

44037

Université Catholique de Louvain
DEPARTEMENT DE CRIMINOLOGIE ET DE DROIT PENAL
ECOLE DE CRIMINOLOGIE

FJ 620
ADAIN

DOCUMENT DE TRAVAIL

N°6.

SUPPOSONS UN SAVOIR. EST-CE LA REGLE ?

Une institution d'enseignement spécial et quelques
enjeux de cette question.

par

Guy VANDERPUTTEN

-1985-

Collège Thomas More - Place Montesquieu 2 - 1348 LOUVAIN LA NEUVE.

870875490907

7

Nous présenterons d'abord à grands traits l'institution dont nous allons parler tout au long de ces pages . D'ailleurs moins pour identifier un lieu que pour reconnaître un terrain .

Sous la triple forme d'une école primaire d'enseignement spécial (types 3 et 8) , d'un semi-internat et d'un internat , elle matérialise depuis plus de vingt ans le projet d'accueillir une population d'enfants dont l'âge varie entre 6 et 14 ans, et dont la caractéristique commune est de s'être retrouvé tôt ou tard dans les marges de l'enseignement dit normal . Par l'intermédiaire d'un centre P.M.S. le plus souvent , par le biais d'une plainte des parents ou d'un placement judiciaire le plus rarement , ces enfants-ci furent orientés vers le seuil d'une institution telle que la nôtre .

A partir de là , le projet de celle-ci a trouvé à s'énoncer dans ces termes : tout en tentant de poursuivre le but d'une scolarité , essayer de saisir la nécessité de cet échec là où il continue de se manifester dans un contexte apparemment renouvelé , et , à travers cela même , tenter de découvrir la logique - toujours actuelle - de ce qui semble pouvoir être déduit comme une position prise par un sujet dans un lien social (cette dernière expression pouvant être entendue dans un sens très large) .

Poursuivant un tel but (et sur lequel nous aurons tout le temps de revenir) , cette institution laisse voir le déploiement d'une variété d'approches et de techniques dans l'importance et la différenciation de son personnel . L'école est divisée en plusieurs pavillons regroupant en tout six classes , chacune d'elle pouvant se charger d'une dizaine d'élèves . Ceux-ci , garçons et filles , s'y trouvent rassemblés par âge et/ou selon le niveau pédagogique atteint . Quant au personnel , il se distribue de cette façon : chaque classe est prise en charge par une équipe qui comporte toujours : un(e) instituteur(trice) , un(e) éducateur(trice) , une logopède , une psycho-motricienne , un(e) psychologue , une ergothérapeute .

Pendant la journée chaque enfant passe les 2/3 de son temps soit en classe soit en rééducation (logopédie , psychomotricité ou ergothérapie) . Le tiers restant est un temps pris en charge par un éducateur ainsi dénommé " de jour " (pour le distinguer de l'éducateur de l'internat) . Son travail davantage tourné vers la vie sociale extérieure à l'institution vient épauler celui de l'instituteur . Il constitue ce qui est défini sous l'expression " régime de semi-internat " .

L'internat , enfin , répartit une trentaine d'enfants (soit la moitié de la population scolaire) en trois groupes distincts . Chacun de ceux-ci est sous la responsabilité de deux éducateurs , le plus souvent : un éducateur et une éducatrice . A l'origine ces derniers devaient appartenir strictement à l'internat et , par conséquent , ne pas travailler dans le cadre de l'école .

TABLE DES MATIERES

<u>INTRODUCTION</u>	:		1
<u>CHAPITRE 1</u>	:	DANS L'INSTITUTION: PRESENCE ET REPRESENTATION	7
<u>CHAPITRE 2</u>	:	LE PSYCHOLOGUE ET L'INSTITUTEUR: DANS LE CHAMP DE L'INSTRUCTION	15
<u>CHAPITRE 3</u>	:	LE PSYCHOLOGUE ET L'EDUCATEUR : DANS LE CHAMP DE L'EDUCATION	67
<u>CHAPITRE 4</u>	:	LE PSYCHOLOGUE ET LE PARA-MEDICAL: DANS LE CHAMP D'UNE PSYCHOLOGIE	81
<u>CHAPITRE 5</u>	:	LE PSYCHOLOGUE ET LE DIRECTEUR: DANS LE CHAMP DE LA LOI	88
<u>CHAPITRE 6</u>	:	CONCLUSIONS. LE PSYCHOLOGUE DEVANT LUI-MEME: DANS LE CHAMP D'UNE ETHIQUE (à suivre)	101

INTRODUCTION :

Je ne reprendrai pas les questions qui constituent le point de départ de ce travail et telles qu'elles se trouvent formulées dans un premier projet . Il reste qu'elles seront ici constamment sous-entendues et que ce qui va suivre constitue un essai d'y répondre .

Les chapitres qui se succéderont à partir de maintenant évoquent les différentes questions que nous nous sommes posées au cours de la mise en place et l'expérience de notre rôle de psychologue dans la réalité multiforme d'une institution . Questions donc , mais réponses aussi bien . Plus précisément : tentative de construire notre place et notre fonction dans la cohérence d'une option de départ . On verra que cette option impliquait de tenir compte de la réalité d'autres places et d'autres fonctions existant dans l'institution . A cet égard , les avatars de cette option définissent l'autre objet de ce travail .

Qu'entendons-nous par " option de départ " ? Nous voulons dire par là qu'une institution , avant même qu'elle soit habitée par son personnel et ses clients se définit d'un premier type de réalité dont l'importance n'est pas à sous-estimer . Cette première réalité dans une institution serait celle qu'accomplit une première reconnaissance nominale de places et de rôles distincts dans l'ensemble d'un personnel , et , en corrélation , un premier découpage de l'espace et du temps-horaire disponibles . Ce dessin est très important parce qu'il constitue en quelque sorte la première griffe d'un projet . A moins que ce premier découpage ait été fait au hasard ! Nous partirons ^{plutôt} de l'hypothèse que ce premier dessin répond à une intention , un projet . Cette intention , par conséquent , se concrétise sous la forme d'énoncés de différences (instituteur $\neq$ éducateur $\neq$ psychologue $\neq$ rééducateur etc) et la relation de temps et de lieux distincts pour chacune de ces places nommées . Nous pensons que cette première réalité est foncièrement symboli-

que et qu'elle doit demeurer dans ce seul registre . Nous voulons dire par là que le fait que ce découpage soit l'ordonnance d'une signification de départ (dans un projet) n'implique pas que cette signification doit s'imposer autrement que par la réalité de ces distinctions entre rôles , lieux et temps . C'est-à-dire que dans un ordre donné chaque membre du personnel gardera la possibilité de lui donner un sens qui n'est pas forcément celui du projet de départ , et d'inscrire son rôle propre dans l'interprétation qu'il fera de cette première réalité . Toutefois je crois que si une telle interprétation vient imposer son ordre propre de façon telle qu'est remis en cause le premier ordre d'un projet , il devient nécessaire que cette interprétation soit replacée dans certaines limites . Etant donné que cette remarque n'est pas sans ambiguïté , je suis obligé de la préciser . Je dirai ceci : il faut qu'au moins une personne dans l'institution garantisse qu'un projet ne sera corrigé ou abandonné que parce que l'expérience et sa critique ont manifesté en quoi son ordre pouvait faire soit partiellement soit totalement défaut , ou , à l'extrême , en quoi l'hypothèse de départ doit être comme telle abandonnée . Une telle personne est alors à proprement parler responsable de l'institution ; elle en assure la direction . Elle aurait à répondre de l'existence d'un ordre symbolique qui s'impose , mais tout autant à mettre en place une structure où puisse s'élaborer une critique de cet ordre sans que cette critique ne soit dès le départ confondable avec la seule possibilité de déstabiliser l'ordre d'un premier projet . Elle aurait également , me semble-t-il , à vérifier que l'existence d'un projet ne signifie pas que le sens auquel il revoie devienne un sens obligé qui définirait tous les actes et les discours possibles dans l'institution .

A cet égard comment se présentait la situation que nous avons connue dans notre institution ? Comment se matérialisaient les premiers signes d'un projet ? Il me semble qu'on peut les répartir dans deux registres bien

distincts . D'une part , étaient nommées un certain nombre de fonctions différentes : instituteur , éducateur , paramédical , psychologue , chef-éducateur , ouvrier , cuisinière , femme d'ouvrage , directeur , médecin etc . Le premier ordre symbolique par là instauré était alors constitué de cette série de places et des coupures entre elles . Premier signe de ce que le personnel ne se voyait pas défini comme un groupe homogène se référant à un même modèle de savoir et de savoir-faire . Au contraire , des places et des rôles se voient nommés dans leur distinction et dans l'hétérogénéité de leur savoir spécifique . Un tel découpage laisse néanmoins à chacun la possibilité de préciser cette spécificité et de donner une signification à ses limites . Une autre question se pose par conséquent : en quoi ces différentes significations sont-elles compatibles entre elles et respectent-elles l'ordre défini au préalable ? Dans cette institution où manquait la garantie minima de la réalité et de la cohérence d'un tel projet de départ , nous avons fait l'expérience d'une série de situations qui concrétisaient ce genre d'incompatibilités dans la distance voire la contradiction d'un premier " découpage " . Ainsi tel éducateur qui entendait recevoir des parents pour mieux saisir le milieu de vie de l'enfant dont il s'occupait ; tel paramédical incluant dans ses rééducations un programme de thérapie " régressive " ; ou encore tel psychologue qui assumait ou se voyait assumer la responsabilité du directeur de l'institution . Dans ce premier registre où des places sont nommées et distinguées se pose déjà , par conséquent , la responsabilité d'une personne qui est attentive au respect des premières définitions ou à la manière dont celles-ci se voient critiquées . Je parlerai maintenant d'un second registre de signes qui délimitent cette fois les lieux et les moments d'un regroupement de ces rôles distincts . Dans l'institution cette réalité symbolique consistait à réunir chaque catégorie de rôle dans ce qui était nommé une " équipe " . L'ensemble du personnel se voyait donc redécoupé selon ce nouveau critère . Concrètement il était distingué deux moments pendant lesquels cette équipe devait se retrouver : une réunion dite d'équipe

et une autre regroupant en outre l'ensemble des enfants d'une classe ou d'un internat . Ici encore le fait de poser ce nouvel ordre symbolique devait répondre à un sens . Il faut bien reconnaître toutefois que ce sens était plutôt une signification à élaborer qu'un sens à reconnaître , et davantage encore que dans le premier registre dont venons de parler . En tout cas cet ordre , dans ses coordonnées même , pose la nécessité d'un regroupement de ces fonctions distinguées au préalable . Ici encore se posent des questions quant aux différentes significations qui sont données à ces moments de réunion . Qu'en est-il , par exemple , d'une réunion qui devient progressivement un rassemblement quasi mondain où l'on discute plus volontiers du cinéma du samedi soir ? Ou encore quand elle se transforme en un frugal repas où la discussion figure au menu mais au même titre que le fromage et le petit verre de vin ? Dans quelle mesure et jusqu'à quel point pareilles interprétations de la raison d'une réunion ou de l'objet commun de leur regroupement constituent-elles des réponses légitimes à la nécessité posée dans un ordre de départ ? A nouveau y a-t'il quelqu'un qui demeure attentif au respect de cette nécessité et par conséquent aux différents contenus qui lui sont donnés ? Il faut bien reconnaître - et ici plus encore que dans le premier découpage des rôles - que la question de savoir ce que devrait être l'objet commun de tous ces rôles est une question qui est ouverte . C'est-à-dire qu'on ne peut pas , me semble-t'il , se contenter ici d'imposer de l'extérieur tel dénominateur commun . Mais peut-on pour autant laisser la question se refermer sur n'importe quel objet ? Pour l'instant je me limiterai à poser la question . Mais non sans inscrire l'importance de la responsabilité d'une personne qui dirige l'institution et de ce fait doit apprécier la limite au-delà de laquelle le contenu qui est donné à l'objet de ces réunions vient contredire de façon illégitime la nécessité ouverte au départ . Toutefois la responsabilité de chacun est également en jeu . Et en premier lieu la nôtre puisque nous en parlons . Nous avons en effet l'idée d'une réponse à cette nécessité d'un objet de travail commun à une équipe . En tant que psychologue

nous pensions aussi tout l'intérêt qu'il y avait à répondre à cette nécessité et à lui donner un contenu . Une autre question devait alors se poser et qui concernait cette fois davantage la responsabilité propre du psychologue . En effet de quelle façon celui-ci va-t'il faire recours à son savoir sur l'objet d'un travail d'équipe ? Dans quelle position devant le responsable nommé de cette institution et a priori garant de cet ordre donné d'un regroupement des rôles ? Dans quelle position aussi devant les autres personnes appartenant à la même équipe et qui , elles aussi , pouvaient avoir leur propre position tant à l'égard de cet objet commun qu'à l'égard de la règle qui en pose formellement la nécessité ? S'agira-t'il pour lui de vouloir imposer aux autres sa propre définition d'un travail d'équipe ? Ou de prendre la place du responsable de l'institution ? Ou encore de laisser dériver cette nécessité en étant plus ou moins complice d'un semblant d'équipe ? Ou de dériver soi-même devant ce que les autres veulent imposer comme objet de travail commun dans la plus ou moins grande esquivance de l'ordre posé au départ ? Autant de questions qui constituent l'objet précis de ce travail et dont les différentes versions pourront être retrouvées au fil de ces pages . Nous tenterons aussi d'y élucider notre parti-pris dans cette situation . Mais auparavant nous donnerons les premiers éléments de notre définition d'un objet pour un travail en équipe . Notre point de départ vient de ce que nous considérons le cloisonnement des différents savoirs (soit ceux auxquels se réfèrent les instituteur , éducateur , psychologue etc chacun dans leur propre champ) et tout autant leur indistinction comme deux modes différents de ne pas reconnaître cette zone d'intersection possible entre ces savoirs : soit que dans chacun d'eux - qu'il s'agisse d'ailleurs d'un savoir théorique ou d'un savoir-faire) s'élabore une signification à propos de tel ou tel enfant qui en est l'objet , signification qui est ici davantage liée à une position prise dans un lien avec cet enfant et à un discours tenu sur son propre savoir : sa valeur , ses limites , ... , discours dans lequel cet enfant peut également être amené à occuper

une place . Ce qui va suivre sera l'occasion d'en donner quelques exemples . Idéalement une réunion d'équipe pouvait alors être un lieu où l'on pouvait s'interroger sur ces différentes significations dont l'enfant peut se retrouver porteur à travers l'attitude que les grandes personnes autour de lui adoptent à son égard . De même qu'elle pouvait devenir un lieu où étaient interrogeables le travail fourni , les hypothèses avancées , les moyens disponibles , pour tous et pour chacun . Nous pensions qu'une telle zone d'intersection ne pouvait en tout cas apparaître qu'à condition que soit et demeure traversable une certaine pesanteur de l'imaginaire qui transforme souvent nos regards en des tableaux et les significations que nous construisons en morceaux de réalité .

CHAPITRE 1. DANS L'INSTITUTION : PRESENCE ET REPRESENTATION

J'aborderai ici deux problèmes qui m'ont été posés au tout début de mon travail de psychologue dans cette institution . Après-coup ils me paraissent déjà contenir l'essentiel de ce qui sera développé tout au long de ces pages .

Que signifiait le contrat que je venais de passer avec l'institution par l'intermédiaire de son employeur ? De quoi était-il le signe dans la mesure où l'équipe dans laquelle je devais m'insérer ne reconnaissait aucune valeur à la procédure d'engagement qui précédait cette signature ? Dans la mesure où cette procédure avait jusque là connu toutes les variantes et qu'elle en connaîtrait d'autres ! Décision prise par le directeur , choix des psychologues , choix et décision des éducateurs , choix d'une équipe de classe , etc. Par ailleurs de quoi la place nommée du psychologue était-elle le signe devant l'absence d'attribution d'un espace spécifique pour son rôle ? Questions passablement concrètes mais dont j'ai eu tout le temps de mesurer l'importance par la suite . Je résumerai mon point de vue de la façon suivante : le contrat qui lie administrativement une personne à son employeur doit venir sceller une autre réalité particulièrement importante à accentuer dans une institution : la présence de cette personne sur la scène de l'institution n'est pas d'abord causée par le désir de quelques uns mais elle doit être le premier signe de l'existence d'un projet qui a prévu un rôle pour cette personne . Quel que soit ce projet d'ailleurs . Car il ne s'agit pas du signe que ce projet est valable et indiscutablement " vrai " . Mais bien du signe qu'un projet existe et que cette référence vient donner un premier fondement à la présence de chacun dans l'institution . Je pense que si la lettre d'un contrat particulier ne donne pas lieu à des actes qui rappellent ou confirment la logique de ce contrat dans l'ordre d'un projet d'ensemble , ce contrat risque fort de se voir vidé de toute signification autre

que purement imaginaire . A ce sujet il me semble que le premier acte essentiel qui vient donner une assise symbolique à ce contrat singulier est précisément la procédure suivie pour engager le personnel . Cette assise me paraît indispensable à garantir à chacun la nécessité de la place qu'il occupe . Au risque sinon que les critiques dont son travail peut devenir l'objet ne se transforment en des critiques qui visent le fait même qu'il occupe telle place , voire en d'autres critiques qui visent cette fois l'existence même de cette place ou de ce rôle spécifique ; et , finalement , le projet qui incluait la définition de ce rôle .

Que , dans le choix et l'engagement d'une personne , la priorité soit donnée au projet d'ensemble revient , me semble-t'il , à exclure d'autres formules pour les risques qu'elles comportent d'effacer cette priorité . Soit , par exemple , celle dite du choix par affinité ou sympathie . Ceci me semble d'ailleurs encore plus évident dans le cas du choix du psychologue , dans la mesure où je ne crois pas qu'il faille le confondre sa place en institution avec celle du thérapeute qu'on se choisirait . Ceci risque dans tous les cas d'introduire un biais - et ce d'autant plus que le psychologue en question se mettrait à y croire ! - dans son travail mais sur les conséquences duquel je n'insisterai pas . Une autre formule me paraît être à risques bien que pour d'autres raisons . Particulièrement celle où il est dit que le choix de telle personne vient confirmer la valeur du projet . Ou encore cette autre où il est entendu ou laissé entendre la valeur de telle personne et donc a priori la valeur de son choix . C'est oublier que , ultimement , il n'y a pas de garantie autre qu'imaginaire qui puisse exister à ce niveau .

Raison de plus , par conséquent , pour souligner ici qu'un projet doit être expérimenté , mis à l'épreuve , et que la garantie doit porter sur la nécessité de ce travail . Pour cela il me semble qu'il importe que soit clair ce que représente la présence de chacun dans le cadre symbo-

lique posé par ce projet , et que cette clarté soit maintenue pour chacun au cours de son travail , à ses yeux et aux yeux des autres . Sinon le risque est important de voir l'institution se diviser en une multiplicité de projets " implicites " qui pourraient bien n'avoir d'autre cohérence que celle de s'opposer à un manque de projet d'ensemble , ou encore en une série de replis défensifs où chacun isolément , ou chaque groupe transformé en une véritable corporation , tentent de préserver une cohésion minimum à son travail . Nous avons connu pareille situation . Elle nous paraît incluse dans la logique de ce premier faux pas .

Il faut bien dire cependant que c'est d'une certaine façon à chaque moment que devrait se confirmer le versant symbolique d'un rôle qui fait que celui qui le " joue " , à cet égard , n'en est qu'un représentant et que cet écart de l'acteur à son rôle est en soi une confirmation de la réalité du projet (ou du scénario , pour compléter cette image) . Ceci me conduit à engager un autre exemple . Il concerne la délimitation pour chaque acteur d'un espace où jouer . Après tout la question ici pourrait se formuler assez simplement : si un acteur n'a pas ou n'a plus d'espace pour jouer son rôle , non seulement il risque de n'être plus reconnu en tant qu'acteur par les autres mais , plus encore , son rôle risque fort de disparaître du scénario . Je donnerai ici l'exemple de quelques péripéties touchant au lieu de travail du psychologue dans cette institution . En réalité les psychologues ne disposaient pas d'un local spécifique pour leur travail , contrairement aux autres instituteurs , éducateurs , logopèdes etc. La relative exiguité des lieux n'expliquait pas à elle seule ce manque de place . Sans doute s'agissait-il bien plus d'un indice d'une certaine manière de concevoir la fonction du psychologue dans ce lieu . Soit qu'il y travaille en étroit rapport avec les autres fonctions et comme à l'intersection de leurs lieux de travail . Le modèle de son espace propre étant en quelque sorte celui de la réunion d'équipe . La délo-

calisation de son travail venait donc peut-être répondre à cette définition . Je dois reconnaître qu'il m'a fallu apprendre à payer le prix de cette option , mais tout autant revoir quelque peu la signification que j'avais d'abord attribuée positivement à ce " manque de place " . Après tout le fait pour le psychologue de travailler sur ce terrain n'était pas sans intérêt . On pouvait le rencontrer facilement et à des moments qui pouvaient être importants . En particulier dans le cas des enfants qui pouvaient faire appel à lui et lui signifier ce qui leur importait dans leurs repères à eux : leurs objets , leurs jeux , leurs problèmes en classe avec les autres élèves . C'était aussi l'occasion pour eux de s'assurer des liens qui existaient entre les " grandes personnes " qui constituaient son entourage . Le psychologue pouvait ainsi montrer en quoi sa présence pouvait sous-entendre une raison d'être dont l'enfant n'était pas la seule cause puisque , personnellement , il se manifestait aussi sur les lieux des autres instituteurs , éducateurs et qu'il leur parlait . L'inverse était vrai aussi : ces derniers pouvaient vérifier en quoi la présence du psychologue sur le lieu de vie des enfants se fondait autrement que sur une sorte de droit de regard sur leur travail . Je soulignerai plutôt en quoi une situation comme celle-là peut tout à fait se retourner et en quoi un tel retournement dans un certain contexte donné peut ne pas connaître de limites . Que faut-il entendre par là ? Je pense à tous ces moments où le contrat de confiance tacite entre les membres d'une équipe peut devenir plus fragile voire se défaire . Dans ce cas la présence du psychologue dans les marges du lieu de travail des autres a plutôt tendance à être interprétée comme une présence qui leur est imposée malgré eux . A la limite le manque de place à quoi répond les déplacements du psychologue dans l'institution peut fort bien être lu comme le signe devenu univoque de son désir d'occuper et de contrôler le travail des autres . Le problème ici n'est pas qu'une telle méfiance puisse survenir et s'exprimer . Il vient plutôt de ce que

la structure de l'institution , telle qu'elle se matérialise dans un découpage des lieux de travail , autorise en quelque sorte qu'un sentiment de gêne ou même une volonté de se protéger d'une présence vécue comme excessive puissent s'immobiliser dans un éventuel refus de reconnaître encore la légitimité de la place que le psychologue occupe et du rôle qu'il joue , ou même , à la limite , dans une volonté d'effacer jusqu'à l'existence même du projet qui définit cette place et ce rôle dans leur spécificité . Une institution peut être structurée de manière telle qu'elle rend difficile voire impossible le dépassement d'un désaccord ou d'une incompréhension entre certains membres de son personnel . Ainsi le cas où le psychologue , faute d'un lieu de travail à lui , se voit relégué d'un lieu à l'autre dans l'institution . Une telle situation peut tout à fait s'installer et conduire à une négation de sa personne et davantage du rôle qu'il représente . Cette négation peut d'ailleurs être justifiée très rationnellement et venir s'appuyer sur les éléments les plus objectifs dans l'institution (horaires , locaux,etc) . En outre , et ce n'est pas l'aspect qui compte le moins , l'enfant peut très bien servir ici de joint pour ces nouvelles articulations . C'est-à-dire que ses difficultés peuvent se voir définies d'une façon telle que se réalise ainsi - par la bande - l'absence du psychologue sur la scène des " nouveaux projets de travail " dont cet enfant devrait bénéficier : il a besoin de sa rééducation , de sa leçon de calcul supplémentaire , de sa récréation , de son dîner ; il a besoin d'être à l'heure , de dire où il va à son éducateur , etc. Un tel discours , qui est une sorte de réappropriation de l'identité de l'enfant dans une re-définition de son espace et de son temps , peut venir épingle la seule signification qu'il fait circuler en même temps qu'il la dissimule : l'absence du psychologue et le défaut de sa raison d'être . Une telle mise en scène se construit ainsi en précipitant subtilement dans le défaut d'un point d'ancrage symbolique de sa fonction la réalité même de celle-ci . Ce défaut traduit

alors la défaillance de l'institution à garantir que le psychologue est d'abord le représentant d'un projet et que , à ce titre , lui comme tout autre ne peut devenir le représentant d'un conflit de personnes où se jouerait la valeur et l'existence de cette représentation .

Nous pensons que si une situation comme celle-là tend à s'installer , il devient très difficile de revenir en arrière . Car l'institution a là en quelque sorte fait la preuve de son manque de consistance et comme révélé à chacun de ses acteurs la fragilité des limites de leur " territoire " et tout autant , par conséquent , la facilité d'enfreindre celles-ci .

