A., « Rencontres de Fribourg-en-Brisgau », Ensemble, 1961, N° 11, pp. 2-3. Il s'agit d'un compte rendu de la délégation romande.

Secrétariat de l'AREJI, « Rencontre de l'AIEJI à Vienne du 12 au 16 novembre 1962 », Ensemble, 1962, N° 12, pp. 17 sq. Il s'agit d'un questionnaire qui tente d'appréhender les troubles des enfants pris en charge par les institutions éducatives. Il tente d'identifier également quels sont les effectifs, comment s'organise la hiérarchie au sein du groupe d'enfants, les phénomènes de rejet ou de leaders, quelles sont les attitudes éducatives usitées face au groupe.

Secrétariat de l'AREJI, « Rencontre de l'AIEJI à Vienne du 12 au 16 novembre 1962 », Ensemble, 1962, N° 14, pp. 1-2. Le thème de cette rencontre « dans le pays d'origine d'Aichhorn, de Freud et de

Moreno » est le suivant : *L'utilisation de la dynamique de groupe par l'éducateur de jeunes inadaptés.*

Secrétariat de l'AREJI, « Préparation du 6^e Congrès AIEJI du 30 septembre au 5 octobre 1963, Fribourg-en-Brisgau », Ensemble, 1963, N° 17, pp. 14 sq. Thème : *La formation et le perfectionnement de l'éducateur de jeunes inadaptés.*

Secrétariat de l'AREJI, « 6^e Congrès AIEJI du 30 septembre au 5 octobre 1963 », Ensemble, 1963, N° 19, pp. 10 sq. Thème : *La formation et le perfectionnement des éducateurs de jeunes inadaptés. Le programme complet du congrès est présenté avec un bulletin d'inscription.*

Tuscher, J., *Premier Congrès de l'ANEJI à Toulouse*, Ensemble, 1964, N° 25, p. 20. Thème : « *L'éducateur de jeunes inadaptés, universalité et diversité de la fonction.* »

Lemay, M., « *Synthèse des travaux du premier congrès national des éducateurs de jeunes inadaptés* », Ensemble, 1964, N° 26, pp. 8 sq. Il s'agit d'un compte rendu présenté lors de la séance plénière par le D^r Michel Lemay.

COMPTES RENDUS DE PERFECTIONNEMENT ET DE JOURNÉES D'ÉTUDE :

Vorburger, M., *Premières journées de perfectionnement de l'AREJI*, Ensemble, 1959, N° 1 nouvelle série, p. 6. Thèmes : *La gifle, la disponibilité de l'éducateur, les rapports psychologue-éducateur.*

« *Journées de perfectionnement vendredi 29 mai 1959* », Ensemble, 1959, N° 2, p. 4. Le programme est le suivant : *Ateliers dirigés par trois instructeurs CEMEA, activités théoriques animées par le D^r Bergier et M^{lle} N. de Rham, chant animé par M. N. Ruffieux.*

Il s'agira aussi de compléter les comptes rendus de la revue *Ensemble* par des extraits de trois revues françaises largement consultées en Suisse romande durant la période étudiée, étant donné les liens de l'AREJI avec les associations françaises: *Sauvegarde de l'enfance*, revue de l'Association française pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence²³⁶ (N° 1, 1946) et *Rééducation*, revue française de l'enfance délinquante, déficiente et en danger moral (N° 1, 1947). Ces deux publications, à côté d'articles scientifiques souvent d'un haut niveau, publient des comptes rendus de congrès et des prises de position sur ce qu'est l'éducateur. Souvent même, la parution de ces revues « sœurs » est attendue afin de transmettre les comptes rendus des congrès auxquels des membres de l'AREJI ont participé. Il est à noter qu'une convention avait été établie avec l'AIEJI et la revue *Rééducation*, afin que cette dernière publie les comptes rendus détaillés de ses congrès. *Liaisons*, revue de l'éducation spécialisée et du travail social (N° 1, 1952), publiée par l'Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés (ANEJI) apporte aussi de larges traces de divers débats; elle publie des articles techniques, mais aussi des éditoriaux, de courts articles humoristiques ou polémiques, des réactions diverses. C'est un témoin très vivant des questions et des prises de position des éducateurs eux-mêmes.

385

LES PRINCIPAUX COMPTES RENDUS DES CONGRÈS DANS LA REVUE « ENSEMBLE »

Si les congrès et journées d'étude et de perfectionnement mobilisent grosso modo un huitième des pages de la revue *Ensemble*, il y a relativement peu de place pour des comptes rendus centrés sur les idées et les concepts développés lors de ces diverses rencontres, comme par exemple au sujet du quatrième Congrès de l'AIEJI qui se tient à Lausanne en 1958.

« Sachez pourtant qu'en dépit de grandes difficultés, ce congrès ne s'annonce pas trop mal! Sachez aussi que sa préparation ne

²³⁶ Tout d'abord revue des associations régionales pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence (fédérées dès 1948 sous le nom d'Union nationale des Associations régionales pour la sauvegarde de l'enfance et l'adolescence, UNAR).

*nous fait pas oublier les problèmes que notre association aura à se poser et à tenter de résoudre, en rapport direct avec la profession, sitôt le congrès passé. Pour l'instant, nous vous demandons instamment votre confiance, et souhaitons vous apporter, en début d'automne, des motifs sérieux pour la maintenir!»*²³⁷

Dans la revue *Ensemble*, il n'y a que l'annonce²³⁸ de ce congrès cité comme très important, mais aucun compte rendu spécifique.

IV^e CONGRÈS DE L'AIEJI

Les membres de l'AREJI ont reçu le 2 mai le programme provisoire, un bulletin d'inscription et un bulletin de logement. Nous les prions de prendre note de deux informations importantes :

- 1. Il y aura à disposition des personnes qui ne pourraient suivre le congrès de bout en bout, des cartes d'auditeurs. Le prix en sera précisé ultérieurement.*
- 2. Le nombre de places en dortoir étant limité, nous sommes contraints de demander aux membres de l'AREJI (ainsi qu'à ceux du Groupe romand) de prévoir leur logement en hôtel, ou chez des amis et connaissances de la région lausannoise.*

Un autre exemple est celui du sixième Congrès de l'AIEJI à Fribourg-en-Brisgau qui a lieu du 30 septembre au 5 octobre 1963. Un effort considérable de préparation mobilise les éducateurs. Ce congrès a pour thème la formation et le perfectionnement de l'éducateur spécialisé. Il fait l'objet d'une attention particulière dans sa phase préparatoire. Cet effort préalable fait l'objet d'un compte rendu complet sous forme d'un projet de réponse de l'AREJI aux organisateurs²³⁹. Préalablement, une demande

²³⁷ *Ensemble*, 1958, 3, p. 1.

²³⁸ *Ensemble*, 1958, 2, p. 9

²³⁹ *Ensemble*, 1963, 17, pp. 14 à 17.

de publication des actes de ce congrès avait été demandée par un membre de l'AREJI et *Ensemble* s'était engagé à publier les résultats de ce Congrès²⁴⁰. Ce compte rendu, comme d'autres d'ailleurs, ne fait guère allusion au contenu des échanges et des discussions, mais parle plus de l'organisation et de la qualité de l'accueil.

« Congrès international, et combien!... 32 pays représentés, 400 participants de toutes langues et de tous poils. Plusieurs < africains > mettent la pointe de couleur dans l'assistance et à la tribune, ne serait-ce que par leurs costumes.

» Les conférences sont traduites simultanément par de charmantes interprètes. Trois langues à choix : allemand, français, anglais. Installations techniques modernes : par casque d'écoute très pratique pour vous donner l'air de dormir en écoutant, à moins que cela ne soit le contraire. Qui oserait prétendre qu'il ne l'a pas fait... au moins une fois ?

» Organisation grand style : tout est prévu avec minutie et avec un sens de l'ordre bien utile au perfectionnement des éducateurs. C'est le moment de préciser le thème du Congrès : < Formation et perfectionnement de l'éducateur. >

» Les représentants de l'AREJI sont conduits par leurs plus illustres locomotives : M. Rochat de Vennes, M. Claude Pahud, sans oublier le point de mire, voire de ralliement, constitué par le Tuteur général de Genève, M. Pierre Zumbach. »²⁴¹

387

Le texte se poursuit sur le même ton et parle des visites d'institutions qui démontrent que nous « n'avons pas à nous en faire » ou encore parle de la qualité des repas servis au restaurant de l'Université. Mais rien sur le contenu des échanges, ou concernant l'effort de conceptualisation sur le thème du congrès.

Dans son compte rendu du premier Congrès de l'ANEJI à Toulouse en juin 1964, Jacques Tuscher donne une partie de l'explication relative à l'absence de contenu dans les comptes rendus de congrès ou de journées d'étude.

240 *Ensemble*, 1962, 12, p. 7.

241 « Flashes sur Fribourg-en-Brigau », *Ensemble*, 1963, 20, p. 3.

« *Le Congrès de l'Association nationale française des éducateurs, du 24 au 26 juin à Toulouse, fut certainement remarquable à tous points de vue. [...] Remarquons aussi le tour de force réalisé par le Dr Lemaury et quelques collaborateurs: recevoir à 18 heures plus de 50 rapports, et présenter le lendemain à 9h30 en séance plénière une synthèse si riche et si claire que je préfère attendre sa publication pour la donner dans Ensemble.* »²⁴²

D'autres revues ont davantage de moyens pour faire ce travail conséquent. L'AREJI et la rédaction d'*Ensemble* n'ont à leur service que des miliciens ou des militants déjà fort occupés par des tâches astreignantes et des horaires surchargés. Mais peut-être aussi que l'essentiel des débats porte sur les échanges, la nécessité de se retrouver et de confronter les expériences d'une manière libre et non contraignante plutôt que sur la conceptualisation.

388 Cependant, dans quelques numéros d'*Ensemble*, il y a des traces des débats en cours sur les pratiques ou sur les modèles pédagogiques les plus courants. En voici quelques exemples significatifs.

CONGRÈS DE L'UNAR À STRASBOURG 1958

L'observation des jeunes inadaptés est un thème largement débattu qui donne l'occasion de préciser un des outils indispensables de l'action éducative. Cette activité apparaît comme un moment nécessaire dans toute opération expérimentale, elle est considérée comme première et absolument incontournable. Il s'agit de distinguer et de mettre en valeur les potentialités d'un sujet, souvent mineur, en vue de son épanouissement et de sa réinsertion.

« *Que le spécialiste de l'éducation n'oublie pas qu'au sein d'une famille, on observe et on éduque tout à la fois. Rappelons aussi qu'un sujet observé doit l'être dans sa totalité; nous rejoignons la médecine de la personne par l'observation de la personne. Qu'est-ce que la connaissance de l'être humain? La signification*

242 Tuscher, J., « Premier Congrès de l'ANEJI à Toulouse », *Ensemble*, 1964, 25, p. 20.

de l'observation? Il faut replacer les faits dans leur contexte. L'Homme est par définition insaisissable. Impossible de l'enfermer dans un mécanisme philosophique ou scientifique.»²⁴³

Les écrits insistent tout particulièrement sur la nécessité pour l'observateur de se connaître lui-même avant de tenter de comprendre autrui. Cette connaissance de soi n'est valable que dans le cadre de l'équipe de travail, équipe qui doit être « psycho-médico-pédico-sociale »²⁴⁴.

CONGRÈS ANNUEL DU GROUPE ROMAND DE L'ASSOCIATION SUISSE EN FAVEUR DES ENFANTS DIFFICILES À MONTHEY, EN 1959

Ce congrès est plusieurs fois cité comme ayant marqué d'une pierre blanche les discussions qui ont cours à cette époque en Romandie. Il réunit plus de 150 personnes et trois exposés permettent de lancer une série de débats et de prises de conscience.

389

« Traçons un très rapide tableau de ces deux journées. Après l'ouverture du Congrès par le D^r Henny, président du Groupe romand, on entendit l'exposé du D^r Bergier, suivi du dîner. M. Claude Pahud parla de l'équipement romand en institutions pour enfants et adolescents inadaptés, en se fondant sur des renseignements statistiques dont le dépouillement et la présentation demandèrent un gros travail. Puis des groupes de discussion siégèrent à Malévoz; ils eurent malheureusement trop peu de temps pour épuiser le programme qui leur avait été proposé et qui, à notre sens, était trop chargé; le soir, après le repas officiel, l'Ensemble choral La Clé de Sol se produisit, en costume du val d'Illiez. Le lendemain, on entendit MM. Amblet et Reber sur « la situation de l'éducateur spécialisé en Suisse romande » puis la synthèse présentée par M. Pierre Zumbach, Tuteur général de Genève. »²⁴⁵

243 Zumbach, P., « Échos de Strasbourg – Congrès de l'UNAR », *Ensemble*, 1958, 2, p. 5.

244 *Idem*, p. 6.

245 « Les besoins des services de placement romands », *Ensemble*, 1959, 6, p. 8.

Le D^r J. Bergier fit un exposé très remarqué dont on retrouve aussi ailleurs de nombreuses citations dans différents colloques et ouvrages. En voici un extrait significatif :

« Nous parlons au nom de plus de dix mille enfants, dix mille enfants pour lesquels il faut exiger des réalisations urgentes dans le domaine social, tant du point de vue de l'assistance qu'à celui des établissements destinés à les accueillir.

» Un protégé sur deux est un Confédéré dont l'assistance est à la charge du canton d'origine qui parfois refuse sa garantie pour un apprentissage ou un placement ; la procédure aboutit quelquefois à des mesures qui peuvent être contraires à l'intérêt de l'enfant. Pour les étrangers, le problème est le même : l'Italie par exemple refuse de payer quoi que ce soit pour ses ressortissants, tandis que la France et l'Allemagne sont infiniment plus larges. Il faudrait pouvoir aboutir à un concordat intercantonal tel que celui qui lie déjà certains cantons, en majorité alémaniques, le seul État romand partie de ce concordat étant Neuchâtel. »²⁴⁶

390

Il propose une série de mesures très argumentées pour pallier ce manque évident de moyens et d'équipements et distingue la création de pouponnières, de homes non spécialisés tels que ceux développés dans le cadre des nids familiaux, de foyers d'adolescents, de homes pour oligophrènes profonds, de foyers de semi-liberté, d'établissements pénitentiaires pour adolescents particulièrement difficiles, d'établissements psychiatriques et de maisons d'observation pour des traitements à court terme. Il parle également de prix de revient et de subventions avec la création de critères d'attribution.

PRÉPARATION AU 5^e CONGRÈS DE L'AIEJI À ROME EN 1960

À part les allocutions de personnalités politiques et religieuses (dont celle de Sa Sainteté le pape Jean XXIII), le thème du congrès est centré sur le concept d'éducateur spécialisé ; il est introduit par une conférence

²⁴⁶ *Ibidem.*

magistrale de M^{lle} Guindon, directrice du Centre de formation d'éducateurs spécialisés de l'Université de Montréal.

La profession d'éducateur spécialisé est à la recherche de sa spécificité. Elle doit recourir, on l'a vu, à « l'hygiène mentale » pour procurer à l'éducateur l'équilibre nécessaire à son travail. Il y aurait intérêt à examiner :

« En ce qui concerne la personnalité de l'éducateur lui-même :

- Le genre de personne qui se trouve attirée vers le métier et possédant des dispositions positives mais posant cependant des problèmes spécifiques d'ordre émotionnel.*
- L'influence qu'a sur le développement professionnel de l'éducateur et sur son état mental l'idéal qu'il s'est forgé (l'éducateur tel qu'il devrait être). Qu'est-ce qui détermine cet idéal ?*
- Le problème de la maturité. Quelle maturité peut-on exiger, étant donné l'âge de beaucoup de candidats ?*
- Faut-il demander aux éducateurs d'avoir réglé leurs problèmes personnels ? Sinon quelle attitude serait-il nécessaire d'adopter ?*

391

» En ce qui concerne « les relations », outil principal de l'éducateur :

- Problèmes résultant de la confrontation avec le matériel particulier, c'est-à-dire avec les enfants perturbés ou aux prises avec des problèmes d'ordre sociopsychologique.*
- Problèmes résultant du fait qu'avec les enfants l'éducateur doit établir une relation personnelle dans le cadre de ses obligations et des limites de sa responsabilité professionnelle... confusion possible de sentiments personnels, morale professionnelle, vie privée et professionnelle... etc.*
- Problèmes résultant du travail quotidien, de la tension entre ce qui est et ce qui devrait être.*
- Problèmes relatifs au travail avec les supérieurs : dans quelle mesure le travail avec des éléments perturbés contient-il en germe les difficultés dans les rapports entre collègues et dans les rapports hiérarchiques ? »²⁴⁷*

247 Drillich, P.A., « L'éducateur de jeunes inadaptés et son hygiène mentale », *Ensemble*, 1959, 6, pp. 5-6.

PRÉPARATION AU 6^E CONGRÈS DE L'AIEJI À FRIBOURG-EN-BRISGAU EN 1963

Il est rappelé que la formation des éducateurs spécialisés est l'œuvre en Suisse du secteur privé, soutenu parfois par les pouvoirs publics (Confédération, cantons et communes). Est également évoquée la possibilité d'une formation « en cours d'emploi » pour des éducateurs déjà en fonctions. Il est relevé, au sujet du rôle de l'éducateur, que, il y a quelques années encore...

392

« [...] les responsables des institutions attachaient de l'importance uniquement à la fonction de surveillance de l'éducateur assurant la bonne marche de l'établissement, bonne marche qui sécurise et tranquillise la société. Cependant, une prise de conscience des problèmes actuels de l'éducation, la présence dans les institutions de quelques éducateurs formés, le rôle donné à l'équipe médico-sociale et la collaboration de l'éducateur à cette équipe tendent actuellement à transformer le surveillant en un éducateur responsable qui participe à l'éducation de l'enfant. Cette évolution rapide, qui aurait tendance à trop intellectualiser la fonction d'éducateur, ne doit pas lui faire oublier que son devoir principal est d'être la présence disponible, source de sécurité indispensable, et qu'il ne peut remplir son rôle que dans les contacts journaliers qu'il a avec l'enfant, souvent dans les plus humbles tâches. »²⁴⁸

L'éducateur occupe dans le cadre de l'équipe éducative une place importante et qui fonde sa spécificité. Il est le mieux placé pour connaître l'enfant, décrire son comportement aux spécialistes et tenter d'appliquer les suggestions et conseils de l'équipe. Ce qui amène le Centre de formation à dispenser des cours adéquats pour remplir cette fonction.

« Nous avons la certitude de ne pas savoir et pouvoir encore utiliser, dans le sens de la formation, tout le matériel psychologique

248 « La formation et le perfectionnement de l'éducateur de jeunes inadaptés », *Ensemble*, 1963, 17, p. 14.

que nous apporte la forme d'études que nous pratiquons. Si, en ce qui concerne les cours eux-mêmes et les disciplines enseignées, il nous paraît relativement aisé d'apporter des améliorations, c'est beaucoup plus difficile au niveau de la formation humaine. Nous voyons une solution dans des entretiens individuels beaucoup plus fréquents et approfondis, ainsi que dans des entretiens de groupe systématiques. Nous pensons également que les exigences formelles, touchant à la discipline personnelle de vie des étudiants éducateurs, doivent s'élever. Nous appelons aussi de nos vœux une collaboration toujours plus efficace à la formation pratique par les établissements de stage.»²⁴⁹

Du côté de la direction des établissements, le constat est critique :

« Les éducateurs sont en général jeunes, très jeunes pour aborder une profession qui, paradoxalement, exige de la maturité. Du fait qu'ils ont suivi des cours d'un niveau élevé, ils ont tendance à penser tout connaître et à résoudre seuls la plupart des problèmes d'éducation. Les notions acquises devraient permettre de comprendre le comportement de l'enfant, les explications du psychologue, du psychiatre, voire même de l'aumônier, devraient amener le jeune à faire appel aux spécialistes.»²⁵⁰

393

Les exigences à l'égard de l'éducateur sont fortes. Elles nécessitent bien autre chose que l'application de techniques ou de connaissances.

« Propreté, tenue, ponctualité, [...] il faut pousser l'éducateur à sortir de lui-même, à se dépasser, à résoudre ses problèmes personnels.»

La nécessité des connaissances théoriques est indispensable et oriente les recherches de l'équipe éducative. La théorie « ouvre l'esprit » et, bien

249 « La formation et le perfectionnement de l'éducateur de jeunes inadaptés, point de vue d'une école », *Ensemble*, 1963, 17, p. 15.

250 Et citations suivantes : « La formation et le perfectionnement de l'éducateur de jeunes inadaptés, point de vue des établissements », *Ensemble*, 1963, 17, pp. 15-17.

assimilée, influence et enrichit le comportement éducatif, suscite l'intérêt, apporte un langage et un outil de travail. Mais, pour certains, l'importance est ailleurs :

« D'aucuns pensent que la formation spirituelle devrait être très poussée chez les éducateurs, puisque dans ce domaine ils devront souvent se substituer aux parents, aux moniteurs d'école du dimanche, voire aux pasteurs. [...] Des retraites apportent un enrichissement sur le plan spirituel. Pourrait-on concevoir de refaire périodiquement le point, par exemple lors de cours de rappel? »

L'utilité de la supervision est débattue, l'AREJI préconise la supervision d'équipe, mais elle évoque aussi la supervision individuelle pratiquée dans d'autres lieux.

