

ENTRE SOIN ET ÉDUCATION DANS UNE MAISON D'ENFANTS À CARACTÈRE SOCIAL : QUELLE PLACE POUR LA CLINIQUE ?

Gilles Brandibas et Frédéric Mazarin

ERES | *Empan*

2009/4 - n° 76
pages 145 à 151

ISSN 1152-3336

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-empan-2009-4-page-145.htm>

Pour citer cet article :

Brandibas Gilles et Mazarin Frédéric, « Entre soin et éducation dans une maison d'enfants à caractère social : quelle place pour la clinique ? »,
Empan, 2009/4 n° 76, p. 145-151. DOI : 10.3917/empa.076.0145

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Entre soin et éducation dans une maison d'enfants à caractère social : quelle place pour la clinique ?

Gilles Brandibas, Frédéric Mazarin

Les maisons d'enfants à caractère social ont pour fonctions principales l'éducation et la socialisation pour des enfants et adolescents en difficultés sociales et familiales. Elles sont donc attendues dans ces registres dans une position de suppléance parentale, avec la perspective idéale d'un retour en famille dans les meilleures conditions possibles. Historiquement, même si ces définitions excluent de fait la question du soin, le dispositif de séparation, produisant des effets, a nécessité, dans nombre d'établissements de ce type, la présence de « psys », en l'occurrence de psychologues dont les missions étaient tant du côté de l'étayage psychologique des enfants et de leurs parents que du côté de l'apport méthodologique et théorique des équipes éducatives.

La question du soin dans une maison d'enfants à caractère social ne s'envisage pas comme dans une institution dont c'est la mission principale. Éducation et socialisation sont en effet le credo de ces maisons d'enfants, le soin

n'y trouve sa place que par la conviction que santé et soin psychique ne s'arrêtent pas à l'aune des classifications. Nous accueillons des adolescents « normaux », la normalité étant entendue ici comme l'absence de trouble psychique.

L'ÉDUCATIF

Étymologiquement, éduquer signifie « conduire vers », induisant donc un accompagnement dans une direction donnée. Appliqué à la responsabilité qu'ont les adultes à l'égard des enfants, éduquer renvoie à la nécessité de conduire les enfants vers leur état d'adulte, autrement dit un état qui consiste à jouer un rôle dans la cité, y assumant ses droits et ses obligations, soumettant la satisfaction de son désir au principe d'une réalité sociale.

C'est au prix de frustrations plus ou moins consenties que l'enfant accède à la capacité de différer cette satisfaction.

Frustrer sans pour autant rendre le principe de réalité inaccessible, car trop

Gilles Brandibas, psychologue clinicien, formateur et consultant. 36 av. Magnolias, 31470 Fontenilles.
gillesbrandibas@aol.com

Frédéric Mazarin, directeur de l'association La Maison des enfants, rue Fourneau, 59132 Trelon.
fred.mazarin31@orange.fr

lisse et trop parfait, sans figer dans l'absence de désir, est donc une des fonctions, sinon la principale, de l'éducation. Pour exister, cette fonction essentielle a par ailleurs besoin d'un support qui lui donne vie, la relation, en ce qu'elle permet à l'enfant de s'identifier à un autre, de se projeter dans un avenir à être et donc, pour le résumer, le transfert.

Éduquer correspond au métier impossible, tel que signifié par Freud (Freud, 2005), de contraindre tout en prenant soin de l'autre. Enjeu difficile s'il en est car il s'agit de signifier à l'enfant quelles sont les limites, parfois de les lui imposer, tout en tenant compte dans son développement psychique de la nécessité qu'il a de s'opposer, comme l'a posé Spitz, d'apprendre à dire non pour se déterminer (Spitz, 1957).

Pour cela, il faut de la part de l'adulte la capacité, paradoxale, de maintenir une perception des limites et de la réalité tout en tenant compte que son propre désir, sa propre perception, diffère de fait et, dans tous les cas, du désir et de la perception de l'enfant, et *a fortiori* de l'adolescent.

En effet, éduquer c'est également prendre conscience de l'altérité : l'autre n'est pas moi et l'autre est un sujet désirant.

Ainsi, la fonction éducative nécessite de réfléchir l'espace entre le désir d'accompagner l'enfant vers ce que l'on veut pour lui et le désir propre à l'enfant. Pour reprendre le propos de Michel Lemay (Lemay, Napolitano et Lacroix, 1995), être parent, c'est vouloir un petit canard et se rendre compte que notre enfant est un petit poussin ; éduquer, ce peut être vouloir scolariser un enfant qui rêve de tout autre chose.