Je conclurai ici le recours à cet exemple . Il m'a servi de biais pour illustrer encore une fois dans quelle mesure une institution, selon la manière dont elle est structurée, peut venir faciliter ou empêcher que demeure un écart entre un acteur et son rôle , entre l'antinomie de plusieurs point de vue et l'intérêt de leur rencontre possible . Il me semble que le maintien d'un tel écart , pour les raisons que nous venons d'avancer , est essentiel pour mettre en oeuvre un travail multidisciplinaire qui n'en ait pas que le nom . Il reste que ce type de travail implique de rencontrer un certain nombre d'autres points chauds qu'il faut tenter ^{de} traverser si l'on veut éviter qu'ils ne se résolvent d'eux-mêmes en autant d'impasses . Ce sera l'objet des chapitres qui vont suivre . Avant d'y venir je voudrais toutefois faire ce préalable . Il s'impose après ce qui vient d'être dit de la nécessité du contrat dans l'institution et de l'importance de la valeur symbolique dont il devrait être porteur, idéalement . On pourrait en effet se mettre à croire à l'idée d'une garantie absolue et pour l'institution de réaliser ce qui serait son projet , et pour ses acteurs de jouer ce qui serait leur rôle propre . Il faut bien s'avouer que cette vue est plutôt une vision qui comme telle est plutôt destinée à nourrir une chimère ou alors - mais c'est plus inquiétant - à donner à ce projet ou à ce rôle propre une forme totalitaire où la rigueur verse dans le commandement . Ce n'est pas à cette traduction surmoïque d'un contrat

que je me réfèrais quand je parlais d'une définition symbolique minimum d'un rôle dans l'institution . Qu'une telle version soit une tentation toujours possible m'oblige en tout cas à préciser ce qui pourrait être ici mal entendu . Et en premier lieu , à propos du rôle du psychologue , à relativiser cette idée de garantie . Il en a déjà été question dans le chapitre introductif . Que le contrat du psychologue ait un fondement suffisant , soit . Que le choix dont il a été l'objet ne soit pas seulement subjectivisé et que la structure et le fonctionnement de l'institution rendent assez visible ce que sa présence représente d'un rôle et d'une fonction certes lui donnent un point d'ancrage . Mais cela ne l'assure en rien ni de pouvoir jeter l'ancre , ni des risques du voyage , et pas moins d'arriver à bon port ! Je dirai plutôt que c'est de son propre rapport à ce manque de garantie et d'assurance quant aux effets de son savoir que vont dépendre dans une large mesure les rapports à sa personne et à ce qu'il représente dans l'institution . Ceci me pousse à expliciter ce que j'entends par savoir et à préciser le modèle sur lequel je m'appuie pour poser cette explicitation . Je partirai de l'idée que le psychologue n'a pas un rapport simple avec son savoir et qu'il ne peut d'ailleurs pas en être autrement . D'abord - mais à ce titre il ne diffère pas tellement des autres - parce que ce savoir auquel il se réfère plus ou moins explicitement n'est pas neutre et que de ce fait son opération implique un parti-pris comme tel discutable . Mais surtout - et c'est plus évident en ce qui le concerne - son savoir est tout autant l'index visible, ou du moins perçu comme tel, d'un certain regard sur son objet qu'un instrument dont bénéficierait ce regard . C'est dire alors qu'il sera nécessairement conduit au seuil d'une disjonction à opérer entre , d'une part , le recours qu'il peut faire à un savoir articulé pris comme modèle , et , d'autre part , le fait qu'en exerçant son savoir , quel que soit d'ailleurs le modèle auquel il se réfère , il se met à faire partie de l'objet de ce savoir . Soit dans le regard qu'il pose sur cet objet , soit dans le regard qu'on lui suppose . Dans tous

les cas il a là à faire avec une réalité dont il n' a pas la maîtrise . Une réalité comme celle-là vient alors obliger le psychologue à tenir compte d'un savoir qui a un autre statut que celui d'un modèle théorique . Cet autre statut serait celui d'un objet psychique dans la mesure où il vient donner une réponse ou est perçu comme un réponse à la question de ce qu'est l'autre visé ou se sentant visé par ce savoir . Ce qu'est l'autre , c'est-à-dire : son identité , son désir , son projet . Objet psychique également dans la mesure où ce savoir vient donner une réponse ou est perçu comme une réponse à la question de ce qu'est celui qui sait , ou qui dit savoir , ou qui est supposé vouloir savoir . C'est-à-dire : son identité , son désir , son projet . Sans développer davantage pour l'instant , nous voulons seulement dire que le psychologue aura à compter avec cette réalité extrêmement complexe où son savoir tout autant que la supposition de ce savoir par d'autres vont se trouver nécessairement pris . Il aura aussi par moments à tenir compte de ce que l'ensemble d'une équipe multidisciplinaire va définir les problèmes de tel enfant et leur traitement selon leurs propres hypothèses de savoir et selon leur propre regard, et de ce que cette définition comporte comme savoir au sens où nous venons de le définir. Ce qui va succéder sera l'illustration et le traitement de ces problèmes . Mon point de départ sera toujours le même: soit celui d'avoir occupé la place de psychologue au sein d'une telle équipe multidisciplinaire et d'avoir été confronté dans cette situation à une série de questions apparues au fur et à mesure . Je passerai par conséquent en revue les différents champs de l'instruction , de l'éducation , d'une psychologie , et de la loi dans l'institution ; champs où se sont noués des liens avec la personne et le rôle du psychologue et où se sont posés chaque fois différemment les questions de leur rapport et non rapport possibles . J'essaierai d'examiner aussi dans quelle mesure les réponses données ont contribué à définir une situation dans laquelle l'enfant à instruire , à éduquer , à rééduquer s'est vu progressivement attribué une définition et un mode de traitement .

CHAPITRE 2. LE PSYCHOLOGUE ET L'INSTITUTEUR :

DANS LE CHAMP DE L'INSTRUCTION

Je ferai abstraction ici de l'histoire de cette rencontre et ne prendrai comme référence que la seule période que j'ai connue dans cette classe de l'école . Ce qui ne veut pas dire bien entendu que cette histoire était absente dans cette classe ; si pas dans les événements du passé , au moins dans les différentes prises de position auxquelles ils avaient pu donner naissance . Par conséquent , plutôt que de vouloir imposer mes vues , il me fallait essayer de saisir les leurs à partir de leur pratique et des demandes qui m'étaient faites en sous-entendant une certaine idée qu'ils avaient de mon rôle et de ma fonction dans cette classe . Après-coup c'est de cette façon que je lirais une série de premières questions posées d'emblée dès mon arrivée . En premier lieu cette demande insistante de l'instituteur qu'il puisse prendre seul en main la réunion des enfants qui avait lieu le lundi matin . Une réunion qui , dans la tradition de l'institution , est un moment où les enfants ont l'occasion de raconter ce qu'ils avaient fait pendant le week-end . La formule d'usage était que cette réunion ait lieu en présence de l'instituteur et du psychologue de la classe , tous deux co-animateurs en quelque sorte de cette réunion . L'instituteur me dit ses craintes qu'une autre présence que la sienne ne vienne empêcher l'exploitation pédagogique qu'il comptait faire à partir de celle-là , considérant ce moment d'échange de paroles comme un exercice de langage par le biais duquel l'enfant pouvait apprendre à dire et raconter devant les autres (exercice d'élocution) , ainsi qu'à écrire et articuler un texte par la suite (exercice d'orthographe et de grammaire) . Plus précisément il disait craindre par-dessus tout que l'écoute du psychologue , en dédoublant l'objectif et l'attente

dont cette réunion serait l'objet , ne vienne mettre les enfants dans la position de ne pas savoir quel serait le destin ou les effets de leur parole ; ce qu'il définissait comme le risque de les " coincer " . Tout en trouvant une grande pertinence à ses propos , il me semblait que se trouvait là posée une autre question au sujet de la manière dont je comptais orienter mon travail et tenir compte de sa propre façon de voir et de définir le sien . En même temps qu'il me montrait par là , me semble-t'il , et avec une franchise dont il prenait le risque , sa crainte que j'adopte à son égard une sorte de droit de regard et de contrôle sur ce qu'il estimait devoir préserver comme " son " domaine et " ses " méthodes . Après tout il me paraît que ce qu'il revendiquait là dans l'individualité pouvait être aussi bien le signe d'un projet personnel auquel il avait réfléchi et donné une certaine cohésion avec le temps . Qu'il défende là son travail comme son bien , finalement , me paraissait être l'élément positif qui devait orienter mon attitude à son égard . Mais il me fallait toutefois résoudre pour moi-même la question que je trouvais là posée à propos de la compatibilité de deux projets réunis de cette façon dans le cadre de l'institution : pédagogie et psychologie . Vis-à-vis de l'instituteur je résolus en premier lieu de convenir avec lui des moments où je passerais en classe : ceux où les enfants de la classe pouvaient demander de me parler ; d'autres pendant lesquels l'instituteur et moi-même pouvions aborder quelques événements importants survenus pendant la journée . Cette solution avait l'avantage que mes va-et-vient en devenaient prévisibles et laissaient à l'instituteur - comme à ses élèves d'ailleurs - la possibilité d'organiser son espace et son temps selon son projet à lui . C'était en quelque sorte une première réponse que j'entendais là lui donner . Je lui proposai ensuite de faire au moins une fois l'expérience d'une réunion commune et de se donner le temps d'en discuter par la suite les effets que nous aurions pu observer . C'était là l'occasion de lui dire en quoi je ne trouvais pas incompatibles ces deux écoutes ou points de vues différents pourvu que l'on

s'accorde sur leurs limites respectives . Pour l'un c'était le lieu d'un exercice de langage ; pour l'autre , le moment d'entendre l'enfant reconstruire devant d'autres une histoire faite de "morceaux choisis" d'un week-end en famille , dans le quartier , chez les louveteaux, etc. Pourvu que l'on s'entende également sur l'utilisation qu'on veut en faire et sur celle dont on ne veut pas . Pour l'un c'était corriger ses erreurs de langage ; pour l'autre , lui laisser la parole mais sans interpréter quoi que ce soit . L'expérience fut renouvelée dans ce contexte où il n'y avait pas de comptes à rendre , ni de limites à franchir ou à vérifier dans le travail de l'autre . Dans la mesure où il s'agissait seulement de bénéficier de la confrontation de deux écoutes différentes et d'ailleurs possibles pour chacun . Cette question des rapports entre pédagogie et psychologie allait néanmoins se reposer à d'autres moments et sous d'autres formes .

Je vais maintenant parler d'une autre réunion qui , elle , avait lieu chaque vendredi et venait clôturer la semaine en réunissant dans la classe l'ensemble des élèves et du personnel qui y travaille . Par convention , pareil moment était plutôt consacré à quelques événements survenus la semaine dans la classe ou à propos de celle-ci . La parole était laissée à qui le demandait , à moins qu'un problème s'impose comme devant être discuté et résolu vu la gravité qui lui était reconnue . Au sujet de cette réunion , l'instituteur me fit part de son souhait - que je ne compris pas tout de suite d'ailleurs - qu'à la fois je suive de près le déroulement de cette réunion et que j'y participe activement , tout en ne prenant pas le monopole de son animation et en restant , par conséquent , sur le même pied que les autres à cet égard . Je ne le compris pas tout de suite parce qu'il m'a fallu en effet un certain temps pour saisir en quoi elle condensait visiblement dans sa forme et son déroulement une série de problèmes isolés et comme à l'état dispersé pendant le restant de la semaine . Je prendrai quelques exemples

assez typiques qui manifestent les différentes attentes selon les personnes quant à l'objet de cette réunion et quant à la place à prendre pour soi et celle à donner à d'autres devant un objet défini d'une certaine façon . Ce qui donnait à ces réunions des styles de déroulement très différents . J'en distinguerai cinq essentiellement .

1) Pour certains la réunion du vendredi devait être le lieu et le moment d'une sorte de supervision collective du personnel où la parole d'un enfant était prise comme un objet dont il y aurait prétexte à tirer d'une réponse savante à lui faire . Ainsi si l'enfant voulait s'adresser à Mme Y , éducatrice , la réunion devait être le moment de l'opération d'un changement d'adresse : ce n'était en réalité pas à elle qu'il s'adressait mais à la bonne réponse qu'il en attendait . Que cette éducatrice ne puisse dès lors pas lui répondre allait de soi . Elle était dans l'attente d'une telle bonne réponse dont elle supposait un autre détenteur qu'elle-même . Cet autre pouvait être le psychologue mais pas forcément . Cette situation pouvait alors donner à la réunion ce premier type de configuration : un lieu où il pourrait s'agir de parler sur l'enfant . La parole de celui-ci , une fois suspendue l'adresse qu'il lui donnait et par conséquent la possibilité d'une réponse qu'il pouvait attendre ce quelqu'un , se réduisant au seul énoncé d'une question dont l'interlocuteur tout désigné (par l'équipe) saurait en extraire un savoir suffisant et formuler la réponse qui s'impose au nom de ce savoir . Dans cette configuration , "celui qui sait ou est supposé savoir " a une place centrale . Ce qui suppose que les autres s'absentent de la leur , et abandonnent leur point de vue en se centrant sur cette attente de savoir . Quant aux enfants ils deviennent dans ce contexte à la fois l'objet et la cause qui alimentent la réunion , leur parole étant " prise " comme un texte anonyme que d'autres auraient à mettre en scène devant eux .

2) Une autre configuration avait tendance à se dessiner . Celle où la réunion se voyait attribuée une fonction à la fois légiférante et pénale . C'est-à-dire qu'elle

pouvait se transformer en ce lieu où s'élaborait constamment la nécessité d'une même règle pour tous , d'une part. D'autre part , elle pouvait être ce lieu obligé où était exigé de la parole de l'enfant qu'elle explique un acte (que le groupe ou certains parmi celui-ci n'acceptaient pas) et en expose à tout le monde ses raisons . En même temps que les " grandes personnes " pouvaient attendre que soit porté sur cet enfant un même regard sévère voire un même acte collectif de réprobation ou de sanction . Ceci pose des problèmes spécifiques sur lesquels nous allons tout de suite revenir . Pour le moment j'indiquerai seulement que la réunion prenait alors une autre forme où l'ensemble du personnel pensait devoir réaliser l'unité sans faille d'une même figure d'autorité . Dans le même mouvement , tout conflit particulier devait y devenir le cas exemplaire et transparent qui après-coup justifie l'énoncé d'une règle collective et la mise en scène d'une seule figure d'autorité . Dans cette situation la parole de l'enfant se réduisait à être la réponse qu'exige un acte afin que celui-ci devienne transparent et laisse voir aux regards de tous la nécessité d'une règle collective . Les grandes personnes ne sont plus là que comme représentants de cette nécessité et quittent la place qu'ils avaient pu occuper dans la réalité . Soit , par exemple , que X. avait été témoin de tel conflit , ou encore que Y. en avait été absent - cette absence étant en elle-même très importante - . L'enfant demeure par conséquent seul au milieu d'un tel cercle , excepté l'appui qu'il trouvera parfois dans le silence ou la parole complice d'autres enfants sur qui il peut alors s'appuyer et construire une fiction qui lui permet de prendre une autre place dans ce cercle .

3) Une autre configuration se présentait à d'autres moments . C'est-à-dire qu'il arrivait que la parole laissée aux enfants signifie qu'elle leur était comme abandonnée . On avait alors l'impression que les grandes personnes se transformaient en témoins passifs ou impuissants d'un échange de paroles qui équivalait tout aussi bien à " un règlement de comptes " . Dans une situation comme celle-là toute parole , à la limite ,

pouvait être entendue par ces enfants comme une injure ou une attaque dont on ne pouvait être que la victime . D'où l'allure de champ de bataille que prenait assez rapidement ce genre de réunions . C'est-à-dire que dans un tel contexte la parole donnée devenait comme une permission d'agresser l'autre et ce sous le regard passif mais d'autant plus présent d'un Tiers devenu sujet à caution .

4) Autre configuration pour cette réunion : celle où l'enfant devenait le témoin de la manière dont chaque grande personne le voyait et le définissait en lui attribuant tel ou tel trait ou caractère . Le plus souvent il s'agissait à ce moment de lui faire part des limites atteintes par tel adulte dans le cadre de son travail avec lui , et de dire son souhait plus ou moins pressant qu'un autre collègue prenne le relais suite à cette affirmation d'un échec ou d'un sentiment d'impuissance voire de véritable ras-le-bol . L'important ici était par conséquent la tournure prise par la réunion , c'est-à-dire tout autant le fait que l'enfant s'entendait dire et définir d'une certaine façon dans ces énoncés de grandes personnes , que le fait que celles-ci entendaient que leurs énoncés portent à telle ou telle conséquence . Nous allons revenir à ce sujet par la suite . Dans ce type de situation l'enfant était à la fois l'objet et le témoin d'une parole qui le concernait . Il y était aussi confronté aux conséquences voulues par un autre à son sujet et aux avatars de cette volonté . Le regard porté par les autres adultes également témoins de ces projets ou de ces plaintes dont il était l'objet devait là aussi importer beaucoup .

5) Enfin je retiendrai cette dernière figure de réunion : celle où , par exemple , un éducateur pouvait s'adresser à l'ensemble des enfants et à l'ensemble de ses collègues . Ainsi quand il s'agissait d'annoncer un projet de fête ou de voyage . Ou encore quand il fallait faire connaître à tout le monde un encouragement ou un jugement positif à l'égard d'un élève de la classe dans la mesure où celui-ci était alors considéré comme un exemple pour les autres . Enfin , mais d'un tout autre point de vue , quand tel enfant devenait le témoin d'une certaine

façon involontaire d'un désaccord qui s'exprimait entre deux grandes personnes , désaccord dont il pouvait être ou se sentir la cause .

Je vais maintenant reprendre dans plus de détails chacune de ces cinq configurations telles qu'elles m'apparaissent aujourd'hui inclure chacune à leur manière un certain enjeu et une certaine position face à cet enjeu .

1) Dans le premier cas on se rappelle que la réunion avait tendance à se transformer en un lieu où s'exerçait comme une supervision collective du personnel autour d'une personne supposée en savoir long sur ce qu'il importait de faire et de dire . Après-coup il devenait plus clair que c'est à cette situation-là que l'instituteur voulait éveiller mon attention . Je pouvais alors entendre son conseil autrement : " essaie de ne pas te prêter à ce rôle de superviseur - comme d'autres avant moi l'avaient peut-être fait ? - " . Au moins je pouvais me rendre compte qu'un scénario comme celui-là pouvait tout à fait se fixer . Ainsi ces questions posées par l'un ou l'autre adulte en cours de réunion : " mais qu'est-ce qu'il veut dire ? " , " il faut travailler avec sa famille ! " , " ça fait trois ans qu'il pose la même question " , etc. Il se produisait ainsi de véritables court-circuits dans un échange de paroles de sorte que venait à l'avant-plan de la réunion une demande de savoir sur les difficultés de tel enfant . Il fallait alors très peu pour que cette réunion des enfants se transforme en une réunion sur ceux-ci . Etant donné que ces questions s'adressaient de plus en plus souvent à ma personne , il me fallait être attentif à la position que je prenais ou que je risquais de prendre devant une telle demande de savoir . Il ne me semblait pas que ce moment devait se transformer en une sorte de forum où il serait discuté et échaffaudé des hypothèses sur la nature de tel ou tel problème chez un enfant . Après tout si ce dernier s'adressait à telle personne , c'était en premier lieu ce choix même dont il fallait tenir compte , y compris dans l'ignorance des raisons de ce choix . Inversément ,

il n'y avait pas , me semble-t'il , à supposer que la personne à qui s'adressait l'enfant ne sache pas bien lui répondre puisqu'après tout sa réponse allait au moins avoir la qualité irremplaçable d'être la sienne . De ce point de vue il n'y avait donc pas à supposer non plus que cette qualité-là ne convienne pas à l'attente de l'enfant qui s'était tourné vers elle . Constatation évidemment fort élémentaire mais qui me paraît pourtant déjà impliquer un choix entre deux perspectives de travail impliquant chacune une position spécifique par rapport à un certain type de savoir . En effet ou bien l'on considère qu'un enfant ne fait que tenir des actes et des discours , peu lui important à qui ils s'adressent et d'où lui revient une réponse , du moment qu'elle convienne en soi ou qu'elle satisfasse par elle-même . Ou bien l'on accorde de l'importance à qui l'enfant dit s'adresser et l'on en déduit que le lieu d'où lui viendra une réponse peut en soi lui convenir ou lui apporter une satisfaction . Dans l'un et dans l'autre cas il faut bien dire que le rapport au savoir n'est pas le même et que l'échange ne suivra pas le même chemin étant donné les façons différentes de se placer dans l'acte d'un discours . Dans le premier cas on ne suppose pas que les appels par lesquels l'enfant fait signe à quelqu'un aient une autre valeur (ou comportent un autre savoir ou une autre raison d'être - ici ces expressions s'équivalent -) que celle d'énoncer une question en soi . On ne suppose pas non plus que la réponse ou la réaction de celui à qui l'enfant a pu faire signe ait une valeur du seul fait que c'est lui qui répond . On suppose plutôt qu'ailleurs doit exister quelqu'un - à qui l'enfant ne s'est pas adressé nécessairement - qui puisse décoder correctement sa parole et puisse de ce fait lui donner une réponse correcte . Quelqu'un se voit supposé détenir un savoir sur cet enfant , savoir reconnu comme vrai par ceux-là mêmes qui se tournent vers lui pour qu'il donne à cet enfant ce " savoir sur lui-même " et pour recevoir cet énoncé qu'ils n'auraient plus qu'à appliquer à l'enfant en instrumentant ce savoir dans le cadre de leurs activités spécifiques . Il faut bien reconnaître que nous sommes ici dans une situation où l'existence d'une

équipe risque fort de se soutenir de cette seule affirmation d'un Maître autour de qui se nouent les liens d'une véritable croyance . Nous entrevoyons là la possibilité réelle d'une entière passivité ou neutralité devant tout ce qui pourrait concerner ou engager en propre ces personnes , à commencer par les appels que tel ou tel enfant pourraient leur adresser . L'autre versant de cette position étant plutôt une active passion pour tout ce qui viendrait répondre à leur demande de savoir .

Il me semble que ce type de configuration accomplit un certain rapport à une Loi , rapport sur lequel je me suis interrogé . En effet , la manière dont , dans un tel type de situation , sont lus et utilisés les comportements de l'enfant manifeste, d'une part, en quoi ces comportements sont d'une certaine façon attendus , et , d'autre part , en quoi cette attente sous-entend un vouloir à l'égard de cet enfant , vouloir qui est réglé , autorisé et limité dans une certaine interprétation que ces adultes font de la Loi . C'est-à-dire que devant l'utilisation que ces derniers font de leurs paroles et de leurs actes , soit devant la façon dont ils exercent un certain pouvoir de signifier la cause , le sens et les conséquences de leurs paroles et de leurs actes, ces enfants se trouvent impliqués dans un certain rapport au désir de l'Autre et à la Loi de ce désir . Nous pensons que c'est à l'occasion de telles expériences - qui sont même des épreuves à proprement parler - que l'enfant peut se voir confronté à une interprétation de ce qu'est la Loi du désir de l'Autre telle que l'enfant peut la traduire à partir des attitudes des autres grandes personnes à son égard . Ce qui n'est jamais sans conséquences sur sa propre attitude devant lui-même et devant ses semblables . Plus précisément , nous pensons que dans cette situation l'enfant a d'abord à faire avec le désir du Maître en tant que quelqu'un détiendrait un savoir-maître sur son identité et sur la signification de cette identité . Ensuite , en tant que ce Maître condense en sa personne la croyance (narcissique) des autres grandes personnes , cet enfant a tout autant à faire autour de lui à des

sujets qui ne se font aucune illusion à son sujet mais qui , bien davantage , attendent de lui - de la manière dont il se comporte - qu'il donne les signes suffisants pour alimenter leur demande de savoir et confirmer ou consolider leur croyance au Maître . Cette absence (d'illusions) des grandes personnes autour de lui est d'autant plus importante qu'elle l'empêche de faire l'expérience d'une diversité de croyances à son sujet et d'énoncés de son identité , tels que X,Y et Z peuvent se le représenter différemment .

Dans cette situation il risque fort d'être contraint de chercher ailleurs d'autres signes de présence , y compris dans l'errance et l'agressivité ; en même temps qu'il devra subir le poids de cet énoncé-maître de son identité tout comme la croyance qu'il emporte autour de lui .

Personnellement nous avons tenté d'éviter d'occuper une telle référence au savoir mais sans oublier toutefois que la question s'en trouvait posée à tout moment . Nous allons y revenir par après .

