Introduction des sciences du psychisme dans les pratiques éducatives ou rééducatives

Victor Girard

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rhei/849>

DOI : 10.4000/rhei.849

ISBN : 978-2-7535-1644-1

ISSN : 1777-540X

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 15 novembre 2004

Pagination : 255-272

ISSN : 1287-2431

Référence électronique

Victor Girard, « Introduction des sciences du psychisme dans les pratiques éducatives ou rééducatives », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [En ligne], 6 | 2004, mis en ligne le 31 mai 2007, consulté le 03 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rhei/849> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rhei.849>

Introduction des sciences du psychisme dans les pratiques éducatives ou rééducatives

**Victor
Girard**

La revue *le Temps de l'histoire* a fait un appel à contribution. En ce qui concerne une réponse favorable de ma part, il comportait un souhait précis : « Il est précieux que vous puissiez fournir un témoignage sur votre itinéraire professionnel, en insistant beaucoup sur votre position de neuropsychiatre, sur votre façon de “lire” les délinquants, de collaborer avec les autres spécialistes. »

Introduction

La chance de pouvoir réfléchir sur un présent à partir d'un passé m'est donnée. Je ne peux cacher le plaisir que j'ai eu de remonter le temps, plaisir sans complaisance, si possible, et en dénonçant, au mieux, des effets qui justifieraient ce qui n'a pas à l'être.

« Le moi est haïssable. »⁽¹⁾ J'aborderai donc un itinéraire comme tout individu en a un, comprenant d'abord les soubassements d'une personnalité en devenir avec ses traumatismes psychiques, autrement dit avec ce qui la “frappe”, dès l'enfance, agréablement ou au contraire douloureusement, et qui forge paradoxalement une « manière d'être au monde », de l'affirmer.

Ensuite surviennent les incidences des événements-avènements, de nouvelles places dans la société.

Enfin comment concevoir des engagements, les concilier avec tout ce qui précède ? Quelle manière d'être ou de faire, avec les exigences imprévisibles de ces engagements ? Pour ce que je peux en dire, dès maintenant, c'est qu'ils satisfaisaient une partie de moi, tout en me faisant subtilement payer cette complaisance narcissique, par des désillusions à la mesure des illusions ? N'est-ce pas le lot de tout le monde ?

(1) Pascal, *Pensées*, VII-455. Il parlait du « moi concupiscent » et s'opposait, entre autres, à Montaigne.

I. Ce qui frappe le plus dans l'enfance, c'est ce dont on ne peut se souvenir, peut-être parce que c'est trop douloureux. Meilleurs sont les souvenirs, plus sont importantes les défenses inconscientes pour étouffer les mauvais, pourrait-on dire. Je gardais donc de mon enfance le plaisir de jouer, de faire vivre des objets inanimés, les cubes, les billes, les mystérieux objets des greniers, des fourre-tout, des débarras ; par manque d'interlocuteur sans doute, je soliloquais. Ce n'est qu'après coup que j'ai compris combien il était important que j'aime la vie partagée avec les autres, et le contact heureux des êtres aimés ; je le dois sans doute à ma mère.

Les douleurs, les souffrances, les désagréments qui m'entouraient (père malade, aînés mal dans leur peau – j'étais le benjamin d'une fratrie de trois, avec un écart de 6 à 8 ans – inquiétudes ambiantes sur ma santé, mon devenir...), m'incitant à chercher "ailleurs" une joie de vivre : jeux, copains, puis plus tard responsabilités dans ces différents domaines où je devenais meneur en quelque sorte. Le sport d'équipe, le scoutisme, le sport de compétition (individuel ou en groupe), l'échange entre ceux qui étaient censés être détenteurs d'un "savoir" et ceux que le hasard avait privé des possibilités d'y accéder, tel était ce que l'on peut appeler l'éducation populaire, souvent en complément de l'éducation classique, alors appelée instruction publique, avec Anatole de Monzie, Jean Zay, ministres de l'époque.

Cette éducation populaire mettait la personne en situation de se faire connaître et reconnaître (système des petits groupes, petites équipes, patrouilles, où chacun connaît l'autre), d'avoir des projets confrontés aux projets de l'autre (devenir d'une personne-sujet), de prendre des responsabilités dans la réalisation de ces projets, à la mesure de ses possibilités, dans une interaction où chacun contrôle, tempère ou parfois stimule les capacités de l'autre. Enfin, où chacun se sent libre, même s'il définit lui-même le cadre de ses contraintes. Cette éducation populaire, celle que j'ai connue, rassemblait des groupements : sportifs, d'animation de mouvements de jeunes, de « patros » où s'entraidaient étudiants, jeunes ouvriers dans les équipes sociales de Robert Garric. C'est elle qui m'a soutenu dans l'acceptation des contraintes de l'instruction publique ou de l'obéissance familiale. Elle constituait des évasions heureuses dont il m'incombait de

convaincre les parents de leurs “effets thérapeutiques”, à ma manière d’être séducteur, sans doute. Contrairement à aujourd’hui, où ce sont peut-être les parents qui demandent aux mouvements extérieurs à la famille de suppléer aux insuffisances de l’éducation parentale.