Par ailleurs, nous sommes censés suppléer les parents. Or, à leur différence, nous sommes des professionnels. Nous avons donc forcément un regard et des

manières de faire et d'éduquer différents. C'est en cela que cette suppléance trouve sa limite et surtout permet d'être envisagée comme autre chose qu'une mise en concurrence, simplement l'ouverture pour l'enfant vers d'autres perceptions, d'autres limites, etc. L'envisager donc, non sur la base d'un ressenti, mais sur la base d'une analyse étayée théoriquement et sur la réalité que cet enfant va devoir partir, que la prise en charge est délimitée dans le temps. Du côté du parent, nous avons à considérer son ressenti et une autre réalité temporelle : il restera son parent quoi qu'il en soit.

Cette différence de position, si elle pourrait idéalement permettre d'éviter des jeux de concurrence, permet également, par la séparation, d'aider l'adolescent à se resituer dans ses modalités relationnelles et dans son rapport au principe de réalité signifié par l'éducatif. C'est en se resituant qu'il pourra accéder vers l'autonomisation et vers l'adulthood.

La mission éducative s'inscrit donc dans la nécessité « d'inculquer » des règles, droits et obligations, autrement dit de faire savoir à l'adolescent que certains éléments du principe de réalité ne sont pas négociables et que c'est à cette condition que des ouvertures peuvent être envisagées ; nécessité d'inculquer tout en l'amenant à se déterminer par lui-même, en un mot d'être pour le moins autonome. Un premier paradoxe se fait jour, celui d'accompagner des adolescents vers l'autonomie sans pour autant leur en laisser, alors qu'éduquer, c'est aussi accompagner l'adolescent dans son affirmation et sa construction en tant que sujet.

LE SOIN

De prime abord, le soin comporte une acception médicale, soigner étant une aide,

dans le but de rétablir une fonction, notamment la fonction d'un organe. Qui dit aide, d'ores et déjà, dit également demande d'aide et acceptation de cette aide.

Sur le plan psychique, le soin renvoie aussi, et peut-être plus spécifiquement, à soulager de la souffrance, en l'occurrence de la souffrance psychique.

Les apports de la psychanalyse ont également permis d'entendre et de positionner le soin comme l'accompagnement d'un autre souffrant pour l'aider à se déterminer comme sujet. C'est sur cette position d'aide que s'appuie la psychologie humaniste pour y ajouter que soigner, c'est également « prendre soin de ».

C'est ici un point de rencontre, et pas des moindres, entre l'éducatif et le soin.

Soigner ne se réduit pas à une contrainte explicitée par la nécessité aujourd'hui impérieuse d'avoir la paix avec les enfants et les adolescents, autrement dit qu'ils acceptent sans broncher ce que l'on a à leur faire savoir. Cela ne consiste donc pas à couvrir le symptôme d'opposition d'un voile médical pour le détourner de la question d'« il ne veut pas » vers un « il ne peut pas ». Soigner consiste à accompagner un sujet dans son cheminement, l'aidant tant que faire se peut à distancer ses vieux démons, voire à les apprivoiser. C'est donc lui montrer la voie vers l'accession à une réalité vécue comme non dangereuse et non térébrante. L'opposition et le conflit y sont de fait entendus à l'aune de ce qu'ils expriment d'une position subjective et considérés comme parties intégrantes de la relation, non comme un frein ou un impossible à agir.

Dans le cadre du soin en institution, qui plus est en institution qui n'est pas choisie par le sujet, la contrainte d'être présent est également à considérer. Il ne s'agit pas de

transformer cette contrainte mais de s'appuyer sur elle : nous sommes tous soumis à la même loi et non à l'arbitraire de notre désir. C'est en partant de ce point que l'on peut proposer à l'enfant ou à l'adolescent un dispositif, un espace à même de l'aider – charge à lui de s'en saisir, au moment qui sera le sien et non seulement celui du temps institutionnel. Cet espace est un lieu de rencontre situé entre la liberté de choisir et de se déterminer, et des éléments non négociables que nous avons pour mission de représenter.

Dans cette situation particulière où le prescripteur n'est pas le bénéficiaire, s'agit-il de contraindre ou de conduire de force ? Faut-il prendre soin de l'enfant malgré lui ?

Ces éléments, contradictoires pour certains, laissent penser à l'impossible d'une transformation de la contrainte en demande et ouvrent la voie vers la contrainte comme point de départ (ne sommes-nous pas tous soumis à la même Loi ?), à partir duquel se construisent des espaces de penser le soin, la demande, la plainte, les attentes des uns et des autres.

