

Maurice CUSSON

Professeur à l'École de Criminologie
Chercheur, Centre international de Criminologie comparée,
Université de Montréal.

(1974)

La resocialisation du jeune délinquant

Un document produit en version numérique par Mme Marcelle Bergeron, bénévole
Professeure à la retraite de l'École Dominique-Racine de Chicoutimi, Québec
et collaboratrice bénévole

Courriel : <mailto:mabergeron@videotron.ca>

Dans le cadre de la collection : "Les classiques des sciences sociales"
dirigée et fondée par Jean-Marie Tremblay,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

Site web : http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi

Site web: <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>

Un document produit en version numérique par Mme Marcelle Bergeron, bénévole,
professeure à la retraite de l'École Dominique-Racine de Chicoutimi, Québec.
Courriel : <mailto:mabergeron@videotron.ca>

Maurice Cusson, professeur et chercheur, Université de Montréal.

Une édition électronique réalisée à partir du texte de Maurice Cusson, **La resocialisation du jeune délinquant**, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 1974, 160 pp.

[Autorisation de diffuser ce livre accordée par l'auteur le 8 septembre 2004.]

Polices de caractères utilisés :

Pour le texte : Times, 12 points.

Pour les citations : Times 10 points.

Pour les notes de bas de page : Times, 10 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2003 pour Macintosh.

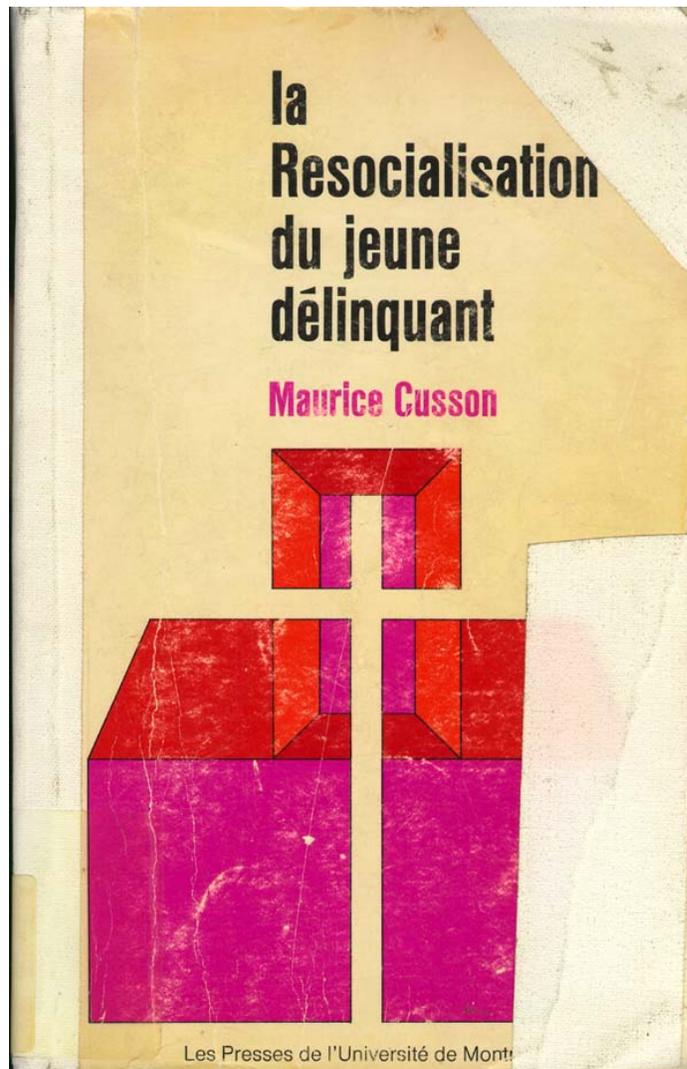
Mise en page sur papier format
LETTRE (US letter), 8.5'' x 11''

Édition complétée le 12 novembre, 2005 à Chicoutimi, Québec.



Maurice Cusson
Université de Montréal

La resocialisation du jeune délinquant



Du même auteur

Délinquants pourquoi ? Armand Colin et Hurtubise HMH (Montréal), 1981
édition de poche : Bibliothèque québécoise, 1989.

Le contrôle social du crime, Presses Universitaires de France, 1983.

Pourquoi punir ? Dalloz, 1987.

Table des matières

AVANT-PROPOS

CHAPITRE I

LE PROBLÈME DE LA RESOCIALISATION DU JEUNE DÉLINQUANT EN INSTITUTION

- L'UTILITÉ DE LA RECHERCHE SUR LA RESOCIALISATION EN INTERNAT
- À LA RECHERCHE D'UNE PROBLÉMATIQUE
 - Les avatars de la recherche sur la question
 - La resocialisation considérée comme une action rationnelle
- UN MODÈLE D'ANALYSE DE LA RESOCIALISATION
 - Les éléments d'une stratégie de resocialisation rationnelle
 - A — Les objectifs
 - B — Les moyens

CHAPITRE II

DEUX CONCEPTIONS DE LA RESOCIALISATION

- LA TRADITION PSYCHANALYTIQUE DANS LA RESOCIALISATION DU JEUNE DÉLINQUANT
 - Aichhorn
 - Redl
 - Aichhorn et Redl : quelques commentaires critiques
- LA RESOCIALISATION EN U.R.S.S. : MAKARENKO
 - Les objectifs de la resocialisation
 - Les moyens d'action
 - Commentaires

CHAPITRE III

LES OBJECTIFS DE LA RESOCIALISATION

- LA NÉCESSITÉ DES OBJECTIFS
- COMMENT DÉFINIR LES OBJECTIFS ?
- QUATRE OBJECTIFS PRIORITAIRES

CHAPITRE IV

LES ÉTAPES DE LA RESOCIALISATION ET L'ÉVOLUTION DES JEUNES

- LES ÉTAPES
 - Le développement de l'idée des étapes
 - Les étapes de la resocialisation à Boscoville
 - Commentaires

- [LA RÉALISATION PROGRESSIVE DES OBJECTIFS DE LA RESOCIALISATION : L'ÉVOLUTION DES JEUNES](#)

CHAPITRE V

[LE PROBLÈME DE LA RELATION ÉDUCATIVE](#)

- [LA RELATION ÉDUCATIVE EST-ELLE POSSIBLE ?](#)
- [L'ÉVOLUTION DES RELATIONS ÉDUCATEURS-ÉLÈVES](#)
- [L'EFFET DE LA RELATION SUR LE DÉLINQUANT](#)

CHAPITRE VI

[L'INFLUENCE DE L'ÉDUCATEUR](#)

- [UN DILEMME : L'AUTORITARISME OU LA NON-DIRECTIVITÉ ?](#)
- [LES ÉLÉMENTS D'UN SYSTÈME D'INTERVENTION](#)
 - A — [L'incitation](#)
 - B — [L'aide](#)
 - C — [Évaluation et sanction du comportement](#)
- [L'INTERVENTION SELON LES ÉTAPES À BOSCOVILLE](#)

CHAPITRE VII

[LE TRAVAIL D'ORGANISATION](#)

- [RELATION, AUTORITÉ ET ORGANISATION](#)
- [L'AMÉNAGEMENT DU MILIEU SOCIAL](#)
 - [L'intégration](#)
 - [La participation au bien commun](#)
 - [La participation aux décisions](#)
 - [La qualité des relations interpersonnelles](#)
 - [Contribution du groupe à la resocialisation](#)

CHAPITRE VIII

[NOS INSTITUTIONS POUR JEUNES DÉLINQUANTS DOIVENT-ELLES DISPARAÎTRE ?](#)

- [CRITIQUE DE L'INSTITUTION](#)
 - A — [L'exclusion](#)
 - B — [La tendance totalitaire](#)
 - C — [Le choc institutionnel](#)
 - D — [La-difficulté du travail en institution](#)
- [LA SITUATION AU QUÉBEC](#)
 - A — [Le meilleur côtoie le pire](#)
 - B — [Un développement anarchique](#)
 - C — [La crise des institutions](#)
- [VERS UN ÉVENTAIL DE MESURES DIVERSIFIÉES](#)
 - A — [Les mesures non résidentielles](#)
 - B — [Les mesures résidentielles](#)
- [ÉLÉMENTS D'UNE POLITIQUE RATIONNELLE](#)

- A — [La nécessité d'un bilan](#)
- B — [Le développement de nouvelles mesures](#)
- C — [Le rôle du gouvernement](#)

[CONCLUSION](#)

[BIBLIOGRAPHIE](#)

Cet ouvrage a été publié grâce à une subvention accordée par le Conseil canadien de recherche en sciences sociales et provenant de fonds fournis par le Conseil des Arts du Canada

AVANT-PROPOS

[Retour à la table des matières](#)

Cet ouvrage est consacré à l'étude des stratégies de resocialisation et à la manière dont les jeunes délinquants réagissent à l'action des éducateurs pendant leur séjour en institution. Il constitue le bilan de recherches financées par le ministère des Affaires sociales sur l'école Mont Saint-Antoine, Boscoville et le centre Berthelet. Les résultats de ces recherches ont déjà été présentés dans une série de rapports et de thèses. (Beauchamp *et al.*, 1973 ; Cusson, 1968 ; Cusson, 1971 a ; Cusson, 1971b ; Cusson, 1972 ; Cusson *et al.*, 1973 ; Laflamme-Cusson, 1971). Cependant, ces documents sont dispersés et peu accessibles. Pour donner une vue d'ensemble de ces travaux, il fallait en faire la synthèse. Or, la resocialisation étant avant tout un problème pratique, une synthèse dans ce domaine suppose donc que l'on prenne un certain recul par rapport aux résultats de recherche et que l'on réfléchisse sur l'articulation des fins et des moyens dans le processus de resocialisation. Cette démarche m'a amené à écrire un ouvrage qui n'est ni un rapport de recherche ni une philosophie de la resocialisation, mais un effort pour intégrer l'un et l'autre en présentant une théorie de la resocialisation qui tienne compte des données que nous apporte la recherche.

Le présent ouvrage n'est pas seulement le résultat d'une réflexion personnelle, il est aussi le produit du travail de tous ceux qui, à un moment donné ou à un autre ont collaboré aux recherches dont la synthèse est présentée ici. Je voudrais les nommer : Suzanne Laflamme-Cusson, Jacques Beauchamp, Raynald Gendron, Jean-Pierre Lussier et André Perron.

J'en profite pour remercier M. T. Grygier et mes collègues de l'École de criminologie, A. Normandeau, M. LeBlanc et D. Elie dont les conseils m'ont toujours été profitables.

Pour finir, je consacre ce livre aux élèves et au personnel des institutions que j'ai étudiées ; j'espère que ce livre leur sera de quelque utilité.

CHAPITRE PREMIER

LE PROBLÈME DE LA RESOCIALISATION DU JEUNE DÉLINQUANT EN INSTITUTION

[Retour à la table des matières](#)

Pourquoi étudier la resocialisation du jeune délinquant en institution ? Comment aborder ce phénomène ? Dans ce chapitre, nous répondrons à ces deux questions, celle de l'utilité de notre étude et celle de la perspective à adopter.

L'utilité de la recherche sur la resocialisation en internat

Le lecteur peut s'interroger à juste titre sur le caractère prioritaire de la recherche sur les institutions pour jeunes délinquants.

En effet, une recherche portant sur cinq quartiers de Montréal (LeBlanc, 1971) estimait à 3 % le pourcentage de jeunes délinquants qui vont dans une institution après avoir comparu à la cour de Bien-Être social. Même si l'auteur prouvait que les juges ont tendance à envoyer en institution les délinquants récidivistes auteurs de délits graves, il faut admettre que l'institution pour jeunes délinquants représente une mesure qui ne touche qu'à une infime partie des délinquants.

L'utilité de notre démarche ne tient pas alors à l'importance quantitative du phénomène étudié, mais plutôt à la pertinence d'une étude de la resocialisation en général, parce que, dans le vaste terrain en friche du traitement criminologique, les

institutions pour jeunes délinquants représentent le secteur où nous décelons les formes les plus avancées de la resocialisation contemporaine. En effet les éducateurs de ces institutions juvéniles ne se sont pas contentés de parler de traitement ; ils sont passés aux actes. Alors que, presque partout ailleurs, les déclarations d'intention et les souhaits pieux sont à la mode, les administrations de ces institutions ont réalisé des programmes de traitement fort élaborés. La recherche dans ce secteur devrait donc permettre de dégager de précieuses leçons sur la resocialisation et pourrait éventuellement être utile dans les autres secteurs qui n'ont pas réussi jusqu'ici à traduire cet idéal en gestes concrets. En un sens, les centres pour jeunes délinquants peuvent être considérés comme des expériences pilotes.

Les recherches sur la resocialisation sont nécessaires parce qu'en ce domaine, la criminologie se trouve dans un état d'ignorance étonnant. Nous possédons très peu de faits démontrés en ce qui concerne les principes et les méthodes de resocialisation. Nous ne disposons d'aucune théorie générale. Nous connaissons actuellement la mode des recherches évaluatives qui tentent de mesurer les résultats de différents traitements par l'analyse des taux de récidive des sujets « traités ». En insistant sur ce type de recherche dans la conjoncture présente, nous mettons la charrue devant les bœufs, car nous tentons de connaître les *résultats* à long terme du traitement avant d'en connaître la *nature*. Or, nous connaissons très mal la nature du « traitement ». Cette ignorance vient du fait que le traitement est une réalité complexe qui prend des formes très diverses.

La complexité du phénomène « traitement » s'impose à la première réflexion. Rabow (1964) insiste sur le fait que, ce que l'on considère comme *une* forme de traitement est en réalité un grand nombre d'interventions différentes et que chacune de ces interventions pourrait être considérée comme un traitement séparé et évalué comme tel. Considérons par exemple les institutions pour délinquants du Québec. Chacune d'entre elles possède : 1) son régime de vie particulier ; 2) une politique d'interventions ; 3) un climat de relations éducateurs-élèves ; 4) un dosage d'activités sportives, académiques, culturelles, etc. ; 5) des punitions et des récompenses ; 6) des programmes d'entrevue, etc. Devant un faisceau aussi complexe d'influences, comment prétendre tirer des conclusions générales de l'évaluation des résultats de tels systèmes, sans avoir au préalable fait une analyse des composantes essentielles des traitements qu'on tente d'évaluer ?

La diversité des formes de traitement est aussi grande que leur complexité. Chaque institution, chaque programme de traitement, présente des particularités. Or nous ne disposons pas de classification qui tienne compte des différences réelles entre les traitements. Les classifications que nous connaissons, à savoir probation, libération conditionnelle, prisons, pénitenciers, centres de rééducation, centres d'observation, etc., ne sont que des distinctions administratives entre des modalités d'interventions parfois très semblables.

Wilkins (1969) constate que : « Dans la réalité, on trouve de grandes variations à l'intérieur d'un même traitement. Il n'est même pas démontré que les variations à l'intérieur d'un traitement soient moins grandes que les variations entre différents traitements en termes de variables opérationnelles qui affectent le traitement » (p. 112).

En face de la complexité et de la diversité de ce qu'on peut appeler la « variable traitement », il est urgent de s'attaquer résolument à l'étude de la nature et des composantes du traitement. Ceci nous permettra, éventuellement, de dépasser l'évaluation qui ne nous apprend qu'une chose : l'institution « X » a tel taux de récidive. La connaissance de la nature du traitement devrait nous permettre d'évaluer non plus des réalités spécifiques, uniques, mais des « variables », démarche qui nous permettra de faire certaines généralisations. D'autre part, nous pourrons aussi en arriver à savoir pourquoi telle variable produit tels résultats.

À la recherche d'une problématique

[Retour à la table des matières](#)

Après avoir justifié le choix de notre sujet, il nous reste maintenant à chercher quelle serait la problématique la plus appropriée, ou, si l'on veut, quelle serait la meilleure manière d'aborder ce problème, celle qui nous permettrait d'aborder les questions essentielles et, en autant que faire se peut, d'aller au fond des choses.

Les avatars de la recherche sur la question

La recherche criminologique sur le problème de la resocialisation est dans une impasse ; c'est la raison pour laquelle un bon nombre de criminologues sont affligés d'un profond pessimisme et affirment, désespérés, que nous sommes dans l'ignorance complète de cette question. Cette situation nous semble venir du fait que l'on n'a pas encore trouvé de manière appropriée pour aborder ce problème. On ne trouve pratiquement pas de travaux qui abordent de front les problèmes essentiels de la resocialisation, qui vont directement aux questions les plus importantes. Les principaux travaux qui ont été faits sur la rééducation du jeune délinquant en institution ont été menés par des sociologues (par exemple, Polsky, 1962) et par des psychologues (par exemple, Redl et Wineman, 1964). Ces spécialistes abordaient le problème avec des préoccupations qui leur venaient de leur discipline respective : les sociologues étaient avant tout intéressés par l'organisation sociale de l'institution, les sous-cultures, la structure des groupes, etc. Les psychologues se penchaient sur l'analyse de l'univers mental du jeune délinquant en institution et de ses mécanismes de défense.

Fascinés par l'étude du système social ou par l'analyse de la personnalité délinquante, sociologues et psychologues en oublient le projet qui donne sa raison d'être à l'institution : la resocialisation. Intéressés par des problèmes de structure et de causalité, qui sont des problèmes de science pure, ils sont passés à côté des problèmes pratiques qui se posent à celui qui veut travailler efficacement à la réadaptation du délinquant ¹.

La resocialisation considérée comme une action rationnelle

[Retour à la table des matières](#)

Cependant, deux recherches récentes sur les institutions pour jeunes délinquants adoptaient une problématique qui devait ouvrir des perspectives nouvelles : c'est l'étude de Jesness (1965) sur le Fricot Ranch School et celle de Grygier (1966) sur les institutions pour délinquants de l'Ontario.

Influencés par le développement des études évaluatives en criminologie, Jesness et Grygier posaient le problème de l'efficacité des institutions. Mais, plutôt que d'étudier exclusivement la récidive des jeunes, ils tentaient de faire l'évaluation en tenant compte des caractéristiques des jeunes *pendant* leur séjour en institution.

L'étude du Fricot Ranch School (Jesness, 1965) voulait comparer l'efficacité du traitement dans de grands et petits groupes. À cette fin, on utilisa une batterie de 12 tests et plusieurs autres mesures afin de déterminer quels avaient été les changements des sujets pendant leur séjour dans l'un ou l'autre groupe. Malgré le grand nombre de mesures employées par Jesness, celui-ci ne put trouver que des différences mineures entre les deux types de groupes. Parmi ces différences, les garçons des petits groupes manifestaient une plus grande attention aux éducateurs et un meilleur contrôle de soi en fin de séjour. Toutefois, le quotient intellectuel des garçons des grands groupes avait augmenté plus vite que celui des garçons des petits groupes, ce qui est difficile à expliquer.

Jesness (1965) ne sut pas expliquer ces résultats décevants. Or, ceux-ci se comprennent assez bien puisque le personnel du Fricot Ranch School n'avait aucune politique de traitement systématique et le seul fait de réduire la dimension de certains groupes ne pouvait évidemment pas conduire en soi à la création d'un traitement véritable. Le peu de différences entre le groupe expérimental et le groupe contrôle s'explique par le fait que les méthodes de resocialisation n'étaient

¹ Nous devons avouer que, en entreprenant l'étude de la question, nous avons adopté une problématique sociologique : nous voulions étudier les unités de vie considérées comme un système social. Ce n'est que plus tard, découvrant la stérilité d'une telle démarche pour comprendre les problèmes pratiques de la resocialisation, que nous avons orienté la problématique dans une autre perspective.

pas véritablement différentes et qu'on ne pouvait donc s'attendre à ce que les résultats varient beaucoup.

Dans le rapport de recherche qu'il publiait en 1966, Grygier présentait une mesure qu'il avait conçue pour évaluer l'efficacité à court terme du traitement en institution. Cette « mesure de traitement potentiel » consistait en une corrélation entre la popularité des pensionnaires (mesurée à l'aide d'un questionnaire sociométrique) et l'évaluation de leur comportement par les éducateurs. Selon l'auteur, plus la corrélation entre la popularité et l'évaluation positive du comportement est élevée dans une institution, plus le potentiel de traitement institutionnel est élevé car la corrélation signifie que les pensionnaires ont les mêmes critères de jugement que les éducateurs. Grygier (1966) devait découvrir, entre autres choses, que dans la majorité des Training Schools de l'Ontario, les corrélations entre la popularité et le comportement des jeunes étaient positives. Il en concluait que les institutions n'étaient pas des champs de bataille entre éducateurs et pensionnaires, comme on l'affirme souvent.

En s'efforçant de mesurer l'efficacité du traitement en institution, Grygier, comme Jesness, a eu le mérite d'attirer l'attention des chercheurs sur les problèmes essentiels. Cependant, on peut s'interroger sur ce que mesure exactement son instrument. La « mesure du traitement potentiel » permet de savoir si les pensionnaires sont d'accord avec les éducateurs quand il s'agit de juger la conduite des membres d'un groupe. Mais elle ne nous permet pas de savoir sur quelles normes on s'est mis d'accord. Or il est vital de pouvoir répondre à cette question car les éducateurs et les élèves peuvent très bien s'entendre sur des normes qui ne correspondent à aucun objectif valable.

Par exemple, il se pourrait bien que les éducateurs et les élèves s'entendent très bien pour apprécier les gais lurons qui rendent la vie du groupe agréable et joyeuse. Mais est-ce là un objectif prioritaire du traitement ? Le consensus ne reflète-t-il pas, dans ce cas, un manque d'exigence de l'éducateur ? Si les objectifs poursuivis par les éducateurs dans leur travail quotidien avaient été contrôlés et s'il s'était avéré qu'ils correspondaient à ceux d'un traitement véritable, à ce moment seulement pourrions-nous affirmer que la mesure de Grygier en est une de traitement potentiel.

Quoi qu'il en soit, Jesness et Grygier ont le mérite d'avoir délaissé les problématiques strictement sociologiques ou psychologiques pour nous orienter sur une voie plus criminologique, soit l'étude de l'efficacité de la resocialisation.

Toutefois ces études s'intéressaient surtout aux résultats du processus de resocialisation et, jusqu'à un certain point aux moyens utilisés. On ne jugeait pas important de se demander quels étaient les objectifs poursuivis par les agents de resocialisation.

Et pourtant la réflexion sur les objectifs de la resocialisation, qui fait défaut dans presque toutes les recherches sur les institutions de rééducation, est un élément considéré comme essentiel dans les écrits non scientifiques sur la rééducation. En effet, dans les récits de certains grands éducateurs qui ont raconté leurs expériences avec les jeunes délinquants (par exemple, Makarenko), on constate que l'on pose tout d'abord le problème des objectifs : quels sont les buts que l'on doit poursuivre pour resocialiser un délinquant ? Par la suite, on s'interroge sur les moyens qui permettront le plus efficacement de réaliser les objectifs poursuivis. Ces deux questions semblent naïves, mais, de toute évidence, elles nous apportent la problématique que nous n'avions pu trouver ailleurs. Ce que les scientifiques cherchent encore, les éducateurs l'ont trouvé. Cette problématique est clairement posée par Gendreau (1966) : « Bien saisir le but poursuivi, c'est mieux saisir les moyens à prendre. La difficulté de trouver des moyens n'est-elle pas en quelque sorte la difficulté de bien comprendre la fin poursuivie ? C'est donc en pensant continuellement à la relation moyens-but que je voudrais vous relater l'expérience de notre travail » (p. 3).

La question du choix des moyens les plus efficaces pour réaliser les objectifs poursuivis nous permet de bien poser le problème de la resocialisation¹. Et nous venons, par là, de faire un pas important. Car bien définir le problème est déjà la moitié de la solution. Or cette perspective nous semble d'autant plus juste qu'elle va dans le même sens que toute une série d'études criminologiques récentes qui ont porté sur les problèmes de la criminologie appliquée, en particulier les études sur la prise de décision. Les recherches sur le processus de prise de décision dans l'appareil de la justice (par exemple sur le *sentencing*), ont réussi à poser ce qui nous semble le problème fondamental de la criminologie appliquée : les décisions que prennent les responsables de l'appareil de la justice sont-elles rationnelles ?

Une action est rationnelle quand les moyens utilisés sont ceux qui offrent le plus de chances de réaliser l'objectif visé, compte tenu de l'information disponible. Malgré le caractère négatif des études sur les décisions (négatif parce qu'on s'est contenté de souligner le caractère irrationnel des décisions, sans offrir de solution de rechange), un grand pas est fait : l'action criminologique est maintenant considérée en termes de moyens susceptibles de réaliser les objectifs poursuivis.

¹ Il semble évident que cette question simple, presque élémentaire s'impose comme la question fondamentale de la resocialisation. Pourtant, des hommes de science, qui prétendaient par leurs recherches contribuer à l'amélioration des méthodes de resocialisation l'avaient négligée. Pourquoi ? Ceci peut s'expliquer par le fait que les préoccupations de l'homme de science ne coïncident pas avec celles de l'homme d'action. L'homme de science est surtout intéressé par les causes, les déterminismes. Or la resocialisation est une action, un projet, et à ce titre l'éducateur est un homme d'action. Sa démarche sera de poser ses buts et de chercher les moyens de les réaliser ; il ne s'intéressera aux déterminismes que pour les utiliser ou les surmonter.

La problématique élaborée dans ces travaux correspond aux besoins actuels de la criminologie. Car, s'il est vrai que la criminologie est d'abord une discipline d'application, son souci principal sur le plan de la recherche devrait être d'étudier l'action criminologique dans une perspective de rationalité et d'efficacité, en se posant la question fondamentale : Jusqu'à quel point les *moyens* utilisés permettent-ils de réaliser efficacement les *objectifs* que nous nous sommes fixés ?

Aborder la resocialisation dans cette perspective nous oppose radicalement au point de vue utilisé dans les études scientifiques sur les institutions de délinquants. De telles études mettent entre parenthèses le problème éthique, celui des valeurs, pour analyser scientifiquement la situation, pour établir des liens entre les variables, sans poser de jugement de valeur.

Or, une caractéristique essentielle de la resocialisation est justement qu'il s'agit entre autres d'une démarche éthique : on veut transformer les valeurs du jeune, lui faire acquérir d'autres valeurs. Une analyse de la resocialisation qui néglige cet aspect de la question est condamnée à rester partielle, fragmentaire. Tous les éducateurs reconnaissent le caractère éthique de leur travail quand ils affirment qu'avec les meilleures techniques un éducateur malhonnête ne pourra jamais rééduquer un jeune voleur.

Dès lors que nous posons au cœur de notre problématique la question des objectifs de la resocialisation, nous rejoignons le domaine des valeurs ; car un objectif est un état de fait désiré, valorisé, que l'on choisit en se référant à une certaine éthique. Dans ce cas, nous pouvons nous demander s'il est possible d'étudier scientifiquement le problème de la resocialisation, alors que celle-ci possède un caractère éthique irréductible. S'il est vrai que la resocialisation ne pourra jamais être une démarche purement scientifique et encore moins technique¹ la recherche sur la resocialisation, toutefois, peut être menée de façon scientifique : il est possible de constater objectivement les buts poursuivis par une équipe d'éducateurs, et même d'en faire une évaluation rigoureuse en examinant jusqu'à quel point ces objectifs sont suffisamment précis pour que leur réalisation soit mesurable et en déterminant jusqu'à quel point l'objectif poursuivi apporte une solution au problème que l'on tente de résoudre. On peut aussi observer scientifiquement les moyens utilisés et mesurer jusqu'à quel point ces moyens ont contribué à réaliser les buts poursuivis, en d'autres termes à quels résultats ont abouti tels moyens. Il s'agit là d'un travail scientifique même s'il porte sur une démarche normative.

¹ Les chercheurs qui, désespérément et naïvement, tentent de trouver une technique « scientifique » qui permettrait de resocialiser automatiquement le délinquant en faisant abstraction du problème des valeurs et des objectifs nous semblent engagés dans un cul-de-sac.

Un modèle d'analyse de la resocialisation

[Retour à la table des matières](#)

Il nous reste maintenant à élaborer un modèle d'analyse de la resocialisation en tenant compte de la perspective que nous venons d'adopter. Pour ce faire nous commencerons par identifier et définir les éléments essentiels d'un système de resocialisation considéré comme une démarche rationnelle ; en d'autres termes nous ferons le découpage du phénomène qui découle du point de vue adopté. Par la même occasion, nous présenterons les chapitres qui suivent.

Les éléments d'une stratégie de resocialisation rationnelle

Si on considère la resocialisation comme une entreprise visant à réaliser certains objectifs, il faut commencer par distinguer les *objectifs* des *moyens*, puis analyser les composantes de ces deux dimensions.

A. Les objectifs

1. *Les objectifs à long et à moyen terme*

Pour resocialiser, il faut d'abord poser les objectifs, les buts que l'on entreprendra de réaliser. La première qualité d'un but est que sa réalisation soit observable. En effet, pour qu'un objectif signifie quelque chose pour celui qui le poursuit (en l'occurrence l'éducateur), il doit être suffisamment précis et concret (et même mesurable) de sorte que l'acteur sache jusqu'à quel point l'objectif qu'il poursuit est réalisé par son action. Celui qui se fixe des objectifs trop vagues ou trop lointains ne saura jamais si son action lui permet de réaliser ses objectifs, ceux-ci n'auront aucune réalité, ils resteront des souhaits, cautionnant l'action sans jamais l'orienter ou la modifier. Or, du point de vue de l'éducateur qui travaille dans une institution, la non-récidive *ne peut pas* constituer un objectif tout simplement parce que, le plus souvent, l'éducateur ne sait pas si cet objectif est réalisé et, dans les rares cas où il le sait, le temps qui s'est écoulé entre son action et la connaissance de ses résultats est tel qu'il ne peut savoir à quel type d'intervention il doit le succès ou l'échec dont il prend connaissance. Pour l'éducateur, la non-récidive n'est pas un but dont la réalisation soit observable ; ce critère ne lui sera donc pas utile pour évaluer l'efficacité de ses interventions et pour lui apporter la rétroaction dont il a besoin pour modifier son action ¹.

¹ Ce qui ne veut évidemment pas dire que la récidive ne soit pas un important critère dans l'évaluation. Car, en dernière analyse, l'objectif premier des mesures pénales est d'amener les gens à respecter les lois, mais, si ce critère peut être utile pour celui qui choisit entre plusieurs mesures, il est trop lointain pour l'éducateur.

Dans ce cas, quels devraient être les objectifs de la resocialisation ? Les éducateurs devraient viser à transformer le comportement et les attitudes du jeune pendant son séjour en institution et faire en sorte que cette transformation permette au jeune de s'adapter normalement dans la société. L'éducateur doit donc faire acquérir au jeune des qualités, capacités, habitudes, comportements, etc. qui soient incompatibles avec un style de vie délinquant et il doit lui faire perdre tout ce qui favorise la délinquance. De tels buts pourront se substituer à la non-récidive. Cependant, il est évident que de tels objectifs doivent être reliés, en dernière analyse, à la non-récidive.

On pourra s'en assurer par une démarche à la fois théorique et empirique : théorique, en définissant les objectifs tout en tenant compte des conceptions les plus acceptées sur la personnalité criminelle et sur les facteurs associés à la récidive ; empirique, en faisant des études *follow-up* afin de déterminer jusqu'à quel point les sujets qui ont réalisé les objectifs ont effectivement réussi à réintégrer sans heurts le circuit social. Cette démarche globale déborde le cadre de cette étude. Nous traiterons du problème des objectifs dans le chapitre III.

2. *Les objectifs à court terme*

La resocialisation est généralement un travail de longue haleine qui se poursuit souvent sur une période qui dépasse deux ans. C'est pourquoi l'objectif général de la resocialisation ne peut être réalisé que progressivement, par étapes. L'éducateur peut difficilement attendre deux ans avant de savoir si ses efforts ont porté fruit et s'il est sur la bonne voie ; c'est pourquoi il est nécessaire que l'on définisse un certain nombre d'objectifs à court terme qui pourront être considérés comme les meilleurs moyens d'atteindre les buts à moyen terme que l'on se propose.

L'observation périodique des pensionnaires afin de déterminer si ceux-ci ont réalisé ces objectifs à court terme permet à l'éducateur de connaître dans de brefs délais le niveau de progrès du jeune et d'agir en conséquence.

Le problème des objectifs à court terme et celui de leur réalisation sera abordée au chapitre IV. Nous verrons que cette question se rattache étroitement à l'étude des étapes de la resocialisation (qui sont des objectifs à court terme) et à celui de l'évolution des jeunes (qui permet de vérifier si ces objectifs à court terme ont été réalisés).

B. Les moyens

[Retour à la table des matières](#)

Par moyens, nous entendons l'ensemble des interventions, les techniques d'actions dont on se sert pour réaliser les objectifs de la resocialisation. Généralement, ces interventions sont prévues et planifiées dans un programme qui rend explicite la stratégie que devront employer les éducateurs pour atteindre les

but visés. Cependant, une étude complète des moyens d'intervention doit tenir compte de la manière dont le programme est appliqué par les éducateurs. Car un programme n'est jamais parfaitement suivi et il est essentiel de tenir compte des modalités d'intervention.

Au niveau des moyens, il est possible d'isoler trois éléments distincts : l'intervention individuelle, l'accueil de l'intervention par les élèves et le travail d'organisation que suppose la resocialisation en institution.

L'intervention individuelle. — Par intervention, nous voulons dire l'action des éducateurs qui porte sur les jeunes pris individuellement : encouragements, suggestions, directives, etc. Que fait un éducateur, sur le plan individuel, pour transformer un sujet ? Telle est la question à laquelle il faut répondre à ce niveau. Elle sera abordée dans le chapitre VI.

L'accueil des interventions des éducateurs par les jeunes. — Le jeune délinquant ne peut être considéré comme un objet qu'on peut manipuler sans tenir compte de sa volonté. Pour réaliser véritablement le plan d'intervention, les éducateurs ont besoin de l'acquiescement et de la collaboration des jeunes. Pour que les interventions des éducateurs soient acceptées, pour que les activités fonctionnent tel que prévu, pour que les groupes s'organisent comme on le désire, on a besoin du consentement et de la contribution des jeunes. C'est pourquoi l'accueil que les jeunes font aux interventions du personnel est un élément dans l'implantation d'un programme de resocialisation.

Cet accueil doit être considéré comme un *moyen* pour transformer le jeune. C'est une erreur d'en faire une fin en soi comme le font ces éducateurs qui se contentent d'avoir pour objectif d'inciter le jeune à collaborer pendant son séjour en institution. Cette question sera traitée au chapitre V ; nous parlerons à ce propos de la « relation éducative ».

Le travail d'organisation. — Le fait que nous traitons de la resocialisation dans le cadre de l'internat nous oblige à tenir compte du contexte dans lequel vit le jeune et de son programme d'activités. Le personnel d'une institution ne peut se permettre d'éluder cette question : il lui faut créer un milieu de vie et mettre au point un programme d'activités qui soient propices à la réalisation des objectifs de la resocialisation. C'est ce que nous entendons par le travail d'organisation. Nous traiterons de cette question au chapitre VII.

CHAPITRE II

DEUX CONCEPTIONS DE LA RESOCIALISATION

[Retour à la table des matières](#)

Le présent chapitre sera consacré à l'examen des premiers efforts sérieux pour formuler les principes directeurs de la resocialisation.

L'expérience d'Aichhorn, à Ober Hollabrunn, en Autriche, et celle de Makarenko, à la colonie Gorki, en U.R.S.S., constituent les deux premières tentatives majeures pour mettre au point un véritable système de resocialisation pour les jeunes délinquants en internat. Il est curieux de constater que ces deux expériences ont été entreprises à peu près en même temps, au début des années 1920 et, ceci, indépendamment l'une de l'autre.

Les deux conceptions de la resocialisation que nous étudierons sont non seulement très différentes, elles sont aussi, sur certains points, opposées. Et n'allons pas croire qu'il s'agit là d'une querelle aujourd'hui dépassée, bien au contraire, ce qui oppose le socialiste Makarenko et le psychanalyste Aichhorn est encore maintenant un sujet de controverse parmi les éducateurs.

Ainsi, le présent chapitre ne servira pas seulement à introduire les thèmes fondamentaux de la resocialisation, il nous permettra en même temps d'entrer au cœur même d'un important débat.

La tradition psychanalytique dans la resocialisation du jeune délinquant

Aichhorn

[Retour à la table des matières](#)

C'est à Aichhorn, éducateur autrichien initié à la psychanalyse par Freud, que nous devons la première tentative systématique d'application des principes de la psychanalyse à la rééducation. Aichhorn profita de son expérience comme directeur d'une institution qui recevait des garçons et des filles de 14 à 18 ans pour élaborer une conception nouvelle de la rééducation. Celle-ci, présentée dans *Wayward Youth* (1935), devait avoir une grande influence sur les spécialistes de la rééducation et, encore maintenant, nombreux sont les éducateurs qui se réclament d'Aichhorn. Nous commencerons par étudier les idées d'Aichhorn, puis nous compléterons cette étude par l'analyse de la conception du principal disciple d'Aichhorn, Redl.

A. Les objectifs

Les objectifs que se fixe Aichhorn quand il entreprend de rééduquer un jeune délinquant découlent de deux observations : 1) les délinquants manquent d'amour et de bonheur ; 2) ils ne vivent pas selon le principe de réalité.

Selon Aichhorn, la majorité des délinquants en institution ont été soumis à un excès de sévérité de la part de leur milieu, ils ont manqué d'affection et de bonheur et ces besoins insatisfaits les ont mis en conflit avec la société au point qu'ils en arrivent à s'affirmer contre les adultes. L'auteur déduit de cette constatation qu'il est essentiel de réconcilier le délinquant avec la société (il parle de psychologie de réconciliation) ; pour ce faire, il faudra se soucier de satisfaire les besoins du jeune, en particulier ses besoins d'amour et de bonheur.

Une autre caractéristique du délinquant est son refus de la réalité. Alors que l'enfant normal apprend à renoncer à un plaisir immédiat parce qu'il trouve un obstacle à la satisfaction de ses désirs ou parce que cette satisfaction risque de lui causer des souffrances ultérieures, le délinquant veut se satisfaire sans tenir compte des contraintes du milieu. Il refuse la réalité, ce qui le met en conflit avec son entourage. Dans ce cas, l'objectif de la rééducation sera d'amener l'enfant à accepter le principe de réalité. Le jeune délinquant doit apprendre que la somme des plaisirs qu'il obtient quand il respecte les exigences de la société est plus grande que les petits plaisirs que lui procurent ses actes illégaux.

Il est à souligner que, pour Aichhorn, les deux grands objectifs de la rééducation, soit réconcilier le jeune avec la société et l'amener à vivre selon le

principe de réalité, sont des objectifs que l'on réalise l'un après l'autre. Ce n'est qu'après que le jeune est en meilleurs termes avec son milieu que l'éducateur peut exiger de lui qu'il se conforme aux exigences de la réalité.

B. Les moyens d'action

C'est grâce au travail de l'éducateur que se réaliseront les objectifs de la rééducation. L'éducateur sera efficace avant tout grâce à la relation qu'il pourra établir avec le jeune. Cette relation, Aichhorn l'appelle le « transfert », terme qu'il définit ainsi : la réaction affective du jeune à l'endroit de l'éducateur. L'auteur précise qu'il ne veut pas dire que cette réaction se produit de la même façon que dans une analyse. Il utilise le terme transfert parce que, selon lui, les sentiments du jeune à l'endroit de l'éducateur sont conditionnés par ses relations antérieures, en particulier par ses relations avec ses parents. La principale préoccupation de l'éducateur dans sa relation avec le jeune sera de l'amener à établir un transfert positif c'est-à-dire une réaction positive à l'endroit de l'éducateur. Ce dernier doit viser consciemment à établir une bonne relation avec le jeune car celle-ci est indispensable à tout travail de rééducation pour deux raisons : 1) parce que le sentiment de l'enfant à l'endroit de l'éducateur est un des éléments qui pourra contribuer à réconcilier le délinquant avec la société ; 2) parce que le transfert positif met le jeune en confiance et le rend perméable à l'influence de l'éducateur : si par exemple, le jeune commet une infraction, l'éducateur pourra se contenter de lui parler et de lui pardonner, ce qui aura une influence réelle sur lui à cause de la relation qui s'est établie avec l'éducateur.

Comment l'éducateur réussira-t-il à amener à un transfert positif un jeune délinquant en révolte contre la société et systématiquement opposé aux adultes ? Aichhorn affirme que l'éducateur doit éviter d'attirer sur lui la haine que l'enfant entretient à l'égard de la société. Il doit se mettre du côté de l'enfant, lui laisser entendre qu'à sa place il aurait fait la même chose. Ceci lui permettra d'éviter le transfert négatif, c'est-à-dire le fait que l'enfant reporte sur l'éducateur toute son hostilité à l'endroit des autres. Parallèlement, l'éducateur doit faire preuve de tact et de souplesse dans ses relations avec les jeunes délinquants ; il devra s'adapter aux différents types de délinquants et manifester une attitude amicale tout en montrant de l'assurance. La tâche de l'éducateur ne sera pas facile car le délinquant n'est pas porté à s'ouvrir facilement à un adulte ; au contraire, il a tendance à mentir et à dissimuler le plus possible, car à ses yeux, l'éducateur est un représentant de la société et du monde adulte qu'il rejette. Cependant, avec beaucoup de patience et de tolérance, il est possible d'établir un transfert positif, même avec des délinquants très agressifs.

Malgré l'importance qu'il accorde au transfert positif, Aichhorn reconnaît que celui-ci ne peut suffire pour rééduquer le délinquant. Discutant le principe de réalité, l'auteur affirme que l'éducateur doit apprendre à l'enfant à tenir compte de la réalité dans la poursuite du plaisir ; c'est pourquoi l'éducateur pourra punir

l'enfant qui ne tient compte que de son plaisir et récompenser celui qui respecte les exigences de la réalité. Si les parents accordent leur affection à leurs enfants sans rien demander en retour, l'enfant n'aura pas besoin de faire des efforts pour conserver l'amour de ses parents et, ainsi, il n'aura aucun stimulant pour renoncer à la satisfaction immédiate de ses désirs et il sera incapable d'affronter la réalité.