J’ai vécu l’époque où il fallait persuader les parents de l’importance d’une transgression à l’égard de leur frileuse éducation protectrice. En fait, il s’agit d’un débat inévitable de générations, où la génération montante subvertit la génération descendante qui, pour ne pas être décadente, essaye, dans le meilleur des cas, de comprendre quel est le sens de l’accompagnement d’un tel mouvement : ni complice, ni dupe, une contenance sans contention, un cadre sans encadrement, des repères sans dogmatisme.

C’est ainsi nanti que le post-adolescent que j’étais a été surpris par un événement de taille auquel la culture populaire à laquelle il avait activement adhéré, de 11 à 21 ans, ne l’avait pas préparé, contrairement peut-être à d’autres formes de culture populaire, plus immergée dans le bain politique que celle dont il avait vécu.

Des “misères” familiales, où j’avais côtoyé les séquelles de la maladie de mon père, les avatars d’une vie sexuelle ignorée et occultée, j’étais soudain au contact, dès la déclaration de guerre, avec « le plus grand nombre, tout venant » de ma classe d’âge. Les notions de contact avec l’autre tel qu’il est, de partage, de responsabilité, d’équilibre de vie, d’effort pour « vivre quand même », ont été, là, mises à l’épreuve de ce champ nouveau, non choisi, imposé du dehors, et dans lequel chacun était appelé à faire ses preuves d’adaptabilité à des situations nouvelles. Celles-ci s’imposaient à tous : séparation d’avec la vie sociale menée jusqu’alors ; la situation de guerre était pour moi vidée de tout contenu significatif réel. L’information se réduisait à glaner ici ou là des pamphlets sur l’Allemagne d’Hitler. Face à la précarité matérielle où je me trouvais,⁽²⁾ l’engagement dans l’Armée était la seule issue à la poursuite de mes études de médecin. J’entrai donc à l’École militaire de Lyon en octobre 1939, en deuxième année de médecine (PCB + 1^{ère} année de médecine⁽³⁾).

Nouveaux liens, nouvelles règles de vie, nouvelles données d’un jeu où les acteurs allaient apprendre que les misères côtoyées auparavant étaient sans commune mesure avec les contraintes de tous ordres qui

(2) J’étais alors pupille de la nation.

(3) Certificat de physique, chimie, biologie.

accompagnaient les actes les plus élémentaires de la vie ; les quelques morts de camarades de classe, ou de parents, d'amis, ne nous atteignaient jadis qu'affectivement, comme un événement qui n'était pas pour nous. Mais, dès lors, tout était bien, réellement et personnellement, menaçant à tout moment.

Les valeurs engrangées dans la période antérieure allaient devoir s'appliquer à la situation nouvelle : accepter la réalité, pour la dominer et non la subir, puisqu'il n'y avait pas possibilité de s'y soustraire dans le contexte où nous vivions. Comme je l'avais expérimenté, je m'attachais à mettre en place tout ce qui permettait d'organiser ma vie telle qu'elle avait un sens pour moi ; partager, accompagner voire animer la morosité ambiante. Mais, également, saisir toutes les occasions de me détendre, de "jouer" librement, d'entretenir ma forme physique, mon naturel rieur, même dans cet espace de contrastes, sans aucune chance de pouvoir s'en évader, sauf imprévu raisonnablement imprévisible.

Le scepticisme, le doute de l'universalité des valeurs humaines de la tradition, s'installaient progressivement. La guerre secrétait concrètement la peur, la fatigue jusqu'à l'épuisement et les consacrait comme vertus conservatrices. S'y ajoutait le devoir de disponibilité totale à un objectif n'ayant de sens que dans le respect d'une idéologie dépassant l'entendement de l'acteur de base, qui n'en maîtrise intellectuellement ni les tenants ni les aboutissants : guerre, révolution, résistances, conséquences d'idéologies différentes, de causes différemment sacrées, dont la dénomination commune serait le sacrifice humain ? Mais pour qui ? Pour quoi ? Hélié de Saint Marc, ancien résistant, déporté, officier parachutiste de la Légion étrangère, disait récemment à peu près ces mots : « Avant ma déportation, je pensais que croire en Dieu était une chance (c'est ce qu'on m'avait transmis) ; depuis je pense que c'est une question. » À ce doute, répondait idéalement pour moi une certitude, celle d'avoir rencontré et de côtoyer toujours des « êtres-vivants étant humains » (et non végétaux ni animaux) prêts à aimer la vie et à s'en donner coûte que coûte les moyens. Celui qui croyait au ciel et celui qui n'y croyait pas, comme l'écrivait Aragon, étaient unis dans le même humanisme laïc : respecter ce qui en l'homme le distingue de l'animal ou du végétal (qui le composent en partie ?).

J'insiste sans doute trop sur ce vécu, probablement réveil de tous les traumatismes antérieurs. Mais il détermine en partie des engagements ultérieurs. C'est en cela qu'il a de l'intérêt, au-delà de l'ennui à le lire que j'inflige au lecteur, qui certainement en a vu et vécu d'autres !