394 SYNTHÈSE DES TRAVAUX DU PREMIER CONGRÈS DE L'ANEJI À TOULOUSE EN 1964

Comme déjà mentionné, c'est le Dr Michel Lemay qui est chargé de la synthèse des travaux de ce congrès. Il distingue les différentes attitudes de base de l'éducateur spécialisé :

« La première est une attitude d'acceptation et de respect : acceptation de la personne telle qu'elle est, sans jugement de valeur, sans fausse pitié ni désengagement.

» La deuxième est une attitude de disponibilité et d'écoute, afin de percevoir et de répondre aux besoins sans vaine recherche de soi dans l'autre.

» La troisième est une attitude d'engagement en acceptant délibérément de vivre avec l'inadapté une réalité quotidienne qui signifie implication et témoignage.

» La quatrième est une attitude d'observation en découvrant que rééduquer sans observer ou observer sans agir sont des impossibilités puisque répondre aux besoins signifie évaluer ces besoins et être en quête de ces besoins.

»La cinquième est un effort de continuité, qui va se situer sur deux plans différents. Le premier plan peut être qualifié de continuité dans le temps. En effet, vivre avec l'inadapté sa réalité quotidienne signifie être présent non sans doute, de manière permanente et globale, mais avec une densité et une régularité qui paraissent très spécifiques de la profession d'éducateur spécialisé. Le deuxième plan peut être qualifié de continuité dans l'espace à travers les différentes étapes d'une rééducation puis d'une réinsertion dans un milieu préparé, voire modifié si cela s'avère nécessaire.

»La sixième est une attitude d'authenticité en comprenant que son meilleur outil est sa personnalité.»²⁵¹

Une idée émerge, à savoir l'importance de la relation individuelle et de groupe qui dépend de la personnalité de l'éducateur, tout à fait première et fondamentale dans un processus éducatif en prise avec de jeunes inadaptés.

395

«L'importance de cette personnalité conduit tout naturellement à souligner la nécessité d'une sélection qui ne tienne pas seulement compte de facteurs d'ordre scolaire, mais soit amenée à évaluer également la maturité affective, la disponibilité, la capacité de contact avec autrui.»²⁵²

L'empirisme lié à l'exercice professionnel est souligné par beaucoup, mais le désir de recherche et d'approfondissement est évident. Perfectionnement, formation, confrontation des points de vue sont des mots clés de plus en plus prononcés. La notion de travail en équipe revient comme une préoccupation fondamentale.

«C'est une idée, force qui se dégage de tous les rapports en souhaitant la constitution d'une équipe, la plus horizontale possible, afin de permettre une action commune de tous les membres du

251 Lemay, M., «Synthèse des travaux du premier Congrès national des éducateurs de jeunes inadaptés», *Ensemble*, 1964, 26, pp. 5-6.

252 *Idem*, p. 8.

*personnel, un dialogue et un échange véritable. La réalisation d'une équipe est considérée comme difficile. Elle implique en effet un langage commun, un respect accru entre personnes afin que les positions différentes ne soient pas considérées comme des menaces pour chacun, mais pour tous, des moyens de se compléter, un entraînement à la communication, une reconnaissance de ses propres limites, la définition aussi précise que possible de son propre rôle.»*²⁵³

LES CONGRÈS DE L'AIEJI DANS LES REVUES FRANÇAISES

Il convient ici de compléter les comptes rendus dans la revue *Ensemble* notamment des congrès de l'Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés, en repérant succinctement ce qui est développé dans les revues françaises. Les préoccupations principales concernent l'identité et la fonction des éducateurs spécialisés.

396 C'est au 2^e Congrès de l'AIEJI à Bruxelles en 1954²⁵⁴ qu'incombe l'entreprise de « jeter les bases d'une méthodologie transmissible de la rééducation », dans le but de faire profiter chacun des expériences de quelques-uns. M. Van Pragg livre le fruit de ses recherches effectuées dans son École de formation à Middeloo, aux Pays-Bas. Il considère qu'il ne suffit pas d'enseigner à un éducateur comment tirer le meilleur parti de ses dons naturels, il faut aussi l'aider à intégrer la théorie dans la pratique professionnelle et dans sa personnalité. Cette intégration se fait à l'intérieur d'une équipe cohérente, formée du corps enseignant – des chercheurs – des candidats éducateurs, de l'institution, champ de pratique appliquée, qui comprend le personnel et les enfants. Elle constitue l'objectif principal dans la formation des éducateurs spécialisés, par les moyens d'une vie intense en internat et par la supervision. La méthode pour aboutir à cette intégration émerge des convictions analytiques adoptées en Hollande : l'investigation des profondeurs permet à l'éducateur d'accéder à une maturité émotionnelle suffisante et à une lucidité pour générer des relations adéquates avec les inadaptés (pris comme indivi-

²⁵³ *Idem*, p. 9.

²⁵⁴ *Liaisons*, mai 1955.

dus ou en groupe) par-delà ses propres conflits ; ceux-ci ont bien des occasions d'être réactivés par l'une ou l'autre des situations variées qui l'entourent. Or cet appel à la psychanalyse éveille des réticences nombreuses notamment dans l'atteinte à la liberté intime des individus, tant des jeunes inadaptés que des adultes qui en ont la charge.

Au 3^e Congrès à Fontainebleau en juillet 1956²⁵⁵, les questions gravitent autour de la recherche d'une formation distincte pour l'éducation spécialisée à travers des exposés sur « la relation éducateur-enfant inadapté » ou sur « la dynamique des groupes ». L'essentiel à transmettre doit être assez consistant pour demeurer une référence centrale et assez souple pour ne pas étouffer la créativité. Les professionnels sont enjoins à définir eux-mêmes leur propre spécificité, à approfondir la conscience diffuse qu'ils ont de leur action et apporter le bénéfice de leurs études variées à la synthèse que deviendrait ainsi le centre de formation.

À Lausanne, en 1958, au cours du 4^e Congrès²⁵⁶, M. Papanek, directeur de la *Wiltwyck School for Boys* à New York, ponctue le débat sur la formation et le perfectionnement de l'éducateur spécialisé. L'éminent praticien situe avec une logique précise et à la lumière d'une expérience bien déterminée le but de son institution, sa philosophie, sa politique et sa méthode d'approche. Des techniques peuvent être empruntées à d'autres services ou institutions, mais elles doivent être toujours et exclusivement appliquées au service du seul but de l'institution qui est la réadaptation sociale par le truchement de véritables relations humaines. Parmi les instruments efficaces de l'éducateur qui se veut lucide, la primauté est accordée à la supervision. Mais pour la manier, il conviendrait de créer et de développer une hiérarchie d'experts, familiers de la psycho-dynamique et des enfants inadaptés. Conformément à la suggestion du Congrès, il préconise le perfectionnement des éducateurs en cours d'emploi ; l'éthique professionnelle requiert cette formation, additionnelle et continue, puisque chaque attitude éducative joue un rôle décisif pour le résultat du traitement. Les échanges, sur un plan horizontal et vertical, illustrent un système

255 « 3^e Congrès de l'AIEJI, Fontainebleau 5-9 juillet 1956 », *Rééducation*, septembre-décembre 1956.

256 « 4^e Congrès de l'AIEJI, Lausanne 20-24 juin 1958 », *Rééducation*, janvier-février-mars 1959.

formateur coopératif; c'est ainsi que les éducateurs se forment et se construisent leurs méthodes de travail. Ils participent à la découverte et à la mise en œuvre d'une philosophie et d'une pédagogie de la rééducation. Notons encore l'intervention, lors de ce congrès, de M^{lle} de Rham sur les critères de maintien d'un jeune inadap-té dans son milieu familial.

Le 5^e Congrès à Rome en juin 1960²⁵⁷ traite du « concept d'éducateur spécialisé ». L'éducateur doit assumer une grande responsabilité puisqu'il est responsable du milieu qui remplace la famille. Il ne se substitue pas aux parents, mais il représente les valeurs que ceux-ci détiennent dans la société. Il fournit des modèles d'identification progressive, qui facilitent la maturité du jeune et son épanouissement. Il vise en somme à établir un nouveau type de relation avec l'enfant en ne s'attachant pas seulement à l'aspect somatique de son comportement. L'action éducative est continue et l'éducateur utilise toutes les circonstances concrètes et quotidiennes de la vie de l'enfant. Puisqu'il s'occupe de sujets inadap-tés, c'est-à-dire de jeunes dont l'évolution est affectée dans une direction opposée à l'environnement social, ses interventions ne peuvent se concevoir si elles ne cherchent pas à modifier profondément sa personnalité. Deux grands courants se dégagent lors de la synthèse finale du Congrès. L'un, pédagogique, vise essentiellement à réinsérer le jeune dans un contexte social par des moyens culturels et moraux; l'autre, psychothérapeutique, tend à orienter la relation éducative afin d'agir profondément sur le psychisme du jeune.

Le 6^e Congrès se déroule à l'Université de Fribourg-en-Brigau en 1963²⁵⁸. La question centrale à débattre revient sur la formation et le perfectionnement de l'éducateur spécialisé, et plus spécialement sur le personnel éducatif non formé ou « formable en emploi ». Tant vaut le personnel, tant valent les méthodes employées et tant valent les résultats obtenus, déclare M. Joubrel dans son discours d'ouverture. Les discussions et échanges divers montrent un souci « international » en ce qui

257 « 5^e Congrès de l'AIEJI, Rome 17-21 juin 1960 », *Rééducation*, deuxième semestre 1960.

258 « 6^e Congrès de l'AIEJI, Fribourg-en-Brigau, 30 septembre – 4 octobre 1963 », *Rééducation*, mars-avril-mai 1964.

concerne la formation : elle est absolument indispensable et obligatoire. Les personnes à former sont toutes celles qui coopèrent au sein de l'institution d'éducation, du directeur à la cuisinière ou au concierge, car tous sont des éducateurs en puissance. Ces rôles différents appellent des formations circonstanciées, soit une instruction rudimentaire soit, suivant les responsabilités, des études spécialisées et poussées. La sélection est examinée de près et largement débattue. Pour le candidat éducateur qui doit être examiné dans une épreuve spécifique de sélection, il faudrait s'intéresser à sa capacité à nouer des contacts humains, à savoir se faire accepter, faire preuve d'un esprit mobile et ouvert, d'objectivité, d'équilibre affectif. La sélection doit être confiée à une équipe réunissant des représentants des centres de formation, mais également des représentants des milieux professionnels.

La formation doit être assise sur une base solide qui s'appuie sur la science et la culture, sur l'acquisition de techniques, mais aussi sur une formation sérieuse de la personnalité. La nécessité d'une supervision est une garantie première et impérieuse pour l'exercice de la profession, et le superviseur devrait être formé et avoir une longue expérience de la pratique professionnelle.

399

En résumé, la préoccupation centrale de ces divers congrès est donc la formation de l'éducateur et notamment sa personnalité, son identité professionnelle, la connaissance de ce qu'est « le jeune inadapté » et des soins qui sont réclamés pour sa rééducation, la nécessité de la supervision liée à la compréhension des situations éducatives spécialement difficiles dans le cadre de l'institution de rééducation.

Dès le deuxième Congrès de l'UNAR en octobre 1950, le débat était déjà lancé et des réponses précises étaient données comme en témoigne le rapport de Jean Pinaud, directeur de l'école Théophile-Roussel à Montesson que Claude Pahud visitera en 1953. L'essentiel du dispositif de formation est déjà très bien conceptualisé. Il mérite d'être rappelé ici²⁵⁹.

259 Pinaud, J., « Rapport », *Sauvegarde de l'Enfance*, 1950, 2-3, pp. 147 et suivantes.

MODÈLE D'ORGANISATION DES ÉTUDES, CONGRÈS UNAR 1950, RAPPORT J. PINAUD

Il est indispensable d'opérer une sélection et un triage parmi les candidats à la fonction d'éducateur. Cette sélection permettra, dans une certaine mesure, l'élimination des névropathes, des psychopathes ou des inaptes pour d'autres raisons, auxquels il faut barrer l'accès à la carrière d'éducateur. Il faut en outre essayer de rechercher chez les futurs éducateurs les qualités qui permettent d'espérer qu'ils réussiront dans leur métier. Il est impossible de dégager un critère infaillible et d'affirmer que l'éducateur doit présenter telle ou telle qualité déterminée. Son rayonnement, son sens de l'enfant, ses possibilités d'accrochage avec lui ne peuvent être appréciés que si le candidat est réellement mis en contact avec les enfants pendant un certain temps, trois mois au moins. Ce n'est qu'après un stage de sélection permettant d'éliminer les inaptes pour des raisons diverses et un stage pratique « de contact » permettant de penser que le candidat possède les qualités de base lui permettant de réussir, qu'on pourra penser à la formation à proprement parler. Voilà comment nous envisageons les modalités de ces deux étapes :

I. STAGE DE SÉLECTION

1. Observation directe des candidats

- a) Réactions à la vie collective d'internat (important, la vie collective en internat étant celle faite aux éducateurs);
- b) Réactions aux diverses activités proposées (chant, jeux divers, veillées, etc.) qui peuvent être souvent présentées d'une façon telle qu'elles représentent de véritables situations individuelles ou collectives, et à la culture physique (appréciation de la fonction tonique, de l'activité motrice et de la maîtrise intellectuelle);
- c) Réalisation du candidat: modelage, marionnettes, etc., qui peuvent être projectives de la personnalité du sujet.

2. *Épreuves permettant d'apprécier le niveau scolaire et la culture des candidats*

Elles peuvent comprendre soit un ou plusieurs questionnaires, soit une épreuve de type dissertation, cette dernière pouvant mettre en valeur certains aspects de la personnalité du sujet.

3. *Une autobiographie*

Ce document doit être demandé, mais non exigé. Chaque candidat devra raconter sa vie, avec l'engagement et la sincérité et de la non-omission. Les candidats sont avisés que ce document demeurera confidentiel et qu'il leur sera rendu après lecture par deux personnes seulement, le médecin et le directeur. Une expérience de plusieurs années me permet d'affirmer que, sauf exception rarissime, cette autobiographie n'a jamais été refusée et qu'elle représente souvent un document d'un immense intérêt, parfois profondément émouvant.

4. *Des examens psychologiques*

Comprenant obligatoirement une épreuve d'intelligence générale (tests de Penrose ou échelle de Weschler-Bellevue par exemple) et des épreuves d'exploration de la personnalité (Rorschach, T.A.T., etc.).

5. *Des entretiens individuels, d'une part avec un psychiatre, spécialiste des questions de rééducation, d'autre part avec le directeur de l'école ou le chef de stage, si le directeur est médecin.*

Entretiens plus ou moins dirigés, si besoin est, qui donnent aux deux observateurs la possibilité de saisir certains aspects de la personnalité du candidat, et établissent les contacts humains qu'on ne saurait trop souhaiter.

6. *Examen somatique général*

Qui devra obéir aux règles habituelles et comporter, notamment, les dispositions légales imposées au personnel appelé à s'occuper d'enfants.

7. Enfin un examen sur pièces

Références, titres, diplômes, casier judiciaire. Cet examen sur pièces est en lui-même assez révélateur : style du candidat dans la correspondance échangée avec lui, manière dont il répond aux questions posées dans les questions constitutives du dossier, notamment celle qui le questionne sur ce qui lui fait choisir la rééducation. En outre, cet examen sur pièces permet de noter si les candidats ont des titres. Il permet aussi de se rendre compte de leur stabilité.

II. STAGE PRATIQUE

Les candidats retenus après les stages de sélection auront ensuite à faire un stage pratique d'au moins trois mois, avec des enfants. Ce stage devra être effectué dans un centre bien équipé, pourvu de bons éducateurs. Il s'agira d'apprécier si le candidat possède le comportement qui lui permettra de réussir avec les enfants, ou est apte à acquérir, en tenant compte, naturellement, comme indiqué ci-dessus, que les types d'éducateurs sont très variés et que leurs qualités peuvent être extrêmement différentes. Il s'agira aussi, pour le candidat lui-même, d'éprouver la solidité de sa vocation et de se rendre compte s'il est capable d'exercer un métier dont il pourra mesurer les difficultés. Les candidats retenus après les épreuves du stage de sélection, et s'étant révélés en stage pratique susceptibles de devenir des éducateurs, pourront alors envisager leur formation à proprement parler.

III. STAGE DE FORMATION

1. Cours théoriques

Psychologie générale, psychologie de l'enfant, médecine (notions d'anatomie, de psychopathologie, de neuropsychiatrie infantile), pédagogie, législation et assistance, secourisme.

2. Cours pratiques

Initiation artistique, initiation musicale et rythmique, jeux éducatifs dramatiques, marionnettes, chant, plein air, éducation physique.

3. *Formation personnelle*

Témoignages de personnalités engagées dans la rééducation, visites de musées et d'expositions, cercles d'études, veillées culturelles, connaissances du milieu des jeunes inadaptés, visite de quartiers populaires, de taudis, etc.

4. *Stages*

Stages d'information, s'effectuant dans des services de types divers, d'une durée approximative de trois mois, s'échelonnant au cours de la première année scolaire.

Stage de formation, d'une durée approximative de six mois, s'inscrivant pendant la deuxième année scolaire.

QUELQUES ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION

Comme toute profession qui se constitue, celle d'éducateur et d'éducatrice spécialisé-e se laisse difficilement définir. Or ceux qui l'exercent et qui tentent de la promouvoir doivent non seulement justifier leur existence et inventer leur fonction, mais également tracer les limites du territoire qui va les différencier des autres. En examinant les écrits qui paraissent dans la revue *Ensemble* entre 1957 et 1964, on constate que la question centrale qui se pose d'une façon particulière est celle de l'identité professionnelle, centrée prioritairement sur la personnalité de l'éducateur, sans ignorer cependant les compétences techniques et les capacités intellectuelles requises, nécessaires à la formation et à l'exercice professionnel.

405

Ce souci de définition a traversé toute l'évolution de la profession et reste encore une préoccupation actuelle. Dans les établissements s'occupant de jeunes ou d'adultes (le champ s'est complexifié) en difficulté, il a existé et il existe toujours d'autres professionnels et notamment des enseignants spécialisés, des maîtres socioprofessionnels, divers autres spécialistes, qui tous œuvrent conjointement ou parallèlement. Le projet éducatif est transversal sans être spécifique et de ce fait il est difficile à préciser. Encore aujourd'hui, la seule définition courante est qu'il éduque en dehors « des heures de classe et d'atelier », ou encore qu'il

est le spécialiste du « vivre avec », mais spécialisé en rien. Il est difficile de lui attribuer des objectifs précis quand son projet implicite est d'intégrer, de dialoguer, d'unifier au-delà des clivages et des découpages qu'imposent les diverses interventions techniques.

Si l'on revient à la période pionnière, le besoin de définir la profession appelle nécessairement chez les intéressés des essais et des tentatives diverses qui occupent une bonne partie des écrits de la revue *Ensemble*.

L'éducateur spécialisé, certes à travers des contradictions et des difficultés, se cherche une identité à partir de deux références distinctes, dont l'une est charismatique ou/et vocationnelle et s'incarne dans un modèle familial, l'autre étant plus technique et professionnelle avec une forte référence à l'approche psychologique et psychothérapeutique.

Dans sa phase pionnière, la formation professionnelle est soumise à la demande des directeurs d'institutions qui ont besoin de personnel formé en plus grand nombre. Des attentes impératives et urgentes émergent d'une réalité institutionnelle particulière, léguée par un passé et par une pédagogie qui est née dans les asiles agricoles, les maisons de correction ou dans des structures animées par des mouvements confessionnels, avec un mélange de punition et de compassion.

406

Avec la création du Centre de formation, les systèmes de repérage et les références sont en évolution, il s'agit d'une mutation des langages et des pratiques. On voit donc « l'éducateur surveillant » de l'asile ou de la maison de correction évoluer et être habité par un nouveau désir, celui de devenir un bon parent, ou tout du moins un substitut parental. Il cherche à nouer avec les enfants dont il a la charge une relation (sous-entendue bonne) de type « psychofamiliale », décrite comme chaleureuse, ferme, active, soutenue par l'observation du jeune inadapté. Cette relation ne peut se déployer que si l'éducateur est une personnalité mûre, équilibrée, engagée, consciente de ses problèmes, ayant une autorité naturelle et une grande disponibilité. Sa personnalité est considérée comme l'outil principal de son travail, longue quête où la recherche d'une identité professionnelle se confond avec la recherche de l'identité personnelle.