Je vais maintenant dire quelques mots sur l'autre alternative que j'ai esquissée . On y suppose au contraire que l'appel qu'un enfant peut faire a une valeur comme telle . Dans la même mesure que la réponse particulière qui peut lui être apportée peut avoir aussi une telle valeur . Dans ce contexte il me semble qu'un véritable échange peut avoir lieu , et sur la vérité et l'adaptation duquel on ne se prononce pas a priori . Cela implique que l'adresse des actes et des paroles de chacun soit comme telle prise au sérieux . Cela implique tout autant que chaque grande personne soit activement présente en s'autorisant à agir et à répondre à sa façon et , par conséquent , en suivant ce qu'elle suppose pour elle et non pas pour un autre . Dans quels type de rapports l'enfant était-il introduit dans cette situation ? Il est certain qu'il avait ici à faire à une diversité d'attentes le concernant , c'est-à-dire à une multiplicité d'énoncés sur ce qu'il est , sur ce qu'il cherche et sur ce qu'il devrait être . Cette diversité n'allait toutefois pas sans faire naître de temps à autres des divergences de points de vue entre les différentes grandes personnes , divergences à la résolution desquelles

tel enfant pouvait être attentif . L'important ici était la mesure selon laquelle il était signifié à l'enfant la possibilité de choix identificatoires et la possibilité pour lui d'affirmer et de montrer les signes de ces choix , que ce soit dans sa manière de parler ou de s'habiller, etc. Ce qui n'empêchait pas qu'il soit confronté , dans l'intermittence des horaires du personnel par exemple , à l'absence des personnes avec qui il pouvait désirer se retrouver et donc d'une certaine façon au manque de signes de présence qu'il pouvait attendre d'elles . Par ailleurs le personnel se voyait reconnu la possibilité de s'adresser "à la première personne" sans qu'ils aient à penser que leur propre opinion soit d'emblée interprétée comme partielle voire comme erronée .

Je dois maintenant reconnaître le fait d'avoir quelque peu forcé les traits de ces deux alternatives . Sans doute la raison en est qu'il me fallait accentuer la signification d'un premier choix en ce qui me concerne . C'est-à-dire accorder la priorité au savoir sur lequel chacun s'appuie spontanément plutôt que sur une croyance fixée sur une figure d'un savoir qui se présente comme maîtrise . Accorder aussi la priorité aux appels tels qu'ils pouvaient se produire dans la réalité , c'est-à-dire dans la présence de quelqu'un ou quelques uns . Cela revenait à affirmer que les appels successifs ou répétitifs dans l'adresse à ces personnes étaient en quelque façon les voies nécessaires par lesquelles un enfant pouvait se représenter devant le désir et l'attente de celles-ci à son égard , et d'où pouvait lui revenir mais singulièrement les images et les signes de ce qu'il était pour elles . C'est dire que dans un premier temps il ne me semblait devoir défendre la conception d'un savoir en ligne droite . Et qu'il me fallait , par conséquent , décevoir l'attente du personnel quand elle visait l'élaboration d'un tel savoir de la place que j'occupais . Dans une certaine mesure néanmoins . Car je voudrais à présent revenir sur l'image un peu

noircie que je viens de donner de la première alternative . Il me semble en effet qu'il y a là quelque chose à en retenir et que je ne pouvais trop sous-estimer . L'observation la plus simple pouvait en effet faire apparaître à quel point tel enfant pouvait très bien ne jamais faire appel à telle personne , ou se comporter avec elle d'une façon qui lui reste incompréhensible , ou encore faire comme si les réactions de cette personne n'avaient aucun effet sur lui , aucune importance . Par contre , un tel enfant pouvait très bien donner l'impression de réserver ses appels à une seule de ces personnes . De sorte qu'inévitablement l'équipe constituée par celles-ci était en elle-même confrontée à une diversité de positions selon la variété ou la répétition des comportements des enfants à leur égard . Chacune de ces personnes se voyait elle-même confrontée à ses incompréhensions , à la déception de ses attentes ou à son manque d'attente . Le fait même qu'un enfant manifeste son souhait ou son refus d'une attente dont il est ou se sent l'objet , le fait même de manifester la préférence d'un choix à cet égard pouvaient assez bien laisser entendre dans certains cas à quel point il s'agissait là pour lui d'une sorte de maître-choix identificatoire dont il pouvait désirer le maintien et même la permanence . Il devient alors évident que le fait pour une équipe de repérer chez un enfant un tel mouvement et de déduire que cet enfant n'est intéressé que par un seul savoir : soit celui de la personne dont il aime être et rester le centre d'intérêt , n'est pas sans vérité . Pas plus que n'est totalement fausse cette idée qu'une telle demande orientée, et qui est à proprement parler ce que Lacan entendait par " demande d'amour " , peut devenir l'objet d'une construction de savoir théorique .

Ce que j'ai surtout voulu accentuer ici est le défaut de cette position quand elle risque de devenir la seule situation dans laquelle l'enfant est pris , et quand elle se cristallise sous la forme de la seule croyance collective dans une figure de savoir-maître .

2) J'en viens à la deuxième forme de réunion , c'est-à-dire celle dont j'ai accentué la fonction dite " légiférante et pénale " . Ce qui m'intéressera ici sera de montrer l'un ou l'autre manifestations de cette fonction par le biais d'exemples , mais également d'essayer de démontrer les étapes de la construction d'une telle nécessité - celle d'une règle collective - dans le contexte que nous avons connu . A quels types de problèmes cette nécessité devait-elle répondre ? Quels étaient en tout cas les problèmes posés ?

Le premier exemple que je prendrai est celui d'un appel fait par une éducatrice X. à ce que soit réglementé sévèrement la conduite à table des enfants pendant le dîner . D'après ce qu'elle disait , celui-ci se déroulait dans le plus grand désordre et la plus grande violence à son égard comme à l'égard d'autres enfants . Pour elle la cause en était l'absence d'un règlement précis qui serait appliqué à la lettre de la même façon par tout le monde . Ainsi ces enfants se disputaient dès le moment où la soupière était déposée sur la table : qui allait servir la soupe ? Qui allait être servi en premier lieu ? En dernier lieu ? Et pourquoi X. aujourd'hui , et Y. hier ? Qui va vérifier l'égalité des parts ? Une série de questions qui laissaient X. de ne pas pouvoir y répondre . Parce que , disait-elle , chaque fois qu'elle engageait une solution lui revenait une réponse telle que , par exemple , Mr Y. faisait autrement ou que Mr Y. voulait que ce soit ainsi , etc. D'où son idée qu'il fallait ici même , en réunion , établir une règle collective une fois pour toutes , soit, dans ce cas, qu'il y aurait une et une seule manière de servir la soupe quelle que soit l'occasion et quelle que soit la personne qui " surveille le dîner " . Bien entendu cette version n'était pas unique : une seule manière de se promener en rue , une seule manière de s'apprêter pour sortir en récréation, etc. Si nous reprenons cet exemple , nous voyons au fond X. éprouver des difficultés à fixer un énoncé minimum qui fasse règle pour chacun en mettant un frein au plaisir de certains à susciter du déplaisir chez certains devant le regard plus ou moins

complice , inquiet ou indifférent des autres . Ce qui réalise le subtil et instable équilibre de ce qu'on pourrait appeler une situation de désordre . Dans cette situation X. se voit obligée , -devant la résistance de certains enfants et l'appui qu'ils trouvent momentanément à faire valoir une autre règle que la sienne en se référant soit au désir de MrY: " Mr Y. veut que ce soit ainsi " , soit à sa présence souhaitée: " C'est mieux avec Mr Y."- de recourir à une énonciation autre qui viendrait fonder l'existence d'une même règle pour tous . C'est dans ce cadre-là que nous pourrions replacer l'appel pressant que fait cette éducatrice à une réglementation . Ceci appelle toutefois le complément de quelques remarques . En premier lieu au sujet de la règle collective . On voit mal a priori comment un minimum de vie collective puisse s'organiser sans l'existence de ces quelques règles et rituels du groupe qui permettent à chacun de s'assurer des intentions de l'autre à son égard et permettent par conséquent de l'identifier à partir de ces signes conventionnels par lesquels il manifeste sa position dans le groupe . Dans un second temps il faut cependant reconnaître que le fait de recourir à ces règles et d'obliger à leur adhésion peut fort bien dans une situation donnée revêtir une certaine ambiguïté . Ambiguïté qui peut rendre ces règles sujettes à caution . Ainsi dans le cas où un tel règlement est l'affirmation répétée de privilèges pour certains et d'inconvénients pour d'autres . Dans notre exemple , il se pourrait que la règle confirme que ce sera toujours le même qui sera le premier servi ou qu'un tel pourra se servir lui-même et de ce fait pourra se réserver du premier choix . Dans une situation comme celle-là il faut bien avouer que le recours à ce type de règle équivaut à imposer une volonté d'arbitraire à l'égard de ceux qui y sont inégalement soumis . Prenons maintenant un autre point de vue . Il est évident que l'enfant - dans notre exemple - n'avait pas seulement à faire avec la règle comme telle . Il avait essentiellement à faire avec la personne ou les personnes qui représentent cette règle . Là encore la situation peut devenir extrêmement ambiguë . Ainsi dans le

cas où X. veut empêcher un enfant de se choisir les plus beaux morceaux de viande alors que l'éducateur Y. , assis à côté , paraît n'y prêter aucune attention et reste en tout cas silencieux et devant le comportement de l'enfant et devant la réaction de l'éducatrice X. Que signifie cette scène pour les autres enfants qui en sont témoin ? Pour celui qui se sert abusivement ? Que signifie le silence de Y. ? Après une expérience comme celle-là que signifie aussi la demande de X. de pouvoir compter sur l'appui d'un règlement fixe ? Dans cette situation , qui , comme nous l'avons dépeinte , est somme toute assez banale , la mise en question de l'interdit que X. voudrait poser peut alors difficilement être lu comme la seule mise en question de la règle telle quelle . Elle est tout autant sinon plus une interrogation sur le désir de X. , celui de Y. et sur celui qui veut profiter de cette situation . Elle exprime tout autant un désir de savoir la signification que X. et Y. reconnaissent au recours à cette règle et le pourquoi de leurs interprétations différentes de celle-ci . Ou encore le pourquoi de leur mésentente éventuelle . Dans ce contexte qui , il faut bien dire , est la seule réalité concrète à laquelle l'enfant a à faire : la réalité des représentants d'une règle et de ^{celle, énigmatique} ce que signifie pour eux celle-ci , ce qu'ils en attendent comme effets , le recours à la nécessité d'une règle qui soit la même pour tous n'est en tout cas pas la garantie de donner une réponse qui soit juste . Je veux dire que , comme tel , le recours à ce type de règle ne viendra jamais répondre à la place de quelqu'un quand à ce que ce quelqu'un attend des effets d'une loi sur l'enfant , attente par laquelle il laisse entendre ce qu'est pour lui le désir de la Loi . De ce point de vue je ne pense pas qu'il faut souhaiter qu'une quelconque volonté collective vienne fonder une même règle pour tous . Il me semble tout au moins que le plus souvent l'appel à un tel sujet collectif (qu'on le nomme " désir de l'équipe " par exemple) est une croyance derrière laquelle on peut s'abriter (à peine) et remettre dans les mains d'un autre l'objet brûlant de son propre rapport à la Loi .

Je prendrai maintenant un second exemple qui éclairerait peut-être un autre versant de ce rapport à la Loi . Dans cet exemple l'ensemble d'une équipe se voyait appelé par un de ses membres à jouer le rôle d'une sorte de Surmoi collectif interdicteur et punisseur . Je reviendrai sur la signification que je compte donner à cette expression .

T., âgée de 12 ans s'était un jour emparé du bracelet de B. , âgée également de 12 ans , et l'avait manipulé de sorte que l'objet devienne inutilisable. Alertée par les cris d'autres enfants , une éducatrice était intervenue pour séparer B. et T. en train de se battre . Renonçant à saisir à ce moment-là ce qui avait bien pu se passer , elle renvoya l'élucidation de cette affaire à la réunion du vendredi . Ce jour-là elle resouleva donc l'incident en chargeant T. de s'expliquer sur ses actes et en chargeant le groupe des adultes du soin de décider d'une sanction commune . Je m'arrêterai ici déjà pour souligner en quoi cette charge recouvrait une réalité très complexe .

Déjà le simple fait de recourir à "la réunion du vendredi" le jour même de l'incident n'avait pas nécessairement une signification simple ou univoque . Le fait de se tourner vers une solution telle qu'elle pourrait s'exprimer dans cet autre lieu et à cet autre moment de la réunion pour signifier une sorte d'alliance de l'éducatrice avec une loi symbolique propre au groupe . Elle pouvait ainsi reconnaître son renoncement à définir et à fixer une situation selon les seules coordonnées qu'elle pouvait y trouver. Sa réaction était alors une reconnaissance de ce qu'elle pouvait ne pas savoir tout sur cet événement , ses circonstances et ses acteurs principaux . Mais ce recours pouvait aussi bien avoir une toute autre signification . Celle , par exemple , de donner à cette réunion précisément la fonction de réunir un pareil savoir complet et de déterminer une interprétation finie de cet événement . A la limite son aveu de ne pas savoir dissimulait alors le souhait d'un tel savoir que d'autres auraient à rassembler . Que penser alors de cet appel fait à l'équipe d'adopter un même point de vue sur l'événement dont nous avons donné l'exemple ? Une première question est de savoir jusqu'à quel point la

personne qui avait été témoin (aussi tardif soit-il d'ailleurs)
 d'une partie de l'incident pouvait ne pas tenir compte du fait
 qu'elle avait été présente , qu'elle était intervenue d'une
 certaine façon , qu'elle avait prononcé certaines paroles à
 ce moment . Une autre question était de savoir cette fois
 dans quelle mesure les autres adultes qui avaient été réel-
 lement absents au moment de l'événement pouvaient oublier
 ou refuser de reconnaître cette absence et se mettre alors
 à s'imaginer ce qui avait bien pu se passer . De quelle
 sorte de réunion pouvait-il alors s'agir ? Après tout
 le fait d'avoir été absent de cet événement n'avait-il pas
 un rôle à jouer ? Celui qui n'était pas là à ce moment
 n'avait à proprement parler rien à savoir . Il n'était pas
 pour autant obligé au silence . Il pouvait dire ses questions ,
 ses doutes , à propos de l'objet cassé , des acteurs , sur
 leur relation telle qu'il la voyait , mais sans qu'il puisse
 soutenir et garantir ses dires sur la réalité d'un événe-
 ment dont il avait été absent . Autre question : fallait-
 il nécessairement que chaque personne parle et donne une
 signification à cet incident ? De quoi était faite cette
 obligation à donner son point de vue ? Le silence n'en est-
 il pas un ? Et son ambiguïté est-elle forcément néfaste ?
 Le lien d'une complicité avec l'un ou l'autre acteur de
 l'événement tel qu'il peut s'y nouer forcément dommaga-
 ble ? Nous pensons par exemple qu'une personne qui compte
 beaucoup pour tel enfant peut parfois mettre en péril ce
 lien qui importait pour celui-ci du seul fait de parler
 et d'accorder telle ou telle signification ou importance
 à un événement le concernant et dont il a à affronter
 la critique et la compréhension . De ce point de vue son
 silence aurait pu avoir la qualité de ne pas le priver de
 cette plage de sécurité minimum que cet enfant trouvait
 jusque là auprès de cette personne . Ce qui ne signifie pas
 pour autant que ce silence serait l'approbation de son com-
 portement et de la transgression d'une règle qu'il a pu
 commettre . Il aurait eu en tout cas cette qualité de rassurer
 l'auteur de cette transgression sur le maintien d'un lien .

Se taire pouvait donc avoir une fonction tout à fait positive . Quant aux personnes qui en réalité avaient participé , même involontairement , à l'histoire de l'incident , leur silence à elles pouvait être inquiétant . C'est-à-dire qu'en privant les enfants - qu'ils soient acteurs principaux , secondaires ou simplement spectateurs (bien qu'en réalité cette dernière position est peu souvent aussi simple !) - de la réalité de leur point de vue et du souvenir de leur présence ces personnes risquent bien de faire surgir une réalité autrement inquiétante . A savoir que cette violence pouvait ne pas concerner ces personnes et donc que cette violence peut se répéter et même s'amplifier sans connaître de limites puisque se confirme là l'absence d'un recours possible pour les enfants qui pourraient se trouver pris dans un tel enchaînement .

Je termine ici le développement de cet exemple . Il est certain qu'il n'envisageait pas la complexité possible de l'événement même . Le fait par exemple que T. avait déformé le bracelet de B. de telle façon telle que c'en devenait une signature d'elle-même aux yeux de tous . Ou encore le fait que T. depuis peu avait pour B. l'admiration envieuse des regards qu'elle suscitait toujours autour d'elle .

Je conclurai ce deuxième point en essayant de définir le type de rapport à la Loi qui pouvait être le plus souvent sous-entendu dans la configuration d'une telle réunion . Le groupe des enfants y est , me semble-t-il , confronté au désir d'Une Loi . Pas n'importe quel désir et pas n'importe quelle loi . Ils se spécifient dans cette situation sous la forme d'un vouloir collectif , d'un tout savoir et du verdict d'Une seule grosse voix . Traits sous lesquels on peut reconnaître la figure du surmoi et l'interprétation de la Loi qu'il tend à fonder quand il est seul en cause . C'est-à-dire une loi-commandement dont le modèle est un règlement dont la lettre importe plus que sa représentation par la personne d'un médiateur . Je pense que devant une telle interprétation surmoïque de la Loi comme seul modèle de ce

qui fait Loi pour les personnes dont il dépend , c'est-à-dire devant l'extension infinie du texte d'une réglementation de tout pour tous et devant la présence d'une seule grosse voix derrière laquelle tend à s'effacer la possibilité de rencontrer la réalité particulière d'un représentant de la Loi , risque fort de se mettre en place l'enjeu d'une lutte sans frein pour préserver un minimum d'espace privé c'est-à-dire un espace dont l'autre ne saurait rien - dans l'opposition muette par exemple - et l'éclatement d'une violence débridée chez ces enfants afin de faire surgir la présence singulière d'un représentant ou d'un médiateur de la Loi .

3) La troisième forme de réunion que je retiendrai est celle où , devant l'absence de réactions des éducateurs , un enfant peut se retrouver seul pour affronter la parole de certains autres . Cette parole , dans un contexte comme celui-là , se transforme parfois en une arme pour viser tel ou tel point faible repéré chez l'autre . Dans un tel cas les mots eux-mêmes qui se voyaient pourvus d'une signification telle que celle-ci pouvait atteindre l'un ou l'autre pouvaient contribuer à créer une situation de violence pour ceux-ci . Dans cette situation l'attitude de l'éducateur témoin ou seulement présent pouvait devenir très exemplaire d'un certain rapport à une loi , et ce d'autant plus subtilement , que ce langage tenu en sa présence pouvait ne pas le concerner directement . Je vais préciser ce point de vue . Il suffit en fait de peu de choses pour qu'un mot devienne un gros mot . N'importe quel mot peut d'ailleurs convenir pour cela ; du plus commun au plus propre . Prenons cet exemple où le prénom de A. se voyait affublé d'un diminutif en " ette " qui venait comme féminiser ce mot . Que A. se sente atteint dans son identité par cette attribution et ainsi exposé aux rires des autres est un effet après tout prévisible mais dont les prolongements peuvent être tout à fait importants dans le " comportement " de ce groupe et dans la manière dont A. pourra continuer ou

pas à y être intégré . Ainsi dans le cas où A. se sent réellement touché et blessé par ce mot au point de ne pouvoir échapper à son poids de signification ; dans le cas où est absente l'épaisseur possible d'un jeu dans lequel ce mot pourrait avoir sa place et prendre une signification limitée , quel recours A. pourra-t-il trouver pour se sauver de cette situation qui est une violence pour lui ? Je n'envisagerai pas particulièrement le cas où il se peut que ce soit un autre enfant qui vienne comme à son secours , par exemple en se contentant de renvoyer en miroir à l'auteur de ce mot le message inversé de sa signification et en venant par là délivrer ce mot de la signification univoque que son auteur voulait lui donner dans une adresse particulière . Cette manière de répondre , on peut le remarquer , est déjà une façon fine de replacer cet auteur dans la nécessité d'une loi . Ici il s'agit des lois du langage . Il le confronte en effet à l'impossibilité de fixer à un mot une seule signification et une seule adresse . Je parlerai davantage de ce que la position prise par un éducateur dans ce type de situations - qui ne sont jamais des situations banales - peut prendre une signification déterminante et dans le rapport de ces enfants au langage et dans le rapport à la loi qui peut s'y trouver sous-entendue . Si l'on prend le cas où cet éducateur reste inattentif ou s'abstient de réagir devant l'injure et ses conséquences visibles ou prévisibles dont nous venons de parler . Dans ce cas , c'est bien tout le langage qui risque d'être contaminé par cette signification injurieuse . C'est-à-dire que celui qui en est victime , dans l'absence de tout recours à un autre - que ce soit un autre enfant ou un éducateur , bien qu'ici j'insiste plutôt sur l'attitude de l'éducateur - pour neutraliser en quelque sorte cette signification , peut en venir à entendre l'allusion possible dans chaque mot à la limite . De même d'ailleurs que l'auteur de ce message peut se voir tenir à sa disposition l'entièreté du langage pour laisser entendre cette signification . D'où l'amplification et l'escalade possible d'un tel conflit imaginaire en son essence mais dont les effets n'en sont

pas pour autant moins réels dans cette mise hors-la-loi du langage qui se voit en outre confirmée par l'absence d'un quelqu'un qui vienne décoller ce mot de l'intention de signification par un auteur particulier . Il peut suffire de peu d'ailleurs - mais encore faut-il que ce peu existe - pour que ce décollement soit opéré et que l'auteur soit renvoyé à ce qu'il voulait dire , la " victime " à une autre place , et le mot au dictionnaire . Ainsi serait le cas , par exemple , d'un éducateur qui veillerait à restituer les règles symboliques immuables du patronyme et du prénom . En faisant cela il vient replacer ces noms dans le contexte d'une signification originaire pour l'enfant en tant qu'il est pris dans les lois de la parenté . A l'autre extrême - et cela ne va pas non plus sans sous-entendre un certain rapport à la loi - l'éducateur qui viendrait nier toute possibilité de jouer avec les mots et les significations en affirmant que seuls comptent les mots qu'il reconnaît , lui , comme propres et que ce sont les seuls mots qu'il veut entendre quand il est là prend alors une autre position que celle décrite juste avant . Elle n'est pas sans nous rappeler celle que nous avons appelé " surmoïque " dans le point qui précède . Comme telle , et en accentuant ses traits , cette position a plutôt tendance à confirmer qu'être dans la loi c'est répéter les mots de l'autre qui impose aux autres ses propres significations et leurs formes , et , en sa présence , empêcher que s'exprime toute autre envie à ce propos . Ce qui ne veut pas dire qu'en son absence cette envie ne risque pas de devenir écrasante pour les semblables , et comme à son image d'une certaine façon .

4) J'envisagerai à présent cette autre forme de réunion où sont discutées devant l'enfant les différentes façons dont les adultes le voient du point de vue du programme qui avait pu être conçu pour lui , et les façons dont ils le voient répondre par son travail essentiellement . Ce sujet à lui seul pourrait devenir l'objet d'un vaste chapi-

tre . Ce dernier regrouperait tous les moments où la construction et la conclusion d'un programme pour l'enfant , mais surtout ses ajustements devant ce que celui-ci se révèle capable de faire , manifestent comme une "règle du jeu" de ces grandes personnes à son égard , règle qu'il peut tirer des positions concrètes qu'il voit occupées par celles-ci. Qu'est-ce qui règle leur attitude vis-à-vis de lui de façon telle qu'un projet prévu pour lui peut par la suite être mis en question , ou cédé à d'autres personnes , ou purement et simplement abandonné . De façon telle également que ces modifications d'un projet de départ sont décidées en référence d'une certaine logique ou en l'absence de celle-ci . En outre , comment l'enfant peut-il parfois se voir attribué une place et un rôle dans la cause de telles modifications de programme . Ici encore , me semble-t-il , l'enfant aura à faire avec le modèle ou l'exemple d'un rapport de ces grandes personnes à ce qui viendrait valoir comme loi pour elles à l'égard de l'enfant et au sujet d'un programme de travail pour lui . Nous reprendrons ce problème par la suite . Par exemple , dans le cadre de travail d'un rééducateur , ou bien dans le cas où l'instituteur pouvait faire appel à d'autres " spécialistes" dans le cadre de ses propres activités .