La découverte du grand groupe ajoutait une donnée nouvelle à ce que jusque-là j'avais appris dans le cadre existant de la famille, du quartier, des petites équipes d'engagement social. Le jeune médecin militaire en deuxième année de formation médicale ne savait rien des responsabilités qui l'attendaient. Il partait aux Armées avec le viatique du général commandant l'école : « Ce n'est pas ce que vous savez qui compte, c'est ce que vous êtes : jeunes, avec votre bonne humeur, et de bons muscles ; c'est cela qui vous servira et sera utile aux autres ! »

La découverte du "grand nombre", avec ses logiques propres, son hétérogénéité (race, religion, culture, résistance physique, niveau intellectuel, qualités adaptatives aux situations nouvelles...), me familiarisait avec des différences, mais aussi avec des situations banales en soi, souvent sources de conflits, de souffrances personnelles dues à l'incompréhension réciproque, de la vulnérabilité de l'autre. Était-il donc possible de prévenir, en détectant suffisamment tôt les qualités adaptatives d'une personne à sa mise en présence d'une situation sociale nouvelle, pour en faciliter l'ajustement réciproque ?

Toutes ces constatations concernant le remaniement des valeurs traditionnelles, l'adaptation au plus grand nombre, ont influencé ma condition de médecin militaire. Dès la fin de mes études de médecine, le sujet de ma thèse était trouvé, d'autant plus qu'il rejoignait les préoccupations de l'état-major de l'époque de "tester" des épreuves de sélection dans l'Armée et dans des grandes écoles militaires. L'expérience récente de la guerre, de la captivité, de la résistance, le vécu ancien de mon adolescence, m'inclinaient à un essai de compréhension, chez des enfants et des adolescents, des facteurs d'intelligence et de personnalité, prévisibles d'une capacité d'adaptation aux aléas de la vie.

J'ai fait part à mes maîtres de médecine militaire de ce projet qui les intéressait. C'est ainsi que mes maîtres lyonnais, également sensibles à cette démarche, m'ont guidé dans « une étude comparative de certains

(4) Thèse présentée
à la faculté de médecine
et de pharmacie de
Lyon, soutenue en
novembre 1946.

tests de niveau mental (test de Terman-Merill, test des labyrinthes de Portéus, test du bonhomme de Goodenough) chez les enfants de 6 à 14 ans présentant avec leurs camarades du même âge des différences d'ordre somatique, intellectuel ou caractériel ». Ces enfants étaient appelés « irréguliers » par mon directeur de thèse,⁽⁴⁾ le docteur Kohler. Une étude de vingt sujets de 12 à 18 ans était adjointe à la précédente, pour comparer les résultats obtenus avec les mêmes tests auprès de sujets plus âgés, exempts surtout de séquelles de déficiences physiques, mentales ou instrumentales, mais ayant la particularité de représenter ce qui, dans le contexte lyonnais de l'époque, était dénommé « Séguin ». On appelait « Séguins » les enfants mis en observation au centre d'observation polyvalent de Lyon, dans le pavillon « Séguin », du nom du docteur Séguin, l'un des premiers qui, en France, s'était attaché à résoudre le problème de l'éducation des « anormaux ». Ces « Séguins » étaient en observation soit pour un délit, soit pour « des troubles de la conduite et du comportement ».

C'est imprégné d'éducation religieuse par ma mère, laïque par mon père, complétée par l'expérience des événements de 1939-1945, enrichi par l'apport théorique de mes maîtres lyonnais, que j'abordais ma vie professionnelle dans deux directions convergentes : l'une d'une carrière médico-militaire, l'autre d'action bénévole dans le secteur de l'enfance dite inadaptée. Les paroles de mon maître, le professeur Dechaume, mon président de thèse, étaient inscrites en moi : « Devenez spécialistes en neuropsychiatrie infantile. Ils montrent à leurs jeunes camarades médecins le chemin dans l'évolution sociale de la médecine. Après Itard, Séguin, Maria Montessori, Decroly, ils continuent la tradition des médecins "éducateurs". »

II. L'événement-avènement *princeps* d'une nouvelle orientation de ma vie a été ma première affectation comme médecin militaire. Il devait, plus tard, y en avoir d'autres. Mais, concernant ce qui nous occupe ici, il s'agit de ma première affectation, à 29 ans, à l'École de cavalerie et de l'armée blindée à Saumur le 1er janvier 1947.

Parallèlement à une vie familiale débutante, ponctuée par les aléas de la carrière militaire d'après guerre, cette affectation a stimulé les choix

d'engagements bénévoles, dans la ligne des valeurs d'humanisme laïc dont j'étais désormais imprégné.

Ces choix d'engagements bénévoles ont complété ma formation personnelle. Ils allaient dans deux directions :

- un partenariat avec l'Éducation surveillée, plus tard appelée Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), du fait de la proximité, à Saumur, d'un internat approprié pour enfants de 8 à 14 ans, Chanteloup, près de Fontevault (Maine-et-Loire), et d'une institution publique d'éducation surveillée à Saint-Hilaire, dans la Vienne, pour adolescents et post-adolescents de 15 à 21 ans ;

- une participation à la mise en place par le scoutisme français, après les conférences « Méridien » de 1945-1946 à Paris, de stages de formation pour intervenants-éducateurs, soit en internat, soit en milieu ouvert, au Val Flory à Marly-le-Roi (Yvelines).

Enfin, ces contacts multiples ont eu pour conséquence d'orienter ma formation personnelle vers l'approfondissement des raisons de mes choix ; ce que nous aborderons dans la troisième partie de cet article.

Il était évident que mon travail de thèse auprès des jeunes « irréguliers » et auprès des « Séguins » motivait mon rapprochement d'une équipe d'officiers-élèves de l'École de l'armée blindée, consacrant une partie de ses loisirs à se mettre au service des éducateurs et du couple de directeurs de Chanteloup.⁽⁵⁾ Ils étaient, pour la plupart, d'anciens du mouvement scout.