Cependant Aichhorn affirme à maintes reprises que les exigences de l'éducateur ne peuvent venir que progressivement, après que le transfert positif est bien établi. Si les exigences de l'éducateur viennent trop rapidement, le jeune portera sur l'éducateur la haine qu'il nourrit à l'endroit des adultes en général, perpétuant ainsi le conflit fondamental qui en fait un délinquant. C'est pourquoi, au début de la relation, il est essentiel que l'éducateur évite de s'opposer au jeune. Il doit lui laisser le plus de liberté possible et éviter d'intervenir quand le jeune se conduit mal, même si cela conduit à des dégâts matériels et à l'hostilité du voisinage. L'éducateur doit attendre que le changement vienne de lui-même. Il est essentiel que le jeune accepte de lui-même de renoncer au plaisir car une privation qui n'est pas acceptée par l'enfant sera inefficace.

Aichhorn souligne que cette manière de concevoir le traitement du délinquant est à l'opposé de ce qui se passe dans les institutions traditionnelles où on néglige de satisfaire les besoins affectifs de l'enfant, où on lui impose une discipline très sévère et où on l'oblige à un ordre excessif. De telles procédures poussent le jeune à développer une attitude hostile et méfiante à l'endroit des adultes. Personne ne semble heureux dans de telles institutions et, finalement, l'hostilité que l'enfant peut avoir à l'égard de la société ne peut se résorber dans l'institution ; au contraire, elle se condense et s'accumule pour se décharger plus tard quand le jeune sera remis en liberté.

Dans un chapitre de *Wayward Youth*, Aichhorn décrit son travail avec un groupe de 12 garçons excessivement agressifs. Cette description donne un exemple saisissant de la méthode d'action élaborée par Aichhorn et de ses conséquences. Dans ce groupe particulièrement difficile, Aichhorn et ses collaborateurs avaient décidé de maintenir constamment une attitude amicale, d'avoir des échanges répétés avec les jeunes, d'organiser des activités agréables. Les éducateurs évitaient de s'opposer aux jeunes et ils intervenaient le moins possible. Le désordre qui s'ensuivit fut indescriptible. Les locaux où habitaient les enfants furent presque totalement détruits. L'agressivité atteignit un paroxysme ; en effet les enfants se poursuivaient, couteau à la main, ils provoquaient systématiquement les éducateurs. Selon Aichhorn, ces enfants s'attendaient à être durement punis et ils crurent que les éducateurs n'étaient tolérants que par faiblesse. Ils provoquaient les éducateurs parce qu'ils désiraient inconsciemment être punis. Malgré la réaction des jeunes et malgré l'épuisement et le désespoir des éducateurs, Aichhorn maintint sa politique de non-intervention. Peu à peu l'agressivité s'apaisa, les enfants commencèrent à être sensibles à l'affection des éducateurs et un transfert

positif s'établit. Ce n'est qu'après cette étape qu'Aichhorn accepta que l'on devienne plus exigeant à l'endroit des enfants.

Redl

[Retour à la table des matières](#)

L'Enfant agressif, écrit par F. Redl et D. Wineman est un des ouvrages qui exerce le plus d'influence aussi bien sur les éducateurs d'Amérique du Nord que sur les éducateurs européens. L'intérêt de cet ouvrage tient surtout à la description détaillée de la psychologie de l'enfant délinquant.

A. Les objectifs de la rééducation

Redl et Wineman (1964) ne sont pas toujours très explicites en ce qui concerne les objectifs de la rééducation. Plutôt que d'élaborer sur cette question, ces auteurs préfèrent décrire minutieusement les caractéristiques de l'enfant agressif. De cette description découle tout naturellement certains objectifs qui quelquefois sont posés explicitement et, d'autres fois, restent implicites.

Pour Redl et Wineman (1964) l'enfant agressif se caractérise par quatre grandes catégories de problèmes : 1) la haine et l'agressivité ; 2) des déficiences au niveau de l'adaptation à la réalité ; 3) des mécanismes destinés à défendre un style de vie délinquant ; 4) des lacunes au niveau de la conscience.

1. *La haine et l'agressivité*

Chez l'enfant agressif, la personnalité est dominée par les pulsions agressives qui se manifestent par des actes destructeurs et par des explosions de rage aveugle. Cette agressivité rend le comportement des jeunes si insupportable que personne n'en veut plus : ni les parents naturels ou adoptifs ni même les camarades. Ils sont rejetés de partout, ce qui accentue leur hostilité contre leur entourage et les pousse au vol, au vandalisme, à l'agression, à la fugue, etc.

Le premier objectif qui découle de cette analyse est de faire en sorte que les besoins du jeune et en particulier ses besoins d'amour et d'affection soient satisfaits. D'autre part, l'agressivité de ces enfants oblige l'éducateur à se fixer un objectif immédiat : protéger les enfants contre leur propre agressivité, faire en sorte que les explosions d'agressivité ne causent pas de blessures physiques ou morales.

2. *L'incapacité de s'adapter à la réalité*

Une autre caractéristique des enfants agressifs est leur incapacité de s'adapter à la réalité. En face de certaines situations, ils perdent tout contrôle et se laissent

dominer par leur impulsivité. Redl et Wineman (1964) énumèrent les situations où le moi des enfants agressifs présente des déficiences qui conduisent à une désagrégation des contrôles. Ce sont les vingt-deux perturbations de la fonction du moi. Mentionnons, à titre d'exemple, une faible tolérance à la frustration, l'incapacité de faire face à l'anxiété, à l'insécurité, à la culpabilité, aux situations nouvelles, à l'évocation de traumatismes passés, à la compétition, à l'échec. En groupe, ces enfants ne peuvent résister à l'excitation collective, à la dépendance, aux tentations ; ils ne peuvent coopérer. Ils ont une mauvaise perception des personnes et des normes acceptées dans un milieu. Ils sont incapables de s'instruire d'après l'expérience, de sublimer leurs pulsions, de reconnaître leur propre contribution à un événement. Ils interprètent comme des attaques personnelles les contraintes des adultes, ils manifestent des exigences démesurées en présence d'un adulte bienveillant. Ils ont de la difficulté à trouver le moyen le plus approprié pour réaliser leurs buts. Ils n'ont pas de notion du temps autre que subjectif ; ils ne peuvent attendre ou envisager les conséquences de leurs gestes.

De cette description des faiblesses du moi de l'enfant agressif, il se dégage comme objectif essentiel de soutenir et restaurer les fonctions déficientes du moi de l'enfant, protéger l'enfant des situations qu'il ne pourra affronter, éviter les tâches qui sont au-dessus de ses forces, empêcher qu'il ne perde son contrôle.

3. *La défense contre toute implication morale avec le monde extérieur*

Les enfants agressifs, dont la capacité d'adaptation à la réalité est si faible, ont un moi qui fonctionne efficacement dans les secteurs où il s'agit de satisfaire leurs impulsions inacceptables, de lutter contre le monde ambiant et de se défendre contre leur propre conscience. Le délinquant doit se protéger contre sa propre conscience. Il dispose d'une batterie de techniques qui lui permettent de se conduire comme il l'entend sans en éprouver de remords. C'est ainsi qu'il refoule ses intentions inavouables, attribue aux autres la responsabilité de ses gestes, se dit que les gens sont tous malhonnêtes, dévalorise ses victimes, etc.

Quand il s'agit de trouver des moyens de jouir de gratifications illégitimes, le délinquant est fort habile pour dénicher les amis qui pourront l'aider, pour choisir un gang qui cristallisera ses défenses délinquantes, pour découvrir les situations propices, pour cultiver les idéaux délinquants, pour se faire croire qu'il ne peut se priver des satisfactions que lui apporte la délinquance, etc.

Les défenses élaborées par le délinquant pour protéger son style de vie doivent être surmontées si l'éducateur veut réussir à provoquer un changement véritable chez l'enfant agressif. Il lui faudra soutenir le surmoi de l'enfant et faire apparaître la culpabilité en luttant contre les défenses qui la bloquent et qui justifient ses actions les plus répréhensibles. Il faudra éliminer le plus possible les soutiens dont le délinquant a besoin pour entretenir sa délinquance. (Malheureusement, Redl et

Wineman (1964) élaborent très peu sur les objectifs qui découlent de la découverte des défenses du délinquant.)

4. *Les lacunes de la conscience*

D'après Redl, il est faux de prétendre que le délinquant n'a pas de conscience ; selon lui, le délinquant a une conscience mais celle-ci présente des lacunes à trois niveaux : 1) au niveau du contenu des valeurs, car les délinquants qui ont intériorisé certaines valeurs délinquantes de leur milieu ont cependant conservé certaines valeurs de leur enfance ; 2) au niveau de la fonction de signalisation de la conscience, en ce sens qu'au moment d'une tentation la conscience ne se manifeste pas ou elle se manifeste trop tard ; 3) au niveau de l'identification, car les enfants agressifs, ne sachant pas intérioriser les exigences d'une personne qu'ils aiment, ne peuvent transformer leur affection en désir d'amélioration.

Ici encore, Redl et Wineman (1964) ne sont pas très loquaces sur les objectifs qui découlent de ces constatations. Il est permis de croire que dans leur perspective il faudrait : 1) faire disparaître les valeurs délinquantes que les enfants ont intériorisées ; 2) au moment d'une tentation, aider la conscience des enfants à se manifester pour prévenir l'acte interdit ; 3) amener les enfants à s'identifier pour intérioriser les exigences des adultes.

Redl et Wineman (1964) soulignent que chez l'enfant agressif, les lacunes de la conscience, coïncident avec un moi déficient et délinquant. Ceci cause un problème dans le processus de rééducation car, si on réussit à faire intérioriser des valeurs à l'enfant, il éprouvera de la culpabilité en cas de faiblesses. Comme son moi ne peut faire face à un sentiment normal de culpabilité, cette amélioration partielle ne conduira qu'à des crises plus fréquentes. Par ailleurs, si on renforce le moi sans agir sur le surmoi, on ne fait que soutenir le jeune dans ses défenses pour protéger son style de vie délinquant. Pendant le traitement, il faudra donc simultanément restaurer le moi ou le surmoi, tout en éliminant les défenses délinquantes du jeune.

Dans ce cas, n'y a-t-il donc pas d'étapes de la rééducation ? Oui, car Redl et Wineman (1964) affirment :

Ceci posé, il y aura, en cours de route, des priorités partielles, comme dans bien d'autres situations cliniques. Le choix de la répartition des diverses phases du traitement dans le temps sera aussi important que dans tous les cas de pathologie physique complexe (t. I, p. 25).

La nécessité d'une stratégie de traitement total, avec une distribution étudiée des diverses étapes de son déroulement et de ses divers aspects, constitue l'un des plus importants problèmes thérapeutiques (t. I, p. 252).

Cependant, et il s'agit là d'une difficulté majeure de la conception de la rééducation de Redl, on ne trouve pas dans ses écrits d'indication sur ces phases du traitement dont il souligne la nécessité.

B. Les moyens d'action de l'éducateur

1. *La relation avec l'enfant*

Selon Redl et Wineman (1964) la première tâche de l'éducateur devra être de satisfaire les besoins de l'enfant et en particulier ses besoins d'affection. L'éducateur doit apporter au jeune des plaisirs qui tiennent compte de son niveau de tolérance et de ses modèles sociologiques. C'est par l'importance des gratifications, par la bonne volonté des éducateurs et leur plaisir à voir les enfants heureux que ces derniers réaliseront qu'ils sont acceptés et aimés. Cette découverte pourra atténuer la haine qu'ils entretiennent à l'égard du monde des adultes. Parallèlement, les éducateurs devront protéger les enfants contre tout traumatisme.

a) Réaction de l'enfant à l'éducateur. — Cependant, Redl et Wineman (1964) soulignent qu'un tel traitement produit un choc chez l'enfant agressif qui n'a pas eu l'occasion d'expérimenter les aspects positifs de la vie. « Les types d'adaptation antérieurs de ces enfants ne leur permettaient pas de se faire à ce qu'implique l'affection d'un adulte, un programme gratifiant, une expérience non traumatisante » (t. I, p. 253). Ces auteurs décrivent trois modes de réaction des enfants à cette situation nouvelle, réactions qui les empêchent d'accepter l'affection et les gratifications que leur offrent les éducateurs, ce sont le transfert, le refus de l'amour et la difficulté d'accepter les gratifications.

Redl et Wineman (1964) définissent le transfert comme le déplacement des pulsions d'un objet à un autre. Dans le processus de traitement, le patient reproduit son style particulier de relation, il se conduit à l'égard de l'objet du transfert comme il s'est comporté dans le passé à l'égard de personnes affectivement importantes pour lui et il résiste si on tente de modifier ce style de relation. Or les impulsions destructrices et hostiles que l'enfant agressif avait originellement éprouvées à l'égard des adultes avec qui il avait vécu se portent sur l'éducateur ; cependant comme les éducateurs sont tolérants face au comportement agressif de l'enfant, ceux-ci évacuent massivement toute l'hostilité qu'ils avaient accumulée, et qui, auparavant, était inhibée par la crainte des punitions.

L'enfant agressif ne peut véritablement aimer d'autre personne que lui-même ; tous les autres, et surtout les adultes, sont détestés. Cependant il sait que la haine ne se justifie pas lorsqu'on est bien traité et il peut éprouver des sentiments de culpabilité lorsqu'il ne peut payer de retour l'affection de l'adulte. Donc, l'amour de l'adulte est une menace pour son système d'adaptation édifié sur l'amour de soi. Cette situation le poussera alors à refuser l'amour que lui offre l'éducateur. Pour ce faire, il dispose de plusieurs techniques défensives. Il nie que l'adulte lui apporte de l'amour ; il évite l'adulte et en particulier celui qui est chic ; il nie ses besoins

d'amour et de dépendance ; il provoque l'éducateur pour l'obliger à abandonner son attitude d'acceptation et à se conduire d'une manière qu'il pourra interpréter comme de l'hostilité ; enfin il déprécie l'adulte pour le faire ressembler au prototype de l'adulte punitif qu'il connaît.

Les enfants agressifs, traumatisés par la frustration de leurs besoins fondamentaux, développent un profond pessimisme face à la vie. Ils ont la conviction que le monde ne peut leur apporter que frustration. Dans l'internat thérapeutique qui tente de renverser la vapeur et de leur apporter le maximum de gratifications, ils refusent de reconnaître que le milieu de traitement puisse satisfaire leurs besoins. Cependant, à d'autres moments, ils iront à l'autre extrême et leur avidité augmentera de façon excessive devant une abondance de nouvelles possibilités de gratifications. Ils auront alors des exigences excessives que l'éducateur ne pourra satisfaire. La déception ainsi engendrée entretient le jeune dans son hostilité à l'endroit des adultes.

Le transfert, le refus de l'amour et la difficulté à accepter les gratifications vont dans le même sens : ils dressent un mur entre l'éducateur et l'enfant et perpétuent l'hostilité de ce dernier à l'endroit des adultes. L'éducateur aura donc fort à faire pour s'acquitter de sa première tâche qui consiste à satisfaire les besoins affectifs de l'enfant et à l'amener à se réconcilier avec les adultes. Il devra supporter la décharge d'hostilité par le transfert, essayer les refus, les provocations, les calomnies, les exigences excessives de l'enfant.

b) L'identification. — L'amitié entre l'éducateur et l'enfant n'est qu'une première étape sur la voie du changement. Une autre tâche de l'éducateur sera de combler les lacunes que l'on trouve dans la conscience des enfants. C'est essentiellement par le mécanisme de l'identification que l'enfant pourra incorporer dans sa conscience les valeurs auxquelles il n'a pas été sensibilisé.

Lorsqu'un adulte désire vraiment faire assimiler à un enfant certaines valeurs qu'il défend et, pour cela désire avoir une réelle influence profonde en lui, il est important qu'il soit aimé de l'enfant. Aussi longtemps que la haine bloque les possibilités de communication humaine, une influence réelle, c'est-à-dire distincte de la simple pression extérieure ne peut être instaurée. Aussi la base d'une bonne relation éducative est, évidemment, pour l'enfant, le sentiment d'être accepté par l'éducateur, auquel il répond par de l'affection et de l'amour. Cette relation affectueuse, amicale, toutefois, n'est que la base et non le terme de la transmission des valeurs. Un éducateur peut être aimé d'un enfant, peut même être l'objet d'un véritable emballement, peut être extrêmement populaire parmi tous, mais il peut cependant ne pas avoir la moindre « influence » sur eux. Une influence réelle dépend de l'avènement d'un second processus qui doit suivre l'établissement de relations affectueuses et amicales, c'est ce qu'on appelle habituellement l'« identification » [...]

L'enfant renonce à certaines de ses demandes intenses d'amour de la part de l'adulte et remplace cette demande excessive d'amour par la disposition à incorporer une partie de la personnalité de l'adulte à son Moi idéal et finalement à son Surmoi (Redl et Wineman, 1964, t. I, p. 228).

Ainsi l'éducateur doit dépasser le stade de la relation affectueuse, pour avoir certaines exigences à l'égard de l'enfant et amener celui-ci à intérioriser ses exigences par le processus d'identification. Cette évolution sera difficile car elle se heurte à des résistances aussi bien de la part du jeune que de celle de l'éducateur. En effet, pour l'éducateur, « Il est plus agréable d'être aimé et populaire parmi les gosses que de vivre la relation difficile et hautement ambivalente s'établissant avec l'enfant qui commence à se laisser aller graduellement au processus d'identification » (Redl et Wineman, 1964, t. I, p. 229). De leur côté, les enfants qui désirent protéger leur structure de personnalité délinquante refuseront de se laisser aller à l'identification, même s'ils ont établi une relation positive avec l'adulte. Ils accepteront d'être l'ami de l'éducateur à la condition que celui-ci n'ait pas d'influence sur lui.

2. *L'exploitation clinique des événements quotidiens*

Pour Redl et Wineman (1964) une tâche essentielle de l'éducateur est de s'attaquer directement à la pathologie du jeune par l'exploitation clinique des événements quotidiens. Pour ce faire, il faut d'abord laisser les symptômes de l'enfant apparaître. L'éducateur ne doit pas obliger l'enfant à bien se conduire par des punitions et un programme destiné à limiter les impulsions. On ne doit pas supprimer les problèmes qui résultent des troubles des enfants. Au contraire il faut les laisser s'exprimer afin qu'ils puissent être maniés et utilisés. « Les enfants doivent savoir que leurs difficultés peuvent être exprimées et vécues sans entraîner des conséquences trop graves ou sans provoquer le rejet de la part de l'adulte. Il est important, d'autre part d'éviter qu'ils aient l'impression d'une liberté totale » (Redl et Wineman, t. 2, p. 53). L'éducateur laisse l'enfant manifester une bonne partie de son comportement et, quand il intervient, il lui fait comprendre que son comportement n'est pas acceptable mais qu'il (l'enfant) n'est pas rejeté pour autant.

Dans certains cas, Redl recommande la « culture des symptômes » qui consiste à laisser les symptômes atteindre une certaine intensité avant d'intervenir et même à provoquer l'apparition des symptômes. C'est alors que l'éducateur s'attaque à la pathologie du jeune. Il attend le moment opportun pour avoir un entretien qui servira : 1) à préciser la réalité, à mettre en relief des aspects de la réalité auxquels les enfants sont insensibles ; 2) à faire apparaître la culpabilité latente et légitime ; 3) à donner à l'enfant l'occasion de s'exprimer ; 4) à amener le jeune à admettre la nature véritable de ses gestes ; 5) à interpréter ses mécanismes mentaux ; 6) à contribuer à l'établissement, chez l'enfant, d'une image positive de lui-même, etc. Dans l'ensemble, ces entretiens ont pour but d'accroître *l'insight* des enfants et de les aider à mieux percevoir le monde qui les entoure.

Cependant, lorsque l'éducateur veut s'attaquer directement à la pathologie de l'enfant agressif, ce dernier tentera de préserver son mode de fonctionnement en opposant à l'éducateur un certain nombre de défenses qui peuvent se résumer en deux mots : dissimulation et manipulation. Pour empêcher l'éducateur de découvrir

la nature-véritable de ses problèmes, le délinquant utilise un certain nombre de stratagèmes ; il refuse de parler pour ne pas dévoiler ses points vulnérables ; il « fuit dans la vertu », c'est-à-dire se conduit comme les éducateurs désirent qu'il se conduise dans l'espoir que ceux-ci cesseront de le pourchasser de leurs interventions ; il se cache derrière le code d'un gang délinquant qui interdit d'informer les éducateurs sur la conduite délictueuse de ses membres. Cependant, l'enfant agressif ne se contente pas de dissimuler dans les entrevues, il s'efforce de contrer les efforts de l'éducateur qui s'attaque à sa pathologie ; il est très perspicace quand il s'agit de découvrir et d'utiliser les faiblesses de l'éducateur et de le manipuler ; il fait preuve d'une grande habileté pendant les entrevues pour contester l'argumentation de l'éducateur, lui attribuer des motivations hostiles et détourner son attention.

3. *La manipulation du comportement*

Nous avons vu que les enfants agressifs ont un moi déficient et que la moindre difficulté peut leur faire perdre le contrôle de leurs impulsions. Une tâche importante de l'éducateur sera alors d'agir sur le comportement de l'enfant en poursuivant un double objectif : 1) contrôler le comportement et ses conséquences, c'est-à-dire empêcher les conduites indésirables parce qu'elles sont dangereuses ou parce qu'elles ont des reflets nocifs sur les jeunes (excitation, traumatisme, etc.) ; 2) soutenir le moi afin que le jeune puisse affronter la réalité sans perdre son contrôle.

Redl et Wineman (1964) soulignent que les moyens utilisés pour agir sur le comportement doivent être « antiséptiques » c'est-à-dire qu'ils ne doivent pas avoir d'effets négatifs sur le traitement. C'est pourquoi les auteurs proposent une liste de dix-sept techniques de manipulation du comportement extérieur : 1) ignorer le comportement intentionnellement, ce qui suffit quelquefois pour qu'il s'arrête de lui-même ; 2) faire un signe, pour rappeler à l'enfant les exigences de la situation ; 3) être près de l'enfant, le contrôler par le toucher ; 4) participation émotive de l'adulte qui manifeste son intérêt pour les activités de l'enfant ; 5) manifestation d'affection ; 6) humour qui réduit la tension ; 7) aider l'enfant en difficulté ; 8) interpréter la situation ou les motivations de l'enfant ; 9) changer l'enfant de milieu ; 10) changer d'activité ; 11) appel à la relation personnelle, à la réalité, aux réactions d'autrui, aux valeurs, etc. ; 12) restriction dans l'espace, éliminer les objets ; 13) écarter l'enfant du lieu où il est en difficulté ; 14) contrainte physique (dans les cas d'accès de rage) ; 15) permettre à l'enfant de poursuivre son activité ce qui enlève l'élément de révolte ; 16) promesses et récompenses ; 17) punitions et menaces (généralement le moi des enfants agressifs est trop faible pour que les promesses, récompenses, punitions ou menaces soient efficaces).

4. *Activités et programme*

Pour Redl et Wineman (1964) les activités peuvent poursuivre plusieurs buts plus ou moins valables, soit : occuper les jeunes ; disposer d'une sanction (retirer une activité agréable en cas de mauvaise conduite) ; faire jouir les enfants des activités intéressantes auxquelles ils ont droit ; développer la culture des enfants ; mettre les enfants en relation avec d'autres personnes ; assurer l'apprentissage scolaire des enfants ; préciser un diagnostic et occasionner une catharsis. Cependant quels que soient les buts poursuivis par un programme, sa valeur dépend d'abord de son caractère antiseptique : il ne doit pas causer de dommages à l'individu ou au groupe, c'est pourquoi il faut connaître les effets d'une activité sur un jeune et faire en sorte que celle-ci convienne à ses besoins.

Par ailleurs, les activités et le programme doivent contribuer à soutenir le moi déficient des enfants agressifs. Ceci peut d'abord être réalisé en évitant d'obliger l'enfant à affronter les difficultés qu'il est trop faible pour surmonter comme les frustrations, les situations trop nouvelles, celles qui risquent de le traumatiser, les activités trop longues, trop complexes, etc. D'autre part, les activités doivent contribuer à drainer les pulsions du jeune dans des voies acceptables.

Comme les enfants agressifs n'ont pas la capacité de profiter des activités dont les exigences sont trop élevées, il faut éviter de les exposer à des situations comportant des contraintes trop nombreuses, des exigences trop élevées pour leurs possibilités. Cependant il faut viser, comme dans toute éducation, à faire affronter aux enfants des situations qui exigent un contrôle de leur impulsivité et la sublimation de leurs impulsions. C'est pourquoi Redl et Wineman (1964) proposent d'accroître progressivement le niveau d'exigence des activités tout en apportant aux enfants l'aide qui leur permettra de surmonter la difficulté. C'est ce qu'ils appellent la technique du défi : on confronte le jeune à des stimulations qui ne dépassent pas trop ses possibilités de contrôle tout en lui offrant un appui approprié.

Aichhorn et Redl : quelques commentaires critiques

[Retour à la table des matières](#)

Il est indiscutable que les travaux de Aichhorn et Redl ont apporté à la criminologie de précieuses informations sur la personnalité du jeune délinquant et sur la nécessité d'établir avec lui une relation qui pourra contribuer à le réconcilier avec autrui et la société. Cependant ces deux auteurs ne nous semblent pas à l'abri des critiques. Or, si dans la littérature on ne tarit pas d'éloges quand on parle de ces grands maîtres, par ailleurs on ne trouve pas de critiques sérieuses sur leurs conceptions de la rééducation. Cette situation a contribué à accréditer l'idée que *Wayward Youth* et *l'Enfant agressif* étaient des textes dont l'infaillibilité est

reconnue. Aichhorn devient donc le prophète et Redl le pape de la rééducation. Il nous est apparu nécessaire dans les circonstances de faire une réflexion critique sur leur démarche. Celle-ci nous a conduit à découvrir des faiblesses extrêmement sérieuses dans les conceptions qui ont été avancées : 1) ces systèmes ne sont pas viables sur une longue période à cause d'une négligence du problème du contrôle ; 2) ils escamotent le problème essentiel des objectifs de la rééducation.

Les faits semblent démontrer que des systèmes rééducatifs comme ceux que Aichhorn et Redl ont élaborés peuvent difficilement durer plus de deux ans. Considérons la Maison des pionniers de Redl. Selon les termes mêmes de son fondateur, elle ne resta ouverte que pendant dix-neuf mois et puis elle dû fermer ses portes pour des raisons financières. On connaît moins bien la durée de l'expérience de Aichhorn. Ellenberger (1970) rapporte qu'il y a beaucoup de mystère qui entoure cette affaire. Néanmoins on sait que l'on confia à Aichhorn la direction d'Ober Hollabrunn après la guerre, probablement en 1918 et qu'il a dû abandonner pour des raisons politiques, vraisemblablement en 1920 ; il semble donc que l'expérience ne dura pas plus de deux ans. Pourquoi ni Aichhorn ni Redl n'ont-ils pu trouver les supports nécessaires pour continuer leurs expériences ? Les descriptions qu'ils nous donnent du climat qui régnait dans les maisons qu'ils dirigeaient nous apportent un élément de réponse. Aichhorn lui-même rapporte qu'à Ober Hollabrunn, les enfants jouissaient de beaucoup de liberté et qu'ils en profitaient pour commettre différents délits dans le voisinage ; dans le cas de son groupe « agressif » les enfants profitaient de cette liberté pour se laisser aller aux pires excès : le vandalisme, la violence et le désordre étaient monnaie courante. À la Maison des pionniers la situation était encore pire. Les deux tomes de *l'Enfant agressif* sont pleins de descriptions du désordre invraisemblable qui y régnait continuellement. Les auteurs se sont donné beaucoup de mal pour rapporter complaisamment des scènes de désorganisation pires les unes que les autres. Un exemple tiré du livre permettra de se faire une idée du climat infernal dans lequel vivaient les enfants.

Ce soir, le dîner fut marqué par un débordement d'excitation qui était de mauvais augure pour notre programme d'après dîner. Andy était un véritable « centre de haut-voltage » de contagion, ayant communiqué son obscénité à Mike et à Bill pendant la moitié du repas au point que nous dûmes leur servir ce qui restait dans le living-room adjacent. Au moment où les autres (l'éducatrice Bette, Danny et Larry, et notre maîtresse de maison Emily Kener) en étaient au dessert, nous entendîmes des cris, des rires et des hurlements devant la maison, avec de furieux coups de klaxon. Je me précipitai, pour trouver Andy et les deux autres en train de faire démarrer le car qu'ils essayaient d'introduire dans la circulation qui était à l'heure de pointe. À cette vue, Danny, immédiatement excité, s'arracha à nous pour les rejoindre et grimpa sur le toit du car. Avec de considérables difficultés, je parvins à les sortir de là, d'où ils s'élançèrent tous les quatre dans la cour, puis dans l'allée derrière le Foyer. Ils tinrent un bref conseil de guerre, et grimpèrent sur le toit du garage d'où ils me criblèrent de débris. Je savais que la seule façon de les faire sortir de là était de grimper après eux, ce que je fis. Je m'attendais à ce qu'ils aillent dans un autre endroit, qui serait peut-être moins dangereux. Hurlant et criant, ils se précipitèrent dans la maison, et Andy, menant l'émeute avec virtuosité, encourageait les autres à jeter des pierres sur moi, ainsi que sur les lampes. Sur le chemin, incidemment, Andy gifla Emily quand elle essaya de l'arrêter et piétina un pot de fleurs. Pendant ce temps, ils étaient

devenus si délirants qu'ils ne savaient plus à qui ils jetaient les choses : à moi, Bette, Emily, ou les uns aux autres. Dans ce débordement de confusion, Mike et Bill saisirent des poivrières qui étaient restées sur la table de ce fatal souper, et commencèrent à jeter furieusement du poivre à la ronde, se le jetant les uns aux autres, aussi bien qu'autour d'eux. La première fois que Bill reçut du poivre, il se mit à hurler de rage et courut après Mike, lui aspergeant les yeux si cruellement qu'il eut des convulsions de douleur et de rage. Quand Andy et Danny virent ce spectacle, ils eurent peur pour la première fois (Dieu merci) et se calmèrent un peu ; Emily et moi nous nous occupâmes de Bill et de Mike pendant que Bette faisait écouter la radio à Andy et Danny et leur distribuait des comics (Réf : 4.9.47, Henry Maier, moniteur) (Redl et Wineman, 1964, t. I, p. 108-109).

Comment expliquer pareille situation ? Là où pourtant, il ne manquait pas de personnel compétent ? C'est dans les conceptions mêmes de Aichhorn et de Redl qu'il faut chercher l'explication. Tout d'abord ces auteurs insistent beaucoup sur l'idée qu'il faut à tout prix éviter de contraindre et de punir le délinquant pour éviter d'accentuer son hostilité à l'endroit des adultes. Aichhorn affirmait qu'il faut éviter d'intervenir quand le jeune se conduit mal et même lui faire sentir qu'à sa place on aurait fait la même chose. De son côté, Redl affirme qu'il ne faut pas empêcher l'apparition des symptômes par l'organisation du régime de vie ou par les punitions ; il faut au contraire tolérer et même cultiver les symptômes.

Les descriptions que nous ont laissées Aichhorn et Redl démontrent à l'évidence qu'une telle politique contribue à affaiblir les fragiles contrôles des jeunes et qu'alors on libère un immense flot d'agressivité et, comme Redl le dit lui-même, les éducateurs sont alors submergés par les symptômes. Et il ressort clairement à la lecture de *l'Enfant agressif* que les dix-sept techniques de manipulation du comportement extérieur ne permettaient pas aux éducateurs d'enrayer le débordement d'agressivité qu'ils avaient presque provoqué.

Cependant les auteurs semblent croire que ces désordres constituent une étape inévitable dans le processus de rééducation et qu'à un moment donné, tout s'apaisera ; on pourra alors devenir plus exigeant avec les enfants. Il nous semble au contraire que les conséquences d'une telle situation ne peuvent avoir qu'un effet catastrophique sur le processus de rééducation. Examinons d'abord quels peuvent être les résultats sur les enfants eux-mêmes. Nous sommes d'accord avec Redl quand il affirme qu'il faut toujours éviter de traumatiser l'enfant. Or, comment peut-on envisager que les scènes de violence qui étaient si fréquentes à la Maison des pionniers ne risquaient pas de terrifier et de traumatiser aussi bien les enfants qui en étaient les auteurs que ceux qui en étaient les victimes ? Car, ne l'oublions pas, en institution, les premières victimes de la violence des jeunes sont d'autres jeunes du groupe. Comment peut-on réconcilier un jeune en révolte contre le monde ambiant quand on le plonge dans un univers de violence et de confusion ? Soulignons aussi que le délinquant structuré qui puise des satisfactions dans la négation d'autrui et dans l'agression aura de nombreuses occasions de satisfaire ses pulsions délinquantes s'il se trouve dans des situations où l'agression devient un comportement toléré.

S'il est vrai que laisser trop de liberté aux délinquants peut avoir des effets néfastes sur les enfants eux-mêmes, les effets sur les éducateurs ne sont guère meilleurs. Un être humain normal ne peut travailler longtemps dans un milieu où les désorganisations graves sont chose courante et les éducateurs ne sont pas des surhommes. Dans ces conditions, il sera impossible de conserver des éducateurs assez longtemps pour leur faire acquérir l'expérience nécessaire à un bon travail de rééducation.

Quelles que soient les apparences, la rééducation en vase clos n'est pas une chose possible. En effet, il faut tenir compte du milieu et de ceux qui fournissent les appuis financiers et politiques nécessaires à la poursuite d'une telle entreprise, fût-ce pour continuer d'exister. Il s'agit là d'une autre raison pour laquelle on ne peut laisser les jeunes tout détruire ou les laisser se conduire de façon à provoquer une réaction trop négative de la part de la société.

Une autre faiblesse importante des systèmes de rééducation d'inspiration psychanalytique vient du fait que le problème des *objectifs de la rééducation* a été en quelque sorte escamoté. Cette négligence conduit à mal poser tous les autres problèmes de la rééducation. Aichhorn et Redl ne touchent aux problèmes des objectifs que marginalement. Ils insistent énormément sur l'analyse des causes de la délinquance (Aichhorn) et sur la personnalité délinquante (Redl). Pour eux, les objectifs de la rééducation ne sont qu'un sous-produit de cette analyse. On ne propose aucun objectif autre que ceux qui découlent directement de l'étude des caractéristiques de délinquants. Nulle part on ne parle du type d'homme vers lequel il faudrait tendre. On se contente d'énumérer les lacunes qu'il faudra combler, les résistances qu'il faudra éliminer.

Un système élaboré exclusivement sur de telles fondations nous semble déficient sous plusieurs aspects : 1) à cause de l'insistance excessive sur les aspects négatifs du délinquant ; 2) à cause de l'oubli de la dimension morale de la rééducation ; 3) à cause de l'impuissance où se trouve l'éducateur d'orienter le jeune vers un nouveau style de vie.

L'insistance de Aichhorn et de Redl à décrire, dans leurs moindres détails, toutes les lacunes du jeune, toutes ses déficiences, toutes ses défenses, pousse nécessairement les protagonistes de la rééducation, à ne s'intéresser qu'aux aspects négatifs du jeune : l'éducateur ne peut pas ne pas être fasciné par les tares du délinquant et par la difficulté de l'entreprise rééducative. Considérons par exemple l'analyse de Redl : il prend tout un volume pour nous énumérer les vingt-deux perturbations de la fonction du moi, les onze manières dont s'y prend le délinquant pour ne pas se sentir coupable, les neuf procédés qu'il utilise pour soutenir sa délinquance, ses treize méthodes pour résister au changement et les trois principales lacunes de son surmoi. Une telle analyse conduira nécessairement l'éducateur à avoir une perception très négative du délinquant, et seuls les optimistes impénitents pourront croire à la possibilité d'améliorer des sujets aussi

tarés et aussi résistants. Le jeune délinquant, de son côté, que Redl décrit comme perspicace, risque fort de découvrir que l'éducateur le perçoit négativement. Nous sommes alors en face d'un beau cas de « prédiction créatrice ». L'éducateur voit trop les tares du jeune pour croire qu'il puisse s'améliorer ; le jeune est amené à se percevoir comme l'éducateur le perçoit et lui non plus ne voudra plus croire à la possibilité de s'améliorer ; résultats : le délinquant en arrive à se conduire comme on s'attend à ce qu'il se conduise, c'est-à-dire mal.

Il nous paraît évident qu'en rééducation on ne peut partir seulement des lacunes du jeune ; au contraire il faut examiner ses ressources, ce sur quoi on peut tabler. En effet, si le jeune n'a aucun potentiel, personne ne voudra exiger une amélioration de sa part ; on se contentera de le « comprendre » quand il agit mal, de s'apitoyer sur son sort ; on lui fera sentir qu'à sa place on ne ferait pas autre chose ; on l'excusera ; jamais on ne pourra le rééduquer.

L'oubli de préciser les objectifs de la rééducation conduit tout droit à l'oubli de la dimension morale de la rééducation. Jamais Aichhorn ou Redl n'abordent de front le problème éthique de la rééducation. Dans leur perspective, il n'y a pas de comportements bons ou mauvais ; on a des conduites soumises à des déterminismes inconscients et, quand le jeune aura pris conscience de l'origine de ces conduites, le problème disparaîtra. Quand Redl en arrive à la partie centrale du traitement, à « l'exploitation clinique des événements quotidiens », que trouvons-nous ? Des entrevues sur le champ essentiellement destinées à accroître *l'insight* du jeune. Or, on sait très bien que le délinquant peut très bien comprendre la nature et les sources de sa conduite sans pour autant avoir la motivation de changer. D'autre part, quand on attire l'attention d'une personne sur les causes de sa conduite, on risque de lui fournir des excuses et des justifications ; on ne le motive pas à changer.

L'absence d'objectifs autres que négatifs rend l'éducateur impuissant quand il s'agit d'orienter le jeune vers un nouveau style de vie et d'évaluer sa conduite. Comment parler d'apprentissage ? Comment envisager de faire acquérir au jeune des conduites plus appropriées ? Comment l'amener à découvrir des solutions de rechange à sa délinquance si on n'a pas posé dans nos objectifs les qualités que le jeune devra acquérir et pas seulement les tares qu'il faudra enlever ? Les mêmes problèmes se posent quand il s'agit d'évaluer le comportement du jeune. L'éducateur qui ne s'est pas fixé d'objectifs n'aura pas d'étalon lui permettant de juger la conduite du jeune et, quoi que fasse ce dernier, l'éducateur restera un spectateur neutre en face du garçon.

Il nous semble donc que, malgré leur perspicacité, Aichhorn et Redl nous conduisent tout droit dans une impasse dans notre recherche de principes de resocialisation valables. Il est d'ailleurs significatif que des éducateurs qui se réclament explicitement de Aichhorn et de Redl comme les psycho-éducateurs de Boscoville aient été obligés de modifier considérablement leur stratégie de

rééducation. En effet, nous verrons plus loin qu'à Boscoville on a élaboré, dès les premières étapes, des contrôles stricts de la conduite du jeune ; on évite d'élaborer sur les aspects négatifs du jeune pour insister sur les qualités qu'il lui faut acquérir ; on a défini très explicitement des objectifs dont la dimension morale est évidente ; enfin on dirige et évalue les jeunes.

La resocialisation en U.R.S.S. : Makarenko

[Retour à la table des matières](#)

En 1920, à la période où Aichhorn abandonnait l'institution qu'il avait dirigée pendant quelque temps, un instituteur ukrainien nommé Makarenko se voyait confier la tâche de mettre sur pied une colonie destinée à recevoir les jeunes délinquants qui s'étaient multipliés à l'occasion des désordres de la guerre civile. Makarenko devait travailler à la rééducation des délinquants jusqu'en 1935, donc pendant quinze ans. Makarenko n'a pas été seulement un éducateur, il a aussi été un écrivain de talent : il a laissé une œuvre abondante dans laquelle il fait le récit de son expérience dans la rééducation des jeunes délinquants. Actuellement, Makarenko est le principal maître à penser des éducateurs en U.R.S.S. ; en Europe occidentale son importance est reconnue par les spécialistes, mais malheureusement il est totalement inconnu en Amérique du Nord. Or, les conceptions de Makarenko n'ont pas seulement un intérêt historique, ses idées restent encore très actuelles. Étant donné l'importance de cet auteur et le fait qu'il soit si peu connu, il nous a semblé utile de faire un exposé assez élaboré de ses conceptions.

A. Les objectifs de la resocialisation

Pour Makarenko, les objectifs sont essentiels dans la rééducation : « Il faut prêter la plus sérieuse attention au but de l'éducation [...]. Il est impossible de bien faire quoi que ce soit si on ne sait pas à quoi on veut arriver » (Makarenko, 1967, t. III, p. 367). Les éducateurs qui n'ont pas de but clair ne peuvent aboutir à des résultats valables. Ce sont les buts qui permettent de choisir les moyens appropriés : « Nous savons en général que chaque moyen, dans n'importe quel domaine de la vie, ne doit être employé que quand il répond au but, que quand il est opportun » (Makarenko, 1967, t. III, p. 380).

