



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**Archive ouverte UNIGE**

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Master

2011

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

---

L'intégration sociale de jeunes en rupture entre 1960 et 1985: l'expérience  
de Chevrens dans les archives de Louis Emery

---

Di Stefano, Sebastiano Fabio

**How to cite**

DI STEFANO, Sebastiano Fabio. L'intégration sociale de jeunes en rupture entre 1960 et 1985: l'expérience de Chevrens dans les archives de Louis Emery. Master, 2011.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:19242>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.



**L'intégration sociale de jeunes en rupture entre 1960 et 1985:  
L'expérience de Chevrens dans les archives de Louis Emery**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA  
LICENCE MENTION ENSEIGNEMENT**

**PAR**

**Sebastiano Di Stefano**

**DIRECTEUR DU MEMOIRE**

Martine Ruchat

**JURY**

Andreea Capitanescu

Bessa Myftiu

GENEVE Septembre 2011

## RESUME

Ce mémoire s'appuie sur les archives personnelles de Louis Emery, ancien directeur du Centre de Chevrens accueillant des adolescents en rupture scolaire et sociale. Ses écrits ainsi que des archives administratives sont confiés en 2009 à la Fondation Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. En 2009 se sont ajoutées des sources orales constituées d'entretiens.

La problématique de ce travail de recherche porte sur un nouveau modèle de prise en charge des usagers mis en place par Emery au cours des années 1960-1985. C'est en 1964 qu'est créé un internat de préapprentissage pilier de cette « utopie pédagogique ».

Premièrement, certaines théories pédagogiques du début du XXème siècle alors considérées comme novatrices sont présentées. Puis, au regard de ces apports théoriques, l'analyse se centre sur les causes ayant mené l'institution à créer un modèle permettant de favoriser l'intégration professionnelle des usagers ainsi que sur les ruptures pédagogiques et thérapeutiques que celui-ci a impliqué.

## **REMERCIEMENTS**

Je tiens à remercier Louis Emery, d'une part pour avoir généreusement confié ses archives personnelles aux Archives Institut Jean-Jacques Rousseau et d'autre part, pour sa disponibilité lors des divers entretiens menés.

Je remercie également ma directrice de mémoire Martine Ruchat, sans qui ce travail n'aurait jamais vu le jour, sans oublier Bessa Myftiu et Andreea Capitanescu qui ont très aimablement accepté de faire partie du jury de ce mémoire.

## TABLE DES MATIERES

|   |    |
|---|----|
| Introduction.....   | 1  |
| Problématique.....  | 5  |
| Méthodologie.....   | 7  |
| La mémoire comme source de travail.....                                     | 8  |
| Renouveau pédagogique du début du XXème siècle.....                         | 12 |
| Les prémisses d'une éducation différentielle.....                           | 12 |
| La ségrégation au service de l'intégration.....                             | 13 |
| L'individualisation au service de l'élève.....                              | 14 |
| Les acteurs du renouveau pédagogique du début du XXème siècle.....          | 15 |
| Edouard Claparède (1873-1940).....  | 15 |
| Adolphe Ferrière (1879 – 1960).....   | 16 |
| L'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR).....                                | 17 |
| Pour une évaluation scolaire pertinente.....                                | 18 |
| Robert Dottrens (1893–1984).....  | 21 |
| Ferrière et l'Ecole Internationale de Genève.....                           | 23 |
| L'Education fonctionnelle.....  | 24 |
| L'observation d'enfants « arriérés » au service d'un rendement optimal..... | 26 |
| Palo Alto et la systémique (1945).....                                      | 28 |
| La reproduction de l'échec scolaire (1970).....                             | 30 |
| L'évaluation des acquis scolaires : définitions.....                        | 31 |
| L'évaluation sommative.....   | 32 |
| L'évaluation formative.....   | 34 |
| Recueil des données.....  | 37 |
| Archives personnelles du directeur.....                                     | 37 |
| Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJJR).....                        | 39 |
| Entretiens menés avec Louis Emery.....                                      | 41 |
| Analyse des sources.....  | 42 |
| Contexte et acteurs.....  | 42 |

|  |    |
|--|----|
| L'Institution .....  | 42 |
| Le directeur .....   | 44 |
| Un maître de classe .....  | 45 |
| Les usagers .....  | 45 |
| Jusqu'à 1964, Chevrens : un centre en échec .....                    | 49 |
| Ruptures et changements pédagogiques.....                            | 52 |
| Les débuts de l'internat de préapprentissage .....                   | 64 |
| Effervescence idéologique des années 1970.....                       | 67 |
| L'expression et la communication comme pistes de travail .....       | 67 |
| Nouveaux échecs scolaires et nouvelles remédiations .....            | 69 |
| Les thérapies familiales comme nouvel outil de prise en charge ..... | 70 |
| Les années 1980 et la fin du mythe du changement.....                | 73 |
| <br>   |    |
| Conclusion .....   | 80 |
| <br>   |    |
| Références bibliographiques .....                                    | 85 |
| <br>   |    |
| Annexes.....   | 88 |

## Introduction

L'éducation et ses diverses problématiques sont constamment au centre des débats sociaux et politiques. En effet, il ne se passe pas une année sans que des projets de réformes ne soient évoqués dans la presse ou adoptés par le Grand Conseil<sup>1</sup>. Il y a trois ans, le débat sur le retour des notes au sein de l'enseignement genevois déchaînait les passions et tout un chacun semblait vouloir donner son avis. Nous avons même pu constater l'implication active de personnalités du show-business telles qu'Alain Morisod ou Gérard Castella, tous deux n'ayant pourtant aucun lien avec le monde scolaire.

Plus récemment à Genève, c'est le projet HarmoS (accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire) et en particulier l'augmentation du temps d'enseignement avec le retour du mercredi à l'école, qui s'est retrouvé au centre des discussions relatives aux réformes scolaires. L'école et ses méthodes sont sans cesse repensées, réorganisées, réinventées et réadaptées. Malgré tout, la réussite de tous les élèves n'est pas assurée et par conséquent, une partie de ceux-ci se retrouve en échec, voire en rupture scolaire. Les facteurs liés aux difficultés de l'éducation sont nombreux. Ils sont certes d'ordre didactique et méthodologique, mais également de nature sociologique et psychologique.

La prise en compte des élèves avec leurs problématiques individuelles et assurément diverses a émergé au sein des débats scientifiques dès la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle avec l'émergence de l'obligation scolaire et de différents courants pédagogiques, notamment celui de l'Education Nouvelle, et s'est perpétuée jusqu'à nos jours. Nombreux sont les spécialistes - pédagogues, psychologues, sociologues, philosophes et médecins - qui ont particulièrement défendu l'idée d'une adaptation de l'école au respect des individualités des élèves. Ils ont, entre autres, mis en évidence que les normes sociales et scolaires construites par les systèmes dits « traditionnels » ne peuvent convenir à tous et sont, par conséquent, génératrices d'échec scolaire. Par exemple, Edouard Claparède (1873-1940) à travers divers

---

<sup>1</sup> A Genève, le Grand Conseil désigne le parlement dont la fonction est de voter les lois cantonales.

écrits dont notamment « L'École sur Mesure » (1920) démontre la nécessité pour l'école de s'adapter aux aptitudes des élèves en proposant des filières pouvant convenir à tous.

Des projets individuels ou collectifs tentant d'améliorer les méthodes sont parfois mis en place au sein de divers établissements scolaires ou institutionnels. Dans un souci de perfectionnement, les expériences passées sont délaissées au profit de pratiques novatrices. Ceci a été le cas dès les années 1920 au sein de l'École du Mail où Robert Dottrens a créé une école expérimentale faisant écho aux écrits de Claparède et s'efforçant de répondre aux caractéristiques individuelles des élèves.

Quarante ans plus tard, Louis Emery est le directeur d'une institution genevoise accueillant de jeunes adolescents « délinquants », le Centre de Chevrens, de 1960 à 1985. En décembre 2007, il confie ses archives personnelles à la Fondation Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJRR) par l'entremise de Martine Ruchat, chargée de recherche dans cette fondation. Ses archives sont principalement constituées d'un journal personnel écrit au milieu des années 1980, *Agenda d'une Utopie*, et de divers textes de réflexions théoriques. Elles sont complétées par des archives administratives ainsi que des textes de réflexions écrits par des collaborateurs du centre et qui étaient en possession de Louis Emery. Ces archives n'ayant pas fait l'objet d'études ou de recherches particulières à ce jour, Martine Ruchat m'a suggéré de les étudier et de prendre contact avec l'ancien directeur.

Après une lecture approfondie du journal suivie d'un premier entretien avec Emery, l'objet d'étude central de ce travail a été défini. Celui-ci porte sur l'expérience de la mise en place d'un système de préapprentissage au sein d'un milieu particulier que représente une institution pour jeunes « délinquants ». Mais, plus particulièrement sur les effets d'une « révolution pédagogique » sur la vie du centre et sur l'insertion professionnelle de ses usagers. En effet, en 1964, l'équipe du Centre de Chevrens crée sa propre section de préapprentissage et par conséquent, élabore et adopte son propre système d'évaluation pensé dans le sens d'une meilleure intégration professionnelle de ses élèves qui, pour la plupart, sont en rupture sociale et scolaire.

Dans un premier temps, j'exposerai l'évolution des théories pédagogiques liées à la prise en charge d'enfants dits « différents » durant le début du XX<sup>ème</sup> siècle afin

d'aider à la compréhension du contexte idéologique de l'époque qui a précédé l'entrée d'Emery à Chevrens et de mieux saisir les changements opérés par le directeur et son équipe pédagogique.

Puis, les différentes archives et sources orales utilisées pour la réalisation de ce travail seront présentées et un regard critique sera posé sur la nature de ces archives ainsi que sur leurs apports à la compréhension de l'objet d'étude et leurs limites.

Une analyse thématique des différentes sources sera alors effectuée afin de présenter la mise en place du préapprentissage au sein du Centre de Chevrens et de mettre en évidence les ruptures pédagogiques et thérapeutiques ayant eu une répercussion sur l'insertion professionnelle de ses usagers. L'analyse portera également sur le caractère novateur de la mise en place du système de préapprentissage.

Enfin, je tenterai de mettre en lien l'expérience passée de la Maison de Chevrens avec les problèmes et débats actuels liés à l'éducation. Il ne s'agit pas là d'apporter une réponse à toutes les questions qui se posent actuellement, mais plutôt de souligner l'importance et la nécessité de se pencher sur les expériences passées, afin de mieux comprendre et interpréter le présent. Cette analyse pourrait également permettre de mieux envisager les projets pour l'avenir en évitant de refaire des erreurs maintes fois répétées et qui sait d'y puiser des idées qui restent, peut-être, toujours pertinentes.

Les questions relatives aux réformes scolaires reliées, et plus particulièrement aux systèmes d'évaluation, comprennent une dimension pédagogique importante. Or, dans la plupart des cas, elles prennent aussi une dimension politique et affective. En septembre 2006, le peuple genevois a en effet approuvé l'initiative de l'*ARLE* (Association refaire l'Ecole, Genève) dans le but de revenir à un système d'évaluation chiffrée alors même qu'une réforme allant dans le sens d'une évaluation plus qualitative des élèves était en cours. La forte participation aux votations ainsi que la détermination du peuple à revenir sur une méthode de classement chiffré

démontre la volonté d'un retour vers une idéologie élitaine<sup>2</sup> mettant en premier plan le classement et la compétition, considérés par une majorité de citoyens, comme sources de motivation. Les opposants de cette initiative, grands perdants de cette campagne, ont quant à eux, souligné le caractère inégalitaire de cette initiative et l'exclusion provoquée par un classement chiffré des élèves. C'est le cas, par exemple, de l'association *Former Sans Exclure*<sup>3</sup> qui a vu le jour en 2005 à Genève, en plein cœur du débat sur le retour aux notes.

Un retour sur une expérience originale a stimulé ma réflexion, puis un intérêt et une envie d'étudier une expérience singulière pouvant apporter des éléments de réponses aux débats quotidiens sur l'évaluation scolaire, sur l'échec scolaire, la motivation des élèves ainsi que l'intégration professionnelle et sociale des élèves en rupture.

Afin de répondre à ces interrogations qui constituent l'objet central de mon travail, je vais d'une part, m'appuyer sur un certain nombre de références bibliographiques choisies et d'autre part sur l'ensemble des documents d'archives légués à la Fondation Archives Institut Jean-Jacques Rousseau par l'ancien directeur du Centre de Chevrens, Louis Emery.

---

<sup>2</sup> En 2003, les résultats de l'enquête PISA mesurant les performances scolaires des écoliers suisses plaçaient Genève en queue de classement ce qui provoqua de vives réactions au sein de la population et du monde politique. Cf. Communiqué de presse de l'Office Fédéral de la Statistique du 2 mai 2005

<sup>3</sup> Voir manifeste de l'association dans la revue *Educateur* du 08.2006 p.14

## Problématique

L'institution faisant l'objet central de mon travail, le Centre de Chevrens, avait pour principale mission la prise en charge de jeunes en rupture scolaire et, pour la plupart, en rupture sociale. Celle-ci dépendait directement de l'association ASTURAL<sup>4</sup>.

Dès 1964, la direction de l'institution, affirme sa volonté de favoriser l'intégration professionnelle et sociale de ses pensionnaires à travers la création d'une section de préapprentissage. Cet événement clé de l'histoire de l'institution semble s'inscrire dans un perpétuel besoin de répondre à la spécificité de la population que celle-ci accueille dans ses murs et surtout, à la difficulté persistante que représente la réintégration sociale et professionnelle des jeunes sortants de Chevrens. Cette réforme propre à l'institution est le fruit de l'initiative du directeur et de l'équipe éducative avec qui il collabore au sein du foyer. A travers le regard porté par Louis Emery sur son « œuvre » dans ses mémoires ainsi que dans les différents entretiens menés avec lui en 2009, il paraît possible de mettre en évidence le contexte qui a rendu favorable ou non une telle « utopie » au sein de l'institution.

Toutes les réformes interviennent suite à l'enchaînement d'échecs remettant en cause les capacités d'une institution ou alors elles sont le miroir de nouvelles conceptions émergentes au sein de la profession. Celles-ci ayant des conséquences directes sur les résultats produits au sein de l'institution, il semble indispensable ici de se poser la question des effets produits par la création de la section de préapprentissage au sein du Centre de Chevrens et de ce qui en a découlé. En effet, au regard de ce qui précède, et dans une démarche historique tenant compte des courants pédagogiques les plus pertinents et les plus influents<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Fondée en 1957, l'association ASTURAL (Action pour la jeunesse), s'est fixé pour objectif de "faire avancer, sur les plans théorique et pratique, l'aide, la prise en charge et la thérapie des jeunes (enfants et adolescents) qui rencontrent dans leur développement, notamment psychologique et social, des difficultés trop grandes pour les surmonter seul". Chargé depuis 1980 de Service éducatif itinérant, l'Astural a également permis la création de nombreux établissements éducatifs.

<sup>5</sup> Ne pouvant pas relater de façon exhaustive l'ensemble des courants pédagogiques, j'ai effectué un choix et ce en fonction du contexte et du sujet de mon étude.

du début du XX<sup>ème</sup> siècle, il semble intéressant de s'interroger sur les divers événements et faits qui ont conduit Emery et son équipe à modifier les pratiques pédagogiques et éducatives de l'institution et d'en évaluer les effets. En d'autres termes, j'axerai ma problématique autour de deux questions principales :

- Quels ont été les grands changements idéologiques et pratiques qu'a impliqués la mise en place d'un nouveau modèle de prise en charge ?
- Quel lien de causalité peut-il y avoir entre ce nouveau modèle pédagogique et la réinsertion professionnelle de jeunes en difficultés ?

Si une réforme trouve son sens à travers les résultats qu'elle produit, ses apports pour les Sciences de l'Education sont autant de pistes permettant l'amélioration quotidienne des pratiques pédagogiques. C'est pourquoi il faut s'interroger sur le caractère novateur du système de préapprentissage du Centre de Chevrens ainsi que sur la possibilité d'exporter un tel modèle. Par ailleurs, quels aspects de l'action menée par cette institution peuvent être considérés aujourd'hui comme novateurs et quelles sont les améliorations et innovations que l'institution apporte à l'histoire de l'évaluation des acquis scolaires ?

## Méthodologie

Lors d'une rencontre avec ma directrice de mémoire, Madame Martine Ruchat, il m'a été remis une série de photocopies d'archives relatives au Centre de Chevrens. Celles-ci comprenaient divers textes rédigés par l'ancien directeur de cette institution. Dans un premier temps, ce corpus de texte semblait particulièrement large et la lecture des différentes archives s'est vue relativement difficile de par l'ampleur des textes et les incertitudes relatives aux dates de rédaction précises et au statut de ceux-ci, soit : journal de mémoires, textes de réflexions, procès-verbaux de réunions d'équipe, rapports de pratique, etc. Toutefois, l'ensemble de ces archives présentait l'intérêt de n'avoir, à ce jour, fait l'objet d'aucun travail de recherche. Plusieurs thématiques ont été rapidement repérées au travers des divers textes du corpus. Celles-ci sont essentiellement en lien avec le rôle et la mission de l'institution, les théories pédagogiques et, plus précisément, l'évaluation, la spécificité de la population accueillie à Chevrens, les rapports de pouvoir entre les divers acteurs ainsi que le rôle du directeur de l'institution.

Ma démarche dans ce travail de mémoire se veut être historique. Je me situe dans le champ de l'histoire de l'éducation, domaine scientifique particulièrement vaste compte tenu de la complexité que représentent les problématiques liées à l'éducation. Caspard (2000) définit ce champ par « l'ensemble des faits éducatifs passés : en ce sens, l'histoire de l'éducation constitue un champ de réflexions, d'études et de recherches. » (p. 518). Il « recouvre aussi bien l'histoire des formes institutionnalisées et d'enseignement et d'apprentissage que tous les processus d'éducation et de socialisation de l'enfance et de la jeunesse ». (p.518). Selon Caspard, les archives se situent au cœur de la démarche de l'historien.

A travers ma recherche, je cherche à comprendre l'évolution des méthodes éducatives. Cette compréhension se base essentiellement sur l'analyse et l'interprétation des différentes sources. Ce sont donc les diverses sources, orales ou écrites, qui se trouvent à l'origine de mon travail et de mon questionnement. Il y a là une interdépendance certaine entre la question et les divers documents constituant

les sources. En effet, selon Prost (1996), « avec la question de l'historien (...) il y a une idée des sources et des documents qui permettront de la résoudre ». (p.80)

Ma directrice de mémoire m'a transmis les sources écrites. Il a fallu construire mes questions de recherche en fonction de celles-ci puis, en parallèle, compléter les sources écrites par des entretiens oraux non *structurés*<sup>6</sup> et *semi-structurés*<sup>7</sup> effectués au domicile de Louis Emery. Ce sont ajoutées des archives administratives de l'institution permettant d'affiner mon regard sur le sujet ainsi que de compléter les informations tirées du journal du Directeur. Comme le souligne Caspard, il est à noter que « l'éducation est peut-être, de tous les faits sociaux, l'un de ceux dont l'histoire est la plus difficile à écrire » (p.519), la multitude de facteurs contextuels sociaux rendant l'analyse des faits historiques relativement complexe.

Dans un premier temps, il s'agit d'explicitier l'objet de recherche ainsi que de présenter le chemin m'ayant mené à l'exécution de ce travail de mémoire. Par la suite, après avoir pris conscience des limites et des apports possibles des diverses sources, la problématique sera traitée au travers d'une analyse thématique des archives écrites et des entretiens oraux effectués spécifiquement au regard de ce travail de recherche.

### **La mémoire comme source de travail**

Ce travail met en avant l'investissement et l'expérience d'un homme au sein d'une institution. Ceci est fait au travers de diverses sources comportant chacune des limites dont il faut tenir compte lors d'une telle entreprise.

Les sources principales sont le journal personnel du directeur écrit sous la forme de mémoires ainsi que des entretiens oraux effectués spécifiquement pour ce travail. Il

---

<sup>6</sup> Entrevue comprenant des questions larges et ouvertes permettant de d'évoquer une expérience et des ressentis. Ce type d'entrevue peut également être appelé « entrevue informelle » (Lamoureux, A., 2006)

<sup>7</sup> Entrevue comprenant des questions ouvertes permettant de mieux cibler les propos de la personne interrogée. L'ordre et la nature des questions peuvent être modifiés en cours d'entretien (Lamoureux, A., 2006)

s'agit donc de raconter un homme et son expérience à travers ses propres récits et souvenirs. Cette interprétation des diverses sources ne peut se faire qu'avec une prise en compte de subjectivité que de tels documents impliquent. L'expérience pratique est constitutive du professionnel. En d'autres termes, « dans toute situation professionnelle, la situation nous transforme, notre parcours de compréhension affecte le moi ». (Cifali, 2007, p.88) La subjectivité inévitablement présente dans les différents discours du directeur est révélatrice d'une réelle implication de celui-ci dans sa pratique professionnelle. Pour Hannah Arendt (Cifali, 2007), l'action est révélatrice d'un sujet, dans ce cas le directeur de Chevrens, qui ne serait pas réellement « l'auteur » de celle-ci mais plutôt « le héros » puisque l'expérience professionnelle est racontée. Il se place au centre de ses récits faisant parler ses diverses expériences.

Les données récoltées sont principalement d'ordre qualitatif : c'est le récit qui est premier et non les faits quantifiables. Des archives administratives précises et comportant des données quantitatives auraient permis d'apporter des éléments appuyant ou non les affirmations du directeur et, par conséquent, une plus grande objectivité. Une comparaison entre le récit forcément subjectif et des données administratives factuelles aurait pu mieux alimenter cette histoire qui reste d'abord construite sur un témoignage écrit et oral.

Par ailleurs, la notion de « mémoire » est centrale. En effet, le journal du directeur ainsi que les entretiens oraux ont été produits bien après que les faits décrits se soient déroulés. C'est pourquoi il semble possible d'affirmer que les récits pourraient relater une réalité érodée par le temps et la mémoire et diminuer la précision des faits voire leur véracité.

Pour Prost (1996), les faits concrets constituent le noyau permettant une objectivité optimale. Pour ce travail, les diverses sources mettent en lumière les actions entreprises par l'équipe pédagogique et son directeur. Toutefois, c'est le directeur lui-même qui est le rédacteur des divers textes utilisés pour ce travail. Le danger d'une subjectivité relative à l'implication directe du narrateur dans les diverses actions entreprises puis décrites persiste.

Selon Prost, la critique des sources est inhérente à tout travail historique, ainsi, « toutes les méthodes critiques visent à répondre à des questions simples. D'où vient le document ? Qui en est l'auteur, comment a-t-il été transmis et conservé ? L'auteur est-il sincère ? A-t-il des raisons, conscientes ou non, de déformer son témoignage ? Dit-il vrai ? Sa position lui permettait-elle de disposer de bonnes informations ? Impliquait-elle des biais ? » (Prost, 1996, p.62). Il faut donc distinguer deux formes de critiques qui sont « la critique de sincérité » relative à la volonté liée à la rédaction de mémoires. En d'autres termes, il faut se demander dans quel but le directeur a rédigé ses documents. « La critique d'exactitude » est quant à elle relative à la position plus ou moins objective de l'auteur. L'objet central des sources employées dans ce travail est un journal écrit sous forme de mémoires. A ce propos, Prost (1996) affirme qu' « un auteur de mémoires sera suspect de se donner le beau rôle, et la critique de sincérité sera particulièrement exigeante » (p.62). Il est donc nécessaire de questionner en permanence l'objectivité de l'auteur. Il apparaît clairement ici que ces écrits aient été rédigés dans un but, conscient ou non, d'information au lecteur.

Les documents sont à la base du questionnement et il persiste une interdépendance entre les sources et la question de recherche. Toutefois, il me semble important de souligner que différents regards peuvent être posés sur les divers documents et que les questions qui en émanent peuvent être multiples et surtout relatives à des domaines scientifiques divers. Comme le dit très justement Prost (1996) l'historien peut à tout moment interroger ses documents avec des questions différentes ou encore les aborder à l'aide d'autres méthodes, les rendant ainsi inépuisables.

Le regard qu'Emery porte aujourd'hui sur son expérience passée est révélé par les divers entretiens effectués depuis 2009. Ceux-ci apportent sans aucun doute un éclairage précieux sur les événements relatés dans ce travail et plus particulièrement, sur le regard que porte l'ancien directeur sur son parcours. Il est néanmoins indispensable de préciser que son discours actuel ne peut être qu'alimenté par les apports pratiques et théoriques dont il a pu bénéficier tout au long de sa carrière. En d'autres termes, je ne peux affirmer que son discours soit révélateur de sa pensée au moment des faits. Ce fait d'importance sera à prendre en compte tout au long de l'analyse des sources.

Les données précises relatives aux résultats chiffrés des élèves et de leur insertion professionnelle sont relativement rares dans le corpus de textes constituant mes documents. A ce sujet, Emery a expliqué ceci lors d'un entretien informel effectué par M. Ruchat<sup>8</sup>, par le fait que tous les dossiers des usagers ont été brûlés. Selon lui, le Centre avait l'obligation de détruire toutes les données personnelles des jeunes après leur passage au centre. Par conséquent, les seules sources de données relatives aux résultats des élèves sont, d'une part, le texte *Agenda d'une Utopie* rédigé dans le courant des années 1980 et, d'autre part, les entretiens oraux effectués dès 2009. Une certaine part de subjectivité est donc à prendre en considération pour l'analyse des résultats qui sont évoqués de façon approximative par l'ancien directeur.

---

<sup>8</sup> Cette transcription sera remise aux Archives Institut Jean-Jacques Rousseau

## Renouveau pédagogique du début du XX<sup>ème</sup> siècle

### Les prémisses d'une éducation différentielle

Durant le XIX<sup>ème</sup> siècle, c'est l'Hôpital général de Genève qui, en différents lieux hospitaliers, a la charge, en plus des soins, de l'éducation des enfants « pauvres, genevois et protestants » (Ruchat, 1993). Cette prise en charge éducative se fait, dans la plupart des cas, pour les enfants de moins de six ans<sup>9</sup>, par un placement chez une nourrice. Concernant les enfants plus âgés, ils sont généralement confiés à des familles d'agriculteurs genevois qui les mettent au travail payant ainsi une partie de leur entretien. Or, l'Hôpital général de Genève se verra, au début du XIX<sup>ème</sup> siècle, au centre des nombreuses critiques émises par des philanthropes<sup>10</sup> genevois qui mettront en avant la nécessité d'améliorer le sort des pauvres. Le placement au sein de familles d'agriculteurs est critiqué. En effet, selon Ruchat (1993) il est fréquent que l'enfant placé se retrouve hébergé par un paysan intéressé d'avantage par une exploitation professionnelle que par les enjeux éducatifs d'un tel placement. Les effets pédagogiques et éducatifs de tels placements sont également remis en questions car ils développeraient chez l'enfant des stratégies d'apprentissage sous la contrainte et sous la peur des punitions.

En ce qui concerne les enfants faibles d'esprit, certains pionniers comme en Suisse Jakob Guggenbühl (1816-1916), mènent des initiatives personnelles dans le sens d'une éducation différente pour des enfants retardés scolaires. En 1849, Guggenbühl fait sortir de leur foyer les enfants crétins pour les envoyer à 2000 mètres d'altitude sur l'Abendberg dans son institut médico-pédagogique pour y être éduqués et soignés. (Ruchat, 2006). On peut donc relever ici les prémisses d'une *éducation différentielle* présentant de nouvelles alternatives pour l'enfant dit anormal.

---

<sup>9</sup> Dès 1833, l'âge limite pour un placement chez une nourrice passe de six ans à deux ans (Ruchat, 1993, p.23)

<sup>10</sup> *La philanthropie peut être définie comme une approche laïque de l'aide aux démunis. Les philanthropes s'engagent à améliorer le sort des classes populaire comprenant dans leurs œuvres qui se multiplient au cours du siècle diverses populations dans le dénuement : les pauvres, les détenus, les prostituées, les alcooliques, les syphilitiques, les tuberculeux notamment. Voir AREPOS, (1994). Philanthropie et politique sociales en Europe (XVII-XX<sup>e</sup> siècles), *Economica* (in Ruchat 2006, p.8)*

## La ségrégation au service de l'intégration

Tout au long du XIX<sup>ème</sup> siècle, les philanthropes contribuent à la prise en charge des « pauvres » à travers la création d'institutions privées destinées aux populations « dérangeantes » en proposant une prise en charge différente de celle offerte par les établissements hospitaliers. Une orientation vers des établissements spécifiques en fonction des caractéristiques des enfants à problèmes est donc rendue possible. La multiplication des lieux spécifiques de prise en charge sont autant une réponse à l'hétérogénéité, qu'un mode de ségrégation et de mise à l'écart des enfants qui « dérangent » (Ruchat, 2006).

En 1874, l'obligation de l'instruction pour tous est inscrite dans la Constitution suisse, ce qui provoque l'obligation de prendre en compte tous les enfants, également les enfants qualifiés d' « arriérés » ou de « retardés ». Dès 1900, les enfants en âge de scolarisation se voient contraints de passer des examens médicaux permettant l'entrée à l'école. A cette même période, les premières classes spéciales ouvrent leurs portes dans le but d'apporter une solution adéquate aux élèves « arriérés » ou « attardés ». Il y a là le concept sous-jacent d'une école qui s'adapte aux besoins de l'enfant ; concept défendu et développé durant cette même époque en Suisse mais également en France et en Belgique par divers médecins et pédagogues à l'image d'Alfred Binet, Ovide Decroly ou Edouard Claparède (Ruchat, 2006).

Dès lors, le nombre de lieux dédiés à l'éducation spéciale se voit donc fortement augmenter tout au long du XX<sup>ème</sup> siècle avec comme souci principal, la « réussite » scolaire d'un plus grand nombre d'élèves afin de favoriser leur formation et leur intégration professionnelle. Il faut voir ici, avant tout, une volonté de réduire les coûts relatifs à une prise en charge future des élèves en échec scolaire comme par exemple, les frais d'assistance publique ou de placement. Par ailleurs, l'on suppose que le repérage des enfants surdoués est facilité, permettant donc un meilleur développement économique du pays. Une frontière très nette découlant de ce système de ségrégation se forme ainsi entre les classes ordinaires et tous les autres lieux d'éducation spécifiques comme, par exemple:

...classe spéciale, classe de développement, classe de perfectionnement, classe de redressement, classe préparatoire, classe de raccordement, classe de récupération, classe d'observation, classe d'adaptation, école-jardin, classe d'altitude, classe médico-pédagogique, institut d'observation, institut médico-pédagogique, foyer, hôpital de jour, pavillon psychiatrique,... (Ruchat, 2006, p. 9).

La multiplication de ces lieux représente bien ici la volonté d'un système de ségrégation tout en tentant de répondre aux besoins spécifiques de chacun. Toutefois, l'intégration des élèves « anormaux » se voit ici très limitée. Le système scolaire renforce ici ses frontières avec ce qui est considéré comme « non-ordinaire ». A Genève, dès 1900, une direction médico-pédagogique est mise au service des classes pour « arriérés » du canton. Elle rend obligatoire un examen médico-pédagogique des enfants « arriérés et difficiles des écoles publiques »<sup>11</sup>. Celle-ci se voit assurée par une inspectrice et un médecin.

Au début du XX<sup>ème</sup> siècle, dans le domaine des sciences de l'éducation et plus précisément de la psychopédagogie, certains spécialistes comme Decroly, Binet, Claparède ou Montessori s'attellent à fixer les limites entre la normalité et la pathologie. D'autre part, ils travaillent afin de favoriser l'intégration des élèves dits anormaux en développant un matériel pédagogique qui leur est destiné mais pouvant être employé avec l'ensemble d'une classe ordinaire. Par ailleurs, ces mêmes spécialistes avancent la nécessité pour les enseignants d'enfants « normaux » d'être formés à l'éducation spéciale et ce, à des fins d'intégration d'enfants « anormaux ». Il est à noter toutefois que malgré la volonté d'intégration, une frontière nette est ainsi définie entre normalité et anormalité (Ruchat, 2006).

### **L'individualisation au service de l'élève**

Depuis le début des années 1900, les réformes pédagogiques plus ou moins importantes allant à l'encontre des pratiques scolaires traditionnelles constituent un

---

<sup>11</sup> Le service médico-pédagogique de Genève, in : Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Payot, 1934, in : Avanzino, 1993, p. 134

courant appelé *Education Nouvelle*<sup>12</sup>. A Genève, l'Institut Jean-Jacques Rousseau en devient l'un des centres européens les plus actifs. Les réformes scolaires allant dans le sens de l'Education Nouvelle se développent particulièrement après la première guerre mondiale et prennent place dans une large partie du monde. La pédagogie nouvelle prône des méthodes permettant de favoriser l'individualisation des enseignements en développant des techniques répondant aux besoins et à l'évolution de l'enfant. Il s'agit là de voir l'éducation comme un développement progressif de l'enfant mettant en lumière de façon consciente les « forces » de chaque élève et par conséquent, de s'opposer aux pratiques qui font abstraction des facteurs psychologiques et génétiques. Il y a également le souci de traiter de manière psychologique le sujet à former dans un but final de socialisation ce qui signifie pour Médiçi (1941) qu'en pédagogie nouvelle, la socialisation apparaît comme un résultat nécessaire de l'individualisation. Pour l'un de ses plus importants protagonistes, Edouard Claparède, la pédagogie nouvelle implique une adaptation des techniques pédagogiques à l'ensemble des facteurs rentrant en compte dans le développement de l'enfant. En d'autres termes, selon cet auteur, il ne s'agit pas de faire tourner l'élève autour d'une instruction plus ou moins arbitraire mais c'est le processus éducatif lui-même qui doit tourner autour de l'être à former. Bien qu'initialement le lieu d'application principal de ces nouvelles méthodes ait été l'éducation de très jeunes enfants, l'Education Nouvelle s'est vue dans un second temps, appliquée sur des élèves d'âge un peu plus avancé.

## **Les acteurs du renouveau pédagogique du début du XX<sup>ème</sup> siècle**

### **Edouard Claparède (1873-1940)**

Edouard Claparède est l'un des acteurs principaux de l'Education Nouvelle à Genève et en Europe. En 1892, il publie l'un de ses premiers articles de réflexions autour du système scolaire et de la psychologie de l'élève qui s'intitule *Quelques mots sur le collège de Genève*. Dans ce texte, le psychologue relate l'importance

---

<sup>12</sup> Pour la rédaction de ce chapitre je me suis principalement appuyé sur l'ouvrage de A. Médiçi : *L'éducation nouvelle : ses méthodes, ses progrès*

d'une amélioration du système scolaire en se focalisant d'avantage sur les élèves et leur psychologie. Ce premier texte le mènera bien plus tard, en 1920, à un écrit de plus grande importance qui est *L'École sur Mesure* dont la réflexion se porte sur la création au collège de filières à options répondant ainsi à la grande diversité des élèves. Il y a pour Claparède une réelle volonté d'améliorer l'école et de repenser la manière d'enseigner en s'appuyant d'avantage sur l'élève lui-même. En effet, le même auteur souligne qu'il est important que l'enseignant s'inquiète d'être compris par le plus grand nombre de ses élèves et non pas uniquement par « les plus forts », un enseignement adéquat passant avant tout par une adaptation de sa propre manière d'enseigner aux aptitudes de ses apprenants. (Claparède in Ruchat, 2003).

Dès 1901, Claparède est appelé à former les enseignantes de classes spéciales, ce qui ne fera que grandir son intérêt pour la psychopathologie de l'enfant et la focalisation de son champ d'étude et d'intérêt scientifique sur la psychologie scolaire. Par son rôle de formateur, Claparède est mené à rencontrer divers spécialistes dont, en 1901, le neuropsychiatre Ovide Decroly (1871-1932) qui, après avoir créé en Belgique des classes spéciales ainsi qu'un établissement d'enseignement spécialisé dès l'année 1890, se fait connaître comme le créateur de la Société de pédotechnie en 1905 (Ruchat, 2003). Son influence sur Claparède sera d'une grande importance et tous deux sont motivés par une meilleure adaptation de l'élève à la vie sociale, d'une meilleure utilisation de ses ressources ainsi que par l'épanouissement de sa propre nature. Par conséquent, « ces psychopédagogues (...),- médecin ou non – incarnent une nouvelle conception pédagogique qui veut faire de l'enfant un objet de connaissance, mettant en évidence ses besoins, ses intérêts et son développement, ce qui implique la formation des institutrices et instituteurs » (Helmchen 1995, In Ruchat, 2003, p.118).

### **Adolphe Ferrière (1879 – 1960)**

En Suisse, le pédagogue Adolphe Ferrière est l'un des protagonistes les plus importants des nouveaux principes pédagogiques du début du XX<sup>ème</sup> siècle et de l'Education Nouvelle. En effet, en 1909, il publie son propre projet d'école nouvelle. Pour lui, l'école doit d'avantage se centrer sur l'enfant et non sur les attentes de

l'adulte (Renard, 2008). L'Ecole Active s'apparente donc à une école sur mesure pour l'élève, tenant compte des divers rythmes de développement en s'efforçant de pratiquer un enseignement individualisé. L'un des principes centraux de l'Ecole Active est de placer l'apprenant au centre des apprentissages, ainsi, d'après Renard, l'élève cherchera lui-même le matériel scolaire nécessaire à la formation de son savoir et de son intelligence.

### **L'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR)**

En 1912, le médecin Edouard Claparède crée à Genève l'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR) dédié à la psychologie appliquée au service de l'éducation fonctionnant de façon indépendante de l'état. Dès la première année, le fondateur y évolue en tant que professeur alors que la direction est confiée au philosophe Pierre Bovet (1878 – 1965). D'une part, l'Institut Jean-Jacques Rousseau constitue un lieu de recherche sur la psychologie et la pédagogie et d'autre part, un centre de formation pluridisciplinaire destiné aux futurs enseignants spécialisés et mettant l'enfant anormal au centre de son intérêt. Des cours sur les enfants anormaux sont donnés aux éducateurs, ceux-ci étant considérés par l'institut comme essentiels dans la formation. Toutefois, la formation se porte également sur d'autres domaines comme la psychologie, l'anthropologie, la psychanalyse, l'hygiène, l'éducation morale et la médecine.

En mai 1913, une Consultation médico-pédagogique est mise sur pied au sein de l'institut avec le souci de comprendre l'enfant et son entourage en se basant sur la psychologie.<sup>13</sup> Un jour par semaine, on y procède à des examens gratuits sur des enfants anormaux, ceci permettant d'effectuer un diagnostic des problèmes de l'enfant et de proposer ainsi une meilleure orientation. Les médecins et les psychologues sont sollicités et le traitement médical n'est pas exclu voire encouragé. En effet, on peut lire dans l'Annuaire de l'Instruction publique en Suisse que la mission médico-pédagogique menée par l'Institut Jean-Jacques Rousseau implique,

---

<sup>13</sup> Il est à noter ici une contradiction avec Avanzino (1993 p. 133) qui déclare que cette consultation a vu le jour en 1912, toutefois, Bovet P. « Vingt ans de vie, L'Institut J.J. Rousseau de 1912 à 1932 » Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, 1932, p. 84, semble donner raison à Manzano.

entre autres, une étroite collaboration entre le médecin et le psychologue car « de nombreux cas d'apparence purement éducatifs se sont révélés comme étant des cas médicaux, dans lesquels un traitement médical a amené une amélioration sensible ». (Avanzino, 1993, p. 133). Par ailleurs, ces consultations sont autant d'occasions pour les étudiants de se former aux pratiques d'examens et de diagnostics psychologiques et de développer des recherches relatives à l'anormalité. Plus tard, en 1916, la Consultation médico-pédagogique se voit enrichie par la création de « classes d'entraînement » accueillant des élèves présentant des difficultés scolaires. Ces classes se transformeront très vite en classes dites « de développement » et qui seront directement intégrées au sein de l'école primaire genevoise (Manzano, 2008).

### **Pour une évaluation scolaire pertinente**

Il semble important ici de s'attarder sur l'article *Les notes scolaires ont-elles une valeur pédotechnique ?*<sup>14</sup> de 1913 et dans lequel Edouard Claparède pose la question du rôle réel des notes à l'école ainsi que leur utilisation par les maîtres. Il est à préciser que ce texte doit être considéré comme un document d'archive dont le contexte de production est indissociable du message qu'il tente de faire passer. En effet, cet article est produit alors que l'Education Nouvelle est à l'honneur en Europe en remettant en questions les techniques d'évaluation dites traditionnelles.

Claparède relève tout d'abord deux buts principaux visés par les enseignants à travers l'usage des notes chiffrées. Le premier serait de fournir à l'enseignant un système d'informations lui permettant de connaître l'état des savoirs de l'élève, son comportement ainsi que son évolution. Le second but est de doter le maître d'un outil de « punitions » et de « récompenses » permettant ainsi de guider la motivation des élèves. Toutefois, Claparède relève que les notes, telles qu'utilisées traditionnellement, ne fournissent aucun renseignement relatif à la personnalité de l'élève. Selon lui, le résultat fourni par l'élève testé est largement influencé par des

---

<sup>14</sup> Extrait de la Revue de Pédotechnie, Bruxelles, T. n°1. 1913.

facteurs psychologiques peu maîtrisables et dont l'évaluation chiffrée ne prend pas compte.