Je développerai ici un autre exemple , c'est-à-dire celui du changement de classe , du passage à une classe située dans l'école à un échelon supérieur . Quel était la règle de ce passage ? Cette règle telle qu'elle était dite à l'extérieur de l'institution et affirmée aux élèves était-ce bien celle qui était suivie par les adultes pour décider de ce passage ? Il faut avouer que cette question a pris une ampleur telle et a connu des développements tels que toute une histoire de l'institution s'y est jouée et non sans que des prises de position s'y accentuent dans le personnel . Après tout je dirais volontiers qu'il s'agit là d'un point privilégié pour saisir cette institution . Quel était en fait le critère d'un changement de classe dans cette école ? Un critère pédagogique ? Dans le cas d'une école la question semble à

peine devoir être posée . Rien là pourtant qui aille de soi ! Que signifiait encore un critère comme celui-là dans le contexte d'une école dont chacune des six classes qu'elle comptait avait opté pour ses objectifs et ses méthodes propres dans la fluidité d'un tronc commun entre tous ces programmes. Quand bien même des examens-étalons avaient été élaborés pour adopter une norme commune dans l'école , que signifiaient leurs résultats quand d'autres questions demeuraient posées ? Comment discuter " objectivement " d'un changement de classe pour tel enfant quand on savait à l'avance que là où il allait se retrouver , il serait confronté à des objectifs tout à fait opposés à ceux qui avaient été conçus pour lui jusque là ? Quand on savait , par exemple , que telle classe refusait de tenir compte d'aucune question de psychologie et s'en tenait à développer une série de leçons de rattrapage . Quand on savait également que tel instituteur justifiait cela en s'appuyant de façon ambiguë sur une disposition arrêtée par L'Education Nationale qui assurait l'instituteur comme le seul responsable de tout ce qui se passe dans le cadre de sa classe et lui donnait même le droit de savoir tout ce qui se passait par ailleurs autour de cette classe . Ou , au contraire , quand on savait la propension de telle autre équipe de classe à travailler sans programme commun mais plutôt à coups de rééducations individuelles . Dans une situation comme celle-là il faut bien reconnaître que l'enjeu du passage de classe devenait alors extrêmement trouble . Dans le pire des cas , me semble-t-il , la présence ou l'absence d'un enfant dans une classe pouvait aller jusqu'à n'être plus que le signe ou le moyen pour cette classe de signifier son indépendance et son isolement devant d'autres lieux dont la légitimité se voyait niée . A la limite le programme pour tel enfant pouvait se réduire au projet d'adapter celui-ci au seul cadre de cette classe définie comme auto-suffisante . L'enfant pouvait alors y passer de longues années . Je veux dire qu'une classe définie de cette façon pouvait très bien se fonder sur l'attente que ses élèves viennent en confirmer la valeur et la suffisance . Cela pouvait même conduire à engager les parents des élèves à une même

méfiance pour d'autres classes et , par conséquent , à susciter chez eux la voie de retour d'une " demande officielle " de ce que leur enfant soit maintenu dans la même classe . Ne manquait jamais dans ce cas le recours à une panoplie de signes qui venaient recouvrir ces mouvements et leur donner une raison valable " socialement " - signes d'ailleurs disponibles sur le terrain - : projet pédagogique , projet thérapeutique , etc.

Il me faut toutefois reconnaître que j'ai présenté là une version non pas fictive mais extrême , et qui réalise la perversion d'une loi telle que celle-ci devait fonder l'acte du passage de classe . Il en existait plutôt d'autres versions plus atténuées ou plus nuancées mais qui n'en engageaient pas moins un rapport à une loi comme celle-là dans l'institution . La question qu'il nous faudrait poser à présent est celle des conséquences auxquelles une pareille interprétation de la règle pouvait obliger ceux qui y étaient soumis . Nous terminerons ce quatrième point par un traitement de cette question , bien qu'assez brièvement. En premier lieu il me semble que les exemples que nous venons de donner ne sont que la dernière accentuation d'une pente perverse toujours à l'horizon en quelque sorte. Je veux dire que la dégradation d'une règle à la place et à la fonction d'un pur semblant dont le "respect transgressif" vient comme donner la permission de prendre l'autre à sa merci peut tout à fait se transformer en une pente sur laquelle une institution peut se laisser aller très vite . Ici je voudrais seulement souligner qu'un élève , dans la mesure où il ne lui est plus possible de savoir et de repérer les limites d'un projet qui le concerne - tant il est rivé à la suffisance de ce projet et ne sait dès lors plus ce qu'il doit faire ou produire comme résultats pour sortir de ce projet et en rencontrer un autre qu'il peut attendre - , dans la mesure où il ne peut plus , par conséquent , se projeter hors des projets particuliers et actuels dont il est l'objet , se retrouve confronté en réalité aux figures inquiétantes d'un désir illimité le concernant et dont le caprice risque fort de valoir comme loi . Dans cette con-

frontation, qui est même plutôt un affrontement à un vouloir incernable et permanent sans le secours d'aucune règle symbolique sur laquelle il puisse s'appuyer parce qu'elle viendrait lui signifier que cette règle vaut en dehors du désir de ceux qui y recourent, il est visible que l'enfant occupe plutôt la place d'un objet-clé pour une jouissance inconnaissable et insaisissable de l'Autre.

5) J'en arrive à présent au dernier type de réunion que j'avais isolé. Dans cette dernière configuration les grandes personnes s'adressent la parole entre elles - ou se comportent entre elles - mais à propos d'un enfant qui est alors un témoin plus ou moins direct de ces échanges. Prenons l'exemple d'une réunion au cours de laquelle un éducateur en était venu à contredire le point de vue d'une éducatrice au sujet d'un enfant qu'elle avait décidé de faire sortir d'un atelier tant il aurait empêché ses semblables d'effectuer leur activité. Dans ce cas, cet éducateur, bien que absent au moment même des événements, n'entendait pas porter un même regard sur cet enfant, en particulier quand l'éducatrice voulait attribuer une signification à ce comportement en le rattachant à d'autres événements passés et dont elle disait se souvenir à propos de cet enfant. Sans entrer davantage dans les détails de cet exemple, on pourrait ici se demander ce qu'il faut penser de ce type d'opposition affirmée entre deux personnes devant l'enfant concerné ou du moins en partie. Que penser de ce type d'expérience que l'enfant est amené à faire assez fréquemment, et à travers lesquelles peut lui être donné à savoir qu'il est vu différemment selon les personnes, que son comportement n'appelle pas les mêmes réactions, et que cette différence peut même devenir l'enjeu d'une discussion voire d'un conflit entre ces personnes. Il me semble que mis en face ou au centre de ces différences, l'enfant pourrait être amené à faire là une expérience déterminante. C'est-à-dire, la manière et la mesure selon lesquelles ces personnes vont pour elles-mêmes supporter ces différences, la manière par conséquent

dont elles vont régler leur différend , et surtout la place qu'elles vont attribuer au problème posé par l'enfant dans la résolution de ces différences et conflits éventuels . Si je reprends à présent l'exemple , il peut être remarqué - et nous l'avons déjà fait dans un autre paragraphe - que cet enfant , comme les autres " spectateurs " d'ailleurs , peut tout à fait bénéficier d'un tel dédoublement de vues à son sujet , selon que c'est X. ou Y. qui parle de lui . La possibilité d'un écart comme celui-là n'est en tout cas pas , me semble-t-il , un problème en soi . Il peut être souhaitable même qu'une telle duplication de points de vue puisse exister . Au risque sinon que l'enfant se sente si pas assujéti à ce regard unique dont il pourrait supposer être l'objet , au moins limité dans ses possibilités d'identifier ce regard . Cependant , dès le moment qu'un écart est en jeu dans ce simple fait d'une double définition d'un comportement , ou de ses raisons , il est patent que l'enfant en question va accorder beaucoup d'importance à ce qu'il va advenir de cet écart . Plus particulièrement il pourra être attentif à la manière dont ces deux points de vue vont soit vouloir s'annuler (l'un voulant dominer l'autre) , soit vouloir s'isoler , soit vouloir tenir compte l'un de l'autre . Chacune de ces solutions ou modes de solution aura sa logique . Il faudra se garder d'opter a priori pour l'une ou pour l'autre d'ailleurs . Il me paraît en tout cas que chacune d'elles se caractérise du fait que domine en elle un certain rapport ou recours à une "règle du jeu" dont on attend qu'elle fixe et stabilise le rapport entre les deux points de vue . A présent je vais préciser un peu ce que j'entends par ces trois types de solution .

Dans le premier cas , j'ai parlé d'une annulation ou plutôt d'une volonté d'annulation mutuelle des deux points de vue . Ce qui spécifie cette situation est que la solution cherchée vise non seulement à nier la valeur d'un autre point de vue , mais veut annuler ou ne pas tenir compte de ce au nom de quoi ce point de vue pouvait avoir été donné . C'est pour cette raison que l'annulation d'un autre point de vue est toujours d'une certaine façon

l'annulation de tout autre point de vue dans la mesure où elle vise davantage "l'autre" que son "point de vue". Ce serait par exemple le cas si l'éducateur X. non seulement critiquait la réaction de l'éducatrice Y. - soit son explication du comportement de l'enfant, soit sa réaction de le faire sortir - , mais plus encore la légitimité de sa réaction - soit le choix qu'elle avait pu faire de cette solution ou la contrainte à opérer un tel choix, et surtout la responsabilité même de ce choix aussi peu valable pouvait-il être -. Une telle tentative d'annulation pouvait d'ailleurs prendre une forme plus subtile quand elle consistait à approuver la réaction d'un éducateur tout en lui laissant entendre qu'il n'avait pas le droit de réagir ainsi. Il est évident que cette forme de rapport toujours violent est aussi bien une tentative de clôturer un savoir sur l'enfant dans la maîtrise d'une explication de son comportement. Sa règle et ses moyens sont d'en appeler à une règle "dérégulée" c'est-à-dire une règle qui laisse parler mais ne reconnaît pas le droit inaliénable que comporte la possibilité de parler ; une règle qui laisse faire mais ne confirme pas la responsabilité des actes.

Le second cas est celui où deux points de vue ont tendance à vouloir s'isoler. Que recouvre cet isolement ? Il réalise au fond la situation inverse de celle qui vient d'être évoquée. C'est-à-dire que dans ce type de situation, tout en n'imaginant pas que l'autre puisse avoir raison, chacun laissera à l'autre le droit de se "tromper". Ce type de rapports entre deux points de vue est en réalité extrêmement important. Car il manifeste en quoi c'est à une même loi symbolique que se réfère chacun des deux points de vue, quelle que soit la référence imaginaire particulière mise en avant par chacun d'eux. Cette même loi symbolique sera alors le cadre qui viendra limiter non seulement l'opposition entre ces deux points de vue mais davantage encore les conséquences possibles de cette opposition sur ce qu'elle définit comme l'objet de son opposition. Précisément, ce que le recours à pareille loi symbolique apporte de nouveau ici est que cette opposi-

tion va se limiter à viser une définition différente de l'objet et non pas cet objet lui-même . Ce qui était plutôt le cas lorsque deux points de vue , dans leur tentative de s'annuler réciproquement , visaient l'existence même de cet objet dans le désir de se l'approprier, d'une certaine façon . Dans notre exemple , un tel rapport où deux points de vue tendent à s'isoler mais dans le respect d'une distance , se traduirait , par exemple , sous la forme d'une attitude critique de l'éducateur X. vis-à-vis de l'éducatrice Y. . Une critique qui lui laisse toutefois la responsabilité et la capacité de sa réaction particulière , mais encore davantage et au-delà de cette situation présente , lui laisse entendre que même en sa présence il laissera toujours à Y. cette possibilité d'"erreur" qu'il lui reconnaît . En réalité l'existence d'un tel seuil d'un pacte symbolique entre les grandes personnes devant les comportements de l'enfant nous paraît très importante pour ce dernier . La vérification qui peut être constante quant à l'existence et au maintien d'un tel pacte à son égard nous a souvent paru être l'objet d'une série de différends que tel enfant pouvait chercher à susciter autour de lui . Et ce , particulièrement quand lui manquaient les signes de l'existence de différences de points de vue à son égard .

Le troisième et dernier cas que je retiendrai est celui d'un type de rapport entre deux points de vue qui inclut une dimension supplémentaire sur laquelle je vais m'expliquer . Il faut d'abord préciser que ce rapport est comme un développement de ce qui existait dans le deuxième cas . Il l'implique par conséquent comme étant sa condition même . Mais il va au-delà , me semble-t-il . En effet là où s'isolaient deux points de vue bien que dans une même référence à une règle symbolique - cette référence venant par elle-même les constituer comme points de vue à proprement parler et donnant à leur rapport la qualité d'un échange - il manquait encore la prise en compte par ces deux points de vue de la valeur qu'ils pouvaient avoir tous les deux pour l'objet même qu'ils voulaient définir . Dans notre exemple ce serait

le cas à partir du moment où X. et Y. peuvent reconnaître que leur point de vue propre s'est isolé aussi à la mesure de leur éloignement d'un troisième point de vue possible qui serait ici celui de l'enfant . Autrement dit , ce qui , par la référence à une règle symbolique , venait déjà reconnaître qu'entre leurs deux point de vue et hors de ceux-ci demeurerait l'existence de leur objet (ici il s'agit de l'enfant défini par ces regards différents) , peut ici se prolonger et s'enrichir d'une autre forme de reconnaissance : c'est-à-dire , que l'enfant peut désirer s'attribuer l'une et l'autre de leurs définitions, l'un et l'autre de leurs points de vue - ou ni l'un ni l'autre , ou d'autres définitions provenant d'autres personnes - sans que ce désir de l'enfant vienne nécessairement accorder les deux autres sur le leur . Et par conséquent sans qu'il soit attendu de l'enfant qu'il remplisse la fonction de réaliser un tel accord autour de lui . Cette forme de reconnaissance vient alors donner une autre qualité à l'échange de tout un ensemble de points de vue .

Pour conclure je dirai quelques mots sur un autre type de réunions au cours desquelles les adultes pouvaient avoir envie de faire part à l'ensemble du groupe d'élèves de projets ou d'encouragements à leur égard . Autant d'attitudes qui visaient plutôt à souligner positivement et même inconditionnellement la qualité de certaines situations . Ceci peut paraître assez élémentaire pour ne pas justifier d'en parler . Il faut cependant reconnaître que les autres moments de réunion dont nous venons de parler pouvaient parfois oublier l'importance de cette fonction d'appel et d'idéal que pouvait avoir chaque personne dans la réalité de ses liens avec tel ou tel enfant dont elle s'occupait . Il est évident que cette fonction ne pouvait pas être remplie dans la mesure où leur parole n'était jamais ou trop peu porteuse d'images positives et si elle ne portait jamais ou trop peu à conséquences des projets concrets

dont la réalisation pouvait être attendue . Nous parlerons davantage de l'importance de cette présence dans un autre chapitre qui sera consacré plus spécifiquement au travail de l'éducateur .

Nous terminons ainsi notre tour des différentes formes de réunions que nous avons connues au cours de notre travail. Si je suis entré dans certains détails la raison en vient de ce que ces réunions étaient comme une fenêtre sur ce qui pouvait par ailleurs se dérouler quotidiennement dans l'école . Les distinctions que j'ai ici introduites ne sont bien entendu pas à prendre à la lettre . Comme telles elles sont utiles pour accentuer l'une ou l'autre pente spécifique . En réalité chaque réunion , et même toute la vie quotidienne , comportait des moments qui se rattachent à ces différentes pentes . Ce que je voulais surtout souligner était le risque que comportait le fait qu'une seule forme de réunion vienne occuper toute la scène , et dans ce cas, quel type de référence privilégiée était faite à une forme de savoir de l'enfant et sur l'enfant . Il nous semble que cela n'allait jamais sans sous-entendre une certaine place pour le psychologue et son savoir spécifique . Nous avons donné une lecture de ces différents cas en nous référant nous-mêmes à certaines hypothèses psychanalytiques . Nous reviendrons sur l'utilisation de celles-ci dans un chapitre de conclusions .

Je vais maintenant reprendre le fil des questions rencontrées dans la rencontre du champ de travail de l'instituteur . Ce fil en recoupera d'autres dont celui des différentes analyses qui viennent d'être proposées . Tandis que nous continuerons à croiser d'autres champs d'activités que celui de l'instituteur .

En premier lieu , j'essaierai les raisons et les formes possibles d'une cohabitation difficile de l'instituteur et de l'éducateur dans cette classe . Je ne pense pas que celle-ci puisse se réduire à ce qu'on qualifierait d'un "mauvais contact" entre deux personnes . Je vais tenter d'expliquer pourquoi . Il me semble qu'ici encore l'attitude du psychologue

devant son savoir risque d'influer sur la manière dont est posé le problème de cette cohabitation , c'est-à-dire sur la part qui sera faite ou pas entre des prises de position personnelles et des spécificités de travail dans leur référence particulière à un type de savoir .

Je prendrai pour commencer un exemple assez simple et même courant . Soit le cas où l'instituteur donnait à ses élèves un travail qu'ils devaient réaliser à l'internat . Dans cette situation le devoir pouvait fort bien devenir porteur d'une signification à l'adresse de tel ou tel éducateur de l'internat . Cette signification pouvait être telle , par exemple , que l'instituteur considérait que rien ne se passait d'intéressant dans cet internat , que les enfants n'y faisaient rien , etc. La longueur d'un devoir , sa fréquence , sa difficulté pouvaient alors fort bien n'être que les signes du désir de l'instituteur de définir comme il l'entendait les activités de l'éducateur de l'internat ou même le type de liens qu'il souhaitait voir nouer avec ses élèves dans le contexte de l'internat . Plus subtilement , pouvait parfois s'ajouter ce signes qui pouvaient indiquer le souhait que l'éducateur ne s'occupe pas de ces devoirs . Le plus simple étant alors n'en sache rien ou encore qu'il n'en comprenne rien parce qu'il ne peut pas déchiffrer les glyphes dessinés sur le cahier . Il y aurait d'autres versions possibles et , par exemple , celle dans laquelle l'éducateur pouvait se voir indiquer le rôle de surveiller tel enfant ou de le punir de sa mauvaise journée en classe . Je ne développerai pas plus ces exemples parce cela demanderait d'ailleurs d'entrer dans d'autres détails . Ils sont là seulement pour illustrer comment l'un ou l'autre objet tels qu'un devoir ou un vêtement pouvaient se trouver porter une autre signification qui , elle , visait plutôt à définir le cadre limité d'un échange et l'attribution de places dans ce cadre : la place et le rôle de l'éducateur qui se voyait ici poussé à une certaine définition de son espace et de son temps de travail , voire du contenu de celui-ci ; la place qui était là plutôt pris, comme le porteur d'un message à partir d'un objet qui , lui , avait le rôle de dissimuler l'auteur de ces différentes attributions sous le couvert

d'une raison plausible . Je me limiterai à seulement noter ici l'importance de cette signification supplémentaire quand elle vient à ce point fixer le champ des échanges possibles . Ceci pourrait d'ailleurs s'appliquer tout aussi bien aux échanges qui pouvaient avoir lieu entre les éducateurs et les parents d'un enfant . Mais cela nécessiterait alors une analyse plus approfondie qui dépasserait les limites de ce chapitre . J'y reviendrai d'ailleurs lorsqu'il sera question de définir le travail de l'éducateur dans son propre champ d'activités .

Un problème similaire se posait dans la classe quant aux rôles respectifs de l'instituteur et de l'éducateur . Le premier entendait en effet non seulement rester seul responsable de programme scolaire mais aussi garder le choix des moyens et une façon à lui de tenir la classe . Il supportait pas par conséquent que l'éducateur intervienne pendant la classe et s'adresse , par exemple , à un enfant occupé selon lui à " faire une bêtise " , ni même qu'il prenne en charge un travail particulier avec un élève sans qu'il lui en parle au préalable . Il faut préciser que, faute d'un autre local , l'éducateur de classe était obligé de rester dans le même lieu que l'instituteur ; ce qui donnait une certaine acuité au problème de leur collaboration . De son côté , il faut bien dire que cet éducateur se voyait de plus en plus relégué dans les marges d'un travail dont il ne saisissait de moins en moins l'objet propre . Spontanément il concevait son rôle comme un relais du travail de l'instituteur chaque fois que celui-ci se trouvait confronté à un problème difficile avec tel enfant , problème qu'il ne pouvait cependant pas prendre en charge obligé qu'il était de continuer à tenir compte du groupe en classe . Mais à quel moment situer ce relais ? Et en quoi devait-il consister ? Jusqu'où aller également ? Autant de questions qui comme telles obligeaient chacun à redéfinir l'objet et les limites de son travail . Une série de réunions d'équipe furent alors consacrées à ces questions . Comme je me voyais aussi interpellé pour essayer de débrouiller cette énigme d'une certaine façon , il me

semblait que c'était le moment de pousser un peu plus au jour une structure de travail d'équipe plutôt que de céder à une division et un éloignement des points de vue . Après tout , il fallait avant tout essayer de tirer profit d'un relais possible avec l'éducateur là où l'instituteur avouait lui-même être débordé et ne pas pouvoir s'occuper de chaque élève comme il l'aurait voulu . Mais un tel passage n'allait pas de soi et ne pouvait pas être imposé au nom de quelque modèle que ce soit . Une histoire pouvait alors resurgir . Celle en premier lieu dans laquelle l'instituteur se disait avoir bien été obligé dans le passé de tout prendre en main dans sa classe , faute de pouvoir réellement compter sur d'autres . De sorte que ce qui apparaissait comme son habitude de tout prendre sous sa responsabilité était aussi bien à cet égard une position forcée à laquelle il avait donc été contraint . Il dit ensuite sa conviction que l'éducateur ne pouvait être seulement quelqu'un qui imposait sa présence et son rôle mais aussi bien quelqu'un que les enfants se choisissent, d'une certaine façon, de sorte qu'il considérerait qu'il ne fallait pas limiter ce rôle à une seule personne mais être attentif et répondre à sa manière à ces différents choix portés par ceux-ci sur l'une ou l'autre personne qui l'entouraient . A ce titre il ne se considérait pas et ne voulait pas être considéré comme exclu d'une responsabilité éducative . Enfin , il dit son souhait et même sa volonté d'être respecté non seulement dans ses propres responsabilités mais aussi dans sa propre façon de les exercer , faisant aussi remarquer qu'il était le seul à travailler sous le regard d'autres (qu'il s'agisse de l'éducateur ou du psychologue) . Plus précisément à l'adresse de l'éducateur , il demandait qu'on le laisse aller jusqu'aux limites de sa propre patience ou impatience , et qu'on le laisse voir et entendre ce qu'il voit et entend , et ne pas voir et ne pas entendre ce qu'il ne voit pas et ce qu'il n'entend pas , dans son travail . Ceci me paraît résumer le point de vue qui était le sien à l'époque de cette discussion . Je ne m'attarderai pas à celui de l'éducateur , réservant cela pour un autre chapitre . Dans la référence qu'il faisait au passé , à ses souhaits présents , et à la

perspective de concevoir l'éducateur autrement qu'à travers un rôle délégué a priori , il contribua beaucoup à détacher ses adhérences " relationnelles " la logique possible du malentendu qu'il connaissait avec l'éducateur . Je n'en donnerai pas tous les prolongements parce que cela m'obligerait d'ailleurs à y passer beaucoup de temps . Je dirai seulement que cette discussion aboutit , mais non sans les détours d'autres malentendus et d'autres incompréhensions , à préciser , d'une part , quels types de relais l'éducateur pourrait réaliser avec l'instituteur ; à préciser , d'autre part , et à partir de cette même idée de relais mais appliquée cette fois à l'ensemble de l'équipe , ce que devrait être l'objet d'une réunion d'équipe . Ce seront ces deux points , d'ailleurs liés , qui vont à présent être abordés .

Une première spécificité du travail de l'éducateur (en classe) se trouvait dessinée . Il aurait l'initiative d'une série de projets que l'instituteur n'avait pas le temps de faire aboutir mais dont l'importance était évidente . Par exemple, préparer la sortie des aînés en allant visiter d'autres écoles et en constituant à ce sujet une documentation sur base de laquelle les élèves pouvaient préciser leurs intérêts et leurs possibilités pour tel ou tel travail dans tel ou tel quartier , etc. Par ailleurs , il ne pouvait être question que l'éducateur ait comme fonction d'intervenir ni même de traduire dans ses propres termes l'un ou l'autre problèmes qui seraient survenus en la présence d'autres personnes , lui-même étant absent à ces moments . Par contre , il pouvait être intéressant et utile qu'une personne telle que lui , c'est-à-dire ayant cette fonction , puisse assez systématiquement se charger de faire aboutir l'une ou l'autre conséquences de ces problèmes . Ces conséquences pouvaient elles-mêmes avoir été réfléchies au cours d'une réunion d'enfants ou d'une réunion de ce personnel . Qu'il s'agisse d'un message à faire aboutir ou encore d'une réparation que l'enfant devait réaliser et qui devait être suivie . Finalement , ce qui apparaissait comme le plus important c'est l'exis-

tence d'une fonction comme celle-là supposait non seulement qu'elle soit précisée , mais davantage que chacun y fasse réellement recours . C'est-à-dire que ce qui était là assez nettement apparu à propos de l'éducateur était que ses difficultés pour se situer provenaient tout autant de ce que son rôle n'était pas nommable et de ce que personne ne songeait faire appel à lui . C'était là le moment de saisir dans quelle mesure chacun faisait dans son travail un recours ou pas à l'existence d'autres fonctions que la sienne et aux personnes qui tenaient ces places . En tout cas il pouvait y avoir là des oublis ou des silences qui ne tombaient pas nécessairement dans l'oreille d'un sourd . C'était assez patent dans le cas des enfants qui se montraient toujours attentifs à la façon dont chaque personne se percevait comme faisant partie d'un ensemble , Ils pouvaient entendre différentes définitions du rôle des personnes avec qui il vivait ou travaillait . Il était en effet évident que les relais qui comptaient pour les membres du personnel n'étaient pas seulement ceux qui étaient lisibles sur un horaire mais tout autant si pas plus ceux qui se faisaient dans la manière d'appeler et de nommer les autres et leur rôle respectif . Les difficultés rencontrées pour reconnaître une place au travail de l'éducateur ont donc eu aussi cet effet inattendu de soulever cette question des recours implicites que chacun était amené à faire ou à ne pas faire dans son travail devant l'enfant (ou en son absence) .