C'est ainsi que le choix d'un moyen d'éducation doit être fait, non parce que quelqu'un d'autre l'a adopté, ou parce que cela évite des problèmes, mais parce qu'il est nécessaire pour atteindre l'objectif que l'on s'est assigné. Makarenko critique la tendance des éducateurs à oublier les objectifs qu'ils poursuivent pour choisir les moyens les plus faciles : « Chez vous, le procédé éducatif n'est pas celui qui mène au but, mais celui grâce auquel il y a le moins d'esclandre, le moins de cris et qui ménage la chèvre et le chou. Mais à quels résultats aboutit ce procédé, on ne le vérifie pas, ce n'est pas particulièrement important » (Makarenko, 1967, t. III, p. 464)

Pour Makarenko, il n'y a pas beaucoup de différence entre le délinquant et l'enfant normal, et dès lors la différence entre l'éducation et la rééducation n'est pas fondamentale : la rééducation

est plus difficile car il y a beaucoup de choses à corriger chez le délinquant mais elle poursuit les mêmes objectifs que l'éducation. Les objectifs de la rééducation ne sont pas déterminés par les caractéristiques du délinquant mais par la conception que l'éducateur se fait du bon citoyen, conception qui découle des valeurs de l'éducateur. Makarenko étant un communiste soviétique convaincu, son but sera donc de former d'authentiques communistes, de « véritables citoyens du pays des soviets » (Makarenko, 1967, t. III, p. 366). Les qualités qu'un bon citoyen devra posséder sont celles-ci : avoir le sens du devoir et pouvoir être heureux.

1. *Le sens du devoir et de la discipline*

Le premier objectif de la resocialisation sera donc de faire acquérir au jeune délinquant le sens du devoir et de la discipline. Quels sont les devoirs du citoyen pour Makarenko ?

Nous n'exigeons pas seulement qu'il (le citoyen soviétique) comprenne dans quel but et pour quelle raison il faut exécuter tel ou tel ordre, mais encore qu'il cherche activement et de lui-même à l'exécuter le mieux possible. Bien plus, nous exigeons de notre citoyen qu'à chaque minute de sa vie, il soit prêt à faire son devoir, sans attendre de directive ni d'ordre, qu'il soit doué d'initiative et de volonté active.

Nous espérons ainsi qu'il ne fera que ce qui est véritablement utile et nécessaire à notre société, à notre pays, qu'en ceci il ne se laisse arrêter par aucune difficulté, par aucun obstacle. Et, au contraire, nous exigeons du Soviétique qu'il sache s'abstenir des actes qui ne sont utiles et agréables qu'à lui seul mais qui peuvent nuire aux autres ou à la société tout entière (Makarenko, 1967, t. III, p. 378).

D'autre part, le véritable citoyen ne doit pas se borner au cercle étroit de ses propres affaires, il a aussi des devoirs à l'égard d'autrui : il doit se soucier du bien-être des autres et être prêt à leur venir en aide.

Concrètement, pour le jeune, cette exigence de contribuer à la société se réalise par l'étude et surtout par le travail car le jeune deviendra un membre de la « société laborieuse et par conséquent son importance dans cette société, sa valeur en tant que citoyen dépendront exclusivement de la mesure dans laquelle il sera en état de prendre part au travail collectif et de celle où il sera préparé à ce travail » (Makarenko, 1967, t. III, p. 392).

2. *Le bonheur*

Les exigences de Makarenko sont cependant tempérées par le fait qu'il reconnaît que le citoyen doit aussi être heureux : « Je veux être un héros et accomplir des exploits, donner le plus possible à l'état et à la société et je veux être en même temps un homme heureux. Tels doivent être nos enfants. Ils doivent se donner, quand il le faut, sans hésiter, sans compter, sans tenir aucune comptabilité de leurs actions, de leur bonheur ou de leur malheur, et d'autre part, ils doivent être heureux » (Makarenko, t. III, p. 410).

Or, il n'existe pas nécessairement une incompatibilité entre le devoir et le bonheur. La réussite de l'éducation est justement de réaliser l'harmonie entre ces deux pôles, de faire en sorte que l'homme trouve son bonheur dans l'accomplissement de son devoir. Pour ceci, il faudra que le jeune ne se contente pas de satisfactions immédiates mais qu'il sache poursuivre des satisfactions qui tarderont à venir ; d'autre part il devra apprendre à trouver des satisfactions dans le service à la société et à autrui, dans la réalisation d'objectifs collectifs :

L'homme ne peut vivre en ce monde s'il n'a en vue rien de radieux. Le véritable mobile de la vie humaine est la joie du lendemain. Cette joie du lendemain est un des principaux objets sur lesquels opère la technique pédagogique. Il faut d'abord organiser la joie elle-même, la faire naître et la poser comme une réalité. Il faut ensuite transmuter les formes de joie les plus simples en de plus complexes et plus riches de signification humaine. Par ces points passe une ligne intéressante : de la primitive satisfaction que procure une friandise quelconque au plus profond sentiment du devoir [...]. Un homme qui détermine sa conduite d'après la perspective la plus courte, le repas d'aujourd'hui et justement ce repas-là, est le plus faible des hommes. S'il trouve uniquement satisfaction dans sa propre perspective, encore même que lointaine l'homme peut paraître fort, mais il n'éveille pas en nous le sentiment de la beauté de la personnalité et de sa véritable valeur. Plus vaste est la collectivité dont les perspectives paraissent à l'homme les siennes propres, plus l'homme est beau et supérieur (Makarenko, 1967, t. I, p. 608-609).

3. *Objectif à court terme*

Pour réaliser les objectifs à long terme qu'il se propose, Makarenko envisage une étape intermédiaire, un objectif à court terme qui devra être réalisé pendant le séjour du garçon dans la colonie : c'est d'amener le jeune à devenir un membre à part entière d'une véritable collectivité. En effet, on vise à former des personnes qui sachent répondre aux exigences de la société. Or, « on ne peut présenter aucune exigence, s'il n'existe pas une collectivité unie et vraiment cohérente » (Makarenko, 1967, t. III, p. 470). Si le jeune n'est pas membre d'un groupe solidaire, qui poursuit un but et accepte l'idée du bien commun, il ne pourra apprendre à puiser des satisfactions dans le service à la collectivité. Il découvrira la nécessité du devoir en constatant que son groupe a besoin de lui. C'est pourquoi Makarenko faisait en sorte que les nouveaux arrivants se sentent le plus rapidement possible des membres à part entière de la collectivité.

B. Les moyens d'action

1. *L'influence de l'éducateur*

[Retour à la table des matières](#)

Makarenko distingue deux aspects dans le travail de rééducation : 1) l'influence de l'éducateur sur le jeune (il utilise aussi le terme autorité) ; le travail d'organisation : organisation de la collectivité, du régime de vie, etc.

Quand Makarenko parle de l'influence de l'éducateur, il énumère les faux fondements de l'influence : 1) l'amitié qui existe entre l'éducateur et le jeune ne

peut être un fondement de l'influence ; évidemment, il reconnaît l'impossibilité de faire un travail de rééducation quand les relations entre l'éducateur et le jeune sont mauvaises mais l'affection pour l'éducateur ne peut être à la base de l'influence car, dans ce cas, les enfants perdront toute raison pour faire leur devoir s'ils ne sont pas motivés par une relation privilégiée avec un adulte ; 2) la crainte des punitions ne doit pas non plus être la base de l'influence : car le jeune risque de devenir un être sans caractère, lâche et menteur ; 3) les promesses et les récompenses ne sont guère mieux car elles corrompent l'enfant.

Les véritables fondements de l'influence de l'éducateur sont : 1) sa personnalité et son exemple ; 2) sa connaissance du jeune ; 3) un dosage approprié d'interventions destinées à aider l'enfant en cas de besoin ; 4) l'exigence : l'éducateur exige que l'enfant fournisse un effort au nom de ses obligations à l'endroit de la société.

a) L'exemple. — Comment un éducateur pourra-t-il apprendre à un jeune à devenir un bon citoyen, heureux, fidèle à son devoir, s'il n'a pas le sens du devoir lui-même ? La vie de l'éducateur, son travail, les buts qu'il poursuit, son engagement social, sa sincérité, ses exigences face à lui-même exercent plus d'influence sur le jeune que les discours. Makarenko raconte qu'à la colonie Gorki (le premier centre de rééducation qu'il dirigea), on avait un agronome, nommé Schere, qui dirigeait les jeunes dans le travail des champs. C'était un homme assez sec, qui ne se liait d'amitié avec personne. Cependant, il était compétent et travailleur : il organisa efficacement l'agriculture de la colonie. C'est pourquoi, malgré sa froideur, il était écouté par les jeunes et il se gagna même leur admiration. Makarenko commentait à ce propos : « Vous pouvez les traiter avec la dernière sécheresse, faire preuve d'une exigence tracassière [...], vous pouvez répondre par l'indifférence à leur sympathie mais si vous vous montrez brillant au travail, par vos connaissances, vos succès, en ce cas, ne vous mettez pas en peine : ils sont tous de votre côté et ne vous trahiront pas » (Makarenko, 1967, t. I, p. 206).

b) Connaître le jeune. — L'éducateur doit bien connaître le jeune qu'il a pour mission de resocialiser. Il doit savoir ce que fait le jeune, comment il vit, à quoi il s'intéresse, ce qu'il aime, qui il fréquente, ses difficultés, etc. L'éducateur doit aussi bien connaître les groupes qu'il dirige, les sous-groupes, les leaders, les activités du groupe, etc. C'est pourquoi il doit être attentif au jeune, s'intéresser à sa vie, se soucier de le comprendre et savoir le mettre en confiance.

c) L'aide. — « L'autorité de la connaissance conduit à celle de l'aide. Dans la vie de chaque enfant, en bien des cas, il ne sait comment se comporter, il a besoin de conseils et d'aide. Et cet appui, il ne vous le demandera peut-être pas, car il ne sait pas le faire, vous devrez vous-même lui venir en aide. Cette aide peut souvent être donnée sous la forme d'un conseil direct, d'une plaisanterie, d'une directive,

parfois même d'un ordre. Si vous connaissez la vie de votre enfant, vous verrez vous-même comment agir au mieux » (Makarenko, t. III, p. 376-377).

Cependant, il est essentiel que l'éducateur sache doser son degré d'intervention dans la vie du jeune. Dans certains cas, il faut diriger, conduire l'enfant ; dans d'autres, il faut le laisser décider seul. « En certains cas, il est tout à fait indispensable de laisser l'enfant se tirer d'affaire tout seul, il faut qu'il s'habitue à surmonter les difficultés et à résoudre des questions compliquées » (Makarenko, 1967, t. III, p. 377). L'enfant à qui on ne laisse pas un minimum de liberté deviendra passif et dépendant ; il ne saura pas comment affronter les difficultés, comment se protéger des mauvaises influences, il sera incapable de prendre des risques ; dans d'autres cas, l'enfant à qui on ne donne pas d'initiative se rebellera ; il ne supportera plus qu'on le conduise perpétuellement par la main et que son besoin d'autonomie soit toujours brimé. Dans d'autres cas, l'enfant a besoin d'être aidé et dirigé sinon il risque de faire n'importe quoi, de prendre n'importe quel moyen pour arriver à ses fins, ou alors, dans certaines situations difficiles, n'ayant pas l'aide dont il a besoin, il se laissera aller au découragement.

d) L'exigence. — L'éducateur doit avoir un haut niveau d'exigence à l'endroit du jeune. La justification de cette exigence est la responsabilité de l'éducateur devant la société soviétique. En effet, l'éducateur répond de la formation du jeune devant la société et le jeune lui-même doit en arriver à répondre de sa conduite, à se sentir responsable en face de la société. C'est pourquoi l'éducateur exige de façon claire et catégorique, de façon que l'enfant n'ait aucun doute sur la résolution de l'éducateur. Le jeune qui se soumet aux exigences de l'éducateur découvrira qu'il peut se dépasser, il sera fier de pouvoir lui aussi apporter sa contribution. Makarenko va jusqu'au bout de la logique de l'exigence même si cela comporte des risques ; il est prêt à punir celui qui ne fournit pas un effort suffisant, il n'hésite pas à se mettre en colère ou même à renvoyer celui qui ne répond pas. De telles actions comportent le risque de blesser l'enfant ou même de le traumatiser mais il est prêt à assumer de tels risques, car dans la conception de Makarenko on ne peut faire de rééducation sans prendre de risque. Quand l'éducateur veut exiger quelque chose de précis de l'enfant, il emploiera le plus souvent le commandement, donné sur un ton affable, pratique mais toujours résolu. « On peut être tant qu'on veut caressant avec l'enfant, plaisanter, jouer avec lui, mais quand la nécessité se présente, il faut savoir commander brièvement, une fois pour toutes, d'un tel air et d'un tel ton qu'il n'y ait chez-vous ni chez lui aucun doute sur le bien-fondé de ce commandement et la nécessité de l'exécuter » (Makarenko, t.III, p. 385-386).

Pour être correctement exécuté, le commandement doit répondre aux exigences suivantes : 1) il ne doit pas être donné avec colère, avec des cris, avec irritation, mais ne doit pas non plus ressembler à une supplication ; 2) il ne doit pas excéder les forces de l'enfant ni exiger de lui un effort trop pénible ; 3) il doit être raisonnable, c'est-à-dire ne pas être en contradiction avec le bon sens ; 4) il ne doit

pas non plus être en contradiction avec un autre commandement émanant de vous ou d'un autre (Makarenko, t. III, p. 386).

« Une fois le commandement donné, il doit obligatoirement être mis à exécution. Il est fort mauvais de donner un ordre que soi-même on oublie ensuite » (Makarenko, t. III, p. 386). Il faut aussi vérifier si l'ordre a été exécuté.

Makarenko utilisait certaines punitions. La plus courante était réservée à ceux qui avaient le titre de colon : C'était les « arrêts » : celui qui avait commis une faute était confiné au bureau de Makarenko pendant un certain temps et on n'avait pas le droit de lui parler. Quand il s'avère nécessaire de punir un coupable, il est essentiel que l'éducateur fasse en sorte que la collectivité dans laquelle se trouve le jeune accepte le bien-fondé de la sanction et appuie l'éducateur dans son exécution. C'est pourquoi Makarenko évitait les châtiments qui auraient fait du coupable un martyr, il ne châtiait que quand il avait convaincu la majorité des jeunes du caractère inacceptable du geste posé. Cependant, dans ses articles sur l'éducation, Makarenko n'est pas en faveur des punitions : il affirme qu'il faut apprendre aux enfants à obéir et à respecter les règles, en créant un régime de vie raisonnable, précis et stable. Dans ce cas, les punitions seront à peu près inutiles.

2. *L'organisation et la rééducation*

Pour Makarenko, l'organisation de la collectivité dans laquelle évolue le jeune et de son régime de vie est plus importante que l'influence directe de l'éducateur.

a) *La collectivité.* — Le premier souci de l'éducateur dans son travail d'organisation est de favoriser le développement d'une collectivité organisée, solidaire, ayant ses traditions et capable de réaliser ses buts. Le principal centre que Makarenko eut l'occasion de diriger fut la colonie Gorki ; elle était consacrée à l'exploitation agricole. Dans cette colonie, il régnait un climat de fraternité et de discipline exceptionnel.

b) *L'unité de vie.* — Le détachement constitue l'unité de base de cette collectivité. À la lumière de son expérience, Makarenko considère que cette « collectivité primaire » ne doit pas compter moins de sept ni plus de quinze personnes : « Quand la collectivité primaire compte moins de sept personnes, elle commence à se transformer en une collectivité amicale, un groupe formé d'amis et de camarades. Une collectivité primaire de plus de quinze personnes tend toujours à se scinder en deux, il y a toujours une ligne de partage » (Makarenko, 1967, t. III, p. 443-444).

Pour être un facteur de rééducation, le groupe primaire doit posséder certaines qualités :

Je ne considère comme une collectivité primaire idéale que celle qui est consciente de son unité, de sa cohésion, de sa force et consciente en même temps de ne pas être une coterie d'amis, réunis d'un commun accord, mais ce phénomène d'ordre social qui est la collectivité,

une organisation qui a certaines obligations, un certain devoir, une certaine responsabilité (Makarenko, 1967, t. III, p. 444)

Un facteur qui aida beaucoup Makarenko à développer des détachements ayant les qualités désirables fut leur stabilité : en effet, les jeunes restaient à la colonie fort longtemps et Makarenko s'appliquait à modifier le moins possible la composition de ces groupes ; ils duraient jusqu'à huit ans, avec des changements qui ne dépassaient pas 25 %. Les chefs des détachements étaient nommés « commandants ». Au début, on avait tendance à mettre à la tête du détachement le jeune le plus débrouillard, le plus résolu, capable de tenir tout le monde en main, de commander, d'ordonner. Par la suite, cette tendance se modifia graduellement. Le commandant était nommé par roulement et rien ne le distinguait des autres. Son autorité ne venait plus du fait qu'il était le plus fort ou le plus décidé ou le plus brillant mais lui était conférée par son mandat et la responsabilité qu'on lui confiait.

Les détachements étaient heureusement complétés par les détachements spéciaux. Le détachement spécial était une équipe de travail temporaire qui devait accomplir des missions précises sous la direction d'un colon. Ces détachements étaient nés du besoin de disposer d'une organisation souple pour exécuter les tâches diverses et variables dans l'exploitation agricole de la colonie. Quand la mission du détachement spécial était terminée, il était dissous ; ces équipes ne duraient pas plus d'une semaine. Le commandant d'un détachement spécial était le responsable officiel de la mission ; il répondait de l'exécution du travail, de la discipline, du groupe, de l'équipement utilisé, etc. Ces commandants n'étaient généralement pas commandants d'un détachement permanent.

Pour Makarenko, l'expérience de diriger un détachement était un élément essentiel de la rééducation du jeune. C'est pourquoi il choisissait avec soin les missions qui devaient être confiées aux garçons et il contrôlait avec attention la manière dont ils s'acquittaient de leurs responsabilités. Il faisait en sorte que le plus grand nombre de colons aient l'occasion de participer aux fonctions d'organisation. C'est ainsi qu'il apprenait aux jeunes à prendre des responsabilités et à diriger d'autres garçons, sans pour autant se spécialiser outre mesure, car chaque colon était appelé à remplir des fonctions différentes : parfois il dirigeait, parfois il exécutait.

c) Le conseil des commandants. — Le « conseil des commandants » était l'organe directeur de la colonie, il était formé des commandants des détachements permanents et des éducateurs. Ce conseil avait un grand pouvoir de décision. Quand Makarenko avait une décision importante à prendre, il convoquait le conseil, les décisions étaient prises au vote. C'est ce conseil qui choisissait les nouveaux commandants.

À cause des attributions attachées au poste de commandant, certains anciens avaient beaucoup de pouvoir et de responsabilité dans la colonie. Au point que,

pendant quelques années, Makarenko était le seul éducateur de la colonie. (Il est à souligner que les jeunes pouvaient rester jusqu'à huit ans dans la colonie. Souvent les anciens avaient cessé depuis longtemps d'être délinquants et ils exerçaient, *de facto*, la fonction d'éducateur).

d) Le bien commun. — Une collectivité ne se caractérise pas seulement par son organisation mais aussi par le fait que ses membres sont unis dans la poursuite d'un même idéal et dans la défense d'intérêts communs. Makarenko s'efforçait de développer cette idée du bien commun qui unissait tous les membres de la collectivité. Un des moyens qu'il prenait était d'entraîner la colonie dans la poursuite de buts collectifs qui donnaient une dimension concrète au bien commun. Au début, le but que tous poursuivaient était de manger convenablement, de résister au froid, de survivre. Quand ce premier objectif fut réalisé, on se proposa de faire de la colonie une exploitation agricole modèle ; enfin on entreprit de mettre sur pied une usine d'instruments de précision. Tous ces buts successifs mobilisaient l'énergie des jeunes, les unissait dans un effort commun et leur faisaient découvrir concrètement la nécessité d'apporter leur contribution au bien commun.

e) Le contrôle social. — Une collectivité possède des normes que ses membres assument et font respecter. Dans les colonies de Makarenko, le conseil des commandants était chargé de faire respecter les règles de la colonie. Le colon qui avait violé une règle quelconque était susceptible de comparaître devant le conseil des commandants ; il devait alors s'expliquer devant ses pairs ; le conseil pouvait décider de lui infliger une sanction mais, le plus souvent, la pression du groupe représenté par le conseil suffisait pour amender le coupable.

f) L'intégration. — Pour que la collectivité puisse exercer son influence sur tous les garçons, il fallait que tous se sentent acceptés et aient le sentiment de faire partie de la colonie. Pour ce faire, Makarenko disposait, entre autres choses, de deux procédés : l'oubli du passé et la méthode des explosions.

Makarenko ne voulait pas qu'on lui envoie les dossiers judiciaires des colons : les éducateurs aussi bien que les jeunes oublient alors le passé pour s'orienter vers l'avenir. Makarenko avait mis au point une méthode originale pour intégrer les nouveaux arrivants très rapidement et pour changer radicalement leurs aptitudes. C'est la « méthode des explosions ». Quand la colonie recevait de nouveaux membres, Makarenko montait toute une mise en scène destinée à étonner et séduire ceux qu'on accueillait, de telle sorte que presque instantanément ceux-ci adoptaient une attitude positive à l'endroit de la nouvelle communauté qui les recevait. Quand des nouveaux membres étaient annoncés, on organisait une véritable fête, on décorait, on pavoisait, on accueillait les nouveaux comme des invités de marque, au son de la musique, puis on leur lançait une invitation solennelle à devenir membres de la colonie. On leur donnait alors des vêtements neufs et leurs vieux vêtements étaient empilés, enduits d'essence et brûlés devant

tout le monde pour symboliser le passé qu'il fallait oublier. Ce rite produisait, nous dit Makarenko, une vive impression sur les jeunes ; ils constataient qu'ils étaient reçus à bras ouverts dans une communauté disciplinée et heureuse. C'est alors que l'« explosion » se produisait : le nouveau décidait d'abandonner son ancien mode de vie pour devenir membre de la colonie. Selon Makarenko, cette adhésion produisait une « révolution complète de tous les désirs de l'homme, de toutes ses aspirations » (Makarenko, t. III, p. 440). Par la suite, il restait au jeune à acquérir les habitudes de travail qui lui manquaient mais cette acquisition ne posait pas tellement de problèmes car le jeune avait adhéré aux objectifs de son nouveau milieu et il était prêt à collaborer.

Quelques mois après leur arrivée dans la colonie, les garçons qui avaient accepté de participer activement à la vie de la colonie recevaient le titre de colon au cours d'une cérémonie à laquelle assistait toute la colonie. Les « traînants, pleurnicheurs, geignards » n'étaient que des « pupilles ». Si, après un an, un garçon n'avait pas pu se qualifier pour le titre de colon, il devait quitter la colonie.

g) Le régime de vie. — Pour réaliser les objectifs de la rééducation, il faut inculquer aux jeunes certaines habitudes. C'est par l'organisation du régime de vie qu'on peut faire acquérir aux jeunes les habitudes de vie d'un bon citoyen. Le régime de vie, c'est l'ensemble des règles qui dirigent le jeune dans la vie quotidienne. Le régime de vie varie évidemment selon les conditions et il doit être modifié graduellement. Quand certains buts sont réalisés, on définit de nouvelles règles orientées vers des objectifs plus difficiles. Les règles d'un régime de vie doivent être appropriées au but poursuivi, elles doivent paraître raisonnables et indispensables pour réaliser un but particulier et il faut que l'enfant comprenne le caractère indispensable de la règle. Un régime de vie doit être appliqué de façon constante, fixe et n'admettre des exceptions que dans les cas où elles sont indispensables. L'éducateur ne doit pas se laisser aller à négliger de faire respecter une règle car celle-ci perd son caractère obligatoire et l'habitude ne peut se créer. Une règle doit être appliquée de telle manière que la moindre infraction soit automatiquement relevée.

Makarenko s'élève contre l'idée qu'il faille laisser les enfants crier, courir, se laisser aller à des gestes désordonnés dans n'importe quelle circonstance sous prétexte que les enfants ont besoin de mouvement. Dans les milieux où on applique ce principe, il règne un vacarme et un désordre que les enfants eux-mêmes supportent mal ; ils ont les nerfs à vif, ce qui explique souvent une bonne partie de leur délinquance ; quant aux éducateurs qui doivent aussi supporter tout ce bruit et tout ce désordre, ils accumulent les frustrations, ont des insomnies, des tics et finalement ils ne peuvent plus être de bons éducateurs. C'est pourquoi Makarenko croit à la nécessité d'un ordre parfait dans les milieux où on éduque les enfants. Le jeune doit apprendre à contrôler ses mouvements, il doit savoir qu'on ne doit pas crier inutilement et que, si on veut jouer et courir, il existe des endroits et des moments appropriés pour le faire. On obtient ainsi un milieu discipliné où

règnent le calme et la tranquillité, où chaque chose a ses limites. À la colonie, cet ordre avait des allures militaires, les colons s'habillaient de façon uniforme, on faisait l'inspection quotidiennement, on rassemblait les colons au son du clairon et on répondait aux ordres en disant « vu ».

Makarenko affirme que l'ensemble des règles de vie qui s'étaient établies dans la colonie donnait une impression de force et de discipline qui séduisait les-nouveaux :

Je n'observais d'ailleurs presque aucune tentative de résistance. La colonie imposait fortement son emprise aux nouveaux et parlant vivement à leur esprit par les formes extérieures, par la précision et la simplicité des règles de vie, par un ensemble assez séduisant de traditions et de coutumes, dont les plus anciens vétérans eux-mêmes, ne se rappelaient pas toujours l'origine. Les obligations de chaque colon étaient formulées en termes exigeants et sévères, mais elles étaient toutes strictement indiquées dans nos statuts, et il ne restait presque plus de place chez nous pour des manifestations quelconques d'indiscipline, pas plus que pour les accès d'arbitraire (Makarenko, 1967, t. I, p. 246).

C. Commentaires

[Retour à la table des matières](#)

Devant le système de resocialisation élaboré par Makarenko, nous sommes amenés à nous poser trois questions : 1) Jusqu'à quel point la manière dont Makarenko définit ses objectifs correspond-elle aux besoins du délinquant ? ; 2) le système de Makarenko, est-il un système autoritaire ? ; 3) jusqu'à quel point est-il possible de recréer une collectivité comme celle de la colonie Gorki en dehors des circonstances qui l'ont vu naître ?

Au niveau des objectifs, Makarenko a eu le grand mérite de reconnaître explicitement l'importance de définir les objectifs de la resocialisation. Il a eu aussi le mérite de reconnaître le caractère éthique des buts poursuivis. Cependant, on peut se demander si le fait d'assimiler les objectifs de la resocialisation à ceux de l'éducation normale ne nous conduit pas à négliger les problèmes et les besoins spécifiques du délinquant. Sans vouloir nous aventurer dans un débat métaphysique pour savoir s'il existe une différence de degré ou de structure entre le délinquant et l'enfant normal, il n'en reste pas moins que le délinquant présente un certain nombre de lacunes bien précises qui le poussent à l'antisocialité. Il faut alors identifier ces lacunes pour définir des objectifs de la resocialisation qui porteront de façon *prioritaire* sur les problèmes les plus évidents du jeune. Makarenko refuse de suivre cette démarche, il en arrive à définir des objectifs qui risquent de ne pas correspondre aux besoins du délinquant.

Un examen rapide des conceptions pédagogiques de Makarenko peut nous inciter à croire que nous sommes en présence d'un système autoritaire, plus ou moins coercitif par l'importance accordée à la discipline, au devoir, à l'autorité, à l'exigence, au commandement. En fait le système de Makarenko est plus complexe

et il est difficile de le classer dans une catégorie simple. Rappelons que dans les systèmes autoritaires, on laisse le moins d'autonomie possible et le moins de pouvoir de décision aux sujets, d'autre part, on y utilise beaucoup de punitions ce qui provoque le ressentiment du jeune. Or, Makarenko laissait beaucoup d'autonomie et même de pouvoirs aux jeunes : les attributions des commandants et du conseil des commandants étaient très vastes ; d'autre part, à la colonie Gorki, les jeunes étaient très peu surveillés ; ils allaient souvent se balader seuls en ville, ils allaient travailler des journées entières sans être surveillés, etc. Par ailleurs, Makarenko avait peu recours aux punitions et celles qu'il utilisait, comme les « arrêts » dans son bureau étaient plutôt des peines symboliques. On ne peut donc pas dire que la pédagogie de Makarenko soit une pédagogie autoritaire, il faudrait plutôt la qualifier de pédagogie « exigeante » ; en effet, Makarenko exigeait beaucoup des jeunes, il insistait sur le devoir, le travail, le sens des responsabilités, il ne tolérait pas qu'on se laisse aller. Et c'est là une attitude normale quand on attache beaucoup d'importance aux objectifs de la resocialisation.

À la lecture des écrits de Makarenko, il apparaît évident que la colonie Gorki était un milieu exceptionnel. Il y régnait un climat de fraternité surprenant, les pensionnaires travaillaient dur mais ils semblaient heureux ; l'organisation de toute la collectivité était fort bien rodée ; le service du bien commun était accepté par tous. Or, Makarenko admet que la réalisation d'une collectivité possédant un tel climat est une chose très difficile et même qu'il s'agit d'un phénomène exceptionnel. Il disait : « Ceci est peut-être la partie la plus difficile de notre travail pédagogique, et je n'ai point vu de collectivités telles que la mienne » (Makarenko, 1967, t. III, p. 443).

Effectivement, toutes sortes de facteurs qui ne dépendaient pas de la volonté de Makarenko avaient joué pour faciliter le développement du climat que l'on trouvait à la colonie Gorki. Tout d'abord, en 1920, la guerre civile avait provoqué des désordres, la famine, une pauvreté très grande. Les jeunes qui arrivaient à Gorki, découvraient que les conditions de vie y étaient meilleures qu'à l'extérieur, puisque au moins, on y était assuré du repas du lendemain. Cette situation conduisait les jeunes à s'attacher à Gorki, qui, par l'effet de contraste, apparaissait comme un milieu où on vivait mieux qu'ailleurs. Malgré tout, la colonie, à ses débuts, était pauvre, et pour vivre convenablement, on avait besoin de la contribution de tout le monde. Ainsi Makarenko était dans une excellente position quand il demandait à un jeune de travailler. Il lui disait : la collectivité a besoin de ton travail pour vivre convenablement. Le jeune comprenait le bien-fondé de cette demande et il s'attelait à la tâche ; il comprenait que son travail était nécessaire et que s'il refusait de fournir un effort valable, on le renverrait et qu'il devrait continuer à errer ici et là, affamé.

Enfin, la naissance de la colonie Gorki coïncide avec la naissance de l'U.R.S.S. Pour les communistes, cette période était difficile mais exaltante : on était en train de créer une nouvelle société, de forger un homme nouveau, tous les espoirs

étaient permis. Il était alors facile pour Makarenko de communiquer aux jeunes cet enthousiasme et de leur faire partager cet idéal, car le climat qui régnait dans la société s'y prêtait. C'est ce qui nous incite à nous demander s'il est possible de recréer une collectivité comme Gorki dans d'autres conditions ? Si la société est riche et apparaît plus séduisante que l'institution, comment pourra-t-on amener le jeune à valoriser ce milieu et à s'y attacher ? Si l'institution n'a aucunement besoin de la contribution du jeune, comment pourra-t-on motiver ce dernier au travail ? Si, dans la population, règne un climat d'insatisfaction à l'égard de la société, si les gens ont cessé de croire aux valeurs qui fondent et justifient la société dans laquelle ils vivent, comment l'éducateur pourra-t-il faire accepter au délinquant ces valeurs, comment pourra-t-il le convaincre de s'intégrer à cette société, vomie par tous ?

Il nous semble donc que Makarenko était appuyé dans son travail par tout le contexte social, ce qui explique une bonne part de son succès. Ceci nous incite à penser que l'efficacité de la resocialisation ne dépend pas seulement des facteurs internes, du programme, des moyens mis en œuvre, mais aussi de la situation sociale, de l'ambiance collective et de l'harmonie entre les objectifs poursuivis par les éducateurs et les valeurs dominantes dans la société.

CHAPITRE III

LES OBJECTIFS DE LA RESOCIALISATION

[Retour à la table des matières](#)

« Je veux former un homme doué de qualités déterminées et je fais tout, j'applique tout mon intellect et tous mes efforts à atteindre ce but. Je dois trouver les moyens d'y parvenir, et je dois toujours voir devant moi le but, je dois voir ce modèle, cet idéal auquel je tends. Sans m'inquiéter des « rouspétances de l'individu » – laissons-le rouspéter – je marcherai vers mon but. »

Makarenko, 1967, t. III, p. 468

Avec Makarenko, nous croyons que les objectifs de la resocialisation, c'est-à-dire les qualités que les éducateurs veulent faire acquérir au jeune délinquant pour qu'il puisse fonctionner sans heurts dans la société constituent un élément essentiel de tout système de rééducation.

Nous consacrerons le présent chapitre à cette question. Nous tenterons de montrer pourquoi des objectifs sont indispensables. Puis nous proposerons notre conception de ce que devraient être ces objectifs.

La nécessité des objectifs

En quoi les objectifs sont-ils nécessaires dans la resocialisation ? Quelques bonnes techniques ne suffiraient-elles pas pour faire un travail efficace ? En quoi des objectifs peuvent-ils avoir une influence réelle sur le travail des éducateurs ?

Pour répondre à ces questions et pour montrer la nécessité de se définir des objectifs précis et appropriés, nous voulons tenter de montrer que la principale cause de l'échec des efforts pour resocialiser les délinquants, jeunes ou adultes en

institution, vient précisément de l'absence d'attention accordée aux objectifs de la resocialisation.

Le travail de resocialisation dans le cadre des institutions et des milieux plus ou moins fermés a toujours eu mauvaise presse auprès des spécialistes. La critique que l'on fait à une telle entreprise est que l'institution ne prépare pas à la vie dans la communauté et qu'une bonne adaptation à l'institution ne permet pas de prédire une bonne adaptation à la vie sociale. Déjà en 1845, De Beaumont et De Tocqueville posaient clairement le problème : « L'expérience nous apprend que le criminel qui, dans la société, a commis les attentats les plus audacieux, est souvent le moins rebelle dans la prison. Il est plus intelligent et il sait se soumettre quand il est sans puissance pour se révolter » (De Beaumont et de Tocqueville, 1845). Il existe en effet de nombreux cas qui justifient cette affirmation. Tous les criminologues connaissent ces « bons détenus », ces pensionnaires modèles, dociles, et soumis pendant qu'ils sont dans l'institution et qui reprennent leurs méfaits dès qu'ils sont libérés.

Mais pourquoi les institutions sont-elles incapables de préparer le délinquant à la vie en société ? Précisément à cause d'un oubli des objectifs de la resocialisation ou d'une formulation incorrecte de ces objectifs. En effet, quand-on examine le fonctionnement de certaines institutions, on constate que les buts *réellement* poursuivis sont aux antipodes d'une resocialisation véritable : il semble que tout soit organisé pour produire des inaptes sociaux. C'est ainsi que, dans ces milieux, on se préoccupe avant tout d'avoir des pensionnaires dociles et qui ne poseront pas de problèmes. On exige du sujet qu'il respecte les règlements à la lettre, on décide tout à sa place, on le surveille constamment, on punit impitoyablement toute infraction, on décourage les communications entre le personnel et les pensionnaires, on tolère que, entre eux, les détenus s'exploitent et se manipulent, etc. À quels résultats peut-on arriver logiquement dans de telles circonstances ? Au « bon détenu » typique. Habitué à n'avoir aucune initiative, il devient dépendant et soumis ; toujours sous la menace des punitions, il entretient des attitudes revendicatrices et hostiles à l'endroit de la société ; n'ayant l'occasion d'avoir des relations amicales ni avec le personnel ni avec ses compagnons d'infortune, il devient incapable d'entretenir des relations interpersonnelles valables avec autrui. En d'autres termes, ces institutions « produisent » exactement le contraire de ce qu'il faudrait viser car le « bon détenu » qui est dans un état de dépendance hargneuse à l'endroit de la société et d'autrui ne pourra pas et ne voudra pas affronter les difficultés de l'adaptation dans la société.

Un tel phénomène de déplacement de but est surprenant à première vue ; en fait il s'explique facilement. Dans un milieu fermé où la direction et le personnel disposent d'un pouvoir quasi absolu sur des pensionnaires qui n'ont pas de contacts avec l'extérieur, les personnes en autorité auront tendance à adopter les solutions les plus commodes, les plus économiques, et celles qui leur permettront d'éviter les problèmes. C'est pourquoi on enrégimente les pensionnaires, ce qui facilite la

surveillance ; on limite leur autonomie et on punit les infractions, ce qui rend leur comportement prévisible. Goffman (1961) avait d'ailleurs montré que cette situation a tendance à se reproduire dans tous les milieux fermés, dans toutes les institutions « totalitaires ».

Ainsi, dans ces institutions, il existe un penchant très fort, issu de la situation même, pour développer un mode d'organisation qui, de toute évidence, risque de nuire à la resocialisation. *C'est pourquoi il est essentiel de formuler clairement les objectifs que l'on veut réaliser, justement pour lutter contre les tendances totalitaires auxquelles sont soumises toutes les institutions.* Ce n'est qu'au nom d'objectifs explicites et précis que l'on pourra mener une action consciente pour créer les conditions qui permettront de les réaliser. Dans les institutions, l'alternative est la suivante : soit avoir constamment à l'esprit les objectifs de la resocialisation et les suivre coûte que coûte, soit négliger ces objectifs et alors, inévitablement on se laisse aller aux solutions de facilité, et on tombe dans une situation où l'institution « reproduit » sa propre clientèle, engendrant non pas de bons citoyens mais de « bons détenus » qui, incapables de s'adapter dans la société reviendront périodiquement dans l'institution.

Mais jusqu'à quel point le seul fait de définir des objectifs adéquats et même d'y attacher de l'importance aura-t-il un effet sur le choix des moyens d'intervention et sur l'organisation du milieu ? Pour répondre à cette question nous disposons des résultats de la recherche de Street *et al.* (1966) qui nous permettent d'affirmer que les objectifs ont véritablement une influence sur toute l'institution et son programme de resocialisation. En effet, dans leur étude de six institutions pour jeunes délinquants, Street *et al.* (1966) avaient pu démontrer que la manière dont la direction de chaque institution formulait ses objectifs avait une grande influence sur la structure de l'institution, les méthodes d'intervention utilisées par le personnel et leurs attitudes. Donc si, dans une institution, on formule des objectifs valables, et si on valorise ces buts, l'organisation du milieu s'en ressentira.

Comment définir les objectifs ?

[Retour à la table des matières](#)

En admettant que les objectifs constituent un aspect essentiel du processus de resocialisation, il nous reste à savoir quels sont les facteurs dont il faut tenir compte pour définir ces objectifs. Il nous semble que pour définir les objectifs de la resocialisation il faut éviter l'erreur de Redl qui croyait que seule l'étude de la personnalité du délinquant suffirait pour inspirer un programme de resocialisation ; il faut aussi éviter l'erreur de Makarenko qui affirmait que les objectifs de la resocialisation sont les mêmes que ceux de toute éducation.

On ne peut, comme le faisait Redl, croire que la connaissance de la personnalité du délinquant suffira pour orienter le travail de resocialisation non seulement parce que l'éducateur risque de se laisser fasciner par les limitations du jeune, mais pour une raison plus fondamentale. C'est que la resocialisation, comme toute forme d'éducation, comporte nécessairement l'acquisition de qualités valorisées dans une société donnée et tend vers la réalisation d'une certaine conception de l'homme, du « bon citoyen ». Les valeurs, c'est-à-dire une certaine conception de ce qui est désirable chez l'homme, sont nécessaires dans la resocialisation pour deux raisons. Il faut faire acquérir au jeune certaines valeurs si l'on veut qu'il en arrive à juger sa propre conduite, et éventuellement à se reprocher ses actes criminels. Si le jeune n'a aucune valeur, au nom de quoi pourra-t-on le convaincre que le crime est mauvais ? C'est au nom de certaines valeurs que le jeune pourra être convaincu d'abandonner un mode de comportement qui lui apporte des gratifications. Il faut aussi disposer de valeurs et d'une conception de l'homme idéal pour pouvoir présenter au jeune une solution de rechange à son style de vie délinquant qui puisse remplir le vide laissé par la disparition de sa structure délinquante et qui lui apporte un autre type de satisfactions.

Mais, dès qu'on aborde ce problème, on touche à la question délicate de la morale, de l'idéologie, de la conception que l'on se fait de l'homme. Chaque société (et jusqu'à un certain point chaque groupe) possède sa conception de l'homme et de la morale et chaque société reproduit un type spécifique d'hommes. Dès lors, si les objectifs de la resocialisation, dépendent en partie de l'idéologie dominante, ces objectifs varieront selon les époques, selon les milieux, selon les sociétés. Nous avons vu qu'en U.R.S.S., les objectifs de la resocialisation sont influencés par l'idéologie communiste. Il y a quelques années, au Québec, dans les institutions pour jeunes délinquants, on ne se contentait pas de former de bons citoyens mais on tâchait de former aussi de bons catholiques. Du point de vue de l'adaptation future du délinquant à la société, ce n'était pas une mauvaise chose ; en effet un Canadien français non catholique aurait eu de la difficulté à être accepté au Québec à cette époque et, en U.R.S.S., un anticommuniste risque, pour le moins, d'avoir certains problèmes d'adaptation. La difficulté de resocialisation dans le Québec contemporain vient justement du fait qu'on n'y trouve pas d'idéologie dominante, acceptée par tous, et alors, comment définir les objectifs de la resocialisation ? Ce n'est qu'après un travail de réflexion sur les valeurs que l'on pourra, peut-être, en arriver à définir des objectifs assez généralement acceptés. Ce travail de réflexion devrait partir d'abord de ce qu'on trouve d'essentiel et de quasi universel dans les idéologies les plus courantes ; par exemple le respect de la valeur d'autrui nous semble une valeur acceptée par tous. Les valeurs trop spécifiques, qui sont le propre d'une classe sociale, d'un groupe religieux, ne devraient pas être considérées comme des objectifs de la resocialisation. Dans la définition de ces objectifs, il faudrait tenir compte des options de ceux qui sont concernés par la resocialisation comme les valeurs des jeunes et celles de leur milieu d'origine, les valeurs des éducateurs car il est essentiel que les éducateurs

assument ces objectifs, et enfin les valeurs dominantes de la société où le jeune aura à vivre,

La définition des aspects éthiques des objectifs de la resocialisation devrait donc être le résultat d'un travail de réflexion, de discussion entre tous ces groupes, afin de dégager des valeurs acceptées par tous et suffisamment générales.