Pour cela, une nécessité apparaît, celle d'utiliser comme outils la relation, la parole, l'activité médiatrice, seules à même de créer ces espaces symboliques.

DANS UNE MAISON D'ENFANTS

Ces jalons étant posés, nous pouvons décrire comment s'articulent éducatif et soin dans une maison d'enfants à caractère social, plus particulièrement l'ITEF, foyer de Gaillardie à Toulouse, établissement dans lequel les auteurs occupaient respectivement les fonctions de psychologue et de directeur.

Notre mission, rappelons-le, s'articule entre éducation et socialisation. Le soin

n'y est pas précisé en tant que tel, si ce n'est, indirectement, à travers la question de la souffrance, de la détermination comme sujet et de « prendre soin de ».

En cela, ajouté à la position éducative induisant une réflexion sur le transfert et une aide à la parentalité de plus en plus souhaitée, les « psys », représentants du soin psychique, occupent une place plus ou moins importante.

Soulager l'adolescent et sa famille de la souffrance générée par une situation conflictuelle enlisée, accompagner l'adolescent dans la voie vers l'autonomie, l'aider à dénouer des conflits archaïques avec des figures d'attachement qu'il ne parvient pas à distancer sont autant d'exemples d'objets qui nous amènent à construire notre projet d'établissement en tentant d'y apporter des réponses.

Plusieurs axes viennent illustrer ces positions : l'admission, la prise en compte des besoins des adolescents et la parole.

Dans notre projet d'établissement, *l'admission* est posée comme suit :

« La procédure d'admission, outil institutionnel, doit impérativement vérifier l'adéquation existant entre la demande formulée explicitement par le prescripteur, le diagnostic émis par les travailleurs sociaux à l'origine de la proposition de placement à l'ITEF et le "plateau technique" de ce dernier. Tout cela doit concourir à une réponse la plus adaptée possible aux besoins des adolescents. Il nous semble ici important de rappeler que les admissions et sorties relèvent exclusivement de l'autorité administrative ou judiciaire et non pas de l'appréciation d'un adolescent, de sa famille ou de l'établissement seuls.

À l'ITEF¹, la procédure d'admission commence par l'envoi d'un dossier relatant le parcours scolaire et/ou professionnel d'un adolescent, son histoire familiale, son vécu personnel, ses antécédents pénaux. L'équipe de direction étudie, à partir des éléments se rapportant au niveau cognitif, affectif, social ; prise directe de ce qu'il y aurait à faire au regard d'un niveau d'acquisitions possibles (adéquation entre la demande et le plateau technique), le groupe d'affectation. Le dossier est confié de façon concomitante au psychologue qui va tenter de repérer les éléments importants qui ont émaillé l'histoire du sujet, leur origine.

Ces nouvelles modalités, en référence au projet d'établissement, instituent que le travail avec les familles commence dès l'admission d'un adolescent au sein de l'ITEF. La famille, ou tout au moins un de ses représentants, doit être présente dans la procédure d'accueil, car il n'est plus concevable aujourd'hui qu'elle soit tenue dans l'ignorance de ce qui peut se jouer du destin de son enfant. [...]

Plusieurs étapes ont été élaborées et formalisées dans la procédure d'admission. La première, que nous avons évoquée dans le paragraphe précédent, concerne le recueil d'informations à partir d'un dossier de candidature. La deuxième formalise deux rencontres distinctes :

- avec les travailleurs sociaux et l'équipe de direction pour présenter le "diagnostic" fait en amont de la demande de prise en charge, recueillir un avis technique de la part de l'intervenant social ;
- la rencontre de l'adolescent, de sa famille toujours avec l'équipe de direction, pour entendre comment parents et enfants se situent face aux situations qui entraînent le placement. Ce moment institutionnel, qui

1. ITEF : Institution toulousaine pour l'enfance et la famille.

fait de la famille un partenaire incontournable, est un moment d'information, de mise en confiance, qui permet de signifier, tant à la famille qu'à l'adolescent, le fonctionnement de l'institution, les moyens d'écoute, de soutien, de conseil qui accompagnent le placement ;

– la rencontre de la famille de l'enfant avec le psychologue sert à repérer certains temps de fonctionnements familiaux, à parler des enjeux du placement, à offrir des possibilités de soutien et d'écoute.

L'analyse des psychologues, en leur qualité « d'expert », concourt, en réunion de cadres, à l'appréciation la plus exhaustive des possibilités et des modalités d'accueil comme appui technique à la décision d'admission.