En ce qui concerne l'évaluation du comportement de l'élève, Claparède soulève les mêmes problèmes. Il relève qu'une note de comportement ne permet que de donner une information relative à la différence de degré d'adéquation à des facteurs sans pour autant prendre en considération les causes pouvant être qualitativement très différentes. Selon lui, ce serait principalement les « causes profondes » des comportements qu'il faudrait mettre en évidence bien plus que le comportement en soi. D'autre part, il souligne aussi la quasi impossibilité d'évaluer le comportement d'une façon totalement objective et le fait que le « manque de bonne volonté » soit considéré comme la cause de tous manquements au travail.

L'auteur condamne donc la « justice scolaire » qui ne cherche pas réellement les facteurs pouvant influencer un comportement ou la qualité d'un travail fourni. Par ce fait, il évoque la nécessité d'aborder la question de l'évaluation scolaire de manière scientifique et généralisable, permettant une comparaison entre classe voire même entre pays afin de parvenir à de réelles conclusions sur la valeur ou le rendement d'un régime scolaire donné.

Pour Claparède, améliorer l'utilisation des notes à l'école permettrait de les rendre réellement utiles d'un point de vue pédagogique. En effet, donner de meilleures informations quant à l'état réel de ses connaissances et de ses progrès permettrait à l'élève de se sentir en confiance et de prendre activement part à son propre développement. Il cite l'expérience quasi inédite de maîtres qui, au début du XX<sup>ème</sup> siècle exigeaient de leurs élèves de dessiner la courbe de l'évolution de leurs connaissances afin que ceux-ci s'investissent dans l'action pédagogique et dans leurs propres progrès. Toutefois, ces méthodes « novatrices » ne sont que très peu utilisées et comportent, avant tout, un caractère expérimental. La mauvaise note est considérée comme un échec qui sanctionne l'élève et ne favorise pas son développement intellectuel ou social puisqu'elle engendre un état de « crainte perpétuelle » nuisant à l'épanouissement des capacités de l'enfant. Pour l'auteur, l'usage de la menace et de la sanction ne peuvent avoir d'effets bénéfiques sur l'apprenant. Il souligne le rôle du maître, de l'éducateur, quant à l'épanouissement

moral et intellectuel de son élève. Il lui revient de mettre en place les dispositifs pédagogiques les plus adéquats pour une réelle progression de l'élève. C'est ce que Claparède appelle la *pédotechnie scolaire* qui implique chez le maître un questionnement relatif au choix de l'activité à donner à l'enfant en vue du développement d'une fonction donnée. Au contraire, selon lui, la pédagogie traditionnelle se trompe en cherchant à mener une action sur l'élève afin d'obtenir une production attendue. Pour l'auteur, il serait donc nécessaire d'adapter le travail au réel niveau et état de connaissances de l'élève en tenant compte de ses aptitudes ; le but visé ici étant le développement de l'apprenant par le travail et non plus le travail fourni en tant que tel.

Un problème supplémentaire est soulevé par Claparède concernant l'usage « traditionnel » des notes chiffrées : celles-ci peuvent très vite devenir ce qu'il appelle « l'oreiller de paresse pour le maître ». En effet, il relève qu'il est parfois bien plus aisé pour un maître de faire abstraction de tous les facteurs psychologiques et individuels des élèves plutôt que d'en tenir compte dans son évaluation. Claparède craint que l'éducation ne se résume en une sanction du travail « mal effectué » par une simple mauvaise note que l'auteur considère comme une punition infligée à l'élève qui ne lui permettrait pas d'avancer dans ses apprentissages du fait qu'elle ne lui donne aucune information concrète sur ses lacunes et sur la manière de s'y prendre. Pour Claparède, la mauvaise note relèverait plutôt de l'inaptitude de l'enseignant. En effet, l'échec s'expliquerait soit par la disproportion des problèmes à résoudre ou des questions à répondre en fonction de la préparation de l'élève. Ou alors tout simplement, d'une préparation jugée suffisante alors qu'elle ne l'est pas. En d'autres termes, c'est l'enseignant qui serait responsable de l'échec de l'élève et non l'élève lui-même.

Une autre fonction des notes évoquée par l'auteur est celle de « sélection ». Bien que soulignant le rôle primordial de celle-ci dans le progrès et le développement « social et racial », Claparède ne peut l'envisager au sein de l'école primaire. En effet, toujours selon l'auteur, cette sélection précoce a pour fin de mettre à l'écart une partie des élèves qui deviennent alors une charge lourde pour la société. L'échec scolaire est donc une affaire de société et non pas simplement l'affaire de l'élève.

D'autre part, Claparède relève le caractère non définitif d'une sélection en notant l'impossibilité de prédire « l'avenir intellectuel et moral d'un enfant donné ». Toutefois, ce dernier estime qu'une sélection est nécessaire pour estimer si l'élève est en mesure de passer au degré supérieur. Ceci signifierait que l'on prenne en considération ses aptitudes individuelles et son incapacité éventuelle à suivre les cours du degré suivant. Mais dans cette sélection, il lui paraît important de distinguer « la prise en compte des notes de l'année » de la prise en compte du « résultat d'un examen final ». En effet, dans le premier cas, la globalité des notes ou la moyenne, ne rendent pas nécessairement compte de l'état actuel des connaissances de l'élève et de sa progression. Dans la seconde alternative, l'état des savoirs de l'élève ne serait que partiellement révélé de par le fait que les facteurs psychologiques et d'autres facteurs comme la mémoire ou la chance ne sont pas pris en compte. Par ailleurs, une sélection effectuée sur la globalité des branches abordées à l'école ne mettrait pas en évidence les aptitudes particulières d'un élève. En effet, la sélection scolaire a pour conséquence de paralyser les progrès globaux de l'enfant alors qu'il n'est que partiellement inapte. Ce constat mène donc l'auteur à qualifier cette sélection d'absurde. Selon Claparède, la note évaluative devient facilement une « fin » pour l'élève. Celui-ci ne travaillerait donc que par la volonté de recevoir une bonne note et par la crainte d'une sanction. Pour terminer, l'auteur souligne l'importance pour les pédagogues de développer l'usage des notes scolaires en visant une utilisation pertinente et adéquate au réel développement de l'élève.

### **Robert Dottrens (1893–1984)**

Influencé par l'Education nouvelle et l'école active, Robert Dottrens, élève de Claparède et de Ferrière, tente une expérience singulière avec le souhait de changer l'éducation en instaurant d'autres méthodes et surtout de nouvelles façons d'envisager l'éducation. A la fin des années 1920, alors qu'il est directeur de l'Ecole du Mail à Genève, Dottrens décide de la transformer en une école expérimentale. Son questionnement, qui est à la base de la création de cette école, est le suivant (Aguilera, 1983, p. 179):

- Comment, dans l'état actuel de l'organisation scolaire qui répartit les enfants en classes d'âge, tenir compte de la diversité des capacités et du degré de développement mental différent chez chacun ? ...
- Comment pallier les insuffisances de la leçon magistrale s'adressant à la classe, suivie d'exercices d'application les mêmes pour tous ?...
- Comment tendre à la réalisation de l'école sur mesure chère à Claparède ?

En ce qui concerne l'évaluation au sein de l'école genevoise, selon Aguilera (1983) la note était chiffrée et allait de 10 à 0. Dès 1929, au sein de l'école expérimentale, on assiste à l'application d'une des premières résolutions concernant l'évaluation. Celle-ci consiste à passer à une échelle impliquant des appréciations qualitatives plutôt que de simples notes. Ces appréciations sont prédéfinies en sept termes qui sont : très bien, bien, assez bien, suffisant, insuffisant, mauvais et nul. Toutefois, afin de faciliter la transcription des appréciations ainsi que de permettre le calcul d'une moyenne finale, les appréciations se sont vues transformées en chiffres allant de 6 à 0 par les maîtres. Ce système est donc à l'origine de celui employé actuellement au sein de l'école genevoise. Malgré tout, il serait légitime de se demander si les appréciations qualitatives ainsi définies, puis finalement transformées en notes chiffrées ne constitueraient qu'un très faible changement par rapport à l'échelle quantitative allant de 1 à 10.

Telle que décrite par Aguilera (1983), l'évaluation des travaux écrits au sein de l'école expérimentale s'effectue sur la base de tests. Pour chaque discipline et degré, l'élève passe une première série de tests sur des notions déjà travaillées auparavant. Sur la base des travaux de quelques élèves seulement, les enseignants font la liste des réponses attendues et tolérées, puis sur cette base, l'ensemble des élèves ayant passé le test est classé du meilleur au plus faible. Il s'agit là d'éviter la part de subjectivité dans l'évaluation faite par les enseignants et comme l'affirme Dottrens lui-même, d'identifier l'origine et l'importance de certaines lacunes.

## **Ferrière et l'Ecole Internationale de Genève**

En 1924, se basant sur les conseils méthodologiques et pédagogiques de Ferrière, l'Ecole Internationale de Genève ouvre ses portes. Renard (2008) distingue quatre modalités de travail au sein de cette école:

- Travail individuel sur livrets et fiches.
- Travail collectif organisé avec mise en commun et sous la direction du maître, des ressources et documentations personnelles acquises.
- Travail individuel libre avec des recherches effectuées par les élèves puis restituées au reste de la classe
- Travail collectif libre où les élèves travaillent librement en confrontant leurs points de vue et prennent les décisions collectivement.

Le travail libre de l'élève apparaît comme une nécessité pour l'Ecole Active. Toutefois, cette « liberté » doit être orientée et organisée par l'enseignant. Par conséquent, ce postulat implique une nouvelle posture du maître. En effet, celui-ci doit parfaitement connaître l'élève passant par une observation fine des toutes ses attitudes, réactions et conduites tant individuelles que sociales.

Concernant l'évaluation et plus précisément la sanction au sein de l'école traditionnelle, Ferrière ne peut s'empêcher de souligner les effets néfastes de celle-ci y voyant principalement un moyen d'aboutir au « mal de l'enfant ». L'usage de la sanction n'est toutefois pas totalement exclu. Cependant, elle doit tendre vers une fonction d'amélioration et de progression et faire sens pour l'apprenant afin qu'il modifie ses comportements. Elle doit être un outil permettant et encourageant le développement de l'enfant. En d'autres termes, la sanction doit jouer un rôle formateur et ceci doit rester son principal objectif contrairement à son usage au sein de l'Ecole traditionnelle où, pour Ferrière, la sanction est appliquée de manière à rappeler à l'élève sa place inférieure dans la hiérarchie scolaire (Renard, 2008).

## L'Education fonctionnelle

L'Education fonctionnelle trouve ses origines dans les théories américaines de la psychologie fonctionnelle du début du XX<sup>ème</sup> siècle qui considère l'activité mentale comme « une forme particulière des fonctions vitales qui assurent la conservation de l'individu »<sup>15</sup>, chaque individu évoluant dans un milieu auquel il doit s'adapter pour survivre. A partir de ce postulat, Claparède définit l'intelligence comme la faculté de résoudre des difficultés nouvelles par l'utilisation de la pensée. La construction de celle-ci passerait par trois étapes indispensables : le questionnement, la construction d'hypothèses et le travail de recherche et pour finir, la vérification de ses hypothèses. C'est donc l'enfant qui construit son savoir à travers le questionnement et l'expérimentation. L'acquisition des connaissances est ici perçue comme une adaptation à son contexte physique et social.

Dans son ouvrage de 1931, Claparède émet le souhait que la pédagogie s'inspire du point de vue fonctionnel. Celui-ci implique une analyse des différents processus mentaux permettant à l'individu de s'adapter à son milieu et par extension, à acquérir de nouvelles connaissances. Il s'agit également de considérer les pratiques des élèves comme autant de moyens d'adaptation. Le point de vue fonctionnel s'attache donc à répondre à la question « pourquoi ? ». Le souci de compréhension se veut ici primordial. Pour le pédagogue l'éducation fonctionnelle « se propose de développer les processus mentaux en les considérant non pas en eux-mêmes, mais quant à leur signification biologique, à leur rôle, à leur utilité pour l'action présente ou future, pour la vie. L'éducation fonctionnelle, c'est celle qui prend le besoin de l'enfant, son intérêt à atteindre un but comme levier de l'activité qu'on désire éveiller chez lui ». (p.7) La psychologie doit servir de base aux méthodes pédagogiques afin que les phénomènes mentaux considérés comme naturels soient en concordance avec la réalité sociale.

Afin de faciliter l'application de l'éducation fonctionnelle, Claparède définit dix *Lois de psychologie fonctionnelle* résumées par Crahay (1999) comme tel :

---

<sup>15</sup> Crahay (1999, p.62)

- *Loi du besoin*  
 Tout besoin tend à provoquer les réactions propres à le satisfaire. Son corollaire est l'activité qui est toujours suscitée par un besoin (c'est-à-dire par une rupture d'équilibre).
  
- *Loi de l'extension de la vie mentale*  
 Le développement de la vie mentale est proportionnel à l'écart existant entre les besoins et les moyens de les satisfaire.
  
- *Loi de la prise de conscience*  
 L'individu prend conscience d'un processus, d'une relation ou d'un objet d'autant plus tard que sa conduite a impliqué plus tôt et plus longtemps l'usage automatique inconscient de ce processus, de cette relation ou de cet objet.  
 La loi de prise de conscience a pour contrepartie la loi de perte de conscience. Au fur et à mesure qu'un acte s'automatise, il devient inconscient.
  
- *Loi d'anticipation*  
 Tout besoin qui, de par sa nature, risque de ne pouvoir être immédiatement satisfait apparaît d'avance (c'est-à-dire avant que la vie ne soit en danger).
  
- *Loi de l'intérêt*  
 Toute conduite est dictée par un intérêt. C'est à dire : toute action consiste à atteindre la fin qui nous importe au moment considéré.
  
- *Loi de l'intérêt momentané*  
 A chaque instant, un organisme agit suivant la ligne de son plus grand intérêt.
  
- *Loi de la reproduction du semblable*  
 Tout besoin tend à reproduire les réactions (ou situations) qui lui ont été antérieurement favorables, à répéter la conduite qui a précédemment réussi dans une circonstance semblable.

- *Loi du tâtonnement*

Lorsque la situation est si nouvelle qu'elle n'évoque aucune association de similitude ou lorsque la répétition du semblable est inefficace, le besoin déclenche une série de réactions de recherche, réactions d'essai, de tâtonnement.

- *Loi de compensation*

Lorsque l'équilibre troublé ne peut être rétabli par une réaction adéquate, il est compensé par une réaction antagoniste de la déviation qu'il suscite.

- *Loi d'autonomie fonctionnelle*

A chaque moment de son développement, un être animal constitue une unité fonctionnelle, c'est-à-dire que ses capacités de réaction sont ajustées à ses besoins.

## **L'observation d'enfants « arriérés » au service d'un rendement optimal**

Dès 1927, M. Albert Malche, alors directeur de l'enseignement public, est nommé à la tête du Département de l'Instruction Publique<sup>16</sup>. En 1930, les cas d'enfants déclarés « arriérés » augmentant, il décide de créer un service d'observation médico-pédagogique qui a pour objectif d'augmenter la prévention permettant de repérer l'élève en difficulté et de lui apporter une aide adéquate. « Cette action est vue comme un complément à celle de la Chambre des tutelles : elle tend également à homogénéiser la classe et en attendre ainsi un meilleur rendement. » (Avvanzino 1993, p.135). Selon Avvanzino (1993), ce service est constitué d'un médecin, d'éducateurs ainsi que d'assistantes sociales. A l'aide d'un questionnaire à l'intention des élèves, le service d'observation repère les élèves en difficultés puis les convoque afin de passer un examen plus précis. Les parents sont également entendus afin d'obtenir des renseignements complets sur l'enfant comme par exemple, sa vie de famille, son hygiène, sa santé, etc. Puis le service d'observation

---

<sup>16</sup> Moradpour E., Ecole et Jeunesse : esquisse d'une histoire des débats au Parlement Genevois, 1846-1961, Genève : Service de la recherche sociologique, 1981, p. 173

procède à des examens de l'enfant, se focalisant essentiellement sur les problèmes liés au système nerveux et à la psychiatrie d'une part, et sur les aptitudes et l'intelligence d'autre part. Des classes dites d'observation voient le jour. Elles accueillent pendant plusieurs mois les élèves considérés comme « difficiles ». Un suivi hebdomadaire du médecin du Service médico-pédagogique est assuré ainsi qu'un traitement médical.

Les années 1930 marquent l'arrivée d'associations comme par exemple, l'Association du patronage des enfants arriérés, faisant pression auprès des divers organes de l'Etat dans le but d'une amélioration des conditions de prise en charge. Cela provoquera, entre autres, la création à Genève, du premier foyer pour enfants déficients (le Foyer de la Forêt) travaillant dans le sens d'une intégration professionnelle de ses pensionnaires. Il faut attendre la fin des années 1950 pour voir la création de l'association de parents d'enfants mentalement déficients qui se mobilise essentiellement pour l'intégration de leurs enfants au sein des institutions spécialisée et des ateliers protégés (Ruchat, 2006). En plus d'une classification en fonction des « déficiences » des enfants, ceux-ci se voient orientés vers diverses institutions également en fonction de leur niveau social. Par exemple, d'après Ruchat (2006) dès 1944, l'institution Clair-Matin ouvre ses portes pour accueillir les enfants déficients issus de classes privilégiées afin de répondre aux attentes des familles relatives au confort et à une meilleure prise en charge. Le placement en institution plutôt qu'en classes spéciales perpétue la logique de séparation et de ségrégation avec le souci de ne pas mélanger les enfants correspondant à la norme et les autres considérés comme anormaux.

Au début des années 1950, l'intégration scolaire et sociale de l'enfant handicapé et, par conséquent, l'adaptation de l'éducation à ce type de population, fait écho au large besoin de travailleurs supplémentaires au sein de la société suisse. En effet, en 1952, la Fédération suisse pour l'intégration des handicapés écrit : « A une époque où des forces de travail supplémentaires manquent dans les différentes branches économiques, il semble indiqué de rechercher toujours plus les possibilités qui permettront de fournir aux handicapés des travaux de différents types. » (Ruchat, 2006, p.10). L'intégration des « handicapés » au sein d'ateliers de travail protégés révèle une volonté de favoriser le progrès et la réussite économique du pays.

Les divers projets allant dans le sens d'une prise en charge des enfants déficients menés depuis la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle sont motivés par l'insertion sociale et parfois professionnelle afin que l'enfant déficient, dans sa vie d'adulte, puisse devenir indépendant de l'aide privée et/ou publique. Bien qu'il s'agisse avant tout de protéger les faibles c'est une logique de ségrégation et de classement hiérarchique des élèves qui semble être prônée en distinguant des types d'enfants classés sur une échelle d'aptitudes permettant ainsi de signaler les enfants anormaux et, afin de favoriser une meilleure prise en charge, de les diriger vers des classes spécialisées ou institutions médico-pédagogiques. (Ruchat, 2006).

### **Palo Alto et la systémique (1945)**

Les thérapies systémiques trouvent leur origine dans la notion de système. Celui-ci peut se définir comme l'interaction entre plusieurs facteurs de telle sorte que la modification d'un seul de ces éléments implique le changement de l'ensemble de ceux-ci. Dans cette optique, le dysfonctionnement mental ne se voit plus considéré comme un dérèglement psychique, mais plutôt comme la conséquence de troubles communicationnels au sein du contexte familial. Il est donc supposé que la cellule familiale constitue un *système homéostatique* veillant à son propre équilibre interne et dont le dysfonctionnement d'un seul de ses membres a un impact direct sur la stabilité du groupe. Dès lors, le travail thérapeutique consiste à provoquer les réorganisations du système familial afin d'en préserver l'équilibre.

Dès 1945, une équipe de chercheurs menée par G. Bateson (1904 - 1980), travaille sur l'application des théories systémiques aux relations humaines. Ce groupe de chercheurs ainsi que le courant idéologique qu'ils représentent est baptisé *L'Ecole de Palo Alto*, nom de la ville californienne dans laquelle ils ont effectué leurs recherches.

Les thérapies familiales sont à la base de l'approche thérapeutique systémique. Celles-ci s'efforcent de considérer l'individu comme membre à part entière d'un groupe de pairs. Alors que les approches psychanalytiques se centrent sur

l'influence de la famille sur les troubles pathologiques, la systémique représente un modèle d'intervention plus complet et abouti. Hendrick, dans son ouvrage de 2007, souligne l'importance des notions de *système* et de *circularité*. La première pousse le praticien à considérer l'individu comme membre d'un système plus large. Celui-ci comprend non seulement la famille mais également son entourage proche ainsi que le contexte social et culturel dans lesquels elle évolue. En effet :

...la problématique d'un adolescent délinquant ne peut être uniquement pensée en termes de conflits intrapsychiques. Il importe aussi, et peut-être davantage, de réfléchir au contexte, c'est-à-dire aux personnes qui l'entourent (...) et aux enjeux que ce contexte sous-tend (Hendrick, 2007, p. 35).

De ce postulat découle la seconde notion qui est celle de *circularité*. Celle-ci relève l'importance du concept d'interaction. En d'autres termes, c'est « l'interdépendance » de chaque membre d'un groupe qui est mise en évidence. Il est donc considéré ici que chacun participe à la construction des « croyances » et des « comportements » des membres de son système.

En ce sens, la thérapie familiale a pour objectif de se centrer sur les interactions au sein d'un groupe familial. Pour Hendrick, deux questions fondamentales sont à se poser avant toute prise en charge : « Dans quels systèmes est-il impliqué actuellement et avec qui *fabrique-t-il* le problème qui le conduit à me consulter ? » (p. 35).

En Europe, c'est en 1967 que la systémique est introduite à travers la mise sur pieds du Centre pour l'Etude de la Famille de Milan par la psychiatre Mara Selvini Palazzoli<sup>17</sup>.

L'Ecole de Palo Alto et la démarche systémique contribuent à apporter un regard nouveau sur les relations humaines et notamment sur la notion d'échec en proposant un modèle pouvant s'appliquer a des domaines variés comme les supervisions de groupes de travail, les thérapies familiales ou encore dans les processus de réinsertion sociale.

---

<sup>17</sup> Psychologue italienne (1916-1999)

## **La reproduction de l'échec scolaire (1970)**

A la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et encore au début du XX<sup>ème</sup>, les adjectifs qualifiant les élèves en échec scolaire n'étaient socialement pas des plus plaisants, allant de « vicieux » ou « ascolaires » jusqu'à « inintelligents » ou « débiles » (Isambert-Jamati, Hutmacher, 1992). A cette époque, la notion d'échec scolaire n'était pas encore employée. En effet, il n'était pas envisageable de parler d'échec pour des élèves que l'on considérait incapables et sur lesquels ne reposait aucune attente.

L'échec scolaire implique directement l'élève et l'école, mais ses répercussions se font ressentir au sein même de la société dans laquelle l'élève évolue. Au début des années 1960 les sociologues soulignent le lien entre l'origine sociale des élèves et leur réussite dans le milieu scolaire. En effet, il semble apparaître de façon statistique que les élèves originaires de milieux socioculturels défavorisés soient plus facilement confrontés à l'échec scolaire.

C'est à partir de ce constat que dès 1970, Bourdieu & Passeron donnent naissance à la célèbre théorie de la reproduction. Celle-ci affirme que les normes d'évaluation des élèves prennent leur origine au sein des milieux sociaux les plus favorisés. Il y aurait donc une forme d'inégalité face à ces normes (Crahay, 2007). En effet, un élève issu d'un milieu socioculturel défavorisé serait en décalage avec la norme scolaire en vigueur. A l'opposé, les élèves issus de milieux sociaux favorisés et dominants se retrouveraient dans une position privilégiée du fait que les normes et les valeurs de l'école leur auraient été inculquées par le milieu social dans lequel ils évoluent.

La théorie de la reproduction affirme, sans équivoque possible, le rôle joué par l'école dans la reproduction des inégalités sociales et, par conséquent, de l'échec scolaire. Cette théorie implique donc une nouvelle posture de l'école, une nouvelle manière de penser l'échec. L'école et l'ensemble de ses partenaires doivent prendre conscience de ce mécanisme sociologique et ne peuvent se contenter d'imputer l'échec scolaire des élèves à leur seule inadaptation au système. Ce serait donc bien à l'institution scolaire d'adapter ses normes et ses valeurs à l'ensemble des élèves en passant par la prise de conscience des différences liées aux origines sociales

afin d'y adapter ses méthodes pédagogiques. Ce postulat fait écho au texte de Claparède *L'Ecole sur mesure* prônant une adaptation du système scolaire aux diverses aptitudes des élèves.

## **L'évaluation des acquis scolaires : définitions**

Parmi les diverses définitions de l'évaluation que certains chercheurs ont pris soin d'élaborer, deux d'entre-elles semblent particulièrement pertinentes. Amigues et Zerbato-Poudou (1996), définissent l'évaluation pédagogique comme « une activité de recueil de diverses informations considérées comme pertinentes, en vue de porter un jugement de valeur et de prendre une décision » (p.147). Alors que pour Hadji (1993) :

... l'évaluation est un acte par lequel un jugement de valeur portant sur un objet déterminé (individu, situation, action, projet,...) est émis par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données, qui sont mises en rapport. Se sont des données qui sont de l'ordre du fait et qui concernent l'objet réel à évaluer et, d'autre part, des données qui sont de l'ordre de l'idéal et qui concernent des attentes, des intentions ou des projets s'appliquant au même objet (p.25).

En d'autres termes, l'évaluation s'apparente à une comparaison entre ce qui est fait et ce qui devrait être fait. L'objectivité de cette comparaison doit être assurée, ce qui signifie que l'on devrait arriver à un constat réaliste et pertinent. Il faut toutefois admettre que la complexité liée à la psychologie humaine et sociale rend cette tâche relativement compliquée et non dépourvue d'une certaine part de subjectivité. L'évaluation des acquis scolaires se rattache au domaine des sciences humaines. Par conséquent, nombreux sont les paramètres pouvant l'influencer. En effet, plusieurs facteurs psychologiques, le plus souvent inconscients, peuvent venir fausser le processus. A ce propos, Perrenoud (1984) relève que :

...l'évaluation n'est pas une prise d'information sur un objet inerte, mais un jeu tactique entre des acteurs dont les intérêts sont opposés : le maître veut juger l'élève à sa vraie valeur, l'élève essaie de paraître à son avantage, de masquer ses lacunes... (p. 291)

L'élève est donc constamment dans la crainte perpétuelle d'être mal évalué.

Par ailleurs, d'autres facteurs sont à prendre en considération dans la problématique de l'évaluation scolaire. Nombreux sont les paramètres pouvant influencer, d'une part, la qualité de la production de l'élève et d'autre part, la manière dont est effectuée l'évaluation. En effet Bordeleau et Morency (1999) affirment que :

La date de présentation d'un examen, le choix et la formulation des questions, le vécu de l'élève au moment de l'évaluation, le contexte familial, l'estime de soi, la valorisation ou la dévalorisation auprès d'un groupe, le décrochage scolaire, etc., sont des variables qui influencent le résultat d'un examen, tout autant que l'étude et les capacités intellectuelles (p. 158).

Dans ce chapitre, on ne distinguera que deux types d'évaluations des acquis scolaires qui semblent toujours d'actualité et pertinents : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Bien que ces concepts aient été théorisés plusieurs années après l'expérience de Chevrens (entre les années 1980 et 1990), il paraît important de s'y attarder afin de pouvoir, par la suite, appliquer ces notions à l'analyse des documents d'archives ainsi qu'aux divers entretiens.

### **L'évaluation sommative**

Dès la fin des années 1990, l'évaluation sommative est définie comme :

...un moyen de prendre des repères, des indices, pour déterminer ce que « vaut » une production, et de s'appuyer sur ce résultat pour décider, finalement, de l'avenir scolaire, voire professionnel, de son auteur. C'est un moyen de porter à la connaissance de la société des indications sur les compétences de l'élève. (Veslin, 1999, p. 137).

L'évaluation sommative a lieu, exclusivement, à la fin du processus d'apprentissage. Le temps nécessaire à chaque apprentissage est bien évidemment évalué par l'enseignant ou l'institution qui déterminent la fin du processus et, par conséquent, le temps nécessaire aux élèves afin qu'ils puissent s'approprier les connaissances traitées. L'évaluation sommative a pour but d'approuver les apprentissages et

sanctionner les erreurs en mettant fin à l'activité pédagogique. Selon Allal & Wegmuller (1997), l'importance d'une telle évaluation nécessite la plus grande objectivité chez l'évaluateur pour la prise de repères et l'évaluation de la production. La plupart du temps, c'est une note chiffrée qui constitue le résultat d'une évaluation sommative. Cette note est communiquée à des interlocuteurs en dehors de la relation pédagogique qui lie l'élève et l'enseignant au moyen d'un document officiel, public et permanent. L'évaluation sommative peut avoir deux visées qui peuvent se définir comme suit :

1. L'évaluation sommative à visée informative a pour objectif de renseigner les parents et/ou les autres acteurs du processus pédagogique quant aux acquisitions, aux éventuelles lacunes et à l'évolution de l'élève. Malgré son caractère définitif, elle s'effectue en cours d'année, jouant le rôle de bilan intermédiaire et afin de tenir informés les parents de façon régulière.
2. L'évaluation sommative à visée certificative permet d'attester de manière officielle les acquisitions des élèves en fonction des attentes institutionnelles. Ainsi, en fixant « officiellement le niveau d'excellence reconnu à chaque élève » (Perrenoud, 1984, p. 137), à l'aide de bilans communs à l'ensemble du groupe classe qui s'appuient sur les objectifs à atteindre, un document officiel est réalisé dans le but de certifier les acquisitions de chaque élève et de décider de son passage au degré supérieur ou au cycle suivant ou alors de son redoublement.

Il est à noter que les documents officiels d'évaluations, les carnets scolaires, sont d'une importance sociale non négligeable. En effet, ils attestent des connaissances des élèves et, par conséquent, ils jouent un rôle primordial dans leur parcours scolaire et professionnel.

## L'évaluation formative

Depuis sa première évocation par Scriven en 1967 dans un article sur l'évaluation des moyens d'enseignement<sup>18</sup>, le concept d'évaluation formative a quelque peu évolué. Il a tout d'abord été repris et développé par Bloom qui, dans son fameux modèle de pédagogie de la maîtrise, l'applique à l'apprentissage. En effet, ce modèle consiste à développer un système d'apprentissage très pratique et de type néo-behavioriste : une fois que le professeur a travaillé un sujet avec les élèves, il propose une évaluation, généralement écrite et sans objectif de sanction, mais plutôt avec l'intention d'identifier les éventuelles lacunes des élèves (Bloom, Hasting et Madaus, 1971). Ces lacunes, le professeur se promet de les retravailler afin de permettre à chacun de les dépasser. Ici, l'évaluation s'apparente à un retour fait à l'enseignant qui disposerait, dès lors d'informations précises pour revenir sur les éléments encore mal maîtrisés avant une évaluation sommative.

Malgré l'évolution de ce concept, les caractéristiques principales se trouvent déjà dans la pédagogie de maîtrise de Bloom : l'évaluation formative s'effectue exclusivement en cours d'apprentissage. Les erreurs identifiées ne sont nullement sanctionnées mais représentent une source d'informations à dispositions de l'enseignant lui permettant d'aider chacun à surmonter ses difficultés. Il s'agit donc d'une évaluation au profit des apprentissages de chacun. Les erreurs des élèves donnent lieu à des régulations organisées et orchestrées par l'enseignant.

Allal, (1988) a distingué trois formes de régulation liées à l'évaluation formative : *la régulation interactive*, *la régulation rétroactive* et *la régulation proactive*.

Allal et Mottier Lopez (2005) résument ces trois concepts ainsi :

- *La régulation interactive* a lieu quand l'évaluation formative est fondée sur des interactions de l'élève avec les autres composantes de la situation, c'est-à-dire avec l'enseignant, avec les autres élèves et/ou avec du matériel permettant

---

<sup>18</sup> « Dans ce contexte, les procédures d'évaluation formative sont conçues pour permettre des ajustements successifs lors du développement et de l'expérimentation d'un nouveau curriculum, manuel ou méthode d'enseignement » (Allal, 1991, p. 154). Ainsi, contrairement à l'évaluation sommative qui intervient à la fin du processus, l'évaluation formative a lieu au cours du processus pour adapter celui-ci « en cours de route ».

une autorégulation de l'apprentissage. L'intégration des différents modes de régulation interactive dans une activité d'enseignement permet des adaptations continues en cours d'apprentissage. La régulation contribue au progrès de l'élève en fournissant des feedbacks et un étayage qui stimulent l'implication de l'apprenant dans chaque phase d'enseignement.

- La *régulation rétroactive* intervient lorsque l'évaluation formative est réalisée à la fin d'une phase d'enseignement. Elle permet l'identification des objectifs atteints ou non atteints par chacun des élèves. Le feedback produit par l'évaluation amène à la sélection des moyens et des démarches servant à corriger ou surmonter des difficultés d'apprentissage rencontrées par certains élèves. La régulation rétroactive correspond à la notion de remédiation présente dans la conception initiale de l'évaluation formative de Bloom.
- La *régulation proactive* intervient lorsque différentes sources d'information permettent l'élaboration de nouvelles activités d'enseignement/apprentissage conçues pour prendre en compte les différences entre les élèves. Elle est liée à la préoccupation de la différenciation de l'enseignement en fonction des besoins des apprenants, plutôt que de se centrer sur la remédiation des difficultés d'apprentissage. (pp. 269-270)

Il est important de noter que dans la pédagogie de Bloom, l'apprenant n'intervient pas du tout dans les démarches mises en place par l'enseignant pour remédier aux difficultés décelées. Celui-ci est considéré comme un « pion » effectuant des actions de correction et de remédiation déterminées par le maître (Allal, 1999). Bien souvent, cela correspond à refaire les mêmes exercices, mais dans différentes formes afin d'atteindre les objectifs visés. Cette remédiation dans laquelle le maître occupe un rôle central et dans laquelle l'élève « exécute » est remise en question par Allal. Elle affirme que cette manière de procéder est caractérisée par son manque de partage aussi bien du point de vue des explications que des réflexions « autoévaluatives » entre l'élève et l'enseignant. Ceci provoquerait un manque de motivation et le

caractère répétitif de l'apprentissage ne permettrait pas la progression des stratégies du maître et de l'élève.

Suite à ce constat et selon une perspective plus constructiviste et socioconstructiviste des apprentissages, le concept d'évaluation formative se développe alors dans une orientation qui vise à impliquer davantage l'élève. Considérant alors les enfants comme capables d'exercer un processus métacognitif, une analyse approfondie de l'évaluation formative devrait être proposée à l'apprenant après coup (Allal & Wegmuller, 1997). C'est l'élève qui se trouve donc au centre de sa propre formation. Il connaît les attentes et peut, avec l'enseignant, chercher les stratégies lui permettant de surmonter ses difficultés. Ainsi, la coévaluation, l'évaluation mutuelle et l'autoévaluation sont autant de modalités développées par la suite (Allal, 1999) dans le but d'impliquer l'élève dans le processus d'évaluation des apprentissages et de favoriser son autonomie. Allal et Wegmuller (1997) donnent les définitions suivantes pour chacun de ces trois processus qui favorisent l'implication des élèves dans leurs apprentissages :

- *L'autoévaluation* : procédure impliquant l'élève dans la formulation d'une appréciation par rapport à ses acquisitions, ses démarches d'apprentissage, sa progression, les difficultés rencontrées
- *L'évaluation mutuelle* : procédure impliquant deux ou plusieurs élèves dans l'évaluation réciproque de leurs acquisitions, démarches progressions et/ou difficultés respectives.
- *La coévaluation* : confrontation de l'autoévaluation de l'élève (ou d'un groupe d'élèves) avec l'évaluation formulée par l'enseignant. (p. 15)

## Recueil des données

### Archives personnelles du directeur

Les archives écrites et personnelles de Louis Emery qui sont au centre de ce travail de mémoire constituent un corpus de quatre textes dactylographiés et rédigés par l'ancien directeur de la Maison de Chevrens.

Le premier de ces écrits dactylographiés à la machine à écrire est *Agenda d'une Utopie*. Ce texte s'étend sur quarante-quatre pages. Il ne comporte pas de table des matières mais, en dehors de l'introduction et de la conclusion, il est divisé en trois parties principales qui constituent trois périodes de l'institution :

- « De 1960 à 1970 - Casser les règles de l'échec » (p.3 à p.9)
- « De 1970 à 1980 » (p.10 à p.21)
- « Depuis 1980 » (p.21 à p.42)

Au sein de la troisième partie, Emery insère quatre textes de réflexions théoriques qui sont :

- L'adolescent placé, L. Emery (1982)
- Rapport de la psychologue, G. Hermans (1982-83)
- Quelques réflexions sur le temps du « toit » ou du « lit », L. Emery (1982)
- Première esquisse des champs prioritaires de travail des divers professionnels du centre, L. Emery (1983)

D'une part, ces écrits donnent des informations sur l'organisation et le fonctionnement de la Maison de Chevrens. D'autre part, et c'est là tout l'intérêt de ce texte, il est constitué des réflexions et questionnements personnels du directeur. Au centre de ses pensées, il y a le jeune et ses difficultés ainsi que l'institution et sa mission de réinsertion sociale et professionnelle

La rédaction de ce texte a été aboutie en avril 1986. Les faits étant relatés avec plusieurs années de décalage, il s'agit là d'un texte de mémoires. Ce détail d'importance précise davantage le statut du texte et implique d'adopter un regard critique quant à la subjectivité de celui-ci. En effet, il est possible d'affirmer que l'expérience professionnelle d'Emery ait eu une influence sur le regard que celui-ci porte sur l'expérience de Chevrens ainsi que sur ses propres pratiques pédagogiques.

Le deuxième texte du corpus s'intitule *Voici quelques réflexions pour demain 1988 – 1990 ou Il est urgent d'entreprendre et impératif d'attendre* qui a été rédigé en mars 1988. Ce texte de vingt-quatre pages est essentiellement constitué de réflexions faites par Emery à la fin des années 1980. Il se divise en cinq parties qui sont autant de thèmes de réflexions faites par le directeur de l'époque. Celles-ci sont les suivantes :

- *L'institution est-elle en passe de s'individualuer ?* (p.1 à p.3)
- *Autour de la demande de placement* (p.4 à p.10)
- *Le « mariage » institution-famille, un couple comme les autres ?* (p.11 à p.16)
- *Quelques traces de nos mariages* (p.17 à p.20)
- *Redites et ponctuation* (p.21 à p.24)

Le troisième texte a pour titre *Quelques informations relatives au nouveau Chevrens – Été 88*. Il a été écrit en mai 1988. Sur douze pages, il traite essentiellement d'éléments organisationnels, administratifs et logistiques relatifs à la maison de Chevrens. Le centre est alors en pleine restructuration. Ce texte a donc pour but de faire connaître les objectifs et les implications de celle-ci.

Le quatrième et dernier texte est *Au-delà de l'introduction de la pensée systémique dans l'institution, quelle compréhension, quelle pratique, quelle institution*. Celui-ci a été rédigé en juin 1990 et est long de 25 pages. Il se divise en dix parties qui sont :

- *En guise d'introduction, le « bruit événementiel, le bruit qui inquiète les uns et rassure les autres » !* (p.1 à p.3)

- *Un autre regard sur le dedans, le dehors. Les équilibres trouvés et leur interdépendance.* (p.4 à p.7)
- *La famille de l'adolescent place, des partenaires pour quoi faire ?* (p.8 à p.9)
- *A propos de crises et de changements* (p.10 à p.13)
- *Se positionner face à la demande* (p.14 à .15)
- *A partir de l'admission de l'adolescent* (p.16 à p.17)
- *Etre le problème – Avoir des problèmes* (p.18 à p.19)
- *Brève esquisse des champs prioritaires de travail des professionnels de l'institution* (p.20 à p.23)
- *Quelle institution* (p.24 à p.25)
- *La mission de l'institution* (p.25)

Ce texte pose les réflexions pratico-théoriques d'Emery quant aux implications professionnelles et institutionnelles de l'introduction des démarches systémiques au sein de l'institution.

### **Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJJR)**

Les archives administratives de Chevrens sont actuellement conservées aux Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. Les fonds d'archives *Louis Emery* comprennent le versement effectué par l'ancien directeur de Chevrens dès 2007. Celles-ci sont conservées dans trente classeurs dont 26 comportent des documents relatifs au Centre de Chevrens. Quatre classeurs sont quant à eux, constitués de textes réflexifs rédigés par Emery ou d'autres collaborateurs.

Les vingt-six classeurs représentant à chaque fois une année d'activité comportent des documents qui sont divisées selon les catégories suivantes :

- *Bureau* :  
Conseil de direction, Procès verbaux de séances de bureau de l'ASTURAL, communications administratives, entretiens entre collègues
- *Relations avec ASTURAL* :  
Communications, lettres, communications entre directeurs, documents administratif
- *Equipe de soutien* :  
Communications et propositions
- *Relations avec les services* :  
Communications avec les services médicaux, sociaux et tutoriaux
- *Rapport d'activités* :  
Rapports de l'ASTURAL
- *Presse* :  
Coupures de presse

Les quatre classeurs constitués de textes réflexifs portent les titres suivants :

- *Tous les textes de 1960 à 1970*
- *Tous les textes de 1970 à 1980*
- *Tous les textes de 1980 à 1985*
- *Tous les textes de 1985 à 1990*

Une fiche détaillée regroupant les titres et les années de rédaction de ces textes se trouve dans les archives.