On ne peut pas non plus, comme l'affirmait Makarenko, négliger la spécificité du délinquant et se contenter d'affirmer que les objectifs de la resocialisation sont les mêmes que ceux de l'éducation des enfants normaux.

Les recherches criminologiques nous ont appris que les délinquants récidivistes ont un certain nombre de caractéristiques spécifiques, de lacunes, de défenses, de modes de relations, etc. Si on ferme les yeux sur ce phénomène on risque de négliger certains problèmes graves du délinquant et celui-ci quittera l'institution sans que sa structure délinquante soit vraiment modifiée.

À quoi pourront servir les connaissances sur le délinquant dans la formulation des objectifs de la resocialisation? Tout d'abord, ces connaissances nous indiqueront les objectifs prioritaires. Si on sait que les délinquants possèdent telle lacune précise, un objectif prioritaire de la resocialisation sera de combler cette lacune. La réflexion sur les valeurs dont nous avons parlé fournit le modèle général vers lequel il faut tendre, et les connaissances sur le délinquant nous indiquent ce qui, dans ce modèle général, doit être le plus travaillé, les secteurs cruciaux, les buts les plus urgents.

Les informations criminologiques sur la personnalité du délinquant nous permettent aussi de formuler des objectifs réalistes étant donné les limites du jeune. Sachant quel est le potentiel du délinquant, ses faiblesses, ses résistances, l'éducateur saura ce à quoi il doit s'attendre, et le degré de difficulté des buts à réaliser.

Les connaissances générales sur la personnalité du délinquant sont nécessaires. Des connaissances précises sur les caractéristiques spécifiques de chaque délinquant sont aussi nécessaires, car chacun présente une configuration unique de ressources, de lacunes, de besoins, et de problèmes. Il faudra donc pouvoir individualiser les objectifs de la resocialisation, formuler un ensemble d'objectifs adaptés à tel individu particulier. C'est pourquoi, les diagnostics qui permettent d'identifier précisément les caractères spécifiques d'un jeune qui entre dans l'institution sont utiles. Une des formes que ceux-ci peuvent prendre est le diagnostic typologique selon les niveaux de maturité interpersonnelle. Selon les types de délinquants, on peut définir un ensemble d'objectifs plus spécialement adaptés. L'observation du pensionnaire tout au long du séjour permettra de compléter et de préciser les traits du jeune et de définir des objectifs en conséquence.

Quatre objectifs prioritaires

[Retour à la table des matières](#)

Les considérations qui précèdent ont fait ressortir la nécessité d'adapter les objectifs aux valeurs d'un milieu social donné, aux problèmes généraux des délinquants, et aux caractéristiques des délinquants particuliers. Dès lors, il est difficile de proposer des objectifs dans l'absolu en s'imaginant qu'ils pourraient répondre aux problèmes de milieux très divers. Néanmoins, nous tenterons, à titre de suggestion, de dégager les objectifs qui nous paraissent prioritaires quand on entreprend de resocialiser des délinquants comme ceux de Boscoville et du Mont Saint-Antoine.

A. Apprendre au délinquant à entrer en relation avec autrui

Les criminologues d'horizons divers s'entendent de plus en plus sur le fait qu'un des principaux problèmes du délinquant habituel est une incapacité marquée dans la sphère des relations interpersonnelles. Cette lacune a été particulièrement mise en relief par les criminologues de l'école de Louvain : De Greff, Debuyst, Joos etc. C'est ainsi que Debuyst (1960) affirme que les jeunes criminels qu'il étudia en détail en étaient arrivés à « détruire en eux-mêmes l'image d'autrui ou à la dévaloriser de façon durable » (p. 327). Debuyst et Joos (1971) affirment que la personnalité du voleur récidiviste se caractérise, entre autres, par « l'absence de toute attention et même de tout intérêt pour autrui » (p. 179) ; « nos récidivistes ne sont plus prêts à aimer quelqu'un selon un mode oblatif ou à accepter de faire un effort durable pour conserver l'affection de quelqu'un » (p. 180). Dans la même veine, Hesnard (1963) parle de la « perturbation de la relation intersubjective normale aboutissant au projet de la néantisation de l'autre » (p. 311). Pour cet auteur, le crime est le résultat d'une catastrophe de la relation avec l'autre. Pinatel (1963), dans sa théorie sur le noyau central de la personnalité criminelle distingue quatre dimensions fondamentales dont trois constituent des lacunes sur le plan des relations interpersonnelles : l'égoïsme, l'indifférence affective et l'agressivité.

Plus près de nous, Mailloux (1965) affirme que « Le délinquant habituel est profondément ancré dans une attitude narcissique qui l'empêche d'emblée de s'attacher à qui que ce soit d'une façon durable, amicale et confiante » (p. 69).

Il est remarquable de constater que les recherches les plus récentes, réalisées aussi bien par des criminologues d'inspiration sociologique que psychologique, confirment ces considérations cliniques et théoriques. Ainsi Hirschi (1969), utilisant un questionnaire, put démontrer que la délinquance était étroitement liée au fait d'avoir de mauvaises relations avec ses parents, ses professeurs et même avec ses pairs délinquants. Fréchette (1970), utilisant le test des construits personnels de Kelley démontra que « le criminel se révèle inapte ou malhabile à

percevoir des ressemblances entre lui-même et les autres, c'est-à-dire à s'assimiler mentalement à autrui » (p. 89). Ce « sentiment d'éloignement interpersonnel est systématiquement plus accusé chez les sujets antisociaux que chez les sujets adaptés » (p. 89).

Que cette incapacité d'établir avec autrui des relations interpersonnelles valables soit reliée à la commission de crimes s'explique aisément. En effet le crime est le plus souvent une attaque contre la personne ou la propriété d'autrui et, toujours, un refus de répondre aux attentes d'autrui ; le crime suppose donc une insensibilité aux sentiments de l'autre ce qui permet au délinquant de récuser les liens qui le rattachent à autrui. Il pourra ainsi rester indifférent aussi bien à la souffrance de sa victime qu'à la désapprobation de son entourage.

Dans une perspective de resocialisation, un premier objectif s'impose à partir de cette constatation : il faut apprendre au délinquant à établir avec autrui des relations interpersonnelles véritables. Qu'est-ce qu'on entend par relations interpersonnelles ? Dans une recherche récente (Maurice Cusson, Suzanne Laflamme-Cusson et Jacques Beauchamp, 1973), nous avons tenté de préciser cette réalité complexe. Nous avons réussi à isoler un certain nombre de dimensions de relations interpersonnelles statistiquement homogènes et nous avons élaboré une grille d'observations du comportement qui permet de mesurer ces dimensions. Cette recherche, qui portait sur les élèves du Mont Saint-Antoine, nous a amenés à distinguer : 1) les relations orientées vers les pairs ; 2) les relations orientées vers les éducateurs et 3) des mécanismes déviants dans les relations avec autrui en général.

Mentionnons quelques-unes des dimensions les plus importantes que nous avons pu mesurer : la *solidarité*, que nous avons définie comme le fait d'aider ses camarades, de respecter leurs droits et d'aller au-devant d'eux par sympathie ; *l'autonomie*, qui est le comportement du jeune qui peut penser, décider et agir par lui-même sans être trop influencé par ses camarades ; *l'agressivité*, qui est le fait de se battre, d'agir avec violence et de provoquer ses compagnons ; la *manipulation*, qui consiste en l'utilisation de moyens détournés ou fourbes pour obtenir des autres ce que l'on désire. Nous avons pu isoler un total de douze dimensions de relations interpersonnelles. Cet effort de mesure nous permettra de savoir exactement si le premier objectif de la resocialisation a été atteint pendant le séjour du jeune en institution.

B. Réconcilier le délinquant avec la société

S'il est vrai que le délinquant est incapable d'établir des relations normales avec autrui, il n'est pas surprenant qu'il soit en rupture de ban avec la société. Car l'intégration à la société, la participation à la vie collective est médiatisée, rendue possible par les relations avec d'autres personnes. Trois raisons permettent

d'affirmer que le délinquant récidiviste est un individu en marge ou en conflit avec la société.

1) Par définition, le crime est un acte qui oppose le délinquant à la société. En effet, le crime est la violation d'une norme fondamentale qui est fortement désapprouvée par la majorité des gens et punie par les représentants officiels de la société. Cette caractéristique du crime est si importante que Pinatel (1968), d'accord avec Lagache, affirme que c'est ce qui assure au crime sa généralité : « L'acte criminel se caractérise du point de vue criminologique par un trait constant : c'est, ainsi que l'a souligné M. D. Lagache, le conflit entre le comportement d'un ou plusieurs individus et le groupe dans lequel il s'exerce [...] le conflit exprimé par le crime se traduit toujours par une agression dirigée contre les valeurs du groupe » (p. 139).

2) À l'origine du crime, on trouve une mauvaise intégration de l'individu à la société ; c'est souvent la situation marginale d'un individu qui le prédispose à la criminalité. Ce problème a été bien perçu par Mailloux (1965) qui parle du « processus d'aliénation qui amène peu à peu le délinquant à se percevoir comme un étranger et un paria au sein de la société où il doit pourtant vivre » (p. 74). Les recherches systématiques confirment cet énoncé. Généralement, les délinquants ne sont attachés à leur famille par aucun lien organique, car ils sont rarement adaptés au monde de l'école et du travail. Plus récemment, les recherches de Hirschi (1969) ont démontré que, quand un jeune est mal intégré dans le milieu familial et scolaire, il est beaucoup plus susceptible d'avoir commis plusieurs délits, ce qui incite l'auteur à conclure que l'affaiblissement du lien entre l'individu et la société est une cause de la délinquance.

3) Enfin, la réaction de la société contre le crime, aussi bien la condamnation pénale que la désapprobation de l'entourage socialisé du délinquant, contribue à accentuer le conflit entre l'individu et la société et, par voie de conséquence, à accentuer sa déviance. Kinberg (1959) déjà faisait allusion à ce problème : « Très souvent, son attitude (au délinquant) désadaptée déclenche des réactions plus ou moins hostiles de la part du milieu extérieur, ce qui tend à isoler le sujet encore davantage et à le priver de l'appui moral que lui apporterait la conformité avec son groupe » (p. 140). Les études récentes sur la stigmatisation ont mis en relief le fait que la réaction de la société contre le crime accentue l'exclusion du délinquant, le rend encore plus marginal, en fait un étranger, un *outsider* et le confirme dans son opposition à la société.

À cause de son crime même, de sa position marginale et de la réaction de la société, le délinquant est engagé dans un grave conflit avec son milieu social. Il faudra donc se fixer comme objectif de réconcilier le délinquant et la société. Le terme « resocialiser » veut précisément exprimer cette fin ; il s'agit de faire en sorte que ce marginal, cet irréductible, trouve sa place dans la société, qu'il soit réintégré dans les groupes et les institutions sociales, qu'il apprenne à s'engager dans la

structure sociale. C'est ainsi qu'il deviendra un membre à part entière de la société et qu'il découvrira des raisons pour respecter les exigences fondamentales de la société. Il faut donc viser à ce que le jeune se sente accepté dans les milieux qu'il fréquente et ainsi qu'il apprenne à participer à la vie de la société, à contribuer à la réalisation d'objectifs collectifs, même si cela exige de lui qu'il sacrifie ses intérêts immédiats au nom du bien commun. (Il ne s'agit pas d'intégrer le jeune à la société pour en faire un conformiste soumis, mais de lui trouver une place dans la société, quitte à contester cette société et à contribuer à sa transformation.)

C. Rendre le délinquant capable de répondre aux attentes d'autrui et de la société

Même si le délinquant développait des attitudes très positives à l'endroit d'autrui et de son milieu social il ne serait pas resocialisé pour autant. Car le problème du délinquant n'est pas seulement qu'il refuse de s'adapter à son milieu, c'est aussi, qu'il en est incapable ; il lui manque les ressources qui lui permettraient de vivre en harmonie dans son milieu. Les recherches systématiques et en particulier les études de prédiction ont démontré que les délinquants sont instables au travail et qu'ils éprouvent beaucoup de difficultés à l'école. Les auteurs d'inspiration psychanalytique soulignent la même lacune quand ils affirment que le délinquant est incapable de s'adapter à la réalité, qu'il ne peut renoncer à un plaisir immédiat, qu'il ne peut faire face à la frustration, s'adapter à des situations nouvelles, prendre les moyens appropriés aux fins qu'il poursuit, etc. Le concept de labilité élaboré par Pinatel (1963) exprime un phénomène du même ordre ; le délinquant est imprévoyant, suggestible, instable, faible.

Les recherches sur les jeunes délinquants qui ont utilisé le Dynamic Personality Inventory, test de personnalité d'inspiration psychanalytique élaboré par Grygier (Grygier, 1966, Second 1970), ont confirmé et complété cette description du délinquant. Ces recherches ont mis en relief les lacunes qui nuisent aux délinquants dans leurs relations avec autrui : ils sont impulsifs, instables, ils ont de la difficulté à verbaliser leur agressivité. À l'égard des adultes, ils manifestent une dépendance marquée ; ils sont grégaires, suggestibles et conformistes. Ils manifestent aussi toute une série de lacunes qui ne pourront que nuire à leur capacité de travailler normalement : ils sont incapables de s'adapter à des situations nouvelles et s'incrument dans la routine ; ils abandonnent facilement en face des difficultés ; ils manquent d'initiative, de confiance en soi et ne peuvent entreprendre un projet et le mener à bien.

Or, il est évident que celui qui veut maintenir de bonnes relations avec autrui et être accepté comme citoyen à part entière doit pouvoir répondre à certaines exigences. Dans ses relations avec autrui, il doit savoir rester autonome, il doit pouvoir apporter quelque chose en échange de ce que lui apporte l'autre et non rester constamment son débiteur, être capable d'affronter les frustrations inévitables dans toute relation interpersonnelle, etc. Dans ses rapports avec la

société, le citoyen doit pouvoir apporter sa contribution au bien commun en particulier par un travail productif ; il doit pouvoir répondre de ses obligations ; il doit être capable de fournir un effort soutenu, pouvoir s'adapter à des situations nouvelles et faire preuve d'initiative.

Un dernier objectif essentiel de la resocialisation sera donc de faire acquérir au jeune délinquant les qualités qui le rendront capable d'apporter sa contribution à son milieu et de satisfaire aux exigences de la vie en société. Parmi ces qualités, mentionnons la capacité de percevoir correctement la réalité ; la capacité d'affronter les frustrations, ce qui suppose une certaine maîtrise de soi et la force de renoncer au plaisir immédiat pour atteindre des buts éloignés ; la capacité de prendre des décisions de façon autonome, c'est-à-dire de choisir seul la ligne d'action la plus susceptible d'aboutir à des résultats ; la capacité de fournir un effort, de travailler ; le sens des responsabilités c'est-à-dire le souci de ses obligations, la disponibilité à assumer les conséquences de ses actes ; l'esprit d'initiative et la capacité d'adaptation.

D. Faire cesser l'agir délinquant

Il ne faut tout de même pas oublier que le délinquant est d'abord un individu qui a commis des délits. Il est donc essentiel que l'on apprenne au délinquant à éviter de commettre des actes illégaux. La nécessité de cet objectif ne tient pas seulement au besoin de protéger la société, mais aussi au besoin de protéger le jeune délinquant contre la réaction éventuelle de la société. En effet, l'auteur d'un délit, surtout celui qui sort d'une institution pour jeunes délinquants, court un risque énorme, celui de la stigmatisation. Il risque d'être publiquement identifié comme criminel et de se voir contraint d'adopter un statut permanent d'exclu et d'antisocial. Il devient alors une espèce d'abonné d'institutions pénales plus répressives les unes que les autres. C'est pourquoi, pour protéger le jeune d'un système pénal qui brise les individus dont il s'occupe, il faut apprendre au délinquant à éviter tout délit. Il faut que, pendant son séjour en institution, le jeune acquiert un contrôle intériorisé de son agir délinquant.

Si notre conception des caractéristiques du délinquant récidiviste sont justes, il est probable que la réalisation des trois objectifs précédents provoquera tout naturellement la disparition de l'agir antisocial du jeune. En effet, si un jeune apprend à établir avec autrui des relations positives, s'il se réconcilie avec la société et s'il acquiert les qualités qui lui permettent de répondre adéquatement aux attentes de son milieu, il perdra toute motivation pour commettre des actes délinquants.

CHAPITRE IV

LES ÉTAPES DE LA RESOCIALISATION ET L'ÉVOLUTION DES JEUNES

Les étapes

[Retour à la table des matières](#)

Les objectifs de la resocialisation présentés dans le chapitre précédent constituent des buts à moyen et à long terme qui ne pourront être réalisés que progressivement, tout au long du processus de resocialisation. Mais ces objectifs restent relativement lointains. Ils ne fournissent pas à l'éducateur de points de référence qui lui permettraient, à brève échéance, de savoir si ses interventions ont été efficaces.

Or, un objectif n'a de réalité que s'il est suffisamment précis et rapproché, de telle sorte que sa réalisation soit observable. Celui qui agit pourra alors faire le lien entre l'objectif réalisé et son action. Il recevra la rétroaction (*feedback*) qui lui permettra d'améliorer systématiquement la qualité de son action. Il paraît donc nécessaire de ne pas se contenter d'objectifs généraux portant sur le long terme et de définir des objectifs plus immédiats. Ceci nous conduit tout naturellement à parler d'une innovation majeure dans le domaine de la rééducation que nous devons à Gendreau et aux psycho-éducateurs de Boscoville : le système des étapes. La théorie des étapes mise au point à Boscoville et reprise avec modifications au Mont Saint-Antoine, permet de répondre au besoin qu'éprouve l'éducateur de se fixer des objectifs à court terme qui tiennent compte de l'évolution du jeune délinquant pendant le processus de rééducation.

Les étapes, comportant des séries successives d'objectifs à court terme, apportent à l'éducateur une série de jalons qui donnent une dimension concrète aux

objectifs généraux de la rééducation. Ces étapes permettent aussi bien à l'éducateur qu'au délinquant de connaître précisément les buts qu'il faut viser pendant les mois qui viennent et d'évaluer périodiquement les résultats de leurs efforts. Grâce aux étapes, l'éducateur peut sentir les progrès que fait le jeune et ce dernier pourra connaître le rythme de sa progression, ce qui le stimulera à poursuivre ses efforts.

Le développement de l'idée des étapes

[Retour à la table des matières](#)

Des éducateurs d'horizons aussi divers que Makarenko, Aichhorn, Redl et Bettelheim avaient, il y a déjà quelque temps, constaté que les besoins et les capacités des délinquants variaient tout au long du processus, de rééducation et, en conséquence, qu'il fallait distinguer différents moments de la resocialisation. Plus précisément, ces auteurs distinguaient plus ou moins implicitement deux étapes de la resocialisation : d'abord réconcilier le délinquant avec son milieu et, ensuite, exiger du jeune qu'il se conforme aux exigences de la réalité. Makarenko, par exemple, parle de « poser la joie comme une réalité » et ensuite d'apprendre au jeune à poursuivre des projets plus difficiles et à se mettre au service de la collectivité. C'est Bettelheim (1950) qui a exprimé le plus nettement ce point de vue :

Avant tout, un enfant doit être convaincu que, contrairement à son expérience passée, le monde peut être agréable, ceci doit précéder tout désir d'être en harmonie avec le monde. Ce n'est que quand un tel sentiment s'est développé et est devenu partie intégrante de sa personnalité que nous pourrions nous attendre qu'il accepte les aspects moins plaisants de la vie. C'est ainsi que l'enfant normal apprend à affronter les difficultés de la vie : les besoins du bébé sont satisfaits et c'est après plusieurs mois pendant lesquels le monde est vécu comme quelque chose de satisfaisant que nous attendons de lui qu'il contrôle sa conduite même si cela lui semble déplaisant (p. 35).

Cependant, avant l'élaboration du système des étapes de Boscoville, personne n'avait tiré toutes les conséquences de la nécessité de distinguer des moments dans la rééducation. C'est à Gilles Gendreau que revient le mérite d'avoir conçu et mis en application un système de rééducation par étapes complet. Il s'agit là d'une innovation importante qui hisse son auteur au rang des grands éducateurs.

Dès les débuts de Boscoville, Gendreau avait attaché beaucoup d'importance à l'idée qu'il fallait proposer aux jeunes des objectifs afin de les faire sortir de leur passivité. Il semble que, avec les années, ces objectifs soient devenus de plus en plus précis et de mieux en mieux adaptés aux capacités d'un jeune à un moment donné de son évolution. C'est alors que Gendreau, inspiré par les notions de Piaget, imagine d'organiser ces objectifs dans un ensemble intégré de quatre étapes présentant une série de buts à atteindre successivement.

C'est en 1960, lors du 2^e Colloque de recherche sur la délinquance et la criminalité de la Société de criminologie du Québec que Gendreau fit la première présentation systématique de ses idées sur les étapes dans le processus de rééducation. Par la suite, ces idées devaient être reprises et développées par Gendreau et ses collaborateurs mais, dès 1960, les éléments essentiels du système des étapes de Boscoville étaient mis en application.

Les étapes de la rééducation à Boscoville

[Retour à la table des matières](#)

Les étapes de la rééducation peuvent être conçues comme un ensemble de buts à court terme qui sont proposés aux jeunes afin de les faire participer à leur propre rééducation. Simultanément, les étapes comportent des indications sur les interventions éducatives qui sont les plus appropriées aux capacités d'un jeune à un moment donné. Mais comme cette question concerne les moyens d'action, nous la développerons dans un chapitre subséquent.

1. *Première étape : acclimatation*

Le principal objectif de la première étape est, comme son nom l'indique, d'acclimater le jeune à l'institution, c'est-à-dire de lui faire acquérir un sentiment de bien-être dans un univers protégé. Le jeune devra accepter le fait que Boscoville est un milieu de traitement, ce qui implique qu'il admettra avoir besoin d'aide et de traitement et que Boscoville peut répondre à ce besoin (Tessier, 1970).

Les jeunes qui arrivent à Boscoville ont accumulé les actes délinquants et sont presque toujours convaincus de leur incapacité à maîtriser leurs impulsions, ce qui engendre de l'anxiété et les pousse à *l'acting-out*. Il est alors essentiel de faire en sorte que le jeune soit dans l'impossibilité de continuer son agir délinquant et qu'il soit ainsi libéré de la tension du comportement délinquant. Plus généralement, le jeune doit pouvoir vivre en harmonie avec son milieu.

À son arrivée dans l'institution, le jeune délinquant, selon Jeannine Guindon (1969), est convaincu de son incapacité ; il ne vit que dans le présent, sans lien avec le passé et sans perspective d'avenir ; son activité est concentrée sur le mouvement physique et il ne voit pas toujours le lien qui existe entre ce qu'il fait et les conséquences de cette action.

Il faut donc, à cette étape, créer dans les activités des conditions favorables à l'expérience d'une réussite, pour faire en sorte que les résultats satisfaisants de la participation du jeune aux activités contribuent à augmenter son estime de soi.

2. *Deuxième étape : contrôle*

Le début de l'étape contrôle coïncide avec l'arrivée du jeune dans le quartier où il devra vivre pendant le reste de son séjour à Boscoville. Théoriquement, son comportement a encore besoin, à cette période, d'être soumis à des contrôles extérieurs ; il ne se soumet pas de lui-même aux exigences de la réalité et aux règles qui sont acceptées dans son milieu. Pour défendre sa structure délinquante, le jeune aura recours à différents mécanismes : conformisme (évasion dans la vertu), refus de communiquer avec les éducateurs, exploitation, etc.

C'est pourquoi le premier objectif de l'étape est de faire acquérir au jeune le contrôle de son agir. Le jeune devra apprendre à respecter le milieu où il se trouve, ce qui exigera un effort de conformité envers les réalités de ce milieu (Tessier, 1970). Le deuxième objectif de cette étape est l'intégration au quartier qui est l'unité sociale de base de Boscoville. Or, ces deux objectifs, contrôle et intégration, sont étroitement dépendants l'un de l'autre et en particulier le contrôle du comportement permettra l'intégration du jeune.

L'intégration au groupe présuppose la maîtrise de ses actes qui permettra de répondre aux attentes des autres membres du groupe. « Le jeune cherche désormais à acquérir un certain contrôle qui le rendra acceptable aux autres citoyens plus évolués qui composent son nouveau quartier ; il imite leur contrôle » (Gendreau, 1960, p. 4). Réciproquement, « l'appartenance au groupe de pairs constitue une expérience positive de solidarité et fournit le « moratoire » nécessaire à l'intériorisation progressive d'un contrôle personnel » (Guindon, 1969, p. 147).

Parallèlement à l'insertion dans le groupe et à l'intériorisation du contrôle, le jeune doit progresser au niveau des activités : il doit arriver à s'intéresser à celles-ci et pouvoir les penser ; réfléchir à l'articulation des fins et des moyens et pouvoir étendre son action sur plus d'une période.

Au terme de cette étape, le jeune devra avoir fait certaines acquisitions importantes : respect intériorisé de la tradition, intégration au groupe, intérêt pour les activités (initiatives, capacité de choix, participation intéressée). Cette évolution pourra être décelée par certains signes : le jeune manifeste le désir de prendre des responsabilités dans le groupe et d'apporter sa contribution, il perçoit l'éducateur comme un camarade.

3. *Troisième étape : production*

La troisième étape est celle où la production dans les activités devient l'élément le plus important du processus de rééducation. « Cette activité créatrice prend une valeur aux yeux du citoyen : s'instruire, créer et jouer un rôle responsable dans le

groupe sont maintenant des actions devenues importantes » (Gendreau, 1960, p. 5). C'est la période pendant laquelle le jeune développe ses capacités et profite des opportunités que lui offre le milieu pour produire dans les différentes activités, ce qui lui permet de développer ses aptitudes personnelles. Comme l'indique Tessier (1970), à la troisième étape, le jeune « utilise » le milieu et ses ressources pour atteindre des résultats concrets. Pour atteindre une production de qualité, le jeune doit acquérir une méthode de travail au sens large, soit la capacité d'organiser son action en tenant compte des ressources disponibles pour parvenir efficacement au résultat visé.

Dans l'étape production, l'éducateur tend à transformer le jeune en lui faisant acquérir une compétence, une capacité de réaliser ses objectifs, ce qui lui donnera un sentiment d'efficacité et le rendra capable d'organiser lui-même son travail. Le développement de ses capacités permettra au jeune d'envisager son avenir dans le monde du travail avec plus d'assurance, mais aussi de s'affirmer et de se valoriser. Car le jeune découvre qu'il peut réussir aussi bien que d'autres dans les activités.

Même si l'éducateur ne réussit pas à exercer une influence profonde sur le jeune qui refuse de s'identifier à lui et aux valeurs qu'il représente, on note un rapprochement du jeune avec l'éducateur. Alors que, pendant la deuxième étape, l'éducateur était surtout une figure d'autorité que l'on respecte, il devient maintenant un ami et un homme dont on admire la compétence. Le jeune se rapproche des éducateurs, il manifeste le désir de les rencontrer et de leur témoigner de la compréhension. Il manifeste le désir de faire comme eux, mais selon un mode extérieur. Il s'identifiera à un éducateur comme figure compétente et il choisira cet éducateur parce qu'il est compétent dans le domaine précis où l'élève veut acquérir une compétence. La relation qui s'établira avec cet éducateur portera sur les activités de production : demande d'aide pour maîtriser une technique ou pour réaliser une tâche. De son côté, l'éducateur doit se fixer comme objectif de répondre aux attentes du jeune : il est impliqué dans la démarche du jeune vers l'acquisition d'une compétence, il fait confiance aux capacités du jeune et l'encourage à faire des choix parmi les moyens dont il dispose pour réaliser les objectifs proposés.

Dans ses relations avec ses pairs, le jeune « fonctionne » de la même façon : c'est ainsi qu'il choisit comme amis ceux dont l'orientation et les aspirations se rapprochent le plus des siennes.

4. *Quatrième étape : personnalité*

Pendant la quatrième étape, le jeune vit une transformation radicale de son style de vie qui se manifeste par « l'acceptation intime d'un mode de vie axé sur les exigences de la réalité, par la compromission de cet ex-délinquant au vu et au su de tout le groupe aux schèmes non délinquants. Des attitudes de compréhension

envers les autres soulignent également la profondeur de cette intériorisation » (Gendreau, 1960, p. 7).

Ce jeune « réalise et accepte qu'il n'est plus et ne sera jamais le même garçon que celui qui arrivait dans l'institution » (Tessier, 1970, p. 32). Cette option pour son nouveau style de vie comporte plusieurs conséquences ; en particulier, elle rend le jeune apte à entrer en contact avec des personnes et des milieux non délinquants.

La transformation se situe aussi au niveau des valeurs et de l'idéologie ; le jeune adhère aux valeurs proposées par Boscoville et il agit en conséquence. Il acquiert donc un style de vie nouveau, conforme aux exigences du milieu, mais qui lui est propre : « Il découvre et développe une « manière d'être » personnelle, autant dans les tâches que dans les relations interpersonnelles, il forme son style personnel » (Guindon, 1969, p. 161).

L'étape personnalité n'est pas seulement le moment de l'acquisition d'une échelle de valeurs, c'est aussi la période pendant laquelle le jeune accepte de tenir compte du réel. Il pourra prendre conscience de façon réaliste de ce qu'il est, des événements qui ont contribué à l'influencer et des possibilités qui s'offrent à lui dans l'avenir, ce qui lui permet de faire des plans réalistes.

La métamorphose du jeune délinquant lui permet maintenant d'apporter sa contribution à Boscoville. Tessier (1970) parle d'une « contribution consciente à un milieu thérapeutique » (p. 32). Cette participation est particulièrement marquée dans ses relations avec ses pairs et dans ses responsabilités officielles.

Le jeune homme assume personnellement ses responsabilités envers les pairs autant en remplissant une « fonction officielle » délimitée par l'organisation du groupe que dans sa façon personnelle de vivre et de faire respecter la Tradition du groupe. En ce sens, il collabore avec les éducateurs à l'intégration de ses pairs au groupe, ainsi qu'à une promotion de la cohésion du groupe [...]. D'autre part, le sérieux avec lequel le jeune endosse ses responsabilités à l'égard des autres lui confère un rôle particulier : celui de stimuler la participation active des membres au mode de vie du groupe. Les pairs ne tardent pas à choisir ce jeune comme « modèle » (Guindon, 1969, p. 161).

Cette contribution est réalisable parce qu'à cette étape, le jeune s'est ouvert à autrui.

« Mais au cours de cette étape, c'est l'établissement définitif d'une relation rééducative d'influence avec un éducateur et, par voie de conséquence, une adhésion aux schèmes de valeurs dont Boscoville et l'éducateur témoignent » (Gendreau, 1960 p. 6). Pendant cette période, les échanges entre le jeune et l'éducateur portent sur les options fondamentales et sur l'avenir.

Commentaires

[Retour à la table des matières](#)

Les étapes de la resocialisation peuvent apporter une solution valable à des problèmes qui, avant l'élaboration du système de Boscoville, n'avaient jamais pu être résolus de façon satisfaisante : le dilemme du contrôle et de l'autonomie et le problème de l'adaptation des exigences au niveau d'évolution de chacun.

Avant la découverte des étapes, les éducateurs étaient constamment devant le dilemme suivant : d'une part, ils sentaient qu'on ne pouvait laisser la conduite délinquante se perpétuer dans l'institution non seulement à cause des désordres qu'elle occasionnait mais aussi parce que, dans ce cas, le jeune continue à jouir de gratifications que lui apportent ses délits. Il n'a alors aucune motivation pour abandonner un mode de fonctionnement aussi profitable. Il fallait donc contrôler l'agir délinquant. Cependant, il était aussi clair qu'il fallait laisser au délinquant suffisamment d'autonomie pour qu'il apprenne à prendre ses décisions lui-même et pour qu'il puisse assumer les orientations nouvelles qu'on lui propose. Le système des étapes permet de résoudre ce problème ; il s'agit d'en faire des objectifs successifs. Au début on vise à contrôler l'agir délinquant ; par la suite, quand le jeune a intériorisé un certain contrôle, on lui laisse l'autonomie dont il a besoin pour apprendre à faire lui-même ses choix.

Sans un système de resocialisation par étapes, il est difficile pour les éducateurs d'avoir un niveau d'exigences adapté aux capacités et aux possibilités de chacun, sans que ces exigences particulières puissent être perçues par les jeunes comme du favoritisme ou de l'arbitraire. L'établissement d'un système d'étapes accepté par les garçons permet de surmonter la difficulté. Les garçons savent que les éducateurs sont moins exigeants pour un garçon qui est aux premières étapes que pour celui qui est à une étape plus avancée.

Sous l'influence de Boscoville, plusieurs institutions ont adopté le système des étapes de la rééducation. Signalons qu'au Mont Saint-Antoine on a mis au point un système d'étapes qui s'inspire pour l'essentiel des idées élaborées à Boscoville mais qui a été adapté au contexte et aux besoins particuliers de cette institution. On a fusionné les étapes « acclimatation » et « contrôle » de Boscoville dans une seule étape que l'on a appelée « intégration ». On a identifié une étape « expression de soi » qui correspond à l'étape « production », et l'étape « personnalité » est devenue l'étape « participation » ; enfin, on a défini une dernière étape appelée « réinsertion sociale ».

La réalisation progressive des objectifs de la resocialisation : l'évolution des jeunes

[Retour à la table des matières](#)

La notion d'étapes, nous l'avons vu, est un élément central des systèmes de resocialisation de Boscoville et du Mont Saint-Antoine. Selon cette conception, les acquisitions des jeunes ne se font que progressivement, s'échelonnant tout au long du séjour dans l'institution. Dès lors, il apparaît important de se demander comment évoluent les jeunes en institution et si cette évolution est différente à Boscoville et au Mont Saint-Antoine.

Or, au cours de nos recherches dans ces institutions, nous avons eu l'occasion de recueillir quelques données qui nous apportent un aperçu de l'évolution des sujets pendant leur séjour. Dans une première recherche, (Cusson, 1971b) nous avons étudié le comportement des pensionnaires de Boscoville et du Mont Saint-Antoine, regroupés en quatre catégories selon le nombre de mois passés dans le pavillon.

La première catégorie comprenait les élèves qui n'étaient dans le pavillon que depuis quatre mois ou moins, la deuxième, ceux qui étaient dans le pavillon depuis cinq ou six mois, la troisième, ceux qui en étaient entre le septième et le douzième mois et la dernière catégorie comprenait les jeunes qui étaient dans le pavillon depuis treize mois et plus.

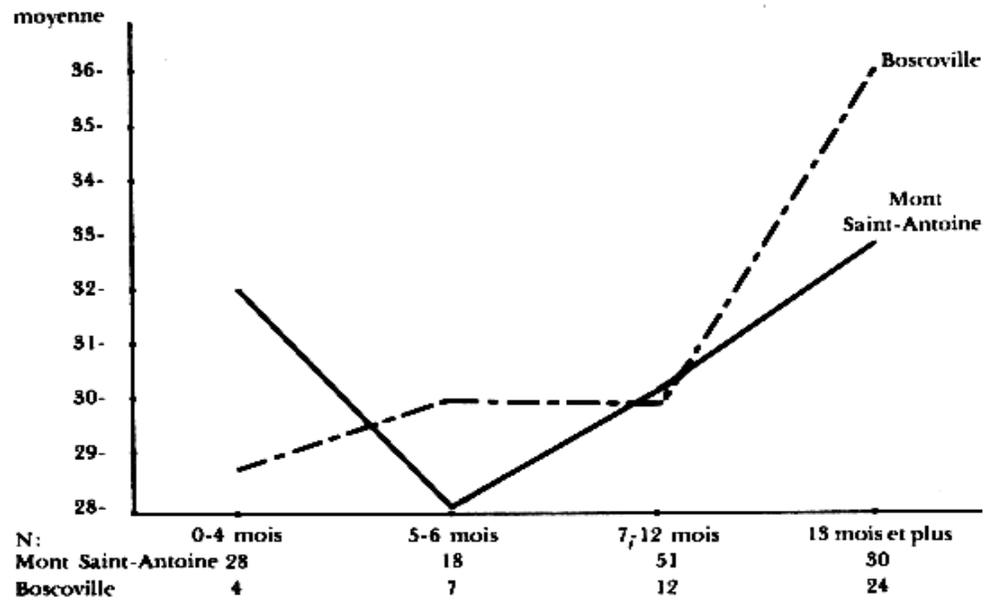
Comment se conduisent les sujets à différents moments de leur séjour en institution ? Pour répondre à cette question, nous analyserons l'évolution de trois comportements distincts : la participation, qui est le fait de s'intéresser aux activités proposées et de prendre une part active à la vie du groupe. Ce comportement correspond à un élément de l'étape « personnalité » ; la conformité, qui est le respect des règlements et la soumission aux décisions des éducateurs, et l'agressivité qui est le fait de se bagarrer et de provoquer ses camarades ; ces comportements correspondent assez bien aux objectifs des deux premières étapes (acclimatation et contrôle).

Les graphiques 1, 2 et 3 nous permettent de voir comment se situent les sujets de Boscoville et du Mont Saint-Antoine sur les variables participation, conformité et agressivité. À Boscoville, les trois courbes présentent la même allure (sauf la courbe d'agressivité qui varie à l'inverse des deux autres dimensions ; mais comme c'est un comportement négatif, cela revient au même). On remarque que les sujets progressent très peu pendant les trois premières périodes puis, à la dernière (13 mois et plus), on note une hausse marquée (dans le cas de l'agressivité c'est une baisse). Donc, à Boscoville, les jeunes ne s'améliorent pas pendant la première

année, puis ils progressent beaucoup pendant la deuxième année de leur séjour ; ils participent plus activement, ils se conforment mieux aux exigences du milieu et ils contrôlent mieux leur agressivité. Il semble donc que l'acquisition de ces trois comportements ne soit pas successive comme le laisse supposer l'idée d'étapes, mais qu'elle se fasse simultanément au bout d'un an à Boscoville.

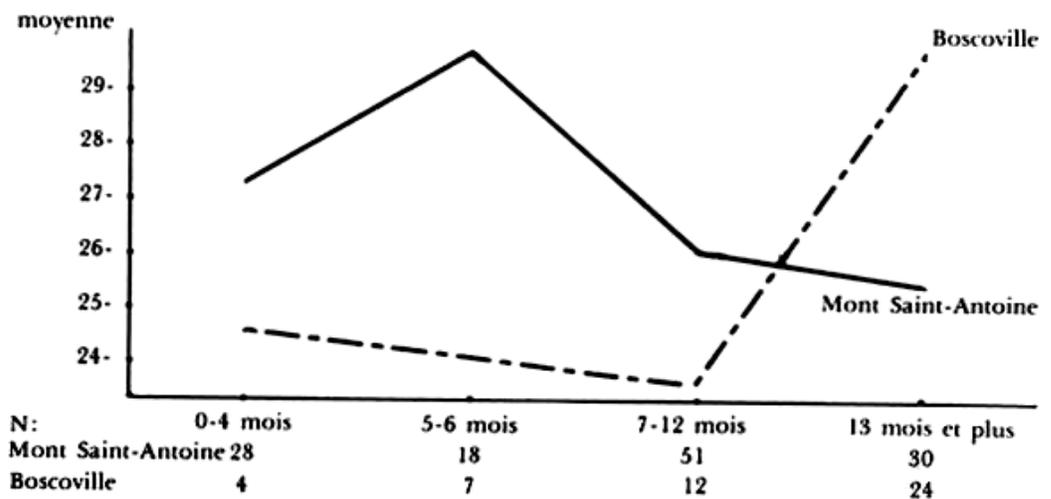
GRAPHIQUE 1

Moyennes de participation selon la durée du séjour dans le pavillon



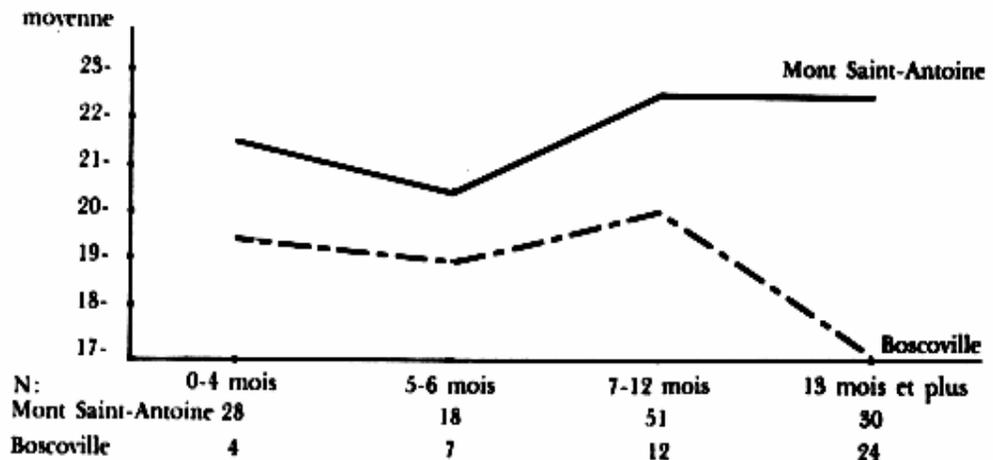
GRAPHIQUE 2

Moyennes de conformité selon la durée de séjour dans le pavillon



GRAPHIQUE 3

Moyennes d'agressivité selon la durée du séjour dans le pavillon



Au Mont Saint-Antoine, la situation est plus complexe. La variable *participation* suit une courbe en « U » avec un point très bas pendant les 5^e et 6^e mois. Les pensionnaires du Mont Saint-Antoine sont donc fortement engagés au début du séjour dans le pavillon ; par la suite (5^e et 6^e mois), ils cessent de participer, et du 7^e au 12^e mois, ils recommencent à participer, tendance qui s'accroît pendant la dernière période. La variable *conformité* évolue de façon contraire à la participation : conformité aux règles plutôt faible au début, nette amélioration pendant les 5^e et 6^e mois, puis diminution marquée du niveau de conformité pendant les deux dernières périodes. Pendant ce temps, l'*agressivité* se situe à un niveau modéré pendant la première période (0 à 4 mois), diminue pendant la période de 5 à 6 mois, pour remonter par la suite (du 7^e mois à la fin du séjour).