Un jeune juge des enfants en poste à Saumur, au courant de mon travail de thèse, devait parallèlement me confier des examens de personnalité de jeunes déferés à sa juridiction en application de l'ordonnance de 1945. Je mettais alors en pratique ce que j'avais écrit dans ma thèse et qui devait plus tard se vérifier dans un CMPP. L'expérience montre que les seules données numériques fournies par les tests ne suffiront pas à définir le niveau mental des sujets ; elles n'ont qu'une valeur d'indication et elles devraient pouvoir être très souvent suivies d'une observation immédiate et prolongée. Seule cette dernière peut aider efficacement à une appréciation du niveau mental. Par ailleurs, en ce qui concerne l'approche de la connaissance de la personnalité par les tests

(5) Pour plus de précision sur l'action des officiers-élèves de l'École de l'armée blindée et de l'intérêt que portait à Chanteloup le juge des enfants de Saumur, Pierre Gaucher, se reporter au livre de Monsieur et Madame Vincendon, anciens directeurs de Chanteloup, sur leur établissement : *Chanteloup*, Blainville-sur-Mer, L'amitié par le livre, 1977.

projectifs, ce qui précède est toujours valable, mais s'y ajoute l'importance de la distinction entre la personne qui procède à la passation des tests (de niveau, de performance, de personnalité) et celle qui intervient pour un soutien ou un accompagnement psychothérapeutique, et ceci en raison de la différence des situations transférentielles dans les deux démarches.

En dehors de cet aspect technique, très partiel et particulier, le partenariat avec l'Éducation surveillée consistait dans l'accès des acteurs bénévoles au sein des « comités de patronage » de Saint-Hilaire et de Chanteloup. Cela correspondait à ce que, adolescents, nous débattions entre nous : « Si tu veux modifier le cours des choses, tu entres dans le train des institutions et tu en prends les commandes ! » Mégalomanie de la jeunesse, reliquat de la toute-puissance de l'enfance ? Toujours est-il que, grâce à l'influence de ces comités de patronage ainsi revitalisés, et surtout grâce à la bienveillante compréhension des directeurs d'établissement et de l'Éducation surveillée de l'époque, des activités, des liens se sont noués entre les jeunes de Chanteloup et de Saint-Hilaire, d'une part, et les jeunes des mouvements scouts, Cœurs vaillants, Ajistes, Francs et franches camarades de Saumur, d'autre part.⁽⁶⁾

(6) Un témoignage en est paru dans la revue *Rééducation*, en février 1949 : Docteur Girard, Mlle Boivin, « Réflexions sur une expérience d'accueil réservé par des familles aux élèves des IPES et d'un internat approprié ».

Un second événement-avènement a été la visite à Saumur des juges des enfants hollandais, en voyage d'études en France. À cette occasion, des contacts avec Henri Joubrel et Jacques Astruc devaient m'orienter vers une participation aux stages de Val-Flory à Marly-le-Roi, que j'ai mentionnée plus haut. Cet événement allait compléter chez moi la connaissance d'un public jeune dans son milieu naturel, alors que jusque-là les enfants « irréguliers » ou les « Séguins » ne m'étaient connus qu'à travers ma thèse ou dans les institutions. Les stages de Marly devaient donner lieu à deux orientations complémentaires de la formation des futurs « éducateurs spécialisés » : sous l'impulsion d'Henri Joubrel, une orientation vers les qualités déontologiques et techniques de la profession, dans des stages à Montry (Seine-et-Marne) ; et sous l'impulsion de Jacques Astruc, une orientation vers une réflexion personnaliste du futur éducateur. Joubrel créait ainsi l'Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés (ANEJI) et Astruc les stages du

mouvement Arc-en-ciel, dont les « Scouts de France » devaient, dans la propriété de Jambville, assurer la logistique.

C'est dans ces rencontres (Montry et Jambville), auxquelles j'ai participé bénévolement, que j'ai appris à connaître le public de l'Éducation surveillée, mais aussi tous ceux qui, hors institutions, en étaient le vivier potentiel. À Jambville, les aspects personalistes de l'engagement d'éducateurs au contact de ces jeunes et de leur environnement, de leur groupe, étaient abordés par des acteurs de terrain, mais aussi par des personnalités telles que Gabriel Marcel, Eugène Minkovski, Marie-Thérèse Perrin, Hélène Matthieu... Parallèlement, les traits de personnalité étaient fouillés par Lebovici, Anzieu, Doblineau, Clément, Launay...

De telles réflexions ont orienté mon action bénévole dans trois directions, que je conservais malgré les aléas de la carrière militaire.

– Vers la pédopsychiatrie, d'une part, à laquelle m'avait sensibilisé ma thèse, en particulier à destination des jeunes de la rue, en faisant partie bénévolement des conseils d'administration d'associations de ce qui fut appelé, dès 1961, les « clubs et équipes de prévention spécialisée » ; plus tard, en intervenant comme médecin psychiatre salarié dans des équipes d'intervenants en internat d'éducation (notamment à Saint-Germain-en-Laye et Carrières-sous-Poissy), puis à Berck (à l'IEM⁽⁷⁾ de Rang de Fliers), à destination d'adolescents dont les séquelles de déficience motrice dominaient la scène clinique ; enfin à destination de jeunes “tout venant” d'un CMPP, présentant les uns des retards scolaires, d'autres des « troubles du comportement de la personnalité », avec ou sans personnalité pathologique sous-jacente.