Pour l'adolescent et sa famille, une visite du lieu susceptible de pouvoir l'accueillir est envisagée sous la responsabilité d'un professionnel en service ce jour-là. Ces modalités contenues dans la procédure d'admission organisent celle-ci comme un élément concerté de la prise en charge institutionnelle, un acte fondateur préfigurant la notion de projet².

Nous tentons donc de respecter et de symboliser les places de chacun, ouvrant l'espace de l'admission sur le recueil de la parole des uns et des autres – parents, enfants, partenaires institutionnels. L'admission se veut le premier lieu dans lequel est signifiée la possibilité pour chacun d'être entendu, sans pour autant lui faire croire à une toute-puissance de cette parole.

Les besoins des adolescents sont définis dans notre projet d'établissement comme suit :

« Nous partirons du postulat que, de tous temps, les enfants, qu'ils soient en diffi-

cultés sociales, familiales ou non, ont toujours eu besoin de bien-être, de bienveillance, de curiosité, de protection. Pour ces adolescents aux personnalités parfois en "panne", ces êtres en devenir, le besoin de soins, d'éducation, de formation, d'écoute, etc. doit être repéré de la façon la plus précise possible.

L'identité de l'établissement se fonde sur la volonté de répondre aux besoins des adolescents en les repérant à trois niveaux :

– les besoins propres à tous les adolescents : cet axe fait référence aux besoins propres à tous les adolescents et donc à ce qui définit la transversalité de la prise en charge dans chacune des structures de l'ITEF ;

– les besoins propres aux adolescents en difficulté : cet axe concerne les besoins propres aux adolescents en difficulté et renvoie à ce que les structures mettent spécifiquement en place en termes de projets éducatifs ;

– les besoins singuliers sont pris en compte dans les projets personnalisés.

Les besoins se définissent comme les conditions nécessaires et favorisantes pour le développement, la maturation psychique et le bien-être de chaque individu. Pour chaque besoin, nous avons décliné en termes d'intervention et de prise en charge certains axes de travail.

Les besoins se déclinent dans tous les cas à trois niveaux : le niveau cognitif, le niveau affectif et le niveau social. Les besoins que nous repérons et définissons de la sorte impliquent un certain nombre d'objectifs que nous allons décliner et qui nous permettront par ailleurs de décrire les moyens qui nous aideront à les atteindre³.

2. ITEF, foyer Gaillardie, extrait du projet d'établissement, mai 2005.

3. ITEF, foyer Gaillardie, *op. cit.*

Ainsi, les besoins de tous les adolescents sont de l'ordre de la bienveillance, de la bienveillance, résultant de la volonté de « prendre soin de » ; cela suppose d'entendre ce qui se manifeste de leurs symptômes, de leurs dires et de leurs actes comme autant de références au processus adolescent ne venant pas systématiquement alimenter une vision « pathologisante » due à leur présence ou à d'éventuels diagnostics (Brandibas, 2005 ; Brandibas, 2007b).

Ces deux illustrations, admission et définition des besoins des adolescents, reposent sur une clé de voûte, support essentiel à toute action, qu'elle soit éducative ou curative, la parole :

« Partant du postulat que la parole est un outil régulateur des conflits interpersonnels et intrapsychiques, nous mettons en place les outils qui permettent d'en favoriser l'émergence et de la soutenir. Elle constitue par ailleurs un support pour des espaces de régulation et de citoyenneté. Réguler les comportements, et notamment ceux de violence, par une "mise en scène" de la parole, c'est se situer à l'égard des adolescents, dans une relation d'aide, d'écoute de leurs préoccupations, mais aussi d'apprentissage. Un dispositif collectif et institutionnalisé répond à ces exigences. »

Ainsi, des espaces de parole sont définis en autant de lieux, venant signifier les espaces symboliques dans lesquels les conflits, élaborations, maturations, cheminements peuvent venir se dérouler. Techniquement, la parole des adolescents trouve notamment des lieux formels sur lesquels elle sait pouvoir se libérer : des réunions de groupe, des entretiens éducatifs et des entretiens avec le psychologue – ce dernier point venant interroger, une nouvelle fois, la place du psychologue dans le soin dans une maison d'enfants.

Dans chaque lieu formalisé, il ne s'agit pas de contraindre à parler, à se libérer, mais d'en donner la possibilité, sans oublier d'y préserver l'irréductible part d'intime nécessaire à chacun.