Ce qui frappe dans la situation du Mont Saint-Antoine, c'est la grande différence entre les courbes de participation et de conformité : la période de 5-6 mois est celle où le garçon participe le moins à la vie du groupe, c'est aussi celle où il manifeste le plus grand respect pour les règlements ; on pourrait dire que c'est une période de retrait conformiste : le jeune est désengagé, mais il ne veut pas être pris en faute. Pendant la fin du séjour, on a un phénomène inverse : forte participation et faible conformité. Il semble donc que ce soit une période de participation indisciplinée : le jeune s'engage activement dans la vie de son groupe, mais il oublie de se plier aux règles et à l'autorité des éducateurs. L'évolution de l'*agressivité* correspond à celle de la conformité : les sujets qui se situent aux deux dernières périodes du séjour refusent de respecter les exigences du milieu et manifestent plus d'*agressivité*.

Lorsqu'on compare Boscoville et le Mont Saint-Antoine, on constate quelques différences majeures. Les sujets de Boscoville se comportent de façon très différente après un an de séjour et cette transformation radicale de leur comportement fait penser à une conversion. Les sujets du Mont Saint-Antoine, de leur côté, progressent de façon irrégulière sur la participation et ils régressent après un an au niveau de la conformité et du contrôle de l'agressivité qui sont des comportements qui, ne l'oublions pas, devraient être acquis dès les premières étapes de la rééducation.

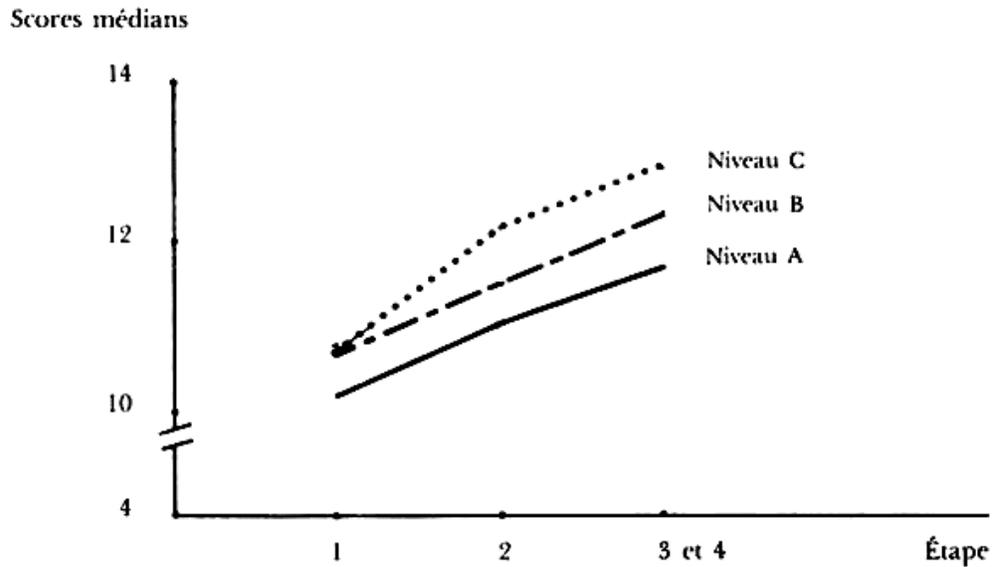
Ces résultats nous laissent perplexes. Mais ils peuvent très bien être dus aux limites de la méthode utilisée dans notre recherche. En effet, les données que nous analysons ont toutes été recueillies en même temps ; en divisant la population selon le nombre de mois passés dans le pavillon, nous pouvons avoir une estimation de l'évolution des jeunes, mais nous ne mesurons pas leur évolution réelle, ce qui pourrait être fait en étudiant les mêmes sujets à différents moments de leur séjour dans le pavillon. Dans la méthode que nous utilisons, nous supposons que les différences que nous avons trouvées sont dues à l'évolution des jeunes ; en fait les différences qui existent entre les catégories de durée de séjour peuvent être dues en partie à des facteurs autres que des changements pendant le séjour (différences des jeunes à l'arrivée, élimination de certains sujets en cours de traitement). D'autre part, il est très possible qu'un certain nombre de sujets n'évoluent pas pendant leur séjour en institution alors que d'autres avancent d'une étape à l'autre. Or, dans une recherche ultérieure menée au Mont Saint-Antoine (Cusson *et al.*, 1973), nous avons étudié le comportement des sujets en tenant compte, non pas de la durée de séjour en institution, mais de l'étape à laquelle ils se situaient de l'avis des éducateurs. Rappelons que la première étape, qui au Mont Saint-Antoine s'appelle « intégration », correspond aux étapes « acclimatation » et « contrôle » de Boscoville ; la deuxième étape, « expression de soi », correspond à l'étape « production », la troisième étape, « participation », correspond à l'étape « personnalité ». Par ailleurs, nous avons divisé les sujets selon leur niveau de maturité interpersonnelle. Le niveau « A » est formé d'individus qui voient autrui comme quelqu'un qui s'occupe d'eux et s'attendent qu'on leur donne ce qu'ils désirent. Le niveau « B » est formé de sujets qui utilisent les autres pour obtenir ce qu'ils veulent, sans s'engager sérieusement dans une relation interpersonnelle. Le niveau « C » est composé d'individus qui ont un ensemble de valeurs et qui peuvent s'identifier à autrui (Warren *et al.*, 1969).

Les graphiques 4, 5 et 6 présentent les résultats de cette analyse sur trois variables : l'*intégration* qui « *grosso modo* » correspond à la participation (l'intégration est le fait d'apprécier son pavillon et de participer à son organisation), la *conformité* et l'*agressivité*. Nous constatons à l'examen des graphiques que, lorsque l'on tient compte de l'étape à laquelle se situent les sujets et non plus de leur durée de séjour, les sujets évoluent de façon régulière en passant d'une étape à l'autre. Il faut mentionner cependant une importante exception : les sujets du niveau « A » de maturité interpersonnelle ne progressent

pas véritablement sur les dimensions *conformité* et *agressivité*. Pour le reste, on relève une progression régulière : d'une étape à l'autre, les jeunes s'intègrent et participent mieux, ils respectent mieux les règlements et ils contrôlent mieux leur agressivité.

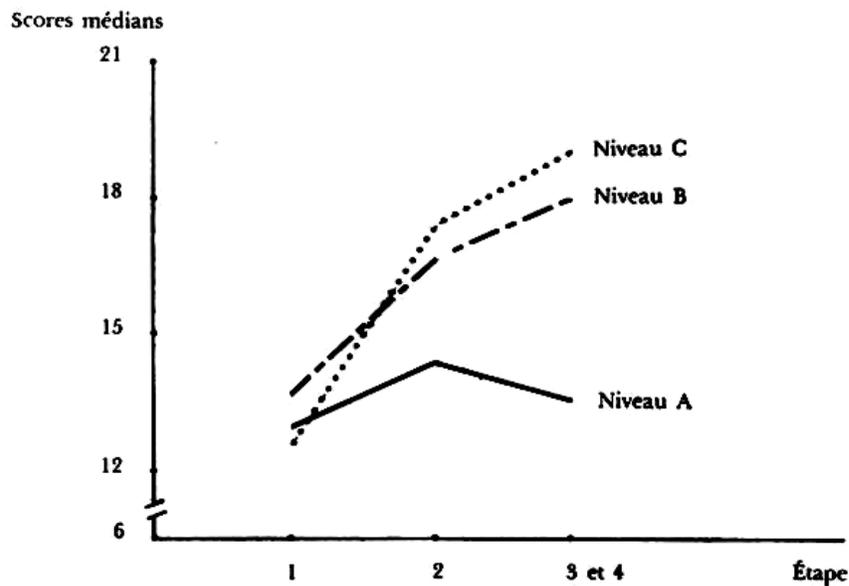
GRAPHIQUE 4

Scores médians d'intégration de sujets de différents niveaux de maturité interpersonnelle selon les étapes



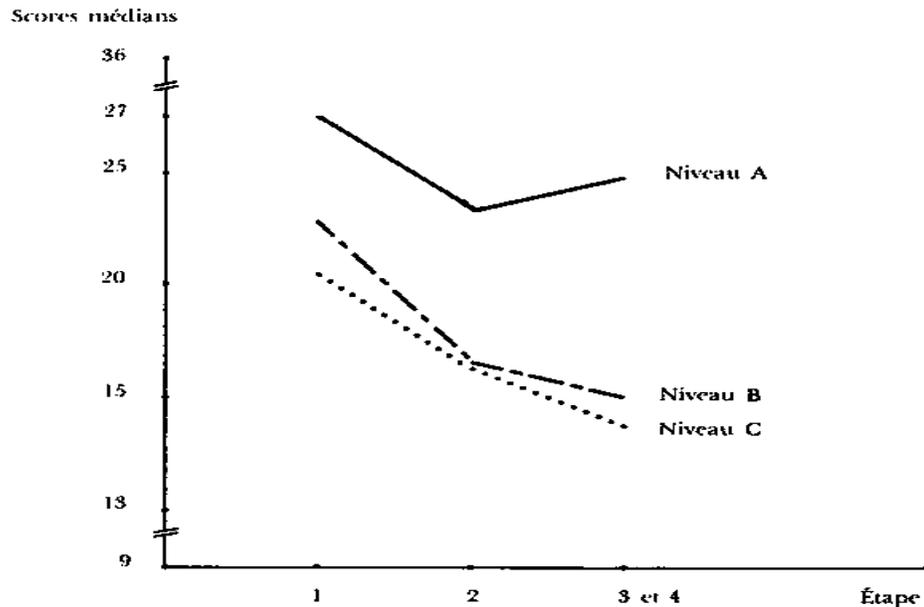
GRAPHIQUE 5

Scores médians de conformité de sujets différents niveaux de maturité interpersonnelle selon les étapes



GRAPHIQUE 6

Scores médians d'agressivité de sujets de différents niveaux de maturité interpersonnelle selon les étapes



Comment expliquer les différences entre l'évolution des sujets du Mont Saint-Antoine lorsqu'on tient compte des étapes plutôt que de la durée de séjour ? Une explication peut être avancée : c'est qu'une quantité non négligeable de sujets n'évoluent pas et même régressent dans cette institution. Comme ces individus restent dans l'institution jusqu'à la fin normale du séjour, ils contribuent à donner l'impression, lorsqu'on ne tient compte que de la « durée de séjour », que dans l'ensemble, les sujets du Mont Saint-Antoine n'évoluent pas. À Boscoville, les jeunes étant suivis de très près, ils n'ont pas le choix : ils devront évoluer et, dans le cas où ils résistent à l'action des éducateurs, il viendra un moment où la situation leur paraîtra intolérable et ils se sauveront de l'institution.

L'analyse que nous venons de présenter met en relief l'importance du problème de l'évolution des sujets pendant leur séjour en institution et, par voie de conséquence, elle fait ressortir l'utilité d'un système d'étapes. Cependant elle nous laisse plusieurs points d'interrogation sur le système des étapes. Différentes catégories de jeunes délinquants évoluent-ils tous de la même façon ? Tous les sujets évoluent-ils ? Nos résultats, et plus particulièrement le profil d'évolution des sujets du niveau « A » de maturité interpersonnelle nous permettent de croire qu'il existe de grandes différences dans l'évolution des sujets et même qu'il existe de véritables « blocages » chez certains sujets. Soulignons enfin que les courbes d'évolution ne confirment pas en tous points la théorie des étapes. En particulier, l'idée que les jeunes font des acquisitions très tôt sur certains comportements et

que, dans d'autres domaines, ils ne progressent que plus tard, n'est pas confirmée par nos données. Nous constatons plutôt que, lorsque les sujets évoluent, ils le font sur l'ensemble de leur comportement. Nos données soulèvent donc plusieurs questions, mais seule une étude longitudinale d'un groupe de jeunes étudiés à différents moments de leur séjour permettrait de nous assurer de la nature véritable de leur évolution, et ainsi donnerait à la théorie des étapes les fondements empiriques qui lui manquent.

CHAPITRE V

LE PROBLÈME DE LA RELATION ÉDUCATIVE

[Retour à la table des matières](#)

L'étude des objectifs de la resocialisation et de l'évolution des jeunes nous conduit tout naturellement à nous pencher sur la question des moyens qu'il faut utiliser pour faire évoluer les jeunes délinquants. Dans notre contexte, parler de moyens d'action, c'est d'abord et avant tout parler des éducateurs et, à ce propos, un premier problème se pose : celui de la relation éducative. Tous les auteurs s'entendent pour reconnaître l'importance de la relation qui se noue entre le jeune délinquant et son éducateur. Ceci est reconnu à Boscoville où Gendreau (1966) affirme que c'est « l'amour de la personne humaine qui permet à toute technique de devenir thérapeutique » (p. 16). Selon les éducateurs de Boscoville, la relation rééducative a un effet direct sur la rééducation du jeune ; celui-ci découvre qu'il existe pour une personne, il est valorisé par l'attention que lui porte un adulte. D'autre part, c'est grâce à cette relation que les interventions de l'éducateur auront une signification positive pour le jeune et seront acceptées par celui-ci. En dernier lieu, la relation rééducative permettra à l'éducateur de devenir un modèle d'identification pour le jeune.

Au Mont-Saint-Antoine, on affirme que : « L'éducateur est en position privilégiée pour susciter des liens affectifs réels entre lui-même et les jeunes mésadaptés et pour faire en sorte que ces liens trouvent leur prolongement dans une acceptation mutuelle du groupe et de l'individu » (Mont Saint-Antoine, 1971, p. 10).

Dans le présent chapitre, nous tenterons de répondre à deux séries de questions. Nous verrons tout d'abord s'il est possible pour l'éducateur d'établir une relation positive avec un jeune délinquant en institution et, si oui, comment évolue cette relation. Ensuite, nous traiterons de l'effet de la relation éducateur-jeune sur le comportement et les attitudes du jeune.

La relation éducative est-elle possible ?

[Retour à la table des matières](#)

Les auteurs d'inspiration psychanalytique ont beaucoup insisté sur les difficultés d'établir avec le jeune délinquant structuré une relation rééducative véritable, difficultés qui rendraient l'entreprise presque impossible. Ainsi Redl et Wineman (1964) décrivent les mécanismes plus ou moins inconscients qui poussent le délinquant à se soustraire à toute relation engagée avec l'éducateur. Ce sont : 1) le transfert par lequel les pulsions hostiles que le délinquant entretient à l'endroit des adultes avec qui il vivait se reportent sur l'éducateur qui, refusant de réprimer l'agressivité du jeune, devient l'objet d'une attaque en règle de la part de celui-ci ; 2) le refus de l'amour : lorsque le délinquant perçoit l'affection de l'éducateur comme une menace pour son mode de relation avec autrui basé sur l'amour de soi et le refus, il en arrive à provoquer l'adulte pour prévenir l'établissement de liens positifs avec celui-ci ; 3) l'amitié sans influence par laquelle le délinquant qui finit par accepter que se noue une relation positive avec l'adulte, n'acceptera qu'une relation exempte d'influence, relation qui ne sera maintenue qu'à la condition que l'éducateur ne tente pas de modifier son style de vie.

Ces difficultés rendent-elles impossible le développement de relations positives entre le jeune délinquant et les éducateurs ? Plus précisément, les éducateurs réussiront-ils à faire disparaître la méfiance qui empêche le jeune de percevoir de façon positive les adultes ? À l'occasion d'une de nos recherches (Cusson, 1971 a), nous avons, étudié cette question en interrogeant les élèves sur la manière dont ils percevaient leurs éducateurs et sur leurs relations avec ces derniers. Nous avons pu ainsi savoir si les jeunes croyaient que les éducateurs les aidaient et s'ils s'entendaient bien avec chacun des éducateurs de leur pavillon. Or, nous avons été frappés de constater qu'à Boscoville et au Mont Saint-Antoine les réponses à nos questions étaient, dans l'ensemble, très positives, ce qui signifie que, dans ces institutions, les jeunes pensionnaires sont satisfaits des relations qu'ils entretiennent avec leurs éducateurs. Ce que nous constatons à l'aide de mesures quantitatives ne fait que confirmer des constatations faites pendant les séjours d'observation participante. En effet, nous avons été surpris de découvrir dans les unités de vie observées que les relations éducateurs-élèves étaient étonnamment ouvertes, franches, amicales. Dans les deux institutions, les éducateurs sont constamment entourés de garçons qui bavardent entre eux. Le bureau des éducateurs est fréquemment un lieu de rencontres où élèves et éducateurs échangent des propos familièrement, en faisant des blagues, etc. Ce fait oblige à nuancer les affirmations de ceux qui croient que la méfiance, l'incompréhension et l'hostilité caractérisent les relations entre le personnel et les jeunes délinquants dans les institutions. Dans les deux centres que nous avons étudiés, les éducateurs

sont en face de groupes plus réceptifs qu'on ne le croit généralement et leurs interventions sont susceptibles d'être bien accueillies par les jeunes. Ceci ne veut pas nécessairement dire que ces relations soient très profondes ni qu'elles conduisent automatiquement à des transformations véritables chez le jeune.

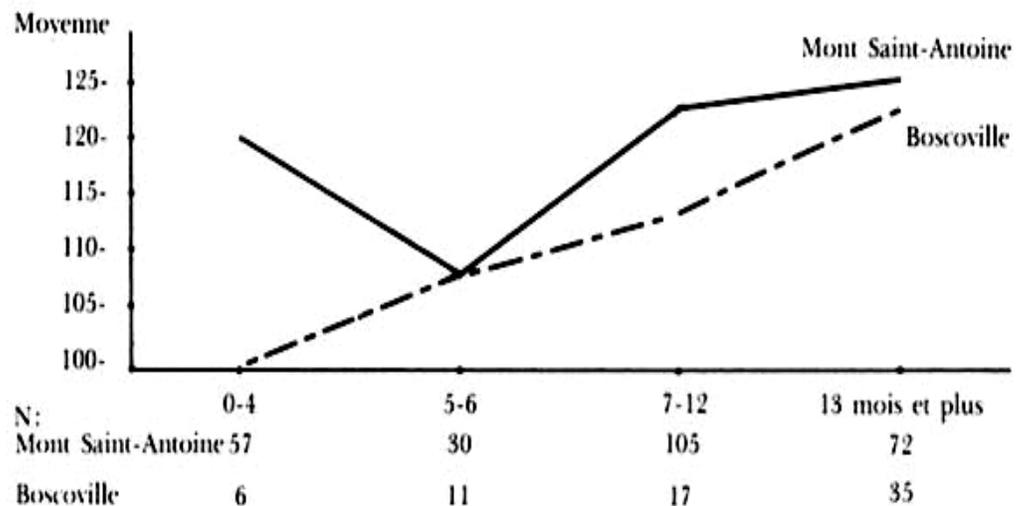
L'évolution des relations éducateurs-élèves

[Retour à la table des matières](#)

S'il est vrai qu'en général les relations entre les jeunes et leurs éducateurs sont bonnes, l'étude de l'évolution de ces relations nous permet d'apporter certaines nuances. Le graphique 7 montre l'évolution de la qualité des relations entre les élèves et leurs éducateurs tout au long de leur séjour dans le pavillon. Notons que la qualité des relations est une variable qui permet de savoir jusqu'à quel point les élèves s'entendent bien avec les éducateurs et jusqu'à quel point ils pensent que les éducateurs les aident et les comprennent. L'importance de cette dimension tient au fait qu'elle porte sur des éducateurs expressément nommés et qu'elle touche à des éléments essentiels de la relation rééducative : l'acceptation, la compréhension, l'aide.

GRAPHIQUE 7

Moyennes de qualité des relations avec les éducateurs selon la durée du séjour dans le pavillon



Le graphique 7 nous permet de constater qu'au Mont Saint-Antoine, le jeune, pendant la première partie de son séjour, a de bonnes relations avec les éducateurs ; ces relations se détériorent pendant les 5^e et 6^e mois pour remonter ensuite au niveau du début où elles se stabilisent. À Boscoville, nous constatons une amélioration régulière en terme de qualité des relations. L'allure de la courbe de Boscoville indique une amélioration régulière de la relation éducateur-élève : le jeune, en connaissant mieux ses éducateurs, apprend à les accepter.

Au Mont Saint-Antoine, les relations éducateurs-élèves suivent donc une courbe en « U », dont les sommets correspondent à la première et à la dernière période pendant lesquelles les relations sont positives et dont le creux correspond à la deuxième période, moment de relations plus tendues. Comment expliquer l'évolution selon une courbe en « U » des variables de relations éducateurs-élèves du Mont Saint-Antoine ? Quand il arrive au Mont Saint-Antoine, le jeune délinquant est imbu des préjugés populaires sur l'« école de réforme ». En effet, dans certains milieux, on se sert encore de cette institution pour inspirer une crainte « salutaire » aux jeunes indisciplinés. En arrivant, le garçon a une surprise agréable. La vie au Mont Saint-Antoine n'est pas si terrible qu'il se l'était imaginée ; les éducateurs ne sont pas des bourreaux et les autres garçons ne sont pas des brutes. Voici comment s'exprime un élève du Mont Saint-Antoine : « À mon arrivée, je pensais que c'était plus dur que ça. C'est un peu comme un collègue » (*Cahier de l'élève*). La satisfaction du nouvel arrivant se manifesterait dans ses relations avec les personnes qu'il côtoie. Voilà pourquoi, dans un premier temps, le jeune exprime une ouverture à l'endroit des éducateurs et des élèves.

Cependant, après quelques mois, la période d'euphorie étant passée, les contraintes de la vie en institution (règlements, absence de liberté de mouvements, etc.) qui sont facilement acceptées au début, se font plus lourdement sentir ; l'obligation de vivre continuellement avec les mêmes personnes devient irritante. Les éducateurs tentent d'amener le jeune à changer et, à ce titre, deviennent menaçants. C'est pourquoi les relations que le jeune entretient avec eux se dégradent au milieu du séjour. Mais cette période difficile ne dure pas. L'élève devient un « ancien » et à ce titre jouit d'un certain statut dans le groupe ; il se réconcilie avec les éducateurs et avec ses camarades, ce qui explique la remontée de la courbe pendant les dernières périodes.

Comment expliquer le fait qu'à Boscoville l'évolution des relations sociales suive une courbe différente ? Rappelons tout d'abord que la variable *durée de séjour* est mesurée à partir de l'arrivée dans le pavillon de séjour et non à l'arrivée dans l'institution. Or avant d'être envoyé dans le pavillon de séjour les jeunes sont placés en observation. Au Mont Saint-Antoine, cette période n'est que de quelques semaines alors qu'à Boscoville elle dure généralement de deux à trois mois. Cette situation entraîne un décalage ; par exemple au Mont Saint-Antoine, le pensionnaire qui est dans le pavillon depuis trois mois est dans l'institution depuis trois mois et quelques semaines et, à Boscoville, celui qui est dans son quartier

depuis trois mois est dans l'institution depuis 5 ou 6 mois, justement la période pendant laquelle les pensionnaires du Mont Saint-Antoine ont de mauvaises relations avec leurs camarades et leurs éducateurs. Il est donc possible qu'à Boscoville il existe une situation semblable à celle que nous avons trouvée au Mont Saint-Antoine mais elle serait masquée par la différence dans la durée de l'observation.

L'effet de la relation sur le délinquant

[Retour à la table des matières](#)

Le rôle de l'éducateur ne se limite pas à établir une relation positive avec le jeune, il ne s'agit là que d'un moyen qu'il prend pour amener le jeune à changer. Ceci nous conduit à la question la plus importante de ce chapitre : la relation éducative contribue-t-elle à la transformation du jeune délinquant ? Pour répondre à cette question, il faut voir s'il existe un lien causal entre, d'une part, la qualité des relations que le jeune entretient avec ses éducateurs et, d'autre part, ses attitudes et son comportement. Nous disposons de quelques informations qui nous permettent de savoir si ce lien existe ou non. C'est ainsi que nous avons pu calculer la corrélation qui existe entre la « qualité des relations » et une variable que nous avons intitulée « progrès » (le progrès peut être défini ici comme le sentiment de l'élève que son comportement s'est amélioré depuis le début de son séjour en institution. Il est mesuré grâce à des questions posées au jeune). Cette corrélation est de 0,62, ce qui signifie qu'il existe une liaison relativement forte entre la perception que le jeune a de son progrès et les relations qu'il entretient avec les éducateurs. Il semble donc que, dans l'esprit du jeune délinquant en institution, la relation avec l'éducateur et la perception de son évolution personnelle soient intimement reliées : il pense évoluer positivement quand il a de bonnes relations avec l'éducateur et, quand il croit qu'il n'évolue pas positivement, ses relations avec les éducateurs sont mauvaises.

Ces résultats s'insèrent bien dans l'optique élaborée par Mailloux (1968) qui considère que, dans sa relation avec le délinquant, un aspect essentiel du rôle de l'éducateur est de convaincre le délinquant qu'il peut progresser. Ainsi il parle de la relation rééducative comme « une relation où l'on se propose de transmettre un message d'espoir à des esprits envoûtés par l'obsession du mal » (p. 99). Si tel est le cas, il semble bien que les jeunes qui ont établi une relation basée sur la confiance avec les éducateurs ont été libérés de l'obsession du mal ; ils se sont laissés convaincre non seulement qu'ils peuvent évoluer mais aussi qu'ils progressent effectivement.

Cependant, nos données ne nous permettent pas d'accepter inconditionnellement cette interprétation. C'est ainsi qu'une autre interprétation

peut être proposée, à savoir que le jeune qui a la conviction d'avoir progressé pendant son séjour en institution aura tendance à éprouver de la reconnaissance pour les éducateurs qui lui apparaissent vraisemblablement comme les principaux artisans de cette évolution. Dans ce cas la perception du progrès contribue à l'amélioration de la relation éducateur-élève. Mais l'interprétation qui nous semble la plus probable, c'est qu'il existe un lien de mutuelle dépendance entre le progrès et les relations éducateurs-élèves, c'est-à-dire qu'une bonne relation avec les éducateurs conduit le jeune à percevoir son évolution positivement et quand le jeune perçoit son évolution de façon positive, il est porté à avoir de meilleures relations avec les éducateurs qu'il considère responsables de ce progrès.

Il nous reste maintenant de tenter de répondre à une autre question cruciale : jusqu'à quel point les relations que le jeune entretient avec les éducateurs affectent-elles son *comportement* ? Pour le savoir, nous présentons dans le tableau suivant les corrélations que l'on a pu trouver à Boscoville et au Mont Saint-Antoine entre, d'une part, la « qualité des relations » et, d'autre part, les trois comportements dont nous avons déjà parlé : la « participation » (prendre une part active à la vie du groupe et aux activités), la « conformité » (le respect des règles et la soumission aux éducateurs) et l'« agressivité » (se disputer, provoquer ses camarades).

TABLEAU 1

Corrélations entre la qualité des relations et le comportement des élèves de Boscoville et du Mont Saint-Antoine

	Qualité des relations	
	Boscoville N=47	Mont Saint-Antoine N=127
Participation	0,45	0,31
Conformité	0,27	0,16
Agressivité	0,00	0,11

Le tableau 1 nous fait constater que la « qualité des relations » est peu reliée au comportement des jeunes, sauf dans le cas de la « participation » à Boscoville. Signalons aussi que la qualité des relations est plus associée avec la participation et la conformité à Boscoville qu'au Mont Saint-Antoine alors que l'agressivité est très faiblement reliée à la qualité des relations au Mont Saint-Antoine alors qu'elle ne l'est pas du tout à Boscoville.

Comment expliquer le fait qu'à Boscoville, les comportements soient plus fortement liés à la qualité des relations qu'au Mont Saint-Antoine ? Trois explications peuvent être proposées selon que l'on considère comme facteur causal les variables « relations » ou les variables « comportements » ou encore une combinaison des deux séries de variables.

Si les comportements sont déterminés par la relation que l'élève entretient avec l'éducateur ; il faut alors reconnaître que les éducateurs de Boscoville utilisent plus efficacement leurs relations avec les jeunes pour les amener à changer de comportement, et en particulier à respecter les règles du quartier et à participer plus activement à la vie du groupe. Cette explication est d'autant plus plausible que tout le système de Boscoville est volontairement orienté vers la transformation du comportement du jeune en utilisant la relation éducateur-jeune mais aussi en faisant systématiquement jouer les influences du milieu dans le sens de cette transformation. La différence entre Boscoville et le Mont Saint-Antoine serait que, dans la première institution, les éducateurs profitent de leurs relations avec les jeunes pour agir sur ceux-ci alors qu'au Mont on aurait plus tendance à se contenter d'avoir une bonne relation avec le garçon. Soulignons que cette explication est inspirée d'une idée chèrement défendue à Boscoville selon laquelle le fait qu'un éducateur établisse une bonne relation avec les élèves ne conduira pas automatiquement à des transformations de comportement dans le sens désiré ; l'éducateur devra profiter de la relation qu'il réussit à établir avec le jeune pour agir systématiquement (action rééducative) sur celui-ci afin de lui faire traverser les étapes de la rééducation (Tessier, 1970). Une autre explication qui peut être suggérée est qu'à Boscoville, les éducateurs tiennent fermement à ce que les jeunes participent à fond aux activités tout en respectant le code ; quand un jeune refuse de se conformer à ces attentes, il déçoit les éducateurs et ainsi compromet sa relation avec ceux-ci. Au Mont Saint-Antoine, les éducateurs ne tiennent pas autant à ce que les jeunes respectent les règles et participent, et celui qui se refuse à agir ainsi ne compromet pas nécessairement sa relation avec les éducateurs. Une dernière explication est peut-être qu'à Boscoville on trouve un lien de mutuelle dépendance plus fort entre le comportement du garçon et ses relations avec les éducateurs ; celui qui s'entend bien avec les éducateurs se conduira selon les attentes de ceux-ci et celui qui a tendance à se bien conduire aura des rapports plus harmonieux avec les éducateurs. Quelle que soit l'explication que nous pouvons donner de ces constatations, un fait est certain, c'est qu'à Boscoville les éducateurs ont des attentes (des normes) plus précises en ce qui concerne la participation et les règlements qu'au Mont Saint-Antoine, ou, si l'on veut, les éducateurs sont plus exigeants à Boscoville.

CHAPITRE VI

L'INFLUENCE DE L'ÉDUCATEUR

[Retour à la table des matières](#)

Une relation rééducative s'évalue d'une part, par la capacité du psycho-éducateur de faire poursuivre des buts rééducatifs et, d'autre part, par l'atteinte de ces buts par le client [...]. Les clients et les thérapeutes n'établissent pas une relation pour l'unique plaisir d'établir des relations, mais pour transformer le patient. Plusieurs « vieux » psycho-éducateurs se souviennent de « clients » avec lesquels ils ont établi d'excellentes relations humaines et qui même les ont conservées jusqu'à ce jour. Malheureusement, leur incompétence et/ou leur manque d'expérience n'ont pas transformé ces « clients ». La seule transformation est qu'ils avaient par le passé « une excellente relation » avec un jeune délinquant et qu'aujourd'hui ils ont une « excellente relation » avec un criminel... »

Tessier, 1970, p. 46

Un dilemme : l'autoritarisme ou la non-directivité ?

Les résultats présentés dans le chapitre précédent ne nous permettent pas de constater une liaison très forte entre la relation éducateur-élève et le comportement des sujets. Ce qui signifie qu'il ne suffit pas d'avoir une bonne relation avec un jeune délinquant pour transformer sa conduite. Pour ce faire, l'éducateur doit être capable d'exercer une influence véritable sur le jeune, en d'autres termes, il doit disposer du pouvoir de modifier la conduite du garçon. Ce pouvoir, l'éducateur en a besoin pour faire réaliser au jeune les objectifs de la resocialisation. Car la réalisation de ces buts suppose que l'éducateur modifie de façon durable le comportement et les attitudes du garçon. L'éducateur a aussi besoin d'une certaine influence tout simplement pour préserver les conditions de vie nécessaires à la resocialisation. En effet, pour maintenir un minimum d'ordre, des relations interpersonnelles harmonieuses, pour empêcher les jeunes de céder à leurs impulsions délinquantes, l'éducateur a besoin d'une bonne dose d'influence et

d'autorité. Or, dans le travail quotidien de l'éducateur, le problème de l'influence constitue une pierre d'achoppement majeure. Très nombreux sont les éducateurs qui ont de la difficulté à exercer une emprise sur les jeunes et qui sont réduits à l'impuissance à cause de cette faiblesse. L'éducateur qui ne réussit pas à être écouté travaille le plus souvent dans des conditions infernales ; en sa présence, les pensionnaires font ce qu'ils veulent, ils ignorent l'éducateur, le ridiculisent, le harcèlent, le provoquent et le dégoûtent de son travail. L'échec de la majorité des éducateurs qui ne réussissent pas dans leur profession et qui, découragés, abandonnent, est dû à un manque d'influence. Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que, dans l'esprit de très nombreux éducateurs, « l'éducateur qui se fait écouter » soit synonyme de « bon éducateur ». Soulignons toutefois que, si l'influence de l'éducateur est une condition essentielle à l'efficacité de son action, elle n'en est pas le seul facteur. Ainsi, il existe des éducateurs influents qui n'utilisent pas leur influence pour faire atteindre au jeune les objectifs de la resocialisation.

Sur le plan théorique, comme sur le plan pratique, on a proposé deux solutions diamétralement opposées au problème de l'influence de l'éducateur : la non-directivité et l'autoritarisme. Le jeune éducateur sans expérience aura tendance à alterner entre ces deux extrêmes. Le plus souvent il commence par adopter la méthode à la mode, la non-directivité ; mais, voyant que cette stratégie le conduit à l'impuissance, il sera porté à aller à l'autre extrême ; il deviendra très autoritaire, ce qui peut régler certains problèmes mais en susciter d'autres aussi graves. Examinons rapidement pourquoi ni les méthodes autoritaires, ni les méthodes non-directives ne peuvent constituer des stratégies d'intervention appropriées à la resocialisation du jeune délinquant.

Avec les jeunes délinquants, la non-directivité consiste à faire confiance aux garçons, à établir des relations positives avec eux, à tolérer leurs écarts de conduite, à éviter de les frustrer, en espérant que les délinquants réagiront de façon positive à ces bons procédés et qu'ils se lieront d'amitié avec l'éducateur qui, grâce à des échanges avec les jeunes, réussira à leur faire comprendre la nature de leurs problèmes (*insight*) et la nécessité de changer d'attitude (nous ne prétendons pas ici résumer la théorie de Rogers mais simplement décrire le point de vue de certains éducateurs). Cette méthode d'intervention engage l'éducateur dans de sérieuses difficultés. Le plus souvent, le délinquant interprète la conduite de l'éducateur à son égard comme de la faiblesse et de la naïveté. Il se sent en position de force dans ses relations avec l'éducateur et, même s'il finit par avoir une certaine compréhension des causes de sa conduite, il n'aura aucune envie de bouleverser l'équilibre de sa structure délinquante pour faire plaisir à l'éducateur. Il conservera donc son style de comportement basé sur le refus de l'autre et sur la manipulation. Très rapidement l'éducateur se trouve devant des individus et des groupes incontrôlables et, plus grave encore, devant des jeunes qui sont dans une situation qui favorise l'enracinement chez eux d'un style de vie et d'une vision du monde délinquants.

À l'opposé des systèmes non directifs, nous trouvons les systèmes d'intervention autoritaires et coercitifs. Essentiellement, les systèmes autoritaires visent à faire en sorte que le délinquant se conduise « bien », c'est-à-dire qu'il se conforme aux exigences des éducateurs. Pour ce faire, les systèmes autoritaires comportent deux éléments essentiels. D'abord on laisse au délinquant la marge de manœuvre la plus mince possible ; le pensionnaire est enrégimenté, dirigé, manipulé, entraîné ; tout dans sa journée est prévu, décidé, organisé de sorte que, souvent, il n'a même pas la possibilité physique de faire autre chose que ce qui est prévu par le personnel ; des règlements extrêmement précis et détaillés, qui tentent de prévoir toutes les possibilités, sont édictés et limitent eux aussi la liberté du sujet ; enfin on crée dans l'institution la routine la plus uniforme et la plus répétitive possible pour que le pensionnaire, entraîné par l'habitude, n'ait d'autre possibilité que de suivre le mouvement. L'ordre ainsi établi est ensuite surveillé et sanctionné par le personnel. On fait en sorte que des éducateurs puissent continuellement avoir les pensionnaires sous les yeux ; cette surveillance continue permet de connaître presque toutes les infractions au règlement, infractions qui sont rapidement et sévèrement punies.

Un système autoritaire, s'il assure un minimum d'ordre dans l'institution, ne peut contribuer véritablement à la transformation du jeune délinquant pour trois raisons¹ : d'abord, lorsqu'on s'efforce de contrôler les faits et gestes du délinquant, on ne peut lui donner l'opportunité de prendre des décisions. Le garçon n'a aucune possibilité de choix ; tout est décidé à sa place et il n'a plus qu'à se soumettre et quand, libéré, il devra faire des choix, il en sera incapable. Ainsi un tel système ne peut, au mieux, que produire des individus soumis, dépendants et irresponsables parce que toutes les décisions ont été prises à leur place. Par ailleurs les contraintes et les sanctions qui accompagnent inévitablement tout système autoritaire frustreront les jeunes délinquants et accentuent leur hostilité et leur ressentiment à l'endroit de la société, ce qui compromet la réconciliation du jeune avec celle-ci. L'éducateur responsable de ces frustrations en vient à être perçu comme un agent de contrôle dont il faut se méfier et que l'on évite le plus possible. Dans ces conditions il lui est impossible d'établir une relation positive avec les sujets pour les inciter à assumer les exigences du milieu. Enfin dans un contexte coercitif, les raisons pour lesquelles un jeune se conduit bien seront l'impossibilité de faire autre chose et la crainte des punitions. Dans ces conditions, il est peu probable qu'il intériorise les comportements qu'il se voit contraint d'exécuter. La seule chose que le garçon apprend c'est la soumission. Quand la contrainte et les punitions disparaîtront, le jeune n'aura plus aucune motivation à respecter les exigences de la société.

Existe-t-il une stratégie de la resocialisation qui permettrait à l'éducateur d'influencer le jeune délinquant et de transformer son comportement de façon durable, tout en évitant les pièges de la non-directivité et de l'autoritarisme ? Un tel système d'action existe ; nous avons pu constater qu'il est pratiqué par certains

¹ Pour une critique des systèmes autoritaires voir aussi : Khom et McCorkle (1959).

éducateurs de Boscoville et du Mont Saint-Antoine. Sur le plan théorique, des auteurs comme Makarenko (1967), Glasser (1965), Gendreau (1966), en ont explicité des éléments importants.

Les éléments d'un système d'intervention

[Retour à la table des matières](#)

Pour élaborer une stratégie de resocialisation susceptible de guider de façon adéquate les éducateurs dans leurs interventions auprès des délinquants, il faut commencer par définir les modes d'intervention de base dans la resocialisation. Par la suite, il faudrait énoncer les principes qui pourraient orienter les éducateurs dans le dosage de ces modes d'intervention aux différentes étapes de la resocialisation.

Quelles sont les composantes essentielles de l'action des éducateurs ? L'action des éducateurs est constituée d'un dosage variable de quatre modes d'intervention de base, soit la relation avec le jeune, l'incitation à poursuivre les objectifs de la resocialisation, l'aide (le support), l'évaluation et la sanction du comportement du jeune.

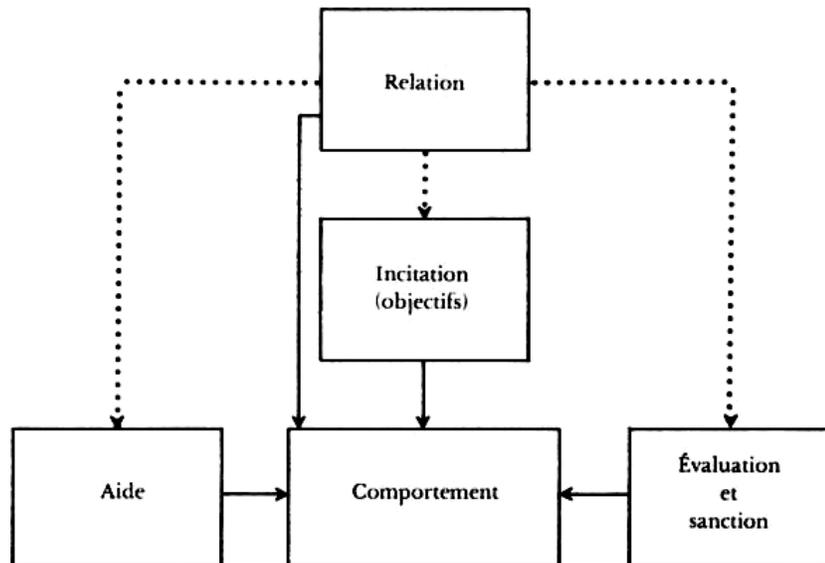
Ces quatre éléments sont tous axés sur le comportement du jeune qui constitue le pivot de tout le système. En effet, la resocialisation vise, en dernière analyse, à changer le comportement du délinquant et c'est par une action sur le comportement que cet objectif pourra être réalisé. Le graphique 8 permet de saisir d'un coup d'œil comment les éléments du processus d'intervention sont dirigés sur le comportement du jeune. Il permet aussi de voir comment ces différents éléments sont reliés entre eux pour former un système.