Cette “population” jeune devait me permettre de mettre en place un concept de souffrance psychique d'origine sociale, compliquée ou non de séquelles de déficiences organiques motrices, mentales ou instrumentales.

– Participation bénévole, d'autre part, à des structures de recherche concernant ces personnalités adolescentes, atteintes ou non de déficience, s'exprimant comme elles le pouvaient devant les difficultés de la vie. Le Centre de Vaucresson, avec Henri Michard, Vincent Peyre, Michel Jacquy, devait, à ce moment-là (1964), mais aussi plus tard, ainsi qu'en

(7) IEM : institut
d'éducation motrice.

témoignent des publications du centre, apporter une aide précieuse à la mise en place de la "personnalité" des futures actions de « prévention spécialisée », déjà empiriquement éprouvées par des « éducateurs de rue » et objet de réflexion approfondie, dès 1949, de la part d'un acteur de terrain et pédopsychiatre engagé, le professeur Hubert Flavigny, avec lequel, plusieurs fois, nous intervenions dans des sessions de formation organisées par Vaucresson.

(8) Du nom de son président, le conseiller d'État Louis Pichat.

Par ailleurs, au Centre technique national de l'enfance inadaptée, alors présidé par le professeur Robert Lafon, le comité Pichat,⁽⁸⁾ comité national des clubs et équipes de prévention spécialisée, siégeait avec le président Chazal, et je faisais partie d'une commission technique qui, plus tard, après 1968 et la réforme du CTNEAI et du CTNERHI, devenait « conseil de recherche », dont l'un des présidents fut Serge Lebovici. Avec Jacques Selosse, membre de ce conseil, nous y avons mené plusieurs recherches, dont une publiée en 1980 sous le titre *La prévention spécialisée en France*. Toutes ces expériences devaient alimenter un enseignement dans des écoles d'éducateurs spécialisés : Buc (Yvelines), Parmentier (Paris), CREAÎ Île-de-France (Val-de-Marne).

– Enfin, dès mon départ de l'Armée en 1967, mes engagements bénévoles m'amenaient à exercer ma formation de pédopsychiatre "sur le tas" et à l'approfondir par une démarche personnelle, commencée dès 1962, auprès d'analystes de la Société psychanalytique de Paris. Psychanalyste en formation, alors que j'étais déjà médecin neuropsychiatre, généraliste en milieu militaire auprès des familles, dans des institutions militantes et en pratique hospitalière, je peux parler de l'apport de cette formation psychanalytique dans ma manière nouvelle d'aborder la pratique clinique singulière et dans les groupes, telle qu'elle se présentait à moi.

III. Ce qui nous occupe ici, c'est l'importance de cette formation dans l'abord clinique de la population infanto-juvénile ; l'expérience nous a montré à l'évidence que cette pratique est différente selon qu'il s'agit d'un exercice libéral en cabinet de consultation, ou salarié, soit dans une institution de soins (hôpital de jour, CMPP, dispensaire de secteur), soit dans une institution médico-sociale d'action éducative.

Dans le premier cas, le médecin-psychiatre est le maître du jeu, seul maître à bord dans le colloque singulier avec le consultant ; dans le second, l'autorité hiérarchique est dévolue à un directeur d'établissement éducatif à vocation sociale et médico-sociale.

C'est dans cette dernière situation que j'ai eu à défendre la question de la référence à la pensée freudienne, aussi bien lorsque j'étais salarié dans une équipe que lorsque j'étais bénévole en responsabilité dans l'animation, la gestion et la garantie du travail de l'institution. Comme médecin neuropsychiatre, à l'époque, la compréhension du fait psychologique, pathologique ou non, ne se concevait pas sans une approche de « l'être au monde », au sens où le psychanalyste Daniel Lagache le définissait comme personne totale dans sa constitution, globale dans son histoire et en situation sociale dans sa culture et son environnement.

Comme cadre spécialiste, je me suis posé la question de la place, dans une institution éducative,⁽⁹⁾ d'un praticien animé d'une telle vision sur l'homme. J'avais comme modèle théorique les interventions de Pierre Mâle, pédopsychiatre, psychanalyste, intervenant au centre d'observation de Savigny-sur-Orge. D'autre part, la pensée de psychologues tels que Claparède,⁽¹⁰⁾ référence pour les éducateurs de Chanteloup, ou l'expérience de August Aichhorn dans son foyer de rééducation pour enfants difficiles, me confortaient dans le bien-fondé de la référence à la pensée freudienne pour la compréhension, l'accueil, l'appréciation, l'accompagnement éducatif des adolescents en difficulté et ne donnant pas lieu à un traitement psychanalytique de cure "orthodoxe".