Si les entretiens éducatifs (Brandibas, 2007a) permettent un accompagnement dans les projets personnalisés, le recueil des impressions, projets et centres d'intérêt des adolescents, si les réunions de groupe ouvrent la possibilité d'une régulation et d'une réflexion sur le fonctionnement interne des structures, qu'en est-il des entretiens psychologiques et de ce qu'ils peuvent susciter en termes de représentations (l'adolescent qui ne veut pas voir le psychologue : « je ne suis pas fou ») ou d'attentes (l'éducateur qui demande un rendez-vous pour un adolescent : « tu devrais le voir, il va très mal ») ?

CONCLUSION

Au-delà des paradoxes déjà énoncés, invitant, voire incitant, à la réflexion d'un éducatif à effet thérapeutique, quelques interrogations restent en suspens, en guise d'ouverture vers d'autres échanges.

Premier point, la place du conflit. Partant du paradoxe selon lequel éduquer, c'est contraindre tout en prenant soin de l'autre, il est inéluctable, sinon nécessaire, d'intégrer le conflit comme composante de l'action éducative, donc de l'accepter. Or, ne sommes-nous pas dans une société qui refuse toute forme de conflit ? Qui l'évite en se bardant du refus de la contradiction et du débat ? Qui désigne responsables et coupables sans autre forme de procès ?

Le conflit n'est-il pas un point de travail, une étape plutôt qu'un signe d'échec ?

Deuxième point, la question du temps. À l'heure d'une loi sociale rénovée prétexte

à des évaluations quantitatives pour faire montre d'objectivité, à l'heure d'une efficacité jugée dans le temps court, à l'heure d'une technicité ne laissant plus de place à un cheminement par essais et erreurs, ne devons-nous pas réfléchir le temps éducatif comme un temps d'apprentissage, autrement dit comme l'articulation entre le temps des organisations, des institutions, et le temps du sujet, en l'occurrence un sujet en devenir et en construction (Matoug, 2004) ?

Troisième point, le droit et la loi sociale. Le droit permet aux détenteurs de l'autorité parentale de refuser toute action de soin dans nos établissements. Que pouvons-nous faire, sinon prendre acte, face à des parents qui s'opposeraient à des entretiens psychologiques, fussent-ils de soutien ?

Quatrième point, l'espace entre le dressage et l'abréaction. Finalement, l'éducatif comme le soin réfèrent à la nécessité d'accompagner le sujet dans l'intégration d'un principe de réalité, à travers ce que les psychanalystes appellent la « secondarisation », élaboration autour de la pulsion et de ses représentations. Cet accompagnement se fait, selon les cas, avec plus ou moins d'émergence de conflits résultant d'un principe de plaisir ne trouvant pas sa voie. Deux extrêmes appellent aux deux processus à l'œuvre, les processus primaire et secondaire : d'un côté, l'abréaction consiste à laisser émerger le conflit à l'état brut, sans élaboration, afin de se défaire de ce qui enlise le sujet dans le processus primaire ; de l'autre, le dressage vise à imposer le processus secondaire/principe de réalité plutôt qu'à le mettre en exemple et en référence, à l'imposer pour obliger l'enfant à s'y conformer. À travers ces quelques éléments, éduquer et soigner ne se situent-ils pas entre ces deux extrêmes, certes à des places différentes, autrement dit entre la possibilité d'un « dénouage » des éléments du processus primaire et la référence d'un principe de réalité, signifiant une aire transitionnelle permettant l'accès de l'un à l'autre (Winnicott, 1971) ? L'art étant ici de penser en permanence la juste mesure pour rendre possible cet espace.

BIBLIOGRAPHIE

- BRANDIBAS, G. 2005. « Santé psychique et scolarité », *VEI Diversité*, p. 81-90.
- BRANDIBAS, G. 2007a. « L'évaluation des pratiques professionnelles dans l'enfance inadaptée : des "bonnes pratiques" à la clinique éducative », dans *La Grande Motte*, Crepis.
- BRANDIBAS, G. 2007b. *Le refus de l'école : six points de vue*, Paris, L'Harmattan.
- FREUD, S. 2005. Préface dans A. Aïchhorn (sous la direction de), *Jeunes en souffrance* (2^e éd.), Nîmes, Éditions du Champ social.
- LEMAY, M. ; NAPOLITANO, J. ; LACROIX, D. 1995. *Carence affective : du préjudice à la réparation*, Draguignan, Anthea, Parole donnée.
- MATOUG, A. 2004. *Éducation et temporalités*, Paris, L'Harmattan.
- SPITZ, R. A. 1957. *Le non et le oui* (1^{re} éd.), Paris, PUF.
- WINNICOTT, D.W. 1971. *Jeu et réalité*, Paris, Folio.