Le graphique 8 met en relief les rapports entre les modes d'intervention de l'éducateur et le comportement du jeune. Par *l'incitation*, l'éducateur propose au jeune de poursuivre les objectifs de la resocialisation, et de se conduire en conséquence. Par son *aide*, l'éducateur rend possible ou facilite le comportement proposé. Par *l'évaluation* et la *sanction*, il met en relief le caractère positif ou négatif du comportement. Par la *relation*, l'éducateur agit aussi sur le comportement : en motivant l'élève à avoir des comportements positifs dans la sphère des relations interpersonnelles.

Le graphique fait aussi ressortir comment la relation rend possible les autres modes d'intervention. S'il n'existe pas entre l'éducateur et le garçon de relation positive, ce dernier refusera de poursuivre les objectifs que lui propose l'éducateur, il refusera l'aide de ce dernier, n'acceptera pas les jugements que l'éducateur portera sur sa conduite, et encore moins les sanctions.

GRAPHIQUE 8

*Rapport entre les modes d'intervention de l'éducateur
et le comportement du sujet*



Le dosage et les modalités d'application de ces modes d'intervention devraient se faire en tenant compte de ce qu'est le sujet au moment de l'intervention, en particulier de son comportement, de son niveau d'évolution dans le système des étapes et des éléments plus permanents de sa personnalité. La nécessité que l'éducateur adapte constamment son action à ce qu'est le jeune à un moment donné entraîne en conséquence l'obligation absolue qu'il connaisse bien le sujet dont il s'occupera. C'est l'observation qui apportera à l'éducateur l'information dont il a besoin pour connaître les jeunes et pour intervenir de façon adéquate. Mentionnons quelques éléments d'information dont l'éducateur a besoin pour agir efficacement et que l'observation pourra lui procurer.

Il y a tout d'abord l'information sur les *ressources* du sujet, ses capacités, ce qui l'intéresse, ce sur quoi on peut tabler pour le faire évoluer, sa capacité de surmonter ses problèmes. Vient ensuite l'information sur les *lacunes* du jeune, ses problèmes, ses faiblesses, les secteurs où il a besoin d'aide, de directives, de surveillance. Sans se laisser fasciner par les faiblesses du jeune, il faut avoir le réalisme de reconnaître ses limites. Il faut aussi connaître les *besoins* du sujet, les attentes qu'il faut satisfaire pour qu'il ne soit pas frustré inutilement et, enfin, le *niveau d'évolution* du jeune. À quelle étape se situe-t-il dans le processus de resocialisation ? Dans quel secteur son évolution est-elle la meilleure ? Dans quel autre son évolution est-elle moins bonne ? L'observation apportera aussi à l'éducateur l'information sur les résultats de son action dont il a besoin pour corriger ses erreurs. Cette rétroaction est essentielle à l'éducateur qui veut intervenir efficacement.

Reprenons plus en détail les éléments du processus d'intervention. Comme nous avons déjà traité du problème de la relation, nous n'y reviendrons pas.

A. L'incitation

[Retour à la table des matières](#)

L'incitation¹ est l'action de l'éducateur qui entraîne un jeune délinquant à poursuivre et à réaliser les objectifs de la resocialisation. L'incitation c'est l'invitation à poursuivre un but, à accomplir une tâche, à résoudre un problème. À Boscoville on utilise un terme très évocateur pour exprimer l'idée que chaque événement comporte une exigence, une possibilité d'avancer dans la réalisation des objectifs de la rééducation : c'est le défi. Le véritable travail de l'éducateur commence quand celui-ci réussit à entraîner le jeune dans la poursuite des objectifs de la resocialisation. L'incitation peut prendre plusieurs formes : la suggestion, la proposition ou, comme le veut Makarenko, l'exigence catégorique de l'éducateur fermement décidé à entraîner le jeune à se dépasser.

Qu'est-ce que l'éducateur propose ou exige ? Évidemment, les objectifs de la resocialisation ou, plus précisément, les objectifs à court terme, décrits dans les étapes qui constituent un programme d'action dont l'exécution fera acquérir au jeune les capacités nécessaires à une meilleure adaptation sociale. Le jeune délinquant acceptera-t-il de s'engager dans la poursuite de buts que lui propose l'éducateur ? Voudra-t-il fournir les efforts pour relever les défis qu'on lui soumet ? Le concept d'incitation met bien en relief la liberté du jeune et l'importance de sa collaboration dans le processus de resocialisation. En effet, le processus de resocialisation n'est véritablement déclenché que lorsque le jeune accepte de répondre positivement à l'incitation de l'éducateur, lorsqu'il choisit de poursuivre les buts qu'on lui propose. On peut contraindre un jeune délinquant à se comporter de telle ou telle façon, on peut même le conditionner à certaines réactions mais on ne le resocialise vraiment que quand on le persuade de choisir et d'assumer certaines orientations. Ceci ne veut pas dire que la liberté du jeune soit totale ; au contraire, de nombreux déterminismes et de puissantes pressions vont s'exercer sur lui. Cependant ces forces ne vont pas toutes dans le même sens ; certaines le pousseront à refuser l'incitation, d'autres le pousseront à l'accepter. Ce sera le travail de l'éducateur d'essayer de neutraliser les premières et de soutenir les secondes.

Au départ, le passé du délinquant et son orientation actuelle le pousseront à résister à l'incitation des éducateurs. Lavallée et Mailloux (1965) soulignent qu'il est difficile d'entraîner le jeune délinquant dans la poursuite d'activités socialisées

¹ Ce que nous entendons par incitation ressemble beaucoup au concept *d'instigation* qui, pour De Jouvenel (1963), est un concept fondamental de la science politique.

car les délinquants affectent de mépriser, de « ne rien savoir » de ce qu'on leur propose, ils ne s'intéressent pas à des projets qui, pour un adolescent normal, seraient passionnants. Cette attitude s'explique assez bien ; en effet le délinquant a depuis longtemps l'habitude de rejeter tout ce qui vient des adultes et sa perception négative et défaitiste de lui-même l'incite à croire qu'il ne pourra jamais réussir ce qu'on lui propose.

Si la réponse du jeune délinquant aux incitations de l'éducateur dépendait seulement de sa propension à répondre positivement aux attentes des adultes, elle serait trop souvent négative. Cependant cette réponse sera aussi affectée par l'action de l'éducateur qui : 1) présente au jeune des projets significatifs et réalisables ; 2) dispose d'une dose d'influence et de pouvoir charismatique susceptible d'entraîner le jeune ; 3) neutralise les forces susceptibles de détourner le jeune des projets qu'il lui propose.

1) L'éducateur doit proposer des objectifs qui aient une signification pour le jeune dans le contexte où il se trouve. Le jeune doit reconnaître que les propositions ou les exigences de l'éducateur sont justifiées par les besoins du groupe et de ceux avec qui il vit. Comme l'objectif essentiel de la resocialisation est d'améliorer le fonctionnement du jeune dans son milieu et avec autrui, les buts proposés par l'éducateur porteront sur les relations interpersonnelles satisfaisantes. Car, dans ce cas, les exigences de l'éducateur prendront une signification évidente pour le jeune qui devra faire telle ou telle chose pour conserver et améliorer ses bonnes relations avec son entourage ou parce que le groupe dont il fait partie en a besoin. Ce qui est proposé au jeune doit aussi être significatif en fonction de la vie future qu'il devra mener dans la société. L'éducateur doit convaincre le jeune que ce qu'il lui demande devrait permettre une meilleure adaptation à la société et une plus grande capacité de répondre aux exigences de la vie sociale normale. Ce qui est demandé par l'éducateur ne doit pas exiger un effort excessif de la part du jeune qui risquerait de se décourager devant les difficultés de l'entreprise. C'est ici que l'on retrouve l'utilité des étapes de la resocialisation qui guident l'éducateur dans ses exigences et lui permettent de proposer au jeune des efforts conformes à ses capacités et à son niveau d'évolution.

2) La réponse du jeune à l'incitation de l'éducateur dépendra aussi de l'éducateur lui-même et de la manière dont il est perçu par le garçon. Il s'agit ici du difficile problème du pouvoir charismatique de l'éducateur ou, si l'on veut, de son autorité naturelle, de sa capacité d'exercer une influence sur les objectifs des jeunes et d'entraîner leur consentement. Une relation positive est un premier facteur qui permet à l'éducateur de faire accepter au jeune ce qu'il lui propose ; si ce dernier est attaché à l'éducateur, s'il lui fait confiance, s'il l'admire, il sera mieux disposé à s'engager dans la poursuite des objectifs que celui-ci lui propose. Encore plus que la relation avec le jeune, l'engagement personnel de l'éducateur face aux objectifs de la resocialisation peut inciter le jeune à répondre positivement. Car les paroles de l'éducateur n'auront aucun poids si celui qui les prononce ne vit pas

authentiquement ce qu'il propose. Makarenko mettait bien en relief cette question quand il disait que lui, communiste, n'aurait jamais pu former un garde blanc, même avec les meilleures techniques. Le comportement de l'éducateur constitue un modèle pour le jeune et donne une plus grande crédibilité aux buts proposés. Car c'est en observant la conduite de l'éducateur dans ses relations avec autrui, dans son engagement social, dans son travail, que le jeune sera convaincu de la valeur de ce qu'on lui propose.

3) Si l'attention et les forces du jeune délinquant ne sont pas sollicitées par des projets divergents ou contraires, il sera d'autant plus disposé à s'engager dans la réalisation des objectifs de la resocialisation. Dans le cadre de l'institution les influences susceptibles de détourner le garçon des objectifs de la resocialisation viendront des autres jeunes. Une fois de plus, nous constatons la menace que peut constituer une sous-culture délinquante dans le groupe. Car, dans ce cas, le jeune sera écartelé entre les incitations contraires de deux groupes influents et les chances qu'il refuse de s'engager face aux buts proposés par l'éducateur sont plus grandes. C'est pourquoi l'éducateur doit voir à ce qu'il n'y ait aucune incitation contraire venant du groupe et, idéalement, à ce que les incitations venant du groupe aillent dans le même sens que les siennes propres. Dans ce cas, le jeune est soumis aux pressions conjuguées de ses éducateurs et de ses camarades qui ont alors de fortes chances d'emporter son adhésion. Quand de telles conditions sont réalisées, la resocialisation en institution risque d'être beaucoup plus efficace que celle que l'on tente en milieu ouvert, car, dans ce dernier cas, le jeune est soumis à toute une série d'incitations contraires à celles qui lui sont proposées épisodiquement par les éducateurs.

B. L'aide

[Retour à la table des matières](#)

Il ne suffit pas, pour l'éducateur, de convaincre le jeune de s'engager dans une ligne d'action. Il faut aussi lui apporter l'aide, le soutien dont il aura besoin tout au long de cette entreprise. En effet, le délinquant est en institution partiellement parce qu'il a un certain nombre de faiblesses et de lacunes ; si on le laisse agir seul, ses expériences peuvent se solder par des échecs répétés qui risqueront de l'enraciner dans sa perception infamante de lui-même et dans son incompétence sociale. Il faut, donc que le jeune ait le maximum de chances de réaliser les buts qu'il accepte de poursuivre. Pour ce faire, il faudra l'aider à prendre les décisions les meilleures, et à persévérer dans les conduites qui le mettront en harmonie avec son milieu et avec lui-même. Cette aide, ce support, pourra prendre plusieurs formes : aider à comprendre les problèmes, conseiller, diriger et même contrôler.

Il est important que l'éducateur aide le jeune à prendre conscience des problèmes qu'il affronte, à analyser correctement les situations où il se trouve, à

envisager les solutions possibles et à prévoir les conséquences de chacune des lignes d'action examinées. Souvent l'éducateur aura à conseiller, c'est-à-dire, suggérer des solutions à celui qui est en difficulté, lui proposer des manières de régler ses problèmes plus efficacement, ou des modes de conduite plus satisfaisants. Ces formes d'aide nécessitent des contacts entre l'éducateur et le jeune qui pourront prendre la forme d'entrevues individuelles ou de groupe. Quand le jeune n'a plus en lui-même la force de décider et d'agir, quand il risque de se laisser aller et de commettre des erreurs aux conséquences trop graves, l'éducateur pourra intervenir de façon plus directive. C'est ainsi qu'il sera quelquefois nécessaire d'ordonner purement et simplement, d'imposer fermement au jeune une ligne de conduite, ou encore, si le jeune perd la maîtrise de lui-même et si sa conduite risque d'avoir des conséquences néfastes pour lui-même et pour les autres, l'éducateur pourra être obligé de contrôler la conduite du jeune, de « manipuler le comportement » selon les termes de Redl ; on l'obligera à changer de pièce, on le forcera à abandonner une activité, on l'enverra dans sa chambre, etc.

Les conseils, les directives, le contrôle constituent des modalités d'intervention plus ou moins directives. Et alors, surgit le vieux conflit entre la nécessité de contrôler le délinquant et celle de lui laisser une véritable autonomie. Les tenants des systèmes autoritaires prétendent que les déficiences du délinquant rendent nécessaires un maximum de contrôle, de support, de directives et de règles sinon il ne pourra que mal se conduire. Les partisans des méthodes non directives affirment de leur côté qu'il faut laisser au délinquant le plus d'autonomie possible car il devra éventuellement affronter la liberté et aura à faire des choix seul, sans directives et sans contrôle ; il faut donc lui laisser suffisamment de liberté pour qu'il puisse prendre des décisions sans contrainte, et expérimenter sans surveillance. Ici encore la notion d'étapes permet d'arriver à une solution. Il s'agit tout simplement de contrôler et d'apporter l'aide au jeune quand il en a besoin pendant le début de son séjour, quitte à lui laisser de plus en plus d'autonomie et de liberté à mesure que se développe sa capacité de choisir et d'assumer des responsabilités.

Au début de la resocialisation, l'aide apportée par l'éducateur sera constante et directive, l'éducateur contrôlera les faits et gestes du jeune pour prévenir les actes délinquants, il lui imposera des règles précises, lui donnera des directives. Au milieu du séjour, le support de l'éducateur deviendra moins direct. Il cessera de contrôler directement les mouvements du jeune ; le support se manifestera surtout par des conseils. À la fin du séjour, l'éducateur laissera une large autonomie au jeune ; il le laissera affronter les difficultés sans aide, faisant confiance aux capacités acquises pendant les premières étapes. Le mode de support privilégié pendant cette période sera l'entrevue pendant laquelle l'éducateur aidera le jeune à prendre conscience des problèmes qui se posent à lui et où il le laissera prendre seul les décisions qui s'imposent.

C. Évaluation et sanction du comportement

[Retour à la table des matières](#)

S'il est vrai que l'objectif de la resocialisation est de faire intérioriser au délinquant des comportements qui répondent aux attentes de son milieu, il est essentiel que le jeune en arrive à pouvoir évaluer et sanctionner lui-même sa conduite. Il doit pouvoir éprouver de la satisfaction quand sa conduite répond aux attentes de son milieu et éprouver un déplaisir quand cette conduite le met en conflit avec la société. En d'autres termes, le jeune doit avoir intériorisé des normes qui lui permettent de décider si ce qu'il vient de faire est bien ou mal, en accord ou non avec ses objectifs (Glasser, 1965). Idéalement le jeune devrait en arriver à juger son action, et ce jugement lui-même devrait être une sanction positive ou négative de son comportement.

C'est en évaluant et en sanctionnant les actions du jeune que l'éducateur en arrivera à donner au garçon l'habitude de juger et de sanctionner son propre comportement. L'évaluation et la sanction des actes constituent des éléments essentiels de tout système d'éducation. C'est ce qui fournit au jeune la rétroaction nécessaire à la correction et à l'amélioration de sa conduite ; c'est ce qui lui permet de savoir si ce qu'il vient de faire est bien ou mal, si son action mérite d'être répétée ou si elle doit être supprimée. Car, une période d'éducation (et la resocialisation est une forme d'éducation) est une période d'essais et d'erreurs. Comment le jeune saura-t-il si ce qu'il vient de faire est une réussite ou une erreur si ce qu'il fait, en bien ou en mal, n'est pas jugé et est laissé sans conséquence ? L'éducateur doit donc évaluer l'action du jeune, c'est-à-dire porter un jugement afin de déterminer jusqu'à quel point cette conduite est en accord avec les buts de la resocialisation. Il s'agit de savoir si telle action permet de réaliser les buts poursuivis. À Boscoville cette évaluation se fait de façon systématique et constante par la cotation. L'évaluation des actes du jeune nous apparaît encore plus importante que la sanction. Par l'évaluation l'éducateur attribue une *signification* au comportement du jeune, il l'interprète. Si, par exemple, le garçon se conduit bien, l'éducateur pourra approuver l'acte, montrer sa valeur, son importance, son utilité, en quoi cet acte achemine le jeune vers des réalisations intéressantes. Si le jeune réussit à produire des actes socialisés et à leur attacher une signification positive ces actes seront bientôt intériorisés.

La sanction est la conséquence que l'éducateur attache à l'action du jeune. Cette conséquence peut être positive ou négative selon l'évaluation qui est faite de l'action. Il est évident pour le sens commun que les conséquences, positives ou négatives, d'une conduite auront un effet sur la persistance ou la disparition de cette conduite et, dans ce cas, le sens commun est solidement appuyé par les résultats des expériences en psychologie du comportement qui ont démontré qu'une conduite entraînant des résultats désagréables aura tendance à disparaître et

ceci, même quand les conséquences rattachées à cet acte ne se reproduisent plus. En effet, il arrive que les conséquences d'un comportement (récompenses ou punitions) entraînent des états affectifs (satisfaction ou anxiété) qui, à la longue, deviennent directement rattachés, chez le sujet, au comportement ou à la représentation du comportement : si telle action est régulièrement suivie de punition, le sujet en arrive à éprouver un déplaisir à la seule répétition de cette action ou même à sa représentation. Dans le cas de la punition, le déplaisir qu'elle entraîne pousse le sujet à trouver des solutions de rechange, d'autres conduites qui lui permettront de satisfaire ses besoins tout en évitant la souffrance. Les nouvelles conduites ainsi trouvées auront tendance à être valorisées par le sujet tout simplement parce qu'elles le libèrent du déplaisir qu'entraînerait la punition (Aronfreed, 1968).

On a beaucoup discuté de la valeur des récompenses et des punitions dans la rééducation du jeune délinquant. Redl et Wineman (1964) ont particulièrement bien exposé le problème. Pour ces auteurs les récompenses peuvent difficilement être utiles avec des délinquants agressifs parce qu'elles risquent de fixer l'enfant au niveau du principe du plaisir (Celui-ci n'agit plus que pour des motifs d'intérêt personnel), parce que ces jeunes n'ont pas la capacité de profiter des récompenses ; ils ne peuvent les relier à ce qu'ils ont fait ; ils ne peuvent faire les efforts nécessaires pour mériter ces récompenses ; enfin parce qu'il est essentiel d'accorder à ces jeunes des gratifications sans conditions.

L'utilisation des punitions est particulièrement déconseillée par ces auteurs. Selon eux, la punition risque d'aliéner encore plus profondément le jeune délinquant déjà porté à réagir aux frustrations par le repli et le rejet. Le jeune délinquant est souvent incapable de percevoir sa propre contribution à un acte désapprouvé, ce qui le conduira à refuser d'être puni pour un acte dont il ne se considère pas responsable. La punition est souvent inutile parce que le jeune ne peut profiter de ses expériences passées. Finalement, comme ces jeunes ont une très faible capacité de supporter les frustrations, ils risquent de réagir de façon inappropriée aux punitions, soit par la désorganisation, les plaisirs compensateurs, les représailles, etc.

Malgré tous les problèmes que posent les récompenses et les punitions, celles-ci nous apparaissent comme des éléments indispensables à tout le processus d'apprentissage : on ne peut laisser le jeune commettre indéfiniment des délits et on ne peut pas non plus contrôler indéfiniment son comportement. Il faut donc laisser le jeune expérimenter et, quand il agit mal, désapprouver son geste et à l'occasion souligner l'importance de cette désapprobation par une sanction. Cependant, il faut reconnaître la justesse des affirmations de Redl et la nécessité d'apporter au jeune délinquant les gratifications inconditionnelles dont il a besoin. Comment sortir de cette impasse ? Encore une fois le système des étapes nous ouvre la voie à une solution. Il s'agit de n'utiliser les sanctions que quand l'évolution du jeune le rend capable de les accepter et d'en profiter. Au début du

séjour, il faudra s'abstenir de punir le jeune parce qu'il n'a pas la force de le supporter, ce n'est que plus tard que les sanctions pourront être utilisées.

Pendant la première étape, étant donné que les éducateurs n'ont pas des exigences élevées et qu'ils contrôlent la conduite du jeune de façon stricte, les sanctions sont à peu près inutiles car on ne laisse pas au jeune la chance de s'écarter du chemin qu'on lui a fixé. Ainsi, au début du processus de resocialisation, on n'utilise presque pas de sanctions. Or, cette période est justement celle pendant laquelle le jeune est le moins capable de profiter d'une punition parce qu'il n'a pas encore assumé les objectifs de la resocialisation et parce qu'il a encore une attitude hostile à l'endroit du milieu. Pendant le milieu du séjour, les sanctions positives ou négatives peuvent être utilisées parce que l'hostilité du jeune est résorbée ; il a établi des relations étroites avec les éducateurs et avec le milieu ; il ne risque donc plus de se sentir rejeté s'il est puni. D'autre part, le garçon a assumé les objectifs qu'on veut lui faire poursuivre et les exigences que cela implique. Ainsi le jeune acceptera mieux la peine parce qu'il reconnaît lui même la nécessité de respecter certaines normes et le bien fondé de la punition s'il ne respecte pas ces normes. Pendant la dernière période du séjour, les exigences des éducateurs sont élevées. Cependant les sanctions devraient être moins utilisées pendant cette période parce que le jeune devrait avoir progressivement intériorisé les jugements des éducateurs sur sa conduite. Celui-ci agira en conformité avec les objectifs qu'il poursuit non plus par crainte de la réaction de l'éducateur mais pour réaliser les buts qu'il vise et pour ne pas avoir à subir la sanction de sa propre désapprobation et le déplaisir de la culpabilité.

L'intervention selon les étapes à Boscoville

[Retour à la table des matières](#)

Le meilleur exemple que l'on puisse trouver de programme d'intervention systématique comportant un dosage précis des différents modes d'action éducative reste encore celui de Boscoville. C'est pourquoi, pour clore ce chapitre, nous présentons, à titre d'illustration, la manière dont les psycho-éducateurs conçoivent les interventions selon les étapes.

1. Acclimatation

Pour acclimater le jeune, il faut lui procurer un milieu où il puisse expérimenter l'apaisement, le bien-être et la qualité d'une vie normale, un milieu sécurisant, des éducateurs chaleureux, en d'autres termes un milieu qui puisse satisfaire ses besoins. D'autre part, comme on juge essentiel que le jeune cesse son agir délinquant dès son arrivée à Boscoville, un aspect important du travail de l'éducateur, à cette étape, est de manifester suffisamment de fermeté pour

empêcher le passage à l'acte. Le milieu et l'organisation de la vie doivent aussi contribuer à contrer les impulsions du jeune. Pour réaliser ce contrôle plus adéquatement, le jeune est placé dans un quartier spécial, le quartier d'observation, où le régime de vie est conçu dans cette perspective ; l'horaire est détaillé, les éducateurs présents de façon constante. Cet encadrement contribue aussi à éviter la formation de sous-groupes délinquants qui créent un climat de tension et dressent une barrière entre les éducateurs et les garçons.

À cette étape, le contrôle du comportement ne vient pas du jeune lui-même qui en est incapable mais des éducateurs et de l'organisation de la vie dans le quartier. On n'attend pas du jeune qu'il se prenne en main ; tout ce qu'on lui demande c'est de se conformer aux directives des éducateurs. D'autre part, comme il est important que le jeune ait l'occasion d'expérimenter certains succès dans ses entreprises, l'éducateur doit prendre soin d'organiser les activités en tenant compte des ressources limitées du jeune. Selon Jeannine Guindon (1969), les activités qui contribueront le mieux à réaliser cet objectif, compte tenu de l'état du jeune, sont : 1) des activités exigeant surtout l'utilisation des opérations sensorimotrices ; 2) des activités d'une durée telle que le jeune puisse atteindre l'objectif visé à l'intérieur d'une même période de temps ; 3) des activités organisées de telle sorte que le jeune puisse atteindre les objectifs visés s'il utilise adéquatement les moyens proposés ; 4) des activités dont les résultats soient contrôlables, ce qui permet au jeune d'éprouver la réussite et de faire le lien entre son action et les résultats obtenus.

Pendant l'étape acclimatation, le jeune ne jouit pas des droits de citoyen qu'il recevra au début de l'étape contrôle ; il ne peut sortir, ne peut circuler à Boscoville ; cependant il reçoit du tabac, des boissons gratuites et il a le droit de téléphoner. Cette étape se termine quand il a pu accumuler douze semaines « A », c'est-à-dire des semaines pendant lesquelles il a conservé une moyenne de 75% dans toutes les activités et pendant les temps libres. C'est alors qu'il accède à l'étape contrôle.

2. *Contrôle*

La réalisation du contrôle et de l'intégration présuppose l'existence d'un groupe cohésif et structuré ayant sa tradition, son esprit de corps, qui soit prêt à accepter le nouveau à la condition que ce dernier respecte les traditions du groupe. En effet, à cette étape, l'acquisition du contrôle intérieur devrait constituer une manière de s'adapter au groupe. Cette adaptation ne pourra se faire si le groupe ne possède pas de tradition ou s'il véhicule une sous-culture délinquante. Dans ces cas, le jeune perd sa principale motivation à acquérir une maîtrise de son comportement : la sanction du groupe et le fait d'être accepté par celui-ci.

Dans un groupe structuré qui possède une tradition positive à laquelle il doit se conformer, le jeune entre en contact avec des citoyens plus évolués. Ainsi la

tradition du groupe, sanctionnée et incarnée de façon exemplaire par les anciens, est intériorisée pendant cette étape par le jeune.

Il imite leur comportement extérieur, d'où l'importance d'avoir dans le groupe qui reçoit un nouveau, des jeunes dont l'égo a été assez renforcé pour qu'ils soient capables de servir de modèle à ce débutant. En effet, combien de ces nouveaux, fortement structurés à leur arrivée, se sont sentis portés à imiter la conduite non délinquante de ces modèles, pour ainsi se faire accepter par le groupe grâce à l'imitation de la conduite des meilleurs éléments (Boscoville, 1964, p. 32).

L'organisation des activités doit contribuer à faciliter l'insertion du jeune au groupe et son respect de la tradition. À cette étape, les activités de groupe ont un double avantage : 1) donner au jeune l'occasion de s'affirmer, de réussir en présence de ses camarades, ce qui lui permet d'acquérir un statut dans le groupe ; 2) lui faire découvrir la collaboration en l'intégrant dans la division des tâches du groupe, et en le faisant contribuer à réaliser l'objectif que celui-ci s'est fixé.

De son côté, l'éducateur entretient la cohésion du groupe et préserve sa tradition. Réciproquement, il est accepté comme membre du groupe et reconnu comme son chef, celui que les jeunes vont consulter, celui à qui ils font confiance. L'éducateur « va favoriser l'intégration du nouveau au groupe », il sera « l'intermédiaire par excellence dans le processus d'adaptation aux schèmes et aux valeurs du groupe » (Boscoville, 1964, p. 32). Il est une « figure d'autorité, pose des actes et prend des décisions en ayant recours à des normes dépersonnalisées » (Guindon, 1969, p. 147). C'est sa fermeté qui facilitera l'intériorisation progressive du contrôle.

Les activités devront être organisées en conséquence : l'éducateur devra permettre au jeune de faire des choix dans les secteurs où il le croit apte à le faire et lui imposer des conduites dans les autres. Il amènera le jeune à réfléchir sur l'organisation de son action.

Au début de l'étape contrôle, le jeune reçoit ses droits de citoyen : il peut sortir un dimanche par trois semaines, reçoit une allocation de \$1.50, peut recevoir des visites, téléphoner et correspondre avec des gens de l'extérieur. Pour franchir l'étape contrôle le jeune doit accumuler 12 semaines « A ». Les éducateurs qui cotent les activités d'un jeune de l'étape contrôle ont un niveau d'exigences moins élevé que dans les étapes suivantes : si le jeune respecte l'horaire de même que les cadres et les exigences essentielles de l'activité, il reçoit le maximum des points.

3. *Production*

L'objectif principal de l'étape « production » étant de faire acquérir au jeune des qualités de travail et d'efficacité, les interventions de l'éducateur devront porter de façon prioritaire sur les activités. Celles-ci devront être organisées en fonction

des objectifs de cette étape : l'éducateur oriente le jeune sur la tâche, il valorise l'efficacité et le rendement dans les activités.

C'est aussi une période pendant laquelle le jeune a de plus en plus d'autonomie : on lui laisse prendre des initiatives, on l'incite à faire des choix. Dans les activités, l'éducateur propose des objectifs et il laisse au jeune le choix des moyens : ce dernier peut alors décider de la manière de s'y prendre pour atteindre le but proposé, agir et évaluer son action. Dans d'autres secteurs, les jeunes disposent d'une grande initiative : ils peuvent choisir leur fonction, organiser comme ils l'entendent leurs moments libres, etc.

Les activités elles-mêmes doivent être suffisamment complexes, permettant le choix de moyens divers, l'agencement de ces moyens, exigeant du jeune une forme de planification (Guindon, 1969). Ainsi conçues, les activités permettent au jeune : 1) de découvrir l'importance de la création ; 2) de développer ses aptitudes et sa compétence ; 3) d'acquérir une méthode de travail ; 4) de rendre plus positive sa perception de soi.

À cette étape, le jeune n'a pas encore renoncé définitivement à un style de vie délinquant. Ceci le conduit à manifester beaucoup d'ambivalence à l'endroit de l'éducateur qui incarne une exigence de changement. Le jeune risque de se sentir menacé par le fait que l'éducateur l'incite à adhérer à un nouveau style de vie. C'est pourquoi il pourra soit lui manifester de l'hostilité, soit couper la relation, soit encore réduire l'éducateur à un rôle d'ami sans influence. À cette période, le jeune peut assumer certaines responsabilités, particulièrement d'ordre matériel. « C'est le stade le plus propice aux prises de responsabilité dans la vie du groupe tant dans la société du quartier que dans l'ensemble de la cité » (Boscoville, 1964, p. 33). Cependant « pour prendre des responsabilités, il lui faut une fonction officielle ; la responsabilité n'étant pas engagée par l'intérieur » (Boscoville, 1964, p. 33).

L'accession à l'étape production permet au jeune d'acquérir de nouveaux droits, c'est ainsi qu'il peut sortir maintenant toutes les deux semaines, son allocation est plus élevée (\$1.85 par semaine) et il est éligible à un poste de sous-ministre à la condition que les éducateurs le jugent apte à assumer cette responsabilité. En contrepartie, les exigences deviennent aussi plus élevées : le jeune doit accumuler vingt semaines « A » pour franchir cette étape et les semaines inférieures à « A » doivent être rachetées : une semaine « B » coûte une semaine « A » et une semaine « C » ou « D » coûte deux semaines « A ». Le niveau d'exigence des éducateurs dans les activités est, lui aussi, plus élevé ; pour recevoir le maximum des points à une activité, le jeune ne doit pas se contenter de respecter l'horaire et les normes mais il doit aussi produire selon sa capacité.

4. *Personnalité*

Alors que, pendant la première étape, les éducateurs ne laissaient pratiquement pas de choix aux jeunes et que, pendant la deuxième, ils utilisaient le contrôle social du groupe et le désir du jeune d'être accepté pour l'amener à se conformer aux exigences du groupe, à la troisième étape, les éducateurs laissent un peu d'autonomie au jeune dans le choix des moyens et à la quatrième le jeune devient vraiment autonome : il peut se fixer des objectifs propres et s'organiser comme il l'entend. « Le support de l'organisation et de l'ordre établi dans l'institution lui est progressivement retiré de façon à ce que l'alimentation interne devienne la seule motivation de ses actes » (Guindon, 1969, p. 164). En pratique cependant les éducateurs éprouvent de la difficulté à laisser aux jeunes de cette étape le degré d'autonomie que l'on préconise dans la théorie.

Pendant l'étape personnalité le jeune peut sortir trois fois par mois et son allocation passe à \$2.15 par semaine. Il doit participer intensivement aux activités s'il veut mériter le maximum des points. Théoriquement le jeune se donne lui-même ses points au terme d'une activité ; cependant les éducateurs ont souvent tendance à intervenir dans cette évaluation.

La dernière étape doit aussi favoriser la transition du jeune qui quittera bientôt Boscoville. Le jeune délinquant rééduqué doit alors se dégager progressivement de l'institution pour s'orienter vers un nouveau milieu ; les préoccupations du jeune se dirigent vers l'avenir qu'il peut maintenant envisager avec réalisme. Boscoville favorise cette orientation en incitant le jeune à participer à des organisations en dehors de l'institution.

CHAPITRE VII

LE TRAVAIL D'ORGANISATION

« Le travail d'éducation est avant tout un travail d'organisation. » Makarenko, 1967, t. III, p. 369

[Retour à la table des matières](#)

Pour resocialiser des jeunes délinquants en institution, il ne suffit pas d'intervenir sur des individus isolés. Il est aussi important de tenir compte du contexte dans lequel s'inscrit le jeune et du programme de la vie quotidienne en internat. Car ces éléments exercent une influence constante sur le jeune. L'équipe d'éducateurs doit donc veiller à organiser le milieu dans lequel vit le jeune et les activités auxquelles il participe de telle sorte qu'ils contribuent à la resocialisation. Le fait de travailler dans un cadre institutionnel présente l'avantage considérable qu'il est possible de créer ce milieu dans lequel toutes les influences iront dans le même sens. Ce qui est infiniment plus difficile, sinon impossible si le jeune reste dans son milieu d'origine.

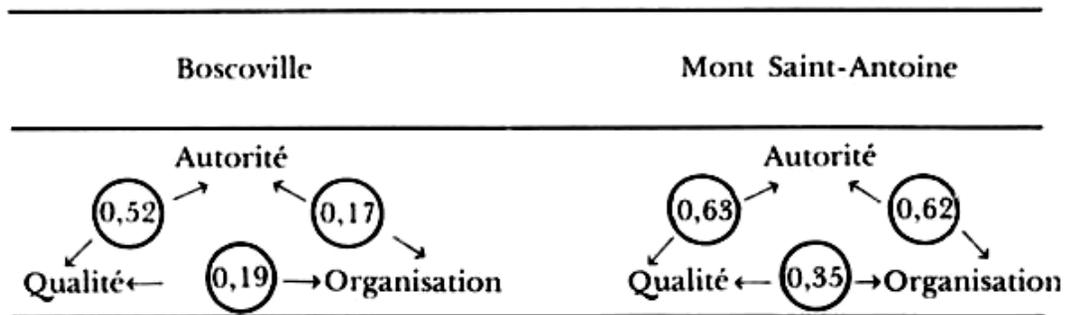
Relation, autorité et organisation

Le travail d'organisation ne va pas de soi. Il suppose un effort de planification systématique qui en fait une activité très différente de l'action sur les individus et encore plus différente de la capacité d'établir une relation positive avec un jeune délinquant. Nous pouvons même affirmer que, dans certains contextes, le travail d'organisation a tendance à devenir une fonction spécifique et que certains éducateurs ont tendance à s'y spécialiser. Cette tendance a été dégagée lors d'une analyse du rôle des éducateurs menée par Suzanne Laflamme-Cusson (1971). Cette dernière avait dégagé des questions posées aux élèves sur leurs éducateurs,

trois dimensions du rôle de l'éducateur : la *qualité des relations* que l'éducateur entretient avec le jeune, l'*organisation* (le fait d'organiser les activités du groupe) et l'*autorité* (le fait d'être obéi). Comme le nom des éducateurs était indiqué dans le questionnaire aux élèves, l'auteur avait pu obtenir les scores de 92 éducateurs de Boscoville et du Mont Saint-Antoine sur chacune de ces variables. Cette démarche nous permet de connaître un aspect important du travail de l'équipe d'éducateurs : les rapports qui peuvent exister entre différents aspects du rôle de l'éducateur. Le tableau 2 nous permet de constater les liens qui relient la « qualité des relations », l'« autorité » et l'« organisation » chez les 92 éducateurs de Boscoville et du Mont Saint-Antoine.

TABLEAU 2

Corrélations entre différents aspects de l'action des éducateurs



L'examen de ces corrélations¹ fait d'abord ressortir une similitude entre Boscoville et le Mont Saint-Antoine : dans les deux institutions, la « qualité des relations » est en forte corrélation avec l'« autorité ». Cette corrélation signifie que les éducateurs qui ont de bonnes relations avec les jeunes réussissent plus facilement à se faire obéir de ceux-ci que les éducateurs qui s'entendent moins bien avec les jeunes. Ce phénomène se comprend aisément : les gens se conforment plus facilement aux attentes de ceux avec qui ils ont de bonnes relations. D'autre part, la variable « organisation » se comporte de façon très différente à Boscoville et au Mont Saint-Antoine. Ceci nous incite à distinguer entre ces deux institutions.

La situation du Mont Saint-Antoine présente une particularité : les variables « autorité », « qualité des relations » et « organisation » sont en étroite corrélation les unes avec les autres, ce qui veut dire que les éducateurs qui ont de bonnes relations avec les jeunes se font mieux obéir et ont tendance à intervenir davantage dans l'organisation du groupe que les autres. Ce phénomène incite Suzanne Laflamme-Cusson à opposer les éducateurs « organisateurs », qui interviennent

¹ Marc Leblanc a eu l'obligeance de calculer les corrélations partielles entre ces variables, ce qui permet d'identifier l'effet spécifique d'une variable sur l'autre et les résultats obtenus sont sensiblement les mêmes que ceux qui sont présentés ici.

souvent auprès des jeunes et qui sont à la fois aimés et obéis, aux éducateurs passifs, moins populaires et moins influents.

Il semble que, de façon générale, l'éducateur organisateur s'oppose à l'éducateur passif pour lequel il est plus aisé de ne rien faire que d'organiser des activités. Cet éducateur se contente dans l'exercice de ses fonctions de contrôler le groupe, d'empêcher que des situations conflictuelles ne rendent la vie du groupe insupportable. Il est tout à fait normal que les élèves soient en moins bons termes avec cet éducateur passablement ennuyeux, qu'ils le rencontrent moins souvent et soient moins portés à lui obéir (Suzanne Laflamme-Cusson, 1971).

Cette opposition entre les éducateurs « organisateurs » et les éducateurs « passifs » correspond assez bien à la distinction courante parmi le personnel du Mont Saint-Antoine entre les « bons éducateurs » qui sont engagés, actifs, pleins d'initiative, capables de s'imposer et d'entraîner les pensionnaires, et les « mauvais éducateurs », perçus comme des individus sans initiative, ignorés ou méprisés par les jeunes. Désintéressés de leur travail, ces derniers ne sont pas motivés pour intervenir auprès des jeunes ou pour établir une relation avec ceux-ci ; c'est pourquoi ils ne sont ni aimés ni écoutés par les élèves.

Ce qui frappe à Boscoville, c'est que la variable « organisation » n'est associée ni à l'autorité ni à la qualité des relations. Ceci veut dire que les éducateurs qui sont fort actifs dans l'organisation d'activités ne sont pas nécessairement aimés et obéis. Il apparaît, à la lumière de ces faits, que l'action des éducateurs de Boscoville doit se comprendre en tenant compte de deux dimensions fondamentales qui évoluent de façon indépendante : 1) l'organisation et 2) une dimension formée des variables « qualité » et « autorité » qui pourrait s'intituler « influence » (le fait d'être accepté tout en se faisant écouter).

Comme ces deux dimensions varient indépendamment l'une de l'autre, il est possible de les combiner. En considérant les pôles extrêmes de ces dimensions combinées, nous sommes en présence de quatre types distincts d'éducateurs (il s'agit évidemment de « types purs » formés de cas extrêmes car seuls les éducateurs se situant aux extrémités du continuum des variables sont considérés).

L'éducateur charismatique est celui qui possède des dons d'initiative et de compétence dans l'organisation des activités collectives. Il est aussi accepté et écouté avec respect par les garçons. La faible corrélation entre la variable « organisation » et les variables « autorité » et « qualité » nous incite à croire que ce type d'éducateur est rare. Ceci concorde avec les travaux de Bales (1953) qui montra que dans un groupe, il est rare de trouver un individu qui puisse combiner les qualités du leader « instrumental », orienté vers la solution de problèmes précis et celles du leader « expressif » individu populaire surtout intéressé par les relations interpersonnelles.

Typologie d'éducateurs de Boscoville

Influence

		Oui	Non
Organisation	Oui	Éducateur charismatique	Éducateur instrumental
	Non	Éducateur expressif	Éducateur retraitiste

L'éducateur « instrumental » est celui qui possède des qualités d'organisateur, qui se préoccupe avant tout d'activités précises mais qui n'est ni très populaire, ni très influent. Il est évident qu'un tel éducateur ne pourra être efficace s'il est rejeté par les jeunes et s'il n'est pas écouté ; cependant il existe des éducateurs très compétents dans un secteur donné qui sont très utiles quand il s'agit d'organiser une activité ou de diriger le travail des jeunes. À Boscoville, ce type d'éducateur est celui qui est surtout intéressé par l'activité dont il est responsable. Il peut même arriver qu'il ait une formation spécialisée dans ce domaine. Il est plus soucieux d'amener le jeune à bien produire dans l'activité que d'établir avec celui-ci une relation intime. Il rééduque à travers les activités et pas tellement par les échanges directs avec le jeune. L'agronome Schere dont parle Makarenko est un exemple de ce type d'éducateur : froid, sec, peu sympathique, il n'était pas un individu populaire mais sa compétence professionnelle, son efficacité, son souci du travail bien fait, ses talents d'organisateur en faisaient un pilier de la colonie et, finalement, si les garçons ne l'aimaient pas, ils le respectaient et même, ils l'admiraient.