Freud, lui-même, dans sa préface à l'ouvrage d'Aichhorn le confirmait : « L'enfant est devenu l'objet principal de la recherche psychanalytique ; il a pris en quelque sorte le relais du névrotique, premier objet de cette recherche. Dans le malade comme dans le rêveur, comme dans l'artiste, l'analyse a révélé l'enfant qui se prolonge sans grand changement ; elle a mis en lumière les tendances et les pulsions caractéristiques du jeune enfant et étudié les cheminements qui conduisent de l'enfance à la maturité »⁽¹¹⁾ ; et d'ajouter : « Je ne méconnaiss pas pour autant la valeur sociale du travail de mes amis éducateurs. »

(9) Victor Girard,
« Place et rôle du psy-
chiatre dans un foyer
d'adolescents »,
Sauvegarde de l'enfance,
n° 5/6, mai 1975,
p. 282-290.

(10) « La fécondité
dont elle fait preuve »,
disait Édouard
Claparède de l'œuvre
de Freud, « constitue
l'un des événements les
plus importants qu'ait
eu à enregistrer l'histoire
des sciences de l'esprit ».

(11) Sigmund Freud
dans sa préface à l'ou-
vrage d'August Aichhorn,
Jeunesse à l'abandon,
Payot, 1974, p. 9-10.

Mais à quoi sert une telle connaissance, une telle approche de la personnalité d'un enfant ou d'un adolescent, si son entourage immédiat induit, par un contre témoignage permanent et quotidien, des résistances au changement de la personne-sujet dans sa manière d'être au monde, et si l'éducateur résiste lui-même à se mettre en cause dans ce rôle d'excitation et d'induction des comportements déviants ? Il m'est arrivé de dénoncer cette incohérence d'une présence d'un médecin psychiatre dans une institution dite de rééducation,⁽¹²⁾ tout en essayant de situer le psychanalyste (médecin ou non) comme travailleur social dans l'institution.⁽¹³⁾ Selon moi, le psychanalyste fait partie de l'équipe d'intervenants, en y apportant sa vision personnelle des incidents, de la compréhension des personnes et des situations.

Se dégagent des "débats" autour des textes publiés, trois pistes principales de réflexion : l'importance de la théorie psychanalytique dans la pratique éducative ; l'importance de la pensée freudienne dans la formation des travailleurs sociaux au contact des personnes en difficulté ; l'importance de la connaissance des interactions entre le travailleur social, le « moi » de l'autre et le « corps social ».

Développer ici ces trois points nous entraîneraient trop loin, et surtout en dehors du champ dans lequel on voudrait se resituer : celui de l'engagement personnel et non celui de l'accumulation de renseignements sur la pratique, la motivation, sur la relation des intervenants sociaux avec un public en difficulté d'être ou d'exister. En effet, comme l'écrit Freud, « les renseignements se rapportent à ce qu'il y a de plus intime dans la vie psychique du malade, à tout ce qu'il doit, en tant que personne sociale autonome, cacher aux autres, et enfin à tout ce qu'il ne veut pas avouer à lui-même, en tant que personne ayant conscience de son unité ».⁽¹⁴⁾ Cette longue citation, qui met en cause "le malade", peut bien s'appliquer à tout "être au monde", en particulier à des intervenants auprès d'adolescents en difficulté. Toutefois la réflexion s'impose autour de trois notions : ce qu'on entend par le « moi » d'un individu ; l'importance des traumatismes psychiques auxquels ce moi peut être soumis, dès sa conception ; la multiplicité des techniques qui s'offrent à soulager les effets de ces traumatismes sur l'organisation du moi et qui

(12) Victor Girard,
« À quoi servent les
établissements dits
"internats de rééducation" ? », *Sauvegarde de
l'enfance*, n° 6-7, juin
1977, p. 357-371.

(13) Victor Girard,
« Le psychanalyste,
travailleur social dans
l'institution »,
Connexions, n° 13, 1975,
p. 23-54.

(14) Sigmund Freud,
*Introduction à la psychana-
lyse* (1917), rééd., Payot,
1975, p. 8.

vont donner lieu à une efflorescence de “spécialités psychologiques” dans l’économie du marché.

Le moi de l’individu est une notion qui en introduit deux autres : celle du moi, celle de l’individu. Ce qui nous intéresse ici, ce n’est pas d’aborder une étude du concept du moi freudien qui a été abordé selon différentes approches par Freud avant les instances le situant par rapport au « ça » du soi, et au moi de l’Autre. Nous situons le moi comme un « moi-je », le « moi d’une personne », ou, si l’on veut, ce qui le définit en tant que personnalité et qui diffère d’un individu, entité considérée comme la plus petite partie indivise d’une société, au sens aristotélicien de la Cité. Cette distinction n’est pas inutile : une personnalité se respecte, un individu se déplace au gré des circonstances ; c’est, du moins, le risque qu’il court à n’être considéré que comme tel. Le compromis serait « le citoyen » avec son moi propre, sa personnalité : on est loin de ce moi pascalien complaisant, concupiscent, de ce moi partiel que serait le corps érotique primitif intégré et dépassé dans l’unité narcissique du moi adulte immergé dans un corps social. Le moi citoyen serait une heureuse synthèse, dans le terme employé, de ce que Freud écrit : « Chaque individu est une partie constitutive de nombreuses masses, lié de nombreux côtés par identification, et il a édifié son idéal du moi selon les modèles les plus divers. »⁽¹⁵⁾

À l’impact de ces empreintes *extérieures*, dont les unes, lointaines, procèdent de la race, de la culture, et d’autres, plus proches, sont liées à la famille, s’ajoutent les composantes biologiques, empreintes *intérieures* en quelque sorte. Ne peut-on dire que le moi s’organise ainsi en relation, en interaction, avec des instances externes et internes, et que sa personnalité, c’est-à-dire sa qualité de personne sujet, se réalise à travers des pulsions et des pressions, pour vivre son dynamisme dans une constance de « bien-être » au milieu des autres ? Plus ce “milieu” est rigide, inhospitalier, considérant l’être humain non comme une personne mais un individu quelconque, plus le moi aura du mal à vivre.