## **Entretiens menés avec Louis Emery**

Un premier entretien informel a été effectué avec Louis Emery en automne 2009. Celui-ci avait pour but de répondre à des questions générales autour de la lecture de ses archives personnelles mais aussi de mieux comprendre la réalité de l'institution. Bien que quelques questions aient été préalablement réfléchies, l'entretien s'est déroulé à la manière d'une discussion mettant de côté le canevas d'entretien qui avait été rédigé. Ce premier témoignage a immédiatement fait surgir à mes yeux l'importance que représentait la mise en place de la filière de préapprentissage au sein de Chevrens ainsi que ses implications pédagogiques.

En hiver 2009, c'est un entretien semi-directif qui a été effectué sur la base d'une série d'environ trente questions réparties sous différentes thématiques (description du contexte, analyse du nouveau système d'évaluation, discussion, regard posé par le directeur). Le détail de cet entretien figure dans les annexes du mémoire.

L'enthousiasme de Louis Emery à raconter ses expériences passées et à les transmettre m'a quelques fois obligé à mettre de côté le canevas des questions d'entretien, rendant difficile la remise sur rails de la discussion. Toutefois, les informations primordiales et nécessaires aux prémisses de mon travail de recherche ont pu être obtenues.

## Analyse des sources

### Contexte et acteurs

#### L'Institution

Le contexte de mon étude porte sur une institution appelée *Le Centre de Chevrens*. D'après les archives de l'institution, son histoire débute en 1956. En effet, à cette période et bien que je n'ai pas d'informations plus précises, une action est à retenir : l'achat d'une ferme à Chevrens dans le canton de Genève. C'est ce premier acte qui marque le début de l'institution. Ainsi, dans un premier temps, cette vieille bâtisse est transformée en centre de loisirs.

A partir de l'année 1957 et jusqu'en 1959, sous la pression du Service du Tuteur Général de Genève, le centre de loisirs se transforme officieusement en un centre d'accueil de jour pour adolescents.

Dès 1960, ce qui n'était qu'un centre de loisirs, se transforme petit à petit en un centre de détention pour adolescents en semi-liberté. Puis en 1961, les responsables de l'institution commencent par inventorier les problèmes que rencontrent les jeunes pensionnaires. Quant à l'équipe qui les encadre, elle s'intéresse aux méthodologies en lien avec la condition de semi-liberté. De plus, d'autres problèmes apparaissent. Ils sont liés aux apprentissages scolaires, mais aussi aux comportements inadaptés de certains jeunes. En outre, des lacunes aux niveaux sensori-moteurs sont constatées chez certains usagers.

En 1961, afin de répondre à l'ensemble de ces problématiques, la direction, commence par prendre des mesures qui découleront, entre autres, sur un projet de création d'une section de préapprentissage. Cependant, ce n'est qu'à la rentrée scolaire de 1964 que le dispositif de « préapprentissage » déploie tous ses effets. En définitive, le Centre comprendra deux voies :

- une section d'apprentis en semi internat et avec apprentissage en ville
- une section de préapprentissage en internat.

En 1965, afin de faire face aux fortes demandes de placement, il est envisagé de créer une unité de traitement qui serait installée en banlieue genevoise et pouvant accueillir les adolescents étant passés par les deux sections de Chevrens en vue d'un traitement rééducatif s'inscrivant sur la durée.

Dès 1966, avec la prise en charge de huit adolescents, le Foyer d'apprentis de Thônex ouvre ses portes dans une villa mise à disposition par l'ASTURAL. A cette époque, le Foyer d'apprentis de Thônex offrait trois sections : une de préapprentissage, une d'apprentis et enfin une section jouant le rôle de « foyer ».

En 1967, au sein de Chevrens, un atelier dirigé par un maître socioprofessionnel est mis sur pied. Il est intitulé « Atelier d'occupation et d'entretien » et a pour but d'assister et de soutenir des usagers se trouvant en situation irrégulière. De 1967 à 1970, le centre est à plusieurs reprises réaménagé et amélioré suite à diverses évaluations. De plus, des techniques et des méthodes pédagogiques sont développées. Il est à remarquer aussi que l'on assiste à l'arrivée des premières éducatrices.

En 1968, toujours grâce à l'aide de l'ASTURAL, une villa du quartier de la Servette à Genève est transformée en un foyer de « post-cure » pouvant répondre aux prises en charges de jeunes en difficultés ; jeunes ayant déjà séjourné aussi bien à Chevrens qu'à Thônex. Ce foyer, accueillait des jeunes pour de longues durées.

## **Le directeur**

Louis Emery, est le directeur de la Maison de Chevrens de 1960 à 1991.

En 1946, alors âgé de seize ans, il effectue son apprentissage d'électricien à Genève.

Au début des années 1950, il décide de voyager à travers l'Europe. Les moyens financiers étant restreints, Emery décide de travailler pour financer la suite de son voyage. Il trouve un poste d'éducateur dans une institution de Grenoble alors qu'il n'a aucune expérience dans ce domaine. C'est donc à travers la pratique uniquement qu'Emery va tout d'abord apprendre son nouveau métier. A ce sujet, Emery précise que cette période constitue la fin de l'appellation de « pénitenciers d'enfants » pour laisser la place aux nouvelles « maisons d'éducation ». Son expérience du scoutisme et de la gestion de groupe constituent une aide précieuse pour lui. Les moyens de prise en charge étant quasi inexistant, il faut sans cesse inventer et créer des outils et des méthodes de prise en charge éducative.

De retour en Suisse, il reprend son activité d'électricien sur le chantier du barrage de la Grande Dixence. Très vite, par le biais de connaissances, il est engagé par le Foyer des Ormaux à Chouilly où il sera tout d'abord éducateur puis chef éducateur durant les années 1956 à 1960. Il effectue également sa formation d'éducateur en cours d'emploi à l'école Pahud de Lausanne<sup>19</sup>.

En 1960, Emery est engagé en tant que directeur au Centre de Chevrens. Cette institution sera le cœur de son investissement professionnel car il y restera jusqu'à la fin de sa carrière, soit jusqu'en 1991.

---

<sup>19</sup> Première école de Suisse Romande pour la formation des éducateurs spécialisés créée en 1954. Elle deviendra, plus tard, l'actuelle Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques de Lausanne (EESP)

## **Un maître de classe**

Le maître de classe, avant même l'entrée en vigueur de la section de préapprentissage, prend part aux réflexions et aux efforts nécessaires à la mise en place d'une telle filière. Fritz Nüssbaum est instituteur qualifié du canton de Neuchâtel. Ayant pris connaissance du projet de Chevrens, il postule et est très vite engagé au sein de l'institution. Suite à une intense collaboration avec Louis Emery, il devient l'initiateur du nouveau système d'évaluation adopté par Chevrens. Il se voit confier la mission de suivi scolaire des adolescents tout en adaptant son enseignement et sa pédagogie aux différents types d'élèves présents dans la classe. L'enseignant a pour mission principale la préparation de l'adolescent au monde du travail selon deux principes fondamentaux : l'acquisition d'attitudes et d'aptitudes. Pour arriver à ses fins, la pédagogie du succès est fortement employée afin de réconcilier l'élève avec le monde scolaire. « L'idée qui domine est qu'une approche adéquate de la tâche à effectuer, cumulée à une évaluation permanente des actions menées, constituent des valeurs indispensables dans le monde professionnel. En collaboration avec les autres professionnels de l'institution, il mène des activités mettant en activité des compétences moins scolaires. Par ce biais, les adolescents peuvent être initiés à des pratiques en lien avec l'économie, le relationnel, la vidéo, les médias et les télécommunications.

F. Nüssbaum terminera sa carrière à Chevrens en 1975.

## **Les usagers**

Dès 1960, le Centre de Chevrens se voit attribuer la mission d'accueillir les jeunes garçons dont la situation est qualifiée d'urgente par les services de la jeunesse. Dans la plupart des cas le placement est ordonné par des juges.

Les jeunes qui sont placés au Centre de Chevrens sont généralement à la fin de leur scolarité obligatoire et souvent en rupture quasi totale avec le monde de l'école. Ils présentent de grandes lacunes dans les matières fondamentales comme le français et les mathématiques. Evidemment, les adolescents ne sont pas volontaires face au placement en institution puisque celui-ci est généralement exigé par un juge des

mineurs, c'est pourquoi Emery, lors des divers entretiens effectués a qualifié le placement de « déportation »<sup>20</sup> qu'il faut faire accepter tant aux jeunes qu'aux familles.

A leur arrivée, les adolescents portent avec eux le poids des diverses étiquettes et préjugés que la société (école, services psychologiques, police, juges, tuteurs, famille, etc.) leur a imposé. Emery, lui, pose le problème autrement et souligne le besoin primordial pour la société de trouver une solution à cette forme de marginalisation. L'ancien directeur décrit aujourd'hui ses anciens pensionnaires comme « des enfants inadaptés dans un monde inadaptant »<sup>21</sup>. A travers ce postulat, il faut comprendre que c'est à l'institution de proposer un programme et de moyens d'apprentissages différents et adéquats pour ces jeunes en rupture quasi totale. Par ailleurs, il s'agit pour l'institution de faire en sorte que toutes les relations et interactions puissent garantir le retour à l'équilibre et le maintien du jeune pensionnaire.

Bien que les actes reprochés aux pensionnaires soient parfois particulièrement graves (viols, meurtres, agressions, etc.), le directeur en fait abstraction afin que le poids des reproches n'empêche un éventuel processus d'intégration. Toutefois, la gravité de leurs actes détermine la durée de leur placement par les juges.

D'une manière générale, voici comment un document officiel présente les caractéristiques des jeunes admis au centre de Chevrens<sup>22</sup> :

- « Développement mental et affectif retardé ou bloqué
- Maladresse, troubles des réflexes normaux, et retards moteurs
- Retards scolaires

---

<sup>20</sup> Entretien informel du 09.09.09, interaction 3

<sup>21</sup> Entretien informel du 09.09.09, interaction 5

<sup>22</sup> *A propos de la création d'un centre de préapprentissage et d'orientation professionnelle, complémentaire à l'actuel Centre d'Accueil de Chevrens*, Texte élaboré par le Directeur et par l'équipe d'appui du Centre de Chevrens, Genève, 1964 (Classeur de textes 1960-1970 IAJJR, p.6)

- Perversion de toutes les conceptions sociales normales, l'homme adulte étant pour lui, le plus souvent, plus ou moins une crapule derrière une façade honorable. Il le sait pour l'avoir vécu dans son milieu, au long de son enfance, et l'image qu'il se fait de la société découle de cette idée
- Beaucoup de mauvaise identification sexuelle
- Instabilité
- Désir d'être aimé, de paraître, mais refus d'être contredit, même lorsqu'il en reconnaît le bien-fondé
- Besoin intense d'utiliser des véhicules à moteur, il tombe dans le « panneau » de toutes les illusions du monde moderne
- Incapacité de résister à ses tentations, le sens de la discipline n'ayant jamais été éduqué en lui ; il lui faut passer à l'action immédiate
- Garde sur le cœur un gros problème, qu'il connaît souvent mal ou pas du tout, dont il ne peut facilement parler, et qui apparaît comme la source de ses désillusions ; ce problème est très souvent celui des relations avec ses parents »

Souvent, les familles des jeunes pensionnaires sont elles aussi en rupture sociale, d'où la décision de retirer ces adolescents de leur environnement familial. Leur relation aux diverses institutions et administrations est plutôt méfiante et fermée. Il y a donc un travail de mise en confiance qui est primordial et nécessaire. Il est à rappeler que selon la théorie de la reproduction de Bourdieu & Passeron évoquée plus haut, l'école participe à la reproduction des inégalités sociales. Ceci qui expliquerait des rapports difficiles entre les institutions scolaires et les familles au sein desquelles l'échec serait présent depuis plusieurs générations.

De façon plus précise, et me basant sur des documents d'archives je vais présenter ici la place du jeune au sein de la section de préapprentissage créée à Chevrens en 1964. Cette section a pour but d'accueillir des « adolescents d'intelligence normale dont les troubles du caractère, de la personnalité, du comportement, compromettent

une adaptation sociale et professionnelle »<sup>23</sup>. Des critères d'admissions pour cette section sont définis<sup>24</sup>. Il est donc déterminé que l'adolescent doit être de sexe masculin et ne doit pas être plus jeune que 15 ans ni plus âgé que 16 ans. Les adolescents dits « débilés » sont exclus de la section de préapprentissage. La capacité de suivre le programme scolaire apparaît ici comme une nécessité. Toutefois, un retard scolaire de deux à trois ans est admis. En réalité, selon Emery, les élèves admis au centre présenteront des retards scolaires parfois bien plus importants.

Avant son admission, l'élève se voit passer des tests auprès du Service Médico-Pédagogique afin d'évaluer ses troubles du caractère. Si besoin est, le Centre de Chevrens peut également lui faire passer des examens supplémentaires. Concernant les facultés manuelles, aucune difficulté psychomotrice n'est admise. Le Centre a également ici les moyens d'effectuer ses propres tests sur les adolescents. Si la discrimination relative à l'état des connaissances des élèves ainsi qu'à leurs propres aptitudes intellectuelles semble être évitée, il subsiste tout de même ici une ségrégation relative aux aptitudes physiques des élèves dont le handicap constitue un obstacle à leur admission au sein de l'Internat de préapprentissage.

Bien que les activités en atelier soient essentiellement centrées sur la métallurgie et la mécanique, ces domaines ne doivent pas nécessairement constituer le seul centre d'intérêt professionnel chez l'usager mais ils servent de tremplin et de prétexte pour mener une action éducative et se familiariser avec le monde du travail. Un examen psychologique peut être effectué au sein du centre par le psychologue de l'équipe de Chevrens et ceci, dès que l'équipe éducative l'estime nécessaire.

L'ouverture de la section de préapprentissage en 1964 modifie le rôle éducatif du Centre de Chevrens ainsi que son organisation. Dès lors, il se divise en trois sections : centre de préapprentissage ; centre d'accueil en semi-liberté ; externat au

---

<sup>23</sup> *Centre de Chevrens, Information concernant notre section de préapprentissage* (Classeur annuel 1967-68 IAJJR, p.1)

<sup>24</sup> *A propos de la création d'un centre de préapprentissage et d'orientation professionnelle, complémentaire à l'actuel Centre d'Accueil de Chevrens*, Texte élaboré par le Directeur et par l'équipe d'appui du Centre de Chevrens, Genève, 1964 (Classeur de textes 1960-1970 IAJJR, p.17)

centre de préapprentissage. Par conséquent, le parcours type d'un adolescent admis à Chevrens s'effectue sur trois années. Durant la première année, le jeune est placé en internant afin d'y suivre les cours du préapprentissage. En deuxième année, l'adolescent est en situation de semi-liberté avec une entrée en apprentissage professionnel. Pour finir, en troisième année, l'adolescent est toujours en situation de semi-liberté mais il est hébergé au foyer d'apprentis de Thônex<sup>25</sup>. Pour chaque « degré », dix adolescents peuvent être accueillis.

Les multiples symptômes présents chez les jeunes de Chevrens sont répertoriés dans un document<sup>26</sup> informel m'ayant été remis par Louis Emery lors notre dernière rencontre. Cette liste est constituée de 82 caractéristiques psychologiques, sociales et scolaires des usagers. Cette liste reflète les rapports difficiles qu'entretiennent les jeunes avec l'école. Ceci se traduit par un manque d'intérêt revendiqué par un investissement personnel quasi nul. Nous pouvons sans aucun doute parler ici d'une motivation fortement atteinte par la succession permanente d'échecs établis et sanctionnés par le système scolaire traditionnel. Toutefois, se sont les symptômes d'ordre psychologique qui semblent être les plus nombreux sur cette liste élaborée par Emery.

### **Jusqu'à 1964, Chevrens : un centre en échec**

En 1957 débute le chantier d'aménagement de la ferme afin que le centre de loisirs puisse commencer son activité. Les travaux deviennent de plus en plus importants et en 1958, l'idée de créer un centre d'accueil écarte peu à peu la mise en place du centre de loisirs projeté. Ce changement est notamment le fruit de pressions exercées par le service du Tuteur Général qui doit faire face au nombre grandissant de placements. Les travaux voient leur achèvement en 1959.

---

<sup>25</sup> *A propos de la création d'un centre de préapprentissage et d'orientation professionnelle, complémentaire à l'actuel Centre d'Accueil de Chevrens*, Texte élaboré par le Directeur et par l'équipe d'appui du Centre de Chevrens, Genève, 1964 (Classeur de textes 1960-1970 IAJJR, p.17)

<sup>26</sup> Document dactylographié par Louis Emery. La date de rédaction est inconnue mais selon Louis Emery, celui-ci aurait été rédigé dans le courant des années 70.

L'année 1960 marque la mutation du Centre de Chevrens. Ce qui n'était alors qu'un projet de centre de loisirs pour jeunes se voit transformé en un centre de détention de semi-liberté pour adolescents. Sa mission est dès lors d'accueillir les « urgences » des services sociaux et du Service de Protection de la Jeunesse. Le placement des jeunes est ordonné par des juges ayant estimé que l'éloignement de la sphère familiale constitue une urgence. Cette année marque également l'arrivée de Louis Emery au poste de directeur de l'institution.

La mission du Centre de Chevrens est alors d'effectuer des observations permettant une orientation vers une institution romande adéquate. Ceci a pour conséquence de très vite atteindre le taux de remplissage maximal sans pour autant que l'équipe éducative ait le temps et les moyens d'élaborer un programme de prise en charge adéquat. Or, dès 1961 déjà, selon les écrits du directeur, les lacunes liées aux méthodes éducatives employées dans l'institution sont mises en évidence : problèmes comportementaux, retards scolaires, etc. Le placement semble révéler chez les jeunes de nouvelles ruptures et rejets. En effet, lors des récents entretiens, l'ancien directeur a évoqué le fait qu'un tel placement peut être qualifié de « déportation ». Les divers acteurs, que ce soit le jeune et sa famille ou l'institution de Chevrens se voient dans l'obligation d'accepter ce placement. C'est ce qu'Emery qualifie de « double contrainte ».<sup>27</sup> Selon lui, la décision de placement ne fait pas de tous les acteurs des partenaires poursuivant un but commun auquel s'associeraient des solutions communes qualifiant les rapports entretenus avec les usagers de « patients-traitants ». En effet, le jeune se retrouve face à un « conflit de loyauté » lui demandant de se positionner par rapport au système familial dont les valeurs étaient souvent très éloignées de celles véhiculées par l'institution. Aujourd'hui Emery affirme que ceci a rendu impossible toute forme d'enseignement car la relation unissant l'institution et l'utilisateur était essentiellement basée sur des notions de pouvoir. Par conséquent, cette réalité a empêché l'élaboration de programmes scolaires au sein de l'institution avant la création du préapprentissage. Par ailleurs, du manque de prises en charges adéquates et diversifiées découlent des voies d'orientation particulièrement restreintes. L'analyse que fait l'ancien directeur aujourd'hui est sans nul doute imprégnée de ses expériences relatives à l'analyse

---

<sup>27</sup> *Entretien informel du 09.09.09. (échange n°9)*

systemique qui deviendra plus tard l'une des références essentielles du Centre de Chevrens. Ce sont donc ici les prémisses de la prise en compte de la nécessité d'un modèle de prise en charge tenant compte de la sphère familiale qui apparaissent.

Au début des années 1960, l'urgence du placement due la plupart du temps à la gravité des actes commis par le jeune prend donc le pas sur la nécessité de tenter de rattraper les lacunes scolaires. Les problèmes comportementaux des jeunes constituent l'objet central de l'intervention de l'équipe éducative. Avant 1964, selon les écrits de l'ancien directeur, la soumission du jeune pensionnaire est interprétée comme un succès de l'institution. Si celui-ci se plie à ses exigences, l'équipe éducative peut alors considérer sa mission atteinte. Il y a là l'idée sous-jacente que l'insertion sociale et professionnelle ne peut passer que par une forme de soumission à l'autorité. Toutefois, ce facteur ne peut que constituer un obstacle certain à la motivation des jeunes. Emery évoque la « mission de changement » qui leur est imposée. Il faut « corriger » les comportements déviants des jeunes usagers ce qui, selon lui aujourd'hui, représente l'un des éléments constitutifs de l'échec de Chevrens. En effet, « on n'a pas à changer l'autre, on a à introduire de l'information, à échanger des informations qui font que nous changeons »<sup>28</sup>.

Les problèmes de comportement sont souvent considérés comme le noyau dur du dysfonctionnement. Toutefois, bien que le jeune soit qualifié de déséquilibré, Emery peut affirmer à présent, après une longue expérience professionnelle, que « le comportement visible c'est le comportement d'appel, c'est ce qui montre qu'il y a quelque chose qui ne roule pas dans l'histoire, donc on pourrait dire que le gars, en étant loyal à sa famille, en produisant ce qu'elle attend, en passant la frontière, c'est-à-dire en se faisant voir par les flics, par le tuteur, par ceci... a un comportement d'appel, ça veut dire que maintenant tout le monde va se centrer... »<sup>29</sup>. Les apports futurs de l'analyse systémique dont a pu bénéficier Emery, lui permettent aujourd'hui d'associer les problèmes comportementaux des jeunes avec des dysfonctionnements communicationnels au sein du contexte familial. Il faut admettre ici que cette réflexion ne puisse se faire qu'après l'acquisition d'une expérience

---

<sup>28</sup> Entretien informel du 09.09.09. (échange n°5)

<sup>29</sup> Entretien informel du 09.09.09. (échange n°5)

pratique et théorique de l'approche systémique et, par conséquent, qu'elle ne reflète pas la pensée du directeur au début des années 1960.

Le texte d'Emery relève le fait que les réelles lacunes des jeunes n'étaient pas prises en considération par les intervenants, que ce soit l'équipe éducative, les assistants sociaux ou les familles. Selon le directeur, « l'adolescent vit de nouveaux échecs, diversement interprétés par ceux qui font son programme ; parents déboussolés, éducateurs déçus se relayant... »<sup>30</sup>. Ce constat met en évidence le manque d'échanges entre les différents acteurs et par dessus tout, une évaluation des difficultés des élèves peu pertinente car raisonnant de manière différente chez chacun des différents acteurs.

Aujourd'hui, Emery affirme s'être très vite rendu compte, à travers des activités non scolaires, que les jeunes usagers n'étaient pas « moins intelligents » que d'autres jeunes de leur âge. A travers ce postulat, il devient donc impossible d'attribuer toutes les causes des échecs aux élèves et une remise en question de l'outil institution est donc inévitable. Par ailleurs, le directeur doit faire face au fait que la plupart des jeunes usagers ne conservent pas leur place d'apprentissage une fois sortis du centre. En effet, bien que les connaissances pratiques ne fassent que rarement défaut, les savoirs purement scolaires sont bien trop insuffisants pour mener au mieux leur apprentissage. La création du préapprentissage et par conséquent d'un modèle d'intervention et d'un programme scolaire relativement précis, découle alors du constat que l'intégration professionnelle des jeunes de Chevrens n'est que très rarement couronnée de succès.

## **Ruptures et changements pédagogiques**

Dès le début du texte *Agenda d'une Utopie*, le directeur relève l'inefficacité de l'équipe éducative de Chevrens due au manque de moyens mais aussi au fait que les adolescents sont constamment confrontés à l'échec. Ce ne sont pas tant ces échecs qui le perturbent que la perception de ceux-ci par l'entourage des jeunes. En

---

<sup>30</sup> Emery L., *Agenda d'une Utopie* (p3)

effet, chaque intervenant pose un regard différent sur l'échec de l'élève, l'interprétant selon ses propres sensibilités et convictions. Ceci a pour conséquence de multiplier les interprétations de cet échec sans pouvoir trouver de solution commune.

Pour Emery et son équipe, l'échec constant du jeune ne peut le motiver à progresser. Il faut donc donner un nouveau statut à l'erreur qui deviendra source d'apprentissage et de progrès plutôt que l'origine de sanctions et d'échecs répétés. La rupture est ici particulièrement importante. Il ne s'agit plus de sanctionner l'élève suite à ses erreurs mais bel et bien d'utiliser celles-ci comme tremplin vers l'acquisition de nouveaux savoirs. Le besoin de donner un rôle formateur à l'évaluation se fait sentir ici. Notons qu'à ce sujet Claparède, dans son texte de 1913, souligne déjà les effets néfastes de la sanction sur l'apprenant. Celle-ci représente avant tout une source de crainte ayant des répercussions négatives sur les résultats produits. Par ailleurs, pour l'auteur, elle ne fournit aucune information pertinente sur l'état réel des connaissances acquises par l'apprenant. Une cinquantaine d'année séparent le texte de Claparède et la remise en question du statut de l'erreur au sein du Centre de Chevrens. Nous voyons bien ici qu'un regard sur l'histoire de l'éducation aurait certainement induit cette réflexion plus tôt.

Au cours des années 1962 et 1963 débutent les réflexions liées à la création d'un nouveau modèle de prise en charge. De celles-ci découlera la création du premier Internat de préapprentissage en 1964, soit quatre ans après l'arrivée d'Emery au poste de directeur de la maison de Chevrens. Selon l'ancien directeur, cette décision intervient suite aux perpétuels échecs évoqués plus haut. Notons ici que pour Emery, la notion de réussite n'est pas liée à la quantité de savoirs accumulés et maîtrisés mais avant tout à une capacité d'adaptation à un milieu professionnel donné. A ce propos, il affirme aujourd'hui « que d'envoyer des gens à la guerre, au supplice, c'est quand même pas la fonction de l'éducateur, mais c'est de l'envoyer avec les armes qui sont demandées dans l'entrée en apprentissage que ce soit au cours ou que ce soit chez le patron ou à l'atelier »<sup>31</sup>. Selon lui, l'entrée dans un système ainsi que la conformité à une forme de norme sociale représentait une réelle attente de la part des familles. Il y aurait là une volonté de se libérer du poids de la

---

<sup>31</sup> Entretien semi-directif du 04.11.09. (échange n°26)

marginalisation provoquée par les comportements déviants des jeunes pensionnaires et l'idée sous-jacente que cette libération ne passerait que par l'insertion dans le monde professionnel. A ce sujet, lors de notre dernier entretien, Emery affirmait que l'intégration était en réalité une volonté des usagers et que le rôle de l'institution était d'offrir les moyens permettant d'atteindre cet objectif. Mais selon lui, l'objectif principal est le développement personnel bien plus que l'entrée dans le monde du travail. Ce dernier est certainement le moyen privilégié pour atteindre l'épanouissement personnel mais il admet volontiers que le refus de se conformer à une norme, un système n'est pas incompatible avec un tel objectif. Il affirme que l'épanouissement personnel peut aussi être possible pour un jeune refusant d'entrer dans le système tout en étant capable d'avancer dans des voies parallèles. Pour cela, celui-ci se doit de posséder la « santé » nécessaire pour créer une alternative aux chemins considérés comme conformes sans que ceci ne puisse nuire à son entourage ou à lui-même.

La création du préapprentissage intervient suite à la constatation évidente des échecs de l'institution. Emery affirme aujourd'hui qu'aucune demande spécifique à ce sujet n'émanait du DIP. Au contraire, il dit que cette remise en question de l'institution ne faisait que rendre visible les dysfonctionnements du système scolaire et son impossibilité de garantir l'acquisition des savoirs pour tous. Selon l'ancien directeur, au moment de la création du préapprentissage, le DIP ne s'opposait pas à l'acquisition d'un nouveau modèle d'intervention au sein d'une institution. Toutefois, celui-ci pouvait décider ou non de financer sa mise en place ainsi que le paiement des salaires des maîtres. Les montants des salaires étaient alors versés à l'ASTURAL qui les redistribuaient ensuite à l'institution permettant ainsi à l'équipe de Chevrens de jouir d'une certaine liberté dans le pilotage de cette expérience.

Pour Emery, la nouvelle appellation d'*internat de préapprentissage* est bien plus positive que la précédente : *maison d'éducation*. Ceci représente une forte rupture avec la mission du Centre de Chevrens avant 1964. L'objectif premier devient alors l'insertion professionnelle des jeunes et non plus le changement de leurs comportements déviants. Il ne s'agit plus ici de s'atteler à ce qu'Emery qualifie de « mythe du changement ». Il semble ici que le but de l'internat de préapprentissage est de provoquer la rencontre entre les jeunes en difficulté et le monde du travail et,

d'autre part, de réconcilier l'élève avec l'institution scolaire en faisant abstraction des diverses étiquettes posées sur lui tout au long de son parcours scolaire. Pour l'équipe éducative de Chevrens, il y avait le souci d'évaluer les acquis de la façon la plus claire possible. Ceci dans le but d'impliquer au mieux les parents et les jeunes dans ce processus d'évaluation. La mise en place d'un nouveau système d'évaluation apparaît ici comme la pièce maîtresse de cette reprise de dialogue. Celui-ci se veut au centre du projet éducatif du jeune en maximisant la transmission d'informations aux parents et aux divers acteurs et, par conséquent, leur implication dans ce projet.

Dès la rentrée de 1964, la section de préapprentissage implique la création d'une classe (lieu des apprentissages scolaires), d'un atelier (lieu des apprentissages professionnels) et d'activités sportives et culturelles. Bien que la création de l'atelier n'ait pas fait l'unanimité au sein de l'équipe de Chevrens, Emery la justifie aujourd'hui par la nécessité d'avoir un « lieu dans lequel les comportements fondamentaux peuvent être acquis avec un maître »<sup>32</sup>. En effet, celui-ci n'était pas le lieu d'apprentissage d'un métier précis mais bel et bien l'endroit où des techniques et des comportements de base pouvaient être acquis. L'objectif d'insertion professionnelle semble ici primordial pour le directeur qui voit avant tout pour ses élèves le besoin d'adopter des comportements adéquats pour l'entrée dans le monde du travail. La création de l'atelier s'est entre autres effectuée grâce à l'aide d'entreprises romandes ayant fait don de machines et outils usagés remis en fonction dès la rentrée de 1964 par les élèves, ce qui constitue également une phase d'apprentissage.

Ayant constaté que les réelles difficultés scolaires des usagers n'étaient pas évaluées, Emery sollicite l'enseignant qualifié dès son engagement, soit cinq mois avant la rentrée scolaire, afin qu'il mette sur pieds un moyen d'évaluer les élèves de façon pertinente et utile. C'est donc sous l'influence du maître de classe qu'un nouveau système d'évaluation est créé pour l'internat de préapprentissage. Cette remise en question de moyens d'évaluation dits traditionnels était déjà largement explicitée par Claparède 50 ans plus tôt dans son texte *Les notes scolaires ont-elles une valeur pédotechnique ?* Les moyens d'évaluations dits traditionnels semblent

---

<sup>32</sup> Entretien semi-directif du 04.11.09. (échange n°32)

donc fortement ancrés dans la culture scolaire. Il apparaît clairement ici que malgré les critiques apportées par Claparède en 1913, les moyens d'évaluation traditionnels étaient naturellement employés dans les années 1960 et aujourd'hui encore.

Il est donc décidé de faire passer des tests relatifs aux matières scolaires à tous les élèves entrants à Chevrens. Ces tests n'ont aucune visée de classement et de hiérarchisation des élèves et ont pour objectif de faire état des connaissances à leur entrée au centre. Il est toutefois imaginable ici qu'il en découlait tout de même un classement fait par les élèves bien que ceci ne soit pas l'objectif de l'institution. L'accent est mis sur le français et les mathématiques. En effet, les élèves avaient accumulé sept ou huit ans de retard scolaire qu'il fallait impérativement combler et « la société c'est ce qu'elle demande... le français et les maths ».<sup>33</sup> Il est à noter ici que la réinsertion professionnelle passe également par l'écoute des besoins et attentes réelles de la société dans laquelle celle-ci doit avoir lieu. L'influence des méthodes de l'Ecole Active semble ici évidente. Placer le jeune et son intégration professionnelle au centre des programmes implique d'effectuer des apprentissages étant étroitement liés aux pratiques sociales et professionnelles en vigueur.

Lors de notre première rencontre, Emery a décrit le test d'entrée de la section préapprentissage comme une série de 350 questions représentant un découpage du programme scolaire de français et mathématiques. Ce sont les programmes officiels des cantons de Neuchâtel, Vaud, Valais et Genève qui ont servi de base à ce découpage et à l'élaboration des différents points du test. Les questions de ce dernier représentent autant d'opérations considérées comme nécessaires à l'entrée dans le monde du travail. Tout comme les tests élaborés en 1929 par Dottrens au sein de son Ecole Active, la part de subjectivité semble être limitée ici par l'élaboration de questions dont les réponses attendues et tolérées sont prédéfinies. Le résultat était exprimé en pourcentage puis une moyenne globale était effectuée. En d'autres termes, ceci limitait les diverses interprétations possibles par l'enseignant qui avait pour mission d'évaluer. Emery n'évoque aucun lien ou influence directs avec l'école des sciences de l'éducation et ses acteurs. Toutefois, il est à penser que les réflexions faites par le maître de classe ayant élaboré cette

---

<sup>33</sup> Entretien semi-directif du 04.11.09. (échange n°72)

nouvelle grille d'évaluation aient été influencées par son parcours et les apports théoriques que lui a offert sa formation.

A travers le nouveau système d'évaluation, l'élève se voit donc attribuer un résultat rendant compte de l'état de ses connaissances en fonction d'une liste de savoirs prédéfinie. Emery qualifie aujourd'hui ce système de « radiographie du taux de connaissances retenues par l'adolescent au moment de son entrée au centre »<sup>34</sup>. Ce test peut donc s'apparenter à une forme d'évaluation formative dans le sens où il ne possède aucun objectif de sanction mais bel et bien l'intention de mieux cibler les difficultés et lacunes de chacun afin de pouvoir les retravailler en classe et permettre aux élèves de les surmonter sur la base d'un programme différencié.

Notons ici que l'élève ne se voit pas attribuer une note chiffrée dont l'interprétation ne pourrait se faire sans une part de subjectivité. A ce propos, Claparède affirmait déjà en 1913 que les résultats produits par les élèves ayant passé un test ne peuvent être que largement influencé par des facteurs psychologiques dont il n'a pas la maîtrise et que l'évaluation chiffrée ne prend pas en considération<sup>35</sup>. Il semblerait donc que Chevrens et son équipe éducative commencent à considérer les multiples facteurs ayant une influence sur les productions des élèves. Dès lors, le rôle de l'institution n'est plus d'évaluer et de sanctionner mais bel et bien de travailler sur les facteurs contextuels et psychologiques pouvant être à la base de ruptures chez les élèves.

Aujourd'hui, Emery souligne l'inutilité des notes due au fait que chaque enseignant possède des pratiques et méthodes d'évaluation différentes. Par ailleurs, la plupart du temps, la compréhension de celles-ci est particulièrement difficile, voire impossible pour les parents et élèves. A travers ce postulat, nous comprenons le besoin primordial de rendre les résultats ainsi que leur compréhension les plus clairs et explicites possible afin de faire des parents et des élèves de réels partenaires poursuivant un but commun. Les résultats obtenus par les élèves constituent donc ici la révélation d'un taux de savoir en fonction d'une série de connaissances répertoriées et considérées comme indispensables pour l'entrée dans un métier. Chaque corps de métier nécessitait un taux de connaissance différent en fonction

---

<sup>34</sup> Entretien semi-directif du 04.11.09. (échange n°16)

<sup>35</sup> Extrait de la Revue de Pédotechnie, Bruxelles, T. n°1. 1913.

des savoirs de base que celui-ci implique. Le découpage des connaissances ainsi que la détermination du taux nécessaire à l'entrée dans un corps de métier étaient effectués par Emery en collaboration avec le maître de classe et le maître d'atelier. Bien que ceci n'ait jamais été évoqué par l'ancien directeur et bien qu'il soit admissible que la collaboration soit un facteur permettant de diminuer la part de subjectivité, il est imaginable que ceci n'ait pas été réalisé en l'absence de débats et divergences d'opinion. En d'autres termes, ceci pose la question de la possibilité d'évaluer en supprimant de manière certaine toute forme de subjectivité. Il semblerait ici que deux éléments majeurs tendent à favoriser l'objectivité de l'évaluation : la « mécanisation » de l'évaluation à travers le passage de tests à valeur formative et l'expression des résultats en taux relatifs à une liste prédéfinie de savoirs à acquérir et valorisant les savoirs acquis plutôt que la simple expression de notes chiffrées sanctionnant l'échec et sans réelle signification pour l'élève.

Le même test que celui passé par les élèves à la rentrée scolaire est également passé à chaque fin de trimestre. L'évolution du taux de connaissances est donc transcrit sur une courbe graphique permettant à l'élève, aux familles ainsi qu'à l'équipe éducative et pédagogique d'avoir une vision plus objective de l'état des savoirs de l'élève ainsi que de son évolution. Notons qu'en 1913 déjà, Claparède évoquait l'expérience d'enseignants qui, au début du XX<sup>ème</sup> siècle demandaient à leurs élèves de dessiner la courbe de l'évolution de leurs connaissances afin qu'ils s'investissent au mieux dans leur propre processus d'apprentissage. Par ailleurs, à Chevrens, cet outil sert de base au maître de classe qui peut alors créer un programme individualisé pour chacun de ses élèves afin de retravailler les lacunes mises en évidence par le test. Je ne peux que mettre en lien cette méthode avec une conception behavioriste de l'acquisition du savoir selon laquelle celle-ci se ferait entre autres par la répétition et la mobilisation quasi mécanique et permanente des savoirs à acquérir. A ce sujet, dans son ouvrage de 1999 Crahay présente les constats faits par Thorndike (1874-1949) au début du XX<sup>ème</sup> siècle qui, suite à des expériences sur les animaux, défini deux lois. La première est celle de *l'effet* qui postule que toutes les actions menées étant accompagnées d'un sentiment de satisfaction, le sujet aura tendance à reproduire ces mêmes actions. A l'inverse, si le sentiment qui découle d'un résultat produit est négatif, il en découlera une réticence à reproduire de telles actions. La seconde loi est celle de *l'exercice*. Pour celle-ci,

plus grand est le nombre d'essais effectués, plus grande sera la probabilité de produire une réponse correcte. En d'autres termes, c'est à travers la répétition quasi automatisée d'exercices que la production d'une bonne réponse se voit favorisée. De ce postulat, Thorndike développe des moyens d'enseignement favorisant le *drill and practice*, soit la répétition d'exercices pratiques menant à terme à la production de réponses adéquates. Skinner, en 1968, en déduira une application pédagogique postulant qu'enseigner revient à « placer l'élève dans un environnement qui le pousse à construire un répertoire de comportements, de connaissances et de compétences jugés souhaitables »<sup>36</sup>. En d'autres termes, les résultats et comportements attendus doivent être consolidés ou *renforcés* afin qu'ils puissent être reproduits par la suite. Ceci implique donc l'individualisation du dispositif d'enseignement en fonction des profils d'élèves. Le système d'évaluation de l'internat de préapprentissage se distingue tout de même du courant behavioriste de par le fait que la sanction n'est pas utilisée ici afin d'induire un quelconque comportement. La répétition des exercices constitue donc une forme de renforcement sans pour autant que la production de mauvaises réponses ne soit sanctionnée sous forme de mauvaise note ou punition.

Bien que la création de ce nouveau modèle de prise en charge représente une forme de révolution au sein de l'institution, il est possible de mettre en lien cette méthode avec la volonté du courant de l'Education Nouvelle présent en Europe depuis le début XX<sup>ème</sup> siècle et prônant la mise en place de méthodes favorisant l'individualisation des enseignements en développant des techniques répondant aux besoins et à l'évolution de l'enfant.

A Chevrens, l'élève se voit donc constamment confronté à la réalité de l'état de ses connaissances. Il peut, en compagnie du maître et de l'équipe éducative, évaluer le décalage entre ce qu'il croyait avoir acquis et ce qu'il a effectivement acquis. Il est alors capable d'effectuer les remédiations nécessaires afin de combler ses manques en vue du passage du test et par la suite, axer son orientation en fonction de ses connaissances réelles. L'orientation s'effectue alors qu'une fois que le taux nécessaire pour l'entrée dans une profession est atteint. Les diverses orientations

---

<sup>36</sup> Crahay (1999) p. 145

possibles ainsi que les taux de connaissances nécessaires à celles-ci sont déterminées par les maîtres et les directeurs en collaboration avec divers patrons d'apprentissage. Notons ici, qu'une certaine part de subjectivité reste présente dans ce processus malgré une réelle volonté de correspondre à la réalité de la façon la plus précise possible.

A leur rentrée, selon les dires d'Emery lors de notre premier entretien, les élèves arrivaient au Centre de Chevrens après sept à neuf ans de scolarité obligatoire. Sur la base des tests d'entrée, ils présentaient un taux de connaissances retenues oscillant entre 15% et 30%. Selon le directeur, ceci pouvait représenter des décalages de l'ordre de 50% à 60% avec les exigences d'entrée dans le monde professionnel.

Au sein de la classe et de l'atelier, les exercices proposés s'inspiraient largement de la pédagogie du succès, pouvant également être appelée pédagogie de la maîtrise.<sup>37</sup> Celle-ci se veut être une réponse au souci de sélection normative omniprésente dans les systèmes scolaires dits traditionnels dont le résultat revenait à classer les élèves selon cinq catégories : supérieur, bon, moyen, médiocre et inférieur, sans tenir compte des divers facteurs psychologiques et transversaux pouvant influencer les résultats produits. Birzea présente les conditions indispensables à la maîtrise des objectifs d'apprentissage comme tel :

a) la définition de la maîtrise sous forme d'objectifs précis ; b) l'analyse des objectifs pédagogiques en séquences d'apprentissage ; c) le temps supplémentaire d'instruction (...) nécessaire pour la correction des erreurs et la reprise des étapes inachevées ; d) l'évaluation des résultats et non pas des élèves ; ce qui veut dire que l'évaluation portera sur le constat d'accomplissement ou non des objectifs pédagogiques, et non plus sur la comparaison des résultats à l'intérieur d'un groupe d'élèves donné. (Birzea, 1982, p.10).