Le Centre de formation, dès son origine, considère que la pratique sur le terrain est et doit rester une référence, le pôle essentiel par rapport auquel un processus de formation est susceptible de s'engager. Le savoir théorique considéré comme une somme de connaissances disponibles ne

peut que difficilement ancrer une pédagogie. L'activité professionnelle représente le terme indispensable de l'acte de formation. La moitié du temps de formation se passe en stage, afin d'utiliser en permanence le quotidien de l'individu comme référence essentielle à la démarche formative. Il apparaît bien que la pratique professionnelle, du fait qu'elle passe par un certain nombre d'actes concrets réalisés auprès des jeunes dont on s'occupe, représente le système de repérage essentiel à partir duquel peut être référé un processus de formation. Du côté du Centre de formation, il existe une position de principe qui tente de satisfaire les professionnels qui accueillent des stagiaires et qui se veut au service des institutions avec le souci de « fabriquer un changement » désiré et souhaité dans la pratique.

La sélection des éducateurs est un élément très révélateur des méthodes, des pédagogies, de la déontologie qui tentent de se déployer, des choix éthiques et idéologiques qui se profilent. Les entretiens, les tests de personnalité et d'intelligence introduisent une part des rapports institutionnels et hiérarchiques que le futur éducateur va trouver sur le terrain de la pratique. La sélection est une véritable initiation, en quelque sorte un rite initiatique. Toutes les qualités supposées et recherchées comme efficaces et indispensables à l'exercice professionnel sont évaluées, « testées », par les figures « totems » représentatives de l'ordre institutionnel. Cette période est accompagnée par un vaste effort et des actions très importantes pour doter la profession d'un statut financier et d'un horaire de travail décent. Relevons également le recours à la supervision qui vient soutenir la recherche d'identité, voire même le recours à des formes de psychanalyse didactique, en vue d'une meilleure prise de conscience de sa propre personnalité. Cet effort repose en partie sur un certain nombre de présupposés dont le plus courant et le plus banal est que la connaissance de soi suffit à se modifier soi-même ou à dépasser les situations difficiles.

Ce modèle va rester intact, il va même être reconduit et renforcé dans les articles qui émaillent la revue *Ensemble* jusqu'au début des années 70. Un premier mouvement de rupture va conduire les éducateurs à prendre en compte les dimensions sociales et politiques de leur action, mais, il faut bien le relever, de manière relativement timide et en posant peut être mal le problème.

« L'éducateur de 1971 ne peut plus se satisfaire de tenter de faire adopter à ces jeunes inadaptés les normes d'une société malade, société dont l'éducateur réprouve certaines structures, voire même les fondements, et qu'il tient parfois responsable en partie des inadaptations elles-mêmes. »²⁶⁰

Analysant les rapports institutionnels comme des formes d'abus de pouvoir, ils donneront la préférence à des formes d'engagement « non directives », en renonçant à une de leurs valeurs premières, l'engagement, l'action, le devoir d'intervention et la médiation entre la marginalité et la collectivité citoyenne.

260 Ginger, S., « Le travailleur social médiateur impossible », *Ensemble*, 1971, 2, p. 8.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE POUR LES INTERVIEWS DES ÉDUCATEURS·TRICES

CHOIX DE LA PROFESSION OU MOTIVATIONS PROFESSIONNELLES

411

- Quel a été votre parcours scolaire (avec éventuellement dates) ?
- Avez-vous exercé une autre activité professionnelle avant de vous engager dans celle d'éducateur·trice spécialisé·e ? Si oui, laquelle ?
- Donnez les dates de votre formation d'éducateur et le numéro de votre « volée ».
- Quelles sont les circonstances qui vous ont amené à choisir le domaine de l'éducation spécialisée ?
- Pouvez-vous nous parler de votre choix de devenir éducateur·trice ?
- Comment ce choix a-t-il évolué, perduré, au cours de votre activité professionnelle ?
- Quelles perceptions avez-vous aujourd'hui de votre choix initial ?

LA FORMATION

- Les modalités d'admission et de sélection vous ont-elles aidé à construire votre image professionnelle ? Pouvez-vous énumérer les « épreuves » de sélection (tests, entretiens, etc.) ? Comment avez-vous

vécu ces modalités (rite de passage, importance accordée à votre personnalité, évaluation psychologique, etc.)? Dans le même ordre d'idée, comment avez-vous vécu le stage probatoire?

– La formation a-t-elle été, selon vous, un élément essentiel pour votre pratique professionnelle?

– Selon vous, quels ont été les aspects, les éléments les plus utiles ou les plus enrichissants de la pédagogie en vigueur lors de votre formation?

– Selon vous, quel était le type de pédagogie pratiquée dans le centre de formation? Quels ont été les côtés les plus formateurs de la pédagogie en vigueur lors de votre formation? Quels ont été vos stages pratiques et ont-ils été formateurs?

– Que pouvez-vous dire de l'expérience de l'internat (vécu, vie de groupe, modèle pédagogique)?

– Citez les figures marquantes du corps enseignant, y compris lors des stages pratiques?

– Quelle appréciation globale pouvez-vous donner de la formation?

412 Comment avez-vous vécu les examens? Lesquels vous ont-ils le plus interpellé? Pouvez-vous parler de votre année de pratique, selon vous faisait-elle partie intégrante de la formation? Quand et comment avez-vous fait votre mémoire de fin d'étude (choix du thème, directeur de mémoire, etc.)?

– Comment avez-vous financé vos études?

LA PRATIQUE EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

– Combien de temps avez-vous exercé cette profession? Quels ont été les critères de choix de votre lieu de travail ou les circonstances qui ont contribué à ce choix? Quelles ont été les principales étapes? Pour chacune d'elles, dates et durée? Où et avec quelle clientèle²⁶¹?

– Pouvez-vous parler avec plus de détails des débuts de votre activité professionnelle en répondant aux questions suivantes: indiquer pour l'une ou l'autre des questions, des changements perceptibles par la suite, quand

²⁶¹ Par clientèle, il faut comprendre les personnes présentant des troubles du comportement (enfants, adolescents, adultes inadaptés ou handicapés). On emploie aussi le terme d'usager.

et où? Pouvez-vous parler de l'accueil réservé aux personnes formées dans les institutions? De la rencontre avec les usagers, avec le personnel éducatif (formé ou non formé spécifiquement, par exemple instituteur, personnel de maison, etc.)? Pouvez-vous parler du fonctionnement des institutions de l'époque, des conditions de travail, des conditions matérielles (le logement par exemple)?

– Comment la clientèle était-elle considérée? Pouvez-vous parler du statut de cette clientèle (statut familial, conditions sociales, problèmes spécifiques)?

– Quelles étaient les références théoriques, éthiques, philosophiques, idéologiques qui animaient l'action éducative (légitimation de l'action, regard porté sur la clientèle)? Quelles étaient celles qui vous tenaient le plus à cœur?

– Quels étaient les modèles pédagogiques, éducatifs utilisés dans la pratique courante? Existait-il des conflits à ce sujet sur votre lieu de travail (avec la direction, avec le personnel éducatif)?

– Existait-il des maîtres à penser, lesquels?

– Avez-vous utilisé la formation permanente, la supervision? Si oui, laquelle et qu'en avez-vous retiré?

– Avez-vous gardé des contacts avec le centre de formation après votre formation, au cours de votre carrière professionnelle? Si oui, de quelle manière?

– Quels ont été les moments les plus significatifs de votre pratique? Pourriez-vous faire un bilan de votre histoire professionnelle? Y a-t-il eu des changements qualitatifs selon les périodes, les lieux de travail, lesquels? Quel est votre ou quels sont vos meilleurs souvenirs? Quel est votre ou quels sont vos souvenirs les plus pénibles? En quoi la formation et l'activité professionnelle vous ont-elles enrichi et/ou, à l'inverse, déçu?

413

LE STATUT PROFESSIONNEL

– Quels sont les personnages déterminants qui, de votre point de vue, ont contribué, en Suisse romande ou dans le canton, à la construction et la reconnaissance de la profession? Quelles étaient les sources d'inspiration venues (ou les modèles venus) d'ailleurs? Vous-même, y avez-vous contribué et de quelle manière?

- Comment percevez-vous la création des conventions collectives? Quel a été selon vous le rôle des associations professionnelles? Avez-vous une opinion sur la « vocation professionnelle », le « militantisme », le « bénévolat » dans l'action éducative spécialisée?
- Quel bilan faites-vous de l'évolution de la profession (conditions matérielles et statut symbolique)?

LE RÔLE DE L'ÉDUCATEUR DANS LA SOCIÉTÉ

- L'éducateur devrait-il, selon vous, jouer un rôle dans la vie sociale? s'engager politiquement? Quel a été votre engagement personnel? Quels sont, à votre connaissance, les éducateurs ou personnes proches du milieu professionnel qui se sont engagés dans la politique?

CONCLUSIONS

- 414
- Souhaitez-vous ajouter quelque chose sur un thème particulier?
 - Quels souvenirs, événements marquants, plus ou moins oubliés, cet entretien a-t-il fait surgir en vous?
 - Comment appréciez-vous cette démarche de récolte d'informations orales?

PERSONNES INTERVIEWÉES

BERNARD Martial (2^e)²⁶²
BESSE Georges (4^e)
BLANDU-BIDAUX Antoinette (4^e)
BRINGOLF Alain (8^e)
BROSSY-CAND Liliane (4^e)
BROSSY Pierre (4^e)
BÜHLER Henri (8^e)
BUCHLER-CHRISTINET Raymonde (6^e)
CEVEY Nicole (4^e)
CORTOLEZZIS Franco (8^e)
CRUCHAUD Jean-Daniel (6^e)
DUNANT-FAVEY Marie-Antoinette (4^e)
DUNANT-NICOLET Annemarie (4^e)
EICHENBERGER Nicole (10^e)
FACELLI-ISELI Rosmarie (8^e)
FREYMOND Michel (5^e)
GIRARDET Alain (7^e)
GORGÉ-BERTHOUD Annelise (8^e)

415

262 Numéro de la volée d'étude: 1^e volée 1954-1956.

- GORGÉ Marcel (7^e)
JACCARD Albert (2^e)
JANZ Michèle (9^e)
JATON Jean-Pierre (8^e)
JOTTERAND Jean-Pierre (1^{re})
LAUFER Claire, Sœur (1^{re})
MOINAT Henri (5^e)
MONOD Claude (4^e)
MOREL-ENGEL Martine (9^e)
NICOD Léon (8^e)
OTHENIN-GIRARD Michel (3^e)
PAVILLARD-COMTE Alice (6^e)
PAVILLON Éric (10^e)
PILLET-REYMOND Sylvie (5^e)
REYMOND Jean (9^e)
SCHERWEY-PICHONNAZ Lucette (10^e)
416 SCHMID-FREYMOND, née PELOTTI, Bluette (6^e)
SERMET-ROULET Isabelle (9^e)
STANTZOS-LIARD Josette (10^e)
TILLMANNNS Pierre (9^e)

PROJET DE CENTRE DE FORMATION D'ÉDUCATEURS POUR L'ENFANCE INADAPTÉE

417

CIRCULAIRE DU 27 JUIN 1953

Le problème de la formation d'éducateurs spécialisés pour l'enfance inadaptée est à l'ordre du jour dans de nombreux pays. Chez nous comme ailleurs, il se pose d'urgente façon. Nous pensons indispensable de lui apporter une solution. La formation de cadres qualifiés valoriserait d'heureuse façon les efforts entrepris dans de nombreuses maisons d'éducation pour l'amélioration de leurs locaux.

Nous faisons donc le projet de créer à Lausanne un tel « centre de formation », qui serait une section décentralisée de l'École d'études sociales de Genève. Cette filiation nous paraît souhaitable. Elle ferait bénéficier cette création de l'autorité et du rayonnement de l'École d'études sociales de Genève. Lausanne semble particulièrement désignée pour abriter ce centre. La présence, en ses murs, de l'Office médico-pédagogique vaudois, celle, toute proche, de différents types d'établissements spécialisés, sont autant d'arguments en faveur de la fondation à Lausanne d'une telle école, destinée autant aux jeunes gens qu'aux jeunes filles.

I. ORGANISATION²⁶³

Logement: en internat, dans la région de Lausanne-Vennes.

Repas: idem.

Centre: dans une maison à trouver.

II. PLAN D'ÉTUDES

Âge d'admission: 19 à 20 ans.

Avril-mai: stage probatoire.

Mai-juin: cours (6 semaines).

Juillet-août: stages en colonies de vacances.

Septembre: vacances, puis stage en maison d'éducation *pour permettre au personnel des maisons de suivre un stage annuel de perfectionnement.*

418 Oct.-nov.-déc.-janv.-fév.-mars: cours (22 semaines), avec interruption de 15 jours à Noël. Examens à la fin des cours.

Avril: vacances.

De mai à fin fév.: stages, dont un à l'étranger et un de 6 mois au minimum dans la spécialisation choisie par l'élève et le directeur.

Mars: cours finaux: séminaires, entretiens, synthèse. Examens. La rédaction ultérieure d'un mémoire donnerait droit à un diplôme.

En résumé: 32 semaines de cours et une année de stages.

III. PROGRAMME D'ÉTUDES

Cours théoriques: 9 heures hebdomadaires, comprenant: sociologie, droit-législation sociale, biologie-anatomie-physiologie, psychologie, psychopathologie, pédagogie, esprit de la rééducation.

Cours pratiques: 14 heures hebdomadaires, comprenant: travaux manuels, éducation artistique, éducation physique, travaux pratiques de bureau, technologie alimentaire.

²⁶³ Le plan d'études et le programme d'études sont en grande partie identiques à ceux du projet de janvier 1954 (annexe 5). Les différences principales sont indiquées en italique.

Journée d'application: nous pensons réserver un jour par semaine à la vie d'internat, dans les maisons de la région. Les élèves se rendraient dans le même établissement pendant deux à trois mois pour se perfectionner dans les branches de leur choix. Les jeunes filles devraient suivre obligatoirement, pendant un certain temps, les activités de la lingerie et de la cuisine. En contrepartie de ces services demandés, les élèves collaboreraient à l'organisation des loisirs et des veillées. Nous attachons une grande importance à cette journée hebdomadaire en internat. Elle nous paraît assurer le contact indispensable avec les enfants et le personnel des maisons et contribuer à l'équilibre des études.

À ces cours théoriques et pratiques et à cette journée d'application viennent s'ajouter: visites, conférences, cours spéciaux, formation spirituelle.

IV. CADRES

Un directeur permanent, un psychiatre attaché à la maison et des professeurs chargés de cours.

419

V. RAPPORTS AVEC L'ÉCOLE D'ÉTUDES SOCIALES DE GENÈVE

La possibilité serait offerte aux élèves désirant compléter leur formation par une formation sociale, de l'acquérir, en deux semestres, à l'École d'études sociales de Genève.

VI. COURS DE PERFECTIONNEMENT

Le centre organiserait un cours annuel de 10 à 15 jours, en collaboration avec le Groupe romand en faveur des enfants difficiles, pendant la deuxième quinzaine de septembre.

Lausanne, le 27 juin 1953

COMMISSION D'ÉTUDE POUR LA CRÉATION D'UN CENTRE DE FORMATION D'ÉDUCATEURS POUR L'ENFANCE INADAPTÉE

421

PROCÈS-VERBAL DE LA SÉANCE CONSTITUTIVE DU 10 JUILLET 1953 À LAUSANNE

M^{lle} M.-L. Cornaz, directrice de l'École d'études sociales de Genève, ouvre la séance à 14h15 en remerciant les personnes qui ont répondu à sa convocation, soit :

- M^{mes} F. de Rham, juge des mineurs, présidente de l'Association vaudoise des maisons d'éducation, Lausanne.
- B. de Rham, Pro Infirmis, Lausanne.
- Arlette Schweizer, Service médico-pédagogique du Jura bernois, Bienne.
- Louise Wille, directrice du Bercaïl, Lausanne.
- MM. D^r J. Bergier, chef de l'Office médico-pédagogique vaudois, Lausanne.
- Darbre, directeur de la Maison des jeunes, La Chaux-de-Fonds.
- R. Dottrens, directeur de l'Institut des sciences de l'éducation, vice-président de l'École sociale, Genève.
- Chs Gilliéron, chef du Service de la protection pénale du canton de Vaud, Lausanne.
- D^r Henny, médecin à l'Office médico-pédagogique vaudois, Lausanne.

- P. Humbert, directeur de l'Office social neuchâtelois, Neuchâtel.
- Laravoire, président du Groupe romand de l'Association suisse en faveur des enfants difficiles, Genève.
- Luterbacher, directeur de la Maison d'éducation de la Montagne de Diesse, Prêles (JB).
- E. Piot, chef de l'Office cantonal des mineurs, Lausanne.
- Rouiller, chef de l'Office cantonal des mineurs, Fribourg.
- Schlaeppli, directeur de l'Orphelinat communal, La Chaux-de-Fonds.
- Veillard, président de la Chambre pénale des mineurs, Lausanne.

Se sont fait excuser: M. et M^{me} Baierlé, directeurs du Châtelard, Poget, directeur de Serix, et Ryser, ancien directeur du Cours international de moniteurs à Genève.

M^{lle} Cornaz, puis M. Veillard complètent l'exposé écrit qui a été adressé aux personnes convoquées en même temps que l'invitation. La discussion est ouverte sur le *principe* même de la création d'un Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance inadaptée.

422

M. R. Dottrens apporte son adhésion entière au projet. Il faut valoriser la fonction d'éducateur pour maisons d'enfants. Le Cours international de moniteurs qui a fonctionné de 1945 à 1951 à Genève, grâce à l'Aide suisse à l'Europe, a formé un très grand nombre d'éducateurs spécialisés qui travaillent dans les divers pays de l'Europe et de l'Orient. Seules les difficultés financières l'ont obligé à fermer. Il est heureux qu'un tel effort soit repris à Lausanne, sous l'égide de l'École d'études sociales de Genève. Comme le canton de Genève subventionne l'École, il faudra que les autres cantons subventionnent le Centre, puisque l'esquisse de plan financier fait apparaître un déficit d'exploitation de 10 000 fr.

M. Ed. Laravoire félicite les initiateurs du Centre de Lausanne. Cette ville offre, grâce à ses institutions pour l'enfance inadaptée, des possibilités de stage à proximité du centre d'enseignement.

M. Luterbacher approuve le but proposé, à la condition qu'une sélection sévère préside au choix des étudiants. Il est disposé à s'associer aux démarches qui seront faites pour obtenir des subsides du canton de Berne et de la Confédération.

M. Humbert approuve aussi le but visé, d'autant plus que ce ne sont pas seulement les maisons d'éducation au sens restreint qui ont besoin

d'éducateurs spécialisés, mais aussi les orphelinats qui ont de plus en plus des « caractériels », les enfants normaux étant placés dans des familles. En ce qui concerne les subsides officiels à obtenir, M. Humbert a souvent constaté que les cantons veulent avoir d'abord la preuve que l'institution requérante est viable et répond à un besoin réel. M. Humbert fera ce qu'il pourra pour obtenir l'aide financière de son canton.

M. Rouiller rappelle que toutes les maisons d'éducation fribourgeoises sont tenues par des religieux et des religieuses formés dans leur congrégation. Cependant telle ou telle maison commence à admettre un laïc spécialisé. L'Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg, dirigé par le professeur Montalta, forme des éducateurs spécialisés, il est vrai la plupart de provenance alémanique. Il ne sera pas facile d'obtenir un subside fribourgeois pour le Centre lausannois.

M. Chs Gilliéron pense qu'il sera possible d'obtenir de petits subsides vaudois sous diverses rubriques dans la formation professionnelle.

M. Schlaeppli demande quelle différence il y aura entre le Centre et l'École de Champ-Soleil à Lausanne.

Le D^r Henny répond que Champ-Soleil forme du personnel subalterne pour des asiles. Son recrutement est très différent de celui qui est prévu pour le Centre.

M. Schlaeppli demande encore si les élèves sortant du Centre seront des ultra-spécialistes qui viendraient s'ajouter au personnel éducatif.

M. Veillard précise qu'il s'agit de former des éducateurs qualifiés qui remplaceront les éducateurs ou surveillants qui ne donnent pas satisfaction ou qui quittent un établissement.

Le principe de la création d'un Centre ne rencontrant aucune opposition parmi les personnes présentes, on passe à la question de *procédure*.

M^{lle} Cornaz propose de constituer une *Commission d'étude* qui, lorsqu'elle aura terminé les travaux préparatoires, se muera en Commission consultative du Centre. L'École de bibliothécaires rattachée à l'École d'études sociales a une commission consultative; on s'est inspiré du règlement de cette commission pour élaborer un projet de règlement pour la future commission consultative du Centre. Ce projet est distribué.

Toutes les personnes présentes acceptent de faire partie de la Commission d'étude. Si l'on tient compte de l'adhésion du D^r Repond

(Malévoz-Monthey), tous les cantons romands y sont ainsi représentés. On pourra encore lui adjoindre des personnes dont la collaboration serait utile. Pour bien marquer le caractère romand du Centre, M^{lle} Cornaz propose de désigner MM. Humbert, Laravoire et Repond comme vice-présidents, le président devant pour des raisons pratiques être un Lausannois. Approuvé.

M. Rouiller propose d'intéresser au Centre la Conférence des directeurs de l'instruction publique et celle des directeurs de justice et police.

Bureau. Les séances de la Commission seront préparées par un bureau qui se constituera lui-même et qui pourrait être formé de la manière suivante : les trois vice-présidents, M^{mes} Baierlé, N. de Rham et Schweizer, D^s Bergier et Henny, MM. Baierlé, Rochat (directeur de la Maison d'éducation de Venes) et Veillard. Approuvé.