L'éducateur « expressif » est avant tout celui qui est aimé des jeunes. Il n'a pas de grands talents d'organisateur et il a plutôt tendance à laisser les jeunes prendre leurs propres initiatives. La popularité de ce type d'éducateur vient du fait qu'il est intéressé par les personnes, qu'il facilite les échanges, qu'il prête une oreille attentive aux jeunes qui sentent le besoin d'être écoutés. Cet éducateur réussit à établir un bon contact avec les garçons en particulier parce qu'il sait les comprendre. C'est pourquoi il pourra exercer une influence en profondeur sur les orientations du garçon, parce que celui-ci est en confiance, est réceptif à ses conseils. Ce type d'éducateur ne sera intéressé aux activités que secondairement. Il aura tendance à investir dans les entrevues avec les jeunes et dans l'animation des relations interpersonnelles à l'intérieur du quartier. Il sera plutôt un coordonateur de quartier qu'un coordonateur d'activité.

L'éducateur « retraitiste » : ce type d'éducateur correspond à l'éducateur passif que nous avons trouvé au Mont Saint-Antoine : c'est l'éducateur qui a de mauvaises relations avec les jeunes et qui est un piètre organisateur. Son influence et sa contribution au groupe sont à peu près nulles.

Comment se fait-il que les différents aspects de l'action des éducateurs se structurent de façon différente à Boscoville et au Mont Saint-Antoine et que, dans cette dernière institution, on ne trouve pas la dichotomie éducateur expressif / éducateur instrumental ? Ce phénomène peut s'expliquer par le fait qu'à Boscoville toutes les activités (académiques, artistiques, culturelles, sportives, etc.) sont dirigées par les éducateurs dans le groupe. Comme on attache beaucoup d'importance à ces activités et que les éducateurs sont souvent spécialisés dans une activité précise, il est normal que certains éducateurs développent un intérêt particulier dans une activité et deviennent des leaders « instrumentaux ». Au Mont Saint-Antoine, les activités les plus importantes (le métier et les travaux académiques) sont confiées aux instituteurs de l'école de métier. Dans le pavillon, le sport est la seule activité importante et on trouve peu d'éducateurs véritablement spécialisés dans les sports. D'autre part, seule une petite partie du temps que le jeune passe dans le pavillon est consacrée à des tâches et à des activités organisées ; la plus grande part est faite de temps libre, des repas, etc. Il semble donc que la division instrumental-expressif que l'on retrouve à Boscoville au niveau des éducateurs, existe au Mont Saint-Antoine mais entre l'école de métier et le pavillon. L'école de métier est consacrée à des tâches précises, les instituteurs sont les leaders instrumentaux et le pavillon est le milieu où, comme dans la famille, on laisse de côté le travail pour se détendre, échanger, établir des liens affectifs ; les éducateurs se spécialisent alors tout naturellement dans le leadership expressif.

L'aménagement du milieu social

[Retour à la table des matières](#)

Nous venons de constater que le travail d'organisation se présente à Boscoville comme une fonction distincte de l'influence sur les individus. Dans la partie qui suit, nous présenterons la manière dont nous concevons l'organisation du milieu social dans le cadre de la resocialisation ¹.

S'il est vrai que la réconciliation avec la société et l'apprentissage de relations interpersonnelles valables constituent des objectifs prioritaires dans la

¹ Nous ne traiterons pas de la question de l'organisation des activités, non pas que cette question nous paraisse sans importance, bien au contraire, mais parce que nos recherches ne nous ont pas conduit à approfondir cette question et parce qu'elle a été étudiée avec beaucoup plus de compétence que nous ne saurions le faire dans le livre de Jeannine Guindon (1969).

resocialisation, le milieu social dans lequel baigne le jeune ne peut être négligé par les éducateurs. Car l'hypothèse de base de tout traitement en institution est que l'expérience du sujet dans un milieu social favorable lui permettra d'acquérir de façon durable ce qui lui manque pour s'adapter à une vie sociale normale. Ce n'est ni avec des discours, ni avec des entrevues que le jeune délinquant apprendra des modalités plus appropriées de relation avec autrui ou d'insertion sociale, c'est en *vivant* de telles expériences. Il faut donc donner au garçon l'occasion d'établir des liens avec ses pairs et avec les adultes, le faire participer à l'organisation de la vie de groupe, le faire travailler, etc. Le vieux dicton « C'est en forgeant qu'on devient forgeron » s'applique particulièrement bien ici.

Pour que cette expérience de vie sociale soit véritablement profitable, il faudra que ce milieu soit perçu comme un milieu significatif et réel où il puisse s'engager en profondeur, et non pas un milieu artificiel et transitoire où il se contente d'une adaptation superficielle en attendant le retour à la « vraie vie » (Bettelheim, 1950). Dans les conditions idéales, le milieu social dans lequel on plonge le délinquant n'est pas seulement nécessaire pour lui faire vivre de nouvelles expériences interpersonnelles, il peut aussi être considéré comme un agent de resocialisation qui, comme l'éducateur, incite le jeune à progresser, le supporte et sanctionne ses efforts. Pour que le milieu social soit « thérapeutique », pour qu'il donne au jeune l'occasion de vivre des expériences correctrices, un effort conscient d'organisation est nécessaire de la part de l'éducateur.

L'intégration

[Retour à la table des matières](#)

Si on veut faire vivre au jeune délinquant une expérience de vie sociale gratifiante, il faut commencer par faire en sorte qu'il devienne un membre à part entière d'un groupe primaire. Les relations entre le jeune et son groupe devront être étroites ; d'un côté, le groupe accueille le jeune, l'accepte et lui accorde la considération qu'il mérite ; de l'autre côté, le jeune, voyant qu'il est pleinement accepté, s'attache au groupe et reconnaît son appartenance à cette unité sociale. Le développement de liens étroits entre le jeune et son groupe suppose l'existence de groupes relativement petits pour éviter l'anonymat et l'impersonnalité des grands ensembles. Dans les petits groupes, l'intégration est facilitée par le caractère intime des relations qui se nouent entre tous les membres. Mais s'il est bon que le groupe soit suffisamment cohésif, il faut éviter par contre qu'il ne devienne une clique exclusive et fermée sur elle-même. Cette situation, non seulement, nuirait à l'accueil des nouveaux membres, mais elle ferait revivre au jeune l'expérience débilitante du gang fermé sur lui-même et en lutte contre son entourage (Robert, 1966).

L'accueil et l'intégration de nouveaux membres est une préoccupation explicite chez les éducateurs compétents. On sait que Makarenko avait pris l'habitude d'organiser une véritable fête quand la colonie recevait de nouveaux membres. Cette tactique était fort habile ; le nouvel arrivant était soumis à un rite de passage qui lui permettait d'entrer de plain-pied dans le groupe et qui mettait en relief l'attitude accueillante de tout le groupe. D'autre part, cette fête rappelait aux anciens l'obligation de bien recevoir et de bien traiter le nouveau venu. Les institutions que nous avons étudiées disposent de pavillons d'accueil dans lesquels des éducateurs triés sur le volet se chargent de recevoir le jeune et de l'acclimater à l'institution. Quand le jeune est envoyé dans son pavillon de séjour, il est accueilli par le chef éducateur et, souvent, par un ancien du pavillon qui lui souhaitent la bienvenue et qui lui expliquent le fonctionnement du pavillon.

L'organisation de la vie dans le groupe doit être conçue de telle sorte que l'attachement du jeune à son groupe soit entretenu et développé. Le milieu dans lequel vit le jeune doit cesser d'être une source de frustration, il doit cesser d'être menaçant. C'est la « psychologie de la réconciliation » dont parle Aichhorn. Le milieu doit contribuer à satisfaire les besoins fondamentaux du jeune, besoin d'être accepté, respecté, aidé. Le délinquant ne deviendra motivé à fournir l'effort pour être accepté dans la société que si les milieux dont il fait partie sont suffisamment attirants et gratifiants.

La participation au bien commun

[Retour à la table des matières](#)

Le jeune délinquant n'aura pas une expérience de vie sociale véritable s'il n'a pas l'occasion de contribuer au mieux être du milieu social dans lequel il est intégré. Cette participation est nécessaire : 1) parce que toute unité sociale normale attend de chacun de ses membres qu'il fasse sa part pour le bien commun ; tout individu doit donc se sentir lié par certaines obligations à l'égard de la collectivité qui l'accueille ; 2) parce que la poursuite du bien commun par les membres d'un groupe stimule le développement de la coopération et, ainsi, rapproche les uns des autres ceux qui travaillent ensemble ; c'est la poursuite en commun d'objectifs et la réalisation de tâches complémentaires qui contribueront à développer un groupe véritablement uni ; 3) parce que la poursuite du bien commun et d'objectifs collectifs constitue pour le délinquant une occasion d'évoluer, de faire les acquisitions nécessaires à sa resocialisation dans le cadre d'entreprises communes et en profitant du support de tout un groupe.

Tout ceci suppose que les groupes dans lesquels le garçon est inséré ne soient pas seulement des unités de vie mais aussi des équipes. C'est une des tâches de l'éducateur d'entraîner le groupe dont il est responsable dans la poursuite de projets collectifs. L'éducateur propose des buts qui peuvent mobiliser le groupe, ou

encore, il encourage les jeunes qui proposent des projets valables. La réalisation de tels objectifs contribuera à l'organisation du groupe car, pour agir en commun, il faut se diviser les tâches, créer des équipes de travail, des comités de coordination, une hiérarchie, etc.

La participation aux décisions

[Retour à la table des matières](#)

Le fait même que des individus acceptent de vivre en groupe entraîne la nécessité de l'autorité ou, si on veut, de décisions qui impliquent plusieurs personnes car la définition de buts collectivement partagés, la coordination des efforts, l'organisation de la vie en commun nécessitent des décisions. C'est alors que se pose la question : qui doit prendre ces décisions ? Il nous semble évident que c'est l'éducateur qui doit assumer la responsabilité des décisions les plus importantes, en particulier dans les domaines qui ont des implications directes sur la resocialisation. Cependant, il nous paraît tout aussi évident que les jeunes doivent avoir l'occasion de participer, à leur niveau, à un certain nombre de décisions impliquant le groupe. En effet, la participation aux décisions est un mode de participation à la vie sociale aussi important que la participation aux tâches. Celui qui ne participe à son milieu social que comme exécutant ne peut être considéré comme un citoyen à part entière. Si on veut que le délinquant réintègre pleinement la société, qu'il s'y sente impliqué et engagé, il doit avoir l'occasion de participer aux décisions, ce qui suppose qu'on lui reconnaisse un certain pouvoir.

Cependant le pouvoir de décision ne peut être confié qu'avec beaucoup de circonspection aux jeunes. Il est particulièrement important d'éviter que des pouvoirs étendus ne tombent entre les mains de leaders délinquants assoiffés de pouvoir qui auraient tôt fait de profiter de la situation pour accumuler, par l'exploitation, des privilèges personnels. Entre les mains de vrais délinquants, le pouvoir devient instrument de contrainte et d'injustice, le gang se reconstruit, l'opposition aux éducateurs s'organise et la resocialisation est compromise. Cependant nos études sur les leaders dans les deux institutions qui faisaient l'objet de notre recherche nous ont permis de constater que les leaders n'ont pas une influence très forte sur la vie des groupes. Ceci est probablement dû au nombre des éducateurs et à leur influence. Les éducateurs exercent une bonne partie du leadership sur les garçons aussi bien dans les sphères instrumentales qu'expressives. D'autre part, comme les leaders étudiés ne se distinguent pas de l'ensemble des garçons dans leurs comportements et leurs orientations à l'endroit des éducateurs et de la resocialisation, ces leaders n'ont généralement pas d'influence sur la resocialisation. La délégation des pouvoirs à certains jeunes peut avoir beaucoup d'avantages si on réussit à éviter de confier des pouvoirs aux membres les plus délinquants d'un groupe ; le jeune s'exerce à prendre des responsabilités, son influence est canalisée dans le sens de la resocialisation, la

participation des jeunes est stimulée par la confiance qu'on leur accorde et les éducateurs peuvent se libérer de certaines tâches pour se consacrer à des problèmes plus importants.

Dans les milieux où on a eu l'occasion de roder des systèmes de délégation de pouvoir, comme dans les collectivités de Makarenko et à Boscoville, il se dégage certains principes concernant les jeunes à qui on peut confier des décisions, quels types de décisions peuvent être confiés aux jeunes et dans quelles conditions ce système peut fonctionner. Qui devrait occuper des postes impliquant certaines décisions ? On pourrait énoncer comme principe général que plus les responsabilités confiées à un jeune sont étendues plus il doit être avancé sur le chemin de la resocialisation. Rappelons qu'à Boscoville, on a défini les critères permettant à un jeune d'être éligible à un poste de responsabilité : le garçon doit avoir atteint l'étape production ; il doit être intéressé à l'activité où s'exerce sa juridiction, il doit avoir développé une certaine compétence dans cette activité et il ne doit être ni un leader délinquant ni un bouc émissaire. De tels critères permettent de s'assurer que, quand on confie un certain pouvoir à un jeune, il ne soit pas porté à en abuser. Un second principe pourrait être formulé de la façon suivante : le plus grand nombre possible doit participer aux prises de décision ; il faut donc partager les pouvoirs entre plusieurs jeunes pour donner à tous l'occasion de s'exercer aux décisions et il devrait y avoir un roulement afin d'éviter qu'un petit nombre n'accapare tous les pouvoirs. Les détachements spéciaux de Makarenko méritent ici d'être mentionnés. Ces groupes de travail n'existaient que le temps de remplir une mission précise et ils étaient dissous par la suite. Or chaque fois qu'il constituait un détachement spécial, Makarenko plaçait à sa tête de préférence un garçon qui n'avait pas eu l'occasion d'assumer de tels postes.

Quels types de décisions peuvent être confiés aux jeunes ? Les responsabilités doivent être précises, limitées, concernant des tâches bien délimitées ; ainsi, le jeune n'aura pas la tentation d'outrepasser ses pouvoirs, l'éducateur pourra lui demander de rendre des comptes et le jeune apprendra ce que devrait être l'exercice du pouvoir ; non pas prétexte pour accumuler les honneurs et les privilèges mais service, que l'on rend à la communauté dans une sphère précise. Il faut éviter les pouvoirs diffus et mal définis, les tâches impliquant la rééducation proprement dite, les postes honorifiques (Gendreau 1966).

Comment les pouvoirs de décision peuvent-ils être confiés aux jeunes ? Quatre mécanismes formels peuvent être envisagés : les responsabilités durables, les postes temporaires, les comités et les assemblées. Les éducateurs peuvent créer des postes de responsabilité relativement durables (2 mois, 6 mois, etc.) impliquant des pouvoirs définis comme les postes de Boscoville ; on peut aussi envisager des responsabilités temporaires (une journée, une semaine) comme les commandants de jour et les commandants de détachements spéciaux à la colonie Gorki ; on peut aussi confier à un comité la tâche de prendre certaines décisions ; finalement

l'assemblée des pensionnaires d'un pavillon peut aussi se voir confier la tâche de décider de certaines questions.

Quelle que soit la manière dont les décisions sont déléguées aux jeunes, quels que soient les jeunes qui les assument, il est essentiel que les éducateurs suivent de très près le processus de prises de décision. Ils doivent être présents dans les situations difficiles, assister aux assemblées, demander les comptes rendus aux titulaires des postes, etc. Car, ne l'oublions pas, c'est partiellement parce que le jeune délinquant éprouve des difficultés à prendre des décisions qui tiennent compte de la réalité qu'il se retrouve en institution. On aboutira à un échec si on confie au jeune des responsabilités sans lui apporter l'aide dont il a besoin pour les assumer.

La qualité des relations interpersonnelles

[Retour à la table des matières](#)

Un objectif essentiel de la resocialisation est d'apprendre au jeune délinquant à établir avec autrui des relations interpersonnelles acceptables. Or, ce n'est pas seulement dans ses relations avec les éducateurs que le jeune pourra faire de telles acquisitions, c'est aussi en expérimentant des relations positives avec ses camarades. L'éducateur doit donc créer les conditions qui favoriseront le développement de relations confiantes, amicales et solidaires parmi les jeunes et il interviendra directement dans le réseau de relations interpersonnelles pour susciter des relations authentiques parmi les garçons.

Parmi les conditions qui permettront le développement de bonnes relations interpersonnelles, mentionnons :

1) des groupes relativement petits qui favorisent les interactions et les échanges fréquents entre les individus, ce qui leur permet de mieux se connaître et d'avoir des relations plus intimes. La compréhension, la confiance et la solidarité se développent dans de telles conditions ;

2) la poursuite des projets collectifs dont nous avons déjà parlé favoriseront la coopération entre les jeunes, la découverte et le respect de la valeur, de la compétence de l'autre, l'habitude d'aider l'autre ;

3) les rencontres et les réunions qui permettent aux garçons d'échanger, de mieux se connaître et par conséquent de mieux se comprendre, de découvrir les similitudes pouvant exister entre eux ;

4) le développement des normes interdisant les conduites susceptibles de heurter l'autre.

L'éducateur peut aussi exercer une influence directe sur les relations interpersonnelles d'abord en empêchant les actions hostiles et toutes formes d'exploitation et de mauvaise foi. Si l'éducateur réussit à filtrer de tels actes, la confiance mutuelle et les bons rapports se développeront automatiquement entre les jeunes car, comme les actes hostiles sont prévenus, les jeunes s'habitueront à ne recevoir des autres que des conduites gratifiantes (De Jovenel, 1955). En cas d'affrontement, l'éducateur doit se charger d'être l'arbitre du conflit afin d'éviter que les querelles ne s'enveniment et ne dégènèrent en haine.

Il est évidemment plus facile d'entretenir de bonnes relations interpersonnelles à l'intérieur de groupes primaires que dans les grands ensembles. En effet, chacun se connaît et ainsi est moins porté à se méfier de l'autre ; d'autre part, comme tous les membres d'un groupe primaire se connaissent et sont liés les uns aux autres, si un des membres du groupe pose un geste hostile à l'endroit d'un autre membre, le premier risque de se voir désapprouvé par plusieurs autres membres liés à l'offensé. Cependant dans les sociétés modernes, un pourcentage important de relations interpersonnelles se noue en dehors du groupe primaire, avec des inconnus qui nous sont indifférents. Il est beaucoup plus tentant et plus facile de mal se conduire dans nos rapports avec des membres de l'exogroupe car on ne les connaît pas et nos amis ne s'en soucient pas. Les délinquants sont justement des individus qui cèdent facilement à la tentation de heurter ou d'abuser de ceux qu'ils ne connaissent pas ; Fréchette (1970) a démontré que les délinquants et les criminels ont des relations particulièrement mauvaises avec les membres de l'exogroupe. Un des aspects les plus nocifs du gang est justement le fait qu'il isole le délinquant du reste de la société, qu'il conduit le jeune à diviser le monde entre l'endogroupe, « nous », et l'exogroupe, les « autres » ; le gang enferme l'adolescent dans un univers clos et l'incite à dévaloriser tout ce qui est à l'extérieur de son groupe (Robert, 1966). Il ne faut donc pas se contenter d'apprendre au délinquant à bien s'entendre avec ses intimes, même si cet apprentissage est important ; il faut aussi que le jeune apprenne à bien se conduire dans ses rapports avec des étrangers. Ceci implique que les groupes de vie en institution doivent être ouverts sur l'extérieur. Dans ce contexte, Capul (1969) souligne l'importance de « procurer à l'enfant un grand champ de possibilités par l'ouverture de situations à affronter et de rôles à prendre, qui lui permettent ainsi d'expérimenter de nouvelles relations avec des personnes différentes, enfants et adultes » (p. 133). Les groupes doivent donc avoir l'occasion de coopérer avec d'autres groupes, de recevoir des visiteurs ; ils doivent être intégrés à des structures plus grandes. Le jeune doit avoir le plus souvent possible l'occasion de fréquenter des personnes à l'extérieur de son groupe, de sortir à l'extérieur de l'institution et de participer à des unités sociales autres que son groupe de vie.

Le Mont Saint-Antoine offre un bel exemple de milieu social ouvert : le groupe fait partie d'un ensemble de quatre pavillons avec lesquels il s'établit des échanges. Le jeune fait partie de groupes hors de son pavillon comme la classe, l'atelier. Il a fréquemment l'occasion de sortir à l'extérieur de l'institution. Toutes ces

expériences permettent au jeune d'apprendre à établir des relations socialement acceptables, non seulement avec les personnes qu'il connaît bien mais aussi avec des étrangers.

Contribution du groupe à la resocialisation

[Retour à la table des matières](#)

On a beaucoup écrit sur les difficultés qu'entraîne la formation d'un gang délinquant en institution. Ainsi Redl et Wineman (1964) montrent que le gang cristallise les défenses du délinquant contre la société et ses exigences morales, interdit la collaboration avec les éducateurs et fournit des modèles délinquants. Lavallée et Mailloux (1965) ont décrit des mécanismes de défense de groupe qui immunisent le délinquant contre l'influence des éducateurs. Ces auteurs soulignent que le groupe libère le jeune des inhibitions qui le retiennent quand il est seul ; en groupe, il donne libre cours à ses impulsions antisociales. À l'autre extrême, on trouve des groupes, comme ceux de Makarenko, qui donnent un support très actif à l'action resocialisante des éducateurs ; il faut souligner cependant que Makarenko était dans une situation exceptionnelle ; comme il gardait ses garçons très longtemps, ses groupes en arrivaient à être formés en majorité de jeunes qui étaient resocialisés à toutes fins pratiques. Dans les institutions que nous avons étudiées, on se situe quelque part entre ces deux extrêmes. D'une part, les éducateurs ne laissent pas les gangs se structurer, d'autre part, ils ne réussissent pas à former des groupes susceptibles d'avoir une influence très grande sur l'évolution des pensionnaires. Malgré tout, les éducateurs doivent, selon nous, tendre constamment à susciter dans leur groupe une culture propice à la resocialisation. Car l'influence potentielle d'un tel groupe peut contribuer à décupler l'efficacité de l'action des éducateurs. Tout d'abord, un tel groupe permet et facilite les relations entre l'éducateur et le jeune ; c'est ainsi que le nouvel arrivant constate que ceux qui acceptent d'entrer en relation avec les éducateurs et de collaborer avec ceux-ci sont approuvés par leurs camarades.

Dans un groupe positivement orienté, les jeunes qui ont le statut le plus élevé dans le groupe sont aussi ceux qui sont les plus avancés dans la réalisation des objectifs de la resocialisation. Cet exemple est précieux pour les autres jeunes qui découvrent que les objectifs qu'on leur propose sont réalisables puisque d'autres jeunes les ont réalisés ; ayant des modèles concrets devant les yeux, ils peuvent voir la forme concrète que prennent les objectifs qu'on leur propose. Enfin, constatant que des jeunes qui, dans le groupe, sont acceptés et estimés sont prêts à rejeter publiquement les modes de relation délinquants pour s'engager vers de nouveaux buts, les jeunes moins évolués auront tendance à valoriser les objectifs que leur proposent les éducateurs. Un groupe positivement orienté peut aussi apporter un support au jeune qui décide de s'engager dans la voie de la resocialisation. Le fait que les camarades qui l'entourent de façon constante soient

prêts à le conseiller et à l'aider dans sa démarche, donnera au nouveau des forces qu'il n'aurait jamais eues seul.

Quand on connaît le besoin de l'adolescent d'être accepté par ses camarades et sa sensibilité aux réactions de ses pairs, il est clair que l'approbation ou la désapprobation du groupe constitue une puissante sanction pour le jeune. Dans un groupe dont les éléments dominants sont résolument orientés vers la resocialisation, les conduites en accord avec les objectifs de la resocialisation seront approuvées et encouragées et les conduites qui s'en écartent seront désapprouvées et pénalisées par les pairs. Comme les garçons sont très souvent en présence les uns des autres, les sanctions venant des pairs risquent de suivre immédiatement les conduites du sujet et, à ce titre, sont susceptibles d'une grande efficacité. Le groupe peut donc apporter un appui considérable à l'éducateur dans ses efforts pour gratifier les acquisitions du jeune et pénaliser ses conduites délinquantes.

CHAPITRE VIII

NOS INSTITUTIONS POUR JEUNES DÉLINQUANTS DOIVENT-ELLES DISPARAÎTRE ?

[Retour à la table des matières](#)

Dans cet ouvrage, nous avons voulu identifier les conditions qu'il faut respecter pour réaliser un système de resocialisation rationnel et efficace. Ceci nous a amené à étudier les questions suivantes. Quels devraient être les objectifs de la resocialisation ? Comment les formuler pour qu'ils orientent réellement l'action des éducateurs ? Quelles sont les méthodes d'intervention les plus efficaces pour réaliser ces objectifs ? Comment organiser le milieu de vie dans l'institution pour favoriser l'évolution des sujets ?

Il faut reconnaître que cette perspective nous a conduit à porter notre attention surtout sur les expériences de resocialisation réussies et à approfondir les aspects les plus valables de ces expériences.

Une telle démarche nous a permis de faire ressortir les objectifs les plus adéquats, les méthodes qui paraissent les plus efficaces et, dans l'ensemble, de dégager quelques principes de resocialisation. Cependant, une telle optique reste partielle. Elle nous conduit à étudier la resocialisation quand tout va bien mais elle ne nous incite pas à adopter un point de vue critique. Elle permet de réfléchir sur ce que devrait être l'institution mais elle nous conduit à ignorer ce qui ne va pas dans les systèmes étudiés.

Or, à côté de quelques expériences de resocialisation en internat qui semblent être des réussites, il s'en trouve un grand nombre qui sont des échecs. À tel point que certains spécialistes, s'inspirant de l'exemple du Massachusetts où la grande majorité des institutions pour jeunes délinquants ont été fermées, proposent de faire disparaître toutes nos institutions.

La question est donc posée : devrait-on fermer nos institutions pour jeunes délinquants ? Cependant, pour y répondre, il nous faut adopter un point de vue différent de celui qui a été adopté tout au long de cet ouvrage. Plutôt que de comprendre le principe de l'institution, il nous faut maintenant juger cette dernière. Plutôt que de traiter des conditions qui devraient être respectées dans la resocialisation, il faut se demander si les conditions de vie en internat sont propices à la resocialisation. Plutôt que de se contenter de n'étudier que l'institution, il faut examiner celle-ci dans le contexte de l'ensemble des mesures pour jeunes délinquants.

Cette nouvelle optique nous conduit à examiner les rapports que l'institution entretient avec la société et le type de structure sociale que la vie institutionnelle tend à engendrer.

Or cet examen fait découvrir que l'internat présente des faiblesses qui nuisent à la réalisation de ses objectifs. Les facteurs qui s'opposent à la resocialisation peuvent être conçus comme les trois problèmes de base de l'institution : l'exclusion, la tendance totalitaire et le choc institutionnel.

Critique de l'institution

A. L'exclusion

[Retour à la table des matières](#)

Examinons le problème de l'exclusion. Nous avons vu au chapitre III qu'un des principaux objectifs de la resocialisation est de réconcilier le délinquant avec la société ; de redonner à ce marginal en opposition avec son milieu une place dans le circuit social. Or, qu'on le veuille ou non, le placement en internat est une forme d'exclusion, une mesure qui coupe le jeune de ses parents, de ses amis et qui le déracine de son milieu naturel. Dans ce cas, comment réconcilier le jeune avec la société si on le coupe de celle-ci ?

Reconnaissons ici que le problème n'est pas simple. Car la décision de retirer un jeune délinquant de son milieu d'origine peut s'appuyer sur de bonnes raisons. Ainsi, le placement l'empêche de poursuivre son agir antisocial. Cette intervention est nécessaire chez ceux qui sont enracinés dans un style de vie délinquant. On ne pourrait espérer les convaincre de changer tout en leur laissant le loisir de poursuivre leurs méfaits. D'autant plus que, dans ce cas, ils perpétuent à coup sûr le conflit qui les oppose aux gens de leur milieu. En effet, très souvent le délinquant récidiviste est profondément engagé dans un grave affrontement avec les personnes qu'il fréquente (parents, professeurs, connaissances, etc.). D'un côté, il refuse de se conformer à leurs attentes, il les agresse et les vole ; de l'autre, les

gens réagissent en l'étiquetant comme futur criminel et en le rejetant. Il arrive que la situation se détériore au point qu'il n'y ait plus de réconciliation possible entre les membres du groupe et le délinquant. Ce dernier est alors poussé à assumer leurs attentes négatives et à accentuer son antisocialité en représailles contre leurs attitudes de rejet.

Le placement est un moyen de sortir de cette impasse. On retranche le sujet d'une situation où les affrontements ne cessent de s'aggraver et on le place dans un milieu théoriquement capable d'exercer un contrôle tolérant sur lui, c'est-à-dire un milieu où des spécialistes sont entraînés à prévenir et à contrôler les conduites antisociales, tout en étant prémunis contre les réflexes de rejet et les attitudes stigmatisantes que ces conduites provoquent normalement. Ainsi, on protège non seulement la société contre les déprédations du jeune mais aussi ce dernier contre l'intolérance du milieu primaire.

Cependant, il s'agit là d'une demi-solution. On fait cesser le conflit en retirant l'un des combattants du champ de bataille. On élude ainsi une partie de la question. Car, à supposer que l'on réussisse à modifier les attitudes et la conduite du garçon, on ne modifie en rien celles de la société. Le problème n'est que différé.

Car, tôt ou tard, il faudra bien que le jeune retourne dans la société et qu'on lui fasse une place. On l'a arraché à son milieu, il faudra qu'il prenne racine quelque part, sinon il deviendra un perpétuel marginal, sans relation stable, sans occupation, sans but et sans support pour résister aux tentations de commettre des actes illégaux qui ne manqueront pas de se présenter.

Qu'arrivera-t-il quand le jeune quittera l'institution ? S'il retourne dans le milieu d'où il vient, ceux qui l'ont déjà perçu comme un petit bandit pourront se demander s'il est réadapté. Les institutions ne donnent aucune garantie à la population en ce sens et celle-ci n'a pas une confiance excessive en ce qu'on appelle quelquefois des écoles du crime.

Le jeune risque alors de faire face de nouveau aux réflexes de rejet. On se méfiera, les portes se fermeront devant lui et le conflit qui, autrefois, l'avait mis aux prises avec son entourage reprendra. Car, il ne faut pas demander au délinquant, même resocialisé, de se conduire mieux que les autres et de subir en silence l'hostilité de tous.

Une autre possibilité peut se présenter, c'est que le jeune ne retourne pas dans son milieu d'origine au moment de quitter l'institution. Alors, se pose la question : réussira-t-il à s'intégrer et à se faire accepter par des gens qui ne le connaissent pas ? D'autant plus qu'il ne sera pas automatiquement protégé des réactions stigmatisantes. Car, il ne pourra pas toujours cacher à ses nouvelles connaissances qu'il vient d'une institution pour jeunes délinquants.

Ainsi, même si l'institution réussit à amender le jeune et à le préparer à répondre aux attentes de la société, elle n'aura fait qu'une partie du travail. Elle ne réussira pas toujours cette opération essentielle qu'est la réinsertion sociale, en partie parce qu'elle n'aura pas su convaincre la société que les jeunes dont elle s'occupe sont véritablement resocialisés.

B. La tendance totalitaire

[Retour à la table des matières](#)

Voyons maintenant le problème de la tendance totalitaire. Une des principales raisons pour justifier l'internement des délinquants est que ceux-ci n'accepteront pas de changer s'ils ne sont exposés à un réseau d'influences socialisantes et protégés des influences criminogènes. Effectivement, il faut inciter le délinquant à répudier son ancien style de vie. Or, il reculera devant cette pénible décision si on lui laisse la possibilité de l'éviter. Pour amener le délinquant à prendre position, il faut le couper des expériences susceptibles de nourrir son antisocialité et lui présenter, comme solution de rechange, un système de valeurs très cohérent.

Dans cette perspective, l'institution se défend bien. Car elle fournit les conditions qui rendent possible l'exposition permanente du jeune aux facteurs de changement tout en le protégeant des incitations à la délinquance ; encore faudra-t-il s'assurer que le gang délinquant ne se recrée pas dans l'institution. Par ailleurs, le contexte institutionnel est idéal pour fournir une aide constante au jeune et pour le soutenir dans sa croissance personnelle. Cependant, ces conditions mêmes qui jouent en faveur de la resocialisation entraînent des risques sérieux.

En effet, la volonté de présenter au jeune un ensemble cohérent de valeurs incitera le personnel à l'intolérance à l'endroit de toute prise de position qui n'est pas en accord avec ces valeurs. Le besoin de protéger le jeune contre les influences néfastes poussera les éducateurs à se méfier de tout ce qui vient du dehors et à isoler le jeune de la société. Finalement, la nécessité de soutenir le jeune conduira à l'élaboration de tout un système de contrôle et de surveillance de la conduite du jeune.

Tout ceci s'accompagnera nécessairement d'un processus de concentration du pouvoir entre les mains du personnel de l'institution. D'autant plus que les pensionnaires sont définis au point de départ comme incapables de prendre certaines décisions.

Pour défendre ce pouvoir qu'il juge nécessaire, le personnel s'appuiera sur toute une série de justifications. L'affirmation de valeurs divergentes sera considérée comme de la résistance ou de la manipulation. Les demandes d'ouverture sur l'extérieur seront interprétées comme un désir de retourner à l'ancien style de vie

délinquant. La permissivité sera perçue comme une forme de relâchement et de négligence.

Vient alors un moment où la direction dispose d'un pouvoir énorme sur les jeunes. Et, comme personne n'accepte facilement de perdre tout pouvoir de décision, les pensionnaires tenteront de s'organiser entre eux pour mieux résister au personnel et pour échapper à son contrôle.

Cette situation où l'on trouve, d'une part, le pouvoir quasi-absolu de la direction et, d'autre part, une volonté de résistance des pensionnaires, engendre ce qu'on peut appeler, en s'inspirant de Goffman (1961), la « tendance totalitaire ».

Dans une institution totalitaire, le personnel utilise les pouvoirs dont il dispose pour prévenir les manifestations de résistance ou pour les casser. Ainsi, on rend prévisible le comportement des sujets en imposant un programme de tous les instants et en édictant des règles qui vont dans les moindres détails. Toute déviation sera alors sévèrement châtiée.

Lorsqu'un internat cède à la tendance totalitaire, ce qui devrait être une relation éducative devient une relation coercitive empreinte d'hostilité ; ce qui devait être une forme de support se dégrade en une surveillance tatillonne qui réduit le jeune à la passivité. Finalement, l'espoir de transformer des hommes est oublié au profit d'une volonté de briser l'initiative d'individus de qui on n'attend plus rien de bon.

Précisons ici que nous ne croyons pas que toute institution pour jeunes délinquants devienne nécessairement une institution totalitaire. Il est ici question d'une tendance. Cependant, celle-ci est fréquente, particulièrement dans les institutions où l'on n'a pas à l'esprit des objectifs de resocialisation très précis. Si cette dégradation du projet initial des éducateurs est courante, c'est que l'institution réunit toutes les conditions pour devenir un milieu totalitaire. Le poids des forces sociologiques, la dynamique des relations entre le personnel et les pensionnaires y sont tels, qu'il sera toujours difficile de résister à ce qui est la pente naturelle de l'institution ; un peu comme la tendance bureaucratique est la pente naturelle des agences gouvernementales.

Il faudrait croire les éducateurs au-dessus des faiblesses humaines pour s'imaginer qu'ayant entre les mains des pouvoirs quasi absolus sur des individus récalcitrants, ils ne seront pas tentés par cette solution de facilité qu'est le totalitarisme.

Il suffit tout simplement aux éducateurs de vouloir éviter les problèmes pour céder à la tentation de contraindre plutôt que de convaincre. Et alors, un milieu conçu pour resocialiser se métamorphosera insensiblement en bureaucratie opprimante.

C. Le choc institutionnel

[Retour à la table des matières](#)

La rupture entre la vie normale et la vie en institution provoque ce que nous appellerons le choc institutionnel.

Ceux qui ont l'occasion de visiter des institutions peuvent observer que le style de vie qu'on y trouve présente des différences tranchées avec celui qu'on retrouve dans tout autre milieu. Ce décalage peut s'expliquer par le fait que dans l'institution les gens évoluent en vase clos, relativement peu affectés par les changements qui se produisent dans la société ¹. Par ailleurs, la nécessité de faire cohabiter un grand nombre de personnes engendre inévitablement des contraintes que l'on ne retrouve pas dans d'autres milieux. C'est pourquoi le style de vie des institutions a quelque chose de spécial ; il présente des différences marquées avec celui qu'on retrouve dans la société en général.

Aussi, quand un jeune arrive dans une institution, il subit un choc. Il se retrouve dans un milieu où les mentalités, les manières de penser, l'ambiance, le vocabulaire même lui sont étrangers. Et la vie qu'il doit vivre n'est pas seulement différente de celle qu'il a vécue mais, ce qui est plus grave, elle suscite une série de frustrations. On limite sa liberté de mouvement par une série de règles. Il ne peut plus fréquenter qui il veut. On lui impose un régime de vie monotone et austère. Il connaît le dépaysement, l'absence de liberté et l'ennui.

Ce mode de vie s'oppose de façon radicale à celui de la majorité des jeunes d'aujourd'hui. La société de consommation entretient, comme le dit Rocher (1973) des aspirations à la bonne vie. Les adolescents vivent dans un climat de liberté très grand. Ils peuvent profiter d'une gamme étendue de loisirs. Ils peuvent fréquenter qui ils veulent, voyager et, dans l'ensemble, profiter des biens qu'une société d'abondance met à leur disposition.

En internat, le jeune se compare à ses camarades qui jouissent de la liberté et il constate l'énorme différence entre leur régime de vie et le sien. Il réalise alors le prix qu'il doit payer s'il reste en institution. Récemment, un garçon nous disait qu'il n'avait jamais osé dire à ses anciens amis qu'il se couchait tous les soirs à 10 heures. Il savait que ceux-ci lui diraient : « Tu es fou d'endurer ça, sauve-toi de là ».

Actuellement les adolescents ont donc beaucoup à perdre d'un séjour en institution ². Cette situation ne doit pas être jugée en termes absolus mais en termes

¹ Pour certains éducateurs, l'institution est un refuge qui leur permet d'échapper à une société trop changeante. Ceci accentue naturellement l'immobilisme des institutions.

² La différence entre la vie du jeune qui fréquente une école publique et celle d'un jeune en institution est aujourd'hui beaucoup plus grande que celle qui pouvait exister il y a 15 ans.

relatifs. Il faut parler ici, avec Merton (1957), de « privation relative » c'est-à-dire des frustrations que subit un individu qui se compare à des gens du même statut que lui mais qui sont dans une autre situation.

On peut toujours rétorquer qu'il s'agit là de sacrifices inévitables si on veut transformer un délinquant. Encore faudrait-il le convaincre qu'il devrait changer, ensuite que l'institution peut l'y aider et enfin qu'il lui faut payer un tel prix pour changer. Or, les meilleurs spécialistes de la rééducation reconnaissent que, pour convaincre un jeune de changer, il faut qu'il réalise que le milieu où il vit peut être agréable et qu'il se sente bien dans l'institution. Comment peut-on croire qu'un jeune qui est plongé brusquement dans un environnement étrange et austère pourra se sentir bien ? Les chances sont grandes qu'au contraire il refuse carrément de s'engager en face des buts que lui proposent les éducateurs.

Dans ce cas, il sera illusoire de parler de resocialisation. Car on ne transforme pas véritablement un homme contre son gré.

D. La difficulté du travail en institution

[Retour à la table des matières](#)

Les problèmes qui viennent d'être soulevés nous aident à comprendre pourquoi tant de gens éprouvent un malaise à l'endroit de l'institution, même quand celle-ci réussit à maintenir un niveau de qualité acceptable.

Il faut bien comprendre qu'il ne s'agit aucunement ici de critiquer les éducateurs. Ils font un dur travail et il n'est pas question de les blâmer. Ce dont il s'agit plutôt, c'est de comprendre pourquoi des hommes valables ne réussissent pas toujours à faire du travail efficace.

Quand on tient compte des forces puissantes qui jouent contre la resocialisation, il ne faut pas se surprendre que, devant les difficultés de l'entreprise, certaines équipes d'éducateurs n'aient pas réussi. Ce qui est surprenant, c'est que l'on retrouve quelques institutions qui sont de véritables lieux d'éducation.

Les gens sont d'ailleurs conscients de ces problèmes car, lorsque des éducateurs particulièrement valeureux réussissent le tour de force de créer un milieu thérapeutique, on vient de tous les coins du monde pour jouir de ce rare spectacle.

Malgré tout, ces difficultés ne sont pas insurmontables pour les éducateurs compétents qui en ont pris conscience. Il est possible d'introduire des correctifs partiels aux problèmes de l'exclusion et du choc institutionnel en s'ouvrant sur

l'extérieur et en mettant sur pied des programmes de réinsertion sociale ¹. De même il est possible de résister à la tendance totalitaire en favorisant la participation des pensionnaires et en luttant contre toute forme de contrainte.

La critique du principe de l'institution ne nous permet donc pas de savoir avec certitude s'il faut fermer les institutions mais elle nous permet d'affirmer avec assurance que, compte tenu des difficultés et des risques du travail en internat, on ne peut le confier à n'importe qui. C'est une dangereuse erreur que d'ouvrir une institution alors qu'on ne dispose pas de cadres et de personnel nettement à la hauteur de la tâche. Le travail en internat est trop complexe pour être laissé à l'improvisation et, si l'on trouve tant de centres d'accueil qui ressemblent à des prisons, c'est précisément parce qu'on a commis cette erreur.

La situation au Québec

[Retour à la table des matières](#)

L'examen des faiblesses des institutions en général nous conduit à l'analyse de la situation des centres d'accueil pour jeunes délinquants du Québec. À ce propos, trois points méritent d'être retenus : premièrement, parmi nos institutions, on trouve le meilleur et le pire ; deuxièmement, nos institutions se sont développées de façon anarchique aux dépens d'autres mesures ; troisièmement, nos institutions traversent présentement une crise sérieuse.