---

<sup>37</sup> A Genève, R. Dottrens en 1936 a été l'un des premiers à en déduire une stratégie didactique à travers l'élaboration des fiches correctives favorisant la définition précise des tâches à accomplir, l'évaluation continue des capacités ainsi que la correction individuelle des élèves. (C. Birzea p. 24)

Louis Emery, quant à lui, affirme dans son texte *Agenda d'une Utopie* qu'il faut associer une bonne approche de la tâche à une évaluation permanente des résultats produits, ces pratiques étant constamment employées dans tous les métiers. Il s'agit pour les enseignants de valoriser l'erreur en lui donnant une valeur constitutive des apprentissages. Il appartient donc à l'équipe éducative de tout mettre en œuvre pour favoriser le succès de l'élève à travers la création d'exercices dont le niveau de difficulté ne représente pas un obstacle insurmontable pour les apprenants. Afin que cette erreur puisse jouer un rôle constructeur pour l'acquisition de savoirs, l'auto-évaluation est primordiale. Un graphique restituant l'état de son évolution à l'élève de manière particulièrement claire peut alors être réalisé. L'objectif s'apparente ici à celui de l'évaluation formative découlant du modèle de pédagogie de la maîtrise de Bloom en 1971.

Découlant d'une vision néo-behavioriste, l'évaluation formative intervient après que les savoirs à mobiliser aient été travaillés en classe et ce à des fins informatives plutôt que de sanction. Chaque notion considérée comme non-acquise se voit donc retravaillée par l'enseignant de façon individualisée. Afin de favoriser l'auto analyse des comportements des élèves, la vidéo est également introduite dans la classe et l'atelier du Centre de Chevrens. Il devient dès alors possible de reprendre certains événements problématiques avec l'élève en question, le mettant face à la réalité de son comportement.

En parallèle, 200 heures annuelles se voient attribuées à des exercices de la pédagogie Romain<sup>38</sup>. Cette méthode propose aux élèves des situations d'exercices, impliquant le sujet dans les domaines cognitif, émotionnel et corporel et peu en lien avec les connaissances purement scolaires. Selon Emery, il s'agit ici de mettre les

---

<sup>38</sup> *Simone Romain (1900/1975), autodidacte, elle entreprend une lutte soutenue pour se libérer des séquelles de sa maladie à travers la création et l'exécution d'exercices, de mouvements la conduisant à une profonde analyse de son corps et de ses comportements. À travers cette lutte pour survivre, elle a réussi à convertir l'incapacité en création. À partir de son auto-observation, de ses perceptions et des progrès obtenus, elle propose un système d'apprentissage découlant de ses réflexions et recherches. Cette méthodologie a intéressé de nombreux formateurs et enseignants qui l'appelleront "méthode Romain".*

Zambon M. (1998), Approche de la Méthodologie Romain, ([papidoc.chic-cm.fr/37MethodRomain.pdf](http://papidoc.chic-cm.fr/37MethodRomain.pdf))

élèves sur un autre terrain que celui de l'échec tout en proposant des expériences nouvelles, enrichissantes et inattendues. A travers des exercices rythmiques ou spatiaux par exemple, les élèves voyaient leur propre confiance augmenter et par dessus tout, révélaient leur capacité d'apprentissage mettant en évidence que leurs difficultés étaient probablement aussi le fruit de méthodes pédagogiques inadaptées.

L'introduction de telles méthodes au sein de l'institution est le fruit de rencontres et de visites effectuées par Emery. Lors de nos deux entretiens, l'ancien directeur dit avoir visité des centres de réinsertion professionnelle, notamment en France où il a pu observer la mise en place de ces méthodes ainsi que leurs effets positifs sur la motivation et les apprentissages des élèves. Afin de pouvoir les appliquer au sein du Centre de Chevrens, le maître d'atelier ainsi que l'enseignant, en plus de leur maîtrise fédérale et formation d'enseignant, ont tous deux suivi des formations relatives à des méthodes plus précises comme par exemple, la méthode Romain. Emery dit avoir été sensibilisé à toutes les nouvelles méthodes des enseignants afin de comprendre la réalité pédagogique de son institution. Sur cette base, les programmes de classe et d'atelier sont réalisés par les maîtres en seulement quelques mois. En effet, leur engagement s'était effectué cinq mois avant la rentrée de 1964<sup>39</sup>.

Dès 1964, selon les dires du directeur, le niveau des activités culturelles se voit nettement rehaussé. Lors de notre dernier entretien, Emery a affirmé que celles-ci permettaient d'acquérir les savoirs non abordés en classe. En effet, le programme scolaire était essentiellement axé sur les mathématiques et le français. Bien que ces branches soient considérées comme primordiales pour la réinsertion professionnelle, il est admis ici que l'épanouissement passe également par l'acquisition de savoirs et techniques plus larges. En effet, dans son texte, Emery énumère des activités telles que l'initiation à l'économie, les relations hommes-femmes, le ciné club, etc. Il semble ici qu'il y a une volonté de placer les adolescents face à la culture comme tout autre jeune du même âge pourrait l'être en utilisant ce biais comme à des fins d'intégration et de valorisation personnelle.

---

<sup>39</sup> Il faut considérer cette valeur comme approximative car cette information n'est fournie que par l'entretien semi-directif du 04.11.09 (échange n°34)

Des informations relatives aux diverses professions et entreprises sont fournies aux élèves. Des visites d'entreprises ainsi que des stages de courte durée sont organisés et d'étroites relations sont maintenues avec les patrons. Il s'agit là sans doute de susciter des vocations chez les élèves et surtout de développer leur motivation à travers la confrontation au monde dit « réel ».

Aujourd'hui, Emery justifie l'emploi de nouvelles méthodes pédagogiques au sein de Chevrens par la volonté de présenter des pratiques nouvelles et surprenantes pour les élèves afin de ne pas répéter les blocages provoqués par leurs expériences scolaires passées. En d'autres termes, bien que les résultats escomptés par ces nouvelles méthodes constituent certainement une source de motivation pour l'équipe éducative, ce sont bien les élèves et leurs expériences scolaires chaotiques qui se retrouvent là au centre des réflexions. Dans son texte, bien qu'Emery souligne la lourdeur de la mise en place de telles méthodes, il dénote la volonté permanente de prendre en considération l'hétérogénéité de cheminement de chaque élève. En d'autres termes, la différenciation pédagogique a un coût. Elle implique la remise en question des pratiques employées jusque là et, surtout une formation accrue relative aux nouvelles méthodes employées.

Il semble important ici de s'arrêter sur le schéma qu'Emery présente dans son *Agenda d'une Utopie*<sup>40</sup>. D'après celui-ci, il s'agit de travailler le savoir-être et le savoir-faire des élèves afin de produire des expériences positives. Il souligne ici la nécessité de l'institution dans les « actions réparatrices de tous les moments de la vie ». Celle-ci doit par ailleurs choisir une pédagogie et des supports techniques adaptés aux élèves. Selon lui, il est important de cumuler le caractère positif des expériences vécues, de l'image de soi et des conduites personnelles afin de maximiser les apprentissages et l'autonomie. La création d'expériences positives par l'équipe éducative démontre un réel intérêt pour le bien être des usagers de l'institution. Ce bien être opère donc comme une forme de « réparation narcissique » menant à l'ouverture face à l'acquisition de nouvelles connaissances. Toutefois, le manque d'informations relatives au vécu des adolescents ainsi qu'à leur système familial se retrouve, selon Emery, à la source de la plupart des échecs. Notons à

---

<sup>40</sup> p. 4bis

nouveau ici le parallèle pouvant être fait avec une conception behavioriste de l'enseignement. En effet, à travers le terme de « réparation » nous pouvons entendre renforcement des comportements souhaités et considérés comme positifs pour l'intégration professionnelle. Ceci pose toutefois un problème idéologique à Emery. Le schéma qu'il propose implique une adhésion de l'adolescent au système de valeurs proposé par l'institution. Implicitement, c'est la supériorité du système de l'institution face à celui de la famille qui est suggérée à l'usager. La plupart du temps, les parents se retrouvent cantonnés au rôle de personnes ressources sans être clairement impliqués dans le processus éducatif ce qui peut placer le jeune face à un conflit d'intérêt le poussant à choisir entre deux systèmes de valeurs parfois hautement différents. A ce sujet, Emery affirme que l'institution se situe souvent dans un « triangle conflictuel dont l'adolescent est le pion »<sup>41</sup>. En effet, de par ses choix, l'institution donnait raison à l'un ou à l'autre des parents créant ainsi des conflits supplémentaires au sein de la famille. L'espoir de réorganisation du système familial se voyait ici particulièrement affaibli.

### **Les débuts de l'internat de préapprentissage**

Deux ans après la création de l'Internat de préapprentissage au Centre de Chevrens, la réputation de l'institution est qualifiée de bonne par son directeur. La rareté de ce type de foyers dans la région provoque une forte demande de placement. Dans son texte, il constate que le nombre de pensionnaires s'élève à 25 dont 16 en internat de préapprentissage et 9 en semi-liberté (rebaptisé plus tard « groupe d'apprentis »). L'espace offert par la maison de Chevrens est restreint, les adolescents vivent à quatre ou six par chambre. L'époque étant prospère sur le plan financier, il est décidé de construire des pavillons supplémentaires. Mais le projet est vite abandonné car, selon Emery, « elle ne colle pas avec notre sensibilité ni avec celle de notre association »<sup>42</sup>. Il y a la volonté de ne pas se transformer en « grande » institution. Deux raisons expliquent ce choix. Premièrement, l'accueil massif d'adolescents en difficulté rend le travail très difficile et il entache la réputation de l'institution et de son équipe. Deuxièmement, les petites institutions de la région

---

<sup>41</sup> *Agenda d'une Utopie*, p.7

<sup>42</sup> *Agenda d'une Utopie*, p.7

souffrent de surcharge et il serait donc préférable de les soutenir. Par conséquent, il est décidé d'ouvrir une unité à Thônex, au sein d'une villa mise à disposition par l'ASTURAL. C'est un couple marié qui en prend la direction. Puis, deux ans plus tard, une seconde maison se situant à la rue de la Servette est mise à disposition. Chacune des maisons représente alors un palier éducatif. Ces trois paliers sont vus comme des phases d'apprentissages en des lieux différents. Plus tard, ce chemin vers l'autonomie sera perçu par Emery comme une utopie tenant ici au fait de croire en l'efficacité inébranlable du nouveau modèle de prise en charge. En d'autres termes, en employant le terme d' « utopie », Emery reconnaît qu'il ne peut y avoir de modèle de prise en charge idéal pour tous et garantissant l'insertion professionnelle de chacun de ses élèves.

Selon lui, le changement perpétuel de lieux éducatifs représente le point négatif le plus important de ce système. Toutefois, il permet un accompagnement plus clair dans les phases d'apprentissage. Les trois foyers sont donc : l'internat de préapprentissage, le foyer d'apprentis de Thônex et le foyer de post-cure de la Servette. Les adolescents restent une à deux années dans chaque foyer et peuvent à tout moment être réinsérés dans leurs familles ou placés dans d'autres institutions jugées plus adéquates.

La nécessité d'un système de gestion efficace apparaît alors. Trois coordinateurs sont nommés. Ceux-ci chapeautent les équipes éducatives qui traiteront de champs professionnels liés à la vie économique et domestique, aux relations avec les services et familles ainsi qu'au monde du travail.

La multiplication des lieux de prise en charge en autant de paliers éducatifs allant de l'internat à l'autonomie représente une source de difficultés financières pour Chevrens. En effet, un retour « rapide » au sein de la famille est ici privilégié limitant ainsi le nombre de nuitées qui constituent la principale source de « revenus » de l'institution. Par conséquent, pour les élèves ne dormant pas entre les murs de l'institution, les frais de prise en charge se voient quasi nuls. L'ancien directeur doit donc se battre pour garder les portes de son institution ouverte et conserver les subventions d'état nécessaires.

Selon Emery, des rencontres avec d'autres professionnels sont organisées et les liens entre les membres de chaque équipe éducative sont renforcés par des réflexions communes. L'effervescence théorique de la fin des années 1960 constitue autant de sources d'inspiration pour la maison de Chevrens.

En cette fin de décennie, le centre offre la possibilité aux maîtres de la division spécialisée de visiter l'institution afin de découvrir et comprendre le modèle d'intervention du préapprentissage. Toutefois, Emery souligne sa volonté de ne pas divulguer toutes les méthodes et techniques afin de susciter chez les maîtres spécialisés les réflexions nécessaires ainsi que l'envie de créer des méthodes s'inspirant de celles de Chevrens sans pour autant les copier.

Malgré le fait que plusieurs départements aient pris part au financement du Centre de Chevrens, Emery déplore aujourd'hui le fait qu'aucun inspecteur du DIP n'ait visité le centre après la création du préapprentissage. Toutefois, de façon sporadique et inattendue, le centre recevait la visite d'un spécialiste mandaté par le Conseil d'Etat qui effectuait alors une expertise de l'institution. Emery souligne néanmoins le sentiment que le Centre de Chevrens bénéficiait d'une forme d'autonomie souhaitée par les diverses autorités afin que celles-ci ne se confrontent aux éventuels échecs et difficultés de l'institution qui se révéleraient révélateurs de l'incapacité à fournir une prise en charge adéquate.

Dans son texte, Emery affirme qu'en moyenne, dès la fin des années 1960, 55% des adolescents terminent une formation professionnelle et 30% trouvent un cheminement professionnel relativement satisfaisant sans mobiliser les services sociaux<sup>43</sup>. Ces chiffres constituent un progrès certain par rapport au début des années 1960. Toutefois, il reconnaît que ce modèle ne peut convenir à tous et que l'institution malgré tous ses efforts peut être maintenue en échec par une partie des jeunes usagers. L'institution a des limites, qui sont définies par l'échec des usagers. Les élèves restant toujours en situation d'échec sont donc dirigés vers des institutions avec conditions de liberté plus étroites.

---

<sup>43</sup> Chiffres tirés du texte *Agenda d'une Utopie*, p.5

## **Effervescence idéologique des années 1970**

Le début des années 1970 est marqué par l'idéologie de mai 1968. Les éducateurs repensent leur mission et certains ne veulent plus représenter une pression sociale supplémentaire pour les marginaux. Ceci crée donc une division entre les éducateurs qui considèrent ce nouveau schéma de pensée comme une menace pour leurs pratiques et ceux désireux de remettre leurs pratiques en question afin de répondre au mieux aux besoins des usagers. Tout est source de réflexion et de remise en question. Les relations entre éducateurs et usagers sont repensées, mais les rapports entre directeurs d'institutions et éducateurs sont également remis en question. Les rapports entre éducateurs et usagers s'« horizontalisent », avec les risques de dérives que cela comporte. A ce propos, Louis Emery évoque sa volonté d'éviter l'instauration de relations amicales entre éducateurs et usagers représentant alors de mauvais modèles de transferts pour les jeunes. Toutefois, selon lui, les institutions s'assouplissent un peu et ne sont plus dans un rapport de force avec les adolescents.

## **L'expression et la communication comme pistes de travail**

Cette période est également marquée par le premier suicide d'un ancien pensionnaire de Chevrens qui avait été hospitalisé en psychiatrie pendant plus de sept ans. Pour l'équipe d'Emery, le sentiment de culpabilité domine et cet événement est une source de réflexion constructive sur les pratiques de chaque intervenant. Notons ici que le sentiment d'échec constitue pour le directeur une source de remise en question inévitable et une volonté de ne pas répéter les erreurs commises par le passé.

Selon Emery, il y a une forte tendance à expliquer les échecs par les manquements des autres équipes éducatives étant intervenues auprès de l'adolescent. Les idées s'opposent et se choquent provoquant des divisions non seulement entre les équipes éducatives mais également au sein même de ces équipes. Pour le directeur, ceci constitue une période de crise qui a pour conséquence une baisse d'engagement chez certains professionnels. Si l'émergence massive de nouvelles théories et

convictions pédagogiques contribue à l'amélioration des pratiques, il apparaît clairement ici que les oppositions au sein des équipes éducatives peuvent constituer un frein à l'évolution des moyens de prise en charge pédagogique.

Le directeur dénonce cette fissure entre le passé et le présent. Il estime nécessaire de penser en termes de processus de développement plutôt que de rupture radicale. Le climat chez les professionnels est relativement tendu. Emery dit même être entré dans une forme de dépression causée par l'éternelle mise en doute de ses capacités à gérer cette période de crise. Son souci est de trouver un modèle théorique qui permettant la mise en place d'un mode d'intervention mêlant des approches éducatives et des approches thérapeutiques. La notion de prise en charge thérapeutique se voit là évoquée pour la première fois. Ceci intervient suite aux thérapies personnelles et supervisions suivies par certains membres de l'équipe. Le sentiment d'échec et de fatigue du directeur le poussent à repenser la prise en charge des usagers, il faut dès lors « penser processus de développement et programme »<sup>44</sup>.

Au sein de l'institution, un lieu d'expression est créé. Il est baptisé *groupe émotionnel*. Il s'agit là d'un groupe de parole permettant aux jeunes de s'exprimer sans tabous et sans le sentiment d'être jugés. Bien que controversé, celui-ci permet la mise en évidence des difficultés rencontrées et des dépressions de chacun. Si certains voient en ce groupe une source d'informations riches permettant de favoriser le développement des jeunes, d'autres considèrent ces informations recueillies comme trop intrusives en remettant en question la valeur de celles-ci. Ce groupe effraie mais il constitue sans aucun doute un outil de travail supplémentaire pour l'équipe éducative. De nos jours, de tels groupes sont souvent inclus au programme des institutions spécialisées sous le terme de *groupes thérapeutiques*. Il est donc admis aujourd'hui qu'un espace réservé à l'expression des sentiments les plus profonds des élèves soit un outil permettant de faciliter son développement personnel.

---

<sup>44</sup> *Agenda d'une Utopie*, p.12

L'expression se retrouve largement mise en avant dans les approches éducatives. Dans le foyer de Thônex, celle-ci est travaillée par le biais de réalisation de films par les adolescents. Chaque jeune est le maître de son projet afin qu'il puisse au mieux exprimer ses idées. Ces films sont la source d'informations particulièrement utiles pour les éducateurs. Emery réalise que l'équipe peut se voir être remise en question lorsque les adolescents parlent de leur expérience au sein de l'institution. Néanmoins, ceci favorise l'écoute et la compréhension réciproque.

Un groupe de discussion incluant les adolescents et les parents est mis en place. Celui-ci provoque beaucoup de questions au sein de l'équipe éducative, notamment concernant la place de l'éducateur ainsi que sur sa façon d'agir. Toutefois, tout le monde semble se contenter de la création d'un tel groupe. Concernant les parents, ils peuvent partager leurs expériences et constater qu'ils ne sont pas seuls. Il y a également la volonté d'améliorer la correspondance et l'échange d'informations avec la famille et selon le directeur, l'institution commence à comprendre la véritable importance de celle-ci qui constitue le seul et unique réel lieu de vie de l'adolescent. Une évaluation du placement est alors rendue possible aux parents. Celle-ci se fait à travers un dialogue impliquant le jeune, les parents et un membre de l'équipe éducative. Il y a la volonté de comprendre au mieux la réalité du contexte familial du jeune ainsi que le souhait de faire de tous ces acteurs des partenaires.

Au sein de l'institution, des soutiens scolaires individualisés sont mis en place et une recherche active est effectuée afin de lister les artisans susceptibles d'accepter des stagiaires.

### **Nouveaux échecs scolaires et nouvelles remédiations**

Dès le milieu des années 1970, l'équipe éducative constate que le niveau scolaire des jeunes entrants est en constante baisse. A partir de ce nouveau constat d'échec, les maîtres d'atelier et de classe réfléchissent à l'adaptation de leurs méthodes. Il en découle donc un enseignement progressant selon trois voies : pour les adolescents qui fonctionnent au niveau concret (apprentissage d'un sujet précis dans un contexte précis) ; pour les adolescents qui fonctionnent au niveau concret

mais qui montrent certaines capacités d'abstraction (mobiliser les apprentissages dans d'autres contextes) ; pour les adolescents capables d'abstraction. Il y a ici la volonté d'apporter une évolution adaptée au niveau et aux capacités de l'élève. En effet, chaque usager se voit attribuer des exercices en fonction de sa capacité d'abstraction et de son évolution face à celui-ci. Ceci représente donc une forme de différenciation supplémentaire qui a pour avantage de proposer aux élèves un matériel nouveau et par conséquent plus stimulant. Une fois de plus, le jeune se situe ici au centre des méthodes pédagogiques employées, son progrès ne pouvant être garanti que par une réelle prise en considération de ses capacités.

### **Les thérapies familiales comme nouvel outil de prise en charge**

Les premières formations de thérapeutes de familles sont proposées par le CEFOC<sup>45</sup> en 1977. Guy Ausloos<sup>46</sup>, alors consultant pour le centre de Chevrens, en est l'un des formateurs. Un premier éducateur de l'équipe de Chevrens suivra cette formation sur trois ans et ce dès la création de la formation.

Parallèlement, en 1978, deux éducateurs sont formés à l'approche familiale systémique. Une formation interne est également proposée aux éducateurs qui, pour la plupart, y répondent positivement.

Emery parle de la « professionnalisation » du métier d'éducateur alors que celui-ci avait plutôt le statut de vocation. Il est à souligner que la première école d'éducateurs a vu le jour à Lausanne en 1954 seulement<sup>47</sup>. L'éternelle remise en question des pratiques et le besoin constant de les améliorer ne peut passer que par l'acquisition de nouvelles bases théoriques et pratiques et par conséquent, d'une formation professionnelle rigoureuse. Cette tendance a pour avantage de favoriser les réflexions et les échanges entre professionnels.

---

<sup>45</sup> Centre d'Etudes et de Formation Continue pour les travailleurs sociaux

<sup>46</sup> Guy Ausloos (né en 1940). Participant depuis 1970 au mouvement systémique, il acquiert une réputation de premier plan dans la thérapie des adolescents, en particulier de jeunes déviants, comme par les nombreuses formations qu'il assure ou par ses textes scientifiques

<sup>47</sup> Création du Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptés à Lausanne (Ecole Pahud) qui se transformera dès 1972 en Ecole d'études sociales et pédagogiques (EESP)

Dès 1979, l'institution instaure des entretiens réguliers avec les familles ce qui engendre l'arrivée d'une nouvelle thérapeute de famille au sein de l'équipe. Celle-ci travaillera dès lors en étroite collaboration avec les éducateurs. Les entretiens avec les familles sont filmés bien que ceci soit jugé dangereux par certains professionnels. En effet, le fait de visionner l'entretien filmé peut représenter une expérience négative voire traumatisante pour la famille. La confrontation directe à sa réalité peut être synonyme de dévalorisation de son propre système familial. Mais selon Emery, dans la plupart des cas, cette pratique est relativement bien acceptée par les familles et représente un dispositif de travail très riche. Il appartient en effet à la thérapeute d'expliquer l'intérêt de cet outil pour son propre travail d'analyse. Notons également que les vidéos pouvaient aussi servir à des fins de formations internes tout en respectant les règles de confidentialité nécessaires à la préservation de l'équilibre familial.

L'étroite collaboration avec la famille mène l'institution à privilégier un retour à la maison dès l'amélioration de sa situation. En d'autres termes, l'autonomie des élèves s'en voit accrue. Selon le directeur, cet objectif est atteint dans la majorité des cas. Ceci provoque toutefois une polémique au sein du monde éducatif romand car, Chevrens ne place plus ses adolescents dans d'autres institutions. En d'autres termes, ses échecs se raréfient et surtout, il semblerait que l'institution adopte des méthodes permettant de diminuer les risques de « déportations » supplémentaires.

Les procédures d'admission des adolescents sont laissées à la charge des thérapeutes de familles. Ceci implique une procédure longue et complexe qui provoque certaines tensions avec les assistants sociaux ou les juges qui estiment que leur diagnostic soit remis en question. Le niveau scolaire ne semble plus ici comme l'élément principal de la « sélection » des élèves.

Deux visions s'opposent alors. Celle des juges pour qui le placement constitue l'urgence et celle de l'institution pour qui il est d'abord indispensable de « passer un contrat » avec les familles afin d'effectuer une prise en charge adéquate. Ceci constitue une source de conflits non négligeable. Pour y remédier, il est décidé de placer les cas dits d'urgence dans le foyer de Thônex et l'admission au Centre de

Chevrens ne s'effectue qu'une fois celle-ci réellement acceptée par les familles. Pour l'ancien directeur, ceci a eu pour conséquence de considérablement diminuer les placements effectués par les juges genevois sans pour autant porter atteinte au taux d'occupation puisque d'autres cantons continuaient à placer en masse à Chevrens.

Le centre attire de plus en plus de professionnels formés à l'approche systémique. Les années 1970 voient donc naître en l'équipe éducative, non sans conflits et divergences d'opinions, l'adoption de discours thérapeutiques influençant directement les méthodes employées. Il en découle un besoin de formations pratiques et théoriques sur des aspects du métier d'éducateur qui étaient alors jusque là occultés. L'émergence des discours relatifs aux thérapies familiales constitue ici les prémisses de la thérapie systémique.

Il y a à présent la conviction de la nécessité d'une prise en considération permanente du contexte familial et surtout de faire des parents des partenaires du développement de leur enfant. Selon Emery, l'objectif de la fin des années 1970 est de tendre un maximum vers une relation avec les parents qui s'apparente à celle de partenaires.

Dans son texte de 1990, *Au-delà de l'introduction de la pensée systémique dans l'institution, quelle compréhension, quelle pratique, quelle institution*, Emery pose un regard rétroactif sur l'entrée de la démarche systémique au sein de Chevrens. Il souligne le fait que bien que désirés par les familles, les remaniements de leur système de fonctionnement sont craints. Elles subiraient là le poids de toutes les tentatives de remédiations infructueuses connues dans le passé. En effet, la plupart des familles, possède une « expérience transgénérationnelle de l'aide sociale » (p.9) qui plutôt que de travailler sur les « causes » du dysfonctionnement se sont centrées sur les effets de ceux-ci sans jamais produire de résultats positifs. Pour l'ancien directeur, il est impératif de chercher d'autres compréhensions des symptômes de l'adolescent que la simple désignation des comportements déviants. Ceci constitue à ses yeux une condition indispensable pour un placement adéquat.

## Les années 1980 et la fin du mythe du changement

Au début des années 1980, l'institution convoque toutes les personnes ayant été placées à Chevrens pour une matinée d'échanges. Pour le directeur, il s'agit d'effectuer une évaluation de l'institution. Toutefois, aucune précision n'est faite quant à cette réunion dans les diverses archives analysées.

Pour Emery, les années 1980 semblent être le moment idéal pour écrire et théoriser ses propres réflexions. Dans le texte *Agenda d'une Utopie*, il insère certains de ses écrits de l'époque parce qu'il les estime nécessaires à la compréhension de ce qu'il nomme l'utopie. Les textes insérés par Emery sont :

- L'adolescent placé, L. Emery (1982)
- Rapport de la psychologue, G. Hermans (1982-83)
- Quelques réflexions sur le temps du « toit » ou du « lit », L. Emery (1982)
- Première esquisse des champs prioritaires de travail des divers professionnels du centre, L. Emery (1983)

### L'adolescent placé, L. Emery (1982) :

Emery souligne ici le paradoxe auquel l'adolescent et l'éducateur font face : une demande de changement de scolarité, de profession ou de comportement (changement de 1<sup>er</sup> degré) et l'impossibilité du changement de la situation familiale (changement de 2<sup>ème</sup> degré). Pour l'auteur, un changement du 1<sup>er</sup> degré n'est possible qu'à travers des changements du 2<sup>ème</sup> degré. Il appartient donc à l'équipe éducative d'y travailler sans indiquer avec précision ce qui doit changer mais plutôt en apportant les moyens d'opérer des changements. Le rôle de l'éducateur semble donc repensé. En effet, selon Emery, l'équipe éducative ne doit pas prendre sur elle la production de changements du 1<sup>er</sup> degré mais plutôt travailler à répondre aux besoins des changements du 2<sup>ème</sup> degré relatifs à l'équilibre familial. Il apparaît là un réel souci de travail avec la famille et l'environnement de l'adolescent plus que sur les apprentissages scolaires et professionnels.

C'est l'homéostasie familiale qui est recherchée ici. Impliquant que l'acquisition de connaissances scolaires et par conséquent l'intégration professionnelle, passe par des relations familiales stables et saines offrant au jeune un contexte favorable à sa propre évolution. Bien que l'institution ne travaille plus directement à la modification des comportements déviants du jeune, l'objectif reste le changement. C'est ce qu'Emery appelle *le paradoxe du changement*. En effet, c'est le jeune et par extension son entourage familial qui sont au centre de son histoire. Bien qu'une demande de changement soit présente chez les familles, l'éducateur n'a plus pour mission de modifier les comportements considérés comme déviants mais bel et bien d'offrir à l'usager et sa famille les outils nécessaires à la construction de son propre équilibre. Pour Emery, le fait de signaler très clairement ce qui doit changer a pour conséquence de favoriser le « non-changement » et surtout, de figer la famille dans un système qui ne lui est pas favorable. Le mythe du changement semble avoir totalement disparu ou, du moins, il s'en retrouve nettement modifié.

*Rapport de la psychologue G. Hermans (1982-83) :*

*Entretiens individuels et approche systémique*

Ici, le psychologue regroupe les adolescents en fonction de leur relation au travail effectué et selon quatre catégories :

1. Relation étroite :

L'adolescent dévoile facilement sa vie familiale. L'entretien peut être vécu comme une intrusion dans la vie privée. Le travail est effectué sur l'importance de la place de chacun dans le système familial et se veut évolutif. Le thérapeute passe du statut d'intrus au statut de confident. Pour lui, il s'agit souvent de rééquilibrer la relation mère-fils. A travers ses observations, le psychologue conclut qu'il faut : travailler sur les affects profonds même à travers la souffrance ; accepter le passé et l'intégrer dans le processus de développement ; insister sur la présence du thérapeute ou autre professionnel ; assurer la continuité et la distanciation des liens.

## 2. Relation non élaborée

La communication entre l'institution et la famille n'est pas régulière mais le travail effectué avec l'adolescent se fait à partir de sa propre personnalité et de ce qui peut être observé dans l'institution. Après un certain moment, les relations familiales sont abordées au sein d'entretiens individuels puis le travail familial augmente. Les symptômes (fugues, violence, etc.) sont traduits par l'expression de la réalité familiale. Dans ces cas, les entretiens constituent souvent pour l'adolescent des occasions d'énoncer leurs insatisfactions en évitant l'essence même des problèmes.

## 3. Nette séparation

Certains adolescents nient totalement le travail familial effectué et ne laissent pas le thérapeute s'insérer dans leur vie privée. L'adolescent ne se définit qu'à travers son vécu à Chevrens en séparant clairement sa vie en institution de son contexte familial. Ce cloisonnement représente l'expression même de sa problématique.

## 4. Passage d'un mode d'approche à l'autre

La relation entretenue avec le thérapeute est ambivalente et la continuité du travail familial n'est pas assurée. L'établissement d'une relation suffisamment solide permettant un échange régulier est souvent entaché par l'usage de la drogue ou d'autres symptômes.

Selon psychologue, au début des années 1980, il y a une connotation dépressive qui est constamment sous-jacente aux comportements. D'autre part, la plupart des adolescents utilisent le déni de leurs problèmes comme mécanisme de défense. Un long temps d'adaptation est nécessaire afin que les séances ne soient plus vécues par l'adolescent comme une intrusion.

La systémique et les entretiens menés avec les jeunes tendent à favoriser l'implication de la famille dans le processus éducatif de l'utilisateur mais plus particulièrement à atteindre l'équilibre familial nécessaire à son bien être. Toute fois, il apparaît clairement ici qu'une forme de différenciation est nécessaire dans la façon

de mener les entretiens. Le thérapeute et l'institution se doivent d'être à l'écoute des réels besoins de chaque élève en tenant compte de ses propres comportements face aux tentatives de rééquilibrage de l'homéostasie familiale.

*Quelques réflexions sur le temps du « toit » ou du « lit » L. Emery (1982)*

Emery apporte ici une réflexion vacillant entre philosophie et théorie concernant les effets d'un traitement institutionnel sur le temps du traitement.

L'auteur estime qu'aux yeux de la société, l'institution n'est utile qu'à la prise en charge de « ceux qui dérangent ». Elle ne fait donc sens qu'à travers sa capacité à accueillir une population considérée comme marginale. Toutefois, le directeur prône pour une institution ouverte, pleine de ressources et d'outils didactiques et thérapeutiques adaptés. Elle doit prendre en compte toutes les expériences de vie de l'usager et surtout fournir un travail constant.

Emery estime que si l'adolescent rentre chez lui du fait d'une situation familiale améliorée, il ne faut pas pour autant arrêter les mesures de soutien et de thérapies entreprises avec lui et sa famille. En ses propres termes, il ne faut pas lier le temps des réponses au temps du lit et du toit car ceci aurait pour conséquences :

1. D'augmenter le temps de placement de l'adolescent.
2. D'ignorer l'indispensabilité de la présence du partenaire éducatif lors d'étapes importantes pour l'adolescent.
3. D'amener certains partenaires éducatifs à cesser leurs traitements faute de temps.
4. D'amener l'institution à réduire ses aptitudes à traiter faute de pouvoir mener toutes les actions à bout.

En d'autres termes, Emery serait partisan d'un séjour plus court au sein de l'institution mais accompagné par un travail thérapeutique individuel et familial plus soutenu et régulier même après le retour de l'adolescent dans sa famille. L'éducateur ne se voit donc plus ici comme le seul détenteur du pouvoir de changement. Les ressources extérieures semblent privilégiées en considérant que l'équilibre du jeune doit également s'opérer en dehors des murs de l'institution.

L'auteur évoque l'utopie dont il fait référence dans le titre. La mission de l'institution « serait la clarification de toutes les interrelations des deux systèmes reliés par l'adolescent (famille et institution) afin que puissent naître de nouveaux liens d'appartenances propices à l'individuation, à l'évolution des personnes, à la recherche intra ou au moins à l'acceptation de relations de partenaires d'expérience» (p.35). Il persiste ici un paradoxe que doit surmonter l'institution. En effet, celle-ci travaille au processus d'individuation de l'usager alors qu'elle opère une intrusion émotionnelle relativement forte. Elle se doit donc de trouver les moyens favorisant l'intégration sociale des jeunes sans pour autant provoquer une dépendance institutionnelle.

Emery souligne la nécessité qu'à l'institution de passer par des phases d'expérimentation voire de tâtonnement. Sa mission se transforme aux vues de l'adoption de nouvelles conceptions impliquant ainsi la mise en œuvre de nouveaux moyens de prise en charge. Par ailleurs, l'individualité de chaque usager étant admise, il appartient à l'institution d'adapter ses outils et méthodes à chacun de ses usagers.

« Première esquisse des champs prioritaires de travail des divers professionnels du centre » L. Emery (1983)

*Le directeur :*

Il assure une meilleure collaboration avec les divers acteurs sociaux et également au sein même du groupe. Il doit être suffisamment distant pour « piloter » au mieux.

*L'éducateur chef de groupe :*

Il organise un travail interactionnel autour de l'adolescent. Il le soutient lors des moments clés et le mène à comprendre le sens du travail entrepris. Il tente d'améliorer les relations avec les différents acteurs.

- *L'éducateur*

Il sera formé dans le but de devenir un éducateur systémique.

Il accompagne l'adolescent au quotidien en s'efforçant de lui faire comprendre les effets des différentes interactions ainsi que la différence entre le but visé et le but atteint.

- *Le thérapeute de famille :*

Il effectue un travail dont la famille est le pivot. Il mène la famille à une meilleure compréhension des interactions.

- *La psychologue :*

Elle soutient de l'adolescent dans son développement et ses conflits intrapsychiques ainsi que dans les interactions vécues.

- *La répétitrice de français :*

Elle doit trouver des types d'approche adaptées et efficaces pour l'apprentissage.

- *Les maîtres de classe et d'atelier :*

Ils soutiennent les élèves dans la confrontation avec les matières enseignées.

Cette esquisse est utilisée afin de fixer les frontières entre les compétences et devoirs de chacun. Elle souligne également le caractère pluridisciplinaire de l'institution en affirmant son envie de faire de la systémique un modèle de référence à Chevrens. Il est à noter ici que bien que l'auteur évoque la professionnalisation du métier d'éducateur dès le début des années 1970, ce n'est qu'en 1982 qu'un premier cahier des charges relativement précis est rédigé. Ceci peut être mis en lien avec la nécessité de passer par des phases d'expérimentation et de tâtonnement évoquée nécessaire à la validation des pratiques. Il subsiste donc un décalage temporel entre la réflexion relative à de nouveaux moyens de prise en charge et l'officialisation de ceux-ci.

En 1986, date de la rédaction du journal du directeur, le foyer de la Servette éprouve des difficultés à offrir une prise en charge sécurisante. En effet, les éducateurs, de par leur grand intérêt pour l'approche théorique, « s'efforcent de démontrer leur inépuisable capacité de compréhension, sans pouvoir créer un espace de sécurité et

produire les actes quotidiens indispensables aux traitements » (p.41). L'adoption de nouveaux modèles semble impliquer le risque d'une sur-spécialisation des professionnels qui délaisseraient l'expérimentation au profit d'une théorie rigide et figée ne favorisant aucune forme de différenciation. Ceci provoque l'inquiétude chez les devers partenaires d'où la nécessité de reprendre les choses en main.

Les trois foyers, Chevrens, Servette et Thônex, redéfinissent leurs liens à travers l'adoption d'un même modèle d'intervention et partageant ainsi des réflexions et des ressources communes.

Emery souligne la difficulté que représente la prise en charge systémique. L'institution doit accepter de s'immerger dans une famille en crise qui la secouera. Par conséquent, l'éducateur doit admettre la difficulté de la tâche qui lui incombe en tenant compte de la nécessité de trouver des réponses adéquates pour chacun des usagers. Il n'est toutefois plus le seul détenteur des clés de la réussite du jeune et se doit de considérer impérativement tous les membres du contexte familial et social du jeune comme autant de ressources pouvant le mener à son propre processus d'individuation.

## Conclusion

Ce travail a permis de mettre en lumière la mise en place de la section de préapprentissage au sein du Centre de Chevrens ainsi que ses implications pédagogiques.

La présentation des principales théories de l'éducation du début du XX<sup>ème</sup> siècle a mené à une meilleure compréhension des événements en apportant un regard théorique sur des faits pratiques et concrets.

La mise en place de la section de préapprentissage a impliqué des ruptures sur le plan idéologique. La création d'un nouveau modèle de prise en charge n'a pu se faire sans de nombreuses réflexions au sein de l'équipe éducative. Il me semble important ici de revenir quelque peu sur ces ruptures constitutives de l'internat de préapprentissage.

Tout d'abord, il est à souligner qu'Emery n'évoque que très peu de références théoriques qui auraient constitué la base de son raisonnement. Toutefois, au regard du chapitre *Cadre théorique*, il semble indéniable que les théories pédagogiques de la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle aient eu une influence sur la « révolution idéologique » ayant opéré au sein du Centre de Chevrens.

La volonté d'une prise en charge adéquate pour tous les élèves est apparue dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle impliquant la création de divers lieux de prise en charge et d'un point de vue idéologique, donnant naissance au courant de l'Education Nouvelle. L'auteur n'évoque pas ce courant ni ses principaux protagonistes comme une source d'influence. Toutefois, il apparaît clairement que la création de l'internat de préapprentissage poursuive des objectifs similaires à ceux évoqués par les principaux protagonistes de l'Education Nouvelle.

L'une des ruptures les plus marquantes se situe au niveau de l'évaluation des acquis scolaires des élèves. En effet, le statut de l'erreur est radicalement changé. Elle n'est plus alors utilisée à des fins de ségrégation et de classement des élèves mais elle

devient un moyen constitutif de l'acquisition des savoirs ainsi qu'un outil favorisant la transmission d'informations relatives à l'état des connaissances de l'élève à tous les acteurs du processus pédagogique. Le jeune se retrouvant ainsi au centre des programmes, il peut bénéficier alors de moyens d'enseignements différenciés tenant compte de ses aptitudes et intérêts. Par ailleurs, l'objectif visé étant l'insertion professionnelle des jeunes usagers, l'emploi de méthodes et moyens d'enseignements directement en lien avec la réalité sociale et les métiers visés est considéré par le directeur et son équipe comme indispensables pour l'implication des élèves dans leur propre processus d'apprentissage. Cette idée est particulièrement chère au courant de l'Education Nouvelle et est d'ailleurs largement reprise et développée par l'ouvrage de Claparède, *L'éducation fonctionnelle* de 1931.

En parallèle, l'*Utopie* d'Emery, à savoir le chemin menant vers l'autonomie de l'utilisateur, se concrétise à travers la création de deux lieux de prise en charge supplémentaires constituant des paliers et des phases d'apprentissages différents ayant pour objectif de faciliter l'insertion des jeunes. Une fois de plus, c'est l'élève qui est placé ici au centre de préoccupations. C'est l'institution qui s'adapte aux besoins de ses usagers en offrant des méthodes et des lieux de prise en charge différenciés.