424 **Directeur du Centre.** M^{lle} Cornaz explique que par la force des choses le Centre sera surtout ce que son directeur en fera. Les initiateurs du projet, M. et M^{me} Baierlé, proposent d'appeler à la direction M. Claude Pahud, chef-speaker à Radio-Lausanne, bien connu par l'émission de la Chaîne du Bonheur et celle de l'Heure des enfants, chef scout, licencié ès sciences pédagogiques de l'Université de Lausanne, maître de diction au Collège classique cantonal. M^{me} Pahud, diplômée de l'École d'études sociales de Genève, a collaboré durant une année comme éducatrice au Châtelard, maison d'éducation pour enfants caractériels à Lausanne, et son mari a durant ce temps-là pris une part active à la maison. Ils connaissent ainsi les problèmes des institutions et leurs exigences à l'endroit des éducateurs.

L'École d'études sociales étudiait depuis quelque temps déjà la réorganisation de sa section B qui prépare des assistantes et des éducatrices pour les établissements, et ses projets étaient déjà assez avancés lorsqu'elle a eu connaissance du plan Baierlé. Elle a estimé que ce plan présentait des avantages pratiques supérieurs au sien grâce à l'équipement de la région lausannoise. Elle a en conséquence décidé de fondre sa section B avec le Centre si ce dernier se crée. À cet effet, elle a engagé à mi-temps du 1^{er} octobre au 1^{er} ou 30 mars M. Pahud, l'a chargé de préparer le programme nouveau de la section B et de faire une série de conférences dans

divers milieux de jeunes en vue du recrutement des élèves. Si le Centre se crée, M. Pahud pourrait en prendre la direction dès le 1^{er} avril 1954. Bien entendu, cette décision de l'École ne lie pas la Commission, qui sera libre de présenter d'autres candidats pour la direction. M. Pahud n'est pas à la recherche d'une situation. S'il accepte la direction du Centre, il troquera une situation sûre contre une aventure! Il serait cependant disposé à l'accepter, ayant le goût de l'éducation et possédant des capacités réelles dans ce domaine. Toutefois, il pourra garder une partie de ses activités actuelles pendant la période des débuts, afin d'épargner au Centre des difficultés financières qui pourraient le paralyser.

Plan de travail. On décide que le bureau établira le plus rapidement possible un projet de plan d'études et un projet de financement. Il les enverra aux membres de la Commission avec la convocation à la prochaine séance qui aura lieu en automne.

La question des conditions de sélection des élèves devra être étudiée à cette séance, car il est indispensable que M. Pahud sache sur quoi se baser pour pouvoir faire la campagne de propagande dont il a été chargé.

M. Veillard prie les membres de la Commission de lui indiquer s'ils ont des frais de voyage qu'ils doivent supporter personnellement; dans ce cas, ce sera une des tâches de la Commission d'examiner dans quelle mesure elle peut se charger de ces dépenses.

La séance est levée à 17 heures.

CIRCULAIRE DE JANVIER 1954

AUX DIRECTEURS ET DIRECTRICES DES ÉTABLISSEMENTS
POUR ENFANTS ET ADOLESCENTS INADAPTÉS
DE SUISSE ROMANDE, ET PAR EUX, À LEURS COMITÉS

427

Madame, Mademoiselle, Monsieur,

Nous nous permettons de vous envoyer ci-joint un « programme-présentation » du Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance inadaptée qui va s'ouvrir à Lausanne au mois d'avril prochain.

Nous vous serions extrêmement reconnaissants de prendre attentive connaissance de ce projet et de bien vouloir informer votre comité de la création de ce Centre. Il nous paraît indispensable que les principaux intéressés à la réalisation de cette école soient informés et tenus au courant de sa marche. Nous espérons ainsi pouvoir travailler en collaboration avec vous. Cette collaboration est indispensable et représente pour nous la condition fondamentale de l'existence et du bon travail du Centre. D'autre part, les problèmes de formation et de rétribution du personnel éducatif sont liés. Le second de ces problèmes concernant directement les responsables des maisons d'éducation, nous saurions gré aux Comités, comme aux directeurs et directrices, d'y réfléchir.

Nous accueillerons avec joie toutes les remarques et critiques que vous pourriez faire en lisant le programme annexé, comme nous vous serions reconnaissants d'en parler autour de vous et, peut-être, d'inciter telle jeune fille ou tel jeune homme de votre connaissance à s'inscrire auprès de la direction du Centre.

Nous vous remercions par avance du bon accueil que vous voudrez bien réserver à ces lignes et vous prions de croire, Madame, Mademoiselle, Monsieur, à nos meilleurs sentiments.

Au nom du Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance inadaptée:

Le directeur:
Claude Pahud
Lic. ès sc. péd.
La Sapinière, av. Avenir
Chailly
Lausanne 12

Le président:
D^r J. Bergier
Médecin-chef
de l'Office médico-pédagogique
vaudois
Lausanne

428

**CENTRE DE FORMATION D'ÉDUCATEURS
POUR L'ENFANCE INADAPTÉE
LAUSANNE
SECTION DE L'ÉCOLE D'ÉTUDES SOCIALES DE GENÈVE**

Le problème de la formation d'éducateurs spécialisés pour l'enfance inadaptée est à l'ordre du jour dans de nombreux pays. Chez nous comme ailleurs, il se pose d'urgente façon. Il est indispensable de lui apporter une solution.

Le but du Centre est de former les éducateurs qui exercent leurs fonctions à titre professionnel auprès d'enfants et d'adolescents difficiles, inadaptés ou délinquants, dans les établissements qui leur sont destinés. Il ne s'agit donc pas d'instituteurs ou de professeurs chargés essentiellement de donner un enseignement ni de moniteurs plus ou moins bénévoles, auxiliaires ou subalternes, mais bien de *personnes spécialisées dans l'éducation ou la rééducation des enfants et adolescents.*

Aucune école, en Suisse romande, ne forme – en leur donnant à la fois une culture théorique et pratique – des éducateurs de ce type, dont le besoin se fait chaque jour plus pressant, et dont les directeurs de maisons spécialisées sont unanimes à désirer la présence.

Une commission s'est donc constituée à Lausanne pour organiser un tel Centre de formation d'éducateurs, qui devient une section de l'École d'études sociales de Genève. Cette filiation le fait bénéficier de l'autorité et du rayonnement de l'École de Genève. Lausanne est particulièrement désignée pour abriter ce Centre, par la présence en ses murs de l'Office médico-pédagogique vaudois et celle, toute proche, de différents types d'établissements spécialisés dont la collaboration est assurée.

Le Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance inadaptée, ouvert aux jeunes gens et aux jeunes filles, commencera son activité le 1^{er} avril 1954.

La Commission consultative comprend des représentants des cinq cantons romands et du Jura bernois. Elle est constituée comme suit:

- Président: D^r J. Bergier, médecin-chef de l'Office médico-pédagogique vaudois, Caroline 4, Lausanne.
- Vice-présidents: M. P. Humbert, directeur de l'Office social, Neuchâtel; M. Éd. Laravoire, directeur du Service d'observation médico-pédagogique des écoles, Genève; D^r A. Repond, directeur du Service médico-pédagogique valaisan, Monthey.
- Trésorière: M^{me} G. Baierlé, Le Châtelard, Lausanne.
- Secrétaire: M. M. Veillard, président de la Chambre pénale des mineurs, Lausanne.
- Membres: M. G. Baierlé, directeur du Châtelard, Lausanne; M. R. Dottrens, professeur à l'Université, codirecteur de l'Institut des sciences de l'éducation, Genève; M. S. A. Gédet, directeur de l'Orphelinat Borel, Dombresson; M. Ch. Gilliéron, chef du Service de la protection pénale, Lausanne; D^r R. Henny, médecin adjoint de l'Office médico-pédagogique vaudois, Lausanne; M. G. Luterbacher, directeur de la Maison d'éducation de la Montagne de Diesse, Jura bernois; M. E. Piot, chef de l'Office cantonal des mineurs, Lausanne; M. J. Poget, directeur de Serix, Institut romand d'éducation, Oron; M. P.E. RoCHAT, directeur de la Maison d'éducation de Vennes, Lausanne, M^{me} F. de Rham, juge à la Chambre pénale des mineurs, Lausanne; M^{lle} B. de Rham, assistante

sociale à Pro Infirmis, Lausanne; M^{lle} N. de Rham, assistante sociale, codirectrice du Pavillon d'observation Le Bercail, Lausanne; M. R. Schlaeppli, directeur du Home d'enfants, La Chaux-de-Fonds; M^{lle} A. Schweizer, psychologue, Service médico-pédagogique du Jura, Bienne; M. G. Rouiller, chef de l'Office cantonal des mineurs, Fribourg. Assistent de droit aux séances: M. le président et M^{lle} la directrice de l'École d'études sociales, Genève.

– Directeur du Centre: M. Claude Pahud, lic. ès sciences pédagogiques, La Sapinière, av. Avenir, Chailly-Lausanne 12.

SELECTION DES CANDIDATS

Âge d'admission: de 20 à 30 ans (dérogations réservées).

430 La direction est prête à conseiller les personnes plus jeunes qui s'intéresseraient à une telle formation.

1. Les candidats doivent présenter:

- a) un curriculum vitae avec trois références;
- b) un certificat médical avec radiophoto ou scopie.

2. Les candidats doivent se prêter à:

- a) une épreuve de culture générale adaptée à leur formation antérieure;
- b) un entretien avec le directeur;
- c) un entretien avec le médecin psychiatre.

3. Ils doivent accomplir en outre, avant le début des cours, un ou des stages probatoires, d'une durée indéterminée mais d'un mois au minimum, dans un établissement désigné par la commission d'admission. Cette commission est composée du directeur, du médecin psychiatre et d'un directeur d'établissement.

PLAN D'ÉTUDES

Mai-Juin: Cours (8 semaines).

Juillet-Août: Stages en colonies de vacances.

Septembre: Vacances puis stage bref en maison d'éducation.

Oct.-nov.-déc.-janv.-fév.-mars: Cours (32 semaines) avec une interruption de 15 jours. Examens à la fin des cours.

Avril: *Cours d'entraînement aux méthodes de l'éducation active (CEMEA)*. Vacances.

De mai à fin fév.: Stages.

Mars: Cours (4 semaines): séminaires, entretiens, synthèses. Rédaction d'un travail de diplôme.

À ces 34 semaines de cours, à cette année de stages (2, 4 et 6 mois en principe), vient s'ajouter une année de pratique professionnelle rémunérée.

Le diplôme est décerné après la présentation du travail de diplôme et l'année de travail pratique.

431

PROGRAMME DES ÉTUDES

Cours théoriques: 9 heures hebdomadaires, comprenant sociologie (1), droit-législation sociale (1), anatomie-hygiène (1), psychologie (2), psychopathologie (2), pédagogie (1), esprit de la rééducation (1).

Cours pratiques: 14 heures hebdomadaires, comprenant: travaux manuels, éducation artistique, éducation physique, travaux pratiques de bureau, technologie alimentaire.

Journée d'application: Une journée par semaine sera réservée à la vie d'internat, dans les maisons de la région. Les élèves se rendront dans le même établissement pendant 2 à 3 mois pour se perfectionner et collaborer à l'organisation des loisirs et des veillées. Les jeunes filles suivront notamment les activités ménagères pendant 6 mois. Cette journée hebdomadaire en internat assure le contact indispensable avec les enfants et contribue à l'équilibre des études.

Visites, conférences, entretiens, formation spirituelle, cours spéciaux (CEMEA, Macolin).

ORGANISATION

Logement et repas: en internat.

Pour les jeunes filles, à la Maison d'éducation du Châtelard, Vennes.
Pour les jeunes gens, à la Maison d'éducation de Vennes-sur-Lausanne.

Les cours se donneront dans la même région, dans des locaux comprenant salle de cours, salle de lecture et bureau.

ÉCOLAGE

L'écolage, qui s'élève à 250 fr. par mois, comprend les cours et la pension pendant les 10 mois d'études théoriques. Pendant les stages, l'élève est nourri et logé et reçoit un argent de poche.

Des bourses peuvent être accordées.

INSCRIPTION

432

Les demandes d'inscription seront adressées à la direction. Dernier délai pour 1954: 28 février.

Pour tous renseignements complémentaires, prière de s'adresser au directeur, M. Claude Pahud, La Sapinière, av. Avenir, Chailly-Lausanne 12.

RÈGLEMENT DU CENTRE DE FORMATION D'ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS, 30 JUIN 1960

Ce règlement est remis aux élèves au début de leurs études. Il a pour but de leur faire connaître la manière dont leurs études sont prévues et d'assurer, pendant ce temps, la discipline nécessaire pour les mener à bien. Toutes précisions peuvent en tout temps être demandées à la Direction.

433

1. CONDITIONS D'ADMISSION ET DE SÉLECTION

1) Le Centre de formation d'éducateurs spécialisés est ouvert aux jeunes gens et jeunes filles âgés de 19 ans au moins et qui sont en possession d'un diplôme de fin d'études secondaires ou supérieures, ou d'un certificat d'apprentissage, ou d'un titre jugé équivalent ; à défaut de diplôme, un examen d'admission portant sur différentes branches générales peut être exigé.

2) Les candidats doivent produire un curriculum vitae, un certificat médical et indiquer pour références les noms de trois personnes.

3) Le candidat doit se prêter à des entretiens avec le directeur et avec le médecin psychiatre attaché au Centre.

4) Le candidat doit accomplir un – ou des stages probatoires d'une durée minimum de trois mois dans un établissement désigné par le directeur. Cette durée peut être prolongée.

5) La Commission d'admission, composée du directeur du Centre, du médecin psychiatre, du directeur de stage, décide, en dernier ressort, de l'admission ou de la non-admission du candidat, qui peut être accepté à titre conditionnel pendant le premier trimestre et le stage d'été. Les rapports établis sont confidentiels.

6) Les épreuves de sélection s'effectuent sans engagement de l'une ou de l'autre partie. Le Centre se réserve le droit de percevoir une finance d'inscription.

II. COURS

7) Les élèves s'engagent à suivre les cours régulièrement et à aviser la direction lorsqu'ils en sont empêchés²⁶⁴.

III. INTERNAT

434 8) La vie au Centre fait l'objet d'un règlement spécial – « Les us et coutumes » – que les élèves s'engagent à respecter.

IV. EXAMENS

9) Une session d'examens a lieu à la fin de la première année d'études. Le programme en est affiché en temps utile. En cas de maladie, un certificat médical doit parvenir à la direction avant l'examen.

10) Pour chaque examen, le directeur désigne, à côté du professeur, un expert.

11) La valeur de chaque examen est estimée selon les appréciations suivantes: Très bien – Bien – Assez bien – Suffisant – Insuffisant.

12) Tout examen doit obtenir l'appréciation « Suffisant » pour être considéré comme réussi. Les candidats n'ont pas le droit de se présenter plus de trois fois au même examen. Il est nécessaire, pour obtenir le diplôme, d'avoir réussi tous les examens.

²⁶⁴ On remarquera que la notion de « mois de retour » n'est pas explicitée par ce règlement. Il s'agissait d'une période d'études et de travaux divers faisant suite aux stages de 2^e année et précédant l'année de pratique professionnelle.

13) Si, à une même session, plus de la moitié des examens sont estimés insuffisants, l'élève pourra être appelé à se présenter à nouveau à l'ensemble des épreuves.

14) Toute fraude entraîne l'annulation de l'examen de la branche en question, éventuellement de tous les examens de la session.

15) Les examens échoués doivent être refaits à la session suivante.

16) Les candidats qui ont des examens à refaire paient une taxe de 10 fr. à 20 fr., suivant le nombre de ces épreuves.

V. CONNAISSANCES MÉNAGÈRES

17) Pendant la première moitié de l'année d'études théoriques, les jeunes filles sont soumises à un examen ménager, qui déterminera les branches dans lesquelles elles doivent parfaire leurs connaissances.

VI. STAGES

435

18) Les stages sont organisés par le Centre, d'entente avec l'élève.

19) Durée et répartition des stages :

1^{re} année: 6 semaines pendant l'été, dans des établissements d'éducation ou, éventuellement, dans des colonies de vacances spécialisées.

2^e année: 6 mois dans un établissement d'éducation de Suisse romande, 5 mois dans un autre établissement d'éducation, suisse ou étranger.

20) En cas de maladie de plus de quinze jours consécutifs durant un stage, la direction peut en exiger la compensation; par contre, l'accomplissement d'une période de service militaire obligatoire, ne dépassant pas trois semaines, n'implique nulle compensation.

21) Un élève ayant accompli des stages prolongés avant son entrée au Centre peut être dispensé d'une partie de ses stages de formation.

22) Durant les stages, les élèves sont nourris et logés et reçoivent un argent de poche. Une contribution mensuelle est perçue au bénéfice du Centre auprès des établissements suisses de stage.

23) Chaque stage fait, de la part de l'élève, l'objet d'un rapport détaillé.

24) La direction de l'établissement de stage communique au Centre ses remarques concernant le comportement et les capacités de l'élève. Elle envoie, en double exemplaire, un certificat dont l'original est remis à l'élève.

25) Si, au cours de ses stages, l'élève a été l'objet de remarques graves ou si, d'une manière générale, son comportement ou son travail n'a pas donné satisfaction, le stage peut être annulé. Le diplôme peut être refusé à un élève dont deux stages n'ont pas été satisfaisants.

26) Pendant leurs stages, les élèves sont assurés contre les accidents par le Centre. Cet article entrera en vigueur le 1^{er} avril 1961.

27) Durant les stages en établissements, la direction du Centre se réserve de faire participer ses élèves à des stages de spécialisation.

VII. ANNÉE DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE

28) Elle doit être entreprise dans un délai de 5 mois dès la fin du mois de retour, service d'avancement militaire réservé, sur l'initiative de l'élève, d'entente avec la direction.

29) Elle doit s'effectuer dans le même internat d'éducation suisse.

436 30) La direction du Centre se réserve le droit de discuter, pour l'année de pratique, des conditions de travail proposées. Elle peut en particulier demander que ces conditions de travail permettent l'élaboration du travail de diplôme, ainsi que la participation à un stage de spécialisation, s'il n'a pu être effectué avant.

31) Les éducateurs formés par le Centre ont l'obligation morale de travailler trois ans au minimum en Suisse romande.

VII. TRAVAIL DE DIPLÔME

32) Il doit être présenté dans un délai de 18 mois à partir de la fin du mois de retour. Ce délai ne peut être prolongé par la direction du Centre qu'en cas de maladie ou de raisons majeures.

33) D'entente avec la direction, le candidat choisit un directeur de travail.

34) Une finance de 60 fr. est perçue auprès du candidat, destinée essentiellement au directeur de travail.

35) Le travail doit être multicopié en six exemplaires au minimum.

36) Toute publication intégrale ou partielle d'un travail de diplôme doit porter la mention: « Travail de diplôme du Centre de formation d'éducateurs spécialisés. »

37) Dans le courant de la deuxième année d'études, les directives concernant l'élaboration du travail de diplôme seront remises aux élèves.

38) Entrée en vigueur :

À l'exception de l'art. 26, le règlement entre immédiatement en vigueur. Les volées I, II, III, IV, V compteront le délai prévu à l'art. 32 à partir du 1.10.60. Le règlement a été adopté par la Commission consultative du Centre le 30 juin 1960.

US ET COUTUMES

CENTRE DE FORMATION D'ÉDUCATEURS POUR L'ENFANCE
ET L'ADOLESCENCE INADAPTÉE

439

SECTION DE L'ÉCOLE D'ÉTUDES SOCIALES DE GENÈVE

LAUSANNE, LE 1^{ER} MAI 1957

I. JARDIN ET ABORDS, GALETAS, CAVES, APPARTEMENT DE LA DIRECTION

- 1) Le portail du jardin reste fermé, vu la dangereuse proximité de la route. L'un des pavillons du jardin est réservé au Centre et à son matériel (chaises et table de jardin, matériel sportif).
- 2) On peut garer des vélos soit au jardin, soit à la cave, à l'emplacement indiqué.
- 3) Un galetas est réservé aux élèves (haut de l'escalier à gauche).
- 4) Pour pénétrer dans l'appartement de la direction, on sonne *deux petits coups* et on entre. Prière de s'en abstenir avant le déjeuner et de 13 h 30 à 15 heures.

II. SORTIES ET RENTRÉES

- 1) Ceux qui sortent le soir sont priés d'inscrire leur nom sur l'ardoise et de le biffer en rentrant. Le dernier rentré ferme la porte.
- 2) Les rentrées prévues après minuit doivent être annoncées à la direction, qui prêtera des clefs.
- 3) La porte d'entrée du 1^{er} étage ne se ferme pas à clef, non plus que celles des chambres et autres locaux.

III. PRÉSENCE AU CENTRE

- 1) Pour la veillée du lundi.
- 2) Le jeudi soir, sauf entente avec la direction.