Dès sa conception, cet « être vivant étant humain » du fait de ses cellules souches germinales est menacé par des accidents soit intrinsèques (anomalie des génomes), soit extrinsèques (infection, traumatisme de la mère porteuse). Ce sont autant de traumatismes ayant des effets sur

(15) Sigmund Freud,
*Psychologie des masses
et analyse du moi* (1921),
Œuvres complètes,
PUF, tome XVI, p. 67.

l'enveloppe psychique. C'est à la recherche biologique qu'il appartient de cerner l'origine de l'énergie que développe cet être-vivant-étant-humain, pour vivre "quand même" et pour éprouver son désir, sa satisfaction de vivre. C'est le fondement de ce que Freud a appelé « la libido du moi », l'énergie pour vivre, qu'il distingue de cette « libido sexuelle » qu'est l'énergie pour éprouver du plaisir. Ces deux sortes de libido sont confondues chez l'enfant, dès sa naissance, et persistent chez ces personnalités immatures si difficiles d'abord, rendant aléatoire la complexité psychique de l'envie amoureuse (Freud dit souvent « l'état amoureux »).

Les « troubles de la conduite et du comportement », mais aussi maintes manifestations psychiques ou somatiques, apparaissent alors comme des défenses pour manifester le danger que fait courir à ce moi en devenir de personne-sujet le risque de se désorganiser, de perdre ou de ne pas trouver ses satisfactions à vivre. Cela paraît mélodramatique d'avancer, à propos de ces comportements somme toute banals, les termes graves de pulsion de vie, de mort, d'amour, de haine, de violence, d'excès ou de retrait (dépression). Et pourtant, c'est parfois au prix de ces symptômes offerts que le sujet, en tant que tel, se fait connaître ou reconnaître, existe, s'éprouve lui-même, devient ce « je » qui peut dire « moi-je... » et acquiert ainsi, paradoxalement, une « estime de soi », parfois au mépris de la loi, dans un déni de lui-même. Qui peut comprendre l'importance vitale pour le sujet de son symptôme offert, de ses comportements déviants ? Quelle conscience a-t-il des victimes, si lui-même est en manque de reconnaissance réelle ou imaginaire ?

N'est-il pas nécessaire que tous les intervenants, éducateurs, spécialistes, bénévoles ou salariés, soient informés, et pour certains au contact des personnes ou des groupes en difficulté, formés sur la complexité de l'approche, de la compréhension, de l'accompagnement des personnes-sujets offrant leur souffrance sur un mode parfois socialement inacceptable ? Il est normal que la société se protège des « individus » et reconnaisse l'insécurité des « personnes » qui n'ont parfois jamais connu la sécurité d'exister.

« À vouloir trop comprendre, » écrivait Mme de Staël, « on incline à trop pardonner ». Certes ! Mais à ne rien comprendre, on est certain de

trop condamner. Le point de vue de la démarche éducative est de comprendre, d'accompagner le sujet dans la saisie des attitudes, des comportements dont il est responsable et comptable aux yeux du droit commun, avec ou sans circonstances atténuantes. N'est-ce pas le sens du droit de la protection de la jeunesse contre les effets de sa souffrance psychique, souvent d'origine sociale ? Sans cette formation et cette information des acteurs du social, le risque est grand de n'appliquer que des techniques visant à supprimer le symptôme, sans respecter le sens qu'il a dans l'économie et la dynamique d'une personnalité. Ces techniques peuvent alors, au mieux, accentuer des résistances et des échecs, au pire, mettre à nu une fragilité sans travailler sur des défenses organisatrices, des investissements constructifs.

Le rôle du médecin spécialiste pédopsychiatre, psychanalyste, salarié ou bénévole dans une institution, n'est-il pas de travailler en liaison avec des partenaires, c'est-à-dire des intervenants de disciplines différentes, mais qui reconnaissent en lui, et qui font reconnaître en eux, les références de l'approche des personnes-sujets en difficulté d'adaptation sociale, que ce soit en internat ou en milieu ouvert, en institution ou en service libéral ?

Tant valent les intervenants formés, tant valent les applications des disciplines dont ils se réclament : cognitivistes, comportementalistes, systémistes, transactionnistes, en mentionnant les thérapies gestaltistes, l'aptonomie, la sophrologie, sans oublier l'hypnose et bien d'autres. Toutes ont des indications individuelles ou de groupe. Mais elles n'ont de sens que par la formation des formateurs. Celle-ci doit retenir l'attention de celui qui fait la demande.

Si cette formation est sans contrôle d'une école reconnue par la communauté scientifique, on ne peut que recommander une extrême réserve à celui qui sollicite un tel concours. Or, l'efflorescence des "thérapies" est proportionnelle à l'utilisation du "fait psychologique" comme construction d'objet de profit, dans l'économie de marché actuelle qui fait peu de cas de l'économie d'existence des personnes, mais exploite la faiblesse et la crédulité des individus. Par ailleurs, si à moindre coût les emplois des dits intervenants remplissent apparem-

ment les conditions de rentabilité, d'évaluation, de présence, empruntées au langage industriel de « l'homo-économus », le choix risque vite d'être fait au détriment des personnes et au profit de la mise à couvert des institutions.