A. Le meilleur côtoie le pire

La qualité très variable de nos différents centres d'accueil pour mésadaptés sociaux est une première caractéristique du réseau : le meilleur y côtoie le pire.

Il se trouve au Québec des institutions qui sont d'une qualité indiscutable. Dans ces centres, les éducateurs ont une excellente formation et ils sont profondément engagés dans leur travail. Les conceptions de la resocialisation qui inspirent ces éducateurs sont précises et nuancées et elles sont effectivement mises en pratique.

Cependant nos institutions ne sont pas d'une qualité uniforme. On en trouve qui présentent des caractères inacceptables. Dans celles-ci les éducateurs n'ont pratiquement aucune formation. Les directeurs, ignorants des notions de base de la resocialisation, élaborent des programmes essentiellement carcéraux qu'ils

¹ Certains psycho-éducateurs informent les parents des jeunes de l'évolution de ces derniers et les invitent à collaborer au processus de rééducation. Ainsi, les attitudes des parents à l'endroit de leur enfant se transforment avec les progrès du jeune, ce qui contribue évidemment à réduire le problème de l'exclusion.

dissimulent tant bien que mal derrière le vocabulaire de la réhabilitation. Dans ces centres, les éducateurs, mal préparés et mal dirigés, doivent improviser devant des jeunes souvent très perturbés. Incapables de maintenir un minimum d'ordre, ils ont recours à des expédients répressifs : ils laissent les jeunes passer le plus clair de leur temps en cellule et ils envoient au « trou » ceux qui résistent. Ainsi, renaît sous une forme nouvelle un régime d'isolement cellulaire qu'on croyait oublié depuis longtemps. Un tel système ne fait que reproduire au sein même de l'institution le mécanisme de rejet qui accule le jeune à un désespoir qui, sporadiquement, éclate dans des gestes suicidaires.

Ici, nous appelons, « centres d'accueil » nos institutions. Cet euphémisme ne doit pas nous faire oublier qu'au Québec, aussi, nous avons nos prisons pour enfants.

B. Un développement anarchique

[Retour à la table des matières](#)

Ces dernières années, nous avons assisté à un développement excessivement rapide de notre réseau de centres d'accueil. Dans tous les coins du Québec ils ont poussé comme des champignons, sans ordre, de façon anarchique. Depuis 8 ans on a construit une série de centres, ce qui ajoute 1 350 places pour les délinquants et pré-délinquants à celles qui existaient déjà.

En 5 ans le nombre de places en centres de détention s'est multiplié par 10, passant de 75 à 815 (ministère des Affaires sociales, 1973).

Actuellement, nous avons plus de 50 centres de réadaptation pour mésadaptés sociaux. Ces centres peuvent recevoir au-delà de 7 000 pensionnaires.

Il ne semble pas que ces développements ambitieux aient obéi à une politique bien précise si ce n'est à une certaine philosophie de la régionalisation. Il ne semble pas non plus que l'on ait fait une évaluation sérieuse des besoins et du personnel compétent disponible avant d'entreprendre ces projets. C'est ainsi qu'une institution dont la direction avait donné maintes preuves d'incompétence a reçu des sommes considérables pour construire de nouvelles cellules dont le gouvernement n'ose plus approuver l'utilisation maintenant qu'elles sont terminées.

Cette croissance anarchique est d'autant plus déplorable que les frais de fonctionnement d'un centre d'accueil sont extrêmement élevés. Pendant l'année financière 1973-1974, les coûts des centres de réadaptation pour mésadaptés sociaux sont estimés à plus de 48 millions de dollars (ministère des Affaires sociales, 1973) et, pour garder un jeune délinquant en institution, il en coûte au-delà de \$7 000 par an. En comparaison, les autres mesures comme la probation

(qui coûte 20 fois moins cher par enfant que le centre d'accueil) ne reçoivent que des miettes. Ainsi, les centres d'accueil accaparent l'essentiel des ressources financières disponibles pour faire face à l'inadaptation des mineurs, ce qui bloque le développement de mesures de rechange. Et pourtant, les faiblesses inhérentes à l'institution sont assez évidentes qu'il est surprenant de voir avec quel enthousiasme on s'est lancé dans ces coûteux développements.

C. La crise des institutions

[Retour à la table des matières](#)

Présentement nos institutions traversent une crise dont les manifestations sont particulièrement évidentes chez les pensionnaires et chez les éducateurs.

Le premier indice de l'existence d'une crise est la sous-utilisation des centres d'accueil. Malgré les efforts, il est de plus en plus difficile de faire en sorte que les places dans les institutions soient toutes occupées. Dans certains centres, le taux d'occupation se situe autour de 60 %. Cette situation est naturellement reliée à la multiplication inconsidérée des centres d'accueil dont il a déjà été question. Mais elle dépend aussi de causes plus générales.

Le facteur démographique ne doit pas être sous-estimé. La diminution de la natalité que nous connaissons depuis la fin des années 50 a pour résultat que le nombre des adolescents a diminué et continuera de diminuer, ce qui joue directement sur le volume de la délinquance et sur le nombre de jeunes susceptibles d'être envoyés en institution.

Un autre facteur est relié aux transformations sociales et à l'évolution des mentalités qui affectent non seulement les jeunes mais aussi ceux qui s'en occupent. Nous avons vu que, compte tenu de ce que la société contemporaine offre aux jeunes, l'internement est une mesure très difficile à accepter pour eux.

Dans ce cas, il faut s'attendre à ce que ceux qui arrivent en institution soient rebutés par ce milieu étrange, contraignant et austère. Ils seront alors tentés de s'enfuir à la première occasion ou de faire des pressions pour être libérés le plus vite possible. C'est ce qui se produit actuellement.

Par ailleurs, la remise en question du principe de l'internement affecte aussi ceux qui ont le pouvoir d'envoyer les délinquants en institution. Nous pensons plus particulièrement aux juges qui hésitent de plus en plus devant la décision d'interner un jeune et qui reviennent fréquemment sur leur décision à la demande du jeune ou de ses parents.

Il n'est donc pas surprenant que nos institutions soient plus ou moins vides : au moment même où on construisait des centres d'accueil en série, on décidait d'interner moins de sujets et ces derniers n'acceptaient plus d'y rester.

Inutile d'insister sur le gaspillage des deniers publics que cet état de fait provoque quand on sait qu'il est presque aussi coûteux de faire fonctionner une institution à moitié vide qu'une institution pleine.

Cette situation préoccupe naturellement les responsables du ministère des Affaires sociales et les directeurs d'institutions qui cherchent des expédients pour faire fonctionner les centres à pleine capacité. Mais, de cette façon, ils posent mal le problème. Car il ne s'agit pas de remplir à tout prix nos centres mais bien de savoir s'il existe autant de sujets qui ont besoin d'un internement qu'il y a de places dans les internats.

Le second élément de la crise de nos institutions est l'instabilité du personnel. Il est de plus en plus difficile de persuader les éducateurs de travailler plus de deux ans dans un internat et, souvent, ils abandonnent au bout de quelques mois. Ceci provoque un roulement excessif du personnel et entraîne une rareté d'éducateurs expérimentés.

Ce phénomène n'est pas fortuit, il s'inscrit dans ce climat d'insatisfaction dont il est ici question. Il ne faudrait pas s'imaginer que les éducateurs ignorent qu'il est difficile de faire un véritable travail de resocialisation dans le cadre des internats. Eux aussi sont sensibles aux faiblesses de l'internat et ils s'interrogent sur la valeur de cette mesure à laquelle ils contribuent. Devant un travail qui leur donne mauvaise conscience nombreux seront ceux qui abandonneront. Et n'allons pas croire que ce sont nécessairement les moins bons. Les institutions perdent fréquemment d'excellents éducateurs pour des raisons de cet ordre.

Lorsqu'on considère, d'une part, la multiplication de nos centres d'accueil et, d'autre part, l'insatisfaction des clients et du personnel de base, d'un côté la confiance des administrateurs qui se traduit par de lourds investissements et, de l'autre, le désenchantement qui s'exprime dans les évasions et les démissions, on comprendra qu'il n'est pas exagéré de parler de crise.

Vers un éventail de mesures diversifiées

[Retour à la table des matières](#)

La critique du principe de l'institution et des politiques dans ce domaine ne suffit pas pour décider s'il faudrait faire disparaître nos centres d'accueil. Car, même avec ses faiblesses, l'institution est peut-être la mesure la plus appropriée

pour certains sujets. Aussi faut-il étudier les besoins des jeunes ainsi que les mesures susceptibles d'y répondre. De cette façon, nous saurons s'il existe des mesures capables de remplacer l'institution.

Ce qui frappe lorsqu'on examine les besoins de ceux qui comparaissent devant nos cours de Bien-Être social, c'est leur variété. Tout d'abord, on en trouve qui ont surtout besoin qu'on les laisse en paix. Ils ont commis quelques délits sans gravité et ne présentent pas de signes sérieux d'inadaptation. Il n'y a pas lieu d'intervenir, surtout lorsqu'on considère les risques de stigmatisation que toute intervention judiciaire comporte. Pour d'autres, il suffira d'une mesure mineure : avertissement, amende légère, contrôles épisodiques. Par ailleurs, il s'en trouve qui présentent des signes réels d'inadaptation dans un secteur particulier de leur vie : l'école, la famille, les loisirs, etc. Enfin, d'autres sont affligés d'une combinaison de problèmes sérieux qui peuvent aller jusqu'à l'incapacité de fonctionner adéquatement quel que soit le milieu qu'ils fréquentent.

Cette énumération fait ressortir la diversité des besoins ainsi que la grande variation dans l'intensité des problèmes qui se posent. Au niveau des mesures, il faut en conséquence disposer d'un éventail de solutions variées et d'intensité graduée pour répondre à ces besoins divers.

Or, nous ne disposons pas d'un véritable *système* de mesures qui permettrait d'intervenir de façon graduée et avec discrimination. Si un tel système existait il serait possible non seulement de choisir la mesure la mieux adaptée à un sujet mais aussi de combiner des types d'interventions divers pour un même sujet ou encore de les utiliser successivement. Ceci permettrait d'intervenir de façon sélective en répondant à des besoins spécifiques par des mesures spécifiques.

Actuellement nous avons des mesures qui se situent aux deux extrêmes de l'éventail : d'un côté, des interventions superficielles, bénignes (amende-probation), de l'autre, une mesure extrêmement lourde : l'institution ; entre les deux, il existe bien des projets et des initiatives isolées mais aucun ensemble de mesures disponibles pour tous ceux qui en ont besoin ¹. Des mesures susceptibles de combler cette lacune pourraient être proposées. Voyons d'abord les mesures non résidentielles.

A. Les mesures non résidentielles

[Retour à la table des matières](#)

Par mesures non résidentielles, nous entendons l'ensemble des interventions auprès des jeunes délinquants qui restent dans leur milieu d'origine. Elles peuvent

¹ On trouve le foyer nourricier mais cette mesure ne convient pas tellement aux adolescents difficiles qui sont les principaux clients de nos tribunaux pour mineurs.

viser un ou plusieurs des objectifs suivants : favoriser l'intégration sociale du jeune ; l'aider sur le plan scolaire ou professionnel ; changer certains aspects de sa personnalité afin de l'amener à mieux fonctionner, en particulier avec autrui.

1. *L'insertion sociale*

Le travail auprès des jeunes qui restent dans leur milieu présente l'avantage que l'on peut aborder de front un des problèmes de base des délinquants : leur marginalité sociale. Ainsi, il est possible d'apaiser les conflits que les jeunes entretiennent avec les gens de leur milieu par différentes formes de médiations. On peut réduire les préjugés, rétablir les contacts rompus, expliquer les motivations des uns et des autres et finalement réconcilier le jeune avec son milieu.

Par ailleurs, très souvent les jeunes inadaptés ont une vie sociale qui se restreint à un nombre limité de personnes ; ils ne participent à aucune organisation, ils ignorent ou ne peuvent pas profiter des ressources que la société met à la disposition des jeunes. Un élément du travail d'insertion sociale consisterait à ouvrir le jeune à un réseau social plus étendu, en l'informant des possibilités qui s'offrent à lui et en le soutenant dans ses efforts de participation ¹.

2. *L'école et le travail*

Il est bien connu que l'inadaptation des jeunes se manifeste aussi sur le plan de l'école ou du travail. La majorité des jeunes qui comparaissent devant les cours de Bien-Être social vont encore à l'école et nombreux sont ceux qui détestent l'étude, subissent des échecs et veulent abandonner. Il n'est pas nécessaire de retirer un jeune de son milieu pour l'aider dans ce secteur. Il est possible d'agir dans les cadres mêmes de l'école. D'ailleurs, les commissions scolaires disposent de plus en plus de services dans ce sens. On trouve même des psycho-éducateurs qui, profitant de l'expérience acquise dans les institutions, élaborent à l'école des programmes spéciaux pour jeunes inadaptés.

Il est aussi possible de redonner aux jeunes délinquants le goût du travail et des activités productrices tout en les maintenant dans leur milieu. Il existe, par exemple, des ateliers où les jeunes peuvent s'initier à des activités techniques ou artistiques, techniques audio-visuelles, menuiserie, musique, peinture, photographie, théâtre, etc. Ces activités donnent au jeune le plaisir de produire et de s'exprimer en lui donnant l'occasion de prendre conscience de ce qui l'intéresse et de ce qu'il peut faire. De cette façon, on le prépare peu à peu à affronter le marché du travail. De telles initiatives mériteraient d'être développées plus systématiquement.

¹ Ce type d'action n'est pas totalement inexistant. Au service de Probation pour mineurs on y travaille mais on le laisse à l'initiative des agents, on n'en a pas fait une politique systématique.

3. *La consultation psycho-sociale*

Dans le cas de ceux qui ne peuvent fonctionner adéquatement à cause de problèmes de personnalité, une forme quelconque de consultation individuelle ou de groupe pourrait être entreprise en milieu libre ¹.

Les thérapies et la consultation avec des sujets qui restent dans leur milieu présentent un avantage sérieux ; c'est que l'on connaît mieux ceux que l'on voit évoluer dans leur contexte normal. On peut alors traiter les problèmes tels qu'ils se posent et au moment où ils se posent.

4. *Les possibilités d'une action intensive en milieu libre*

Les interventions non résidentielles présentent des possibilités qui jusqu'à maintenant n'ont pas été assez exploitées. On s'imagine trop souvent que si on laisse un jeune dans son milieu on ne pourra faire qu'un travail superficiel. Or, il est très possible de mener une action intensive auprès de ceux qui restent dans leur famille. Il suffit de penser au *Community Treatment Project* où un même sujet pouvait faire l'objet de toute une série de mesures appliquées simultanément : *counselling* individuel et de groupe, assistance scolaire, activités de groupe, thérapie familiale, surveillance, on avait même recours à de courtes périodes de détention dans certains cas ².

De la même façon qu'en institution on a parlé de milieu thérapeutique total, il serait possible de songer en milieu libre à un système d'intervention couvrant tous les secteurs importants de la vie du jeune. Mais pour ce faire, il faudrait remplacer l'amateurisme et l'à peu près qui prévalent trop souvent dans le travail en milieu libre par le sérieux de certains professionnels qui travaillent en institution.

Il est à propos ici d'écarter une objection. En milieu libre, dit-on, il n'existe pas de moyen pour contraindre les délinquants de collaborer. Ceux-ci ne profiteront donc pas des services qui leurs sont offerts. Il est effectivement difficile de faire participer certains sujets mais ce n'est pas impossible, comme l'ont démontré les projets américains de traitement en milieu libre. D'autre part, une démarche de resocialisation suppose de toute façon la collaboration du jeune. Dans les institutions cet impératif est généralement reconnu, à tel point que lorsqu'un jeune manifeste clairement son refus de collaborer, on accepte de le libérer. En milieu ouvert comme en institution, il faut donc persuader le délinquant de collaborer.

¹ Au Québec, certaines agences de service social font de la consultation auprès de jeunes, mais ce travail n'est ni systématique ni très intensif

² Dans un autre projet, les adolescents devaient participer quotidiennement à des thérapies de groupe (Empey et Erikson, 1972).

B. Les mesures résidentielles

1. *Les besoins*

[Retour à la table des matières](#)

Malgré les avantages des interventions en milieu libre, dans certains cas il faut loger le jeune de façon temporaire ou permanente. En dehors des situations où l'hébergement s'impose parce que le sujet n'a tout simplement pas de toit, il existe trois types de situations dans lesquelles cette mesure doit être considérée : a) quand le jeune est en conflit avec les membres de sa famille au point que les uns et les autres deviennent incapables de se supporter ; b) quand le milieu est détérioré au point qu'il est évident que le développement du jeune est sérieusement menacé ; c) quand le jeune est incapable de fonctionner dans un milieu normal ou qu'il menace sérieusement la société.

Quand l'une ou l'autre de ces situations se présente il est nécessaire de trouver un milieu de vie qui puisse se substituer à la famille et où les besoins affectifs du jeune soient satisfaits.

2. *Les foyers de groupe*

Le foyer de groupe est une mesure résidentielle pour jeunes inadaptés qui devient de plus en plus populaire. Il en existe très peu au Québec actuellement mais le ministère des Affaires sociales a décidé qu'il est prioritaire de créer de tels foyers ; d'ailleurs plusieurs projets lui sont soumis en ce sens. Cette mesure tend à se substituer aux foyers nourriciers qui s'avèrent le plus souvent incapables de tolérer les adolescents inadaptés. Le foyer de groupe peut être défini comme une résidence ouverte qui reçoit des petits groupes de jeunes dont la resocialisation est assumée par quelques professionnels. Il s'apparente à des mesures développées ces dernières années dans d'autres pays comme le foyer de semi-liberté, en France et le Probation Hostel, en Angleterre.

Le foyer de groupe se caractérise d'abord par ses petites dimensions. Il en existe en Californie qui ne reçoivent pas plus de 4 sujets mais il s'en trouve qui peuvent loger jusqu'à 20 jeunes. Certains spécialistes (Theveniaud, 1973) croient que ces foyers ne devraient pas recevoir plus de 8 pensionnaires parce que, dans ce cas, le foyer risque de devenir une petite institution. Ce risque est réel mais les dimensions du foyer pourraient être adaptées au travail qu'on veut faire et au type de sujets qu'on veut y recevoir.

Normalement, le personnel des foyers de groupe est formé de deux adultes ou plus qui ont été spécialement préparés pour ce genre de tâche. Il arrivera cependant que le foyer soit dirigé par un couple dont la femme travaille à temps plein au foyer alors que le mari travaille à l'extérieur étant au foyer les soirs et les fins de

semaines. Ce personnel de base est supervisé par des professionnels qui ont aussi pour tâche de suivre l'évolution des jeunes.

Une caractéristique essentielle du foyer de groupe est son insertion dans la communauté. Généralement, c'est une maison familiale qui est située dans un quartier urbain et qui, extérieurement, ne se distingue pas des autres résidences. Les pensionnaires ont des relations régulières avec l'extérieur ; ils profitent des ressources récréatives du milieu, ils sortent régulièrement pour voir parents et amis et ils peuvent recevoir ceux-ci au foyer. Le plus souvent, les jeunes fréquentent l'école publique la plus proche bien que ce ne soit pas toujours le cas. Il arrive en effet que l'on organise au foyer même un programme complet d'enseignement. Mais alors on est en face d'un type de foyer très spécial et qui ressemblera à l'institution par son caractère englobant.

Le foyer de groupe n'a pas seulement un rôle de résidence et de substitut familial, il est aussi le lieu où s'élabore un programme de resocialisation qui pourra comporter des thérapies individuelles ou de groupe, et des programmes de support dans les secteurs problématiques de la vie du jeune (école, relations avec autrui, etc.).

Le foyer de groupe a l'avantage d'être un milieu résidentiel qui ne coupe pas complètement ses pensionnaires de la société. Ceux-ci peuvent sortir et recevoir des gens de l'extérieur. D'ailleurs les dimensions du foyer de groupe le rendent perméable aux influences extérieures et l'empêchent de se fermer sur lui-même. Le fait de situer le foyer de groupe au cœur même d'un quartier urbain est un geste qui signifie clairement à la population qu'elle doit assumer les jeunes qui posent des problèmes et non les dissimuler dans de lointaines institutions. Ainsi, par les contacts qu'il permet, par ses dimensions, par son site, le foyer de groupe permet d'atténuer le problème de l'exclusion.

Il est vrai que les contacts que le jeune entretient avec l'extérieur susciteront des problèmes. Mais ceux-ci pourront être utiles aux éducateurs en leur rappelant qu'ils ne doivent pas se contenter de s'assurer de la soumission des jeunes mais qu'ils doivent aider ces derniers à faire l'apprentissage de l'autonomie. Et ces problèmes seront aussi une excellente occasion d'exercer le jeune à surmonter les difficultés d'une vie normale.

Le foyer de groupe présente aussi une grande souplesse. Point n'est besoin d'un lourd appareil bureaucratique avec sa hiérarchie, ses règles, sa division des tâches pour le faire fonctionner ; ceci lui permet d'échapper à l'impersonnalité, à la rigidité et finalement au totalitarisme qui sévissent dans plusieurs institutions.

Il ne faut pas oublier, pour finir, que le foyer de groupe est relativement peu coûteux. Il est beaucoup plus économique d'acheter ou de louer des logements que de construire à grands frais une institution. Sur le plan du fonctionnement, le foyer

de groupe permet d'économiser parce qu'on profite des services scolaires et récréatifs du milieu environnant. Ceci en fait une mesure très flexible qui peut être modifiée rapidement selon les besoins de la clientèle.

Le foyer de groupe n'a pas que des avantages ; il a aussi une faiblesse majeure. C'est qu'il ne peut héberger les jeunes délinquants les plus difficiles qui seront incapables de se conduire de façon acceptable dans ce milieu très ouvert. Ceux-ci risquent d'attirer sur le foyer l'hostilité des gens du voisinage dont le seuil de tolérance n'est évidemment pas celui des éducateurs spécialisés. C'est pourquoi, en pratique, les responsables des foyers de groupe restreignent leur clientèle à des sujets relativement peu perturbés. Ils reconnaissent eux mêmes qu'ils sont incapables de prendre en charge les jeunes qui continuent leur agir délinquant et, pour ces derniers, ils recommandent un placement en institution.

3. *Le rôle de l'institution*

Ainsi le foyer de groupe ne peut répondre aux besoins des sujets les plus perturbés. Il semble donc que, dans l'état actuel des connaissances, il n'existe pas de mesure autre que l'institution pour un certain noyau de jeunes délinquants qui accumulent les lacunes à tel point qu'ils ne peuvent fonctionner adéquatement dans quelque milieu que ce soit. Ils n'ont aucun contrôle sur leur comportement. Ils ont beaucoup de difficultés à entrer en relation avec autrui. Ils entretiennent une hostilité virulente contre toute la société. Aussi, non seulement présentent-ils un certain danger, mais ils sont aussi de perpétuelles victimes de ceux qui n'acceptent pas leur manière de se conduire. Les services qui ont été passés en revue ici ne peuvent prendre en charge de tels sujets qui ont besoin de rééducation au sens strict, c'est-à-dire qui ont besoin que l'on reprenne leur éducation.

Pour ces jeunes, il ne suffit pas de quelques interventions spécifiques, il leur faut un système intégré de mesures s'exerçant dans un milieu capable de contrôler leur conduite et de les protéger de toute influence néfaste. C'est à cette condition qu'on réussira, peut-être, à leur donner la capacité de fonctionner normalement. Il faut donc créer un milieu spécialement équipé pour réaliser ce difficile objectif.

Qu'on le veuille ou non, ce milieu ne peut être autre chose qu'une institution conçue comme le lieu où convergent toutes les actions destinées à aider les jeunes à croître et à résorber leurs conflits.

Un fait s'impose donc, c'est qu'on ne devrait pas fermer toutes nos institutions. Elles répondent à un besoin réel. Cependant, un autre fait s'impose avec autant d'évidence, c'est qu'il faudrait fermer plusieurs de nos institutions. Nous en avons beaucoup trop pour les besoins et beaucoup trop d'une telle médiocrité qu'elles ne méritent pas de survivre¹. Il est essentiel que les institutions qui n'ont pas un

¹ Le ministère des Affaires sociales (1973), dans un récent « Mémoire de programme » reconnaît qu'il faudrait diminuer le nombre de places dans les centres d'accueil pour mésadaptés sociaux.

niveau de qualité manifeste cèdent la place à celles qui sont capables de réaliser de véritables programmes de resocialisation.

Il nous apparaît clair qu'il faut conserver un petit nombre d'institutions pour ceux qui en ont vraiment besoin. Si on fermait toutes les institutions, on commettrait l'erreur de surestimer les capacités de certains jeunes délinquants. Ceux-ci feront l'objet de mesures insuffisantes, ils seront placés dans des situations trop difficiles pour eux et ils continueront à se détériorer. Ils seront ballotés d'un service à l'autre sans jamais être véritablement aidés¹. Viendra alors un moment où, en désespoir de cause, les juges les enverront devant les tribunaux pour adultes où on leur infligera des sentences de prison. Comme quoi certaines idées généreuses mais irréalistes peuvent produire exactement le résultat contraire à celui qui était visé.

Il nous apparaît tout aussi évident qu'il faut fermer plusieurs institutions. Si on ne le faisait pas, il existerait des pressions constantes pour que l'on remplisse ces institutions. On serait alors conduit à imposer à certains jeunes un internement dont ils n'ont pas besoin avec tous les risques qu'une telle mesure comporte : exclusion, dépendance, etc.

Si on réduisait de façon drastique le nombre de nos centres d'accueil, il serait naturellement plus facile de maintenir un haut niveau de qualité dans ceux qui resteraient. On pourrait concentrer les efforts sur un petit nombre de centres, y regrouper le personnel le plus compétent qui serait alors capable de lutter plus efficacement contre les tendances néfastes qui contribuent à la détérioration de nombreux centres d'accueil.

Éléments d'une politique rationnelle

A. La nécessité d'un bilan

[Retour à la table des matières](#)

Si on accepte l'idée de fermer plusieurs institutions pour ne conserver que les meilleures, il reste à savoir comment choisir celles qui devraient disparaître et celles qui devraient subsister.

On se propose de passer d'un ratio de 4,3/1 000 places-enfants (estimation de 74) à un ratio de 3,3 places par 1 000 enfants.

¹ Prêsement, cette situation arrive fréquemment. L'irrationalité de notre système de diagnostic et de choix de mesure est tel qu'il faut des années d'essais et d'erreurs avant qu'on se décide à placer en institution certains délinquants gravement perturbés. Entre-temps, les problèmes de ces derniers sont tellement aggravés qu'il est extrêmement difficile de les aider. Les connaissances actuelles rendent possible la création d'un système de diagnostic rapide, grâce à des informations pouvant être traitées sur ordinateur, ce qui permettrait de dépister très tôt les cas problématiques qui, immédiatement seraient soumis à des examens intensifs afin de décider de la nature de l'intervention dont le jeune a besoin.

À notre avis, il faudrait commencer par savoir à quoi s'en tenir sur l'état des institutions du Québec. Le ministère des Affaires sociales a toujours été mal informé dans ce domaine. Les dossiers dont il dispose (budgets, nombre d'employés, nombre de pensionnaires, etc.) ne lui permettent pas d'apprécier la qualité des institutions et encore moins leur efficacité. Il serait donc essentiel d'entreprendre une enquête approfondie sur les institutions (buts, clientèle, programmes, activités, qualité des interventions, organisation, qualité du personnel, relations avec l'extérieur, efficacité, etc.). Le ministère des Affaires sociales pourrait entreprendre lui-même ce bilan ou en charger un organisme extérieur. Il n'y a pas longtemps, le ministère avait confié à la commission d'enquête sur Berthelet la mission d'enquêter sur l'ensemble des institutions pour jeunes délinquants puis, pour quelque raison mystérieuse, il retira ce mandat à la commission. Lui faudra-t-il une, autre épidémie de suicides pour reprendre cette initiative ?

Une telle enquête permettrait non seulement d'identifier les institutions qui ne sont pas d'un niveau de qualité acceptable, mais elle permettrait par la même occasion de prendre connaissance de ce qui s'y trouve de valable : éducateurs qualifiés, méthodes efficaces, conceptions intéressantes, innovations prometteuses. C'est à partir d'un tel bilan qu'il faudrait fermer les institutions qui s'avèrent incapables d'apporter des soins convenables aux jeunes ou qui ne répondent pas à un besoin véritable. Les informations recueillies au cours de cette enquête permettraient aussi de récupérer le personnel compétent de certaines institutions, pour l'orienter vers le développement de nouvelles mesures. Par exemple, il serait possible de demander aux cadres et aux éducateurs d'une institution de créer un réseau de foyers de groupe.

B. Le développement de nouvelles mesures

Parallèlement aux transformations proposées au niveau des institutions, il serait essentiel d'entreprendre le développement planifié de nouvelles mesures. Ici encore un bilan s'impose. D'abord un bilan des expériences qui se font au Québec. Car il existe ici et là des projets très intéressants qui, à la lumière d'une évaluation, pourraient être étendus à une plus grande échelle. Il faudrait aussi étudier les mesures qui se développent un peu partout dans le monde afin de décider de l'opportunité de les implanter ici.

Le développement de nouvelles mesures pourrait se faire probablement sans dépenses supplémentaires. En effet, les économies réalisées grâce à la fermeture de plusieurs institutions rendront disponibles les fonds nécessaires pour subventionner les mesures de rechange.

Tout au long de ces transformations, il faudra faire en sorte que les connaissances, l'expérience et les compétences qui existent dans les institutions ne soient pas perdues. Les nouvelles solutions ne pourront être supérieures aux institutions que si elles profitent de l'acquis accumulé par ces dernières pour les dépasser. Il est clair d'ailleurs qu'il y a une continuité entre les anciennes et les nouvelles mesures au niveau de la nature des problèmes qui se posent. Prenons, par exemple, le foyer de groupe. Comme l'institution, c'est un programme de resocialisation résidentiel. Il pourrait être considéré comme une minuscule institution. À ce titre, les foyers de groupe pourraient profiter des compétences qui se trouvent dans les centres d'accueil. Plutôt que d'accepter que des amateurs s'improvisent responsables de foyers de groupe, pourquoi ne pas demander à des éducateurs qui ont de l'expérience en institution de s'en charger ? De la même façon, les psycho-éducateurs qui ont quitté les centres de rééducation pour travailler au niveau des écoles ou des quartiers ont apporté une contribution d'autant plus grande qu'elle est enrichie par leur expérience antérieure.

C. Le rôle du gouvernement

[Retour à la table des matières](#)

Les suggestions qui précèdent supposent que le gouvernement fasse preuve de plus d'imagination que par le passé et qu'il assume le leadership qui lui revient dans le domaine des mesures pour jeunes délinquants. Jusqu'à récemment, le ministère des Affaires sociales attendait qu'on lui soumette des projets et il se contentait de subventionner certains de ceux qui lui étaient proposés. Ces dernières années, les projets qu'on soumettait au ministère étaient des projets de centres d'accueil, on a donc subventionné la construction de centres d'accueil sans avoir l'imagination de se demander s'il s'agissait de la mesure la plus capable de répondre aux besoins. Une fois les centres construits, le ministère payait pour des services dont il ne vérifiait ni la nécessité, ni la qualité, ni l'efficacité¹. Il n'est pas mauvais que le gouvernement laisse au secteur privé, ou parapublic le soin de distribuer les services pour mésadaptés et qu'il leur laisse une certaine autonomie. Mais, c'est sa responsabilité de définir les besoins et le type de mesure qu'il est prêt à financer. Par la suite, il devrait s'assurer de la valeur des services pour lesquels il paye.

C'est pourquoi, le ministère des Affaires sociales devrait disposer en permanence d'une équipe de spécialistes capables d'identifier les mesures les plus susceptibles de répondre aux besoins et de faire régulièrement l'évaluation des agences subventionnées par le gouvernement. Cette vérification constante de la

¹ Il est vrai que depuis peu le gouvernement fait preuve de plus d'initiative et d'une plus grande capacité de planifier le secteur. Pour preuve, le récent « Mémoire de programme » sur les services à l'enfance (ministère des Affaires sociales, 1973) où l'on a fait un effort considérable de planification.

valeur des mesures permettrait de prévenir la dégradation des services, d'éliminer au fur et à mesure les services inutiles ou inefficaces et d'encourager le développement de mesures nouvelles.

CONCLUSION

[Retour à la table des matières](#)

Avant de terminer, il n'est pas inutile de rappeler que l'institution pour jeunes délinquants pose des problèmes ardu, non seulement parce que au niveau des moyens, il est difficile de trouver des solutions, mais aussi parce que au niveau des objectifs, la mission que la société confie aux responsables des institutions est entachée d'un désir d'exclure, que l'on dissimule derrière la rhétorique de la rééducation.

Il ne faut pas s'imaginer que le placement en institution est toujours motivé par des considérations thérapeutiques et que les sociétés construisent des institutions uniquement dans le but de resocialiser. En réalité, le placement est souvent une forme de rejet et il arrive que l'institution soit conçue comme une pièce à débarras ou l'on « serre » pour un temps ceux dont on ne veut plus.

Si la société était vraiment intéressée à la resocialisation, on n'attendrait pas qu'il se commette des suicides en série dans les institutions pour manifester un intérêt passager dans la qualité des programmes de resocialisation.

C'est pourquoi, il ne suffira pas de trouver de nouvelles mesures et des techniques inédites pour résoudre les difficultés suscitées par l'internat. Il faudra aussi convaincre tous ceux qui sont concernés par la délinquance juvénile : parents, juges, officiers de probation, policiers et la population en général qu'ils acceptent de poursuivre avec ces adolescents difficiles, le dialogue qui est indispensable si un jour on veut qu'ils fassent partie intégrante de notre société.

BIBLIOGRAPHIE

[Retour à la table des matières](#)

AICHHORN, August (1935) *Wayward Youth*, New York, Vinking Press, 1965, 241 p.

ARONFREED, Justin (1968) *Conduct and Conscience*, New York, Academic Press, 405 P.

BAKAL, Y. (1973) : *Closing Correctional Institutions*, Lexington (Mass.), Lexington Books.

BALES, Robert (1953) : « The Equilibrium Problem in Small Groups », in : Parsons, Bales et Shils, *Working Papers in the Theory of Action* Glencoe, The Free Press, p. 111-161.

BEAUCHAMP, Jacques, Suzanne LAFLAMME-CUSSON et Maurice CUSSON (1973) : *Observation du comportement des jeunes en institution. Rapport technique*, Montréal, Université de Montréal, École de criminologie, 165 p.

BEAUMONT, Gustave de et Alexis de TOCQUEVILLE (1845) : *Système pénitentiaire aux États-Unis et de son application en France*, Paris, Gosselin.

BETTELHEIM, Bruno (1950) : *Love is not enough*, Glencoe, The Free Press (Collier Book, Ed., 1965), 350 p.

BOSCOVILLE (1964) : *Cahier souvenir*, Montréal, Boscoville.
Cahier de l'élève : document polycopié distribué aux élèves du Mont Saint-Antoine.

CAPUL, Maurice (1969) : *les Groupes rééducatifs*, Paris, Presses Universitaires de France, 248 p.

- CUSSON, Maurice (1968) : *Relations sociales dans un centre de rééducation*, thèse inédite, Montréal, Université de Montréal, Département de criminologie, 143 p.
- CUSSON, Maurice (1971a) : le *Centre Berthelet, Boscoville, l'école Mont Saint-Antoine*, Montréal, Université de Montréal, Département de criminologie, 120 p.
- CUSSON, Maurice (1971b) : la *Vie sociale déjeunes délinquants en institution*, Montréal, Université de Montréal, Département de criminologie, 167 p.
- CUSSON, Maurice (1972) : la *Resocialisation du jeune délinquant en institution*, thèse inédite, Montréal, Université de Montréal, École de criminologie, 364 p.
- CUSSON, Maurice, Suzanne LAFLAMME-CUSSON et Jacques BEAUCHAMP (1973) : *Observation du comportement des jeunes en institution. Manuel*, Montréal, Université de Montréal, École de criminologie, 48 p.
- DEBUYST, Christian (1960) : *Criminels et valeurs vécues : étude clinique d'un groupe de jeunes criminels*, Louvain, Publications universitaires, 344 p.
- DEBUYST, Christian et Julienne JOOS (1971) : *l'Enfant et l'adolescent voleur*, Bruxelles, Charles Dessart, 306 p.
- DEJOUVENEL, Bertrand (1955) *De la souveraineté*, Paris, Génin, 376 p.
- DEJOUVENEL, Bertrand (1963) *De la politique pure*, Paris, Calmann-Lévy, 308 p.
- ELLENBERGER, Henri Frédéric, *The Discovery of the Unconscious*, New York, Basic Books.
- EMPEY, L. et M. ERIKSON (1972) : *The Provo Experiment*, Lexington (Mass.), Lexington Books, 321 p.
- FRÉCHETTE, Marcel (1970) « Le criminel et l'autre », *Acta criminologica*, 3 : 11-102.
- GENDREAU, Gilles (1960) *les Étapes de la rééducation d'après l'expérience de Boscoville*, conférence présentée au 2^e Colloque de recherche sur la délinquance et la criminalité, Montréal, 7 p.

- GENDREAU, Gilles (1966) : *Boscoville : une expérience en marche*, conférence présentée au Centre de formation et de recherches de l'éducation surveillée, Vaucresson, 64 p.
- GLASSER, William (1965) *Reality Therapy*, New York, Harper & Row, 167 p.
- GOFFMAN, Erving (1961) *Asylums*, New York, Double Day, 386 p.
- GRYGIER, Tadeusz (1966) *Social Adjustment, Personality and Behaviour in Training School in Ontario*, rapport présenté au Department of Reform Institution, Toronto.
- GUINDON, Jeannine (1969) : *le Processus de rééducation du jeune délinquant par l'actualisation des forces du moi*, Montréal, Centre de recherches en relations humaines.
- HESNARD, A. (1963) : *Psychologie du crime*, Paris, Payot, 354 p.
- HIRSCHI, Travis (1969) : *Causes of Delinquency*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 309 p.
- JESNESS, Carl (1965) : *The Fricot Ranch Study : outcomes with small versus large living groups in the rehabilitation of delinquents*, State of California, Department of Youth Authority.
- KINBERG, Olof (1959) : *les Problèmes fondamentaux de la criminologie* (préface de Marc Ancel), Paris, Cujas, 335 p.
- KORN, Richard et Loyd McCORKLE (1959) : *Criminology and Penology*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 660 p.
- LAFLAMME-CUSSON, Suzanne (1971) : *les Éducateurs*, rapport de recherche inédit, Montréal, Université de Montréal, Département de criminologie, 109 p.
- LAVALLÉE, Claude et Noël MAILLOUX (1965) : « Mécanismes de défense caractéristiques des groupes de jeunes délinquants en cours de rééducation », *Contribution à l'étude des sciences de l'homme*, 6 : 52-66.
- LEBLANC, Marc (1971) : « La réaction sociale à la délinquance juvénile : une analyse stigmatique », *Acta criminologica*, 4 : 113-187.
- MAILLOUX, Noël (1965) : « Délinquance et répétition compulsive », *Contribution à l'étude des sciences de l'homme*, 6 : 73-82.

- MAILLOUX, Noël (1968) : « Psychologie clinique et délinquance juvénile », in : D. Szabo, édit., *Criminologie en action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 83-107
- MAKARENKO, A. (1967) : *Œuvres en trois volumes*, Moscou, Éditions du Progrès, 695 p., 483 p., et 495 p.
- MERTON, Robert(1957) : *Social Theory and Social Structure*, New York, The Free Press.
- MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES (1973) : *les Services à l'enfance. Mémoire de programme*, Québec, Service de la reprographie, 154 p.
- MONT SAINT-ANTOINE (1971) : *le Mont Saint-Antoine, centre de resocialisation*, Montréal, école Mont Saint-Antoine.
- PINATEL, Jean (1963) *Traité de droit pénal et de criminologie*, t. III, Paris, Dalloz., 542p.
- PINATEL, Jean (1968) « Synthèse criminologique », in : D. Szabo, édit., *Criminologie en action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 135-171
- POLSKY, Howard (1962) : *Cottage six*, New York, John Wiley, 185 p.
- RABOW, J. (1964) : « Research and Rehabilitation », *The Journal of Research in Crime and Delinquency*, 1 : 67-79.
- REDL, Fritz et David WINEMAN (1964) : *l'Enfant agressif*, Paris, Fleurus, t. I : *le Moi désorganisé* ; t. II : *Méthodes de rééducation*.
- ROBERT, Philippe (1966) : *les Bandes d'adolescents*, Paris, Éditions Ouvrières, 387 p.
- ROCHER, Guy (1973) : *le Québec en mutation*, Montréal, Hurtubise H.M.H.
- SECOND, Pierre (1970) : « Un inventaire de personnalité à fondement psychanalytique : *The Dynamic Personality* de T.C. Grygier », *Annales de Vaucresson*, n° 8 : 85-112.
- SERVICE DE LA PLANIFICATION DES SERVICES SOCIAUX (1972) : *les Services à l'enfance inadaptée*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère des Affaires sociales.

- STREET, David *et al.* (1966) : *Organization of treatment*, New York, The Free Press, 330 p.
- TESSIER, Bernard (1970) : *l'Évaluation de la relation rééducative dans le processus de rééducation*, Montréal, Service de recherche de Boscoville.
- THEVENIAUD, J.M. (1973) : *les Foyers de groupe*, document inédit, Ministère des Affaires sociales, Services de la planification des services sociaux, 16 p.
- WARREN, Marguerite *et al.* (1969) : Nouvelle méthode de traitement des délinquants, *Revue des services de bien-être à l'enfance et à la jeunesse*, 4 (1, 2).
- WILKINS, Leslie (1969) : *Evaluation of Penal Measures*, New York, Random House, 177 p.