



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**

**BIBLIOTHÈQUES
UNIVERSITAIRES**

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact bibliothèque : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr
(Cette adresse ne permet pas de contacter les auteurs)

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Thèse

Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE LORRAINE

Mention : **SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA
FORMATION**

par **Cécile LAMY**

Sous la direction de Eirick PRAIRAT et Xavier RIONDET

Fernand Deligny : l'éthique du vagabond efficace

4 décembre 2024

Membres du jury :

Directeurs de thèse :	Eirick PRAIRAT	Professeur des Universités, Université de Lorraine
	Xavier RIONDET	Professeur des Universités, Université de Rennes 2
Présidente de jury :	Céline CHAUVIGNÉ	Professeure des Universités, Université de Nantes
Rapporteurs :	Emmanuel NAL	MCF HDR, Université de Haute Alsace
	Michel FABRE	Professeur des Universités, Université de Nantes
Examinatrice :	Frédérique-Marie PROT	MCF, Université de Lorraine

Remerciements

A l'heure de clore ce travail, il me paraît important de remercier les personnes qui m'ont accompagnée, soutenue et aidée tout au long de ma recherche. Je ne pourrais citer tout le monde, famille, amis, collègues, mais chaque présence a été grandement appréciée.

Je souhaite tout d'abord remercier Monsieur Eirick Prairat d'avoir accepté de diriger ma thèse, mais également d'avoir été d'une présence et d'un soutien sans faille. Vos questions, remarques et suggestions, tout autant que votre curiosité au sujet de Deligny, m'ont grandement permis d'évoluer et d'affiner mon propos aussi bien que ma réflexion. Sans cet accompagnement, ce travail ne serait pas ce qu'il est à ce jour. De même, je remercie Monsieur Xavier Riondet, co-directeur de ce travail, pour sa disponibilité, les nombreuses sources offertes et les opportunités données de communiquer autour de mon travail. Le temps n'a jamais suffi pour que nous puissions échanger autant que nous l'aurions sans doute souhaité. Il me semble également important de les remercier tous les deux pour leur bienveillance, leur compréhension et leurs encouragements, qui ont été d'une grande aide dans les moments difficiles que j'ai pu traverser tout au long de ce doctorat.

Je tiens également à adresser mes remerciements chaleureux à l'équipe Normes et Valeurs du LISEC, pour leurs nombreux retours encourageants, et plus particulièrement à Madame Frédérique-Marie Prot et Messieurs Henri Louis Go et Emmanuel Nal. Vous m'avez permis de me sentir pleinement intégrée, aussi bien par votre soutien et vos mots d'encouragements que par les chances offertes de participer à la vie de l'équipe. Les échanges que nous avons pu avoir ont été une source d'inspiration pour moi, et m'ont permis d'être armée pour tout ce que peut impliquer le travail de recherche.

Je tiens à remercier mes parents Ghyslaine et Bernard Lamy. La première pour les innombrables heures de saisie de données, de relecture attentive, et d'écoute. Le second pour m'avoir envoyé toutes les références qu'il pouvait trouver sur Deligny, et pour avoir pris le temps de m'aider à préparer mes différentes communications.

Enfin, un grand merci à mon conjoint, Julien Vuillaume, qui vit avec Deligny, pour reprendre les mots d'Eirick Prairat, depuis de longues années. Je n'y serais pas arrivée sans toi.

Ce travail est dédié à Lucien Mochée, à qui la notion de réseau et de résistance était familière, et qui a toujours été fier des études dont il a été privé et que j'ai eu la chance d'entreprendre.

Remerciements	2
Liste des acronymes utilisés	5
Introduction	6
Intérêt du travail sur l'éthique delignienne	7
Méthodologie	10
Présentation du corpus	11
Première partie : La pratique delignienne à l'aune de l'histoire de la prise en charge de l'enfance inadaptée	18
Chapitre 1. Contexte général	19
Itinéraire biographique	19
Tentatives, réseaux et esquivage : délimitation de la pédagogie de Fernand Deligny	22
Historique général de la prise en charge de l'enfance inadaptée	32
Chapitre 2. 1918-1939 : De l'école à l'asile	46
L'enfance en danger durant l'entre-deux guerres	46
Deligny enseignant	54
Chapitre 3. 1939-1945 : de Vichy à Armentières	60
Le régime de Vichy et l'enfance inadaptée	60
La tentative d'Armentières	73
Chapitre 4. 1944-1960 : du COT à La Grande Cordée	79
De la Libération au début des années 1960 : une période charnière pour l'enfance inadaptée	79
Le COT de Lille	86
La Grande Cordée	91
Deuxième partie : Deligny, en marge des idéologies de l'enfance	99
Chapitre 1. Idéologies de l'enfance et pensée delignienne : contour général	99
Regard global sur les idéologies de l'enfance et du travail social	100
La pensée delignienne : entre critiques et originalité	110
Deligny, communiste convaincu ?	116
Chapitre 2. L'enfant, le délinquant	120
La notion de délinquance, entre définition juridique et idéologie	120
Aux sources de la délinquance : hérédité, manque d'éducation ou facteurs sociaux ?	124
Enfance coupable, enfance victime: quel regard sur l'enfance délinquante ?	135
Chapitre 3. Fernand Deligny face aux institutions et à leurs acteurs	141
Les institutions...	141
... Et les adultes qui en font partie	152
Chapitre 4. Quelle éducation pour l'enfance délinquante ?	163
Redressement, rééducation et éducabilité	163
Discipline, contrôle et punitions	174
Troisième partie : L'éthique éducative de Fernand Deligny	185
Chapitre 1. L'hospitalité, pierre angulaire de l'éthique delignienne	185
Une expérience de l'inhospitalité	186