IV. TÉLÉPHONE

- 440
- 1) Sauf cas urgents, l'appareil du Centre n'est pas à disposition pour appeler l'extérieur.
 - 2) Par contre, on peut se faire appeler au Centre en dehors des heures de cours, jusqu'à 21 heures, sauf urgences.

V. UTILISATION DE LA CHAMBRE DE BAINS ET DES TOILETTES

- 1) La chambre de bains est ouverte aux jeunes gens le soir de 20 à 22 h.
- 2) Le prix du bain est fixé à 0,50 fr. Les douches sont gratuites. En principe, les bains peuvent être pris le mardi, le mercredi ou le jeudi.
- 3) Les WC du 1^{er} étage sont réservés aux jeunes filles, ceux du 2^e étage aux jeunes gens, et aux occupants de la chambre d'amis.

VI. TABOUS

- 1) Les chambres des jeunes gens sont tabous pour les jeunes filles et réciproquement.
- 2) Dès 22 heures, le 1^{er} étage est tabou pour les jeunes gens, sauf accord de la direction.

- 3) Dès 22 heures, le 2^e étage est tabou pour les jeunes filles, sauf accord de la direction.
- 4) Les activités bruyantes cessent à 22 heures.

VII. REPAS

- 1) Horaires:

Petit déjeuner	7 h 15
Dîner	12 h 15
Souper	19 h 00
- 2) Le petit-déjeuner est apporté par la jeune fille. Par contre, les services de table vont chercher le dîner et le souper.
- 3) Le matériel de la cuisine doit être redescendu après le repas.
- 4) La présence au petit-déjeuner est obligatoire, sauf le lundi matin. Les autres repas sont facultatifs, à l'exception du souper du lundi, mais ne sont pas remboursés en cas d'absence.
- 5) Au petit-déjeuner, le nombre des présences au repas du jour suivant est annoncé à la doyenne.
- 6) Week-end: en principe, le Centre ne fournit pas de repas du samedi à 14 h au lundi matin. Toutefois, ceux ou celles qui restent au Centre durant le week-end peuvent se faire eux-mêmes leurs repas, dont la matière sera fournie par le Centre.

441

VIII. SERVICES

- 1) Ils sont organisés par les élèves, sous la responsabilité du doyen ou de la doyenne.
- 2) Les chambres sont faites à l'heure de la reprise des cours (8 h 15).
- 3) L'épluchage se fait en commun, tout de suite après le petit-déjeuner.
- 4) Il est prévu, pour les jeunes filles, un service d'aide de la cuisine, un soir par semaine, à tour de rôle.
- 5) Tout ce qui concerne les repas, l'entretien, les services matériels, doit être réglé avec M^{me} Pahud.

IX. VISITES

Des visites peuvent être conviées au Centre, pour des repas, après entente avec la direction, si possible dans les délais prévus à l'art. VII/5.

ÉLECTRICITÉ

1) La lumière du corridor, comme toutes celles de la maison, doit être éteinte lorsqu'elle n'est plus utilisée.

DIVERS

- 1) Le blanchissage n'est pas assuré par la maison.
- 2) Petite lessive et repassage peuvent être faits au Centre (le repassage entre 6 h et 16 h).
- 3) Une ration de bois par semaine est à disposition pour la cheminée du salon.

BIBLIOTHÈQUE

1) Son utilisation fait l'objet d'un code spécial.

442

Ces *Us et coutumes* ont été élaborés, au soir du 9 avril 1956, par la volée 1954, première du Centre, avec la collaboration de la direction, dans le but de permettre une vie communautaire féconde et agréable, assise sur des lois librement choisies.

Claude Pahud
Révision 23.4.1957

ANNEXE 8

CENTRE DE FORMATION D'ÉDUCATEURS POUR L'ENFANCE INADAPTÉE

Lausanne

Section de l'École d'Études sociales de Genève



Compte chèques postaux II. 18214
Ch. Trabadan 28

Lausanne, le

RAPPORT DE STAGE PROBATOIRE

Nom et prénom du stagiaire :
Nom de l'Institution : *Le Bercail*
Début du stage : *1^{er} février 57* Fin du stage : *3 avril 57*
Prière de bien vouloir donner votre appréciation sur les points suivants :

Connaissances professionnelles	<i>Très embryonnaires.</i>
Ordre, ponctualité, tenue	<i>Boh.</i>
Organisation et prévision	<i>Encore peu développée.</i>
Sens de la collaboration	<i>Oui.</i>
Activité, goût au travail	<i>Oui.</i>
Maîtrise de soi	<i>Assez bonne.</i>
Autorité	<i>Non.</i>
Sens de l'observation	<i>Non, à développer.</i>
Influence éducative	<i>Ne peut encore l'exercer sur le groupe, - mais individuellement, sur les tout jeunes enfants.</i>

Remarques personnelles

*Jeune fille harmonieuse et facile à vivre -
Encore très infantile et impersonnelle.
Réceptive et désireuse de se développer -
Semble douée pour les activités manuelles.*

Préavis sur l'admission ou la non-admission au Centre :

Date :

8 avril 57

Signature :

*P. de Rham
L. Wille.*

INDEX

DES INSTITUTIONS CITÉES

Cet index présente de manière succincte les institutions de Suisse romande citées dans les interviews²⁶⁵. Il s'agit principalement des institutions dans lesquelles les élèves du CFES ont effectué leurs stages ou leur année de pratique. D'autres institutions créées plus tard, accueillant des enfants en difficulté (incluant des lieux d'accueil en externat), figurent aussi dans cet index : les éducateurs interviewés y ont travaillé au cours de leur pratique, ils ont contribué à les créer ou les ont dirigées. La liste ci-après est organisée par canton ; quoique non exhaustive, elle donne une assez bonne idée des institutions existant en Suisse romande autour de 1960, à l'exclusion, sauf de rares exceptions, des institutions catholiques ; elle contient donc aussi une partie de celles qui ont été créées dans les années 70.

445

Une brève notice, qui n'a que le souci d'être informative, mentionne en principe le nom (abrégé ou non, parfois identique au nom de la loca-

²⁶⁵ Ces notices ont été rédigées grâce à la collaboration des étudiants de première année HES-Santé-Social (2002-2003) de l'École d'études sociales et pédagogiques de Lausanne dans le cadre d'un cours d'histoire de l'éducation spécialisée. Éric Pavillon (pour le canton de Neuchâtel), Pierre Brossy et Nicole Cevey (pour les cantons de Genève et du Valais), tous trois anciens éducateurs-trice spécialisés-ée et directeurs-trice d'institutions, ont aussi collaboré à leur rédaction (G. H.).

lité) d'usage vers 1960-70, une ou deux appellations plus complètes (anciennes ou plus récentes), la date de fondation ainsi que l'identité du fondateur, le nombre et le genre d'enfants ou d'adolescents accueillis. La plupart des institutions étaient alors des internats (ayant leurs propres classes ou non); celles qui ont été conçues comme externat (d'enseignement spécialisé ou de formation préprofessionnelle par exemple) seront spécifiées. Toutes ces données, bien entendu, ont évolué au cours des décennies, surtout depuis les années 80. On peut relever quelques tendances. Des changements d'adresse, mais aussi des changements dans le qualificatif utilisé pour désigner les enfants (orphelins, abandonnés, vicieux, difficiles, inadaptés, etc.); changements dans la population accueillie (de moins en moins d'orphelins, de plus en plus d'enfants ayant des troubles du comportement ou atteints de déficience mentale); dans l'âge (des institutions pour personnes handicapées mentales accueillent aussi des adultes après avoir été limitées à l'accueil des enfants); dans le nombre d'enfants ou d'adolescents (croissant généralement, mais certaines restructurations ont été accompagnées d'une diminution parfois radicale du nombre de personnes accueillies); dans l'organisation (la plupart des anciens internats se sont ouverts à la mixité d'une part, à l'externat d'autre part); dans le statut enfin (des institutions privées devenant parfois publiques, des associations devenant des fondations, etc.). Les indications ci-après sont donc seulement indicatives et elles sont relatives dans le temps. Il importe, pour plus de précision, de se référer à des études monographiques les concernant (ouvrages, plaquettes, mémoires de diplôme, etc.), à des sources (rapports annuels par exemple) ou à des publications d'ensemble²⁶⁶.

266 Notamment: *Maisons d'éducation pour les enfants difficiles en Suisse*, Zurich: Eckhardt & Pesch, 1933 (édité par l'Association suisse en faveur de l'éducation des enfants difficiles); *Les œuvres vaudoises pour l'enfance et la jeunesse*, Lausanne, Secrétariat vaudois pour la protection de l'enfance, 1934; Françoise Noël, *Les maisons pour enfants et adolescents du canton de Fribourg: historique, étude et répertoire*, Lausanne: EESP/ESSA, 1966; *Catalogue des institutions pour enfants et jeunes inadaptés en Suisse romande et au Tessin*, Lausanne: GROJI [Groupe romand en faveur des jeunes inadaptés], 1982; Charles Seitz, *Tradition et modernisme: l'Hospice Général de 1869 à 1985*, [Genève], Hospice Général, 1985; AGOER, *Association genevoise des organismes d'éducation et de rééducation*, Vernier, 1986; Séverine Pilloud, *Julie Hofmann, une vie de combats auprès des exclus*, Lausanne: Fondation Eben-Hézer, 1998, pp. 163-175 (Institutions sanitaires et sociales vaudoises).

CANTON DE BERNE

Loveresse. Maison cantonale d'éducation pour jeunes filles, Maison d'éducation Beau-Site. Fondée en 1906 par l'État de Berne. 40 filles de 6 à 16 ans, orphelines ou abandonnées.

CANTON DE FRIBOURG

Providence. Orphelinat de la Providence à Fribourg, tenu par des religieuses catholiques. Fondé en 1841 par la Comtesse de la Poype. 100 orphelines et jeunes filles pauvres dès l'âge de 5 ans. Fermé en 1980, remplacé par l'EMS La Providence.

CANTON DE GENÈVE

Arc-en-Ciel, à Genève. Internat, puis externat péda-go-thérapeutique. Fondé en 1970 par l'Association Astural, Action pour la jeunesse (Association en faveur du Tuteur général créée en 1957 par le tuteur général Pierre Zumbach); déplacé à Confignon. Enfants de 4 à 10 ans souffrant de troubles du comportement.

447

Charmilles, Les, à Genève. Maison des Charmilles. Premier internat scolaire ouvert en 1931 par le Service d'observation des écoles (devenu Service médico-pédagogique). 36 garçons difficiles de 8 à 15 ans.

Chevrens, à Anières. Centre de Chevrens, premier foyer ouvert en 1958 par l'Association Astural (voir Arc-en-Ciel). Internat accueillant des adolescents en difficulté (garçons âgés de 14 à 16 ans).

Clairière, La, à Genève. Foyer La Clairière. Centre fermé d'observation fondé en 1964 par l'Association des Foyers Feux-Verts créée en 1953 à l'instigation de la Chambre pénale des mineurs. 12 places pour garçons délinquants (voir Montfleury).

Clairival, à Vandœuvres. Maison familiale, puis Hôpital de jour, Clinique Clairival. Créé en 1957 par l'Hospice Général, dès 1963

internat spécialisé (déménagement en 1966 à Pierre-Grise). Service médico-pédagogique repris par le Centre psychosocial universitaire, externat. 10 enfants de 0 à 9 ans présentant des troubles affectifs précoces (1963).

Écureuils Doret, Les, à Collonge-Bellerive. Maison familiale, Maison d'enfants. Propriété de la Fondation Doret constituée en 1937 (legs d'Ernest Doret) confiée pour sa gestion à l'Hospice Général en 1947 qui en fait une maison d'enfants (en même temps que la maison voisine appartenant à la Fondation Guéry). 10 enfants d'âge préscolaire et scolaire ayant un cadre familial perturbé.

Guitare, La, à Genève. Foyer d'apprentis créé vers 1963 par l'Association des Foyers Feux-Verts. Logement et suivi d'adolescents de 15 à 20 ans en apprentissage. Fermé.

448 Moillebeau, à Genève. Maison de Moillebeau ouverte en 1949 par l'Hospice Général, puis Foyer d'apprentis depuis 1961. D'abord 15 enfants de 0 à 20 ans, puis jeunes gens de 15 à 20 ans. Fermé en 1975.

Montfleury, à Genève. Foyer Montfleury fondé en 1964 par l'Association des Foyers Feux-Verts à l'instigation de la Chambre pénale des mineurs. 8 adolescents délinquants en semi-liberté (voir La Clairière).

Petite-Ourse, La, à Conches. Centre d'observation ouvert en 1960 par le Service médico-pédagogique. Externat pour filles et garçons d'âge scolaire présentant des difficultés de comportement et d'acquisition.

Pierre-Grise, à Genthod. Maison familiale, Maison d'enfants. Remplace Les Écureuils Guéry à Bellerive depuis 1953, dépend de l'Hospice Général. Fermée entre 1964 et 1966. Dès 1954, 30 à 40 enfants de 3 à 20 ans. Dès 1966, 20 enfants et adolescents de 2 à 20 ans perturbés sur le plan socio-affectif.

Pinchat, à Carouge. Orphelinat Pinchat, Maison de Pinchat. Ancienne Maison des orphelines créée par l'Hospice Général à Varembe en 1874, transférée en 1915 à la Maison de Pinchat. Fermé en 1962 (Chalet Savigny). Filles orphelines ou dont les parents ne pouvaient s'occuper.

Pommière, La, à Conches. Orphelinat fondé au début du XX^e siècle. Vers 1970, repris par la Fondation officielle de la Jeunesse créée en 1958. Vers 1930, 35 fillettes orphelines ou retirées à leur famille à partir de 5 ans et école à l'extérieur. Puis, internat pour jeunes filles de 15 à 20 ans, classes et ateliers sur place, observation et orientation professionnelle.

Savigny, à Chêne-Bougeries. Chalet Savigny. Internat fondé en 1961 par l'Hospice Général (voir Pinchat). Garçons et filles ayant des difficultés scolaires.

Vernier, Foyer. Foyer d'accueil et d'observation à court terme ouvert en 1960 par l'Association Astural. 8 places pour jeunes filles en rupture sociale et familiale. A été modifié et déplacé.

CANTON DE NEUCHÂTEL

Belmont, à Boudry. Maison des orphelins et École de Belmont (1869), Orphelinat de Belmont (1891), Maison d'enfants de Belmont (1969). Fondé en 1869 suite à des donations de personnalités bourgeoises de Neuchâtel. Depuis 1996, intégré à la Fondation L'Enfant c'est la Vie. 40 garçons, depuis 1950 mixte, 50 à 60 enfants. Aujourd'hui, 40 places, préscolaires et scolaires.

449

Billodes, Les, Le Locle. Établissement de travail des Billodes (1815), puis Asile des Billodes, Les Billodes, foyer d'enfants (1952), Centre pédagogique des Billodes (1978). Fondé en 1815 par Marie-Anne Calame. Filles orphelines et moralement abandonnées, depuis 1819, accueille aussi de jeunes garçons. Vers 1930, 100 garçons et filles. Dès 1978, 40 places, internat et externat mixte, scolaires, filles jusqu'à la majorité.

Borel (voir Dombresson).

Dombresson. Orphelinat cantonal (1876), Institution Borel, Fondation [François-Louis] Borel, Centre pédagogique de Dombresson (1967), Centre pédagogique et thérapeutique de Dombresson (1995). Créé en 1876 par décret du Grand Conseil (1873) suite à la donation de François-Louis Borel. École à l'extérieur de l'orphelinat. 120 garçons et filles

pauvres, orphelins ou abandonnés (1933). Dès 1995, 45 places, internat et externat mixte, scolaires et adolescents.

Malvilliers, à Boudevilliers. Maison cantonale d'éducation de Malvilliers (1930), Maison neuchâtelaise d'éducation, d'observation et de traitement pour enfants difficiles Les Sorbiers (1948), Le Vanel (2^e institution, 1949), Centre pédagogique de Malvilliers (réunion des Sorbiers et du Vanel, 1963). Internat scolaire fondé en 1930 par la Société neuchâtelaise d'utilité publique, dès 1949, internat scolaire, observation et traitement (Service médico-pédagogique). 25 enfants arriérés de 6 à 15 ans; dès 1949, 30 enfants en section internat (social et retard scolaire) et 20 en observation (troubles du comportement et caractériels); dès 1960, section unique handicap mental/troubles du comportement avec 60 élèves de 6 à 20 ans. Dès 1995, 50 enfants, internat et externat.

450 Malvilliers, La Colline, à Boudevilliers. Foyer pour apprentis ouvert en 1964 sur la propriété du Centre pédagogique (voir ci-dessus), fermé en 1970, réouvert en 1989. 10 jeunes caractériels ou ayant un handicap mental en apprentissage.

Malvilliers, Les Sorbiers (voir plus haut).

Malvilliers, Le Vanel (voir plus haut).

Sandoz, Le Locle. Fondation J. M. Sandoz, Foyer-Atelier pour adolescents. Ouvert en 1971 suite à la donation de J. et M. Sandoz. 24-26 adolescents difficiles en foyer (dont 8 à 10 élèves en classe et en atelier, 14 à 16 élèves en formation chez des employeurs externes), en plus 6 à 8 élèves suivis en postcure. Dès 2000, diminution de l'effectif à 20-22 et ouverture de la classe et atelier pour les filles en externat.

Sombaille, La, à La Chaux-de-Fonds. Orphelinat des jeunes garçons (1884), Orphelinat communal de la Ville de La Chaux-de-Fonds (1901), Home d'enfants (1949), Sombaille-Jeunesse (1993). Fondé en 1884 par les autorités communales de La Chaux-de-Fonds suite à diverses donations (dont le fonds de l'ancienne bourgeoisie de Valangin pour la créa-

tion d'un établissement pour l'enfance abandonnée). Internat, école à l'extérieur. 15 garçons au début, mixte depuis 1901; vers 1960, 62 enfants de 2 à 20 ans. Dès 1993, 50 places, internat et externat, 6 à 20 ans.

Sully Lambelet, Les Verrières. Institution Sully Lambelet. Institut fondé en 1912, 30 filles orphelines moralement abandonnées en âge de scolarité. Mixte depuis 1970. Transformé dans les années 1980 en centre de vacances (classes vertes) et de séminaires.

CANTON DU VALAIS

Saint-Raphaël, à Champlan, près de Sion. Institut Saint-Raphaël ouvert en 1946 sous la forme d'une association. Environ 30 enfants, cas sociaux présentant des troubles du comportement ou du retard scolaire.

CANTON DE VAUD

ASA, Centre, à Yverdon. Classe spéciale ou externat scolaire ouvert en 1963. Centre ASA, Centre éducatif de Gleyres, École ASA (1973), École d'enseignement spécialisé de la rue des Philosophes. Dans le canton de Vaud, la première structure scolaire subventionnée dès 1959 par la section vaudoise de l'Association suisse en faveur des arriérés (ASA) lors de sa constitution (affiliée à Pro Infirmis et issue de l'Association suisse en faveur des arriérés créée en 1889) a été la classe-atelier ouverte à Lausanne en 1956 par Jacques Vuilleumier en lien avec Pro Infirmis. D'autres Centres ASA sont créés par la suite, appelés Écoles ASA dès 1973. En 1983, réorganisation de la section vaudoise ASA et création de la Fondation des Écoles ASA, devenue en 1993 la Fondation Verdeil. En 1964, enfants de 4 à 8 ans débiles ou arriérés en externat.

Aubépines, Foyer Les, à Lausanne. Foyer accueil UCF. Fondé en 1974 par l'Union chrétienne féminine vaudoise pour accueillir des adolescentes et jeunes femmes en difficulté, jusqu'à 25 ans. 9 places.

Avenches. Orphelinat de la Broye, puis Maison d'enfants d'Avenches. Fondé en 1883 par la Société en faveur des orphelins et enfants abandonnés. Accueille 30 enfants en 1941, 15 enfants en 1957.

Bercail, Le, à Lausanne. Centre d'observation et de traitement, Centre psychothérapeutique. Annexe de l'Hôpital de l'Enfance créée en 1938 (fondation privée). 20 enfants psychiquement malades.

Centre thérapeutique pour adolescents (CTA), à Lausanne-Prilly. Centre de thérapie communautaire créé à l'Hôpital psychiatrique de Cery en 1979 à l'initiative du D^r A. Meyer. En 1997, ouverture de l'Unité hospitalière psychiatrique pour adolescents (UHPA) au Centre hospitalier universitaire vaudois (CHUV) à Lausanne. En 1998, le CTA est déplacé à Lausanne et devient le Centre thérapeutique de jour pour adolescents (CTJA). 10 adolescents et adolescentes souffrant de troubles psychopathologiques importants.

Châtelard, Le, à Lausanne. Centre médico-pédagogique Le Châtelard. L'ancien Asile des jeunes filles, créé en 1884 au Châtelard-sur-Lutry, a été déplacé en 1941 à Grand-Vennes. Environ 20 filles de 12 à 18 ans, puis mixte, enfants de 7 à 14 ans (voir Le Coteau).