Un autre type de "relais" réclamait une certaine attention dans le groupe . C'étaient ceux-là mêmes que chaque ^{enfant} pouvait faire - le plus souvent sans s'en rendre compte d'ailleurs - quand il manifestait l'importance qu'il accordait à telle série de personnes à l'exclusion parfois de certaines autres . Là encore un tel réseau d'"identifications " ne correspondait pas forcément à la réalité d'un horaire , ni à celle des références implicites entre membres du personnel . Dans quelle mesure celui-ci allait-il tenir compte de cette autre réalité ?

A présent je prendrai un exemple qui montrera ce qui , à

l'époque , pouvait devenir l'objet d'une réunion d'équipe . Il montrera aussi dans quelle mesure il fallait au cours d'une réunion comme celle-là revenir de temps en temps sur ce qui , avec un certain recul , apparaissait comme de véritables court-circuits dans l'appréhension du comportement d'un enfant ou d'un autre collègue . C'était alors un moment où pouvaient être remis en cause ces relais implicites que les "grandes personnes " faisaient entre elles . Le cas ici reconstruit est alors un exemple propre à illustrer ce genre de situations . En même temps qu'il donne un petit éclairage sur ce dont la vie quotidienne en classe pouvait être faite .

Le temps d'une récréation après le dîner , G. et D. jouent une émission radio . Pas n'importe où : à la table de l'instituteur sur laquelle est d'ailleurs posé le transistor-cassettes de la classe devenu , dans leur jeu , " une machine-émettrice " . Le jeu se déroule sans accroc jusqu'au moment où J.P. vient se placer à proximité . G. et D. réagissent alors tout de suite en lui faisant comprendre qu'il est entré dans leur jeu et qu'ils souhaitent continuer ce jeu à eux deux seulement . D'ailleurs cet espace est un studio et il ne peut donc pas y avoir de public , entend dire J.P. . Ce dernier reste pourtant sur ses positions et comme il se voit toujours refusé d'entrer dans le jeu ou d'assister seulement à l'"émission" il justifie bientôt sa présence et son intention de rester là de son envie d'écouter une cassette de musique . Etant donné qu'il fait comme il dit , une bagarre éclate au cours de laquelle une cassette de D.se casse , J.P. l'ayant fait tomber . A ce moment intervient l'instituteur , témoin éloigné de ce vacarme . Il était en train de souffler un peu en bavardant avec une éducatrice . Il intervient cette fois en minimisant la casse et en renvoyant G. D. et J.P. à se trouver par eux-mêmes un terrain d'entente . Mais l'affaire ne se conclut pas . Elle aura une première suite : une heure plus tard , au bassin de natation , D. et J.P. en viennent aux mains à nouveau . Au grand étonnement du moniteur de natation qui ne comprend rien . L'éducatrice qui accompagnait, elle , comprend mieux mais elle ne peut maîtriser la situa-

tion et décide d'attendre le retour en classe . Toutefois un autre épisode la précède : D. se précipite en classe , s'empare du plumier de J.P. et le jette par terre en cassant un des crayons . L'éducatrice , arrivée entretemps , s'adresse alors à D. et le réprimande . D. lui répond que ce n'est pas juste qu'elle lui en veuille à lui seul alors qu'elle sait ou devrait savoir tout ce qui s'est passé avant . Il décide de s'enfuir en disant tout haut qu'il va chez la directrice . A partir de ce moment , cette histoire prend alors une autre tournure . La directrice décide de recevoir tout de suite D. . Ensuite , elle appelle l'éducatrice dans son bureau . Devant l'enfant celle-ci se sent alors comme prise dans un piège à la fois par ce qu'elle interprète comme une fuite de l'enfant et par ce qu'elle ressent comme une fausse naïveté de la directrice à son égard , et même une sorte de méfiance . Dans cette situation elle choisit plutôt de " claquer la porte " mais non sans dire qu'elle n'entendait pas que sa parole soit ainsi mise en doute et en confrontation avec celle de D. . Non sans dire également que ce scénario ne tenait pas debout , à l'exemple de tout ce qui se passait dans l'institution . Le lendemain , appelle le psychologue et lui demande de trouver une solution à cette série d'événements . Cet exemple , qui pourrait paraître assez banal , pourrait être développé et analysé de différentes façons . Je me limiterai ici à en faire une lecture qui fait apparaître différents points de vue tels qu'ils se sont manifestés au cours d'une réunion de tous ces " acteurs " . Cette réunion , me semblait-il , ne pouvait avoir d'autre objet que d'essayer de retrouver après-coup la nécessité du déroulement de cette histoire , et par conséquent , l'enchaînement des positions qui avaient été prises effectivement par chaque acteur . En premier lieu pouvait alors apparaître plus clairement la complexité du jeu de G. et D. . Il s'agissait pour G. de répéter un événement qu'il avait vécu la veille : une visite faite avec son éducateur dans un studio de la R.T.B. où il avait pu dialoguer seul avec un présentateur de la radio, " tous les micros étant coupés " . Tel était le métier qu'il disait avoir envie de faire plus tard , métier non sans rapport

avec la personne de l'éducateur qui l'accompagnait .Pour cette répétition il avait choisi son ami D. . Dans ce scénario qui était joué d'ailleurs à une place sans doute pas indifférente, c'est-à-dire la place du maître de la classe , il ne pouvait donc pas y avoir de place pour un quelconque troisième . Ce que J.P. ne pouvait pas savoir , et ce d'autant moins qu'il considérait G. comme quelqu'un qui l'empêchait de plus en plus souvent de jouer avec son ami : D. D'où la tension présente dans cette situation .

Apparaissaient ensuite les positions des membres de l'équipe présents au moment de l'événement .Leur éloignement était d'abord le signe qu'ils souhaitaient se reposer un peu et prendre de ce fait un peu de distance . C'était le seul moment qui leur était accordé pour cela au cours de la journée . Cette journée avait d'ailleurs été assez difficile , et en particulier avec D. . D. pouvait alors dire (lors de cette réunion) à son instituteur qu'il l'avait appelé mais que , comme il n'était pas venu , il s'était énervé , surtout après que J.P. lui ait cassé un de ses objets . Ce sur quoi l'instituteur lui répondit qu'il avait le sentiment que D. s'était énervé parce qu'il n'avait pas répondu aussi vite et de la manière dont D. le souhaitait , c'est-à-dire plutôt en prenant sa défense inconditionnellement . De la même façon d'ailleurs qu'il avait vu plus d'une fois adoptée par son père à son égard .L'éducatrice poursuivit de son côté en disant qu'elle n'avait rien pu faire pour calmer D. et qu'elle avait eu le sentiment que D. voulait que ce soit son instituteur qui intervienne et pas elle . Ou en tout cas elle avait eu l'impression qu'il n'acceptait pas qu'elle intervienne et que d'ailleurs ce n'était pas la première fois qu'elle avait ce sentiment avec D. Peut-être même était-ce ainsi avec les autres éducatrices travaillant avec D. dans la classe .

Je me limiterai à ces quelques détails . Je m'en suis servi pour montrer ou plutôt pour illustrer quel type de nécessité un événement comme celui-là pouvait avoir . Mais pas seulement . Car il manifeste aussi en quoi un autre langage était comme venu recouvrir et obscurcir cet événement , et

lui donner une tournure telle qu'il n'apparaissait plus que comme le lieu (déplacé) où des membres du personnel se voyaient obligés de défendre ce qui pouvait être leurs intérêts . Dans cet exemple-ci , sans doute l'attitude de la directrice joua un rôle déclencheur . Particulièrement à propos de l'éducatrice qui venait d'ailleurs d'apprendre quelques jours plus tôt que son contrat d'un an ne serait pas renouvelé . Dans un contexte comme celui-là il faut bien dire que " la solution de l'affaire " dont le psychologue se voyait chargé précisément par la directrice pouvait aussi comporter une certaine ambiguïté . C'est-à-dire qu'il fallait peu pour que les significations possibles de cet événement ne viennent s'engluer littéralement dans les seules représentations que chacun entendait se faire de l'autre et de son rôle . Chacun croyant alors savoir ce que l'autre aurait dû faire pour que cet " incident " se soit déroulé autrement . Dans cette situation - qui est d'ailleurs une caricature - le risque est toujours présent , me semble-t-il , que le psychologue ne vienne renforcer à sa manière un tel déploiement d'imaginaire dans une équipe et dans les rapports de cette équipe avec la direction . Par exemple , du simple fait déjà d'entériner un point de vue tel que celui de la directrice , ou encore en voulant reconstruire une signification - qu'il s'agisse d'un diagnostic ou d'un conseil - qui n'en serait pas moins vécue comme un autre point de vue arbitraire sur ce qu'il aurait fallu faire . L'idée que le psychologue se fera de son rôle et du rôle de son savoir risque ici encore de fixer une situation dans un certain sens . En effet , et pour me résumer , selon l'importance plus ou moins grande qu'il accordera aux coordonnées d'un événement tel qu'il a été vécu et interprété par chacun de ses acteurs , il sera tenté de négliger plus ou moins que ces interprétations ont , sans le savoir enquelque sorte , construit la nécessité du déroulement de cet événement . Notre exemple vient illustrer aussi en quoi la complexité d'un événement n'est jamais tout à fait réductible ni au jeu d'un symptôme - qui serait alors considéré comme une indication pour une prise en charge thérapeutique , vis-à-vis de

l'enfant - ni réductible non plus à la conséquence d'une erreur d'interprétation - qui serait alors l'indication d'un conseil à prodiguer , vis-à-vis de l'adulte - .

Ce que je préfère continuer d'appeler " réalité " me paraît dans ce cas plus complexe . C'est-à-dire que c'est précisément à ce type d'"erreurs d'interprétation" que l'enfant a à faire autour de lui . Comme telles elles ne sont pas que des défauts dont on on peut attendre ou susciter la correction ou la disparition , puisqu'elles sont tout autant les traits qui constituent la réalité d'une présence devant l'enfant . Ces " défauts " sont aussi par conséquent autant de limites qui définissent un cadre de réalité dans lequel l'enfant pourra construire des liens qui répondent aux signes de cette présence .

Que sa manière particulière d'y répondre ou pas traduise pour un regard " appris " la réalité d'un symptôme - et c'est là le second aspect que je veux souligner - ne me paraît pas suffisant pour que l'on s'autorise à isoler cette dimension et en faire la raison d'une prise en charge thérapeutique dans l'institution . Ces remarques , aussi brèves soient-elles , me paraissent esquisser différentes places que le psychologue pourrait occuper selon qu'il considère qu'il doit corriger ces " erreurs d'interprétation " à partir d'un savoir appris ou qu'il pense devoir plutôt souligner positivement ces interprétations particulières en les dégageant de l'histoire d'une situation et de ses enchaînements qui ont conduit à arrêter cette situation d'une certaine façon (comme dans notre exemple) . Il devra également mesurer le risque de tomber dans les critiques imaginaires dont ces interprétations seront toujours l'objet dans l'institution (" à ta place je n'aurais pas fait ça ") . Aussi selon qu'il considère qu'il y a symptôme et que celui-ci est traitable (sans préciser la nature du traitement) et doit , par définition , être traité , ou bien qu'il pense qu'il n'y a pas nécessairement symptôme et que même s'il y en a un , l'institution n'est pas forcément le lieu idéal pour son traitement si celui-ci est possible et indiqué .

Il me semble que quelques conséquences devaient nécessairement s'ensuivre dans la manière dont le psychologue s'expose dans son travail devant les autres , dans le cadre d'une équipe . C'est-à-dire , en particulier , qu'il n'use pas exagérément de la raison du secret (professionnel) pour se confiner dans une position d'observateur du travail des autres . Après tout , lui aussi pouvait avoir à manifester dans quelle mesure et jusqu'à quel point il n'a pas à se mettre " à la place de " mais bien plus à exposer l'objet et les formes de son travail . Par exemple des éléments issus de ses entretiens avec les parents ou avec un enfant . Au risque sinon que la réunion d'équipe et l'ensemble du travail quotidien dont elle est d'une certaine façon le reflet accentué ne deviennent le lieu où s'épuisent des luttes imaginaires à travers des querelles d'intérêts entre personnes , sans que jamais le moindre travail y soit engagé .

J'en viens à présent au dernier point que je développerai dans ce chapitre . Il va reprendre en d'autres termes quelques uns des problèmes qui viennent d'être soulevés :

- . la place de l'instituteur en tant qu'il représente et se réfère à un savoir dont la logique est différente en particulier de celle mise en oeuvre par le psychologue quand il a recours de préférence à son propre savoir .

Il ne s'agira évidemment pas de prétendre faire le tour d'une question aussi vaste et aussi complexe . Seulement d'envisager , encore que brièvement , d'abord le rôle spécifique de l'instituteur dans sa fonction d'apprendre; ensuite , la manière dont cette spécificité avait tendance à se traduire dans l'institution , et dans le contexte d'une équipe de classe , par un rapport plus particulier aux autres fonctions et aux autres rôles .

L'instituteur est-il un maître ? Et dans quel sens faudrait-il alors entendre cette expression qu'il utilise parfois lui-même pour se définir à moins qu'il évite d'y recourir, précisément ? Je vais traiter cette question , sommairement , dans le seul cadre de l'apprentissage de la langue , celle dite " maternelle " , et même plus précisément celui de l'apprentissage de la lecture . L'autre grand cadre que constitue l'apprentissage des règles de l'arithmétique et de la géométrie sera ici mis de côté comme posant une série d'autres problèmes plus spécifiques .

Dans le cas de l'apprentissage de la lecture , en quoi l'instituteur pourrait-il être considéré comme un maître ? Avant de donner quelques éléments de réponse à cette question , je ferai ce préalable . Soit qu'il faut considérer , me semble-t-il que tout enfant , avant d'entrer à l'école , possède déjà un langage qui lui est propre . Je m'appuie ici sur un développement que Jacques Lacan a fait d'une hypothèse qu'on peut retrouver dans un des premiers textes de S.Freud , " Esquisse d'une psychologie scientifique " . Il spécifie ce premier langage en faisant remarquer qu'il s'agit du langage des premières demandes pour l'enfant . Que faut-il entendre par là ? Disons que l'enfant a fait ses tout premiers pas dans le langage , dès sa venue au monde , en étant pris (et corps compris) dans un premier réseau langagier du fait que sa seule présence faisait signe(s) de quelque chose à quelqu'un . Soit , par exemple , que ses cris fassent signe à sa mère de ce qu'il est affamé ou de ce qu'il souhaite sa présence . Cette première inscription du et dans le désir de l'autre (Lacan le nomme "désir de l'Autre" en précisant qu'il s'agit de l'Autre maternel) sera alors le " premier pas " d'où l'enfant va apprendre à diriger ses appels et tous ses actes comme s'il lui fallait remettre les pieds dans ces premières empreintes . En étant très sommaire , on peut considérer que l'enfant apprend là - car il y a là une forme de savoir qui se constitue chez lui - à se déplacer dans l'espace d'un premier langage : celui par lequel il répond et répète les premières interprétations dont

sa présence a été l'objet par l'Autre maternel et d'où il va extraire les objets et les formes de ses premières demandes . Cette première langue " maternelle " compte toutefois des trous ou des manques . C'est-à-dire que l'enfant n'a pas seulement à faire avec la répétition rassurante des premiers signes du désir de l'Autre dont il souhaiterait demeurer l'objet-cause , mais aussi bien aux intervalles de cette répétition , à l'absence , au non sens qui transforment par conséquent cette répétition même en une énigme (qui peut se traduire par de l'angoisse) : l'Autre a un désir qui le concerne mais il est impossible de savoir sûrement et constamment quel en est l'objet . Ce qui dessine la fêlure et la crise qu'elle signe quand ce premier langage n'assure plus de façon aussi stable pour l'enfant un monde de significations . La question se pose alors de savoir dans quelle mesure l'enfant pourra trouver un point d'appui pour répondre à cette énigme . Cette réponse , Lacan en a accentué le modèle dans le recours que l'enfant pourra faire à une réponse d'"au moins un père " qui vient l'assurer que ce manque de la mère (à lui donner réponse à tout) a un rapport avec la présence de cet autre , et qu'il n'a pas , l'enfant , à passer sa vie à élaborer la signification de ce manque en s'imaginant en être la cause et la réponse et à colmater de cette façon les trous du langage maternel . Réponse d'un père qui ne laissera pas l'enfant sans division et sans défaut (ce que Freud a tôt nommé " l'épreuve de castration ") mais qui , en lui donnant l'appui de cette " signification paternelle " ouvre , en le divisant , la possibilité pour lui de se déplacer dans de nouveaux rapports " langagiers " avec d'autres sans qu'il en résulte le risque trop grand de perdre son identité autrement que sous la forme de la recherche , de l'idéal et du projet . Ces modifications de la structure psychique de l'enfant sont bien sûrs des moments de crise . Ceux-ci peuvent parfois se prolonger pour des raisons sur lesquelles nous n'avons cependant pas le temps de nous attarder .

Je vais maintenant reprendre la question de départ , c'est-

à-dire la place du maître à l'école . En premier lieu , il faut reconnaître que celui-ci va inévitablement occuper une place dans une certaine configuration psychique chez l'enfant telle que nous en avons donné une esquisse . Cette place sera chaque fois particulière selon les enfants dont il a à s'occuper . A cet égard , c'est de cette place-là que l'instituteur pourra se trouver interpellé non seulement par l'enfant mais également par ses parents . Ce sera de cette même place qu'il pourra lui-même parfois souhaiter recourir au psychologue et à ce qu'il suppose être son savoir . J'y reviendrai par la suite . Ce que je veux d'abord accentuer est une autre position de l'instituteur susceptible de définir la spécificité de sa fonction . Pour construire cette hypothèse , je m'appuierai sur des travaux de Jen Hébrard (1) qui s'est particulièrement intéressé aux problèmes que peut poser l'apprentissage de la lecture à l'école primaire . Selon cet auteur , l'apprentissage de la lecture , tel qu'il fait spécialement l'objet d'un enseignement à l'école , implique pour l'enfant de rencontrer nécessairement " des difficultés liées à la structure du savoir et à la relation du sujet au savoir " . Dans cet apprentissage l'enfant traverse une double expérience qui vient faire vaciller les premiers fondements à partir desquels l'enfant avait appris progressivement à parler , pris dans les circuits des premières demandes . Cette double épreuve consiste en ce que , d'une part , il est confronté à l'école à l'autonomie du langage , c'est-à-dire à ce que la parole ne sert pas seulement à demander ou à répondre à quelqu'un , mais qu'il y a en elle une matérialité de la langue dont il doit faire l'apprentissage . L'autre épreuve est à l'extrême opposé il faut bien dire puisqu'elle consiste à confronter l'enfant à la réalité

(1) On peut ici se reporter à " Du parler au lire " de L.Lentin , C.Clesse , J.Hébrard et I.Jan , Coll. Sciences de l'Education , Edit. E.S.F. , Paris , 1983 , p 57-90 . Ainsi qu'à " Instruction ou éducation " , Revue Ornicar , N°26-27 , Edit. Lyse , Paris , 1983 , p 122-132 .

du sens dans la langue , sens qu'il doit apprendre aussi et qui n'est pas équivalent aux significations que véhiculait sa première langue maternelle .

L'expérience de la matérialité de la langue est aussi celle de son autonomie . Je veux dire qu'à l'école l'enfant apprend que la langue qu'il parle est faite de sons et de lettres qui comme tels n'ont aucun sens . On peut dire par conséquent que l'expérience qu'il fait là est celle d'une mise à distance de la langue . Il est ainsi conduit à saisir que cette langue n'est donc pas faite seulement des sons et des lettres qu'il avait prélevé de la parole de ceux dont il partage l'existence et dépend d'une certaine façon , mais que cette langue recèle en elle-même comme une loi intrinsèque qui donne la possibilité de jouer des sons et des lettres et d'en produire des nouvelles combinaisons . Une loi structurelle de la langue - dont il doit apprendre les différentes articulations - sur laquelle il va pouvoir s'appuyer mais non sans traverser un temps de crise . Cette possibilité de jouer vient en effet lui signifier en même temps et implicitement que les signifiants de l'autre ne sont pas toute la langue , et qu'à côté des significations que les autres reconnaissent quand il parle , se confirme maintenant - et matériellement en quelque sorte - la possibilité quasi infinie de parler pour ne rien dire , c'est-à-dire de dire des choses que l'autre ne comprend pas nécessairement mais également - et cela peut être plus inquiétant pour un enfant , au début - la possibilité tout aussi infinie de ne pas être compris . L'enfant fait donc là à la fois l'expérience de l'ouverture et de la richesse du langage , mais tout autant celle de ce que cette ouverture est une faille , que la signification peut faire défaut , et par conséquent qu'il n'y a pas de garantie d'une présence pleine d'un autre qui sait et comprend tout . Ce manque de garantie sur laquelle l'enfant avait pu reporter son espoir de recoller à un monde sans failles et dans la ligne de sa première langue maternelle est alors le point de butée d'une épreuve dont la traversée est en jeu dans la rencontre de l'enfant avec l'apprentissage d'une langue autonome . Cette

traversée ; on le pressent , est faite d'écueils et va poser à l'enfant des problèmes qu'il devra résoudre plus ou moins vite et avec plus ou moins de difficultés . On voit qu'un tel apprentissage engage l'enfant à revoir sa position devant le savoir , c'est-à-dire sa position subjective devant le savoir de l'Autre .

Mais la situation se complique davantage si l'on se rappelle qu'à l'école il doit aussi faire face à une autre dimension du langage et sur l'importance de laquelle on s'accorde généralement davantage - par exemple dans les programmes scolaire - que sur celle qui vient d'être évoquée . C'est-à-dire que l'enfant doit non seulement apprendre à articuler et à déchiffrer des lettres , des sons et des syllabes , mais il doit aussi apprendre à écrire et à lire du sens . On attend de lui qu'il comprenne ce qu'il écrit et ce qu'il lit , soit qu'il se soumette à un sens obligé des signes , des mots et des phrases . De quel sens s'agit-il ? J.Hébrard fait remarquer que l'apprentissage de la lecture chez l'enfant ne peut pas seulement être un savoir lire . Si cela était , il serait capable de faire dire au texte "lu" n'importe quoi ; ou encore , s'il est auditeur , il serait capable de poser au lecteur n'importe quelle question . Or il ne s'agit pas seulement de cela dans un tel apprentissage . L'enfant apprend à l'école à savoir ce qu'il faut lire et ce qu'il faut entendre , et donc aussi à savoir ce qu'il faut répondre et ce qu'il ne faut pas demander , même si le déchiffrement qu'il apprend par ailleurs à faire de la langue le lui permet de plus en plus . C'est ici que prend place le projet de socialisation de l'école à l'égard de ceux qui apprennent . Il s'agit d'apprendre quelles sont les significations-maîtresses d'une langue telle que cette langue est effectivement parlée dans un milieu social particulier : Apprendre à lire et à dire du sens c'est par conséquent apprendre les règles sociales telles qu'elles ont infléchi dans un certain sens les significations possibles d'une langue quand elle est parlée . Apprendre à dire ce sens c'est alors montrer les signes d'un assentiment au sens commun auquel se réfère un groupe social . C'est

savoir ce qu'il faut dire et ne pas dire , au risque sinon de se trouver marginalisé du simple fait de rompre ce pacte social implicitement contenu dans la pratique d'une langue dans un milieu donné .

Il est clair que l'enfant ne peut pas faire cet apprentissage tout seul . Il a besoin , entre lui et la langue (écrite) , d'un tiers qui , comme le dit J.Hébrard , " vient lui garantir que sa lecture est bonne " , qu'il a compris ce qu'il lisait , c'est-à-dire, qu'il s'est soumis au sens auquel il se voit obligé à l'école .L'enfant va donc s'appuyer sur une voix qui vient assurer ou dire à sa place (au début) la signification de ce qu'il est en train d'énoncer ou d'épeler dans le déchiffrage de la langue . Cette voix , qui est d'abord celle de son instituteur-maître avant de se voir relayée par d'autres en série de celle-là , sera ensuite progressivement intériorisée à mesure que l'enfant maîtrisera les significations-maîtresses sur lesquelles il va s'appuyer pour anticiper et vérifier en cours de lecture les différentes hypothèses de signification possibles d'un texte et finalement en reconnaître une seule et la dire ou la lire .C'est de cette façon que nous entendons l'adaptation au sens (commun) auquel l'enfant se voit obligé à l'école où le maître-instituteur représente , à cet égard , les règles d'interprétation d'une langue en tant qu'elle doit être le véhicule de certaines significations-maîtresses auxquelles , dans un premier temps , l'instituteur prête sa voix . C'est dans ce sens précis que nous trouvons justifiée l'appellation de "maître" pour la personne qui tient ce rôle . D'autres voix viendront se mettre en série de la sienne jusqu'à ce que l'enfant , dans la mesure où il a pu bénéficier d'une certaine instruction , puisse par lui-même , de plus en plus soustrait au contrôle d'un tel maître , se retrouver seul devant l'écrit et faire ce nouvel apprentissage - mais infini celui-là - que " lire est une activité qui appartient plus à ce que le lecteur fait du texte qu'à ce que le texte offre au lecteur " (cit. J.Hébrard) - (1) .