En conclusion

Ce serait une erreur de conclure sur une note pessimiste de mise en garde. Il serait injuste d'abord de faire croire, après tant d'années d'expérience, qu'il n'y pas un réel progrès dans l'approche, la compréhension, l'accompagnement des personnes en difficulté d'être et d'exister, quel que soit leur âge. Mais, comme il en était à l'aube de la vie, il convient de mobiliser les énergies humaines renouvelables pour garder le sens d'investissements éducatifs « suffisamment bons », comme il est dit des mères en charge des soins de leurs enfants, c'est-à-dire suffisamment aptes à contenir, à apaiser, comme elles savent le faire, des excès, des excitations.

Il paraît juste, en revanche, d'insister, pour terminer, sur les points suivants.

– L'impact, pour tout être humain, des valeurs acquises dans l'enfance, même si c'est au prix de ce que Boris Cyrulnik appelle « un merveilleux malheur ». Sachons pourtant que nous ne sommes pas égaux face à la capacité de résilience, de rebondir ; il suffit, comme le dit un proverbe catalan, de « remuer les doigts quand l'air passe dans la flûte » pour jouer sa vie, mais tout le monde n'a pas la même agilité digitale ! Il ne faut pas croire que les valeurs de générosité, de partage, de solidarité de la jeunesse d'aujourd'hui soient inexistantes : elles ont des points d'application différents. L'amalgame de toute une jeunesse à certains dont le comportement est hors norme est une erreur grave, qui pervertit l'opinion que les adultes ont des jeunes, avec lesquels ils pourraient, sans ces préjugés, partager des activités utiles et agréables (sports, démarches humanitaires, culturelles, d'aménagement d'espaces de vie...).

– La prise de conscience de l'universalité de la souffrance psychique des personnes-sujets. Elle réside avant tout dans la manière dont l'environnement social la reconnaît, soit qu'elle ait pour origine une déficience physique, mentale ou instrumentale, soit que le contexte social

seul induise cette souffrance psychique en s'opposant aussi bien aux « tendances du moi » qu'aux « tendances sexuelles », sans en mesurer les conséquences.

– La constatation clinique, aussi bien thérapeutique qu'éducative, que ce n'est pas en supprimant un symptôme, qui parfois est organisateur d'une personnalité, ou en s'attaquant à lui qu'on améliore cette personnalité et son destin, comme peuvent le penser des interventions partielles, partiales, parfois spectaculaires, trop souvent relayées par des médias sans en débattre.

– La crainte d'une faillite de la psychiatrie associative et du désintérêt à l'égard de la psychiatrie tout entière.⁽¹⁶⁾ Mais sa non-reconnaissance dans les établissements de soins et dans les institutions médico-sociales relève d'un malentendu. Le parcours dont je témoigne en illustre l'ampleur, tout en voulant en défendre paradoxalement l'occasion de la mettre en questionnement ; car nombreux sont mes collègues psychanalystes qui apportent leur concours clinique soit dans les institutions de soins, soit dans les institutions sociales et médico-sociales.

L'espace psychanalytique, qui rend compte de la complexité de l'intervention dans la durée auprès de souffrances psychologiques interpellant plus ou moins bruyamment l'ordre public et les instances administratives et judiciaires, a toujours été objet de scandales, d'inquiétudes, de résistances de toutes sortes jusqu'à l'opposition. Et ce d'autant plus que s'en réclament des organisations perverses jouant sur les deux tableaux : celui de l'attrait pour la reconnaissance de l'autre, sans se douter de quoi il s'agit, et celui de la séduction d'un intervenant connu uniquement par les conditions de facilité qu'il consent. On ne se méfiera jamais assez de l'effet pervers des profits destructeurs.

Or, l'exigence d'intervenants formés⁽¹⁷⁾ a un coût, de même que les structures relais éducatives, familiales, scolaires à très petits effectifs pour ceux que l'anonymat du grand groupe fait souffrir. Si ce coût est dans l'immédiat normalement élevé, il est compensé par la certitude de retombées positives, tant au niveau des personnes que des familles, que des institutions, que des partenaires d'autres disciplines : psychologues, sociologues, éducateurs, enseignants, travailleurs sociaux, chercheurs...

(16) Roger Salbreux,
« La faillite de la psychiatrie associative
concerne-t-elle la psychiatrie toute entière ? »,
La Lettre de la psychiatrie française, n° 119,
novembre 2002.

(17) « On apprend
d'abord la psychanalyse
sur son propre corps par
l'étude de sa propre personnalité » : Sigmund
Freud, *Introduction à la psychanalyse*, op. cit.

(18) L'estimation de Stanislas Tomkiewicz, dans son expérience de Vitry, était de 97 % de réussite des réadaptations entreprises.

Il est regrettable que l'importance des économies réalisées à long terme et les progrès n'aient été que trop rarement évalués.⁽¹⁸⁾

C'est sur cette note positive de défense et illustration du paradoxe en forme de mise en garde et de recommandation de l'espace psychanalytique de réflexion, d'expériences pratiques, d'actions de terrain, que nous terminons ce témoignage banal en soi.