Coteau, Le, à Lausanne. Unité petite enfance Association Le Châtelard (voir ci-dessus). Lieu d'accueil ambulatoire fondé en 1986 par le Service de protection de la jeunesse en collaboration avec le comité de l'association Le Châtelard. Suivi de familles avec enfants de 0 à 6 ans vivant des difficultés éducatives et relationnelles.

Cottage, Le Foyer du, à Lausanne. Centre d'observation et de traitement à court terme. Fondé en 1967 à l'initiative du D^r Jacques Bergier, chef du Service de l'enfance, avec la collaboration de l'Association vaudoise des petites familles (fermé en 1970, voir La Rambarde). Adolescentes de 15 à 20 ans souffrant d'inadaptation sociale.

Croisettes, Les, à Lausanne. École de réforme des Croisettes. Maison de discipline transférée en 1847 à la ferme des Croisettes à Vennes-sur-Lausanne (fondée en 1841 par l'État de Vaud). Devient en 1941 la Maison d'éducation de Vennes (voir Vennes). Environ 50 garçons délinquants de moins de 18 ans placés notamment par la justice.

Eben-Hézer, à Lausanne. Asile fondé en 1899 par Julie Hofmann. En 1910, un asile est construit à La Perraudettaz et accueille 40 enfants infirmes, faibles d'esprit ou atteints de maladie incurable. Vers 1960, quatre maisons accueillent plus de 400 personnes, enfants et adultes. En 1969, les enfants sont transférés à la Cité des enfants (Cité du Genévrier, 1989) à Saint-Légier.

Élan, L', à Lausanne. Atelier professionnel en semi-internat. Fondé en 1963 par Renée Delafontaine pour donner à des adolescents handicapés mentaux une suite à l'éducation reçue dans les centres éducatifs (voir Matines). 56 adolescents de 16 à 20 ans. D'autres ateliers ont été ouverts à Lausanne par la suite.

Espérance, L', à Étoy. Asile de l'Espérance; Asile pour enfants faibles d'esprit ou sourds-muets; L'Espérance, Institution pour arriérés et faibles d'esprit. Fondé en 1872 par Auguste Buchet. 150 enfants vers 1930.

453

Grésy, Foyer du, à Lausanne. Foyer du Grésy ou des Mayoresses, semi-liberté pour jeunes filles inadaptées créé en 1956 à côté de l'internat des Mayoresses (voir ce nom).

Hirondelles, Les, Lausanne. Home logopédique Les Hirondelles, Fondation M^{me} Charles Eynard-Eynard Centre logopédique et pédagogique (2002). Internat ouvert en 1951 à Gilly à l'initiative du D^r Paul Rochat, médecin des écoles de Lausanne; déplacé à Lausanne vers 1955. En 1976, ouverture d'Arc-en Ciel, une structure pour des enfants pré-adolescents (10 à 16 ans) ayant des difficultés d'intégration scolaire. Dans les années 80, suppression de l'internat. Actuellement, 12 classes à Lausanne. En 1951, enfants de 4 à 12 ans, atteints de troubles du langage.

Home Chez Nous, Le, au Mont-sur-Lausanne. Chez Nous, Foyer d'accueil pour enfants. Fondé en 1921 par M^{lles} Fillion, Lochner et Lobstein dans l'esprit de l'École active. Le pédagogue Adolphe Ferrière l'a soutenue. D'abord mixte, accueillant de très jeunes enfants abandonnés, dès 1964, 16 garçons de 13 à 18 ans souffrant de troubles du comportement.

Lavigny. Asile de Lavigny pour épileptiques, Institution de Lavigny (dès 1949), Centre neurologique et éducatif de Lavigny (dès 1965). Fondé en 1907 par la Société en faveur des épileptiques, elle-même créée par le pasteur Charles Subilia en 1906. Accueille les malades épileptiques de la Suisse romande, enfants et adultes. Vers 1930, 50 enfants.

Lully, Le Nid. Maison familiale ouverte en 1940 par l'Association vaudoise des petites familles. Enfants de 0 à 6 ans ayant un cadre familial perturbé (voir Moudon).

Matines, Les, à Lausanne. Premier externat ou école de Suisse romande pour enfants handicapés mentaux créé en 1955 par Renée Delafontaine. Enfants de 2 à 7 ans. Renée Delafontaine a aussi créé en 1956 le Service éducatif itinérant qui a été pris en charge en 1959 par l'Association suisse en faveur des arriérés (ASA). La Fondation Renée Delafontaine a ouvert d'autres externats et ateliers (voir Élan).

454

Mayoresses, Les, à Lausanne. Asile temporaire, Œuvre des Clochettes (1919), Internat ou Institution des Mayoresses (1942). Fondé en 1885 par M^{lle} Cellérier et M. Naef. L'institution s'installe en 1942 entre la rue des Mayoresses et le chemin du Grésy à Chailly. 10 jeunes filles de 15 à 20 ans inadaptées (voir aussi Grésy, Foyer du).

Moudon, Le Nid. Maison familiale ouverte en 1952 par la Fondation Émile Cherpillod et confiée à l'Association vaudoise des petites familles. Enfants de 0 à 6 ans ayant un cadre familial perturbé (voir aussi Lully). Fermé en 1995. Depuis 1997, prévention en milieu ouvert (Fondation Cherpillod Arcades).

Mûriers, Les, à Grandson. Maison vaudoise d'éducation, Maison d'éducation pour jeunes filles arriérées, Les Mûriers. Ouverte en 1919 à La Mothe, déplacée à la Maison des Mûriers à Grandson en 1926, puis à Lutry en 1969 sous le nom d'École de Mémise. Vers 1930, 54 jeunes filles retardées ou anormales, dès l'âge de 7 ans.

Perceval, à Saint-Prex. Centre de Saint-Prex, Fondation Perceval (1965). Fondé en 1951 dans la lignée du mouvement Camphill créé en 1939 par

le Dr Karl König (pédagogie curative d'inspiration anthroposophe). Enfants et adolescents handicapés mentaux.

Pestalozzi, École, à Échichens. Asile du Maupas, Asile rural vaudois d'Échichens (1828), École Pestalozzi (1950). Fondé par le pasteur Sigismund Scheler, neveu de J. H. Pestalozzi. Vers 1970, 67 garçons de 6 à 16 ans, débiles légers et caractériels (mixte depuis 1978).

Pré-de-Vert, à Rolle. Institution Pré-de-Vert, Fondation Claudi Russel-Eynard. Fondé en 1932 par testament de Marguerite Russel-Eynard. 30 enfants de 6 à 16 ans, indigents et délicats, atteints de tuberculose osseuse. Plus tard, troubles du comportement, problèmes sociaux, légers handicaps.

Rambarde, La, à Lausanne. Maison d'éducation pour adolescentes caractérielles en difficulté fondée en 1970 par le Dr Jacques Bergier, chef du Service de l'enfance (fait suite au Foyer du Cotage). 10 adolescentes de 15 à 20 ans souffrant d'inadaptation sociale.

455

Serix, à Serix-sur-Oron. Colonie agricole et professionnelle de Serix, Institution agricole et professionnelle de la Suisse romande, Institut romand d'éducation, Internat pédagogique et thérapeutique de Serix. Fondé en 1862 par les Sociétés d'utilité publique de la Suisse romande sur l'initiative de M. A. le Cointe. 60 garçons ayant de mauvais penchants, puis ayant des troubles du comportement (mixte depuis 1989). (Voir Vevey, Foyer pour apprentis.)

Vallée de la Jeunesse, La, à Lausanne. Garderie fondée en 1964 par la Ville de Lausanne pour les visiteurs de l'Exposition nationale, la gestion en a été confiée en 1967 au Centre vaudois d'aide à la jeunesse (CVAJ) pour réaliser un programme éducatif pour la petite enfance. Enfants de 0 à 12 ans.

Valmont, Centre de, à Lausanne. Centre communal pour adolescents (CPA). Fondé en 1971 par la Ville de Lausanne, en remplacement des salles d'arrêts de Lausanne. Milieu éducatif fermé accueillant à court terme 15 à 20 garçons délinquants mineurs (aussi des filles depuis 1981).

Vennes, à Lausanne. Maison d'éducation de Vennes (MEV), Centre cantonal de Vennes (1981). Ancienne École de réforme des Croisettes adaptée en 1941 aux exigences du Code pénal suisse entré en vigueur en 1942 (art. 90 relatif à une période d'observation). 50 garçons et adolescents de 12 à 20 ans; en 1970, 30 adolescents de 16 à 19 ans (les plus jeunes étant accueillis à Serix); mixte dès 1982. Fermeture de l'internat en 1986 (privatisation du foyer d'accueil, maintien du secteur d'orientation et de formation professionnelle).

Vevey. Foyer pour apprentis à Vevey fondé en 1970 à l'instigation de l'institution de Serix-sur-Oron. Logement et suivi de jeunes en apprentissage. Fermeture dans les années 90.

BIBLIOGRAPHIE

ARCHIVES

457

Une partie des documents dactylographiés ou imprimés sont tirés de différents fonds d'archives, soit :

Archives personnelles de Claude Pahud

Archives de l'École d'études sociales et pédagogiques de Lausanne (EESP)

Archives du Groupe romand de l'Association suisse en faveur des enfants difficiles

Archives de l'Association vaudoise des œuvres privées pour enfants et adolescents (AVOP)

PÉRIODIQUES

« ENSEMBLE », BULLETIN DE LIAISON DE L'ASSOCIATION ROMANDE DES ÉDUCATEURS DE JEUNES INADAPTÉS (1957), N° 1.

« LIAISONS », REVUE DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE ET DU TRAVAIL SOCIAL (1952), N° 1.

« RÉÉDUCATION », REVUE FRANÇAISE DE L'ENFANCE DÉLINQUANTE, DÉFICIENTE ET EN DANGER MORAL (1947), N° 1.

« SAUVEGARDE DE L'ENFANCE », REVUE DE L'ASSOCIATION FRANÇAISE POUR LA SAUVEGARDE DE L'ENFANCE ET DE L'ADOLESCENCE (1946), N° 1.

OUVRAGES ET ARTICLES

(N.B. Il s'agit ici des ouvrages et articles cités dans les notes)

« 3^e Congrès de l'AIEJI, Fontainebleau 5-9 juillet 1956 », RÉÉDUCATION, septembre-décembre 1956.

458 « 4^e Congrès de l'AIEJI, Lausanne 20-24 juin 1958 », RÉÉDUCATION, janvier-février-mars 1959.

« 5^e Congrès de l'AIEJI, Rome 17-21 juin 1960 », RÉÉDUCATION, deuxième semestre 1960.

« 6^e Congrès de l'AIEJI, Fribourg-en-Brisgau, 30 septembre-4 octobre 1963 », RÉÉDUCATION, mars-avril-mai 1964.

AGOER, ASSOCIATION GENEVOISE DES ORGANISMES D'ÉDUCATION ET DE RÉÉDUCATION (1986), Vernier.

AMBLET E. (1959), « La situation de l'éducateur spécialisé en Suisse romande », ENSEMBLE, 6, p. 10.

AMBLET E. (1963), « Éditorial », ENSEMBLE, 17.

ASSOCIATION INTERNATIONALE DES ÉDUCATEURS DE JEUNES INADAPTÉS (1985), HENRI JOUBREL (1914-1983) TÉMOIN ET ACTEUR DE L'ÉVOLUTION DE L'ACTION ÉDUCATIVE ET SOCIALE, Saint-Malo, J. Guyomarc'h.

AVVANZINO P. (1980), *ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ, UN CERTAIN RÔLE POUR UNE ACTION INCERTAINE*, dactyl. (mémoire de maîtrise de l'Université de Paris-Nord).

BERNARD M. (1961), « Faites-nous confiance !!! », *ENSEMBLE*, 11, p. 13.

BESSE M., PRIGENT A. (dir.) (1997), *PRÉVENTION SPÉCIALISÉE ET FORMATION. LE PETIT LABORATOIRE: AUBERVILLIERS PREMIÈRE*, Ramonville: Erès.

BESSON J. (présenté par) (1954), *PROBLÈMES DES MAISONS D'ÉDUCATION VAUDOISES: RAPPORT BASÉ SUR L'ENQUÊTE ORGANISÉE EN 1951 PAR L'ASSOCIATION VAUDOISE DES ŒUVRES PRIVÉES POUR ENFANTS ET ADOLESCENTS...*, [s. l.], [s. n.].

BESSON J. (1970), « L'AVOP a 21 ans », *L'INFORMATION AU SERVICE DU TRAVAIL SOCIAL*, 3-4.

BEYSSAGUET A.-M., CHAUVIÈRE M., OHAYON A. (1976), *LES SOCIO-CLERCS: BIENFAISANCE OU TRAVAIL SOCIAL*, Paris: Maspero.

BÜHLER H. (1970), *LE PERFECTIONNEMENT PSYCHOLOGIQUE DE L'ÉDUCATEUR*, Lausanne: CFES (travail de diplôme).

CANTINI C., PEDROLETTI J. [2000], *HISTOIRES INFIRMIÈRES: HÔPITAL DE CERY SUR LAUSANNE, 1940-1990*, Lausanne, Éd. d'En-Bas.

CAPUL M., LEMAY M. (1996), *DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE*, Ramonville: Erès.

CAPUL M., JOVER J., TIMSIT P. (1999), *L'ENFANCE EN DIFFICULTÉ DANS LA FRANCE DES ANNÉES 40. L'EXEMPLE DE TOULOUSE SAINT-SIMON*, Ramonville: Erès.

CAPUL M., MENCHI P., BORDRON J. (dir.) (2000), *LES ORIGINES DES CENTRES DE FORMATION DE PERSONNELS SOCIAUX ET ÉDUCATIFS À TOULOUSE (1938-1964)*, Ramonville: Erès.

CATALOGUE DES INSTITUTIONS POUR ENFANTS ET JEUNES INADAPTÉS EN SUISSE ROMANDE ET AU TESSIN (1982), Lausanne: GROJI [Groupe romand en faveur des jeunes inadaptés].

CESBRON G., CHIENS PERDUS SANS COLLIER (1955), Lausanne: La Guilde du Livre (© Paris: Laffont, 1955).

CEVEY N. (1983), « LA BOÎTE À JOUETS ». RÉFLEXION AUTOUR DE PIERRE-GRISE, DU DEVENIR DES ANCIENS, DU PROJET PÉDAGOGIQUE ET DE LA RELATION ÉDUCATIVE, dactyl. (mémoire de licence de la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de l'Université de Genève).

CHAUVIÈRE M. (1980), ENFANCE INADAPTÉE : L'HÉRITAGE DE VICHY, Paris: Éditions Ouvrières.

CHAUVIÈRE M. (1976), LES SOCIO-CLERCS, Paris: Maspero.

460

CNAHES (1999), ELLES ONT ÉPOUSÉ L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE. ÉDUCATRICES ET FEMMES D'ÉDUCATEURS IL Y A CINQUANTE ANS, Paris: L'Harmattan.

« Compte rendu de l'exposé du D^r Durant », ENSEMBLE (1959), 6, pp. 2-3.

COMTE A. (1968), UNE EXPÉRIENCE DE RÉÉDUCATION PSYCHOMOTRICE PAR LA MÉTHODE DU « BON DÉPART », Lausanne: EESP (travail de diplôme).

CURTAT-BUGNET (juillet 1955), « Le Bon Départ, méthode d'apprentissage du geste », RÉÉDUCATION, N° 68, pp. 26-29.

DÉGALLIER J. (1961), « Demandez-nous davantage », ENSEMBLE, 10, pp. 3-4.

DRILLICH P.A. (1959), « L'éducateur de jeunes inadaptés et son hygiène mentale », ENSEMBLE, 6, pp. 5-6.

DUMAZEDIER J. (1988), RÉVOLUTION CULTURELLE DU TEMPS LIBRE : 1968-1988, Paris: Méridiens Klincksieck.

DUMAZEDIER J. (1962), *VERS UNE CIVILISATION DES LOISIRS*, Paris : Seuil.

FORNEROD F. (1993), *LAUSANNE, LE TEMPS DES AUDACES: LES IDÉES, LES LETTRES ET LES ARTS DE 1945 À 1955*, Lausanne : Payot.

FRANCILLON D. (éd.) (1999), *TÉMOIGNAGES À LA SOURCE*, Lausanne : La Source ; Le Mont-sur-Lausanne : Ouverture.

GINGER S. (1971), « Le travailleur social médiateur impossible », *ENSEMBLE*, 2, p. 8.

GORGÉ M. (1969), « Le perfectionnement de l'éducateur spécialisé », *ENSEMBLE*, 52.

GRUPE INFORMATION VENNES (1978), *L'ANTICHAMBRE DE LA TAULE*, Lausanne : Éditions d'En Bas.

JOUBREL H. (1945, 2^e éd. 1947), *KER GOAT, LE SALUT DES ENFANTS PERDUS*, Paris : Éditions familiales de France.

461

JOVER J., CAPUL M., TMSIT P. (et al.) (1999), *L'ENFANCE EN DIFFICULTÉ DANS LA FRANCE DES ANNÉES 40. L'EXEMPLE DE TOULOUSE SAINT-SIMON*, Ramonville : Erès.

LAFON R. (1980), *ET SI JE N'AVAIS ÉTÉ QUE PSYCHIATRE?...*, Montpellier : Actif.

« La formation et le perfectionnement de l'éducateur de jeunes inadaptés », *ENSEMBLE* (1963), 17, p. 14.

« La formation des principaux techniciens de l'enfance inadaptée. Sauvegarde de l'enfance », *SAUVEGARDE DE L'ENFANCE* (1951), 2-3 (numéro thématique).

« La formation des techniciens de l'enfance inadaptée, écoles pour éducateurs », *SAUVEGARDE DE L'ENFANCE* (1952), 8-9-10 (numéro thématique).

LEMAY M. (1959), « Les besoins des services de placement romands », *ENSEMBLE*, 6, 8.

LEMAY M. (1960), « À propos de l'hygiène mentale », *LIAISONS*, 33-34.

LEMAY M. (1964), « Synthèse des travaux du premier Congrès national des éducateurs de jeunes inadaptés », **ENSEMBLE**, 26, pp. 5-6.

LEMAY M. (1968), **LES FONCTIONS DE L'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ DE JEUNES INADAPTÉS**, Paris: PUF.

LES ŒUVRES VAUDOISES POUR L'ENFANCE ET LA JEUNESSE (1934), Lausanne: Secrétariat vaudois pour la protection de l'enfance.

MAISONS D'ÉDUCATION POUR LES ENFANTS DIFFICILES EN SUISSE (1933), Zurich: Eckhardt & Pesch (édité par l'Association suisse en faveur de l'éducation des enfants difficiles).

MERZ U. (novembre-décembre 1972), « La Heimcampagne et l'agitation dans les maisons pour adolescents de Suisse allemande », **ENSEMBLE**, pp. 10-14.

462 **MONTCLAIR B., RICCO P.** (1999), **FORMER DES ÉDUCATEURS. UNE PÉDAGOGIE CITOYENNE: L'ÉCOLE DE LA HAUTE-FOLIE**, Ramonville: Erès.

NEILL A. S. (1979), **LIBRES ENFANTS DE SUMMERHILL**, Paris: Maspéro (éd. originale New York, 1960).

NOËL F. (1966), **LES MAISONS POUR ENFANTS ET ADOLESCENTS DU CANTON DE FRIBOURG: HISTORIQUE, ÉTUDE ET RÉPERTOIRE**, Lausanne: EESP/ESSA.

PAHUD C. (1955), « Le congrès annuel du Groupe romand de l'Association suisse en faveur des enfants difficiles », **BULLETIN OSN** (Office social neuchâtelois), N° 11, pp. 1-5.

PAHUD C. (1956), « L'Éducateur spécialisé », **ÉTUDES PÉDAGOGIQUES, ANNUAIRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN SUISSE**, pp. 73-74.

[**PAHUD C.**] (1958), « Éditorial », **ENSEMBLE**, 2 et 4.

[**PAHUD C.**] (1962), « Assemblée générale de l'AREJI », **ENSEMBLE**, 13, p. 5.

PAHUD C. (1992), « Du centre de formation d'éducateurs à l'École d'études sociales et pédagogiques (EESP) », in PAHUD C., SAUSSURE Y. de, ROCHAT G., **AUX SOURCES DE LA FORMATION DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS**, Lausanne/Genève: Éditions EESP et IES.

PAHUD C., SAUSSURE Y. DE, ROCHAT G. (1992), **AUX SOURCES DE LA FORMATION DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS**, Lausanne/Genève: Éditions EESP et IES.

PIÉRON H. (1979), **VOCABULAIRE DE LA PSYCHOLOGIE**, Paris: PUF.

PIERRE-GRISE (1993), **40 ANS AU SERVICE DE L'ENFANCE**, Genève: Hospice Général.

PILLOUD S. (1998), **JULIE HOFMANN, UNE VIE DE COMBATS AUPRÈS DES EXCLUS**, Lausanne: Fondation Eben-Hézer, pp. 163-175 (Institutions sanitaires et sociales vaudoises).

PINAUD J. (1950), « Rapport », **SAUVEGARDE DE L'ENFANCE**, 2-3, pp. 147 sq.