(1) voir page suivante .

Je conclus ici ces développements sur l'apprentissage de la lecture . Il s'agissait de montrer la spécificité de la place de l'instituteur dans ce champ où l'enfant est obligé de modifier son rapport au savoir par rapport au temps où il était seulement pris dans les significations pleines d'un monde clos entièrement assumable par la supposition du désir de l'Autre à son endroit . Dans ce champ de l'instruction l'enfant est forcé de déplacer ou de modifier ses relations au savoir . Cela ne va pas sans un certain nombre de difficultés particulières qui demandent de toute façon à l'enfant d'opérer un véritable travail . Ce sur quoi nous sommes alors invités à nous interroger , c'est à ne pas exporter trop vite ni trop tôt les causes des difficultés d'apprentissage soit dans le champ de l'éducation - en invoquant une supposée mauvaise relation maître - élève - , soit dans le champ de la psychologie - en voyant dans ces difficultés l'indication obligée d'une psychothérapie soit de l'enfant soit des parents , soit des deux - , soit dans le champ de la rééducation - en définissant trop vite et de façon trop restrictive ces difficultés comme relevant du seul ordre d'une technique instrumentale-. Nous allons accorder un peu d'attention à ces quelques points , avant de clôturer ce long chapitre : le psychologue et l'instituteur : dans le champ de l'instruction " . De quelle façon l'instituteur prenait-il position devant les autres fonctions et dans quels termes se référait-il à elles , dans l'institution que nous avons connue ?

(1) On pourrait faire remarquer d'ailleurs que le dictionnaire , d'une certaine façon , n'est utilisable que dans la mesure où le lecteur qui y a recours s'arrête et se fixe sur une interprétation de la signification d'un mot , sans quoi il est infiniment renvoyé d'une signification à l'autre et condamné à parcourir sans arrêt toutes les pages du dictionnaire . Un écrivain comme J.Borgès a donné une version " fantastique " de cette course à l'infini dans une courte fiction : " Le livre de sable " . R.M.Rilke approche lui aussi la folie possible de la perte d'un sens quand il parle de ce que "... l'on n'a pas le droit d'ouvrir un livre si l'on ne s'engage pas à les lire tous " (Les Cahiers de Malte Laurids Brigge , Coll.Points , p17

Vis-à-vis de l'éducateur , il me suffira de dire - puisque cela a déjà été évoqué auparavant - que l'instituteur lui demandait de le décharger d'une série de questions posées quotidiennement et qui ne concernaient pas directement les activités scolaires . Par exemple , à propos des relations avec l'internat , avec les parents , etc. Par ailleurs , - et cela contrariait son projet de se consacrer le plus possible aux apprentissages - il lui fallait bien tenir compte du fait que certains enfants ne s'adressaient qu'à lui et semblaient s'appuyer sur sa personne , en suivant tous ses déplacements par exemple . C'est dire que l'instituteur pouvait difficilement se confiner dans son seul rôle d'enseignant et que , particulièrement dans cette institution , il était interpellé au même titre qu'un éducateur . Ce qui n'était pas sans alourdir sa tâche et compliquer parfois la nature de son travail . Dans sa manière de travailler il lui fallait en tout cas tenir compte de ce que ses élèves pouvaient manquer de points d'identification et d'idéaux , là où d'habitude la famille peut remplir ce rôle . Nous reprendrons ce point à propos du travail de l'éducateur .

Vis-à-vis du psychologue sa position pouvait être plus complexe . Sans reprendre tout ce qui a déjà été dit à ce propos , je ferai ces quelques remarques . L'instituteur n'était d'abord pas sans méfiance à l'égard de la psychologie et de ses modes d'approche . Sa propre façon de se référer à un autre savoir , c'est-à-dire , comme on vient de le souligner , le savoir de l'écriture comme langue réglée par des lois phonétiques et grammaticales et comme stock d'un sens à comprendre et à dire , me paraît avoir son poids . Il y avait d'abord ce risque , pour lui , de changer de position et de trop tenir compte d'une psychologie de l'enfant qui viendrait d'une certaine façon justifier et même prédire tous ses défauts et ses défaillances dans les apprentissages . Ce qui ne signifiait pas qu'il devait y rester sourd ni même qu'il n'en tenait pas compte . Il se percevait

essentiellement - et cela avait une certaine cohérence , avec son rôle propre tel que nous venons d'en tracer . quelques traits - comme quelqu'un qui devait représenter une règle du jeu et donc , de ce fait , avoir une attention particulière dirigée sur la manière dont elle était appliquée par ceux qui devaient apprendre à en tenir compte : règles d'une langue , règles du sens commun , et règles sociales dans l'économie de cette petite société que constitue une classe . Il lui semblait qu'il devait toujours tenir compte de cette place au risque de tomber dans une écoute et une attention trop particulière qui , de son point de vue , représentaient le risque de se mettre lui-même et de mettre ses élèves hors-la-langue , hors-le-sens et hors-la-règle du groupe . Dans cette position, où il se considérait comme quelqu'un qui devait pousser à une véritable socialisation , le recours à une autre forme de savoir et d'attention n'étaient pas sans danger selon lui . Il entendait de ce fait garder strictement sa propre position quitte même à maintenir son point de vue d'une façon trop accentuée, en souhaitant alors que le psychologue prenne l'initiative d'une autre référence au savoir sans qu'il vienne en cela l'obliger , lui , à changer de position et brouiller les cartes de "sa" réalité . La manière personnelle dont il entendait animer et exploiter " la réunion du lundi " , dont nous avons parlé au tout début du chapitre , est à cet égard un exemple assez parlant .

Dans l'une ou l'autre situation néanmoins , l'instituteur préférait recourir au psychologue et à son rôle . Une première situation était celle où il était amené à devoir rencontrer certains parents d'élève qui désiraient savoir où en était leur enfant . Sa perplexité était alors assez grande devant ce qui lui apparaissait souvent, et à la limite , soit comme une déclaration d'abandon des parents devant ce que leur enfant représentait d'échec pour eux , soit - et l'opposé apparemment - comme un désir de tout savoir et de contrôler l'instituteur au sujet de l'à propos de ses méthodes et des ses objectifs qu'ils voulaient lui imposer d'une certaine façon . Car il entrevoyait là en quoi ces

deux réactions extrêmes pouvaient déjà révéler une première signification probable de la présence de l'enfant dans cette institution , et venir confirmer une première impression devant la manière dont l'enfant s'était comporté dès son arrivée . D'une certaine manière - et ceci serait tout aussi valable dans le cas de l'éducateur - il se sentait là comme investi par les parents d'un rôle dont il pouvait pressentir l'importance dans le comportement de l'enfant à son égard . De ce fait , et malgré la légitimité qu'il reconnaissait à une telle demande de la part des parents de pouvoir rencontrer (comme dans n'importe quelle école normale) l'instituteur de son enfant , il souhaitait que le psychologue soit également présent lors de ces rencontres afin que lui-même ne risque pas de trop vite prendre à la lettre ces accents de déception ou de revendication qui lui étaient adressés . Afin aussi qu'il soit aussi un autre interlocuteur pour les parents dans un contexte comme celui-là .

Un autre cas particulier dans lequel il souhaitait pouvoir recourir au psychologue , était ce moment où il avait le sentiment d'avoir épuisé mais en vain toutes ses ressources vis-à-vis de tel enfant qui , selon lui , stagnait sans montrer le moindre signe d'évolution . A ce moment , il s'adressait au psychologue en lui demandant de voir cet enfant et même de penser à un projet de psychothérapie pour lui . Ce genre d'appel n'était jamais comme tel facile à saisir . Car s'il fallait prendre au sérieux cette déception et cet épuisement - souvent les signes d'une réelle attente devant cet enfant - et son importance pour cet enfant , il fallait aussi vérifier s'il était partout en échec - auquel cas c'était en effet inquiétant - . Il fallait aussi voir si cet échec pour l'instituteur était un échec pour l'enfant . Dans le cas contraire , il faut bien dire que le terrain n'était pas préparé du tout à quelque forme de thérapie que ce soit pour lui . Cette demande de thérapie dans ce cas risquait fort de n'être pour lui qu'une demande parmi d'autres dont l'enfant se sentirait être l'objet . Sans compter - et ceci n'était pas rien en

réalité - qu'un forçage à ce sujet risquait aussi de discréditer à ses yeux ces " grandes personnes " en qui il avait peut-être placé quelque intérêt mais sans que cet intérêt ne donne les effets attendus autour de lui . Au cas où le terrain s'avérerait un peu préparé - mais cela supposait alors une discussion approfondie de toute l'équipe et même de l'ensemble du personnel amené à travailler avec cet enfant - , et dans le cas où l'enfant n'avait rien sollicité de lui-même , le psychologue se proposait de rencontrer l'enfant . Dans les rares cas où ces entretiens aboutirent à une thérapie proprement dite , celle-ci avait lieu dans l'institution mais dans un temps et dans des lieux à part . Dans chaque cas, cette thérapie , faite par une personne extérieure à l'institution , dura très peu de temps . Au point qu'on puisse parler d'un échec . Je pense que la proximité pour l'enfant avec son lieu de vie et de travail n'était pas pour rien dans ce court terme et cet échec . Il me semble bien qu'il doit y avoir une coupure nette entre un tel lieu et l'espace de la vie quotidienne , et qu'une telle coupure doit être réalisée matériellement et pas seulement n'être qu'un souhait ou une assurance qu'on donne à l'enfant quant au destin de sa parole dans ce lieu .

Enfin vis-à-vis du personnel paramédical (logopède , psychomotricienne , ergothérapeute) , c'est-à-dire un personnel qui se présente comme préparé techniquement à certains apprentissages plus individuels , le recours de l'instituteur était celui qu'un projet précis et plus individualisé voie le jour pour tel ou tel élève qui en aurait plus besoin selon lui . Une telle demande n'était pas toujours compatible ni avec la manière de travailler de ce personnel , ni avec des impératifs financiers qui ne permettaient pas que se réalisent de tels projets . Ce point-ci sera repris dans le chapitre consacré au travail paramédical dans l'institution .

CHAPITRE 3. LE PSYCHOLOGUE ET L'EDUCATEUR:

DANS LE CHAMP DE L'EDUCATION

J'aborderai ce nouveau chapitre par ce qui me paraît être la spécificité de la fonction de l'éducateur. Pour cela je me référerai le plus souvent au travail de celui-ci dans l'internat de cette école. J'examinerai ensuite en quoi cette spécificité inclut, il me semble, un certain rapport au savoir et en quoi elle va se concrétiser dans l'un ou l'autre recours aux personnes du psychologue et du directeur principalement.

Je me baserai ici encore sur une thèse psychanalytique dont la formulation la plus claire que je connaisse me paraît être celle que donne J. Lacan dans une lettre publiée en annexe d'une récente réédition du livre de J. Aubry: "Enfance abandonnée". En voici le contenu tel qu'on peut le retrouver dans la seconde lettre que Lacan adresse à cet auteur en octobre 1969: "Semble-t'il à voir l'échec des utopies communautaires la position de Lacan nous rappelle la dimension de ce qui suit. La fonction de résidu que soutient (et du même coup maintient) la famille conjugale dans l'évolution des sociétés, met en valeur l'irréductible d'une transmission -qui est d'un autre ordre que celle de la vie selon les satisfactions des besoins- mais qui est d'une constitution subjective, impliquant la relation à un désir qui ne soit pas anonyme. C'est d'après une telle nécessité que se jugent les fonctions de la mère et du père. De la mère: en tant que ses soins portent la marque d'un intérêt particularisé, le fût-il par la voie de ses propres manques. Du père: en tant que son nom est le vecteur d'une incarnation de la Loi dans le désir."

Il va falloir que je m'explique sur l'usage que je fais de cette citation et sur son exportation du lieu de la famille (conjugale) à celui de l'institution (et plus particulièrement de son internat). La citation même de Lacan nous en donne comme la voie, il faut bien dire, puisqu'il y accente, à travers un système de parenté et les deux rôles qu'il pose, deux fonctions psychiques qui seraient les deux pôles à partir desquels un sujet humain se constitue psychologiquement. Il me semble que cette conception vient assez bien répondre, entre autres, à ce qu'on observe quotidiennement dans une institution comme la nôtre: d'une part, que les parents perçoivent le plus souvent l'éducateur de leur enfant comme quelqu'un qui vient d'une certaine manière prendre leur place ou du moins la mettre en question; d'autre part, le fait que les enfants se comportent avec leur éducateur sur le fond d'une représentation de leurs propres parents. Ce sera cette double supposition, et qui est celle d'un désir visant les parents ou/et l'enfant, qui viendra donner à l'éducateur les coordonnées de l'espace dans lequel il devra nécessairement se situer. Qu'il le veuille ou non, il sera identifié par ceux-ci et se verra poussé à prendre une certaine place à leur égard, et tout particulièrement à l'égard de l'enfant. Ce sur quoi nous voulons insister déjà ici c'est que, mis dans cette situation, l'éducateur n'a pas la maîtrise absolue d'une activité et d'un savoir, car il est d'emblée confronté à ce que et l'enfant et ses parents le poussent à agir d'une certaine façon et se comportent vis-à-vis de lui comme s'ils savaient (mais inconsciemment) ce qu'il a à faire (1). Il s'ensuit que le

(1) A propos des parents nous faisons ici allusion à tous les messages (au sujet d'un vêtement égaré par exemple) qu'ils adressent aux éducateurs et où ils peuvent dire leurs attentes voire leurs exigences éducatives pour leur enfant.

psychologue (dans la mesure où il est concerné par le travail de l'éducateur) qui ne tiendrait pas compte de cette situation et ferait comme si l'éducateur n'avait qu'un modèle éducatif à appliquer ou qu'à compter sur son seul désir ou son seul projet vis-à-vis des enfants, risque fort, me semble-t'il, de pousser cet éducateur dans une impasse.

Je me référerai maintenant à un deuxième type de cadre dans lequel l'éducateur peut se voir obligé d'inscrire son travail, soit celui d'un modèle (éducatif ou thérapeutique) auquel son attitude devrait répondre. Je prendrai ici un exemple qui a fait partie de l'histoire de l'institution et qui manifeste, je crois, un autre type d'impasse possible dans son travail, impasse qui dans ce cas était propre au modèle. En effet, l'éducateur et l'éducatrice devaient idéalement être mari et femme et s'implanter dans l'institution qui était donc aussi leur domicile et où logeaient leurs propres enfants. Cette formule de départ s'est amincie avec le temps (l'institution n'était plus un foyer obligé) et resserée autour du projet de vivre dans l'internat une vie familiale définie par le noyau d'un couple. Une des conséquences "naturelles" de cette situation était qu'un enfant pouvait très bien passer le week-end au domicile de ce couple; c'en devenait même un signe de cohérence du projet. Ce n'est bien sûr pas le lieu de décrire tous les avatars de cette formule particulière. Je dirai seulement que ce modèle et la définition qu'il comportait des rôles respectifs de l'éducateur et de l'éducatrice créaient une grande confusion dans le travail de ceux-ci. Travail sans limites d'abord. Mais aussi travail étriqué dans la définition trop étroite et arbitraire d'un rôle parental précis qu'ils se voyaient plus ou moins contraints de jouer en réalité. Cette formule, née avec l'institution, a petit à petit dérivé mais non sans laisser quelques questions et quelques autres repères à construire. En voici quelques éléments présentés ici parce qu'ils

me permettront de reprendre le problème de départ, à savoir la spécificité des responsabilités de l'éducateur. Nous allons ici nous référer à nouveau à la citation de Lacan. Celle-ci nous permettra de dire quelques-uns des repères que nous avons cru trouver pour répondre de cette spécificité chaque fois que l'éducateur recourait à nous pour l'aider à la reconnaître ou à l'élaborer.

Notre perspective (1) s'ouvrait d'abord d'une nécessité de défaire un certain nombre de simplifications qui avaient cours dans l'internat. Je m'en tiendrai aux deux formes les plus manifestes et les plus partagées. En premier lieu, il y avait la confusion entre la réalité d'un couple formé par un éducateur et une éducatrice dont l'institution attend qu'elle soit l'image-modèle à laquelle l'enfant devrait forcément et heureusement s'adapter, et la construction (psychique) par l'enfant d'un ou plusieurs couples imaginaires parmi les personnes qui appartiennent à son entourage, construction à partir de laquelle il s' imagine une place pour lui, et qui est un véritable scénario de désir dont l'accomplissement lui importe souvent peu si ce n'est sous la forme de l'inquiétude. En second lieu, l'accolement qui était fait entre l'éducatrice-la mère-le désir, d'une part et l'éducateur-le père-la loi, d'autre part. Comme si la femme/la mère étaient par nature hors-la-loi et l'homme/le père absents du moindre désir dans la rigueur d'une loi. Comme si, ensuite, l'éducatrice avait à faire une mère et l'éducateur un père.

(1) Le "notre" se réfère à une position à la fois personnelle et à celle que partageaient quelques-uns des psychologues autour d'un psychologue extérieur à l'institution à qui nous devons beaucoup pour ce travail. Elle venait trancher certainement avec un passé dont nous avons condensé une des formules, la plus caricaturale. Précisons ici que par la suite la condition de couple n'a plus été un critère d'engagement.

Je ne développerai pas ici les traductions de ces représentations dans la réalité de l'institution. Je crois d'ailleurs avoir donné les éléments qui permettent de les déduire facilement. Je prendrai plus de temps pour essayer de décrire d'autres repères plus complexes auxquels nous avons recours et qui ouvraient, à mon sens, un autre champ de responsabilités et d'activités pour les éducateurs.

Le rôle de l'éducateur, envisagé d'un point de vue psychologique, nous semblait devoir se tenir dans cette définition d'un travail impossible (c'est-à-dire dont on n'a pas la maîtrise) mais devant être réalisé, et qui consiste, par le simple fait de vivre avec des enfants, à répondre de son propre regard sur le monde, sur ce qu'il est et sur ce que sont les autres, en même temps qu'à répondre des limites de son désir de s'approprier par ce regard le monde, lui-même, et les autres. Par là nous pensons nous rapprocher de la citation de Lacan lorsqu'il voit dans la mise en jeu "d'un intérêt particularisé" et dans l'incarnation de la Loi dans le désir les deux pôles d'où se constitue psychologiquement le sujet humain. En ce sens nous pensons que l'éducateur est quelqu'un qui, par la qualité des liens que l'enfant nouera avec lui, contribue à cette constitution psychique. Cette contribution ne se fait toutefois pas sans imaginaire. Nous voulons dire par là que l'enfant qui est confronté à ses éducateurs n'est pas sans élaborer une signification imaginaire qui leur donne une figure de parenté (père imaginaire, mère imaginaire), et sur le fond de laquelle il découpe littéralement l'un ou l'autre traits le plus souvent sur le corps de l'éducateur ou de l'éducatrice. Ce sont là des traits d'identification qui donnent à chaque enfant la série de ses poses, de ses manies, de ses objets-emblèmes et qui sont comme les signes visibles de cette constitution psychique en train de s'opérer. Nous pensons qu'il s'agit là du champ spécifique de l'éducateur, et dans

lequel il est interpellé, je dirais dans la chair et l'os de sa présence. Non pas qu'il ne puisse s'appuyer sur des techniques (de travail) ou sur tout autre objet médiateur. Mais ce que l'enfant interpellera sera toujours le lien entre cette technique, ces objets et la personne qui est à l'autre bout. Ce qui fait l'objet électif de l'intérêt de l'enfant, c'est bien tout objet marqué d'un "intérêt particularisé". Mais, davantage encore, l'objet, c'est cet intérêt même et ce qui vient le régler en tant que l'enfant pourra y trouver le support d'une identification. L'éducateur, pour nous, est placé dans ce champ. Et il le sera d'autant plus que la position identificatoire de l'enfant est mal assise, le plus souvent ici à cause d'un défaut de son entourage à soutenir un "projet identificatoire" pour lui (1).

Quelles sont pour nous les conséquences de cette conception de l'éducation à la surface de l'institution? Quelle place spécifique pour l'éducateur se voit ainsi définie? Il s'agit au fond de répondre à cette question: quelles conditions mettre en place à l'internat pour que ne se ferme pas à l'enfant la possibilité d'"une relation à un désir qui ne soit pas anonyme" (2)? C'est de la construction de ce projet qu'il sera maintenant question. Il faut bien avouer qu'elle n'est pas faite que de réussites à nos yeux. Par conséquent cette histoire sera aussi celle des résistances à cette construction, et même celle de ses impasses. Histoire qui nous paraît comprendre trois chapitres:

1) le dessin de certaines limites concrètes à l'objet du travail de l'éducateur et aux temps et lieux pour l'exercer;

(1) A propos de cette notion de "projet identificatoire", on peut lire Castoriadis-Aulagnier: "Demande et identification", L'Inconscient n°7.

(2) Cfr. Lacan (lettre à J. Aubry)

2) le franchissement ou la mise en question, par contre, d'autres limites dans lesquelles ce travail se voyait confiné;

3) la pose d'autres repères de savoir pour l'éducateur confronté à sa responsabilité propre.

1) Nous avons déjà souligné à quel point les éducateurs de l'internat se voyaient souvent dépassés par l'objet de leur travail. Soit qu'il faille au dernier moment prendre en charge tel enfant le week-end, soit qu'on n'en finisse pas de raccomoder ou de lessiver les vêtements parfois très tard le soir. L'absence d'un contrat minimum qui vienne fixer des droits et des obligations qu'un directeur aurait pu garantir n'était pas seule en cause. Plus douteux, nous semble-t'il, était le recours qui était fait pour justifier cette absence. Recours à des raisons psychologiques aussi peu explicites que le crédit psychique pour l'enfant d'une vie en famille, et la nécessité de se substituer à celle-ci jusque dans les moindres détails (vêtements, argent de poche, etc.). Cette situation impliquait par conséquent les fonctions du directeur et du psychologue. Implicitement en tout cas, leur position participait à la définition de celle de l'éducateur. Pas de la meilleure manière pensions-nous. Il paraissait bien qu'une série de tâches avaient tout intérêt à s'inscrire dans de petits contrats qui non seulement allégeraient un travail déjà difficile mais surtout viendraient assainir la position de l'éducateur. Tant à l'égard de la famille (puisque celle-ci ne pourrait plus charger l'institution de tout le poids de ses responsabilités réelles) qu'à l'égard du reste du personnel de l'institution qui avait parfois tendance à voir dans le flou du travail de l'éducateur le signe du peu de fiabilité de celui-ci, et même la cause (toute trouvée, ai-je envie de dire) de certaines défaillances dans leur propre travail.

Un autre exemple: celui du lieu de travail de l'éducateur. Là encore celui-ci avait à faire à un manque de repères tel

que son travail se voyait trop dépendre de "nécessités" autres que celles qui pouvaient être les siennes. Je veux parler ici de ce que les locaux de l'internat étaient très souvent occupés par d'autres personnes que les éducateurs, et pour d'autres fonctions que la leur. L'architecture et l'exiguïté des lieux en étaient bien entendu la cause. Ce que nous voulons souligner, c'est plutôt la manière et les conséquences de cette occupation. Celle-ci, en effet, se faisait dans un désordre évident et sans que les éducateurs soient avertis ni du fait ni de la raison. Et plus encore: sans que nulle part leur soit reconnue une responsabilité de ce lieu, responsabilité qui aurait fait alors que ce lieu doive être remis dans son état d'origine, ou du moins qui aurait fait que le désordre soit reconnaissable par quelqu'un comme désordre d'un autre! La conséquence était alors que leur lieu de travail devenu le lieu de tout le monde se voyait banalisé et destiné à l'"ordre" du dernier de ses occupants. Les éducateurs se sentaient pris dans un double discours: d'un côté il leur était officiellement demandé d'habiter ce lieu, de le faire vivre de leur présence; d'un autre côté ils étaient confrontés à l'impossibilité d'en faire "leur" local de travail, et chaque semaine recommençait le compte des objets déplacés, cassés, empruntés ou disparus. Ce point de vue pourrait paraître un peu obtus. En réalité ceci constitue à mes yeux l'exemple même de la difficulté à résister à la pente de l'anonymat dans l'institution. Pente ici accentuée par le défaut d'une règle minimum qui délimite si pas l'espace de chacun ou de chaque rôle, au moins chacune de ses responsabilités. Je ne trouve pas exagéré de dire que pareil défaut portait une série de petites violences quotidiennes à un seuil parfois difficilement tolérable pour les éducateurs. Ceux-ci, obligés de faire de leur local un lieu sûr, avaient alors tendance à le laisser se transformer en un très beau couloir, à moins qu'ils ne se transforment eux-mêmes en éternels brico-réparateurs.