Presque dix ans après la création de l'internat de préapprentissage, de nouveaux besoins se font ressentir. La volonté d'une évaluation juste et pertinente implique de faire des parents des acteurs de la prise en charge pédagogique. L'élève ne peut que très peu s'impliquer dans ses apprentissages si son entourage familial proche y est totalement étranger. En parallèle, les méthodes de thérapies familiales voient le jour et convainquent Emery et son équipe. Il en découle donc l'adoption d'un modèle de prise en charge systémique considérant les progrès de l'élève comme indissociables de l'homéostasie familiale.

Bien que très peu de résultats quantitatifs liés à l'intégration professionnelle des usagers de Chevrens aient été conservés, Emery évoque des résultats positifs et encourageants. En effet, alors qu'il déplore de nombreux échecs jusqu'à 1964, les moyens de prise en charge de l'internat de préapprentissage mènent près de 60% des élèves à terminer avec succès leur formation professionnelle et 30% d'entre eux à trouver une orientation professionnelle satisfaisante. L'objectif d'insertion

professionnelle semble ici atteint pour la plupart des élèves. Toutefois, certains jeunes restent en situation d'échec. Aucune précision supplémentaire n'est apportée concernant ces quelques cas laissant supposer que toutes les remises en questions et nouveautés pédagogiques ne peuvent totalement bannir l'échec scolaire au sein d'une institution. Il serait souhaitable qu'une recherche plus approfondie sur les effets de la création de l'internat de préapprentissage puisse s'effectuer afin de compléter mon travail. En effet, si ce dernier se base quasi exclusivement sur les archives personnelles du directeur, il pourrait être intéressant d'y confronter le discours d'anciens usagers du centre de Chevrens afin d'apporter plus d'objectivité à l'évaluation de ses échecs et réussites.

La création de l'internat de préapprentissage apparaît comme une révolution radicale au sein du Centre de Chevrens mais également dans le milieu de l'enseignement spécialisé. En effet, selon Emery, les moyens d'enseignement et d'évaluation sont développés de façon interne. Bien que des rencontres et des réflexions avec des professionnels évoluant dans d'autres institutions aient eu lieu, les outils pédagogiques ont été créés par l'équipe éducative de Chevrens en se basant sur les besoins propres à sa population. Toutefois, les idées pédagogiques prônées par le nouveau modèle de prise en charge de Chevrens trouvent leur source dans les théories pédagogiques ayant vu le jour dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle. Par conséquent, si d'un point de vue pratique les moyens peuvent être considérés comme particulièrement novateurs, les idées qu'ils impliquent ne le sont pas autant. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce décalage. D'une part, les moyens de diffusion des idées de l'époque étaient bien plus restreints que ce que nous pouvons connaître aujourd'hui. D'autre part, toutes les idées pédagogiques nouvelles doivent passer par une phase d'expérimentation afin de pouvoir être considérées comme pertinentes et efficaces. De nombreuses années peuvent donc s'écouler avant que l'efficacité de nouvelles théories ne soit démontrée et acceptée par la communauté scientifique et la société. Par ailleurs, nous constatons aujourd'hui encore que toutes les théories pédagogiques trouvent en tous temps leurs partisans et leurs détracteurs. Les débats idéologiques ne font donc que ralentir la mise en pratique des idées nouvelles.

La réforme de Chevrens a toutefois été développée et mise sur pieds de manière relativement rapide. Dès le constat d'échecs perpétuels, le directeur et certains membres de son équipe éducative ont réfléchi aux remédiations à effectuer. En moins d'un an, l'internat de préapprentissage a été réfléchi, développé et mis en pratique tout en laissant la place à d'éventuels remaniements futurs. Il semblerait que Chevrens ait eu la place nécessaire pour effectuer sa « réforme » assez librement. Celle-ci n'a pas été demandée par le DIP et aucune opposition politique ou sociale ne s'est faite sentir. Selon Emery, l'objectif principal des institutions était de « réussir ». En d'autres termes, il fallait « faire quelque chose de ces jeunes ». Les éloigner de leur sphère familiale, combler leurs lacunes, leur redonner goût aux apprentissages et surtout, leur trouver une orientation professionnelle adéquate. Il est imaginable qu'au sein d'une école ordinaire, une telle expérience n'aurait pu être mise sur pieds, du moins aussi rapidement. L'institution spécialisée serait-elle suffisamment marginalisée pour que ses réformes n'intéressent pas la société et les diverses autorités politiques ? L'absence du DIP dans le processus de création de l'internat de préapprentissage reflète la volonté d'attribuer quasi exclusivement les objectifs de l'institution ainsi que la responsabilité de les atteindre au directeur et à son équipe. Le seul souci des autorités apparaît ici comme l'obtention de résultats positifs sans réellement se soucier des moyens et outils pédagogiques et thérapeutiques employés au sein de l'institution.

De par la particularité des populations, la réduction du taux d'échec dans les institutions passe en grande partie par l'expérimentation. D'autre part, en tenant compte des apports de Claparède et de l'Education Nouvelle, il faut admettre que chaque élève possède des caractéristiques intellectuelles et physiques qui lui sont propres. A partir de ce postulat, il est difficile d'admettre qu'un modèle de prise en charge idéal et universel soit envisageable. Toutefois, il est souhaitable que ce modèle inclue les apports de l'Education Nouvelle permettant l'emploi de moyens différenciés pouvant répondre aux besoins de la plupart des élèves.

D'un point de vue général, l'expérience de Chevrens tend à montrer le perpétuel besoin de remise en question qu'a l'école. Les résultats ne peuvent être obtenus que par l'emploi de moyens adaptés et en cohérence avec les objectifs finaux. Par

ailleurs, elle démontre la nécessité de s'intéresser à l'histoire des idées tant qu'aux nouvelles théories « révolutionnaires ». Il semble que l'histoire des idées soit parfois bien ancrée dans les pratiques quotidiennes au point que certaines soient considérées comme faisant partie du « bon sens ». C'est donc un savant mélange d'histoire et de futur qu'il s'agit d'effectuer afin de penser les actions quotidiennes. L'analyse critique de ses propres méthodes est indispensable chez l'éducateur. C'est elle qui permet l'amélioration de la prise en charge éducative et l'obtention de résultats plus satisfaisants. Par ailleurs, elle provoque de nouveaux besoins et par conséquent, une réflexion perpétuelle menant à la création de nouvelles méthodes. En d'autres termes, il appartient à chaque éducateur d'être porté par l'utopie que représente la réussite de tous.

Aujourd'hui, les débats concernant la place de l'élève dans son processus d'apprentissage ainsi que le statut accordé à l'erreur sont toujours menés. Chaque conception trouve ses partisans politiques et sociaux qui, dans un camp comme dans l'autre, sont prêts à changer radicalement les pratiques en cours. Il semblerait que les réformes scolaires permanentes aient pour objectif d'améliorer le niveau des élèves. Toutefois, elles se transforment souvent en batailles idéologico-politiques totalement sourdes aux apports des théories et expériences pratiques passées. Par ailleurs, bien que souhaité par le courant d'Education Nouvelle, le besoin fort d'une norme sociale commune tend à rendre l'application de moyens et outils pédagogiques différenciés particulièrement difficile. En ce sens, les institutions spécialisées « bénéficient » d'une forme de marginalisation échappant à toute volonté d'adhésion à une norme sociale imposée.

Mon travail n'a pas pour objectif de présenter une solution pratique aux problèmes pédagogiques d'aujourd'hui. Toutefois, il contribue à rédiger l'Histoire de Chevrens qui je l'espère, pourra constituer une piste de réflexion sur les pratiques quotidiennes. Cette histoire de l'institution pourrait être complétée par l'apport d'autres regards et d'autres sources permettant ainsi d'inscrire le Centre de Chevrens et ses innovations pédagogiques comme acteur de l'histoire de l'éducation.

## Références bibliographiques

Aguilera, S. (1983), *L'œuvre éducative et la pensée pédagogique de Robert Dottrens*, Lyon: [s.n.] (Thèse pour le Doctorat de 3<sup>ème</sup> Cycle des Sciences de l'Éducation présentée devant l'Université Lyon 2, sous la direction de M. le Professeur Guy Avanzini)

Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86-126). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Allal, L. (1991) Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud, (Ed.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (6<sup>ème</sup> éd.) (pp. 153-183). Berne : Peter Lang.

Allal, L. & Wegmuller, E. (1997). Lex-eval. *Résonnances* no 3, pp. 14-15.

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover, & B. Noël (Eds.). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative : revue de publications en langue française. In *L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). Paris : Publications OCDE.

Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod.

Avanzino, P. (1993), *Histoires de l'Éducation Spécialisée (1827-1970) Les arcanes du placement institutionnel*, Cahiers de L'EESP n° 15, Lausanne: Editions EESP

Birzea C. (1982). *La Pédagogie du Succès*. Paris : PUF.

Bloom, B.S., J.T. Hasting et G.F. Madaus (1971), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York : McGraw-Hill Book Co.

Bordeleau, C. & Morency, L. (1999). *L'art d'enseigner. Principes, conseils et pratiques pédagogiques*. Montréal : Gaetan Morin.

Caspar, P. (2000). Histoire de l'éducation, In. P. Champy & C. Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 518-520) 2<sup>ème</sup> édition, Paris : Nathan.

Claparède, E., (1958) *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 4<sup>ème</sup> éd. De 1931

Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*, Paris: PUF

Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.

Dottrens, R., L'école expérimentale du Mail, 1971 p.114 in Aguilera 1983, p.265

Garcia T., Wittezaele, J.J., *A la recherche de l'école de Palo Alto*. Paris: Seuil, 1992. Coll: La couleur des idées

Gerber, R. & al. (1981). *Autour d'Adolphe Ferrière et de l'éducation nouvelle*. Genève : Univ. de Genève Fac. de psychologie et des sciences de l'éducation.

Hadji, C. (1993). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.

Hendrick S. (2007). *Un modèle de thérapie brève systémique*, Ramonville Saint-Agne : Erès.

Isambert-Jamati, V. (1992). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social », In : Pierrehumbert, B. (Ed.), *L'échec à l'école : échec de l'école ?* (27-42) Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Lamoureux, A. (2006), *Recherche et méthodologie en sciences humaines*, Montréal : Beauchemin, 2<sup>e</sup> édition (2000)

Manzano M. (2008). *Emergence de la notion d'enfant problème à Genève : étude du rôle des enseignants dans l'évolution d'une prise en charge spécialisée de l'enfant "arriéré" vers l'enfant "difficile" de 1930 à 1955*. Genève : [s.n.]

Medici, A. (1956). *L'éducation nouvelle : ses méthodes, ses progrès*. Paris : PUF.

Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.

Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil, Points

Renard, A. (2008), *La pédagogie et la philosophie de l'école nouvelle d'après l'oeuvre d'Adolphe Ferrière : exposé et critique*, Paris : Don Bosco (Réédition de 1941)

Ruchat, M. (1993). *L'oiseau et le cachot : naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande, 1800-1913*. Genève : Editions ZOE

Ruchat, M. (2003). *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence : l'arriéré scolaire et la classe spéciale : histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique 1874-1914*, Bern : P. Lang, cop, Exploration. Education : histoire et pensée

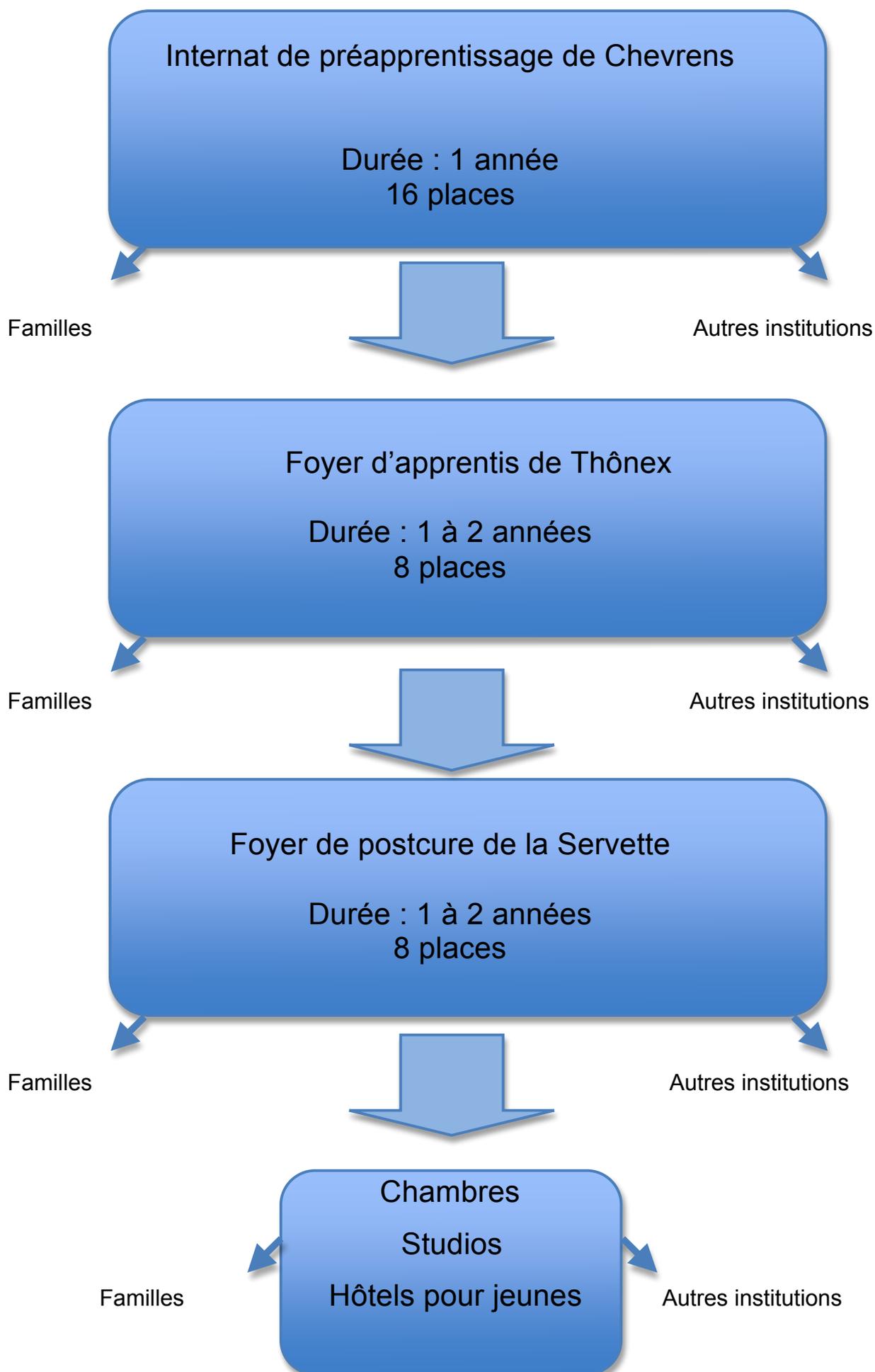
Ruchat, M. (2006). *L'histoire de l'enfant déficient : passer la porte, mais dans quel sens ?*, In: Pages romandes : revue d'information sur le handicap mental et la pédagogie spécialisée. - Sierre. - 2006, no 4, p. 8-10

Veslin, J. (1999). Et si on faisait de l'évaluation un moteur ? In *Repères pour enseigner aujourd'hui* (pp.135-150). Paris : INRP.

## **Annexes**

- Le programme menant à l'autonomie selon Emery
- Transcription de l'entretien non-structuré du 09.09.09
- Transcription de l'entretien semi-structuré du 04.11.09

## Le programme menant à l'autonomie selon Emery



**Transcription de l'entretien non-structuré du 09.09.09**  
**(réalisé au domicile de Louis Emery)**

E: Louis Emery  
D: Sebastiano Di Stefano  
Durée: 1h40

|   |    |  |
|---|----|--|
| 1 | E. | <p>Quand j'ai pris la direction de Chevrens, en 1960, le centre avait pour mission d'accueillir tous les adolescents dont la situation avait été jugée urgente par les services sociaux. A l'époque, c'est une petite chose qu'il faut dire, nous n'avions pas, nous éducateurs, un modèle de pensée qui nous aurait permis de savoir si c'était une véritable urgence, avec une véritable crise ou alors si c'était une urgence des services sociaux, ce qui ne veut pas dire que ce n'était pas une urgence de placement, par conséquent on acceptait des adolescents de Genève et de la Suisse Romande dont le tuteur, le juge et les Services Médico-pédagogiques disaient : « Il faut le placer., en urgence ! ». Autant dire que 80% des urgences présentées aujourd'hui n'en sont pas, mais simplement, il y a plus de bruit, plus d'événements puis on dit qu'il y a urgence mais il y a déjà 15 ans ou déjà 17 ans qu'il y a des événements et du bruit et que le système fonctionne chaotiquement et puis qu'il a trouvé son équilibre là-dedans ce qui veut dire qu'au moment où on fait un placement on va le déséquilibrer, et puis le gars qui est en placement va tâcher de garder sa fonction d'équilibre dans l'homéostasie familiale et puis du même coup, il va produire dans l'institution des événements,.. un certain nombre d'événements pour prouver que l'institution n'est pas bonne et qu'il est loyal à sa famille, et puis ça c'est totalement normal mais ça j'aurais pas pu le dire en 1960, je peux le dire AUjourd'hui !<br/> Donc première chose : toute le monde arrive, on prend !</p> |
| 2 | D. | <p>Mais les déviances des adolescents c'était...</p>   |
| 3 | E. | <p>Alors, il y a,.. il y a... dont la famille était ci, dont la famille était ça,.. dont le père était alcolo, pour de la délinquance, pour, euh... pour de la brutalité, pour tout ce que vous voulez... Tout ce qu'on a mis comme étiquettes du reste, psychopathologique, psychologique, sur des gars qui étaient jugés,.. euh,.. qu'il était urgent de déporter de la famille, et je dis déporter ! Quand je dis déporter c'est déplacer mais moi j'emploie... aujourd'hui avec le recul je dis peut-être déporter !</p>   |
| 4 | D. | <p>C'est-à-dire que c'est fait sans son accord,.. c'est ça ?</p>   |
| 5 | E. | <p>C'est-à-dire qu'aujourd'hui encore, on fait des placements, ça veut dire que des gens se penchent sur une situation, élaborent un diagnostique, décident d'un certain nombre de choses et puis ensuite il y a les exécutants, par exemple les institutions, les écoles spécialisées ou tout ce que vous voulez... Alors par opposition à une conception qui est quand même relativement récente, au maximum 20 ans peut-être 15 et puis la plupart du temps pas connue, qui est de créer un placement, c'est-à-dire de rassembler la famille les assistants sociaux, par exemple,.. les instituteurs, s'il faut le tuteur, s'il faut le juge,.. toutes les personnes concernées par la situation ! Et puis qu'elles nous expliquent l'Histoire de ce contexte, pour voir si on peut recadrer les ressources de</p>  |

|   |    |   |
|---|----|---|
|   |    | <p>ce contexte pour remettre en route le mouvement, ça veut dire introduire de l'information. Donc capter de l'information, la recadrer et la rendre. Alors,.. il se peut qu'à un moment, pour un adolescent, de donner des vacances émotionnelles à l'adolescent et puis à LA famille, parce que ça pète tous les jours et donc qu'on a une répétition événementielle chaotique qu'on ne peut pas briser, et puis il faut mettre une distance mais le placement ne sert pas à corriger ou recycler le gars, il sert à créer une situation où on peut réfléchir... est-ce qu'on va y arriver ? alors,.. si le placement... si ENsemble on arrive à l'idée que le placement est utile à cette redéfinition du cadre, des relations de la famille, du juge, etc... ça c'est le meilleur boulot que puisse faire une institution,.. c'est recadrer... parce que s'il arrive chez nous c'est qu'il y a 7 ans, 8 ans, 10 ans qu'on fait plus que la même chose, et ça fait 10 ans que tout le monde est loyal au projet initial, c'est-à-dire il y a un patient, un gosse problème et il faut réussir à changer ce gosse. La Mission de changement c'est à mourir de rire ! Hein... changer l'autre !! Mais la plupart des gens ont dans la tête l'idée de changer l'autre mais s'ils le disent pas parce que c'est pas la mode, ils le pratiquent tous les jours, ils pratiquent,.. ils posent des actes dont ils pensent qu'ils vont changer l'autre. Mais on n'a pas à changer l'autre, on a à introduire de l'information, à échanger des informations qui font que nous changeons. Alors c'est quand même assez différent de se dire : à partir des ressources qu'il possède, il produit ça, puis il est dans un contexte où il est vital de produire ça, il est Adapté à un monde INadaptant. Donc on ne peut pas être plus clair, il est TOTalement inadapté à un monde inadaptant. Donc ce n'est pas le problème, c'est l'ensemble des relations et des interactions qui maintient tout le monde dans une homéostasie qui permet que ce système soit équilibré, c'est les AUTRES qui disent qu'il n'est pas équilibré... le comportement visible c'est le comportement d'appel, c'est ce qui montre qu'il y a quelque chose qui ne roule pas dans l'histoire, donc on pourrait dire que le gars, en étant loyal à sa famille,. en produisant ce qu'elle attend, en passant la frontière, c'est-à-dire en se faisant voir par les flics, par le tuteur, par ceci... a un comportement d'appel, ça veut dire que maintenant tout le monde va se centrer, alors est-ce qu'on va dévorer le système ou est-ce qu'alors simplement on va dire : on va voir si on peut se rencontrer... est-ce qu'on va VOuloir changer le système ou pas ?... Alors ça c'est une pensée d'aujourd'hui mais c'est pour dire dans QUOI on travaillait ! Il fallait re-ce-voir, point ! Alors...</p> |
| 6 | D. | Donc vous, ce que vous voulez dire par là c'est que vous travailliez dans cette optique là plutôt sur la fin de votre carrière, non ?   |
| 7 | E. | Ben, ça a été un cheminement de réflexions, de formations, de réflexions, de formations,.. de toute l'équipe, de moi... qui a duré mes 31 ans de direction,.. j'ai jamais dit : « on est arrivés à la gare ! ».   |
| 8 | D. | Donc c'est vrai que vous admettez qu'au début, c'était, comme vous dites, une déportation purement.   |
| 9 | E. | C'est moi qui dit ça comme ça, parce que c'était des décisions qui n'avaient pas fait de tout le monde partenaires pour chercher ensemble une solution. Donc créer un placement c'est tenter, malgré TOUTES les difficultés, et je peux vous dire qu'il y en a et on y arrive pas toujours,   |

|    |    |   |
|----|----|---|
|    |    | <p>que tout le monde devienne partenaire d'une recherche qui permettrait qu'il y ait un changement, qu'il n'y ait plus besoin de patient déporté, qu'on ait plus besoin d'une pathologie, d'un alcoolisme ou d'une fumette ou de... etc... mais ça ne veut pas dire qu'on y arrive mais les rapports sont des rapports de partenaires tandis qu'avant c'était des rapports entre patients et traitants. Donc la première c'est symétrique, on se penche sur les problèmes, puis la deuxième on est d'accord d'être en crise avec eux pour trouver quelque chose dont on ne sait pas comment on va le trouver. Parce que SI on savait au départ, alors on serait déjà dans la volonté de changer l'autre...<br/>On a déjà dit des choses énormes non ?</p>   |
| 10 | D. | Oui, tout à fait ! ... Alors...   |
| 11 | E. | <p>(rires)<br/>Alors premier constat... pour aller dans la direction de l'enseignement, parce que là on n'est pas dans l'enseignement, on est dans les tractations entre le pouvoir, l'établissement délégué qui est contraint d'accepter. Il y a une contrainte... une DOUBLE contrainte, la famille est contrainte de placer, le gosse est contraint d'être placé et puis l'institution est contrainte de le prendre... alors ça fait quand même déjà beaucoup ! Mais c'est là-dessus qu'on bosse, et puis aujourd'hui, la moitié des gens bosse encore comme ça, enfin j'entends c'est leur problème et c'est pas le mien ! ... Alors très vite je me suis rendu compte que ces gars qui n'étaient pas moins intelligents que les autres, c'est pas parce qu'ils produisent autre chose autrement qu'ils sont plus cons ! Donc à partir de cela on peut se demander s'ils possèdent un certain nombre d'informations qui sont propres à leur âge, en particulier la scolarité. Alors on a mis en place DEUX tests, on a fait un test de... on a découpé le programme scolaire obligatoire environ en 350 opérations qu'il fallait connaître pour entrer dans le monde du travail. On a transformé ça en pour-cent... alors quand le gars arrivait, il passait une batterie de tests... quand on a créé le préapprentissage, j'oublie ça,.. on a dit « non ça va pas ! »,.. il faut créer quelque chose où le gars reçoit quelque chose pour qu'il puisse ensuite être orienté...</p> |
| 12 | D. | Et ça c'était en...   |
| 13 | E. | <p>Alors on a créé le préapprentissage en 64... je crois... automne 64 ! Alors là on s'était préparé avec les profs,.. profs d'ateliers, profs de classe,.. c'était des gens Exceptionnels qu'on avait formés à d'autres méthodes comme la méthode Romain comme la méthode de Feremo etc. pour qu'on ait une entrée sur des situations neuves dans lesquelles on ne répète pas les blocages, pour que les ados ne se disent pas « ils nous font chier » etc... ils avaient besoin d'un terrain NEUTRE, et puis on a quand même introduit la scolarité en se disant « on va savoir exactement ce qu'ils ont retenu de leurs années de scolarité, 7,8,9,etc. »... et puis alors ce qu'on attendait s'est produit, là on peut dire cette fois ci que c'était clair., ils arrivaient entre 15 et 30% de connaissances retenues de leurs 9 ans, leurs 8 ans ou leurs 7 ans d'école. Donc si vous placez ça face aux exigences d'une profession, le décalage était de l'ordre de 50, 60%. Pour faire un électricien ou un mécanicien, ces bases de la scolarité obligatoire il faut les posséder au minimum à 90 voire 100%. Donc les gars, tout le monde les orientait,</p>  |

|    |    |   |
|----|----|---|
|    |    | <p>orientation professionnelle etc., ils avaient une caisse à outils de 30% pour devoir faire face à une demande de 90 et on les plaçait, mais on a dit « ça c'est fini, on arrête, nous on va reprendre ça ! », alors ils bossaient à titre individuel, chacun à SA vitesse, ça on est bien d'accord, selon sa disponibilité, son état, ses humeurs, enfin ses blocages etc., sur un programme qui allait reprendre opération après opération. Il y avait un système d'auto-évaluation qui lui permettait de savoir si... combien de points il avait pu faire en faisant ça, ça ou ça, donc petit à petit il se faisait une idée de sa progression, et puis tous les, à peu près, 3 mois, on avait une batterie de tests qui mesurent concrètement ce qu'ils avaient retenu, donc on pouvait leur dire « bon, depuis 3 mois t'as pris 16% » ce qui était une très bonne évolution,.. c'est quand même qu'il y en ait qui rentre après 9 ans à 15% et qu'après 3 mois ils ont pris 15% ! Ca montre bien que quelque part ils se sont trouvés les mauvais élèves au mauvais endroit et dans l'obligation de fournir des prestations qu'ils ne pouvaient pas produire donc ils ont produit des événements, des comportements, des machins... pour eux ils étaient hors-zone et c'était pas la famille qui allait... la plupart du temps les familles en savait pas beaucoup plus qu'eux... ce qui ne veut pas dire qu'ils étaient cons hein !... parce que,.. juste une petite... on a testé tout le monde du point de vue intellectuel, vous savez ce que valent les tests, ça n'empêche pas qu'on les a fait et que je les ai, la moyenne de ces gens était supérieure à 100 ! Donc pour nous, à l'époque, c'était intéressant de se dire, ils sont tous intelligents donc le problème n'est pas l'intelligence, le problème c'est de POUVOIR les mettre en situation d'acquérir,.. alors après il y a l'informatique qui est arrivée et ça a simplifié, ça a amélioré, et puis l'idée c'était que quand le gars avait atteint on discutait des professions puis ils disait « moi je veux être électricien » par exemple, « alors t'en es où maintenant ? » « ben je suis à 60 » « ben il t'en faut encore 30 » « nous on ne parle pas de métier tant que t'as pas l'équipement pour te présenter à la porte »,.. parce qu'il y a deux choses, il faut avoir l'équipement puis ensuite il faut avoir l'adaptation, il faut avoir la vitesse de production, si le gars avait acquis une certaine confiance pour se présenter avec 90% face à 90% y avait des chances pour qu'il puisse démarrer dans la profession, mise à part les comportements qui peuvent se reproduire, ça veut dire qu'ils font des patrons géniaux, des gens qui accompagnent, qui soutiennent, des éducateurs etc... 75% des gars entrés se trouvaient en apprentissage après une , deux années, parfois exceptionnellement un peu plus.</p> |
| 14 | D. | Ça veut dire que c'était la condition pour que vous les envoyiez en stage ou en préapprentissage aussi ?  |
| 15 | E. | Les stages c'était tout de suite ! Tout de suite l'exploration du monde du travail, ça peut déclencher une impétence, c'est-à-dire une motivation puis une motivation de plus pour bosser c'est pas désagréable ! Mais par contre, ne pas tronquer la réalité comme ça se fait tout le temps partout, nous on ne voulait pas... et tout ça la même chose pour le français. Et les gars devaient augmenter leur français... alors on ne travaillait pas sur tout etc. mais on avait un tas d'activités éducatives, des voyages, la montagne, le kayak, donc les gars avait un tas d'échanges,  |

|    |    |  |
|----|----|--|
|    |    | <p>mais le problème scolaire c'était le français et le calcul, appelons ça les maths, aujourd'hui tout le monde ne parle plus que des maths (rires)... moi je ne sais pas où les maths commencent mais par contre je sais jusqu'où un type qui calcule vite dans la tête est adapté à sa profession. Alors on n'a pas fait des chromes puis de l'esbroufe et des discours, on est entré dans un terre à terre, un corps à corps, puis, à notre grand... on ne va pas dire étonnement mais plutôt satisfaction, les gars pédalaient ! Alors, on a dû mettre tout un tas de petites combines, par exemple, un gars qui étaient très agité, on a même introduit la vidéo alors le mec lui faisait une remarque et lui il disait « vous faites chier ! » etc. alors on lui disait « d'accord, d'accord... alors on verra quand, on regardera la bande vidéo puis tu te verras ce que tu produis et ce que tu nous offres ! alors si tu produis ça c'est quelque chose qui n'est pas totalement compatible avec la classe ! »... c'est pas compatible...</p>  |
| 16 | D. | Ça veut dire que les cours étaient filmés ? Ou certains ?  |
| 17 | E. | <p>Certains, pour qu'on ne crée pas de nouveau un symptôme il fallait que ce soit circulaire, que chacun puisse recevoir des informations sur sa conduite et qu'on puisse discuter des ces conduites... à froid j'entends, pas à chaud, parce qu'à chaud vous savez comme moi que si vous rentrez en symétrie vous allez monter sur une histoire qui va terminer par une castagne. Alors surtout... on a une grande chance, moi par exemple j'ai appris à dire, quand un type me provoquait « écoute, moi je suis pas bon là-dedans, je suis pas compatible, je ne sais pas jouer cette partie, je suis désolé, tu es un spécialiste de ce genre de guerre alors que moi je suis complètement nul ! »... ça faisait déjà un peu drôle... puis la deuxième arme du vieil éducateur c'était de dire « bon, ben je pense que si on discutait maintenant on ne serait pas bons, alors on va voir combien de temps il nous faut pour en discuter calmement, donc maintenant on va se quitter, on va rompre ce duel, puis on verra ! » puis un jour on disait au gamin « tu viens et maintenant on reprend les choses », et là vous êtes calme, vous êtes explicite, vous pouvez reprendre les choses, vous n'attaquez pas, vous montrez, vous développez les choses, c'est son problème,... de s'approprier les informations qui lui-même n'a jamais reçues autrement que par le blâme ou bien par le pointage ou bien par symptôme. Moi c'est pas son symptôme qui m'intéresse, c'est ce qu'il sache comment il se comporte. Faut pas croire que c'étais du beurre, hein ! Parce que des gars de toute la Suisse Romande qui étaient tous des gars qui avaient été... enfin... moi je dis qu'ils étaient compétents autrement, alors ça, ça va vous faire rire... alors pourquoi ils sont compétents et même compétents autrement ? Ils ont mis ko les services sociaux, ils ont mis ko les instituteurs, ils ont mis ko les psychologues, ils ont mis ko les psychiatres, ils ont mis ko les flics et ils ont mis ko les juges.... donc ils sont sacrément compétents parce que c'est pas tout le monde qui sait faire ça ! Alors, de ne plus les voir tout d'un coup comme... des... des gens... euh... les éducateurs... c'était l'Association Mondiale des Educateurs d'Enfants Inadaptés... ben voilà... c'était posé ! C'était pas l'Association des Educateurs d'Enfants Compétents Autrement... il a fallu 50 ans pour arriver à cette idée.</p> |
| 18 | D. | D'où, par exemple, le changement de terminologie pour les classes  |

|    |    |   |
|----|----|---|
|    |    | spéciales. A mon époque encore c'était des classes d'adaptation...  |
| 19 | E. | <p>Ben oui, là encore on en sort pas ! C'est incroyable, par exemple, l'autre soir je regardais une émission sur la prostitution et le regard est déjà façonné, forgé et puis on décode à partir d'un manque d'informations total donc on ne peut pas en donner. Bon, ben alors ça c'est un mauvais placement.</p> <p>Alors... quand on s'est trouvé devant ces compétences... scolaires... qui, . qui augmentaient, on s'est bien rendu compte que sur le plan comportemental il y avait, enfin,.. il pouvait resurgir des difficultés et qu'on était, là, complètement dépendants de la capacité des patrons, des commissaires et des cours professionnels de tenir le coup à côté de ça, puis de ne pas recommencer la couche ! Alors on s'est dit que c'était pas suffisant parce que forcément, sur 75% un certain nombre allait se casser la gueule, et puis, d'autre part, le 25% qui n'était pas passé là et qui devait rejoindre le monde du travail se cassait la gueule encore beaucoup plus que les autres donc on s'est dit « là on a une étape dans le panier, mais on n'est pas bons ! ». Et puis dans les années 70, on a entendu parler... enfin... c'est une petite anecdote... il y avait un congrès mondial des experts de l'éducation spécialisée qui se tenait à Genève, Sumba qui était tuteur général je lui dis : « écoutez, est-ce qu'il y a UN type qui, quelque part en Europe, ouvre des voies qui,.. qui nous stimuleraient ? ». Puis il me dit de voir Siegi Hirsch, qui a un bouquin qui a été publié, qui a un magnifique cabinet, aujourd'hui il a 80 ou je ne sais pas combien, il pratique toujours, c'est une grosse tête !</p>  |
| 20 | D. | A Genève ?  |
| 21 | E. | <p>A Bruxelles ! Alors... bon c'est ma méthode (rires)... je téléphone et on me passe Hirsch et je lui dis « voilà, je suis éducateur, et je me pose quelques questions, est-ce que vous avez un moment ? » et il me dit « oui, oui, venez ! » alors je me suis dit « c'est parti ! » puis tout d'un coup, j'entends sa trajectoire, j'entends ce qu'il a fait comme cinéma à finalité thérapeutique, j'entends les groupes de parents, les machins et les trucs... et je me dis « bon, faut aller voir ! ». Alors on est parti, on est allé en Belgique, alors... c'était pas encore la systémique au sens... le modèle était développé mais ils faisaient de la systémique relativement pointue sans le savoir ! Comme beaucoup de gens du reste ! Faut pas se faire d'illusions, quand on a compris quelque chose... enfin... et à partir de là aussi on a eu la chance de parler de Guy Ausloos, qui a beaucoup publié, qui a beaucoup enseigné, qui a travaillé à Genève, à Lausanne, à la Chaux-de-Fonds, etc. et qui est devenu notre consultant. Donc on a pu introduire des séminaires de formations internes, de quatre jours, deux fois ou quatre fois par années, avec Hirsch qui venait et toute l'équipe sur le pont etc. puis Ausloos toutes les semaines ou tous les 15 jours pour des supervisions de situations. Très vite, on s'est orienté vers cette poussée qui venait de Palo Alto, etc. de la systémique en comprenant tellement... je vais vous faire ma phrase à moi, « je ne suis que la résultante de la totalité des interactions vécues » alors on me dit « oui mais il y a l'hérédité » alors je dis « vous ne m'avez pas entendu ! » et on me trouve toujours un tas de choses à me dire, mais je dis « est-ce que vous m'avez bien compris ? INTERactions, est-ce que quand vous prenez la parole vous considérez que vous être un produit</p> |

fini, neutre qui ne produit chez l'autre aucune émotion, et qui ne va pas formater une partie de sa réponse ? » on a tous une émanence, on a tous une certaine manière de regarder, on a tous une certaine manière de faire des gestes, on a tous une certaine manière de poser les choses qui vont irriter ou, au contraire, pacifier etc. donc un gosse qui est déjà mal barré au départ parce qu'à l'accouchement il y a déjà eu des problèmes, parce qu'il a été séparé de sa mère etc., d'emblée il va produire des comportements qui vont produire des contre-comportements, à moins d'avoir des gens géniaux qui ne se laissent pas entraîner là-dedans. Ben maintenant on me dira « l'hérédité », ben je dis « l'hérédité elle est certainement quelque part » et on en parle de plus en plus, mais méfions nous ! Ceci dit elle existe... et bien... elle est là-dedans, lui aussi il a reçu ce capital et sur ce capital, parce qu'on en a un à l'arrivée, on n'est pas égaux, il a développé CE type de relations, qui a fait CE type d'acquisitions qui va faire que dans l'interaction il est celui-ci, unique au monde et pas un autre ! Alors on n'entend jamais cette histoire, mais j'ai eu la chance de rencontrer des types qui m'ont soutenu, des gens qui m'ont aimé, des gens qui m'ont informé... ou bien j'en n'ai pas ! Et puis il y a des gens qui m'ont saboté, puis qui m'ont fait chier, etc. Mais après, Hirsch m'a appris à dire, plutôt que « celui-là ci, celui-ci ça... » il nous a appris à dire « qu'est-ce qu'on fait pour qu'il produise ça ? » c'est une sacré inversion de nouveau ! « Qu'est-ce que fais pour qu'il produise ces comportements là ? » Alors bien sûr, vous avez l'historique de tout à l'heure, mais il n'empêche que je dois trouver le moyen pour ne pas le réactiver dans ses productions habituelles. Donc je dois le surprendre, je ne dois pas répondre dans l'ordre de ce qu'il attend d'un instit, d'un éducateur, ou d'un homme. Je dois trouver MOI le chemin. Maintenant soit je le trouve soit je ne le trouve pas ! J'arrive à l'alliance ou je n'y arrive pas. Est-ce que je peux décompenser ? J'entends,... le bonhomme n'y arrive pas, mais si je suis toujours en me disant « qu'est-ce que je fous pour voir ça ? qu'est-ce que je fous pour entendre ça ? » alors je commence à me poser des questions qui vont chercher loin. Ça veut dire aussi « qu'est-ce que je peux inventer pour ne pas produire ça ? qu'est-ce que je pourrais trouver ? »... vous le trouvez ou vous ne le trouvez pas, vous n'êtes pas Dieu le Père.... Mais AU moins, vous n'êtes pas entraîné dans la pathologie qui vous échappe complètement, d'être entré dans un rapport de force et puis finalement de produire ce que tout le monde sait qu'on produit ! Les « t'aurais dû... c'est faux... »... tout ce que les églises nous ont apporté depuis des milliers d'années, le bien, le mal, etc. qui nous a façonné à un point où on est complètement farfelus d'essayer de penser quel signifiant ça a, pourquoi ça se produit, etc. ... c'est pas une question de bien ou de mal... il est adapté à un monde inadapant.... là j'ai été plus loin, je dis pas la famille mais un MONDE inadapant, parce que ce monde se laisse entraîner dans une série de conduites, de discours, etc. qui ne peuvent pas favoriser l'évolution d'une partie des jeunes, donc tant qu'on n'a pas compris que c'est à nous de trouver des portes,.. mais moi j'ai jamais dit « j'y suis arrivé ! », j'ai quitté mon boulot pour, après, être consultant 15 ans, en me disant « on a fait un bout de chemin mais bon... »