PINAUD J. (1976), « Du bain d'enfants de Montesson à la formation des éducateurs », in D. BORDAT (dir.), **LES CEMEA, QU'EST-CE QUE C'EST?** Paris: Maspero, pp. 52-61.

« La place de l'histoire dans la formation de l'éducateur spécialisé », **SAUVEGARDE DE L'ENFANCE** (2002), 2, (numéro thématique).

RANQUET M. DU, **LA SUPERVISION EN TRAVAIL SOCIAL** (1976), Toulouse: Privat.

RAUSCH DE TRAUBENBERG N. (1970), **LA PRATIQUE DU RORSCHACH**, Paris: PUF.

REBER H. (1959), « Assemblée générale de l'AREJI », **ENSEMBLE**, 1, nouvelle série.

REBER H. (1961), « À propos de la voix d'un éducateur », **ENSEMBLE**, 11, p. 12.

SCHLAEPPI R. (1962), « Éditorial », **ENSEMBLE**, 12.

SCHLAEPPI R. (1964), « Le métier d'éducateur », **ENSEMBLE**, 25, p. 7.

SCHLEMMER F. (1963), « Éditorial », **ENSEMBLE**, 18.

SCHLEMMER F. (1963), « Éditorial », **ENSEMBLE**, 20.

SCHLEMMER F. (1963), « Éducateur, technique, métier ou vocation... ? », **ENSEMBLE**, 20, p. 2.

SCHLEMMER F. (1964), « Le métier d'éducateur », **ENSEMBLE**, 24, p. 11.

SEITZ C. (1985), **TRADITION ET MODERNISME : L'HOSPICE GÉNÉRAL DE 1869 À 1985** [Genève] : Hospice Général.

SLUTZKI R. (1966), **LA PERSONNALITÉ DE L'ÉDUCATEUR D'ENFANTS INADAPTÉS**, Genève : Médecine et Hygiène.

464

VODOZ J. (1959), « Éditorial pour prendre contact », **ENSEMBLE**, 1.

VODOZ J. (1959), « Cinéma », **ENSEMBLE** 3.

VOIRIN P. (octobre 1954), « La formation des éducateurs de jeunes inadaptés », **SAUVEGARDE DE L'ENFANCE**, 8.

ZUMBACH P. (1958), « Échos de Strasbourg – Congrès de l'UNAR », **ENSEMBLE**, 2, p. 5.

ABRÉVIATIONS

465

ADIGE	Association des directeurs d'institutions genevoises
AGPH	Association genevoise des parents de handicapés
AI	Assurance invalidité
AIEJI	Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés
ANMEA	Association neuchâteloise des maisons d'enfants et d'adolescents
ANTES	Association neuchâteloise des travailleurs de l'éducation spécialisée
ANEJI	Association nationale (française) des éducateurs de jeunes inadaptés
AREJI	Association romande des éducateurs de jeunes inadaptés
ARERAM	Association pour la rééducation des enfants et la réadaptation des adultes en difficultés médico-sociales

ARSEA	Associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence	
ASA	Association suisse en faveur des arriérés	
ASFORI	Association romande pour la formation des responsables d'institutions d'utilité publique	
ASTURAL	Association en faveur du tuteur général	
AVOP	Association vaudoise des œuvres privées pour enfants et adolescents	
AVS	Assurance vieillesse et survivants	
AVTES	Association vaudoise des travailleurs de l'éducation spécialisée, puis Association vaudoise des travailleuses et travailleurs de l'éducation sociale	
466	BE	Berne (canton)
	CCT	Convention collective de travail AVOP-AREJI
	CEFOC	Centre d'études et de formation continue
	CEMEA	Centres (ou cours) d'entraînement aux méthodes d'éducation active
	CFC	Certificat fédéral de capacité
	CFES	Centre de formation d'éducateurs spécialisés
	CHUV	Centre hospitalier universitaire vaudois
	CNAHES	Conservatoire national des archives et de l'histoire de l'éducation spécialisée
	CORAS	Conférence romande de l'action sociale
	CPA	Centre communal pour adolescents
	CPS	Code pénal suisse

CTA	Centre thérapeutique pour adolescents	
CTJA	Centre thérapeutique de jour pour adolescents	
CVAJ	Centre vaudois d'aide à la jeunesse	
CVDIE	Conférence vaudoise des directeurs d'institutions d'éducation	
DDC	Département du développement et de la coopération	
EESP	École d'études sociales et pédagogiques	
EPFL	École polytechnique fédérale de Lausanne	
EPGS	Éducation physique gymnastique et sportive	
EPO	Établissement pénitencier de la Plaine de l'Orbe	
FICE	Fédération internationale des communautés d'enfants	467
FOREP	(Centre de) formation et de recherches psychosociologiques	
FR	Fribourg (canton)	
GE	Genève (canton)	
GRHEAS	Groupe romand pour l'histoire de l'éducation et de l'action sociale	
GROJI	Groupe romand en faveur des jeunes inadaptés	
HES S2	Haute école spécialisée santé-social	
HSM	(Cartel romand d') hygiène sociale et morale	
IES	Institut d'études sociales	
INPER	Institut de perfectionnement	
JB	Jura bernois	

JP	Jeunesse paroissiale
MEV	Maison d'éducation de Vennes
NE	Neuchâtel (canton)
OJ	Organisation de jeunesse
OMPV	Office médico-pédagogique vaudois
OSN	Office social neuchâtelois
PDC	Parti démocrate chrétien
POP	Parti ouvrier populaire
SPJ	Service de protection de la jeunesse
UCJF	Union chrétienne de jeunes filles
UCJG	Union chrétienne de jeunes gens
UHPA	Unité hospitalière psychiatrique pour adolescents
UIPE	Union internationale de protection de l'enfance
UNAR	Union nationale des associations régionales pour la sau- vegarde de l'enfance et l'adolescence
VD	Vaud
VS	Valais

INDEX

A

Adhémar, Axelle: 255-256
Aichhorn, August: 122, 241, 383
Ajuriaguerra, D^r: 240
Amado, G. D^r: 354
Amblet, Edmond: 46, 50, 52-53,
240, 279, 349, 360, 371, 383,
389, 458
Anselmier, Henri: 195
Anselmier, M^{me}: 254, 259
Antoniadis, André: 336
Anzieu: 259
Apothéloz, Thierry: 304
Arx, Anne-Marie von: 304
Aubert, Pierre: 275
Audéoud, Jean-Pierre: 216, 260
Avanzino, Pierre: 18, 20, 254, 342,
459

B

Bagnoud, Charles-Edouard: 304
Baierlé, Georges: 24, 26, 28, 32,
39, 70, 131, 422, 424, 429
Baierlé-Felley, Heidi: 24, 28, 70,
422, 424
Barbey (Abbé): 41
Barbezat, Pierre-Alain: 336
Barraud, Martine: 256
Bédary, André: 336
Berger, Roland: 353
Bergerin, Lorain: 258
Bergier, Jacques D^r: 25-26, 29-30,
33, 50, 61, 63, 130-131, 164,
173, 192, 194, 213, 235, 239-
240, 259, 279-280, 283, 362,
384, 389-390, 421, 424, 428-
429, 452, 455

- Bernard, Martial: 95, 282, 370, 415, 459
 Berry Brazelton, T.: 241
 Besse, Georges: 415
 Besse, M.: 13, 459
 Besson, Christiane: 260
 Besson, François: 239
 Besson, Jacques: 25-26, 47, 53-55, 58-61, 63-64, 66-67, 279-280, 459
 Bettelheim, Bruno: 241-242, 254-255
 Bettschart, Walter D^r: 197, 240, 252, 256-257, 259, 279
 Beyssaguet, Anne-Marie: 341, 459
 Bidaux, Antoinette: 174
 470 Binet-Simon: 80
 Blandu-Bidaux, Antoinette: 18, 415
 Bodmer, Hildi: 38
 Bolle: 260
 Borcard: 91
 Bordron, J.: 13, 459
 Borel, François-Louis: 449
 Boszormenyi-Nagy, Ivan: 254
 Bourgoz, René: 279
 Bourquin, M.: 279
 Bovet, Fernand: 93
 Bovet, Lucien D^r: 25, 72, 74, 241, 279, 317
 Bovet, Pierre: 74
 Bowlby, John: 241
 Braun, Alfred: 258
 Brel, Jacques: 156
 Bringolf, Alain: 282, 304, 415
 Brossy, Pierre: 18, 20, 71, 163, 167, 282, 415, 445
 Brossy-Cand, Liliane: 415
 Buchet, Auguste: 453
 Buchler-Christinet, Raymonde: 415
 Bugnet, Théa: 258
 Bugnon, Fabienne: 304
 Bühler, Henri: 18, 255, 281-282, 349, 353, 415, 459
 Burnand, Guy: 315
- C**
- Cachemaille, M^{me}: 306
 Calame, Marie-Anne: 449
 Camphill: 454
 Camponi, Aldo D^r: 240
 Cantini, Claude: 17, 459
 Capul, Maurice: 12-13, 18, 280, 459, 461
 Catt, Wreni: 241, 243
 Caviézel, Jean: 240, 279
 Cellérier, M^{lle}: 454
 Cesbron, Gilbert: 73, 96-97, 460
 Cevey, Nicole: 18, 121, 158, 266, 282, 415, 445, 460
 Chaurand, André D^r: 13, 73, 76, 79
 Chauvière, Michel: 12-13, 341, 459-460
 Chazal, Jean: 73, 81, 97
 Christen, Pierre-André: 265
 Claparède, Edouard: 13
 Clavel, Maurice: 262
 Clerc (pasteur): 98
 Clerc, Bernard: 304
 Cochand, Jules-Henri: 164, 240
 Comte, Alice: 138, 258, 460

Conne, Gilbert: 32
 Conne, Pierre: 32, 131, 133
 Cornaz, Marie-Louise: 26, 28-29,
 94, 421-424
 Cortolezzis, Franco: 415
 Cramer, Bertrand: 194
 Cruchaud, Jean-Daniel: 18, 279,
 281-282, 304, 415
 Curchod, Alice: 40-41, 317-318,
 339
 Curchod, Gustave: 38, 40, 200
 Curtat-Bugnet, M^{me}: 258, 460
 Curtet, Alain: 138
 Cusson, Maurice: 262

D

Danan, Alexis: 74
 Darbre: 421
 David, Myriam: 241, 254
 Dégallier, Joël: 164, 370, 460
 Degoumois, Valy: 196, 236
 Delafontaine, Renée: 158, 160-161,
 163, 188, 202, 211, 216, 221,
 228, 230, 236, 239-240, 244,
 261, 275, 279, 296, 453-454
 Deligny, Fernand: 126, 241
 Dervaud, Guy: 122
 Descœudres, Alice: 240
 Despland, Gabriel: 48, 60-62, 65
 Diatkine, René: 240, 243
 Dolto, Françoise: 241, 254-255,
 277
 Doret, Ernest: 182
 Dottrens, Robert: 27, 31, 72-73,
 421-422, 429

Drillich, P.-A.: 241, 383, 391, 460
 Dubois: 201, 230
 Dumazedier, Joffre: 128, 262, 460-
 461
 Dunant-Favey, Marie-Antoinette:
 415
 Dunant-Nicolet, Annemarie: 415
 Dupuis-Dami, Sylvia D^r: 240, 243
 Durand, D^r: 41, 376

E

Ehrhard, Marc: 170
 Eichenberger, Nicole: 415
 Emery, Louis: 240, 253, 279
 Erba, André: 258
 Estoppey, M^{lle}: 116, 229
 Eynard-Eynard, Charles: 453

F

Facelli-Iseli, Rosmarie: 18, 238,
 240, 415
 Faily, Gisèle de: 72
 Favre, Jean-Claude: 32
 Félix Maurice: 136
 Ferrière, Adolphe: 13, 72, 74, 123,
 453
 Fillion Marthe: 453
 Fontannaz, Jean-Emile: 38
 Fornerod, Françoise: 23, 26, 461
 Francillon, Denise: 17, 461
 Freinet, Célestin: 32, 132, 138,
 163, 241, 243
 Freud, Sigmund D^r: 241, 383
 Freymond, Michel: 282, 415

G

Gaillard, Jean-Jacques: 32
 Galland, Sylvie: 133, 163, 175, 191, 200, 206, 238-240, 243-244, 256, 279
 Gallay, Monique: 95
 Garrone, G. D^r: 354
 Gaulle, Charles de: 80
 Gédet, Samuel: 27, 429
 Geheeb, Paul: 13, 73
 Genier, Jean-Marc: 38
 Gilliéron, Charles: 421, 423, 429
 Ginger, Serge: 241, 280, 408, 461
 Girardet, Alain: 415
 Glardon, Mireille: 91-92
 472 Gorgé, Marcel: 18, 37, 255, 281, 304, 416, 461
 Gorgé-Berthoud, Annelise: 415
 Gorgerat, Gérald: 258
 Gottraux, Martial: 304
 Guggenheim, Simone: 331
 Guindon, Janine: 254, 391
 Guisan, Charles D^r: 61
 Guyomarc'h, Jacques: 40, 280, 458
 Guyotat, D^r: 79

H

Hameline, Daniel: 260
 Hartung, Henri: 241-242, 247, 254
 Heller, Geneviève: 18, 20
 Henny, Françoise: 116
 Henny, René D^r: 27, 32, 35, 39, 45, 48, 110, 113-116, 130-131, 239-240, 279-280, 324, 331,

336, 366, 389, 421, 423-424, 429

Henry, Charles: 216
 Hermann, Jean: 79
 Hermenjat, Fernand: 63
 Hersch, Jeanne: 262
 Heuyer, Georges D^r: 81
 Hoffer, G.: 354
 Hofmann, Julie: 446, 453
 Hostettler, William: 95, 240, 279
 Houwer, Mulock: 241
 Hugenholtz, Lilly: 201
 Humbert, Paul: 26, 422-424, 429
 Hutmacher, Waldo: 259

I

Illich, Ivan: 241-242

J

Jaccard, Albert: 18, 63, 95, 217, 238, 282, 383, 416
 Jacot, Denys: 255
 Janz, Michèle: 416
 Jaquier, Michel: 279, 304
 Jaton, Jean-Pierre: 282, 416
 Jean XXIII: 390
 Jonzier, Henri: 163
 Jordan, Michel: 304
 Jotterand, Jean-Pierre: 416
 Joubrel, Henri: 25, 39-40, 48, 73-74, 80, 97, 126, 168-169, 241, 257, 280, 352, 354, 398, 458, 461
 Jover, Juliette: 12, 18, 459, 461
 Jovignot, Etienne: 280

K

Karlen, A.: 90
 Kaufmann, Luc D^r: 238
 Klein, Mélanie: 241
 Klopfenstein, Freddy: 99
 Knutti, Jean-Claude: 263, 279
 Kohler, D^r: 77
 König, Karl D^r: 455
 Krattinger, Bernard: 304

L

Laborde, Henri: 72
 Lafon, Robert D^r: 12, 73-74, 79, 461
 Lambelet, Sully: 451
 Lang, Dominique: 354
 Laravoire, Edouard: 27, 422, 424, 429
 Lasserre, David: 108
 Laufer, Claire: 416
 Lavy, Pierre: 262
 Le Cointe A.: 455
 Le Guillant, Louis D^r: 81
 Le Hénaff, Germaine: 13
 Lelièvre, Paul: 162, 165, 237, 241, 244, 280
 Lemay, Michel D^r: 18, 241, 254-255, 323, 325, 329, 336, 341, 343, 384, 394-395, 459, 461-462
 Lemène: 262
 Lenhard, M^{lle}: 79
 Leonardi Mario: 121
 Lévy, Claude: 240

Lobstein, Susanne: 122, 453
 Lochner, Lilli: 453
 Luisier, Joseph: 279
 Luterbacher, Georges: 27, 422, 429
 Lutz, Paul: 73-74

M

Magenat, Marthe: 279
 Malraux, André: 108
 Marmy (Abbé): 103
 Martin, André: 63
 Martin, René: 32, 136-137
 Masini: 34
 Masson, Odette D^r: 240
 Mausli, Charli: 37
 Mayor, Jean-Jacques: 58, 63 473
 Menchi, P.: 13, 459
 Mermoud, Pierre: 240, 279, 304
 Merz, U.: 252, 462
 Meyer, André D^r: 186, 238, 269-270, 452
 Meylan, Louis: 317
 Michard, Henri: 73, 76, 79
 Michel, Siméon: 238
 Misteli, Elisabeth: 94
 Mivelaz Marcel D^r: 195
 Mobbs, Jean-Jacques: 121
 Moinat, Henri: 97, 416
 Monnet, Daniel: 63
 Monod, Claude: 282, 416
 Montclair, B.: 12, 462
 Montalta: 423
 Montessori, Maria: 241, 243
 Montmollin: 179
 Morel-Engel, Martine: 416

Moreno: 384
 Mouthon, Georges: 121
 Mucchielli, Alex: 241
 Mulock-Houwer, Dan Q. R.: 25
 Muret, Marc: 258

N

Naef, M.: 454
 Neill, Alexandre Sutherland: 122,
 241-242, 462
 Neumuller: 170
 Nicod, Léon: 416
 Noël, Françoise: 446, 462
 Noël, Hubert: 80

474 O

Ogay, Christian: 251, 304
 Ohayon, Annick: 341, 459
 Oltramare, André: 72
 Othenin-Girard, Michel: 416

P

Pahud, Antoine: 70
 Pahud, Claude: très nombreuses
 citations.
 Pahud, Monique: 14, 20, 28, 32, 69-
 70, 127-132, 135-136, 143-145,
 149, 240, 256, 265, 424, 441
 Pantillon, Olivier: 238
 Paoli, M^{me}: 254
 Papanek, Ernst: Dr 397
 Paquier, Eric: 304
 Pavillard-Comte, Alice: 416

Pavillon, Eric: 279, 416, 445
 Pavillon, Gilles: 304
 Payot, François: 63
 Pedroletti, Jérôme: 17, 459
 Pelotti, Blurette: 95
 Penrose (test): 401
 Perrenoud, Maurice: 32, 138, 240
 Perret, Hélène: 240
 Perret, William: 254
 Pestalozzi, Henri: 13, 455
 Pétain, Philippe: 80
 Pfister, Elisabeth: 62
 Piaget, Jean: 13, 72, 132, 241, 317
 Piéron, Henri: 333-334, 463
 Pierre (Abbé): 97
 Piguët, Jacques: 164
 Pillet-Reymond, Sylvie: 416
 Pilloud, Séverine: 446, 463
 Pinaud, Jean: 12, 45, 73, 79, 399-
 400, 463
 Piot, Ernest: 239, 422, 429
 Pitteloup, Françoise: 304
 Pittet, Jean-Paul: 279
 Poget, Jean: 27, 33-34, 43, 169,
 179, 422, 429
 Porchet, Rose-Marie: 32
 Prata, Juliana D^r: 240, 306
 Préaut, D^r: 72
 Prigent, A.: 13, 459

R

Rambert, Madeleine: 72
 Ramseyer, Frank: 32, 114, 131-
 132, 150, 239-240
 Ranquet, Mathilde du: 255, 463

- Rausch de Traubenberg, N.: 334, 463
 Reber, Henri: 50-51, 53, 366, 370, 383, 389, 463
 Repond, André D^r: 27, 423-424
 Rey, André: 72, 240, 381
 Reymond, Jean: 416
 Rham, Berthe de: 27, 95, 178, 421, 429
 Rham, Florence de: 27, 39, 366, 421, 429
 Rham, Nanon de: 27, 32, 69, 131, 164, 168, 170, 239-240, 253, 256-257, 259, 279, 384, 398, 424, 430, 443
 Ricco, P.: 12, 462
 Riffier: 165, 237
 Riwaliski, Léopold: 163, 235
 Robins, Ferris et Jennet: 258
 Rochat, Georges: 13, 20, 72, 262, 463
 Rochat, Paul D^r: 453
 Rochat, Paul-Eugène: 27, 32, 43, 137, 164, 200, 239, 240, 279, 304, 387, 424, 429
 Rocher, M^{me}: 79
 Roger, Jean: 13, 73
 Rogers, Carl R.: 241
 Rollet, Henri: 81
 Rollier, Henri D^r: 72
 Rorschach, Hermann (test): 110, 114-115, 121, 324, 327, 329, 331, 334, 401
 Röthlisberger, René: 279
 Rouge, (pasteur): 90, 100, 238
 Rouiller, Georges: 27, 422-423, 430
 Rousseau, Jean-Jacques: 13
 Roussy, Jean-Pierre: 131
 Rucard, Marc: 81
 Rudolf, Claude: 118, 163, 222, 240, 242, 279
 Ruffieux, Ignace: 32
 Ruffieux, Nicolas: 384
 Ruffy, Michèle: 256
 Russel-Eynard, Marguerite: 455
 Ryser, Guy: 13, 72, 422
- S**
 Salomé, Jacques: 258
 Sandoz, J. et M.: 450
 Saussure, Thierry de: 121
 Saussure, Y. de: 13, 20, 72, 463 475
 Scheler, Sigismund: 455
 Scherwey-Pichonnaz, Lucette: 416
 Schlaeppli, Rémy: 27, 46, 90, 239-240, 279, 283, 304, 306, 349, 361, 367, 380, 422-423, 430, 464
 Schlemmer, François: 349, 352, 354, 361, 364, 373, 376-379, 463-464
 Schlemmer, M^{me}: 164, 256
 Schmid, D^r: 214
 Schmid-Freymond, Bluettes: 416
 Schmutz, Daniel: 304
 Schorderet, Louis: 241-242, 254, 257-259
 Schweizer, Arlette: 421, 424, 430
 Seitz, Charles: 446, 464
 Selvini, Maria: 241, 254
 Sermet-Roulet, Isabelle: 416