Je me suis donné le temps de détailler un peu cet exemple parce qu'il me paraît assez parlant. Et de quoi parle-t'il? De cette difficulté -voire de cette impossibilité parfois- que rencontraient précisément les éducateurs à trouver un lieu propre qui serait marqué de leurs intérêts et de leurs projets. Le fait, pour les enfants comme pour ce personnel, de ne pas pouvoir produire et retrouver ces signes de présence sans craindre leur effacement ou l'envahissement par d'autres signes non désirés me paraît être la voie grande ouverte à l'uniformisation et à la routine qui à mes yeux représentent l'antithèse d'un travail éducatif au sens où je l'ai défini précédemment. S'il n'est pas possible pour un éducateur de faire habiter son lieu des significations imaginaires qui se sont élaborées à partir des liens créés avec les enfants de son groupe, je crois qu'il est désaisi d'une grande part de son rôle propre, si pas de son entièreté. Il faut reconnaître que ce problème n'a malheureusement jamais été pris au sérieux dans l'institution.

2) Ici je dirai quelques mots -mais plus brièvement- de certaines limites traditionnellement attribuées dans l'institution au travail de l'éducateur. La plus importante, me semble-t'il, est celle qui existait entre l'internat et l'école. Limite non géographique puisque ces deux lieux de travail étaient rassemblés dans un même ensemble de bâtiments. La limite dont je veux parler relevait de l'absence quasi totale d'informations passant d'un lieu à l'autre. On pouvait penser qu'en soi une séparation nette entre ces deux lieux n'était pas néfaste pour l'enfant. Je crois même qu'il y avait un très grand bénéfice à tirer de ce que l'enfant n'était pas ainsi exposé à ce que l'ensemble des grandes personnes partagent constamment un tout savoir à son sujet, sa vie prenant ainsi une transparence aux yeux de tous ceux dont il dépendait. La situation n'était cependant pas si nette et cette volonté de silence d'un lieu vis-à-vis de l'autre pouvait devenir très ambiguë. Ainsi dans ces deux cas. Le premier

était celui où à travers cet écran de silence passaient quand même des signes de méfiance réciproque dont les enfants pouvaient à l'occasion devenir les messagers. Comme nous en avons déjà donné un exemple (dans le chapitre précédent, à propos des devoirs), nous n'insisterons pas davantage. Dans cette situation il nous paraissait important de faillir à la tradition et de provoquer ouvertement une rencontre plutôt que de risquer l'enlisement dans ce type de "silence". Le second cas était celui où nous lisions les provocations d'un enfant à faire passer la frontière à son éducateur ou à son instituteur afin qu'il vienne voir où il travaille, où il dort, etc. Là encore nous n'insisterons pas. Nous voulons seulement montrer ici qu'il fallait, dans le respect d'une bonne solution de départ (soit la coupure école-internat), rester attentif à ce qu'elle pouvait laisser de côté, et que ceci supposait parfois de transgresser certaines habitudes.

❖

3) Un dernier point reste à examiner avant de clôturer ce chapitre. Il implique davantage le psychologue et ses propres références au savoir face à l'éducateur, là où les deux points précédents engageaient plutôt la responsabilité d'un directeur et sa fonction de garantir a minima une loi. .

Notre conception était que l'éducateur, comme quiconque d'ailleurs, implicitement se réfère à un savoir sur ce qu'il fait et sur celui à qui il adresse ses "actes", et que cette forme de savoir avait une cohérence et une raison d'être qu'il fallait respecter. Par "savoir implicite" nous entendons cette élaboration de significations que chacun opère quand, dans une situation donnée, il se fixe sur certains de ses éléments pour la comprendre ou, à propos d'une personne, pour l'identifier. Cette forme de savoir est à proprement parler une interprétation, c'est-à-dire l'interposition entre mon regard et l'objet (inconnu) de celui-ci d'une signification imaginaire. Cette signification imaginaire n'est en

soi ni fausse ni théâtrale; elle est bien au contraire celle qui donne un sentiment de réalité à ma perception. J'insiste sur ce point parce qu'il me paraît à l'origine d'un malentendu pour le psychologue. C'est-à-dire que là où ce dernier serait plutôt porté à souligner le côté "sens unique" de cette perception, il risque d'oublier que ce "sens unique" peut précisément constituer pour un enfant de l'internat une "orientation" et lui donner ce sentiment de réalité nécessaire pour affronter l'inconnu. Car là le rôle de l'éducateur est essentiel, et particulièrement dans le cas d'enfants plus petits. En effet, c'est avec les mots et les gestes de leurs éducateurs qu'ils pourront rencontrer et nommer ce qui leur est inconnu, que cet inconnu soit en eux (dans la maladie ou la douleur par exemple) ou au dehors (ainsi quand un autre veut leur chiper un objet).

Il importe beaucoup que l'éducateur puisse assez librement signifier ce qui l'entoure et se signifier ainsi au regard de l'enfant. Nous ne croyions pas que l'éducateur dans ce cas devait s'astreindre à jouer des rôles ou modèles qui lui seraient indifférents et s'encombrer d'un fatras de techniques objectives. Car il était sensible -et pour lui en premier- que c'était à s'installer dans son champ d'intérêts propre et à trimbaler avec lui tous les objets et signes qui s'y rapportent qu'un champ d'identification avait une chance de se déployer pour les enfants, où ceux-ci pouvaient trouver la mise en ordre minimum d'un monde, et où ils pouvaient dire et imaginer une place pour eux ainsi qu'un objet au vouloir des éducateurs dont ils dépendaient. Nous pensons par exemple à cet éducateur qui, toujours vêtu d'un training, passait tout son temps à apprendre aux garçons de son groupe les sports qu'il aimait lui-même pratiquer et auxquels il les initiait à travers l'épreuve de ses règles et de ses enjeux (imaginaires): affronter un rival, gagner, perdre, arbitrer.

Cette perspective ne pouvait selon nous se réaliser que si l'éducateur était et pouvait donc se sentir maître dans son champ et disposait d'une relativement grande liberté de moyens pour l'investir de ses propres projets et de ses propres idéaux. Cette liberté, on s'en doute, pouvait avoir un double tranchant. Car une telle indépendance dans le champ de l'éducateur n'allait pas sans poser d'autres questions. Et d'abord, pour chaque éducateur, celle de la confrontation à certaines déceptions dans son travail et à ce qu'il pouvait percevoir comme la réussite d'autres éducateurs. Celle aussi, par conséquent, dans ce qui pouvait devenir le lieu d'une rivalité naissante entre éducateurs, de s'en référer au savoir du psychologue pour accréditer une signification plutôt qu'une autre, et de reconstruire à partir de là une échelle de valeurs sous le couvert d'un savoir. Autrement dit, comment les éducateurs allaient-ils entre eux respecter leurs interprétations ou points de vue particuliers et leurs idéaux propres? Nous avons déjà abordé cette question lors d'une discussion sur les différents types de réunions que nous avons connues. Là encore la position prise par le psychologue interpellé à ce sujet n'était pas sans importance. Car la tentation pouvait être grande de laisser se confirmer la réalité d'une échelle de valeurs, là où il s'agissait plutôt d'en souligner la nature imaginaire. Présent aussi le risque qu'un projet éducatif particulier ne vienne subtilement confisquer la dimension plus large d'un projet à l'échelle de l'institution. Et ce d'autant plus que manquait cette définition minimale des responsabilités de chacun dans l'institution. J'en dirai plus dans un chapitre qui sera consacré plus spécifiquement à ce sujet. Je voulais seulement ici souligner un point de fuite possible de ce qui pouvait être au départ un point de vue propre sur une méthode ou sur le comportement d'un enfant par exemple.

Nous pensons néanmoins que ces problèmes dispersés et amplifiés dans le prisme de l'institution avaient une autre origine: la confrontation pour chacun aux limites de son savoir. Ce que nous voulons souligner ici, c'est la fonction positive de ce "ne pas comprendre" ou "ne pas savoir". C'est-à-dire que ce qui est dans l'absolu d'un point de vue, d'une théorie ou d'un modèle un défaut ou une défaillance, dans le contexte d'un lien (ici avec un enfant, mais aussi bien avec un autre membre du personnel) peut devenir positivement un point d'appui salutaire pour celui qui n'est pas compris, parce qu'il lui donne un savoir du manque de l'autre à répondre à tout et de tout pour lui. Ce qui lui laisse la possibilité de se ressaisir de la question de ce qu'il est, en sachant (ou en ayant la confirmation d'un tel savoir) que la réponse n'est pas scellée dans le pouvoir-savoir de cet autre dont il dépend.

Ceci importe beaucoup, je crois, dans le rapport du psychologue et de l'éducateur. Dans la mesure où entre eux ils vont se signifier ou pas que tout travail psychologique ou éducatif se fait autant avec ce qu'on ne comprend pas qu'avec ce qu'on comprend. Dans la mesure également où ils vont se signifier ou pas que cette dépossession d'une maîtrise sur l'objet de son intérêt et le signe qu'elle fait d'une dépossession d'une maîtrise sur son propre désir, sous la forme d'un "moins" ou d'un "pas", sous-entendent positivement la référence à une Loi qui est l'interdiction d'un tout savoir et sur l'autre et sur soi. Il faut toutefois remarquer que cette maîtrise telle que l'éducateur pouvait s'imaginer la posséder n'est en rien un défaut; au contraire, elle importe beaucoup pour l'enfant -c'est ce que j'ai essayé de dire ici-, puisqu'elle lui donne la possibilité de repérer chez l'autre un point d'identification pour lui.

En réalité ceci importe beaucoup. Et la manière dont le psychologue peut se référer à un savoir qu'il détiendrait,

sur l'enfant ou sur l'éducateur par exemple, en faisant briller la fiction d'un savoir complet ou en accentuant le défaut de savoir de l'autre ne sera jamais sans conséquences. Dans l'institution, la façon dont chaque éducateur se situera par rapport à ses semblables sera tout aussi parlante à cet égard. On pourrait ajouter ici que les enfants passent une grande partie de leur temps -et ce d'autant plus que leur manque une réponse à ce sujet- à interroger ces zones frontières où les grandes personnes sont obligées de délimiter entre elles leurs responsabilités propres, et par conséquent forçant ces grandes personnes à produire la réponse de ce qui vient limiter ou pas leurs prérogatives et leurs intérêts propres. Je conclurai en faisant remarquer que de telles interrogations adressées aux grandes personnes définissaient pour ces enfants un réel champ d'épreuve de ce que pouvait être une loi pour celles-ci et donc de la figure que prenait cette loi à leurs yeux, là où certains pouvaient croire (parfois soutenus par l'une ou l'autre références psychologiques) que le recours à la diction (vide) d'un règlement suffirait à faire l'efficace semblant d'une loi.

CHAPITRE 4. LE PSYCHOLOGUE ET LE PARA-MEDICAL:

DANS LE CHAMP D'UNE PSYCHOLOGIE.

Pourquoi parler ici du champ d'une psychologie? Parce que c'est ici, dans leurs rapports au travail dit paramédical, que les psychologues de cette institution se sont trouvés confrontés à leurs options, mais sous leur forme retournée dans une autre forme de savoir psychologique. C'est la raison pour laquelle ce chapitre sera aussi celui de leurs malentendus et de leurs conflits plus ou moins latents. Il faut toutefois préciser ici qu'on va accentuer une pente plutôt que décrire une seule réalité. D'ailleurs ce personnel regroupait différentes fonctions qui n'impliquaient pas forcément une même conception de leur rôle. En tout cas elles faisaient toutes plus ou moins référence à une forme de savoir psychologique dont l'unité venait peut-être de ce qu'elles provenaient pour la plupart d'une même école de formation. Soit la logopédie, la psycho-motricité, l'ergothérapie. Ce personnel était exclusivement féminin, à la différence des autres corporations qui comptaient une grande majorité d'hommes: celle des éducateurs (cinq hommes et une femme), celle des instituteurs (quatre hommes et deux femmes), celle des psychologues (quatre hommes et une femme).

Je décrirai d'abord quelques uns des modes sous lesquels ce personnel entendait définir son travail, et où il est sensible qu'à chaque fois il sous-entendait un autre type de référence à la psychologie et aux psychologues. Je n'insisterai cependant pas sur des circonstances trop liées à une histoire.

En premier lieu, ce personnel avait tendance à se référer davantage à lui-même qu'aux autres fonctions dans le contexte d'une équipe. Ceci se traduisait entre autres par un déplacement d'intérêt du lieu de la réunion d'équipe à celui d'une réunion dite de corporation où le

seul personnel para-médical était rassemblé (sous la supervision d'un psychologue extérieur à l'institution!). A cette réunion il était question de cas d'enfants, de techniques et de théories. Le para-médical avait en fait tendance à se définir plus par rapport à une technique à appliquer à une population donnée que par rapport à un programme précis et élaboré en équipe pour chaque enfant particulier, programme où l'une ou l'autre rééducations pouvait avoir une place. Plus précisément ce personnel avait parfois même tendance à s'appuyer de façon ambiguë sur une règle administrative qui obligeait un nombre de rééducations par enfant pour forcer sa place dans un programme. De telle manière que celui-ci pouvait difficilement à ce sujet être discuté en d'autres termes. Je reviendrai par la suite sur un autre aspect de cette définition technique du travail, aspect qui concerne de plus près une certaine position prise à l'égard de l'enfant objet de ces rééducations.

Ensuite -mais ceci prolonge également la première remarque-, les paramédicaux avaient une certaine attente, et même une attente différenciée selon les enfants, vis-à-vis des autres membres de l'équipe. Mais cette attente était plutôt une conséquence d'une définition propre que le résultat d'un travail concerté. En en forçant quelque peu les traits, je dirais que pour eux il s'agissait que l'enfant qui entre dans leur local d'activité y soit préparé, c'est-à-dire qu'il se manifeste finalement dans le seul relief d'une difficulté instrumentale (qu'elle soit langagière, gestuelle, posturale, etc.) à laquelle ils pouvaient alors consacrer leur savoir et leur savoir-faire. C'était en tout cas comme s'ils espéraient que leur arrive en rééducation un enfant suffisamment capable de les comprendre (travail supposé de l'instituteur), respectueux des règles du lieu (travail supposé de l'éducateur) et pas trop perturbé (travail supposé du psychologue).

Autre caractéristique, le personnel para-médical se référait en des termes différents à un projet éducatif ou/et thérapeutique dans l'institution. Principalement il défendait l'idée qu'il fallait élaborer pour chaque enfant un modèle d'attitudes à adopter vis-à-vis de lui, modèle qui deviendrait une référence commune pour toute l'équipe, voire pour l'institution. Selon eux, la cohérence d'un projet devait se traduire par une uniformisation des points de vue et donc par l'adoption sans faille aux yeux de l'enfant d'une même ligne d'interprétation de ses comportements, et par la présentation d'une attente commune à son égard. Par ailleurs ils concevaient la nécessité de construire un tel projet d'ensemble dans l'institution sur les deux repères essentiels de leur propre travail de rééducation: sécuriser et autonomiser l'enfant -mais sans que d'autres précisions soient apportées- (1).

Quelles étaient les coordonnées spécifiques dans lesquelles le personnel para-médical entendait inscrire son travail et définir son rôle? Son modèle était la rééducation individuelle. Pas toujours, mais le plus souvent. Ici je prendrai surtout l'exemple de la psychomotricité qui prétendait se rapprocher d'une thérapie psychologique, voire s'y substituer. La rééducation était d'ailleurs rebaptisée "thérapie du développement". Les techniques employées étaient très variables, pour ce que nous en savons: dessins, ballons, coussins, relaxation, musique, etc. Ce qui m'intéresse ici, ce sont d'autres questions. Et d'abord celle-ci essentielle: quelle était la règle suivie par le para-médical pour décider de la nécessité d'une rééducation pour tel enfant? Qui définissait cette nécessité? Et sur quel(s) fondement(s)? Une première réponse serait de dire que plus souvent qu'ailleurs le groupe du paramédical faisait exception à cette

(1) Je me réfère à ce sujet à un écrit de leur part.

règle (implicite) de dire ses projets et surtout de les justifier en en rendant visibles les raisons. Les quelques remarques qui précèdent peuvent faire pressentir pourquoi: d'autres références à un savoir technique, à un autre savoir psychologique. De sorte qu'il arrivait assez souvent que le reste de l'équipe ignore totalement la raison d'un projet de rééducation d'un enfant, et plus encore sa nature et ses limites. Finalement on se contentait de régler des questions d'horaires et de locaux.

Cette exception du silence ou du bavardage à la règle du jeu d'équipe n'était pas sans conséquences. Et d'abord pour l'enfant qui ne tardait jamais à se rendre compte de ce qu'il était là comme pris -une ou deux fois par semaine- dans une situation de "dialogue" fermé, secret même. D'ailleurs les enfants n'étaient pas sans s'apercevoir des différences de traitements entre eux. Sans trop comprendre pourquoi.

La "thérapeute" leur répondait pourtant, en détail même.

Mais ce dont l'enfant se rendait compte, c'est que les autres grandes personnes, elles, ne savaient pas pourquoi. Et leur non-savoir faisait rebondir plus loin la question du pourquoi: pourquoi moi? pourquoi chez toi? pourquoi pas les autres?

Autrement dit le défaut ici d'une règle visiblement partagée et qui donnerait à sa présence en rééducation une signification que l'enfant pourrait interroger -et en premier lieu chez d'autres que sa seule rééducatrice- le laissait plutôt dans l'obligation soit de refuser une situation à proprement parler duelle, soit d'entrer dans un jeu de complicité dont je donnerai un petit exemple par la suite, complicité qui le fixait dans un enjeu imaginaire au beau milieu de ces "discours implicites" que s'adressaient entre elles les "grandes personnes" (nous y avons déjà fait allusion précédemment).

Le refus de cette situation pouvait prendre plusieurs formes selon les enfants: un tel pouvait bénéficier de la réunion du vendredi pour lancer ouvertement ses questions sur "ce qu'il faisait là", voire sur "ce qu'elle lui voulait"; un autre pouvait demander d'aller en rééducation avec son meilleur ami

ou son "pire ennemi" (ce qui n'entraînait pas les mêmes conséquences); un troisième pouvait "bazarder" la rééducation ou prendre la voie de "l'inhibition" ou encore attendre par exemple d'être au milieu du groupe des enfants ou devant une autre grande personne prise alors à témoin pour pousser hors d'elle-même celle dont il pouvait secrètement avoir peur au moment même de la rééducation.

Dans d'autres cas l'enfant pouvait aussi se glisser dans cette règle d'un secret partagé et devant "sa" rééducatrice se faire littéralement l'interprète de ce qu'elle lui demandait. Nous pensons par exemple à un enfant de onze ans qui dit un jour à sa "thérapeute du développement" qu'il ne voulait pas que les hommes de l'équipe sachent ce qu'il venait de dire et de faire pendant la séance. Ce qu'il justifia alors en construisant toute une histoire autour de ses difficultés d'entente avec "les hommes de l'équipe". Ne sachant pas comment réagir par la suite, cette personne posa alors sa question à la réunion d'équipe, en rompant le secret... Elle put alors se rappeler, les souvenirs des autres aidant, qu'elle-même avait, quelques semaines auparavant, fait "constater" une division entre hommes et femmes dans l'équipe, et que depuis ce moment elle n'avait plus dit mot aux réunions jusqu'à ce jour. Sans doute on peut être attentif à d'autres éléments présents dans cet exemple. Si l'on relève par exemple à quel point l'enfant a lui-même comme forcé la porte de sortie de ce secret. En disant son souhait d'en avoir un, il lui a donné une réalité telle que sa signification en devenait troublante pour celle à qui il le disait destiné. Mais nous ne pousserons pas plus loin notre lecture de ce cas précis. L'exemple pris ici voulait seulement manifester un enchaînement de conséquences qui pour nous prenait son point de départ dans une certaine manière de définir ou de laisser se définir son objet de travail sur le fond d'un certain enjeu.

Dans le prolongement de ceci j'aborderai maintenant ce qui m'apparaît comme des développements à plus grande échelle de ce qui vient d'être présenté. Nous voulons dire qu'à l'échelle de l'institution s'est déployé toujours plus le mouvement d'une opposition à la personne des psychologues et au savoir auquel ils étaient supposés se référer. Plus que cela: ce regard porté sur eux allait dans certains cas jusqu'à ne tenir effectivement aucun compte de leurs responsabilités et de leur rôle propre. N'ayant connu aucun frein, pareil mouvement a abouti à une véritable division de l'institution autour de la figure controversée d'une psychologie. Ceci nous servira à introduire le chapitre suivant où nous essaierons de discuter de cette question de manière plus serrée et plus détaillée.

Je voudrais ici indiquer seulement quelques unes des formes et des techniques de travail auxquelles le para-médical se référerait de plus en plus. Il nous apparaît assez clairement qu'elles constituaient aussi autant de contre-pieds face à d'anciennes références. Que d'autre part, dans ce contexte, il était plus question d'affirmer un statut et de défendre "une identité dans l'institution" (citation d'un texte du para-médical) que de continuer à suivre l'évolution propre à chaque enfant et de poursuivre un programme de travail cohérent. J'ai déjà abordé ce que pouvait recouvrir le recours à une forme de déontologie du secret professionnel là où elle aboutissait à dissimuler (y compris à l'enfant) la légitimité d'une rééducation. Elle témoignait souvent dans ce cas d'un désir de se poser comme thérapeute. Les comportements des enfants étaient alors lus comme l'origine et la cause de cette position qui devenait de ce fait toute "naturelle".

Dans sa manière de travailler le para-médical portait un accent particulier sur

- l'importance d'avoir un bon contact avec l'enfant, et cela dans le huis clos d'un dialogue défini a priori comme

susceptible de "sécuriser l'enfant et de lui redonner confiance devant ses échecs" (citation). De là la prolifération dans l'institution de petites cellules de dialogue;

- l'usage de plus en plus répandu de ce que je nommerais les "techniques du corps", des relaxations surtout. Afin que l'enfant possède mieux les limites de son corps tout en se libérant émotionnellement, et ait par là des chances de mieux se structurer dans l'espace et le temps (l'orientation spatio-temporelle étant plus particulièrement définie comme l'objet du travail paramédical);

- le projet de recourir à des moyens audiovisuels (montages de films-vidéo) ou encore à des programmations par ordinateur, l'éducateur ou l'instituteur pouvant alors s'effacer derrière ces supports et laisser les enfants et élèves élaborer leur rapport particulier à ces médias et à leur savoir programmé;

- le refus de s'occuper d'un enfant au-delà des limites du travail et de l'horaire de chacun, limites précisées au gré de chacun en l'absence d'autres repères. La conséquence en était que se multipliaient au cours d'une journée les moments creux (récréations, dîners, etc.) pendant lesquels chacun avait tendance à renvoyer à l'autre la question de la responsabilité de ces moments. Moments au cours desquels il ne manquait jamais qu'un "incident" se produise (carreau cassé, bataille entre enfants, échange d'argent, etc.).

CHAPITRE 5. LE PSYCHOLOGUE ET LE DIRECTEUR :

DANS LE CHAMP DE LA LOI

Avant d'entrer dans le vif du sujet , je présenterai un modèle fictif (1) sur lequel je m'appuierai pour construire ce qui ^{me} paraît être le noeud des rapports du psychologue à une loi dans l'institution . Par après , j'envisagerai dans le contexte de ces rapports quelques exemples de conséquences d'une certaine position de la loi sur la manière dont le personnel pouvait prétendre définir le champ de ses activités et sa responsabilité propre dans ce champ .