|    |    |   |
|----|----|---|
| 22 | D. | C'est un peu le propre de l'éducateur qui...  |
| 23 | E. | Il a un besoin de sauver souvent qui est terrible. Partout où ces motivations de sauvetage existent il y a... il va y avoir quelque chose qui craque. Et puis il y a aussi de croire un moment qu'on est meilleurs que les autres, qu'on est plus capables que les autres et puis que la famille est moins bonne que nous, etc. c'est déjà un assassinat...   |
| 24 | D. | Ce que vous dites ne m'étonnes pas vraiment, parce que votre discours, qui me plaît beaucoup, pour avoir travaillé dernièrement dans le spécialisé, je me dis qu'à l'heure actuelle on est encore loin de ça. Alors est-ce que c'est ça qui est votre utopie ? Tendre vers CETTE réflexion là ? Est-ce que finalement il faut avoir une force énorme pour être constamment dans cette remise en question là ? Qu'est-ce que je peux faire ? etc.  |
| 25 | E. | Bonne question !<br>Alors moi je crois que ma force c'est d'avoir compris ma faiblesse. Je veux dire par là que je suis toujours allé chercher les gens qui apparaissent, que ce soit en Belgique, aux USA, en France... j'ai été chercher les gens qui pouvaient m'enrichir, de me dire qu'il faut les écouter... et puis après il y a une synthèse que vous êtes seul à pouvoir faire parce que vous êtes aussi unique, vous allez prendre ce que d'autres ne prennent pas, vous allez fagoter quelque chose à partir de ce que vous avez retenu, puis vous vous dites « c'est une pierre sur le chemin qui va me hisser vers de nouvelles réflexions. Donc c'est s'entourer de bons consultants la première chose ! Au besoin même psychothérapie personnelle... et puis c'est de prendre appui, j'entends... moi, entant qu'équipe, alors forcément que j'avais un poste très particulier... directeur c'est un mot qui est infernal, suivant comment on le regarde, et puis les sociaux détestent le mot de direction etc. en général, alors là aussi il y a quelque chose qui est complètement biscornu. Qu'est-ce que c'est qu'un directeur ? Pour une grande partie de son boulot, et je peux parler d'une autre après, c'est de capter les capacités qui sont dans l'équipe, de permettre qu'elles sortent, parce que la moitié du temps ils ont une peine terrible à s'exprimer, quand c'est le moment de s'exprimer autour d'une table et de faire preuve de la capacité de fournir du matériel utile à l'équipe. Quand la séance se finit dans les couloirs, parfois ils sortent du matériel utile mais souvent ils sortent un dégomme pas possible de celui-ci ou celui-là ou du directeur. Donc il y a tout un chemin pour les gens apprennent et comprennent et souhaitent arriver dans une séance en se disant « je prends le risque de parole, je sais que je ne serai pas matraqué, je sais que je ne serai pas jugé, et je sais que je trouverai de l'information et que je sortirai en ayant un petit peu restructuré ma manière de voir le problème un peu différente que celle que j'avais quand je suis arrivé ». Donc créer une espèce de mouvement, mais ce mouvement ne vient pas tout seul, il faut qu'il y ait une attitude qui est contagieuse, il faut des anciens qui tiennent le coup, qui ont compris qu'on bosse comme ça, il faut des intervenants comme Hirsch, comme Ausloos, comme Cherbulier, etc. qui brouillent les cartes tout le temps, pour que tous soient en train de se dire « mais dis donc, on n'a pas vu ça, on n'a pas vu ça, il faut intégrer ça, il faut prendre ça, puis on va se beurrer ! » |

|    |    |   |
|----|----|---|
| 26 | D. | Enfin c'est assez d'actualité tout ça. Si on prend le début qu'il y a eu avec l'arrivée des directeurs dans les écoles, je ne sais pas si vous avez suivi...  |
| 27 | E. | Vaguement... quand je dis vaguement, j'ai une hypothèse...  |
| 28 | D. | Alors... effectivement,...  |
| 29 | E. | Bons directeurs ou mauvais directeurs alors ?   |
| 30 | D. | Moi ce qui me choque, et c'est là où je vous rejoins, pour moi, les directeurs que je vois dans les écoles où je suis allé sporadiquement, je n'ai pas l'impression que ce soit des directeurs qui sont dans une logique dynamique, où on va encourager...  |
| 31 | E. | Ils sont là pour maintenir et ordonner le système !   |
| 32 | D. | Tout à fait !   |
| 33 | E. | Et ça c'est pas joli... Un système en ordre c'est très bien ! Mais à condition qu'il soit en mouvement !... l'ordre ça peut tout arrêter, donc il faut un ordre qui permette le désordre si vous voyez ce que je veux dire.   |
| 34 | D. | Bien sûr...   |
| 35 | E. | Le désordre c'est tout ce moment de réflexion, mais il faut un ordre pour qu'il puisse se produire, mais souvent on voit que l'ordre c'est comme un couvercle à pression et ça empêche la créativité, .. alors là il faut savoir si on veut avoir une bonne figure par rapport à dehors il faut arrêter tout et puis que ce soit parfait, .. on passe un papier de verre ou bien alors on prend x heures par semaine pour être fous ! Alors moi je disais toujours « acceptez une bonne fois pour toutes d'être fous un moment parce que sans ça on ne pourra pas avancer ! », .. alors vous voyez, ça c'est le chaos, c'est le désordre, mais le désordre pour créer de l'ordre, c'est juste l'inverse ! D'ailleurs depuis le début on est toujours dans des inversions, mais pour ça il a fallu souffrir, transpirer, pleurer, déprimer, .. il a fallu...                               |
| 36 | D. | Disons que ça demande des efforts ces...  |
| 37 | E. | C'est pour ça qu'il faut bien choisir son milieu, .. et puis choisir là où on a envie de bosser !<br>Alors, à ce moment là, parce qu'en j'en reviens rapidement là, on s'est dit qu'il fallait se former donc on a introduit la pensée systémique et puis bon, il y a eu des résistances bien entendu, il y a eu des hiérarchies bien entendu, il y a eu des désordres bien entendu, mais peu à peu, 4, 6, 8 personnes avaient fini une formation de 4 ans avec des diplômes de thérapeutes de famille, d'intervenants systémiques etc....  |
| 38 | D. | Et là c'était déjà la fin des années 60, début 70... ?  |
| 39 | E. | On est en 73 ou 74, je vous dit ça de tête mais c'est aussi 74, 75 et 76... et donc là c'était cadré, les gens on fait des formations à Lausanne, à Genève, à Grenoble, à Paris, .. parce qu'aussi, il ne fallait pas se mettre uniquement dans un moule, parce que le fait qu'il y en ait qui se forment en France, qui se forment dans un autre institut, avec d'autres gens, amenaient des contrastes, des changements de lumière, des changements de priorités, des méthodes, .. qui valent ce qu'elles valent ! Parce que, ou bout du compte, qu'est-ce que je sais faire de ce que j'ai appris ? Alors vous retrouvez là... j'entends... il peut être le meilleur au niveau de la connaissance théorique du modèle mais alors il en fait quoi ? Alors s'il a une capacité d'empathie, une capacité de respect, une capacité, et on va prononcer le terme, une capacité d'AMour, pas |

d'amour dans le sens con, mais d'amour dans le sens que celui qui est en face, qui a créé ce chemin de vie, qui passe par ces événements etc., et ben j'arrive à percevoir que tous les hommes dans tous les coins passent par des crises, des machins, des apprentissages... tout à coup je comprends ce que c'est que la névrose, je comprends la psychose, je comprends ce que c'est que la décompensation et puis bon, je peux mettre ça dans un combat d'un homme qui vit, qui ne s'est pas encore suicidé et puis qui essaie de trouver une porte. MOI, mon empathie, mon amour c'est pour tous les combats de toutes ces familles et de tous les gamins... il est LA... c'est pas pastoral hein, j'ai appris moi-même et par dedans le prix des choses, j'veux dire qu'il n'y a rien de donné, dans votre carrière d'instituteur y a rien de donné, on en bave, on se pose des questions, on s'en prend plein la gueule, on en sort des fois décompensés... avec qui on peut en causer ? Je sais qu'il n'y a pas une structure qui tient le coup à Genève pour soutenir comme on a été soutenu,.. bien sûr j'ai été le chercher mais comme tout le monde, mais MALgré ça, il y a aussi des déprimés dans l'équipe, parce que celui qui a une motivation pour sauver l'autre ben petit à petit il se rend compte que c'est complètement con ! Mais avant qu'il soit mort à ça, est née, à l'idée, tout simplement, qu'il sera compagnon de crise. On ne naît pas en 24 heures compagnon de crise projeté dans des conflits, dans des machins, dans de la folie, en disant « je garde, j'essaie de comprendre, je me situe, j'analyse une information mais je ne vais rien changer ! ». Peut-être qu'il y aura du changement, parce que là aussi, théoriquement il y a le changement 1 et le changement 2 mais on ne va pas voir ça maintenant... mais... il y a le changement organisationnel que tout le monde veut faire, et puis il y a le changement structurel qui est l'évolution des modèles de pensée. Alors le changement 2 c'est quand tout un système réuni, les sous-systèmes, machins, pour une admission... commencent à ne PLUS dire « il est le problème » mais disent « ON a un problème ». Moi j'avais trois paliers pour comprendre très vite dans un entretien après 3, 5, 10 minutes. Alors si on nous disait « il est le problème, c'est le problème de tous nos emmerdements, on vous le donne, faut le corriger, faut le tenir, faut le dresser, bla bla bla... ». Alors là je me disais qu'on était entré dans un système rigide, qui, pour fonctionner, nous dit que tous les problèmes du monde c'est lui qui les crée et que la famille irait TEllement mieux s'il était pas là,.. puis après vous voyez qu'ils se téléphonent sans arrêt et qu'ils s'engueulent sans arrêt. Et puis après vous avez une famille un peu plus nuancée, un peu plus positive, qui dit « il a des problèmes ». Alors vous vous dites « ooh... là c'est une sacré distinction ! », il A des problèmes, c'est-à-dire qu'il est né entant que personne, il n'est pas QUE le problème, il y a un bonhomme qui... alors vous vous rendez compte de son processus de différenciation, il a pu quand même avoir un petit espace dans lequel il a pu développer des choses et puis dans ce contexte là il a développé des problèmes, qui ont engendré d'autres problèmes... quand vous passez la frontière du premier système restreint et ben vous avez votre ticket de métro mais on vous dit que vous n'êtes pas sur la bonne ligne... Et puis il y a la famille qui vient, qui est extrêmement rare et qui dit « ON a un problème »,.. alors ça veut dire que cette famille est systémique, alors

|    |    |   |
|----|----|---|
|    |    | « comment on peut produire dans notre famille, quelque chose qui fait qu'un de nous, ou plusieurs ont des problèmes ? ». Alors là vous n'êtes pas loin de la possibilité d'engager une thérapie, parce que les gens sont presque demandeurs, dans le sens qu'ils sont capables de capter ce que serait une demande...   |
| 40 | D. | Alors est- ce que vous avez pu constater... c'est peut-être un peu bête, mais on pourrait avoir tendance à croire que la position de la famille est en lien avec le niveau d'instruction de la famille, le niveau socio-culturel...   |
| 41 | E. | (rires)<br>Alors... oui et non. Il y a des familles qui ont bénéficié de SI peu de stimulations, SI peu d'amour, si peu d'informations, d'expériences positives qu'ils se sont bétonnés comme dans la guerre de 39-45, ils se sont construits un petit fortin et puis ils vivent là-dedans et puis le modèle de pensée là-dedans il est rigide et puis souvent chaotique, c'est un peu paradoxale rigide et chaotique, mais il n'apprennent rien du chaos, c'est-à-dire que, on appelle ça, nous dans notre terminologie, le changement 0, c'est-à-dire qu'il y a toujours des événements de chaos mais ça n'apporte pas de changements. Et puis vous avez des gens chez qui il y a toujours des événements puis ils régressent. Et puis vous avez des gens qui ont toujours des événements et puis ils progressent. Alors vous êtes avec qui ? Des gens qui sont toujours au bout du rouleau et qui commencent à chuter vers le suicide, vers la folie ou vers machin ? Vous êtes avec des gens qui arrivent à se tenir l'eau sous le nez et qui traversent ? Ou alors vous êtes avec des gens qui peuvent se poser les questions parce qu'ils ont assez de richesse, ALORS on enlève l'intelligence mais les vécus font que peut-être il y a quelque chose de plus différenciée, de plus souple... de plus secondaire, enfin secondaire, attention, tous les tests on les a faits que ce soit primaires ou secondaires avec toutes les réserves que j'ai sur les tests... ça ne veut pas dire qu'ils sont nuls,.. j'ai des réserves parce que j'ai vu en thérapies de familles des gosses fulgurants qui étaient jugés primaires, qui étaient incapables d'aligner deux réflexions en classe, et qui étaient susceptibles d'être brillants dans les interactions d'une famille pour réfléchir... alors pourquoi il est primaire là et il est secondaire là ? Alors voilà ! Donc on test dans une situation et on a un résultat, puis on observe dans celui-ci sans tester et puis on a ce résultat. Alors comme toujours on apprend qu'il faut être prudent, qu'il faut se retenir, qu'il ne faut pas émettre des jugements, etc. Alors on a commencé là, et il faut préciser une petite chose, ce terme de thérapie de famille il a été très mal utilisé en général parce qu'on a parlé de THErapie de famille, mais attention, une thérapie qu'est-ce que ça veut dire ? Sachant que quelqu'un se porte mal, qu'une famille dise « j'ai mal à la famille », on prend l'exemple de la famille... « j'ai mal à la famille »... ça vous l'avez rarement entendu ou jamais entendu... « il y a longtemps qu'on cherche à s'en sortir puis on y arrive pas »... donc quelque part il y a une espèce de stagnation, que les problématiques reviennent, comme nous quand on tourne en rond et qu'on devient déprimé... puis peut-être qu'un psy, avec une thérapie familiale, pourrait nous aider... vous vous rendez compte si on va loin ! (rires) Alors il faudrait quand même qu'on trouve |

|    |    |   |
|----|----|---|
|    |    | quelqu'un, qu'on cherche quelqu'un dont on pense qu'il a une capacité d'être avec nous dans cette recherche... vous voyez l'évolution ? Faut y aller et c'est la même chose à titre individuel !  |
| 42 | D. | Tout à fait oui !   |
| 43 | E. | <p>Ensuite... on va passer un contrat, c'est-à-dire que le thérapeute il va dire « écoutez, oui je rentre » ou « non je ne rentre pas ». La première chose c'est qu'il faut s'attendre à ça ! Deuxième chose, il va dire qu'on va se voir tant de fois, et puis que ça coûte tant. Et puis ensuite il ne va accepter aucune désobéissance par rapport au cadre thérapeutique qu'il a posé. Vous voyez toutes les conditions ? Il y a beaucoup de familles très intellectuelles et très brillantes qui ne pourraient pas vivre ça ! Parce qu'ils ne pourraient pas se mettre en état d'allégeance, ils ne pourraient pas plier le genou et se dire « il faut qu'on demande, il faut qu'on demande de l'aide ». Alors, de parler de thérapie de famille, quand on dit aux gens « si vous nous aidez on a des chances de faire un meilleur boulot avec votre gosse et on accepte l'idée que c'est le gosse qui est le problème pour venir ensuite au problème » donc si vous voulez on fait un petit virage, donc « si vous acceptez de nous aider, le placement a des chances d'être un petit peu plus favorable, peut-être nettement plus favorable que si vous refusez »... pour refuser il faut savoir deux choses : d'abord vous pouvez refuser le placement, on dit ça pour mettre une distance et qu'ils nous prennent pas pour ceux qui raptent et ceux qui prennent. Et puis deuxième chose vous pouvez vous opposer aux mesures, donc il y a des avocats et des services à Genève, donc si vous êtes totalement contre la mesure de placement vous pouvez liquider ça avec un avocat... alors vous gagnerez peut-être, vous ne gagnerez pas... et puis d'autre part vous pouvez toujours visiter d'autres institutions, on n'est pas la seule à Genève. « Le juge a dit ça mais vous avez toujours le droit des parents donc faites quelque chose avec le droit que vous avez ! Mais si vous nous dites que vous voulez rester avec nous, nous on décide de partir avec vous » mais à partir de là c'est une intervention sociale systémique, c'est-à-dire que le modèle de pensée systémique est là mais on ne peut pas dire que les bases d'une demande de thérapie sont acquies, on n'est pas encore sous contrat. Donc, on disait aux gosses « est-ce que t'es d'accord d'être obligé de travailler avec nous ? » ... et alors... ben c'est pas possible de dire non, mais c'est pas possible de dire oui non plus... mais on a levé l'énorme ambivalence... « parce que VOUS et NOUS on se trouve dans une situation de double contrainte, nous on est contraints de bosser avec vous et vous avec nous ! Sauf si vous refusez, sauf si vous allez au juge, etc. ». Alors, maintenant on peut expliciter, on peut dire « est-ce que vous ne pensez pas que deux personnes contraintes qui, peu à peu, font connaissance, ne peuvent rien produire de positif ? Dans la vie vous avez souvent produit du positif en étant contraint ! ». Alors on entendait les gars dire « ouais... j'veux pas, etc. »... mais moi j'ai vu des gars après quelques mois à Chevrens qui disaient « je ne veux plus être obligé de collaborer mais je VEUX collaborer ! » (rires) Donc là vous avez fait un changement de niveau extraordinaire, à partir du moment où vous avez une famille qui dit qu'elle VEUT collaborer ben on se rend compte qu'on peut collaborer. Vous êtes presque au niveau</p> |

|    |    |   |
|----|----|---|
|    |    | thérapeutique. On pourrait dire que si jamais il y a une thérapie, elle commence là !   |
| 44 | D. | Tout à fait...  |
| 45 | E. | <p>Mais il y a pas besoin d'en parler. Par contre, si la famille Demande une thérapie,.. là je suis en train de superviser une situation, enfin,.. on m'a demandé ça même si j'ai un peu fini avec tout ça... et puis c'est une éducatrice que j'ai eue dans un groupe et qui m'a demandé de l'aider etc... enfin, c'est pour des drogués et ils appellent ça thérapie de famille mais il n'y a pas de contrat de passé, donc on a pas élaboré la demande et puis on a pas fait d'hypothèse sur la première séance, alors moi je tombe du quatorzième étage ! D'abord, « Est-ce qu'on veut faire quelque chose ensemble ? Quel contrat ? Nos limites ? Vos limites ? Nos possibles ? Vos possibles ? Le timing, etc. »... alors la thérapie elle va peut-être se faire en l'absence de terminologie de thérapie, nous on avait des vrais contrats, mais pas des contrats de thérapie, c'était des contrats de collaboration. Les gens chez nous avaient une fonction thérapeutique de famille et si je vais jusqu'au fin du fin de l'histoire, et bien ils pratiquent une approche systémique à finalité thérapeutique. C'est très différent que de dire « je suis en thérapie ». J'entends toujours les gens dire « je suis en thérapie mais je ne sais pas exactement ce que ça veut dire ». Moi-même je sais parce que j'en ai fait une alors c'est un peu autre chose. Alors il faut préciser que cette institution, avec des gens formés à la thérapie à fait une approche sociale systémique en acceptant de travailler avec les systèmes... si je devais vous faire un dessin, on a une cellule qui a une membrane, cette membrane est relativement poreuse, si elle est trop poreuse elle meurt et si elle est trop étanche elle meurt aussi. Donc nous avons des millions de cellules qui, si elle dysfonctionnent, on est foutu, et puis si elles fonctionnent bien ça veut dire qu'il y a des échanges suffisants pour la santé de tout le monde... c'est une bonne image non ?</p> <p>Alors, si on arrive à la frontière de l'institution, à la frontière</p> |
| 46 | D. | Oui, oui !  |
| 47 | E. | <p>Alors, si on arrive à la frontière de l'institution, à la frontière du service social... c'est les zones où on se recouvre... la même chose avec les familles ou avec les autres intervenants... c'est-à-dire que, de cette cellule, de l'institution, on va, avec l'ensemble des gens, essayer d'avoir un système de communication, mais là ça devient compliqué, qui permette aux uns et aux autres de se cheminer dans le recadrage, donc la NOUvelles vision de la situation. Mais ça, comme vous êtes celui dont on a prédit, c'est-à-dire on disait « vous avez vu tel service social » et puis ils disaient « mais il est pas bon » et puis la même chose avec les médecins, le service médico-pédagogique, etc... alors on disait « c'est intéressant mais vous vous rendez compte que nous on n'est pas meilleurs que les autres ? Donc vous êtes en train de me dire que la semaine prochaines vous me fusillez... donc moi je ne pars pas pour être fusillé ! Je ne suis pas meilleur que les autres mais la seule chose que je peux vous dire c'est que je suis attentif et que j'aimerais bien ! ». Là on a de nouveau cette inversion, parce que sans cela on vous fait une prise et vous êtes fait. Parce qu'ils vous disent tout ça pour vous avertir que ça va merder et puis que si vous merdez vous êtes moins</p>  |

|    |    |   |
|----|----|---|
|    |    | <p>bon qu'eux et là on est déjà dans un rapport de force, alors ça faut l'éviter !... Dire qu'on faisait de la thérapie de famille malgré nous, c'est-à-dire quand l'évolution était suffisante,.. quand il y a une alliance, quand on devient partenaires, on pourrait dire qu'il y a une thérapie sans contrat clair de la thérapie et puis là j'aurais encore deux livres à écrire là-dessus mais on ne va pas les écrire aujourd'hui ! (rires)</p> <p>Alors, on a pu diminuer le nombre d'années en institution puisqu'on a pu, assez vite, de manière totalement personnalisée, prendre des gars en externat, dans cette alternative, en ayant des contacts réguliers avec la famille, les assistants, etc., il n'y avait plus de raison qu'ils soient en internat, par contre, il y avait des raisons qu'il y ait une classe, des ateliers, des éducateurs, des entretiens de famille, etc. Donc on a pu travailler dedans et dehors, ce qui nous a beaucoup appris... du reste on a eu d'énormes problèmes financiers parce que, du point de vue financier on paie quand le gars DORT dans l'institution... donc l'oreiller est thérapeutique pour les services et pour les juges ! Mais pas le travail... alors c'est à mourir de rire... moi je suis allé à Berne, je suis allé partout et je me suis battu comme un fou, j'ai gagné pendant un temps etc., l'institution n'a pas été fermée alors que d'autres ont été fermées. Avec Hirsch et tout on se disait que c'est trop dérangeant ce modèle, c'est pas dans la ligne, et puis quand vous passez avec une évolution c'est très disqualifiant pour ceux qui étaient là avant, alors vous voyez bien qu'il y a des jeux qui se créent la dessous et qui sont pas mal... donc...</p> |
| 48 | D. | Oui... tout à fait !  |
| 49 | E. | <p>Donc on a pu jouer dehors et dedans, on avait ouvert à Thonex un foyer dit de « semi-liberté » où les gars qui ne pouvaient pas entrer après une année pouvaient être pris en charge dans un système beaucoup plus ouvert que l'internat et puis, au besoin même, venir à Chevrens pour certains services. On se croisait les services puisque je dirigeais les 3... et puis après on a fait un service de posture à la Servette qui, pour les gars qui ne rentreraient jamais dans la famille, et j'irais très vite sur cet aspect, ils pouvaient aller jusqu'à la fin de l'apprentissage.</p>  |
| 50 | D. | Donc, ça signifie qu'il y avait tout de même des familles avec qui toute collaboration était impossible non ?   |
| 51 | E. | <p>Oui mais là il faut trancher. Comme j'ai dit tout à l'heure, « si vous nous aidez on a une chambre de plus, mais vous nous aidez pas on a peu de chances », maintenant il faut se rendre compte que certaines familles ont déporté elles-mêmes et n'entendent plus rien et à chaque fois qu'ils se voient c'est une casse, c'est une pétée, etc... donc il faut travailler là-dessus. Alors il faut tâcher de montrer à la famille qu'elle va vivre, ma fois, dans une situation où le gosse, ben... c'est mieux pour un certain temps qu'il travaille à sa propre histoire, et ça convient complètement à leurs clichés et à leurs représentations. Travailler à son indépendance, à son individuation, faudrait parler de tout ça aussi mais alors là c'est un sacré monument... et puis on va veiller de les informer de ce qui est indispensable, et qu'on va aider ce gosse à prendre conscience qu'il ne va pas rentrer mais qu'il va aller progressivement vers un studio et vers l'indépendance. Alors qu'elle est la mission thérapeutique ou la finalité thérapeutique ? C'est qu'il accepte que ce milieu là est comme ça et qu'il</p>  |

|    |    |   |
|----|----|---|
|    |    | ne va pas le changer lui-même et puis qu'il faudra qu'il vive avec ça et que si un jour il doit leur parler et leur dire quelque chose ben il leur dira mais pour ça il doit faire beaucoup de progrès. Donc on travaille à son individuation mais moi je dirai à sa Différenciation... il n'est pas forcément comme son père, il n'est pas comme sa mère, comme son oncle, pas forcément comme son frère... il a une histoire propre, c'est un individu unique qui doit trouver les moyens de vivre MAIgré cette situation et de se développer en sachant que l'important c'est son développement à lui... de casser la chaîne des rôles et des fonctions mais... l'objectif est clair, dans la mesure du possible il faut rentrer et quand c'est pas possible il faut sortir... pour faire une petite métaphore, le boulot de l'institution c'est d'aider un adolescent sorti par la fenêtre de rentrer par la porte, de faire les bagages et de sortir avec le consentement de la famille... vous voyez la différence avec une déportation ? |
| 52 | D. | Tout à fait, tout à fait !  |
| 53 | E. | Alors, tout ce qu'il faut recoller, remettre en ordre, pour qu'on se cause de nouveau, pour qu'il y ait une richesse... puis comme tout le monde, il y a un moment où on sort. Mais on sort pas en rupture, en conflit, en machin, en merde, en désordre, en chaos... on sort dans un processus qui a été accompagné...   |
| 54 | D. | Ce qui demande peut-être, du moins en apparence, un travail plus long... dans le sens où...   |
| 55 | E. | Oui, oui... ça c'est sûr...   |
| 56 | D. | D'autre part... ce que je voulais savoir c'est par rapport aux différents intervenants, par exemple les juges, les assistants sociaux, qu'est-ce que...   |
| 57 | E. | Ben, y a bien fallu leur apprendre ça et je peux vous dire qu'il y a eu des conflits hein ! Moi j'ai publié là-dessus, j'ai publié deux articles dans Médecine et Hygiène où on a vraiment soulevé le problème, mais quand je réunissais tous les suisses de Suisse Romande ils venaient ! C'est ça le paradoxe,.. ils venaient et puis ils nous disaient « on a besoin des urgences ! » puis je leur ai dit « pour passer un contrat, il nous faut 20 heures, 30 heures, 50 heures,.. il n'y a pas d'urgence pour nous ! Il faut trouver un lieu dans lequel on travaille avec eux pendant l'urgence »... etc. alors on a réfléchi dans l'équipe et puis alors on a dit « on fait comme ça : le gars qui est en urgence pour le juste, et bien il vient à Thônex, puis à Thônex on lui donne sa pension et rien d'autre, il est cadré, il se lève, il se couche, il se lave, etc... puis on commence avec la famille un processus d'admission de Chevrens ». Quand ça a été mis en place, on n'a plus jamais eu d'urgences des juges.          |
| 58 | D. | Parce que l'idée c'est que...   |
| 59 | E. | Parce qu'ils avaient compris qu'il fallait un TEMPS ! Et puis qu'il fallait que... pour eux l'aspect pénal était là, mais que pour nous le contrat était beaucoup plus important que ça et puis qu'il fallait qu'ils passent par ça... alors ça a été plus ou moins accepté, plus ou moins toléré, plus ou moins combattu, mais dans l'ensemble la maison a toujours été pleine... c'est-à-dire qu'à un moment Genève a dit « on ne place plus, il nous emmerde trop Emery ! » mais les autres cantons ATTendaient pour rentrer, moi j'étais plein de tous les cantons, il y en avait pas un  |

|    |    |   |
|----|----|---|
|    |    | d'ici... Alors après, au bout de deux ans, ils se sont rendus compte qu'ils se tiraient un balle dans le genoux, et puis tout à un coup il y a eu des changements... vous voyez toutes les guerres qu'il a fallu faire pour que ça change hein !  |
| 60 | D. | Donc en ce sens vous étiez quand même assez précurseurs à Genève, non ?   |
| 61 | E. | J'entends... on me l'a toujours dit et puis je suis... à la fois c'est vrai puis à la fois, de toute manière, j'étais toujours en retard...   |
| 62 | D. | Oui, parce qu'on est toujours en retard finalement...   |
| 63 | E. | Donc précurseur c'est être en avance, et ben... moi j'étais toujours en retard ! Donc j'étais précurseur si on regarde tous ceux qui sont arrêtés ou qui avancent peu et puis... je l'étais absolument pas parce que le temps d'apprendre on était... comme toujours hein ! Fallait affiner tout ça, que l'équipe s'affine, tout ça... et puis il y a une stabilité que j'avais obtenu, c'était une stabilité moyenne de 8 ans... elle existe nulle part mais c'est parce qu'on lançait DEUX processus de formation sur 8 ans. Alors les gens avaient un avantage à rester 8 ans mais après je leur disais « bon allez hop, c'est le moment de prendre votre... »...  |
| 64 | D. | Mais vous parlez là des élèves ?  |
| 65 | E. | Non, non... je parle de l'équipe éducative, non, non, les gars ils restaient une année, 2 ans, 3 ans, 4 ans... par la filière... parce qu'en général on pourrait admettre qu'ils pouvaient entre exceptionnellement à 14 ans, souvent à 15 ans et puis 16 ans puis exceptionnellement 17, 18, voire 19 mais bon. Il y a des gars qui avaient trucidé des femmes à coups de couteau... il y avait de tout là-dedans ! Mais comme pour moi les symptômes n'avaient pas d'importance, on ne travaillait pas là-dessus, c'était... je pouvais, avec l'équipe, me dire « il a pété les plombs une fois mais ça ne veut pas dire qui va les péter à nouveau après-demain ! ».   |
| 66 | D. | C'est-à-dire que vous accordiez très peu d'importance à...  |
| 67 | E. | De moins en moins... autant, et c'est le danger de cette formation la psychopathologie, c'est qu'il est humain de poser des diagnostics. Hirsch nous disait « on ne diagnostique pas, on n'observe pas, mais on crée le monde », mais comment on crée le monde ? Et on en revient à l'histoire de l'interaction. Alors qu'est-ce qu'on fait pour voir ça ? Alors ça c'était tout le temps... parce qu'on se surprenait tout le temps à pointer, à blâmer, ou à poser un diagnostic. Mais à peine il était entendu par l'enfant on se disait « mais on est barjots, on part, faut recommencer ! »... c'est une discipline de tous les jours !  |
| 68 | D. | J'imagine qu'il y avait déjà chez ces jeunes un sentiment de persécution ?  |
| 69 | E. | Tout le temps... tout le temps. Ben maintenant, forcément que c'est un acquis, puis je réfléchis le monde à partir de là. Dès que vous avez compris le problème des frontières, et il y a d'excellents bouquins, par exemple de Neuberger, « Psychiatre, Psychanalyste aux frontières de l'intime » qui montre comment toute l'enfance, ce respect des territoires qui s'acquiert progressivement, mais qu'on lègue, qu'on donne aux gosses progressivement, des champs d'expériences qu'il a la possibilité de faire sans être tout le temps censuré, guidé etc., mais informer, ce qui fait qu'il a des personnalités qui se développent et qui ont un fort potentiel... ou bien des gens qu'on viole à raison de 50 fois par jour en |

|    |    |  |
|----|----|--|
|    |    | <p>disant « fais pas ci ! fais pas ça ! c'est juste ! c'est faux ! »... le gars, ben en terme d'expérimentation il a rien ! Il a que l'expérience négative... Alors voilà, une fois que vous avez tout ça, vous êtes quand même un homme avec son histoire, ses problèmes, ses difficultés, ses machins... au moins vous avez un modèle de pensée, de réflexion, de... bien sûr, j'ai connu pas mal ce qu'était l'approche analytique, j'ai connu les approches du Service Médico Pédagogique, psychologique, etc... mais je me suis demandé à un moment si ce n'était pas des entraves et puis des oreillers de paresse. Moi je me rappelle d'un gars qui a une magnifique famille et qui est à la retraite maintenant, alors... il est arrivé de Malévaux, et puis on m'a dit « il est schyso » alors moi j'ai dit « moi je suis éducateurs et schyso ça me cause pas ! ». C'est une position de principe... et ce type il a fait une évolution magnifique, parce que jamais dans la maison on l'a regardé comme un schyso. Il est entré dans une interaction scène avec tout le monde puis terminé ! Alors est-ce qu'il l'était ? Ou est-ce que c'est l'institution psychiatrique qui l'avait fabriqué ? Je vous laisse le soin de répondre ! Alors moi j'ai pas la prétention de l'avoir soigné mais je peux constater qu'il a fait une belle évolution. Donc si je me pose les questions de Hirsch, qu'est-ce qu'on a foutu pour qu'il soit schyso à Malévaux ?</p>   |
| 70 | D. | <p>Mais alors finalement, c'est une question sans fin, c'est-à-dire que s'il est dans un contexte où on ne le considère plus comme tel, en ne le pointant plus du doigt comme tel, il n'aura plus les attitudes d'un schyso et...</p>  |
| 71 | E. | <p>Si réellement c'est un cas psychiatrique, j'entends dans sa réalité, parce qu'on a aussi un tas de sortes d'écrits qui montrent que dans les cliniques on a une manière de voir et qu'il faut que le patient corresponde à notre manière de voir alors que moi je dis que pour chaque patient il faut trouver une manière de voir ! Alors j'ai des textes là-dessus qui sont sidérants, comme finalement, il y a un modèle de pensée dans lequel toute l'équipe est prise et puis on va regarder le gars comme-ça ou comme-ça puis finalement on va dire il est comme-ci, il est comme-ça... alors moi, ça, ça me fait peur ! Il peut y avoir une vraie grosse pathologie... mais maintenant, la voir partout c'est la fabriquer !</p> <p>Et alors dans nos milieux on a tendance à les fabriquer... alors attention, attention, attention ! On tire un peu vite le trait en disant que c'est un enfant comme ceci ou comme cela... alors oui, dans les conditions actuelles il est comme ça et puis il faudra peut-être 2 ans avant qu'il lâche le masque qu'il a construit et puis les agissements qu'il a construits et qu'il nous dit qu'on peut vivre autrement. Faudrait qu'il découvre que ça vaut le coup de vivre autrement. Vous échangez pas un vélo neuf contre un vieux vélo !</p> <p>Alors l'histoire se résume à ça... et l'enseignement a sa place là-dedans... le maître d'atelier, et j'y reviens, il avait des conduites typiques du patronat genevois, et dur et dur ! Avec des exigences typiques, des rejets typiques, et des interactions typiques de ce qu'on trouve dans les entreprises. Toute l'équipe éducative me disait « mais pourquoi tu laisses fabriquer des conneries pareilles ? pourquoi tu l'autorises à ça ? »... j'ai dit « parce que son boulot à lui c'est de</p> |

|    |    |   |
|----|----|---|
|    |    | représenter le monde du travail et le monde du travail il est comme ça, il est pas sain, il est pas génial, il est comme ça avec des réactions typiques aux comportements inadaptés, mais maintenant vous entant qu'éducateurs, qu'est-ce que vous foutez avec ça? c'est votre boulot d'apprendre aux gars, quand ils sont confrontés à ce comportement, comment ils peuvent faire pour qu'ils puissent trouver une harmonie dans un cadre aussi chiant que celui-ci ou aussi exigeant que celui-là », c'est le gars qui doit apprendre le monde du travail, et c'est pas l'inverse... c'est pas le monde du travail qui va apprendre le gars... alors ça aussi, toutes les théories sur le cycle, sur le machin... on peut enlever ça !            |
| 72 | D. | D'ailleurs on voit souvent dans ce genre de contexte, les maîtres d'atelier sont souvent ce genre de personnages et sont souvent liés à des métiers assez durs, enfin, pas au sens physique mais je pense à la cuisine ou la mécanique ou la hiérarchie est très présente...  |
| 73 | E. | C'est souvent des types qui sont d'une sensibilité terrible, un peu déprimés souvent, alors pour trouver une cuisine où placer nos gars il faut quand même se gaffer à quel cuisinier on met !  |
| 74 | D. | Mais c'est vrai que j'ai pu voir, par exemple, un élève, qui était un élève très violent, et qui s'épanouissait totalement à travers un stage de cuisine, et il nous rapportait cette sévérité et cette organisation quasi militaire qui finalement lui convenait bien !  |
| 75 | E. | C'est parce qu'il avait des repères, et puis lui on lui a pas dit « t'es malade ! » mais on lui a dit « tu t'alignes ! »... si on le regarde et on lui dit qu'il est malade il s'adapte pas !   |
| 76 | D. | En effet, c'est souvent le problème à l'école. C'est-à-dire qu'on essaie de construire un cocon protecteur autour de l'élève et...  |
| 77 | E. | Et on est complètement à côté de la réalité des exigences et vous n'êtes absolument pas épaulé. Il y a des profs qui, d'emblée, par leur attitude, sereine, n'acceptent rien mais restent toujours positifs avec le gars, ils lui parlent gentiment, poliment, de manière exigeante et tout... mais là on est soulagés parce que on a un cadre dans lequel on peut bosser. Dans des cadres qui sont mal posés, il y a des événements pendant toute l'heure, ils ne foutent rien, ils n'apprennent rien et puis forcément, les gosses comme les profs en ont marre de ces gosses qui font chier. Vous voyez ? On est où là ? Donc vous voyez, le métier de prof, je ne vais pas vous dire que c'est infernal mais c'est d'une difficulté incroyable. |
| 78 | D. | Je pense que l'une des difficultés majeures, par rapport à l'éducateur, c'est que l'enseignant travaille beaucoup moins en réseau, il n'y a pas la pluralité des compétences au sein d'une équipe puisque tout le monde est enseignant, souvent avec la même formation. Je pense qu'on ne résout pas tout en ne passant que par les apprentissages et en ne travaillant qu'entre enseignants. Qu'est-ce que vous en pensez ?  |
| 79 | E. | Par exemple, il y a des groupes qui ont été créé, ma femme en a piloté un pendant quelques années, d'intervision. Un certain nombre de gens se disent, se réunir avec des collègues qui rencontrent des problématiques, d'avoir une table, de se retrouver avec quelqu'un qui nous aide, qui favorise le fait que vous osez dire votre difficulté, et puis il y a une espèce d'enrichissement formidable qu'est la mise en capital  |

|    |    |  |
|----|----|--|
|    |    | des expériences de chacun. Alors pourquoi il n'y a pas des groupes d'intervision ? Alors, la supervision c'est une chose, ça peut être individuel ou en groupe mais une intervention ça ne demande pas des moyens énormes !  |
| 80 | D. | Pourtant, durant la formation, on faisait ça tout le temps...  |
| 81 | E. | Alors il faut savoir ce que c'est, la supervision c'est une chose et l'intervision s'en est une autre. Il y a des gens qui sont formé à la supervision et qui ont un énorme background, moi je n'ai pas fait la formation mais je me suis trouvé en situation d'être obligé de la faire sur le terrain, alors j'ai supervisé beaucoup d'équipes mais j'ai pris des précautions. La supervision d'une équipe, d'éducateurs ou professeurs etc., j'y vais, je viens partager avec des collègues, sous la direction et surtout grâce aux apports de gens comme Ausloos, Hirsch qui ont un monstre bagage et qui peuvent amener du matériel qu'on va travailler. La supervision c'est MOI dans mes limites professionnelles. La supervision de groupe c'est NOUS dans nos limites professionnelles. Donc dans nos limites pédagogiques, nos limites de méthodes, de tout ce qu'on a appris sur le métier. Puis après, il y a une supervision qui, en général, est individuelle, c'est MOI dans MES limites de l'usage de l'outil professionnel, c'est-à-dire ma psyché, mon histoire, « qu'est-ce qui fait que je ne peux pas bien faire ça ou que je ne peux pas faire ça ? », ça c'est individuel... puis après il y a la thérapie, alors la thérapie c'est encore plus profond, on descend d'un cran. Donc la distinction qui pour moi est claire, c'est NOUS dans nos limites professionnelles, alors ça peut être l'intervision ou la supervision. La supervision il y a un cadror qui vient, qui vous écoute, qui envoie de l'information puis le groupe va grandir, murir dans cet échange entre eux et avec lui. On pourrait dire que c'est comme une frontière de générations... il y a un type qui est là avec un bagage et puis il va le jeter dedans puis les gens vont le prendre. Alors moi je confrontais toujours, je disais « vous êtes ingénieurs... et moi je suis le paysan... alors moi j'ai des grosses godasses et je suis dans la merde jusque là tous les matins et puis vous vous êtes pleins de théories, alors qu'est-ce qu'on fait pour que vos théories et mon fumier on puisse faire quelque chose ensemble ? »... alors ils se marraient parce qu'ils se rendaient compte qu'ils s'enrichissaient et que c'était un échange... je ne voulais pas taire que je suis un praticien quand même. Ça c'était la supervision institutionnelle donc pas sur le fonctionnement de l'institution mais sur le fonctionnement de chacun de nous dans notre relation aux gosses... ça c'est important ! Et puis, beaucoup de gens ont fait des supervisions personnelles avec un superviseur personnel pour traiter en intimité la question de... « moi je me sens pas à l'aise dans ma profession... là je ne vois pas passer le ballon... là j'en suis sorti très mal... »... toutes les problématiques liées. Et puis ces problématiques elles peuvent révéler qu'il y a un problème de personnalité qui se trouve en danger quand elle est dans la pratique de ce métier. Pourquoi est-ce qu'elle est en danger ? Parce qu'elle est fragile face à l'attaque, fragile face à la pathologie ou fragile face à la proximité ou n'importe quoi... et puis ça, ça se travaille à titre personnel. Moi j'ai pas fait ce type de supervision, enfin, j'ai fait une formation à ce type de supervision mais j'entends j'ai |