Sheleen, Laura : 258
 Slutzki, Ronnie : 331, 464
 Soutter, Jacqueline Dr : 366
 Spalinger, René : 163, 230, 240
 Specher, A. : 97
 Stantzos-Liard, Josette : 416
 Stern, Arno : 258
 Stitelmann, Pierre : 331
 Subilia, Charles : 454
 Sueur, Jean : 95, 263

T

Tapernoux, France : 47
 Tauxe, Raymond : 366
 Tchikalov, D^r : 162
 476 Thiébaud, P.A. : 304
 This, Bernard : 241
 Tillmanns, Pierre : 304, 416
 Timsit, Patricia : 12, 18, 459, 461
 Tinguely : 178
 Tosato, Oscar : 304
 Troillet, Robert : 162, 244
 Tuscher, Jacques : 239, 384, 387-
 388

U

Uldry, Raymond : 73

V

Van Pragg : 396
 Vecchio, Gérard : 238

Veillard, Maurice : 25-26, 30, 32-33,
 69, 131, 133, 179, 192, 212,
 239, 279-280, 326, 422-425, 429
 Veya, Jean-Marie : 182
 Vidon, Simone : 162
 Viscolo, Andrée : 94
 Vodoz, Antoine : 25
 Vodoz, Jacques : 349-350, 352,
 361-363, 368, 464
 Vogt, Marianne : 122, 162, 206
 Voirin, Pierre : 322, 464
 Vorburger, M. : 384
 Vuilleumier, Jacques : 451

W

Wagnière, Jean-Claude : 131, 133
 Wallon, Henri : 81
 Walther, Eric : 304
 Warnery, André : 63
 Watzlawick, Paul : 241
 Weber, Claude : 260
 Weschler-Bellevue (test) : 401
 West : 96
 Wille, Louise : 43, 167, 421, 443
 Winnicott, David W. : 241, 254
 Wintsch, Jean : 13

Z

Zumbach, Pierre : 50, 353, 359,
 366, 383, 387, 389, 447, 464
 Zumstein, Jacques : 241, 279
 Zwahlen, Henri : 59, 61

LES CAHIERS DE L'EESP

Geneviève Heller, Claude Pahud, Pierre Brossy, Pierre Avanzino

LA PASSION D'ÉDUCUER. GENÈSE DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE EN SUISSE ROMANDE, 1954-1964

14 x 21,5 cm, broché, 2004, 488 p., 38 francs, ISBN 2-88284-039-X

La passion d'éduquer marque le 50^e anniversaire du Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptées et présente l'histoire des débuts de la première école de ce type en Suisse romande (1954-1964). Les maisons d'éducation souffraient de graves carences en moyens pédagogiques et matériels. Les premiers éducateurs formés allaient contribuer à leur mutation. Leurs témoignages relatent les représentations que l'on se faisait de la profession naissante, les modalités de formation, la situation dans les institutions, les conditions de travail et les différentes trajectoires professionnelles. La sélection des élèves et les écrits professionnels attestent que l'identité de la profession d'éducateur était centrée prioritairement sur la personnalité du candidat. Cet ouvrage est avant tout un essai de restitution d'une aventure collective vécue passionnément et marquée par son époque. Ses richesses sont-elles transmissibles? Les récits et témoignages qui constituent le cœur de cet ouvrage répondent à leur manière à la question. À celles et ceux qui, aujourd'hui, ont mission de poursuivre l'aventure, de répondre!

René Knüsel, Marie-Claire Rey-Baeriswyl, Caroline Reynaud, Yvan Sallin

L'INTERVENTION SOCIALE... ENTRE INSTITUTIONS, PROFESSIONS ET FORMATIONS

14 x 21,5 cm, broché, 2003, 139 pages, 30 francs, ISBN 2-88284-039-X

À partir d'entretiens avec des personnes occupant des fonctions d'employeur ou d'employés d'institutions de Suisse romande, cet ouvrage présente les enjeux actuels de l'intervention sociale.

Aujourd'hui, confrontés au poids des contextes institutionnels de travail, menacés par des dérives bureaucratiques et par les dangers de la déqualification, l'intervention continue d'évoluer.

Comment décrire, préserver et surtout faire connaître la mission d'un corps professionnel soumis à des risques évidents d'éclatement entre intervention directe et ingénierie sociale, entre aide et développement, entre individuel et collectif, entre qualifications et compétences ?

Comment, dans ce contexte, former des personnes capables d'agir et d'établir des liens entre des mondes différents ? Comment développer de nouvelles compétences professionnelles permettant de verbaliser, de publiciser, voire de politiser l'intervention ?

Un enjeu majeur, qui interpelle les formations de base et continues.

D^r Jacques Bergier

TRACES DE MÉMOIRE

14 x 21,5 cm, broché, 2003, 136 pages, 28 francs, ISBN 2-88284-033-0

Ce récit autobiographique a été écrit à la fin d'une longue vie professionnelle par le D^r Jacques Bergier. C'est une contribution exceptionnelle à l'histoire médico-sociale de l'enfance dans le canton de Vaud, qui recouvre la naissance de la pédopsychiatrie, le problème des enfants affectivement carencés et le développement des mesures de protection de l'enfance.

Acteur majeur de cette histoire à partir du milieu du XX^e siècle, Jacques Bergier a été médecin adjoint puis médecin-chef de l'Office médico-pédagogique vaudois (1946-1957), chef du Service de l'enfance (1957-1968), médecin responsable du Bercaïl, centre de psychothérapie infantile de l'Hôpital de l'Enfance à Lausanne (1951-1983), enseignant dès 1952 dans les principaux lieux de formation socio-pédagogique, professeur extraordinaire de psychopédagogie à l'Université (1968-1978).

Le souci constant de Jacques Bergier a été l'enfant perturbé auquel il s'est efforcé d'apporter une aide en tant que pédopsychiatre. Selon lui, cette aide était inconcevable sans la mise en place de structures pour coordonner la protection de l'enfance, dont il a développé et consolidé le réseau médical, administratif et institutionnel. Dans ce témoignage se tissent les circonstances, les projets et les réalisations dans lesquels il a été impliqué, mais aussi et surtout ses motivations, ses satisfactions et ses doutes.

Gil Meyer, Annelise Spack, Sabine Schenk

POLITIQUE DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET DE L'ACCUEIL SOCIO-ÉDUCATIF DE LA PETITE ENFANCE EN SUISSE

A5, broché, 2002, 139 pages, 29 francs, ISBN 2-88284-036-5

Depuis quelques années, l'accueil de la petite enfance occupe une place importante dans les débats de politique familiale et de politique sociale, au point que des questions telles que la pénurie de l'offre ou la pénurie de personnel qualifié sont devenues des thèmes politiques « tout court ». Cet ouvrage dresse un état des lieux de la situation actuelle dans un pays, la Suisse, dont la structure fédéraliste engendre en la matière de fortes disparités selon les régions, les cantons, voire les communes. Ce livre s'adresse à ceux pour qui le développement des lieux pour la petite enfance demeure une priorité tant éducative que politique.

ENFANTS DANS LA TOURMENTE. RÉSUMÉ DE L'ÉTUDE HISTORIQUE « L'ŒUVRE DES ENFANTS DE LA GRAND-ROUTE », ÉDITÉ SUR MANDAT OFFICIEL DE L'OFFICE FÉDÉRAL DE LA CULTURE

A4, 2003, 98 pages, 17 francs, nombreuses illustrations, ISBN 2-88284-037-3

Cette publication s'inscrit dans un projet d'accorder une large place à la dimension historique des questions et problèmes relatifs aux enfants. L'État et les communes auront toujours affaire à des enfants de groupes marginaux, qu'il s'agisse d'enfants de gens du voyage, d'ethnies étrangères ou de familles suisses tombées dans l'indigence, par exemple certaines familles monoparentales. Il est donc très important de comprendre pourquoi des institutions responsables, des communes et l'État ont totalement manqué à leur mission dans l'affaire de l'Œuvre des enfants de la grand-route et quels mécanismes ont conduit à cet échec.

Marianne Modak, Clothilde Palazzo

LES PÈRES SE METTENT EN QUATRE !

16 x 24 cm, broché, 2002, 106 pages, 27 francs, ISBN 2-88284-035-7

Cet ouvrage, aboutissement d'une recherche récente sur la manière dont les pères se représentent leurs responsabilités quotidiennes envers leur enfant, met en évidence les changements et les permanences, la diversité et les ressemblances dans les vécus contemporains de la paternité. Quatre modèles de responsabilités paternelles sont dégagés, ils indiquent qu'il est possible, et légitime, aujourd'hui, pour certains pères, d'esquisser une rupture avec les modèles antérieurs et de se détacher d'une conception strictement masculine de leur rôle : se montrer tendres avec leurs enfants et en parler ; prendre part activement à la vie de la famille. En revanche, la division sexuelle du travail et le surcroît de travail domestique et éducatif des mères perdurent.

Claudio Bolzman, Raffaella Poncioni-Derigo, Sophie Rodari, Jean-Pierre Tabin

LA PRÉCARITÉ CONTAGIEUSE. LES CONSÉQUENCES DE L'AIDE SOCIALE SUR LE STATUT DE SÉJOUR DES PERSONNES DE NATIONALITÉ ÉTRANGÈRE : L'EXEMPLE DES CANTONS DE GENÈVE ET VAUD

Format 14,8 x 21 cm, broché, 2002, 216 pages, 30 francs, Lausanne et Genève : Éditions EESP et IES, ISBN 2-88284-034-9

Les étrangères ou les étrangers qui ont besoin de recourir à l'aide sociale se posent fréquemment le problème de savoir si leur demande d'assistance va avoir des conséquences sur leur droit de séjourner en Suisse.

Les services sociaux savent qu'un étranger peut être expulsé si lui-même, ou une personne aux besoins de laquelle il est tenu de pourvoir, tombe « d'une manière continue » et « dans une large mesure » à charge de l'assistance publique. Mais ils ignorent comment est appliquée cette disposition légale.

L'objectif de ce livre est de tirer au clair cette question.

Véréna Keller et Jean-Pierre Tabin

LA CHARGE HÉROÏQUE : MISSIONS, ORGANISATIONS ET MODES D'ÉVALUATION DE LA CHARGE DE TRAVAIL DANS L'AIDE SOCIALE EN SUISSE ROMANDE

16 x 24 cm, broché, 2002, 236 pages, 29 francs, ISBN 2-88284-033-0

En Suisse et ailleurs, les personnes qui travaillent dans les services sociaux se plaignent de surcharge et de stress, ou affirment que leur mission ne peut plus être assurée. Qu'en est-il dans la réalité ? « La Charge héroïque » répond à ces questions, sur la base d'un inventaire d'expériences suisses et étrangères d'évaluation de la charge de travail et d'une enquête approfondie dans les services d'aide sociale de Suisse romande. Les différents modèles d'évaluation de la charge de travail sont présentés, avec leurs avantages et leurs inconvénients. Une lecture indispensable pour saisir les enjeux de l'organisation des services sociaux !

Groupe romand des ergothérapeutes qui travaillent en pédiatrie — GREP

OUTIL D'ÉVALUATION EN ERGOTHÉRAPIE AVEC LES ENFANTS

Catherine Depallens, Catherine Hoyois, Adeline Lesquereux, Elisabeth Litsios, Sauvan Muong, Florence Nicole, Gabriella Pollonini, Christine Rhyner-Demenga, Chantal Ruffieux-Clivaz, Heidi Trillen-Krayenbuehl

A5, broché, 2001, 148 pages, 25 francs, ISBN : 2-88284-032-2

Le projet : mettre en commun les diverses formes de bilan, clarifier et organiser les données permettant l'évaluation des enfants traités. Un noyau de praticiens a ainsi travaillé sur ce projet.

L'outil : cet outil d'évaluation en ergothérapie avec les enfants s'articule autour de deux volets :

La première partie : l'évaluation des fonctions sensori-motrices de base.

La deuxième partie : le répertoire chronologique des compétences de l'enfant jusqu'à l'âge adulte.

Institut Marie Meierhofer pour l'enfant

QUAND LE COUPLE DEVIENT FAMILLE

16 x 24 cm, broché, 2001, 384 pages, 48 francs, ISBN 2-88284-031-4

Les débats sur l'avenir des politiques familiales s'intensifient en Suisse. Rares sont cependant les acteurs qui se mettent effectivement à l'écoute des familles. Une équipe de recherche de l'Institut Marie Meierhofer pour l'enfance, à Zurich, a conduit une importante étude avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique. Un millier d'entretiens ont permis de recueillir les avis de mères d'enfants en bas âge.

La première partie de cet ouvrage présente la diversité de leurs conditions de vie, de leurs attentes à l'égard de l'État et de la société.

La deuxième partie rassemble des contributions d'experts de la science et de la pratique, des projets novateurs et des résultats de recherches rassemblés sous le thème général : « Jeunes familles et politique sociale. »

Isabelle Flückiger (éd.)

ENFANTS MALTRAITÉS. INTERVENTION SOCIALE

A5, broché, 2000, 232 pages, 32 francs, ISBN : 2-88284-030-2

Les mauvais traitements envers les enfants, naguère considérés comme des faits divers, certes déplorables mais inéluctables, sont devenus depuis peu un problème de santé mentale publique, relevant de l'action sociale. Cette problématique, insérée dans le champ de la protection de l'enfance, soutenue par un ensemble de législations internationales, nationales et cantonales, tend, sur le plan des pratiques professionnelles, à mobiliser les ressources médicales, sociales, judiciaires et policières.

Les auteurs sont médecin, juges, juristes, avocats, professeurs de droit, chef de la brigade des mineurs, assistants sociaux, directeur de crèche et professeurs à l'EESP.

Sylvie Chatelain, préface de Joseph Coquoz

RÈGLES, ÉDUCATION ET OBÉISSANCE. QUELLES RÉALITÉS DANS LES INSTITUTIONS DE LA PETITE ENFANCE ?

A4, broché, 2000, 158 pages, 24 francs, ISBN 2-88284-029-7

Le concept de la règle est familier des systèmes éducatifs de la petite enfance. Dans ce cadre, son rôle est multiple, de la protection de l'enfant à l'outil pédagogique. Abusivement, il peut aussi devenir le garant du confort de l'adulte, un moyen d'imposer sa supériorité, voire un prétexte à sanctions. Objet simple au premier abord, il se complexifie donc sous un regard plus pointu, se rattachant aux notions non moins complexes d'autorité et d'obéissance.

Dans quelle mesure la règle peut-elle être pédagogique ? Quel est son statut dans le cadre éducatif ? Quelle importance prend-elle dans les relations, parfois conflictuelles, entre enfants et adultes ?

Cet ouvrage se fonde sur une approche théorique, puis sur une enquête menée auprès d'éducateurs de la petite enfance pour traiter de ces questions délicates. Et, par une analyse du discours des professionnels, il propose une réflexion sur le rôle et l'implication des règles dans les finalités et les actions éducatives.

Jean-Pierre Tabin

LES PARADOXES DE L'INTÉGRATION : ESSAI SUR LE RÔLE DE LA NON-INTÉGRATION DES ÉTRANGERS POUR L'INTÉGRATION DE LA SOCIÉTÉ NATIONALE

16 x 24 cm, broché, 1999, 262 pages, 35 francs, ISBN 2-88284-028-4

En Suisse, comme dans tous les pays d'immigration, la thématique de l'intégration des personnes de nationalité étrangère est largement discutée.

Le plus souvent, les processus d'intégration à une nation sont expliqués par différentes caractéristiques sociales ou culturelles de la personne migrante. Bref, tout se passe comme si la personne de nationalité étrangère devait s'intégrer à la société et comme si le mouvement était à sens unique. Or, ce mouvement est conditionné, très largement, par la société nationale.

Béatrice Despland et Jean-Pierre Fragnière (éds)

LES POLITIQUES FAMILIALES : L'IMPASSE ?

A5, broché, 1999, 128 pages, 23 francs, ISBN 2-88284-027-5

Cet ouvrage aborde les questions suivantes :

- Quelle sécurité sociale pour les familles ?
- Les débats nationaux sur les politiques familiales
- Les inégalités dans et par la famille

La Centrale pour les questions familiales :

- Action et projets
- Le sens de la définition du coût de l'enfant
- La famille surchargée de sollicitations ?
- Les associations au service des politiques familiales

Claudio Bolzman et Jean-Pierre Tabin (dir.)

POPULATIONS IMMIGRÉES : QUELLE INSERTION ? QUEL TRAVAIL SOCIAL ?

A5, broché, 1999, 224 pages, 30 francs, ISBN 2-88284-025-2. Coédition avec les Éditions IFS, Genève

Ce livre présente deux recherches réalisées par les Écoles de travail social de Lausanne et Genève dans le cadre du Programme national de recherche N° 39 du Fonds national suisse de la recherche scientifique, « Migrations et relations interculturelles ».

Outre les résultats de ces deux études, qui présentent des approches originales dans l'analyse des relations entre migrations, modes d'insertion et travail social, cet ouvrage propose également les réflexions de travailleuses et travailleurs sociaux qui accumulent depuis de nombreuses années, dans le cadre de leur pratique professionnelle et parfois de leur engagement militant, des expériences, des savoirs et des instruments adaptés à ces problématiques.

Dominique Wunderlé-Landgraf

DE LA SOLIDARITÉ AU DÉMANTÈLEMENT. À PROPOS DE LA QUATRIÈME RÉVISION DE L'ASSURANCE INVALIDITÉ

A5, broché, 1999, 120 pages, 24 francs, ISBN 2-88284-026-5

Cet ouvrage permet de suivre l'évolution de l'assurance invalidité et d'examiner comment le législateur a trouvé, au fil des décennies, des solutions équilibrées entre le financement et le développement d'un système qui a fait ses preuves.

Il sera utile aux travailleurs sociaux et à toutes les personnes intéressées par les problèmes liés à l'invalidité.

Michelle Fracheboud

JOUER EN GARDERIE. ASPECTS DE LA SOCIALISATION DU JEUNE ENFANT À TRAVERS LE JEU DE FICTION

A5, broché, 1998, 136 pages, 24 francs, ISBN 2-88284-024-3

Fondé sur des observations menées en garderie, cet ouvrage propose, en termes simples mais éloquents, une analyse des multiples modalités d'interactions sociales dont tentent de faire preuve des enfants qui jouent ensemble.

Olivier Amiguet et Claude Julier

L'INTERVENTION SYSTÉMIQUE DANS LE TRAVAIL SOCIAL

15 x 22 cm, 1996, 350 pages, 38 francs, ISBN 2-88224-038-4, coédition avec les Éditions IFS, Genève

On sait que le travail social, l'intervention psychosociale auprès des personnes, des groupes, des familles et l'étude des problèmes sociaux peuvent être grandement enrichis et diversifiés grâce à l'approche systémique comprise à la fois comme mode de pensée, stimulation éthique et construction méthodologique.

Cet ouvrage est à la fois un guide pour la réflexion et un manuel pour l'action. Un vif succès.

Editions EESP, case postale 70,
CH-1000 Lausanne 24
Tél. 021 651 62 00 – Fax 021 651 62 88

Tous ces ouvrages sont disponibles chez votre libraire

Ils sont diffusés en Suisse par :
Albert le Grand SA
Route de Beaumont 20, 1700 Fribourg
Tél. 026 425 85 95 – Fax 026 425 85 90

Ils sont diffusés hors de Suisse par :
CID, bd Saint-Michel 131, 75005 Paris

Imprimé à Genève en mars 2004

LA PASSION D'ÉDUCUER

« La passion d'éduquer » marque le 50^e anniversaire du Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptées et présente l'histoire des débuts de la première école de ce type en Suisse romande (1954-1964).

Les maisons d'éducation souffraient de graves carences en moyens pédagogiques et matériels. Les premiers éducateurs formés allaient contribuer à leur mutation. Leurs témoignages relatent les représentations que l'on se faisait de la profession naissante, les modalités de formation, la situation dans les institutions, les conditions de travail et les différentes trajectoires professionnelles. La sélection des élèves et les écrits professionnels attestent que l'identité de la profession d'éducateur était centrée prioritairement sur la personnalité du candidat.

Cet ouvrage est avant tout un essai de restitution d'une aventure collective vécue passionnément et marquée par son époque. Ses richesses sont-elles transmissibles? Les récits et témoignages qui constituent le cœur de cet ouvrage répondent à leur manière à la question. À celles et ceux qui, aujourd'hui, ont mission de poursuivre l'aventure, de répondre !

Les Cahiers de l'éésp
case postale 70
1000 Lausanne 24

ISBN 2-88284-040-3



9 782882 840400