La fiction dont je vais ici me servir pour poser un certain nombre de questions , je l'emprunte à un modèle de jeu de cartes . Le choix pourrait étonner mais je pense que les exemples qui suivront vont être l'occasion d'en justifier l'intérêt à condition de dépasser une forme de schématisme liée à la simplicité du modèle . On pourrait ici se référer au jeu du " Whist " parce qu'il s'agit d'une forme de jeu qui permet la constitution d'alliances et de rivalités entre les joueurs dans la clarté d'une situation en carré . Ce qui devrait nous intéresser ici est de mieux cerner les différences de position du bluffeur et du tricheur devant les autres joueurs et devant la position d'une règle du jeu . - La feinte ou le bluff supposent la règle , et son respect . La règle du jeu , une fois écrite et connue de tous les joueurs , définit le champ de tous les coups possibles dans le jeu . Au départ , ce champ est le même pour chaque joueur . C'est la règle , unique , qui impose ça . Pourtant , cartes en main , les possibilités de jeu se distribuent différemment pour chaque

(1) L'idée de recourir à ce type de fiction m'est venue suite à la lecture d'un article de N. Charraud: " La psychanalyse et la théorie des jeux " , Rev. "Ornicar" n°24, p117-139, ed. Lyse, Paris , 1981 .

joueur . Il n'empêche que ces marges différentes de jeu pour chacun continuent à s'inscrire dans le seul champ de la règle de départ . Nous avons ici à faire à une première dimension du jeu : celle où chacun des joueurs se retrouve , seul , à jouer avec la règle et ce qu'elle autorise : comme possibilités de jeu pour chacun . C'est le moment où chacun compte et range ses cartes , tout en pensant à ce qu'il va annoncer comme " son " jeu . Il élabore une tactique dans laquelle il va choisir une certaine position devant les autres joueurs et devant la règle du jeu . Quelle position va-t-il occuper devant les autres joueurs ? Je situerais en premier lieu la feinte (ou le bluff) comme une tactique qui vise soit à tromper l'autre ^(c'est-à-dire l'adversaire) sur mon jeu ou encore à tenter de déceler le jeu de l'autre . Vis-à-vis du partenaire de jeu la feinte consistera plutôt à induire l'autre à savoir mon jeu , et inversement . Tout joueur connaît cette dimension du jeu dans le Jeu qui fait parfois d'ailleurs tout le sel d'une partie : je te dis " rouge " pour que tu croies que j'ai du " noir " alors que j'ai du " rouge " ; je te dis " rouge " pour que tu croies que je veux te tromper en te faisant croire que j'ai du " rouge " alors que j'ai du " noir " , etc. Et ainsi de suite jusqu'à ce que la logique échappe . Il y a d'autres tactiques , tout aussi présomptueuses, et qui toutes opèrent sur l'identification imaginaire à l'autre : pour savoir ce que l'autre a comme jeu , je fais comme si j'étais à sa place . D'où je peux essayer de me fier au ton de sa voix , à son regard , à son sourire , pour en conclure de la fausseté ou de la vérité de ce qu'il annonce comme jeu . Toutes ces feintes , bien connues des joueurs de cartes , visent à quoi ? Elles visent à avoir l'autre , c'est-à-dire à démasquer l'autre dans son jeu ou à lui démasquer mon jeu . Mais il nous faut maintenant préciser ici que c'est un jeu imaginaire , qui joue de l'illusion , et que de ce fait même il n'y a aucune certitude de l'avoir , l'autre . Et quand bien même cet autre aurait été " eu " une fois , ou quand bien même se serait-il trahi , il peut toujours au coup suivant changer de place et de tactique . Modifier sa

physionomie , ou sa voix , par exemple . Dans ce jeu de feinte , il n'est pas possible de tenir l'autre à ma merci . Pourquoi ? Parce que ce jeu d'identifications réciproques , comme tel , se déroule dans le strict respects de la règle du jeu prise au départ . C'est-à-dire que cette règle est maintenue comme garantie de ce qu'aucun des joueurs ne peut s'approprier cette règle pour avoir l'autre . Cette règle reste donc radicalement extérieure aux joueurs . Ce que manifestait déjà le fait qu'elle était écrite et qu'elle était lisible aux yeux de tous . Comme telle elle demeure par conséquent dans le contexte du jeu le recours toujours possible pour tout joueur quand il a à faire face au fait que l'autre veut l'avoir et connaître tout son jeu . Elle garde cette fonction d'empêcher d'être livré à l'autre quand son désir est de m'avoir à sa merci et de faire partie de son jeu en quelque sorte . Il faut pourtant reconnaître que cette règle du jeu n'exclut pas l'envie d'avoir l'autre , l'envie de connaître son jeu . C'est ce que manifeste la feinte . A la limite une règle qui voudrait empêcher ce déploiement de tactiques qui visent à fournir un savoir sur le jeu de l'autre , mais un savoir limité dans un cadre fixé par la règle , viendrait xier le jeu lui-même . Ceci est bien fait pour traduire la réalité d'une dimension imaginaire du jeu , dimension inéluctable parce que effet imaginaire de la règle elle-même , et qui aboutit à inventer toujours de nouveaux moyens pour mieux sceller une alliance et mieux cerner une rivalité dans le contexte du jeu . La question se pose alors de savoir jusqu'où peuvent aller ces moyens et dans quelle mesure ne sont-ils pas en train de construire une nouvelle règle du jeu qui convient de rester implicite . C'est à ce moment qu'il faut faire la distinction de la feinte d'avec la tricherie , bien que , en réalité , la frontière peut parfois être difficile à poser . En elle-même , en tout cas , la tricherie est toute autre . Parce qu'elle vise , elle , à s'approprier la règle ou , ce qui revient au même , à s'approprier le jeu de l'autre (qu'il soit allié ou adversaire dans le jeu) quels que soient les moyens pour y arriver . Elle vise donc à destituer la loi d'origine

et à la remplacer par une autre loi . Dans une situation comme celle-là , le désir d'avoir l'autre n'est plus un jeu d'illusions . C'est un mouvement qui vise à livrer les autres joueurs au caprice ou du moins à la singularité d'un désir qui deviendrait loi . C'est ici que la fiction se complique et qu'elle nous pousse , il faut bien le dire , à nous éloigner d'un modèle trop simple . Car le fait de vouloir sortir d'une règle de départ peut bien entendu recouvrir de multiples significations selon les cas . Le jeu de cartes repose en effet sur l'existence d'une règle de départ dont on suppose l'acceptation et la reconnaissance dès le moment que des joueurs se regroupent et souhaitent jouer . On peut supposer dans ce cas que les joueurs ne peuvent le faire que si chacun d'eux est assuré que la règle du jeu a priori lui donne les mêmes chances de gagner ou de perdre qu'aux autres . D'où une telle règle se verra entourée d'une garantie de bonne foi dans l'assurance qu'elle donne à chaque joueur d'avoir ses chances . Ceci élude évidemment le cas - et là bien sûr nous sortons du simple jeu - où la règle est elle-même perçue comme tricherie du fait qu'elle distribue inégalement les chances aux joueurs . Dans cette situation , le fait de vouloir sortir de l'emprise de cette règle - et donc de celle que peuvent exercer ceux qu'elle avantage - peut difficilement être nommé " tricherie " , en tout cas par ceux qui se sentent désavantagés . Une autre situation serait celle où l'ensemble des joueurs mettraient en question la valeur de la règle en reconnaissant dans le fait même de jouer le lieu d'une tricherie dont profiteraient d'autres qui sont absents du jeu . Reste qu'on n'a pas encore posé là la question de savoir si les joueurs ou une partie d'entre eux ont la possibilité de sortir du jeu . Mais revenons à présent à cette situation dans laquelle au moins une partie des joueurs continuent de se référer à la règle de départ et à en espérer le recours possible au cas où ils se sentent mis en question dans la possibilité même de jouer . Dans le cas où tous les joueurs continuent à reconnaître la légitimité de la règle de départ la question devient de savoir comment

cette règle pourra freiner à temps ce que nous appelé le jeu dans le Jeu et qui est cette envie d'avoir l'autre en maîtrisant son jeu . Là où cette envie risque fort de déborder les limites de la feinte - telle que nous venons de la définir - , c'est-à-dire , dans notre exemple , là où joueur est prêt à vouloir voir le jeu de l'autre , à découvrir ses cartes , et lui enlever ainsi la possibilité d'élaborer une tactique personnelle , la présence d'un arbitre pourrait suffire à réaffirmer l'obligation de la règle qui limite ce jeu dans le Jeu d'une certaine façon . Soit un non joueur à qui est reconnu la qualité de représenter l'existence de cette règle , et la capacité d'apprécier la légitimité des coups que les joueurs se portent . Dans ce cas seront déterminantes et la possibilité pour les joueurs d'en appeler à un tel tiers-arbitre , et la capacité de celui-ci à représenter cette loi , c'est-à-dire l'absence d'une complicité qui le ferait entrer dans le jeu d'un joueur . Si la règle prise comme départ du jeu est alors réaffirmée comme demeurant effectivement la Loi qui règle la place de chacun , est apporté aux joueurs le signe renouvelé de ce que la tricherie est un hors-jeu et donc que , d'une certaine façon , tout tricheur se mettrait lui-même hors-l-Loi à cet égard . Par contre , là où manque cet appel ou la possibilité même d'un appel , là où la qualité d'une représentation de la règle est absente , ou encore , là où il s'avère que la règle de départ n'existe pas et qu'elle était seulement l'objet d'une croyance (1) , la situation risque de devenir très rapidement une situation de violence . Il n'y a d'ailleurs pas trente-six portes de sortie dans la mesure où l'on ne peut pas quitter le jeu , et si l'on excepte le recours toujours possible à la

(1) On pourrait même imaginer que la construction et la propagation de cette croyance a pu être favorisée par la dissimulation des signes qui auraient montré aux joueurs qu'ils ne pouvaient être que victimes ou désavantagés par la situation même dont ils espéraient bénéficier . Par ex. dans le cas où la règle n'est pas écrite ou dont l'interprétation est sans limites.

dérision . Ou bien les joueurs se voient soumis à l'arbitraire d'un tricheur ou d'une situation de tricherie dans laquelle ils peuvent se voir dans une certaine mesure forcés d'en devenir les partenaires obligés . Ou bien ils se posent eux-mêmes dans la référence à un autre Loiet le risque est grand de transformer le lieu du jeu en un champ de bataille sans limites , bien que la mesure des moyens pour défendre ses intérêts propres risque là encore de confirmer la situation de tricherie et de fixer un déséquilibre dans les rapports qui sont ici devenus des rapports de force .

Je conclus ici le développement de cette fiction . Comme telle elle est abstraite et trop simple , c'est évident . Mais elle va toutefois me permettre d'introduire mon point de vue sur la fixation de certaines positions devant la loi dans cette institution . Bien entendu , celle que nous avons connue s'inscrit comme toute autre dans un champ social (1). Un des aspects de cette inscription est l'existence d'un réseau de règles sociales , syndicales et d'arrêtés qui viennent fixer des obligations dans la manière de distribuer les rôles de chacun dans l'institution et d'en construire un fonctionnement cohérent dans le respect relatif de ces règles . Nous voulons souligner plutôt jusqu'à quel point cette institution laissait se développer et fixer progressivement en elle , dans le lieu fermé qu'elle constituait hors des échanges sociaux habituels , une série de définitions de rôles et de fonctions qui prenaient petit à petit la consistance d'une loi dans ce lieu . Je parlerai surtout de la place et du rôle du psychologue à cet égard . Mais cela pourrait tout aussi bien s'appliquer à n'importe quelle autre personne et n'importe quelle autre fonction . Il me semble que l'on pourrait décrire les choses de la façon suivante . Dès le moment où le psychologue veut occuper sa place et fait ses premiers pas sur le terrain de l'institution , il est , dans ses relations aux autres personnes

(1) Nous avons dû négliger cet aspect parce qu'il ne faisait pas partie de l'objet de notre travail

et aux autres fonctions , confronté à une réalité vis-à-vis de laquelle sa propre attitude, en premier lieu, va beaucoup importer . Quelle réalité ? Je veux parler de cette réalité extrêmement labile et complexe que constituent l'ensemble des suppositions dont il est l'objet de la part des personnes avec lesquelles il sera amené à travailler - ce qui était notre cas dans l'option de départ dans l'institution de répartir le personnel en différentes équipes . Ces suppositions concernent sa personne - à travers l'impression personnelle qu'il va susciter plus ou moins - mais surtout son rôle . Par conséquent : suppositions de savoir ou de non savoir , mais également attentes , espoirs , scepticisme , indifférence , hostilité . Bref , tout un champ imaginaire va se constituer autour de sa personne et de son rôle spécifique , champ dont l'épaisseur est faite des identifications successives de sa personne et de son rôle telles qu'elles lui sont renvoyées comme "sa" réalité . La situation est cependant encore plus complexe puisque cette réalité se construit tout autant , et inversement , à partir de sa manière propre d'identifier et de se figurer les traits des personnes qui l'entourent et les caractéristiques qu'il reconnaît de leur rôle dans l'institution . Par conséquent , la manière propre dont le psychologue va se situer et situer son rôle devant les autres et leur fonction respective va constituer progressivement ces champs imaginaires dans l'entrecroisement desquels toute une équipe et une même institution entière peuvent se trouver prises (de la même manière d'ailleurs dont on dit qu'un insecte peut se trouver pris dans une toile d'araignée) . La question ici , me semble-t-il , n'est pas de se demander comment éviter ce piège mais plutôt de savoir comment s'en dépatrouiller , c'est-à-dire comment le traverser . Je m'explique . Il ne me paraît pas que le psychologue dans une situation comme celle-là puisse éviter de tenir compte de cette réalité autrement qu'en s'isolant dans son espace propre . Dans ce cas cette position me paraît plutôt constituer une version d'une politique de l'autruche , compte tenu qu'il y a beaucoup de chances que cet imaginaire ne revienne frapper à sa

porte . A moins que le fait même de s'isoler à ce point n'en
 soit déjà le signe . Ce n'était de toute façon pas le ter-
 rain que nous avons connu . Une autre solution , aussi ex-
 trême , serait de se référer au zèle d'une loi qui devrait
 imposer constamment à tous et à chacun une seule réalité ,
 c'est-à-dire une seule manière de considérer le rôle de
 chacun . Je ne crois pas toutefois qu'il s'agisse là
 d'autre chose qu'une croyance , soit celle qu'on pourrait
 évacuer cette réalité imaginaire ou du moins qu'on puisse
 ne pas en tenir compte . A moins de concevoir une solution
 forte mais dont la promesse d'ordre est toujours inquié-
 tante . Là encore nous n'avons pas connu un tel terrain .
 Le nôtre était d'avoir à faire avec une telle réalité .
 Après tout , il me semble que ne pas vouloir reconnaître
 la réalité des suppositions dont il est l'objet , dans
 la mesure où il va devoir travailler dans ce champ de
 l'institution , risque fort de le conduire tout droit
 à vouloir occuper la position d'un maître et à désirer
 l'imposer . Ce serait la position du psychologue qui en-
 tendrait se reposer sur son seul savoir ou sur sa propre
 supposition de savoir , telle qu'il se l'adresse à lui-même ,
 en voulant en faire une réalité pour les autres . Dans le
 cadre de l'institution et celui d'une équipe telle que celle
 à laquelle nous nous sommes reportés tout au long de ce
 travail , cette position revient à nier d'autres réalités .
 C'est-à-dire celles d'autres personnes et d'autres fonctions
 dont j'ai essayé de dégager une logique plus spécifique dans
 les chapitres précédents . Une position comme celle-là
 peut tout à fait revenir à vouloir subordonner ces autres
 fonctions à son propre champ et en inscrire la dépendance .
 Position qui peut avoir sa logique , elle aussi , mais
 qui n'en comporte pas moins son lot de conséquences . Je
 situerai simplement parmi elles d'abord la confusion des
 différents rôles dans la référence commune à un savoir du
 psychologue qui , dans la mesure où il devient véritable-
 ment l'objet d'une croyance , se transforme en la norme de
 tout regard porté sur ce qui se passe dans l'institution ,
 à commencer par la façon dont les comportements des enfants
 se voient définis . Appelons ce mouvement " psychologisme " .

A l'autre extrême , et en passant tous les intermédiaires possibles , je situerais la construction de l'exclusion de toute forme de savoir psychologique ou de toute supposition de savoir au psychologue et la position d'un repli sur des projets ou programmes exclusivement scolaire , éducatif ou rééducatif . Nous avons opté pour une autre position qui n'était pas non plus sans inclure les inconvénients propres à ce choix . Il nous semblait en effet que dans l'institution , la définition de notre place devait également passer par la rencontre et même la confrontation avec la manière dont nous étions identifié dans cette fonction . Dans ce cas , il fallait que puisse s'ouvrir cet espace ou ces espaces imaginaires sans que la référence à une maîtrise d'un savoir ou à une règle commune ne viennent trop tôt en décider et fixer ce qui serait l'erreur ou la transgression d'une limite . Cela supposait de notre part d'accepter d'être mis en question et d'explicitier en guise de réponse notre propre conception de notre place et de notre rôle , de même que notre façon d'identifier les autres places et rôles . Ici , me semble-t-il , le psychologue est seul avec lui-même, d'une certaine façon ; c'est-à-dire que sa seule responsabilité est , en premier lieu , engagée . Le fait d'être là , prêt et nommé pour occuper ce rôle de psychologue dans l'institution ne me semblent pas suffisants pour être aux yeux des autres le représentant fiable de ce rôle . Ses propres réponses et ses attitudes personnelles importeront beaucoup et les exemple qui se sont succédés au cours des chapitres qui précèdent en donnant , me semble-t-il , une illustration . Toutefois les choses se compliquent à partir d'ici. Et cela m'amène à vous parler des conséquences et des suites d'un choix comme celui-là dans le contexte de cette institution . Je résumerai mon point de vue en disant que dans celle que nous avons connue , cette réalité imaginaire a pris une extension telle que le rôle de chacun était toujours exposé au risque non pas de rencontrer d'autres rôles mais de se plier à leurs propres définitions . De l'identification du psychologue à la prétention de fixer son identité , la marge avait

disparu dans la défaillance , d'après nous , d'une règle minimum dans l'institution qui vienne confirmer ou réaffirmer formellement la réalité d'un ordre symbolique et ce qu'il sous-entend quant à la limite des responsabilités de chacun . Le souhait de faire correspondre l'autre et sa fonction à ce qu'on attendait n'avait finalement plus rien d'une réalité discutable mais devenait à la limite le désir et même la volonté d'effacer les signes de la réalité d'un rôle , ou d'en surimprimer d'autres signes , ou d'en changer la figure de l'occupant au gré de quelque sentiment de passage . Cette situation a connu un tel déploiement qu'elle a abouti à une véritable division de l'institution et à un éparpillement des responsabilités. Il me semble que la place et la fonction du directeur de l'institution - figure sous laquelle je regrouperai l'ensemble des personnes qui en principe devaient en assurer la direction - est ici en question . Je vais essayer de montrer à quel point de vue et dans quelles circonstances à titre d'exemples . Ceux-ci concerneront de plus près la fonction du psychologue , mais pas uniquement, comme je l'ai déjà fait remarquer par ailleurs . Le premier exemple vise la manière dont un enfant était inscrit par ses parents dans l'institution . Quelle était la procédure suivie et de quoi était-elle le signe ? D'emblée les parents avaient tendance à s'en remettre totalement à la personne du directeur et à ne voir l'institution qu'à travers sa figure et la fonction maîtresse qu'il remplissait . Ce fait facilement observable et en soi pas tellement étonnant amenait une première conséquence , naturellement : de la manière dont le directeur se référait ou pas à son personnel et à un projet d'ensemble lors de ces premières rencontres autour d'une inscription dépendaient beaucoup la visibilité de ce projet pour les parents et l'importance qu'ils allaient accorder dans le futur à l'existence de ce personnel et à l'intérêt de les rencontrer le cas échéant . C'était particulièrement vrai dans le cas du psychologue dans la mesure où d'emblée les parents préféraient se confier au directeur en qui ils plaçaient leur confiance.

Aussi la manière dont le directeur occupait cette place devait laisser entendre d'une certaine façon une définition de la place et du rôle du psychologue .

L'habitude était de prévoir une ou deux journées d'observation pour chaque enfant (candidat pour une inscription) à l'issue desquelles une décision était prise à son sujet , c'est-à-dire l'acceptation ou le refus de son inscription . Une question se posait par conséquent : sur quels critères décider ? Qui serait consulté ? L'instituteur ? L'éducateur ? Le paramédical ? Le psychologue ? Et dans le cas où les points de vue seraient opposés , quel critère l'emporterait ? Et pourquoi ? Autant de questions auxquelles on peut penser qu'une procédure soigneusement mise au point aurait pu répondre , mais qui , en fait , ne venaient que répercuter une autre question et toujours la même : qui assumait la responsabilité de la formule choisie , et quelle que soit celle-ci finalement ? Le défaut d'une réponse stable à cette question était comme un trou dans lequel une infinité de questions pouvaient venir s'engouffrer . Par contre , à d'autres moments , une certaine réponse était donnée à une telle question , et elle n'était pas sans conséquences pour la définition d'une place du psychologue dans l'institution . Le directeur se référait en effet à celui-ci , à ceux-ci , pour élaborer l'une ou l'autre formule d'organisation dans son institution , ou pour leur demander de préciser un projet . Nous pensons , par exemple , à un travail qui avait été rédigé par les psychologues et dans lequel ils essayaient de mieux définir d'un point de vue psychologique certains objectifs dans l'institution . Quelle ne fut pas leur surprise d'apprendre quelques temps plus tard que ces quelques pages écrites étaient devenues pour l'ensemble du personnel présent et à venir " la ligne thérapeutique à suivre dans la maison " . Cet exemple en dit long , me semble-t-il , sur la manière dont le directeur entendait se référer au savoir du psychologue non seulement pour élaborer des objectifs dans l'institution , mais surtout pour en soutenir la responsabilité . La pente qui était prise à ce moment , et qui se trouvait accentuée à bien d'autres moments , était me semble-t-il la suivante :

au lieu que le directeur assume formellement la responsabilité d'un projet dans la cohérence de l'organisation de son institution , mais sans se prononcer sur la vérité et la valeur a priori de celui-ci (qui devait être encore critiqué dans une mise à l'épreuve), il fait en sorte que le psychologue occupe à sa place cette responsabilité et qu'il garantisse a priori la valeur de ce projet-là qui se voit par conséquent imposé indiscutablement à tout le personnel. Je pense que cette faille dans la responsabilité du directeur et cette façon de la combler en recourant au rôle du psychologue , ou en déclarant le faire , ne pouvaient qu'accentuer un porte-à-faux dans l'institution et dans le travail du psychologue .Car si je ne pense pas en effet qu'une institution puisse valablement s'organiser dans de multiples références à de multiples projets parallèles , je ne pense pas non plus que le psychologue puisse occuper une telle place de maître sans que lui en reviennent les conséquences dont j'ai déjà donné quelques exemples . Je conclurai par une série d'autres exemples à ce même propos .

En premier lieu , il y a cet exemple de quelques instituteurs qui entendaient consacrer tout leur temps à empêcher que le " projet thérapeutique", dans l'alignement annoncé , ne vienne empiéter sur l'horaire et le programme scolaires. Position qui , à la lettre , pouvait signifier (textes légaux à l'appui) le congédiement du psychologue du lieu de l'école .

L'instituteur n'était pas le seul à revendiquer la maîtrise retrouvée de son champ . L'un ou l'autre éducateurs entendaient aussi définir et asseoir une maîtrise qui concernerait toute l'institution finalement , tant l'éducateur y est mis à la place d'un " pivot " à l'intérieur de l'institution (principalement l'école) . Nous donnerons à titre d'illustration quelques extraits d'un texte dans lequel ils redéfinissent leurs responsabilités , centrales . Cette définition d'une place n'est pas sans sous-entendre celle du psychologue , décentrée , on s'en doute. " A ... , l'éducateur n'est pas un surveillant . Il joue un rôle spécifique et occupe une

place particulière de PIVOT (en majuscules dans le texte) entre l'enfant et l'intérieur de l'institution , mais aussi entre l'enfant , l'extérieur , et l'intérieur de celle-ci . Qu'entend-on par rôle pivot ? A l'intérieur de l'institution , il est le garant , l'accompagnateur d'un continuum relationnel entre les différents moments , lieux et personnes que l'enfant vit , investit et côtoie . C'est aussi que , par delà les différences et originalités inhérentes à ces moments , lieux et personnes , l'enfant est assuré d'entendre une même parole et d'obtenir un soutien continu , cohérent et adapté ... " .

" ... Le rôle de pivot de l'éducateur se caractérise également parce que l'on pourrait appeler une fonction de contact dans un mouvement de réception-émission des informations . Il reçoit , collecte les informations en provenance des différents lieux , moments et personnes (l'enfant étant bien entendu le centre de cette dynamique) , pour ensuite les redistribuer , les renvoyer à différents lieux , moments et personnes concernés . Concrètement cela signifie ; par exemple , qu'un enfant montre un blocage momentané face à l'apprentissage scolaire (l'événement est ici quotidien) . Le travail de l'éducateur de semi-internat consistera , avec l'enfant , dans l'ici et maintenant de l'événement , à faire la lumière , à amener à la conscience de l'enfant l'origine et le comment du blocage ... " .

"... La seconde étape du travail de l'éducateur de semi-internat consistera à en référer à son équipe et à mettre en forme (non sans en avoir discuté) une procédure de rencontre la mieux adaptée à l'événement . Par exemple :

-

- établir un calendrier d'entretiens entre l'enfant et le psychologue ... " .

CHAPITRE 6 . CONCLUSIONS . LE PSYCHOLOGUE DEVANT LUI-MÊME :
DANS LE CHAMP D'UNE ÉTHIQUE

Avant de rédiger ces conclusions , je préfère tirer profit d'un petit temps de recul .

Je devrais en tout cas reprendre ici une série de problèmes dispersés dans les chapitres qui précèdent et les hypothèses sur lesquelles je me suis appuyé pour tenter de résoudre ces problèmes d'une certaine façon .

Pensant là qu'il s'agit de choix qui engagent une certaine position éthique de la part du psychologue .