|    |    |  |
|----|----|--|
|    |    | fait l'autre et puis j'ai fait deux fois des thérapies parce que j'étais asphyxié... j'avais l'impression que j'étais au bout du rouleau. Du reste, pour conclure un petit peu je me suis dit, vers 60 ans « premièrement tu deviens fatigable et puis t'es drôlement irritable »... mais comme je sais bien tout ça, je le maîtrisais, c'était pas forcément perçu de manière grossière, on pouvait peut-être se dire « tiens, Louis il est fatigué » mais je me suis dit que j'allais foutre en l'air 30 ans de boulot parce qu'un directeur ne peut pas être fatigable face à l'équipe... il peut être fatigué mais en aucun cas fatigable ! Alors j'ai dit à l'ASTURAL « dans deux ans je sors ! » et je me suis dit « tu te donnes les moyens, tu respires, tu souffles, tu marches, tu fais tout ce qu'il faut pour conserver ton capital et puis tu pars ! »... puis je suis parti, la boîte marchait bien, il y avait des jeunes qui ont pu reprendre, les trois boîtes marchaient bien, c'est-à-dire que je ne suis pas senti obligé de la détruire avant de partir !<br>(rires)  |
| 82 | D. | Alors ça, ça aurait pu être un des sujets du mémoire aussi quand j'en ai parlé avec Mme Ruchat. C'est-à-dire qu'on voit bien votre implication qui est extraordinaire, même si elle doit vous paraître tout à fait normale, mais ce qui ressort de vos écrits c'est que vous y avez mis un engagement énorme et...   |
| 83 | E. | Ben au bout d'un moment c'est « marche ou crève » !  |
| 84 | D. | Mais vous auriez très bien pu vous contenter de voir le placement comme vous le disiez avant... c'est-à-dire comme une simple déportation sans objectifs réels de réinsertion...   |
| 85 | E. | Mais moi j'avais mal quand je voyais ces gosses... j'avais parfois mal en écoutant certains déconnages... je me disais « mais c'est pas possible... qu'est-ce que tu fous là ? »... alors j'ai dû chercher des solutions, j'ai été en France, en Belgique, j'ai été aux Etats-Unis, au Canada... j'y ai été aussi pour diriger des séminaires mais j'étais tout étonné parce que je ne comprenais pas pourquoi on me disait « il faut venir ».   |
| 86 | D. | Une des questions que je me posais finalement c'était de savoir , qu'est-ce qui reste une fois qu'on passe le relais ?...  |
| 87 | E. | Alors moi je pense que les gens ils ont appris à modéliser, ils sont uniques eux aussi, aussi uniques que j'étais unique. Et Jean-Claude qui m'a succédé, Jean-Claude clémence qui a fait 17 ans, forcément, il était vital qu'il se profile comme différent, parce qu'on peut pas remplacer comme ça, on peut succéder ! Si on succède, il faut imposer une nouvelle personnalité. Mais tout ce qui avait été... la formation continue, la modélisation, la manière de se relationner, etc. c'était acquis,.. donc il a fallu faire un magnifique boulot. Jean-Claude après c'était SA boîte... c'était pas la mienne ! On a passé quelques mois ensemble où on se voyait toutes les semaines, il venait aux séances avec des éducateurs... j'avais donné à l'ASTURAL un certain nombre d'informations par rapport à MA façon de voir la succession... c'est rare hein ! Parce qu'en général on dit : « c'est leur problème ! ». Alors moi j'ai dit « Ecoutez, moi, la première chose, si un éducateur de Chevrens prenait la direction maintenant, sans avoir fait son processus de séparation et d'individuation on aurait quelque chose qui pèterait dans une année ou deux, donc on doit trouver quelqu'un qui a toute la richesse de |

|    |    |  |
|----|----|--|
|    |    | <p>Chevrens, qui en est sorti, qui a fait ses preuves comme directeur, puis qui reviendrait auréolé d'une histoire dans laquelle il est parti et il a montré qu'il pouvait tenir un foyer ». Alors s'il revient c'est une bonne boucle... donc ça, ça a été entendu à 100% ! Et puis, deuxième chose, parce que j'ai été expert à Berne pendant des années pour les maisons de thérapies etc., j'ai dit « il faut qu'il soit éducateur à la base, mais éclectique ! C'est-à-dire qu'il sache communiquer avec les psychologues, communiquer avec les instits, le maître d'atelier, etc. ». Le type il sait qu'il n'est pas le spécialiste de l'atelier, le spécialiste de la classe, le spécialiste des psychologues etc.,... il va voir quelles sont les ressources puis il va tâcher de les finaliser. Donc il faut quelqu'un qui apporte la finalisation des ressources des gens mais qui ne croit pas qu'il est la ressource ! Donc éducateur... mais d'autre part, s'il n'a pas de formation systémique, le modèle va s'écrouler dans les deux mois. Parce que c'est tellement complexe, c'est tellement plus ouvert... alors c'est une toute autre représentation que de choper le gars à la taule et puis de lui dire « maintenant tu viens chez nous et puis nous on fait ci, on fait ça, on fait comme ça... » tout ça c'était mort. Alors Jean-Claude est arrivé, avec sa personnalité, il avait des choses qu'il ne voyait pas exactement comme moi, on en a souvent parlé... mais... pourquoi pas hein ? Tant qu'il est cohérent ! Alors il a fait 17 ans et la boîte s'est développée. J'ai encore travaillé avec eux il y a deux ans sur une réflexion et je me disais « de dieu ce qu'ils ont bossé ! »... j'étais bien moi, j'avais l'impression d'être à l'école.</p> |
| 88 | D. | <p>Donc vous, vous avez lâché cette mission de direction à Chevrens sans avoir l'impression de perdre quelque chose ou d'avoir construit quelque chose pendant tant d'années et puis que finalement tout s'écroule ?</p>   |
| 89 | E. | <p>Ah... non, non... (rires) Ben... j'ai eu la chance que tout marche, donc c'est-à-dire que les acquis étaient restés et puis qu'eux avaient pris leur destin en mains, que les bateaux allaient faire des croisières, c'est pas moi qui disait « on va là ou là », c'est eux qui ont choisi où ils allaient avec les bateaux, mais les bateaux ils allaient déjà bien ! Donc j'ai quitté trois bateaux qui marchaient donc c'est une bonne chose ça ! Puis ensuite ils ont continué à bien marcher, donc c'est encore mieux ! C'est comme vos enfants, il y a un moment où ils vous disent « merde » puis ils se tirent ! Puis vous voyez qu'ils vont bien donc vous vous dites que c'est formidable. Ils dépassent le père et le père n'était pas trop con... (rires), c'est l'objectif de l'éducation, c'est de se faire dépasser, non ?</p>   |
| 90 | D. | <p>(rires) Tout à fait !</p>   |
| 91 | E. | <p>Non mais... moi, le jour où je me suis retrouvé ici pour le premier jour, pendant six ou sept mois, la perte de l'institution dans le sens où être le directeur c'est 25 téléphones par jour, c'est trois séances d'une heure avec du monde, c'est une visite au juge, un machin, un truc, c'est FORT, FORT, FORT ! Emotionnellement c'est fort, intellectuellement c'est fort, la fatigue est énorme, etc. mais en même temps c'est riche, riche, riche, parce que c'est un terrain d'apprentissage,.. vous vivez quatre ou cinq vies pendant que vous êtes là ! Donc tout d'un coup, ce silence radio, plus un téléphone, plus rien... mais en même temps quel soulagement... quel soulagement...</p>   |
| 92 | D. | <p>Donc vous avez réussi à vous détacher facilement des problèmes des</p>  |

|    |    |  |
|----|----|--|
|    |    | familles etc. ?  |
| 93 | E. | <p>Ben, c'est-à-dire qu'après... on est venu me dire « dis donc Louis, t'as fait 20 ans de ci, 50 ans de ça... », et puis les français sont venus me chercher, j'ai supervisé des équipes, cinq ou six, un peu en Suisse aussi, puis je me suis retrouvé parfois dans des situations qui étaient bloquées à un point incroyable que je leur ai dit « bon, moi je suis un grand insignifiant et je suis pas capable de bosser dans des choses stables, j'arrête quoi ! »... plutôt que de blâmer, mais je me rendais bien compte qu'il y avait des systèmes de direction qui étaient pétrifiés... Qu'est-ce que c'est qu'un système pétrifié ? C'est un système où la direction, l'état-major de direction, vit dans son bureau, élabore des grandes stratégies, distribue des ordres qui doivent être appliqués par la base, en n'ayant jamais pris soin d'écouter ce qu'était le métier là en bas au quotidien ou d'entendre la souffrance de ces gens qui sont là en bas et qui souffriraient moins si on les prenait en considération, qu'on écoutait les choses et qu'on répondait à leur questions. Surtout ne pas répondre mais envoyer constamment verticalement des choses vers le bas, à la place de capter tout ce qui est en bas pour qu'en haut, ensemble, on dise « ben ça c'est bon »... « ça c'est pas réalisable »... « pourquoi c'est pas réalisable »... parce qu'un type vous dit que quelque chose est réalisable alors que vous dites que ça ne l'est pas, la partie est gagnée si vous montrez POURquoi c'est pas réalisable,.. si vous pouvez pas montrer et vous dites que c'est pas réalisable, le type il sort de là en se disant « je suis avec un con ! ». Alors... moi des états-majors comme ça j'en ai vu, et l'état favorise ça parce qu'il demande des discours grandioses, des papiers grandioses, il y a des experts qui viennent et entre experts on fait des papiers grandiloquents, pendant ce temps là, par exemple, dans les douches qui se trouvent au sous-sol de l'institution, il y a des éducateurs avec trois ou quatre gars sous les douches, des filles, des gars, 12 ans, 15 ans... ils se lavent et il y a un couloir dans lequel les gens passent... alors moi je me dis « mais on est en plein délire ! »... une cabine de douche ça existe, la présence de l'éducateur... attention mais à quelle distance du corps, quels gestes, avec quels fantasmes par rapport à la sexualité de la gamine etc... tout ça il faut le travailler j'entends ! Alors quand vous voyez ça et que vous voyez la souffrance de l'équipe, parce qu'elle s'exprime... alors moi je leur ai demandé quand est-ce qu'ils allaient mettre un rideau et ils m'ont dit « faut qu'on demande au directeur » et puis il a fallu attendre six mois pour avoir un rideau... alors je me suis dit « Louis tu capitules... c'est pas possible ! ». Alors je leur ai dit « vous venez de formuler tout un tas de choses intéressantes » et c'était sûrement la premier fois qu'ils l'entendaient... « et puis vous allez faire un papier », donc ils se sont réunis, et c'était pas mal foutu. Ils le donnent au directeur et... un mois après, deux mois après, je revois les éducateurs et je leur demande « vous avez eu des nouvelles ? », « non ! »... alors je leur dit « vous en êtes où ? vous faites un travail de formulation, ce qui est un gros boulot, vous le transmettez et vous n'exigez pas de réponses ? », alors il me disent « ici c'est pas possible, etc. »... alors là j'ai dit que je ne pouvais pas les aider, je ne peux pas concevoir que j'écrive un message et qu'on ne réponde pas point par point à ce que je dis ! Et puis finalement ça les</p> |

|     |    |   |
|-----|----|---|
|     |    | arrange, par ce qu'il y a un flou...  |
| 94  | D. | Finally, c'est une façon de se protéger que de formuler puis on pourra toujours reporter la faute sur l'autre si rien ne bouge...   |
| 95  | E. | Ouais, puis ça laisse un espace de faire, de ne pas faire, de faire à moitié, etc., ce qui est un certain confort pour les gens qui ne veulent PAS évoluer. Alors finalement vous voyez que les bons de cette institution se taillent, vous voyez que les moyens souffrent et puis vous voyez que les nuls ils sont comme des poissons parce que ça les arrange qu'on ne leur dise pas ce qu'il faut faire donc ils font n'importe quoi... alors ça c'est pas une équipe. Enfin... j'en 80 ans et j'en ai vu des équipes et des histoires...<br>Dites donc... on a déjà fait un bon bout là !!! Donc si vous voulez encore me poser deux questions, ou trois c'est comme vous voulez !  |
| 96  | D. | Disons que vous avez déjà répondu à pas mal de choses, mais si je pouvais avoir une précision par rapport à votre système d'évaluation et des tests, est-ce que c'est quelque chose que vous faisiez à quels moments ?  |
| 97  | E. | Avant l'admission une première fois... puis tous les trois mois donc au mois de décembre, à Pâques puis à la fin de l'année. Le gars puis les familles étaient convoqués puis ils savaient, avec des diagrammes qui étaient proposés, exactement ou il en était. Donc le langage sur les acquis était un langage de réalité. C'est pas les notes mais c'est plutôt « il aimerait faire tel apprentissage, ça demande d'après nous 90%, il est à 60%, qu'est-ce qu'on décide ? »   |
| 98  | D. | Donc c'était toujours discuté avec la famille ?   |
| 99  | E. | En présence de l'assistant aussi, parce que de nouveau, l'assistant dit une chose, la famille en dit une autre, l'institut en dit une autre donc... moi je suivais toutes les séances. Le thérapeute de famille étaient à toutes les séances et l'éducateur de référence était à toutes les séances. Parce que l'éducateur il apprend aux gars à vivre en institution, il le soutient pour apprendre, et ça c'est pas de la tarte, il le soutient pour apprendre à vivre en famille ou dans un atelier, il doit l'aider à trouver les moyens de vivre dans des milieux favorables ou hostiles... parce que le milieu peut vite devenir hostile suivant le gars. Donc l'éducateur le soutient pour qu'il ne lâche pas puis qu'il ne reprenne pas ses anciennes conduites, au contraire, pour que petit à petit il les lâche dans la mesure du possible. Donc, l'objectif n'est pas de changer, c'est de rendre possible le changement. |
| 100 | D. | Mais à cette époque, il y avait des notes telle qu'on les connaît aujourd'hui dans le système scolaire ordinaire et...  |
| 101 | E. | Oui, oui... mais on a vu que ça ne représentait absolument rien, c'est pour ça que tout ce débat sur les notes, moi, ça me... ça me... Si c'était un vrai repère, et que tout le monde applique une vraie notation, que les parents s'y retrouvent et puis qu'on parle de la réalité, ben pourquoi pas ? Mais le problème c'est que dans chaque classe on a une différente manière de mettre les notes. Alors les notes elles veulent dire quoi ? Puis les parents ils n'y comprennent plus rien. Et après le type il va au CEPIA, le premier mois il a une note de 1 sur 6 puis il se casse la gueule alors que ça allait très bien avant... alors moi je comprends plus rien !... Alors les pourcentages c'était un discours de réalité parce que le  |

|     |    |  |
|-----|----|--|
|     |    | <p>maître il ne racontait pas des histoires, il n'avait pas non plus à... comment dire... à maquiller les notes pour favoriser ceci ou cela... non ! Il a à soutenir le gars dans la confrontation avec sa réalité, point ! Puis l'éduc a pour mission de soutenir le gars et l'instit dans la confrontation à cette réalité.</p>  |
| 102 | D. | <p>Et du coup, je pense qu'il n'y avait pratiquement pas de cas d'échec ou d'élèves qui baissaient dans leur pourcentage de connaissances !</p>  |
| 103 | E. | <p>Alors, descendre... il n'y avait pas de cas... non, non ! On avait pas mal de sujets qui faisaient entre 30 % et 35% d'acquisition dans l'année... alors c'est quand même un paradoxe parce que en une année ils faisaient ce qu'ils avaient fait en 7 ans ou 8 ans... mais bon... vous me direz que ce n'est pas tout, mais qu'est-ce qu'on vous demande quand vous être apprenti ou quand vous rentrez quelque part ? On vous demande de savoir lire, de savoir écrire et de savoir calculer, ça c'est BASique ! Puis le reste vous pouvez l'acquérir ailleurs qu'à l'école j'entends... Les parents rêvent toujours d'études pour leurs enfants alors qu'elles sont favorables seulement si l'enfant est bien là-dedans et puis... chez nous, beaucoup de parents étaient plutôt contre les apprentissages pour différentes raisons et vous prenez cinq ans après la sortie de l'école des métiers ce que sont devenus les gars... ils ont déjà TOUS fait des conversions !... L'éducation c'est quoi ? C'est d'abord soutenir, et puis c'est contenir... soutenir-contenir, soutenir-contenir... comme j'ai dit tout à l'heure, c'est créer une espace pour faire des expériences, mais pas trop parce qu'on peut se péter la gueule et ça montrerait que la guidance a été néfaste... juste ce qu'il faut pour qu'il apprenne quoi !<br/>(suite de la discussion sur des éléments de la vie privée et familiale des deux intervenants... non enregistré !)</p> |

**Transcription de l'entretien semi-structuré du 04.11.09**  
**(réalisé au domicile de Louis Emery)**

E : Louis Emery

D : Sebastiano Di Stefano

Durée : 1h20

|    |    |   |
|----|----|---|
| 1  | D. | Alors, j'ai prévu un entretien que je qualifierai de directif parce que j'ai des questions relativement précises, une trentaine de questions en lien...   |
| 2  | E. | Impeccable ! Je vais essayer de vous répondre... vous actionnez des choses qui datent de...   |
| 3  | D. | Je sais bien ! Enfin ici, le but serait d'avoir des informations plus concrètes sur le système d'évaluation des acquis et un peu ce qui va autour donc si ça va pour vous on y va comme ça...   |
| 4  | E. | Impeccable !  |
| 5  | D. | Donc j'ai organisé mon entretien en quatre parties... la première serait la description du contexte, la deuxième une analyse du nouveau système d'évaluation mis en place et...   |
| 6  | E. | On l'a mis en place dès le début !  |
| 7  | D. | Ah, ce n'est pas ce que j'avais compris...  |
| 8  | E. | Oui, oui... d'ailleurs il est toujours opérationnel !   |
| 9  | D. | D'accord ! ... et... finalement, la quatrième partie serait le regard que vous posez avec le recul...   |
| 10 | E. | Sur... ?  |
| 11 | D. | Sur... ce système d'évaluation, sur l'impact sur les élèves et leur motivation, etc... mais on y viendra à la fin.  |
| 12 | E. | Mais comme je ne suis pas neutre... (rires)   |
| 13 | D. | Ne vous inquiétez pas...  |
| 14 | E. | Ok, ok... on y va... je prends un crayon et on y va !   |
| 15 | D. | Donc vous m'avez dit que le système d'évaluation en question... d'ailleurs... vous lui avez-vous donné un nom particulier ?   |
| 16 | E. | Non, non... mais on peut dire que c'était la radiographie du taux de connaissance retenues par l'adolescent au moment de son entrée au centre, donc on pourrait appeler ça « radiographie des connaissances retenues »... donc qu'il peut relivrer ! Pas les connaissances qu'il a parcourues à l'école mais celles qu'il a retenu de son parcours scolaire et qu'il peut restituer au moment d'un examen.  |
| 17 | D. | Tout à fait ! Donc, vous, vous m'avez dit que ce système a été mis en place dès le début donc ça signifie dès votre arrivée ?   |
| 18 | E. | Dès l'ouverture du pré-apprentissage... 1964... oui je suis rentré en 60 et il m'a fallu quatre ans pour créer la section de pré-apprentissage. D'abord finir l'accueil, en grande partie... faire un travail de prise en charge beaucoup plus complet avec la prise de conscience qu'on nous mentait sur tous les plans par rapport au niveau scolaire, que les orienteurs professionnels avaient toujours des objectifs qui ne tenaient compte de la scolarité mais pas du tout de la réalité des acquis ! Donc on s'est dit « là on envoie des types à la guerre sans munitions ! »... on s'est mis au boulot, on a construit, ce qui a pris une année et demie, |

|    |    |  |
|----|----|--|
|    |    | puis on a ouvert !   |
| 19 | D. | Donc avant la création du pré-apprentissage, pendant cette période de quatre ans, qu'est-ce qu'il se passait au niveau scolaire ?  |
| 20 | E. | Là on n'avait rien à l'intérieur... rien !   |
| 21 | D. | Ça signifie que le programme scolaire à Chevrens commence avec le pré-apprentissage ?  |
| 22 | E. | Disons que les gars étaient, le plus souvent, à 15 ans, donc en fin de scolarité obligatoire et puis ils arrivaient avec ce qu'ils avaient retenu puis là on voyait bien qu'il y avait des déficits considérables et pas seulement sur le plan du comportement mais aussi sur le plan des acquis. Alors ça questionne sérieusement le système scolaire ! Parce qu'on fait neuf ans de scolarité puis les gens se disent qu'il a fait ses huit ou neuf ans mais en fait il n'a acquis que deux ans !  |
| 23 | D. | Tout à fait !  |
| 24 | E. | Alors il y a un mensonge quelque part, il y a quelque chose qui ne joue pas !  |
| 25 | D. | Donc c'est cette évidence qui vous est apparue au visage et qui vous a fait penser...  |
| 26 | E. | ...qu'il fallait mettre de l'ordre ! Parce que d'envoyer des gens à la guerre, au supplice, c'est quand même pas la fonction de l'éducateur, mais c'est de l'envoyer avec les armes qui sont demandées dans l'entrée en apprentissage que ce soit au cours ou que ce soit chez le patron ou à l'atelier. Il y a des attitudes acceptables dans la société, donc chez les patrons et des attitudes inacceptables ! Donc de faire un travail dans un atelier qui représente le monde du travail ça pose la question de l'intégration mais là c'est de la philosophie... mais si vous voyiez la demande des familles, l'appel des gars et l'appel des parents : c'est la conformité, l'entrée dans le système. Si je fais de la philosophie, on me reproche de vouloir intégrer, mais je souris... c'est eux qui veulent s'intégrer mais ils n'ont pas les moyens, donc il faut travailler à leurs projets, c'est-à-dire donner les moyens. Mais au final, le but c'est le développement, c'est pas l'intégration donc si un gars refuse totalement d'entrer dans le système, et qu'il est capable de faire des voies totalement parallèles sans être en conflit, en étant dans un processus de différenciation, d'individuation.. qui refuse de participer à la grande machine mais qu'il a la santé pour traverser et créer dans sa vie une alternative aux chemins de vie conformes mais qui ne lui nuis pas et ne nuis pas à son entourage. Moi j'ai eu des gars... un gars par exemple il est devenu cinéaste connu... il a pu mettre sa révolte dans ses films etc... c'est un sensible... et je le vois encore aujourd'hui, il a 65 ans... il a la même souffrance, la même sensibilité et la même volonté, il a jamais dévié de sa ligne. On retrouve tout son histoire dans ses films et en attendant il a réussi à gagner sa vie comme ça ! Et nous on l'a beaucoup aidé en le faisant rentrer à la télévision par exemple. Enfin, moi j'ai seulement compris que ce serait un canal de formation ! Ca c'est des miracles... mais il le méritait ! Et après il est parti parce qu'il fallait qu'il se libère de la structure, mais il l'a fait, il est indépendant. |
| 27 | D. | D'accord... pour revenir un peu à notre sujet, qu'est-ce qui vous a mené à créer le pré-apprentissage ? Est-ce qu'il y avait une réelle demande ou plutôt était-ce le fruit d'une réflexion ?  |

|    |    |  |
|----|----|--|
| 28 | E. | Non, non ! La demande n'existait pas mais qu'est-ce qu'on fait de gars qui vont en apprentissage et qui se font foutre dehors après trois mois de cours ? Alors quand vous en avez deux, puis trois, puis quatre... vous voyez qu'ils n'ont pas la cadences et vous réalisez que c'est normal parce qu'ils n'ont pas les connaissances nécessaires. Alors souvent les patrons disaient « au point de vue pratique ça va mais au cours c'est la cata ! ». A l'époque il n'y avait pas les formations parallèles seulement pratiques. Alors c'était un énorme handicap... et du coup nous qu'est-ce qu'on devait faire avec les sociaux, avec la famille etc... il fallait bien trouver quelque chose !  |
| 29 | D. | Et donc la demande ne venait pas du DIP non plus ?   |
| 30 | E. | Non... surtout pas ! Parce que nous on dénonçait dans le fond ! On ne l'a pas verbalisé mais c'est quand même la dénonciation de l'impossibilité du système scolaire de rejoindre des gens comme ça et de leur permettre d'acquérir ce qui devrait être acquis à 15 ans. C'est pas un blâme... c'est juste inadéquat ! Donc il fallait créer une adéquation et on l'a perfectionnée jusqu'à aujourd'hui parce qu'on ne naît pas bons du premier coup !   |
| 31 | D. | Puisque vous parlez de la naissance, justement, comment s'est mise en place la réflexion autour du pré-apprentissage et plus particulièrement sur le système d'évaluation. C'est-à-dire, concrètement quels ont été les acteurs de la réflexion, comment est-ce que c'était organisé...  |
| 32 | E. | Alors... là... ça m'a sauté à la gueule, puis la maison était une très petite maison avec très peu de personnes. Tout de suite je me suis dit qu'il fallait que le lieu de la pratique soit là ! Puis tout le monde m'a dit que je ne pouvais pas faire un atelier de bois, de fer, de mécanique etc... et moi je me suis dit que personne ne comprenait rien ! Le problème c'est que sur n'importe quels matériaux vous apprenez des gestes fondamentaux et des attitudes fondamentales. On ne forme pas des mécaniciens, on ne forme pas des menuisiers, des électriciens etc... mais simplement être dans un lieu dans lequel les comportements fondamentaux peuvent être acquis avec un maître qui, petit à petit, au travers d'exercices, amène cette discipline. Il y avait toute une progression dans l'attitude, dans la consigne, dans l'accompagnement pour que les gars apprennent à bosser. Je parle de l'atelier, donc là j'ai été en France puis j'ai visité Ramain parce que je me suis dit que si on les branche sur le terrain de l'échec pour leur demander de produire des nouvelles choses il y aura forcément des résistances puisque c'est le terrain de l'échec. Si on passe par Ramain et si on passe au travers d'exercices imprévisibles sur lesquels on n'a encore jamais été confronté, il va y avoir une nouveauté qui, dans un contexte d'exercice, est assez chouette... puisque je les ai faits en allant me former pour savoir de quoi je parlais. Les gamins passaient par des exercices spatiaux, des exercices gauche-droite, écrire des deux mains, la rythmique, le tambourin, etc... ça c'est le domaine spatial, le domaine temporel etc... puis à notre grand étonnement, en général, les types progressaient très bien dans Ramain et nous on se disait « puisqu'ils se développent là, ils acquièrent un peu de confiance dans ce secteur là et acquièrent aussi des connaissances, ben là on va pouvoir prendre un bout de classe ! ». Alors Ramain était sur le temps de classe au début. |

|     |    |   |
|-----|----|---|
|     |    | <p>Le prof de classe était formé Ramain et il était instituteur qualifié du canton de Neuchâtel. On a eu une discussion avant l'engagement et je lui ai demandé comment on allait faire. Puis lui il m'a proposé à ce moment là, dans un échange, de mettre en place ce système d'évaluation. Alors si vous l'avez bien compris, on divise les acquisitions qui devraient être faites à 15 ans en une multitude d'exercices... alors vous avez la numération, l'addition, la soustraction, la multiplication, les fractions, etc... qui sont subdivisées en nombre de phases qui sont prescrites dans tous les programmes scolaires, qui soient de sept ans, huit ans, neuf ans... c'est toujours la même histoire qui doit être acquise. Puis après ça a été mis comme ça colonne par colonne dans la progression puis le gars parcourait une colonne puis l'autre, puis l'autre, puis l'autre... et il avait, par exemple si sur 50 exercices visant la numérotation il en maîtrisait 25 ben il était à 50% de la numérotation. Il pouvait être à 100% sur un point mais du coup il ne l'était pas sur la moyenne. Lui il pouvait s'évaluer régulièrement et après on a mis des programmes informatiques sur lesquelles il pouvait faire une évaluation. Et puis, forcément tous les trois mois il était évalué par le maître. Alors à ce moment là il y avait la confrontation entre ce qu'il croyait avoir acquis puis ce qu'il était capable de restituer, alors il y avait là un gros dialogue qui mettait en évidence des troubles, des machins etc. avec soutien de l'éducateur etc.... ça se travaille tout ça !</p>   |
| 33. | D. | <p>En ce qui concerne l'évaluation par le maître, est-ce qu'elle se faisait toujours de la même façon ? Elle se faisait toujours en fonction de ce système de taux ?</p>  |
| 34. | E. | <p>Ben bien sûr, sinon on aurait été totalement à côté de la plaque ! Ce qui nous intéresse c'est uniquement de savoir ce qu'il a retenu. Puis après, ce qui est né de ça, c'est qu'on a vu que les gars qui marchaient bien en apprentissage, ceux qui avaient 60 ou 65% ne pouvaient pas rejoindre certaines professions comme la mécanique, comme l'électronique etc... là il fallait au minimum arriver à 85, 90% pour qu'il n'y ait pas de rejet au fond, pour qu'ils aient acquis la mobilité voulue pour pouvoir suivre les cours. Alors on disait clairement aux parents, par exemple pour boulanger, 55 ou 60% il y avait des chances, donc il y avait d'autres professions possibles mais là c'était un problème de sensibilisation. Alors ça permettait, au moment de l'orientation, dans une collaboration qui s'est améliorée grâce à deux ou trois orienteurs qu'on avait choisi, de mettre les compétences acquises puis l'orientation sur le même pied. Qu'on arrête de faire de l'orientation pour de l'orientation, quand on ne tient pas compte des acquisitions qui sont momentanément disponibles et puis, deuxième chose, de la mobilité du sujet ! Parce que l'évaluation donnait le pourcentage, mais ça donnait aussi la mobilité, parce que le rythme d'acquisition... quand vous avez un type qui en une année fait 35% d'acquisition, vous voyez que dans des conditions favorables, il va rejoindre très très vite, et même dépasser... parce qu'on a des gars qui ont dépassé le 100%, qui ont acquis des connaissances au-delà de ça. Alors... pour le maître d'atelier et pour le maître de classe c'était la même chose ! La formation maîtrise fédérale et instituteur, la formation Ramain pour les deux, la formation à Any Feremo, pour que le dialogue entre la classe et l'atelier soit constructif et pas deux domaines</p> |

|     |    |   |
|-----|----|---|
|     |    | étrangers, c'est deux domaines qui communiquent tout le temps et qui sont passés par une partie des formations qui sont celles de l'un et celles de l'autre et le directeur a fait les sensibilisations à ces formations, de manière à ce que quand je les écoute je sache de quoi on cause. Donc ils ont pris la classe en ayant fait tout ça. Ils ont été engagés, peut-être cinq ou six mois avant pour ouvrir, entre temps l'instituteur avait fait son programme qui était extraordinaire, puis le maître d'atelier aussi, je pense qu'on pourrait retrouver des programmes là.  |
| 35. | D. | Donc quand vous avez ouvert le pré-apprentissage en 64, tout avait été préparé bien avant...  |
| 36. | E. | Oui en quelques mois, comme des fous ! Bâtiment fini, outillage donné par les usines de Genève pour la plupart, donc on avait des machines qui n'étaient plus au top du top de la production mais le maître d'atelier les a restaurées avec les gars.   |
| 37. | D. | D'accord. Puis, le découpage des branches, math et français...  |
| 38. | E. | Le français c'était un programme, avec un découpage, on commence par le vocabulaire, et puis l'orthographe etc. vous en savez plus que moi entant qu'instit... alors on va dans la progression, première année, deuxième année, troisième année... puis après c'est par étages qui doivent être acquis.   |
| 39. | D. | Et là vous vous êtes basés sur les programmes officiels ou...   |
| 40. | E. | Oui, oui, on a fait la synthèse de ce qui est demandé dans le canton de Vaud, du Valais, de Neuchâtel, de Genève et puis sur cette base là on avait une idée de ce qu'étaient les exigences des écoles romandes.  |
| 41. | D. | Donc vous, vous avez fait ça en équipe ou...  |
| 42. | E. | Non, non, non... le maître avait son boulot, le maître d'atelier avait son boulot et moi j'avais un autre boulot...   |
| 43. | D. | Est-ce que vous collaboriez aussi avec des personnes de l'extérieur.  |
| 44. | E. | Non mais j'avais des échanges extrêmement riches avec des gens qui avaient aussi choisi d'innover, c'était Rudolf qui était prêt de Neuchâtel, il y avait aussi un type à Estavayer, enfin, il y avait des gens qui innovaient avec des gosses, des tous petits mais c'était des gens qui étaient passionnés, qui étaient créatifs et créateurs alors j'ai multiplié les rencontres avec eux et à l'étranger, puis après avec l'équipe. L'équipe rencontrait des autres équipes régulièrement de manière à se sensibiliser et se stimuler.  |
| 45. | D. | Et chaque équipe faisait ses propres expériences ou parfois est-ce qu'il y avait une étroite collaboration ?  |
| 46. | E. | Ben non, parce qu'on n'était pas forcément avec les mêmes gars, pas forcément le même âge mais l'ouverture d'esprit, la créativité, la flexibilité, la mobilité de ces équipes c'était tout de même quelque chose qui devait nous stimuler. Par exemple, il y avait un foyer de semi-liberté à Vitry qui avait une démarche tout à fait originale, donc on est parti toute l'équipe et on a visité trois boîtes dans la région parisienne pendant deux ou trois jours de manière à ce que l'on constate que ça bouge, on a pu voir qu'ils exploitaient la photo, la chanson... quand vous pensez à l'époque, le directeur s'enfermait presque quinze jours avec les gars pour le sensibiliser à son image puis il faisait de la photo et la restituait juste pour qu'il puisse comprendre quelle émanence il avait, |

|     |    |   |
|-----|----|---|
|     |    | quel physique il avait, comment il pouvait l'améliorer, comment il pouvait se présenter... alors vous vous dites que c'est incroyable pour des gens qu'on mettait en taule.   |
| 47. | D. | A l'époque ce genre de démarches étaient très novatrices non ?  |
| 48. | E. | Oh oui... puis les psy qui étaient là étaient les pionniers en France, alors c'est très stimulant. Et puis au Canada c'était Boscoville qui a marqué toute l'histoire des institutions mais ils avaient là des gens qui étaient costauds !  |
| 49. | D. | Alors, vous disiez également que le pré-apprentissage n'était pas une demande du DIP...   |
| 50. | E. | Non, non, non...  |
| 51. | D. | Mais comment ça s'est passé avec eux ? Est-ce que vous avez eu leur accord, est-ce qu'il n'y avait pas non plus des questions juridiques ?  |
| 52. | E. | Non, il ne pouvait pas nous refuser mais ce qu'ils pouvaient faire c'était de financer ou pas les maîtres. Alors on a réussi pendant des années à être financés par le DIP... le salaire du maître d'atelier et du maître de classe étaient versés à l'ASTURAL nous laissant entièrement la responsabilité de l'expérience et le pilotage de l'expérience. Puis après, très tard il y a eu quelques changements, c'est devenu une subvention et c'était plus formalisé comme étant le salaire. Alors ça nous a posé quelques problèmes une ou deux fois parce que le maître disait « vous êtes le directeur mais c'est pas vous qui me payez ! »... mais c'était à moi qu'ils déléguaient... (rires)  |
| 53. | D. | C'est vrai que du coup ça change aussi votre position.  |
| 54. | E. | Ah ben forcément parce qu'ils étaient presque la propriété d'un grand service de l'état, ils avaient un salaire garanti, des caisses de retraite que le restant de la maison n'avait pas... mais bon ça fait partie du truc, il faut le gérer !   |
| 55. | D. | Donc tout le financement venait du DIP ?  |
| 56. | E. | Non, non... les salaires des deux... pas les autres frais !   |
| 57. | D. | Et le reste ça venait de... ?   |
| 58. | E. | De l'ASTURAL ! Ah oui, c'était la prise en charge, qui était parfois prise en charge par les communes d'origine, le canton en partie et la Confédération en partie. Parce que comme la plupart des gars, jusqu'à 60% des gars étaient passés à l'acte, il y avait derrière ça un placement qui avait été décidé par des services de tutelle ou bien par des services pénaux et puis parfois par la projection de la jeunesse. Donc il y avait toujours un mandat. Donc pour le financement on essayait de garder un équilibre parmi tous ces flux. Mais dans la gestion du maintien de l'utopie, de préserver le territoire et d'obtenir satisfaction sur le plan financier je peux vous dire que c'était quelque chose... on aurait pu nous décapiter. (rires) |
| 59. | D. | Donc vous étiez dépendants de plusieurs départements...   |
| 60. | E. | Oui, oui... mais faut savoir qu'il n'y a pas un inspecteur qui est venu nous trouver ! Par contre j'ai eu des délégations du Grand Conseil à certains moments de crise à Genève, puis par moments une expertise du professeur Berger de Lausanne mandatée par le Conseil d'Etat donc je pouvais m'attendre à n'importe quel moment qu'on se dise « ils foutent quoi là haut ? ». Puisqu'on était un territoire sauvage... Mais de manière générale ça arrangeait bien tout le monde, on pourrait penser   |

|     |    |  |
|-----|----|--|
|     |    | qu'ils se démerdent là haut et... (rires) puis après il y a Uldry qui était tuteur général et qui a créé les ateliers de pré-apprentissage de Genève qui nous était extrêmement favorable, il trouvait que c'était génial. Puis les maîtres des classes spéciales de Genève sont venus chez nous pour comprendre notre démarche mais on n'a pas tout donné parce qu'on voulait qu'il y ait un effort de leur part pour une création plutôt que de simplement prendre le travail de Chevrens et le mettre dans le panier. Alors on a tout montré mais jamais donné les grilles d'évaluation etc. A tort ou à raison, mais nos profs se défendaient de le faire pour obliger à une vraie réflexion et un développement des méthodes. Tout s'est amélioré aussi d'années en années.   |
| 61. | D. | Donc en aucun cas vous n'aviez des dons privés ou des mécènes ?  |
| 62. | E. | L'ASTURAL à l'époque était soutenue par un certain nombre de gens de parrainages etc. mais quand j'ai pris Chevrens le prix de la journée de prise en charge devait être de... rien du tout parce que j'étais juste avec un stagiaire et un éducateur, donc on devait être à 35 ou 40.-, puis une journée en 1964 devait être à plus de 200.- puis une journée en 1990 était probablement vers 400.-, puis aujourd'hui ça doit être largement au dessus de 500.- !   |
| 63. | D. | Et quelle partie était à la charge des parents ?   |
| 64. | E. | Alors c'était proportionnel à leurs revenus. Et s'il n'y avait pas de revenus ben ils ne pouvaient pas. Le raisonnement était le suivant : dans une famille un gosse coûte... donc c'est normal que la famille paye à l'institution ce que le gosse couterait chez elle. Mais comme il rentre le samedi et le dimanche il faut tenir compte des charges de la famille durant ces deux jours. Alors il y avait des évaluations qui étaient faites, mais j'entends, ça c'était le principe de départ. Alors forcément un gosse d'une famille riche coûte plus qu'un gosse d'une famille pauvre. Alors ça c'était un conflit avec les gosses qui ne comprenaient pas pourquoi, étant jugés, leur famille devait payer. Alors vous vous rendez compte ? C'est passionnant, parce que jusqu'à ce que le gars comprenne que maintenant il est dans un milieu de soins comme à l'hôpital, parce que c'est un lieu de soin, alors on paye ses soins ! Mais la culpabilité des gars par rapport à leur famille qui devait payer parce qu'ils avaient fait les loupiaux, c'est ce qu'il fait qu'ils nous agressaient par rapport aux coûts... « hey... c'est moi qui vous paye ! » (rires) alors je disais « non, vous ne payez qu'une infime partie, le reste c'est la société qui paye ! Ca m'en rappelle des choses ! |
| 65. | D. | Alors voilà, on atteint là ma deuxième partie d'entretien. La première question était de savoir en quoi consistait exactement le système d'évaluation des acquis même si vous en avez déjà un peu parlé mais peut-être qu'on pourrait rentrer un peu dans les détails ?  |
| 66. | E. | Oui mais on peut le dessiner si vous voulez...   |
| 67. | D. | Avec plaisir...  |
| 68. | E. | C'était une feuille quadrillée, une grille à quatre millimètres et vous aviez des colonnes en fonction du nombre de secteurs, par exemple l'addition, la soustraction, la division, la multiplication, les fractions, les machins, etc... et alors le gars il livrait ça à la numération, ça à l'addition, ça à la soustraction, peut-être un peu plus sur le système métrique, puis à la fin on avait une courbe qui montait et descendait et le gars avait toujours  |

|     |    |  |
|-----|----|--|
|     |    | son diagramme devant les yeux et il savait ce qu'il devait acquérir pour atteindre le 100 et puis au bout on avait une moyenne. C'était 250 à 300 exercices...   |
| 69. | D. | Donc c'était un exercice par thème ou ?  |
| 70. | E. | Pas forcément dans les apprentissages mais dans le contrôle oui !  |
| 71. | D. | Et ça se centrait uniquement sur le français et les math ?   |
| 72. | E. | Ben... parce que la priorité était là. Disons que nos activités sportives ou culturelles, il y avait tout ce que vous pouvez imaginer au tour, mais en classe on est en retard de sept ou huit ans alors faut savoir ce qu'on veut ! La société c'est ce qu'elle demande... le français et les math !  |
| 73. | D. | Donc tout ce qui était évalué en dehors de ça, c'était évalué par quel biais ?   |
| 74. | E. | Ça c'était les rapports d'observation mais pas d'évaluation chiffrée...  |
| 75. | D. | D'accord... Ce genre de documents on pourrait les retrouver'   |
| 76. | E. | Oui, dans les archives que j'ai données à l'université je crois.   |
| 77. | D. | Ok. Et pour la famille c'était très visuel je pense, ça pouvait ressembler à tous les autres graphiques qu'on pouvait leur montrer concernant la croissance par exemple...   |
| 78. | E. | Oui, puis les gars il bosse, il voit son point qui est là puis il voit que ça monte alors il trouve ça chouette ! Puis ils étaient assez concernés par le choix de leur programme, il y avait une discussion avec le prof sur ce qu'il fallait travailler, puis le gars il fallait sentir si pour le consolider il fallait aller en direction de là où il avançait bien puis attendre de revenir là ou ça coince ou l'inverse... donc il y avait un dialogue sur le programme! Nous on en avait rien à faire, qu'il passe par A, par B, il y avait cent mille possibilité, mais ça n'a aucune importance, on ne tenait pas un programme rigide. Au début je me suis dit « il faut arrêter avec tout ça ! il faut arrêter avec tous ces programmes... c'est fini ! ». Le gars il doit être en face de sa réalité, d'où la création de tout ça. Nous on peut l'aider à faire son chemin mais il doit être enseigné... on avait des gars qui arrivaient là avec 8%... vous vous rendez compte ? |
| 79. | D. | Et je crois que là c'est parlant pour lui... beaucoup plus que des notes en dessous de la moyenne !  |
| 80. | E. | Oui, puis quand on lui dit « tu me parles toujours d'être électricien mais pour être électricien il faut que tu sois là haut ! » (en montrant le sommet du graphique) « et quand tu seras là haut tu pourras commencer à faire les examens d'admission ».  |
| 81. | D. | Mais vous gardiez tout de même la notion de moyenne donc ?   |
| 82. | E. | J'entends, c'est quand même très important que la plupart des choses soit à bon niveau, la ligne devait être la plus constante possible.   |
| 83. | D. | Donc les discussions se faisaient en fonction du profil de l'élève, au cas par cas en somme !  |
| 84. | E. | En fonction de chaque gars, de chaque profession ! Mais lui il travaille dans un système et... par exemple, on a dû faire des cabines ou certains gars pouvaient s'isoler pour travailler quand ils étaient trop sensible au reste de la classe. Comme ça le gars voyait que c'était pas une sanction. Puis on a fait de la vidéo par exemple, le maître mettait la vidéo puis le gars le savait mais n'y portait pas attention puis plus tard le maître visionnait la vidéo avec l'élève et tout d'un coup les gars se découvraient une image dans la classe, dans le groupe qu'ils n'avaient   |

|      |    |  |
|------|----|--|
|      |    | jamais complètement intégrée.  |
| 85.  | D. | Ça rejoint ma prochaine question, c'était par rapport aux implications matérielles ou administratives, donc ça c'est typiquement le genre d'implication matérielle...  |
| 86.  | E. | Ben là on avait une cabine, et puis on essayait aussi d'espacer les pupitres, il fallait trouver un équilibre... mais la maîtresse a une certaine discipline à faire valoir, un climat à créer... on est huit élèves qui avons mis en échec toute la république et ça c'est pas de la tarte !  |
| 87.  | D. | Oui et surtout si on veut travailler de façon différenciée...  |
| 88.  | E. | Ouais, ouais... puis... ils s'intéressaient les uns aux autres, à leurs diagrammes...  |
| 89.  | D. | D'accord. Et les diagrammes ils les recevaient tous les... ?   |
| 90.  | E. | Tous les trois mois ils recevaient celui que l'institution produisait, c'est-à-dire celui que le maître produisait ! Puis à l'atelier il y avait des rapports très détaillés sur ce que le gars avec acquis.   |
| 91.  | D. | Et entre deux, est-ce qu'ils avaient des retours sur leurs acquisitions ou est-ce qu'ils devaient attendre de recevoir les diagrammes ?  |
| 92.  | E. | Ben oui, ils pouvaient, parce qu'ils savaient comment c'était codifié, donc ils pouvaient. Par exemple, à un certains moment ils pouvaient facilement se dire « j'ai progressé de dix ». Parce qu'ils savaient ce qu'ils... petit à petit le gars pouvait se positionner et puis après l'examen lui disait juste ou faux.  |
| 93.  | D. | Mais l'enseignant, face aux diagrammes, se disait qu'il allait travailler plutôt telle chose avec cet élève, plutôt telle autre avec un autre élève, etc. donc est-ce qu'il préparait un programme...  |
| 94.  | E. | Il faut savoir qu'ils avaient quatre heures, quatre heures. C'est-à-dire quatre heures le matin et quatre heures l'après midi.   |
| 95.  | D. | D'accord...  |
| 96.  | E. | Et il y avait des activités annexes qui se glissaient dedans, mais c'était ça en gros puis après, bien plus tard, je crois que c'est passé à trois heures, trois heures.   |
| 97.  | D. | Et donc le programme était préparé pour chaque élève ou... comment est-ce que c'était fait ?   |
| 98.  | E. | Ben il connaissait très bien chacun des gars. Puis effectivement il préparait quelque chose...   |
| 99.  | D. | Donc il préparait quelque chose de différent ? chaque...   |
| 100. | E. | Disons que c'était pas une difficulté là... c'est lui qui pilote le programme de chaque gars dans une réflexion avec le gars. Parce qu'il faut sentir où on peut aller.  |
| 101. | D. | Et le maître il était donc totalement libre par rapport à ça ?   |
| 102. | E. | Ah... complètement le maître. Vous savez, moi j'avais une idée de la gestion qui... le directeur n'est pas méta-instituteur, méta-maître d'atelier, méta-psychologue, méta-psychiatre, méta-thérapeute de famille, etc. Il doit comprendre chacune de ces professions et ça c'est le boulot de directeur, et ensuite le problème c'est de finaliser tous ces gens pour qu'on travaille en équipe et ensemble. Bien sûr que j'ai été éducateur, bien sûr que j'avais une formation de directeur, mais mon but c'était qu'on soit toujours en évolution, en développement, en formation, pour que ces forces convergent et c'était pas de la tarte parce que la manière de penser d'un maître professionnel d'atelier à Genève et puis |

|      |    |  |
|------|----|--|
|      |    | <p>le modèle d'un psychologue à Chevrens c'est pas forcément la même lecture des événements. Le temps d'un maître de classe c'est l'année scolaire, le temps d'un maître d'atelier c'est l'année scolaire, le temps d'un processus thérapeutique c'est pas d'années ! Donc il fallait gérer le conflit de la représentation du temps. Il fallait que le maître de classe admette qu'il avait son échelle de temps mais qu'il fallait qu'il intègre que le développement de la famille ou le développement du gars étaient dans une autre échelle de temps et que ça pouvait accélérer le gars, ils l'ont découvert quand la thérapie marchait bien, ou ça pouvait le freiner dans des crises. Il avait la chance de savoir qu'il y avait des variables parce que normalement à l'école on dit juste qu'il ne progresse pas. Tandis que là on peut lier la cause de l'évolution ou la cause de la non-évolution... parce qu'on avait des réunions de formation toutes les semaines... d'évaluation et puis des formations annuelles, des formations internes, deux, trois, quatre jours, quelques fois dans l'année puis des supervisions d'équipe toutes les semaines. Par exemple, le maître de classe et le maître d'atelier y étaient invités et puis il y a eu des époques où ils venaient avec un grand plaisir pour se former avec tout le monde puis des moments où ils disaient « non, moi ça ne me regarde pas ! ». Alors je leur disais « écoutez, ça c'est entre vous, mais je pense que si vous voulez comprendre tout le monde il faut venir et puis si vous voulez sauvegarder votre territoire à certains moments parce que vous ne voulez pas qu'on vous dise quoi que ce soit ben c'est votre problème ! ». Mais ça ce jouait tout le temps, c'était mobile, moi j'avais pas décidé que c'était comme ça parce qu'alors là sinon vous rigidifiez et vous avez des gens qui s'emmerdent et puis ils attendent la fin du truc sans savoir rien appris. L'institut il s'est emmerdé parce qu'il ne peut pas comprendre dans une logique de processus thérapeutique, à moins qu'il ait une somme de connaissances qui lui permettent de penser le processus et à partir de là il a une somme de compréhension entant qu'institut, mais c'est pas évident ça ! Par contre s'il fait confiance à ce que les autres autour de lui travaillent ensemble à ce que ça marche, alors on est bons, qu'il soit là ou pas là. Mais aux moments des évaluations ils étaient toujours là. Il ne faut pas confondre le moment où on cherche comment avancer avec un gars puis le moment où on l'évalue... quand on l'évalue tout le monde est là !</p> |
| 103. | D. | Et donc comment les enseignants se sont adaptés à cette nouvelle façon de faire et cette nouvelle façon d'évaluer ?  |
| 104. | E. | C'est leur création. C'est une co-création dans le sens où moi j'ai dit qu'on ne pouvait pas continuer cette histoire là et qu'il fallait faire totalement autrement, et puis à mon sens il fallait qu'on arrive à prendre ces connaissances à les disséquer puis à les rendre visible, mais c'est tout... et puis le type il a tout fait tout seul.   |
| 105. | D. | Donc tous les maîtres étaient favorables à ça ?  |
| 106. | E. | Effectivement, le premier était un créateur et puis ceux qui sont arrivés après et qui avaient des formations parfois différents, d'instituteur, de psychologue, etc. trouvaient fantastique de rentrer là-dedans, d'avoir un outil de travail. Je n'ai jamais eu une réticence quelconque ! Jamais ! Il y a deux choses : vous avez une grille qui est un outil, vous avez une personnalité, le bon usage de l'outil vaut la performance de la  |

|      |    |   |
|------|----|---|
|      |    | personnalité, donc il y a une adéquation qui doit se faire entre le gars, le prof qui met en cause deux personnalités, donc le savoir-vivre et pas seulement le savoir-faire, mais le savoir-communiquer, savoir-exiger, etc. ça c'est le maître, mais vous n'avez pas deux maîtres qui ont le même profil.   |
| 107. | D. | Tout à fait !   |
| 108. | E. | Donc vous ne pouvez pas dire au maître « vous devez être comme ça ! ». Il doit trouver lui l'adéquation, c'est à lui de la trouver. Alors il y a du soutien à côté, il y a tout ce qu'il faut mais ça le concerne. On avait un maître un peu trop compréhensif et ben il a déprimé puis il a changé de poste. Mais bon quand un type a fait huit ans là je pense qu'il peut espérer pouvoir tenter une autre expérience ! Faut savoir que le maître d'atelier il a fait trente ans !46'28''   |
| 109. | D. | Quand même...   |
| 110. | E. | Oui, mais alors lui c'était un bourreau du travail, jour et nuit. Il a amélioré son système sans cesse. Incroyable  |
| 111. | D. | Alors... je vais juste revenir sur les retours faits aux élèves. Donc tous les trois mois les élèves recevaient leur diagramme... est-ce que ça ce faisait sous forme de réunion ?  |
| 112. | E. | Oui, oui. Bien sûr, les parents venaient pour l'évaluation, ils passaient en classe. Parce qu'on pensait qu'à chaque fois que les parents venaient ils devaient être en classe et à l'atelier, accompagnés par l'éducateur et le thérapeute de famille, et dans leur tête ils pouvaient entendre les propos de l'un et de l'autre qui devaient trouver ensuite comment les utiliser pour le traitement. Parce que là on change de niveau et puis... comment accompagner la famille dans les coups de poing qu'elle recevait, parce que le maître d'atelier il y allait lui, il disait « pour le moment, au niveau des aptitudes, il jure encore, il se déplace, il est instable, etc. »... (rires) Alors, le père dit qu'il a toujours su que son fils était un fainéant, et alors là mère se met à pleurer puis après il faut récupérer tout ça ! Mais ça, de nouveau, c'est un choix, c'est mon choix ! Dans le sens où le monde du travail est brutal, il est comme ça, et le maître d'atelier je ne lui demande pas d'être thérapeute, mais il avait quand même une certaine idée de la limite de ses propos. Parce que sinon on ment, on cache la réalité, mais ça peut aussi créer des catastrophes ! Si on crée des avalanches, il faut des spécialistes derrière, il faut aller chercher et sauver le gars avant qu'il soit englouti. Alors là, tout le monde suivait et ensuite il y avait l'évaluation du thérapeute de famille, l'évaluation du psychologue, l'évaluation de l'éducateur avec la famille, à la table moi j'étais présent pour tout ça et puis il y avait le moment où je prenais acte de ce qui venait d'être dit et je faisais une conclusion qui était une espèce de méta-conclusion. Voilà. |
| 113. | D. | Donc tout ça figurait sur des rapports trimestriels ?   |
| 114. | E. | Voilà... et ça partait pour tout le monde. Les assistants étaient là aussi, mais la plupart de ces assistants n'avait pas de repères. C'était un peu au petit bonheur la chance. Mais il y avait quelques assistants qui étaient très bien formés et qui nous soutenaient complètement et qui pouvaient totalement s'intégrer à notre démarche. Les autres prenaient des notes passivement, enfin, ils distribuaient des bonbons en somme. Mais ça c'est un niveau de formation qui est très exigeant. Il ne l'était  |

|      |    |   |
|------|----|---|
|      |    | pas forcément dans tous les services, il y a des aussi des services qui limitaient les gens dans leur développement et d'autres qui le favorisaient. On savait très bien qu'avec certains services on aurait des boulons rouillés puis pour d'autres qu'on avait des gens fantastiques en développement eux aussi.  |
| 115. | D. | Pour revenir à la pédagogie. Tout à l'heure vous me parliez de la méthode Romain et Feremo...   |
| 116. | E. | Any Feremo en effet, c'était à la base réservé aux étrangers qui venaient du Maghreb, tous ces gens qui faisaient partie de la France plus ou moins et puis qui étaient venus là et qui n'avaient que très peu de qualifications et en particulier très peu de connaissances scolaires. Donc ils avaient créé des centres pour donner à ces gens le minimum pour rentrer dans le monde du travail. Alors quand j'ai appris ça j'ai tout de suite dit que c'était génial et qu'il fallait aller voire ça de plus prêt. Parce que là, la démarche est différente mais l'objectif c'est de permettre à des gens qui n'ont pas forcément des carences, qui n'ont pas forcément des problèmes, mais simplement qui ont été dans des milieux où ils n'ont pas eu de scolarité, alors comment on va les mettre en route ? Et ces gars ils avaient une motivation de derrière les fagots ! Le gars qui arrive qui n'a pas eu d'école et tout d'un coup on lui offre une école, je peux vous dire qu'il bosse jour et nuit ! Il n'a pas accumulé tous les traumatismes de l'existence d'un gamin difficile dans une école avec les échos dans la famille, les coups de pieds au culs, les baffes, etc. |
| 117. | D. | Donc ça, ce sont des méthodes dont vous vous êtes largement inspirés pour le pré-apprentissage ?  |
| 118. | E. | Disons, qu'on se rendait bien compte qu'il fallait adapter, mais j'entends, moi je les ai découvertes quand la moitié du chemin était fait, et puis en visitant on s'est rendu compte qu'ils suivaient une même hypothèse, alors ils n'avaient pas du tout développé ça mais la façon de se relationner avec ces gens était intéressante et la méthode pédagogique était également intéressante... pour le maître. Mais après le maître, vous savez, il a une telle personnalité qu'il fait la chose à sa sauce. Dumont c'était l'Everest à lui tout seul ! Puis Nussbaum l'instituteur c'était quelque chose d'extraordinaire, c'est dommage parce que c'était un type qui était diabétique et donc fragile, mais il a été fantastique sur la réalisation de ce projet. Faut trouver les bonnes personnes, j'ai eu de la chance, mais il faut les attirer, puis les mobiliser, puis les garder. J'ai eu une chance formidable et une joie immense.   |
| 119. | D. | Et ces gens sont encore là ?  |
| 120. | E. | Alors Dumont est mort, parce qu'à trois mois après sa retraite il a fait une... enfin c'est un type qui a trop bossé ! Et puis Nussbaum, son diabète l'a terrassé mais il est resté chez nous jusqu'à épuisement puis après il est retourné dans le canton de Neuchâtel où il a eu une classe qui était moins lourde. Mais ils ont laissé une trace indélébile, c'est des types qui ont marqué ! Moi je suis d'une reconnaissance folle parce que pour moi c'était vital de réussir cette histoire. Moi j'en avais bavé et j'avais quelques idées sur le milieu professionnel. On m'a versé des gamelles sur la gueule pour des erreurs de deux millimètres... alors je   |

|      |    |   |
|------|----|---|
|      |    | connaissais le monde du travail, mais je connaissais aussi la tendresse qui était derrière... il y avait aussi plein d'autres choses positives.   |
| 121. | D. | C'est vrai que votre rôle était de préparer les élèves au monde du travail...   |
| 122. | E. | Et oui, ils vont dépendre d'un patron, d'un ouvrier, mais le cadre doit être solide, et la manière de transmettre les choses doit être non-émotionnelle et non-réactive. Donc c'est une exigence qu'on a conceptualisée et qu'on applique, avec dureté si nécessaire mais c'est pas une revanche, c'est pas une guerre ou c'est pas des émotions. C'est juste la règle et les règles il ne faut pas les discuter, ça doit être stricte ! (rires) Alors par exemple, pour les horaires, si un gars arrivait en retard le matin, le maître d'atelier l'envoyait travailler sur le chantier du terrain de foot dehors et seulement après avoir fait quelques brouettes il pouvait venir à l'atelier. Je peux vous dire que personne n'osait dire quoi que ce soit ! Puis on a trouvé d'autres formules, parce que le temps c'est sacré ! On arrive à l'heure ! On ne peut pas négocier le cadre, on peut discuter la méthode, les moyens etc. mais pas le cadre ! Sans ça vous tombez dans le désordre.  |
| 123. | D. | Au risque de paraître vieux-jeu, j'ai tout de même l'impression qu'aujourd'hui, chez beaucoup d'élèves, la notion de respect de l'enseignant, de l'ancien, est beaucoup moins présente qu'auparavant...   |
| 124. | E. | Ben chez nous ils ne l'avaient pas pour une grande partie. Ils avaient déjà tout cassé, du flic, du psy, etc. Mais là c'est aussi au prof de se faire respecter. Mais attention, vingt gars au cycle c'est pas la même chose que huit gars à Chevrens. Enfin, c'est pas non plus vingt gars difficiles mais ils suffit de trois pour foutre un désordre pas possible. Mais il y a des profs qui arrivent à se faire respecter, et les gars ils savent avec quels profs ils peuvent se permettre des choses ou pas. Et puis il a le prof qui délègue l'autorité au directeur, mais alors là il est foutu... faut jamais aller trouver le directeur ! (rires) Mais on ne peut pas toujours mettre ça dans le programme, parce que les profs souvent ils prenaient les gars en dehors des heures pour reprendre les problèmes, à midi ou le soir, pour profiter du temps pour enlever la tension et reprendre les choses. Puis surtout les profs avaient le droit de les renvoyer, ils envoyaient le gars vers les éducateurs. Lui il devait s'annoncer à l'éducateur qui choisissait la sanction, s'il l'envoyait dans la chambre pour réfléchir, s'il le mettait en bas avec les ordinateurs, etc. Puis quand la tension tombait on discutait et moi, personnellement j'étais à l'écoute de ce qu'il voulait, parce qu'on ne peut pas aller dans une direction si la motivation du gars c'est d'aller ailleurs. Mais ils fallait parfois reprendre plusieurs fois, mais c'est pas grave, il faut y travailler. |
| 125. | D. | D'accord. Par rapport à ce pré-apprentissage et au système de diagrammes, est-ce que vous pensiez à l'époque que c'était un projet précurseur ?   |
| 126. | E. | On a été copié à deux reprises par des boîtes qui ont développé le même modèle. Une en Valais, ils sont venus là pour tout explorer et puis ils ont créé le Centre de Pré-apprentissage de Sion qui marche toujours et puis il y a eu un de nos anciens éducateurs, Eric Pavillon qui avait la direction d'une boîte au Locle et qui a créé à peu près dans les mêmes paramètres la même histoire qui a aussi très bien marché. Puis après il   |

|      |    |  |
|------|----|--|
|      |    | y a eu des sous-copies, etc.   |
| 127. | D. | Mais sur le moment vous aviez le sentiment d'être à la tête de quelque chose ?   |
| 128. | E. | Non, pas du tout. Je ne me suis pas préoccupé de ça, j'avais surtout le sentiment qu'on avait trouvé une adéquation pour résoudre quelque chose.   |
| 129. | D. | Mais de manière générale c'était tout de même une période d'effervescence, du renouveau au niveau pédagogique ?  |
| 130. | E. | Forcément du point de vue scolaire les premières années il y a eu beaucoup d'évolution puis après ça marchait bien donc voilà. Le problème c'était que les gars soient bien en classe, c'est-à-dire qu'on les aide à être en classe, qu'on les aide à être à l'atelier. Puis après on a créé la pré-formation générale puis après le troisième lieu. On s'est rendu compte qu'une partie des gars ne pouvait pas rentrer au pré-apprentissage donc c'était déjà trop éloigné. Il y avait trop de boulot sur la personne... Puis après on a créé de multiples lieux, la cuisine par exemple. La cuisine c'est un lieu formidable, c'est un lieu maternel, le cuisinier était très sympa, il leur apprenait tout, il allait au marché avec eux, il faisait les menus avec eux, tout d'un coup ils étaient une roue de l'alimentaire et l'alimentaire c'est quelque chose de très profond, c'est la maman, c'est le sein... mais ça c'était un gars à la fois pendant trois ou quatre mois, donc il fallait trouver des combines.   |
| 131. | D. | Est-ce que vous pensez que le pré-apprentissage était une attente chez les élèves qui étaient là avant, est-ce que vous sentiez un besoin, une motivation chez eux?  |
| 132. | E. | Ben ils ne pouvaient pas l'attendre... A l'époque ils ne pouvaient pas l'envisager puisque ça n'existait pas. Mais très vite, la plupart se sont rendu compte qu'ils avaient eu une chance inouïe d'être passés par là. Parce que souvent, ensuite il y a eu des messages de reconnaissance aux maîtres d'atelier ou de classe. Evidemment pas tous parce qu'il y a des traumatismes de placement qui sont trop lourds mais les gars qui n'avaient pas ce gros traumatisme de la déportation institutionnelle venaient souvent donner des nouvelles et leur plaisir c'était de nous dire que ça marchait pour eux. On avait quand même 75% des gars en apprentissage ! C'est quand même colossal. Et peut-être que le 15 ou 20% étaient dans des postes d'ouvriers spécialisés parce qu'il n'y avait pas de formation et il fallait passer par la pratique. Mais moi j'ai des histoires fantastiques de gars qui sont passés par le camionnage, qui ont fait des carrières et qui ont fondé des familles magnifiques. Il y a un gars, pas beaucoup plus jeune que moi, un type avec une intelligence remarquable mais il ne pouvait pas faire de formation. Puis il a fondé une famille avec des enfants formidables. Je le vois encore de temps en temps. D'autres gars ont fait carrière dans la photo par exemple, il y en a un qui faisait une magnifique carrière dans les catalogues de montres et il a une famille exceptionnelle. Avec sa femme il y avait ensemble une volonté de triompher des sociaux, des psy, etc. et ils ont réussi, je vais les trouver de temps en temps et c'est vraiment du bonheur. Bon, c'est pas tous, et surtout je ne dis pas que c'est grâce à nous, mais ces gars là ont trouvé du matériel chez nous qui a été utile à leur développement alors ils sont reconnaissants et ils le disent. Il y en a d'autres ils l'ont |

|      |    |   |
|------|----|---|
|      |    | trouvé mais ils ne le disent pas (rires)... mais à l'école aussi les gamins ne viennent pas dire à l'instit « grâce à vous je me suis démerdé ! ».  |
| 133. | D. | En effet, mais je pense qu'on s'en rend compte avec le temps. Mais justement, est-ce que vous faisiez un suivi des élèves après leur sortie du centre ?   |
| 134. | E. | Bon là c'est très large comme question, mais après, à la sortie du pré-apprentissage, c'est-à-dire que pour les gars ça pouvait aller d'une année à deux ans, pour une partie des gars il fallait rentrer chez eux et pour une autre partie il fallait aller au foyer de Thônex qu'on avait ouvert entre temps. Parce que tout de suite j'ai compris qu'une partie pourrait rentrer et qu'une partie ne pourrait pas rentrer. Là il y a tout un concept derrière. Et puis on a créé le foyer de semi-liberté, puis après on s'est rendu compte que là-bas, une partie des gars pourrait rentrer chez eux et puis une partie ne pourrait JAMAIS rentrer chez eux, alors on a créé un foyer à la Servette qu'on appelait « de post-cure », alors il y avait un soutien éducatif thérapeutique important mais ils étaient quand même reliés au monde, ils partaient tous le matin et ils rentraient le soir. Et puis après ils partaient dans des studios. Donc vous avez une branche qui est l'internat, l'internat s'ouvre au travers des années, c'est-à-dire qu'ils vont chez eux mais ils viennent à l'internat, ceux qui ne peuvent pas vont à la semi-liberté, il y en a là qui revenaient encore en classe et à l'atelier, puis après, là ils vont en post-cure et là personne n'est revenu mais le maître d'atelier faisait le suivi scolaire des gars de thônex pour qu'ils ne soient pas largués. |
| 135. | D. | D'accord...   |
| 136. | E. | Donc c'est lui qui allait les suivre pour les cours professionnels, disons pour ceux qui avaient des besoins. Mais il a suivi un ou deux gars à l'extérieur aussi... il était payé pour ça à part. Donc il y avait un suivi total mais alors là je peux le conceptualiser mais il y a un énorme travail parce qu'on a tâché de sortir les gars de l'internat le plus vite possible pour que la famille vive les crises de développement mais soutenue de manière à pouvoir les rendre utiles. Parce que sans ça il est en internat donc il est au frigo ! Et puis il y a aussi des éducateurs qui ont regardé des relations. Quand le gars avait un souci il savait qu'il y avait une ressource là et il pouvait parler. Et moi je donnais volontiers une heure pour aller voir un gars, qu'est-ce que ça peut faire, il n'y a pas besoin que ce soit officiel...   |
| 137  | D. | D'accord, et est-ce qu'après coup, des gens se sont penchés sur votre expérience à Chevrens, un peu comme je suis en train de le faire maintenant. Des études ou des recherches auraient-elles été faites par des personnes extérieures à l'institution ?   |
| 138. | E. | Non, pas vraiment. J'ai eu des visites de gens du Canada, etc. etc. et puis qui partaient chez eux puis qui à partir de là faisaient leur histoire. J'ai été moi-même présenter un petit peu la démarche spécifique de Chevrens mais pas spécifique de la classe et l'atelier, à l'Université de Montréal dans le cadre de la formation des futurs éducateurs qu'ils appellent psycho-éducation. J'y suis allé une ou deux, fois. Et puis je suis allé animer des journées de formation mais c'était sur la pensée systémique et l'institution, c'était plus centré sur un problème précis. On a aussi publié dans certains journaux comme Médecine & Hygiène et  |

|      |    |  |
|------|----|--|
|      |    | des machins comme ça. Mais là c'était plus pointu, c'est un aspect pointu de la boîte, mais globalement à Genève personne ne s'est remué pour venir là. On pourrait dire que vous êtes le premier... (rires)   |
| 139. | D. | Oui en effet, je suis un précurseur à ma manière moi aussi (rires)... Bref, reprenons. Avec ce système d'évaluation des acquis et ce que ça implique, plus précisément sur la notion d'échec, j'ai l'impression qu'on se dit que l'élève n'est jamais en échec, il est plutôt sans arrêt en dessus ou en dessous de compétences nécessaires pour atteindre un but. Donc si je comprends bien, on ne sanctionne jamais l'échec ?  |
| 140. | E. | Non, ce qui nous intéresse c'est le développement. Alors, je ne sais pas si on peut parler d'échec, mais un gars qui ne tirerait aucun profit du placement pose une série de questions qu'il faudra résoudre. Et puis est-ce que le placement est nuisible ? Parce qu'on pourrait devenir nuisibles pour un gars, étant donné la structure spécifique. Alors il faut l'arrêter, s'il ne tire pas profit des magasins de l'institution il y a une réflexion à mener. Est-ce qu'on peut l'amener à tirer profit des magasins ou est-ce que quelque part il y a autre chose comme un placement dans un foyer psychiatrique ou je ne sais quoi. Là il faut accepter qu'à un moment on a des limites. Ce que les autres vont faire c'est pas forcément ce qu'on aurait fait mais c'est plus notre problème. Moi je ne peux pas être critique par rapport à ce que d'autres auraient fait quand nous on dit qu'on s'arrête. Parce que la justice peut nous enlever un gars aussi, le type qui refait trois délits importants, moi j'en ai eu un qui a assassiné de dix-sept coups de couteau dans une femme à Montreux, donc c'est pas des petites histoires, mais celui-là il est allé jusqu'au bout de notre histoire et il a fait une belle évolution grâce à l'armée paradoxalement. Il est devenu instructeur etc. tout son « moi » il l'a trouvé dans une institution ou on lui plaque un « moi ». Mais enfin, on peut nous retirer un gars et le mettre ailleurs, alors qu'il évolue, mais le juge estime qu'il est trop dangereux alors ils l'envoient deux ans ailleurs. On nous écoute mais seulement dans une certaine mesure, quand la pression sociale devient trop forte sur une histoire, par exemple on a pris un gars qui avait foutu le feu à une ferme alors on avait tout le village et les autorités sur le dos alors on a fait un boulot fantastique mais il a fallu aller voir les gens, discuter avec le fermier, il a fallu bosser. |
| 141. | D. | Ce qui est intéressant là par rapport à la notion d'échec, c'est que si l'on voit la position de l'institution par rapport à ce que serait la position de l'école, puisqu'ils ont été constamment en échec scolaire auparavant, vous, vous ne placez pas l'échec au même niveau...   |
| 142. | E. | Ben pour moi c'est une réalité. Chacun a un potentiel de développement x dans un cadre de stimulation x, est-ce qu'il est adéquat ? Donc la question c'est la question inverse, c'est ce que Hirsch disait toujours et Dieu sait si ça m'a fait réfléchir : « qu'est-ce que nous faisons pour observer ce que nous observons ? », parce qu'on dit « il fait ça ! il fait comme ça ! » etc. mais Hirsch disait « qu'est-ce que vous faites pour qu'il fasse comme-ci ou comme-ça ? ». Donc à la place de poser l'échec là, il dit « qu'est-ce qu'on fait pour produire l'échec ? ». Donc la question est totalement inversée.   |
| 143. | D. | Tout à fait. Mais est-ce que ça se ressentait chez l'élève ? Parce qu'on   |

|      |    |  |
|------|----|--|
|      |    | voit bien une certaine rupture chez certains élèves qui accumulent les années d'échec scolaire à qui on continue de mettre des notes en rouge etc.... Est-ce que vous avez pu constater que ce changement de position face à l'échec modifiait leur façon de se percevoir ou de se considérer ?  |
| 144. | E. | Ben nous on ne discute pas, s'il rentre avec 8% on part à 8%, s'il arrive avec 20% on part avec 20%, etc. donc tout ça n'a qu'un seul intérêt, c'est une radiographie de l'état. Parce que sans ça on revient sur la note et puis les machins et puis vous avez dans les classes et vous faites des niveaux... nous les niveaux ça nous concerne pas !   |
| 145. | D. | Mais cette façon de fonctionner à certainement eu un impact sur la motivation, non ?   |
| 146. | E. | Parfois oui, tout de suite mais parfois il faut un certain temps ! Parce qu'il y a des gars qui arrivent et ils sont complètement bloqués et puis alors il va falloir qu'ils découvrent... Il y a une chose qu'il faut savoir entant qu'éducateur ou instituteur c'est que toutes les réponses qu'on donne et qui sont fantasmées et attendues par le gars sont nuls. Il faut qu'il y ait une surprise, il faut qu'il y ait une alternative dans laquelle il n'a pas pu se spécialiser dans le blocage. La méthode Romain, il ne connaît pas. L'évaluation il ne connaît pas. Les graphiques il ne connaît pas, j'entends il est toujours surpris et puis le rapport de force au symptôme nous on y travaillait tout le temps. Parce qu'une institution qui travaille au rapport de force sera mise chaos tôt ou tard. |
| 147. | D. | Donc d'une manière générale, sur le long terme vous voyiez la motivation croître ?   |
| 148. | E. | Ecoutez, il y en avait qui faisaient des progrès tellement spectaculaires qu'on n'avait pas trop besoin de se poser la question. La moyenne, je n'aimerais pas vous dire de bêtise, mais il me semble que la moyenne de progression dans l'année était de 22%. Mais c'était une moyenne. Alors quand vous dites qu'un type en une année, alors qu'il n'a rien fait en neuf, fait une progression de 22% vous pouvez vous dire que maintenant il est branché, il est en action. Puis si le type par exemple il voulait faire dessinateur architecte on lui disait qu'il fallait monter à 120% ! Mais plus on monte moins la progression est grande ce qui est normal parce que c'est plus dur. Mais c'est pas tous les gars. Ça suppose que les troubles associés au problème de la scolarité étaient faibles.          |
| 149. | D. | C'est surtout que là ils voyaient la finalité de leurs efforts.  |
| 150. | E. | Ben ils voyaient surtout tous les gars qui partaient en apprentissage.   |
| 151. | D. | Mais c'est vrai que quand on est à l'école primaire ou au cycle on est dans un âge où on ne sait pas vraiment pourquoi on apprend !  |
| 152. | E. | Là il y a peut-être quelque chose à faire (rires)... Mais la famille a aussi son boulot là. Ils projettent une image idéale puis ils gueulent après le gars parce qu'il ne va pas là où ils veulent, mais ils ne savent pas l'aider.   |
| 153. | D. | Mais justement, qu'est-ce qui motivait les choix professionnels des élèves ?   |
| 154. | E. | Je pense que c'est l'image des professions dans les relations. Ça dépend si on a des copains mécaniciens, boulangers, serruriers, etc. Alors comme on est dans le doute absolu puis on se dit que ce copain  |

|      |    |  |
|------|----|--|
|      |    | est sympa puis il a l'air de trouver que c'est pas trop con son métier alors voilà, bon après justement il faut faire l'adéquation, c'est possible ou pas possible ! Et puis l'histoire familiale aussi, parce que souvent il faut aider le gars à se libérer de l'histoire familiale, c'est pas parce que le père est là que lui il est obligé d'être là. Et il faut parfois amener le père à accepter que son fils il ne sera pas ça mais peut-être boulanger !  |
| 155. | D. | Tout à fait ! Est-ce que vous pensez que cet outil là d'évaluation a eu un lien direct sur l'obtention des contrats d'apprentissage ? Est-ce que vous pensez que sans ça, avec un système d'évaluation traditionnel avec notes, vous n'auriez pas eu autant de départs en apprentissage ?<br>1'21'45''   |
| 156. | E. | Ça c'est l'outil de ce qu'on avait décidé, c'est-à-dire de là où on est et d'aller là où on peut. Sans cet outil on ne peut pas le faire.  |
| 157. | D. | Donc vous pensez que sans cet outil, beaucoup moins de vos élèves auraient pu obtenir un contrat d'apprentissage ?   |
| 158. | E. | Donc ça veut dire qu'on aurait fait comme la scolarité et encore plus de la même chose. Pour moi ça aurait été foutu d'avance !  |
| 159. | D. | D'accord.  |
| 160. | E. | Alors j'ai tort ou j'ai raison, mais pour moi c'était cuit d'avance, comme ils avaient mis en échec les services. Alors l'école dit « ils sont en échec » et moi je dis « l'école les a mis en échec ! ». Elle n'a pas su créer une adéquation entre ce qu'elle propose et ce qu'ils peuvent prendre. Ça c'est simplement un moyen de représenter les choses, de programmer les choses, de manière à ce qu'ensemble on ait une carte géographique du gamin. Donc moi je ne vois pas, à tort ou à raison, je ne vois pas d'autre système pour créer une carte qui intéresse la famille, qui intéresse l'élève, qui intéresse l'éducateur, le maître d'atelier, le maître de classe, etc. On est tous biens devant une carte comme ça, parce qu'on ne parle pas du programme de 4 <sup>ème</sup> , du programme de 6 <sup>ème</sup> , etc. ... |
| 161. | D. | Et puis j'imagine que pour des familles pour qui le monde de l'école serait quasi étranger ou pour des familles non-francophones par exemple cet outil devait être beaucoup plus accessible qu'un simple carnet de notes?  |
| 162. | E. | Oui puis quand elles disaient qu'elles voulaient que le gamin devienne ça, on leur montrait le graphique et on disait « votre objectif il est là, pour y arriver il faut environ deux ans si tout va bien ! » Tandis qu'avant on leur répondait qu'il était en 9 <sup>ème</sup> et puis voilà ! Puis le gars se cassait la gueule trois mois après et puis voilà !   |
| 163. | D. | D'accord, on va très vite terminer, encore deux petites questions. D'abord, en lien avec le terme que vous employez souvent dans vos écrits qui est celui d'utopie, est-ce que vous voyez la création du pré-apprentissage comme une utopie ?  |
| 164. | E. | C'est pas un bon usage du terme si on allait voir dans le dictionnaire mais moi je l'ai toujours vu comme une utopie. C'est-à-dire, ce n'est pas la classe et l'atelier, mais c'est la mise en place d'une institution éducative qui essaie de penser à une finalité thérapeutique. Donc l'utopie, c'est ce passage de l'éducatif qui est structuré, à un modèle de pensée qui vise une progression de la personne, donc thérapeutique. C'est pas un centre thérapeutique mais c'est un centre qui pose des  |

|      |    |   |
|------|----|---|
|      |    | actes à finalité thérapeutique. Parce que je n'ai jamais prétendu qu'on était une maison de thérapie. Dans cette maison il y a des thérapies mais c'est pas une maison de thérapie. Parce que sinon il y a danger là. Vous enfermez de nouveau les gens dans une catégorie.   |
| 165. | D. | En parlant de tout ça vous avez l'air assez serein, donc en gros, si aujourd'hui c'était à refaire vous repartiriez à peu près dans la même idée ?  |
| 166. | E. | (rires) Oui... souvent les gens disent non ! Mais moi j'aimerais pas repasser toutes les souffrances que j'ai passées mais elles sont inéluctables alors bon... je suis heureux d'avoir autant appris d'autant de personnes en difficulté, c'est clair ça ! Parce qu'aujourd'hui quand je revois les copains, leur carrière, les toubibs, les machines... ben je me dis « t'en as de la chance Louis ! ». Un éducateur qui n'est pas plus malheureux qu'un grand toubib c'est quand même pas mal ! (rires)  |
| 167  | D. | (rires) Ecoutez, je vais finir là-dessus. La dernière fois qu'on s'est rencontré, quelques jours plus tard, en regardant les infos sur France2, je vois qu'en France les Instituts Universitaires de Technologie se sont rendu compte qu'ils recevaient des étudiants très bons au point de vue de la pratique mais qu'ils avaient des niveaux de français très bas.  |
| 168. | E. | C'est clair, nous quand on donnait une consigne, le niveau de vocabulaire était parfois tellement bas que le gars ne comprenait même pas ce qu'on lui demandait et il n'osait pas demander, donc le maître vérifiait toujours qu'il ait compris. Enfin c'est au début, parce que petit à petit le gars commence à acquérir du vocabulaire.  |
| 169. | D. | D'accord, enfin je continue. Une commission s'est penchée sur ce problème de lacunes et ils ont élaboré un système qui ressemble comme deux gouttes d'eau au vôtre. C'est-à-dire que trente instituts ont adopté ce système dont la première étape est un diagnostic, donc ce sont des tests...   |
| 170. | E. | Alors on enlève le terme de diagnostic et on dit qu'on évalue. Le terme diagnostic est péjoratif. Comme disait Hirsch : « On ne diagnostique pas, on crée le monde ! » (rires)  |
| 171. | D. | D'accord, eux utilisent le terme de diagnostic. Enfin, ils ont divisé le programme de français un nombre de questions relatives à des thèmes puis on arrive à un certain taux de connaissances. Durant l'année, les élèves peuvent, via internet, s'entraîner et passer des tests qui les informent de leur taux de connaissance. Donc ça se passe sur internet et donc je suis allé voir le site et les ai également contactés. En fait, et vous allez rire, c'est un service payant ! Donc on peut faire ça à titre privé mais c'est payant. Le premier test diagnostique est tout de même gratuit pour mieux vous vendre le reste... |
| 172. | E. | (rires) Mais ça veut dire que ça c'est des dérivés, parce que c'est des choses qui ont pu circuler et se dire que ce n'était pas tout con ! Parce que dans toute l'Europe ça n'existait pas !   |
| 173. | D. | Oui, et par hasard j'ai vu ça deux jours après notre rencontre et j'étais très surpris. Enfin voilà, moi je les ai contactés et je voulais également savoir si je pouvais leur envoyer mon mémoire une fois terminé. Ça pourrait être intéressant, et je voulais également ce que ça vous inspire qu'encore aujourd'hui des gens se penchent sur les mêmes choses que vous il y a cinquante ans ?   |

|      |    |   |
|------|----|---|
| 174. | E. | Il y a quelque chose de logique là-dedans.  |
| 175. | D. | Enfin, le lien entre tout ça et mon mémoire, c'est que mon mémoire je le fais aussi dans l'idée de dire, par rapport à l'évaluation, qu'on est en 2009 et que tous les jours on se pose des questions par rapport à ça alors que parfois on pourrait également regarder dans le passé.  |
| 176. | E. | Si on la voulait on l'aurait la réponse, mais est-ce qu'on la veut ? Parce que c'est un sacré procès ! Mais qu'est-ce que le département a fait pour les gars difficiles ? Qu'est-ce qu'il a fait pour les mecs qui bossaient face aux gars difficiles ? Enfin, c'est foutu tout ça... mais moi je suis un vieux crabe donc voilà ! |
| 177. | D. | Oui mais toute votre histoire reste d'actualité, c'est la force de cette expérience, ce n'est pas du tout obsolète.   |
| 178. | E. | Ça ne fait que de se développer, c'est tout ! Le maître actuel n'a pas suivi toute la filière avec nous mais humainement il est plus proche des gars que l'ancien tout en étant sur le même territoire.   |
| 179. | D. | Enfin voilà, moi j'ai terminé avec mes questions.   |
| 180. | E. | C'est vrai ?  |
| 181. | D. | Oui oui...  |
| 182. | E. | Il ne reste plus qu'un énorme boulot ! Bonne chance !   |