Quelle hospitalité chez Deligny ?	190
Le rapport à l'enfant dans l'hospitalité	198
Chapitre 2. La sollicitude, ou la reconnaissance de l'autre	208
Solidarité, fraternité ou sollicitude ?	208
La reconnaissance de la fragilité de l'enfant, moteur de la sollicitude	212
De la sollicitude comme sentiment vers l'action émancipatrice	215
Chapitre 3. L'authenticité comme horizon	224
L'authenticité pour se faire une œuvre de soi-même	226
L'authenticité pour lutter contre l'artificialité	239
L'authenticité à rebours de la normalisation	242
Chapitre 4. Situer Deligny d'un point de vue éthique	249
Deligny et la morale	249
Quelle définition de l'éthique éducative de Fernand Deligny ?	253
Conclusion	259
Bibliographie	266
Annexes	272

Liste des acronymes utilisés

Par ordre d'apparition :

CSTS : Conseil Supérieur du Travail Social

COT : Centre d'Observation et de Triage

IMP : Institut Médico-Pédagogique

MES : Maison d'Éducation Surveillée

TEA : Tribunal pour Enfants et Adolescents

ARSEA : Association Régionale de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence

CEMEA : Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active

PJJ : Protection Judiciaire de la Jeunesse

CER : Centre Educatif Renforcé

CEF : Centre Educatif Fermé

OPHS : Office Public d'Hygiène Sociale

SSEDM : Service Social de l'Enfance En Danger Moral

SNOCSS : Service National des OEuvres Catholiques Sanitaires et Sociales

UNIOPSS : Union Nationale Interfédérale des OEuvres Privées Sanitaires et Sociales

UNAR : Union Nationale des Associations Régionales pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence

ANEJI : Association Nationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés

UNAEDE : Union Nationale des Assistants et Educateurs De l'Enfance

STO : Service du Travail Obligatoire

IPES : Institutions Publiques d'Education Surveillée

ANAS : Association Nationale des Assistantes Sociales

INED : Institut National d'Etudes Démographiques

INSERM : Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale

CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

IMEC : Institut Mémoires de l'Edition Contemporaine

DPJJ : Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse

EPSM : Etablissement Public de Santé Mentale

Introduction

Fernand Deligny est un personnage paradoxal et complexe : écrivain, cinéaste, éducateur qui ne veut pas l'être, pédagogue à son corps défendant, militant politique, il laisse une œuvre éducative et littéraire riche, tout en ayant travaillé à son propre oubli, en se faisant discret à la fin de sa vie. Il intéresse la recherche depuis 1978, avec un regain d'intérêt ces dernières années. Les travaux réalisés à son sujet s'inscrivent dans différentes disciplines : sciences de l'éducation, philosophie, communication, arts, cinéma. Depuis 2010, de nombreux travaux ont été menés autour du travail de Deligny, en français et en anglais notamment, mais également en espagnol et au Brésil. Les recherches s'intéressent souvent principalement à la tentative cévenole, délaissant quelque peu la première partie de sa carrière, que l'on peut qualifier, à la suite de Jean Houssaye, de période nomade. C'est le cas notamment des travaux de Porge (2010), Moshnyager (2014), Milton (2016), De Séguin (2019), Bishop (2022), Witt (2022) et Olcèse (2023). Un certain nombre de travaux abordent la totalité de sa carrière, à l'image de ceux de Miguel (depuis 2015), Pouteyo (depuis 2016), Tschopp (2020) ou Perret (2021). Quasiment aucune de ces recherches ne se concentre uniquement sur la période nomade de Deligny, pourtant à la base de son travail et de sa pensée. Il en est de même concernant la question de l'éthique, pour laquelle aucun travail n'existe.

Ce travail consiste à répondre à la question suivante : comment définir l'éthique éducative de Fernand Deligny, telle qu'elle se présente durant la première partie de sa carrière, de 1937 au début des années 1960 ? Nous avons choisi de nous limiter à cette période dans la mesure où, à l'issue de celle-ci, Deligny exprime un refus d'éduquer. De même, la tentative cévenole a pour fondement l'idée de vivre avec les enfants, en présence proche, sans qu'il ne soit question d'éducation ou de pédagogie. Bien qu'aucun adulte, face à un enfant, ne puisse se départir de son rôle éducatif, la pratique de Deligny lors de sa dernière tentative ne se base pas sur une réflexion autour de l'éducation ou de l'acte d'éduquer. Il nous paraît ainsi peu pertinent de l'inclure dans un travail consistant à définir non pas une éthique personnelle, mais bien éducative.

Intérêt du travail sur l'éthique delignienne

Aborder la question de l'éthique éducative de Fernand Deligny dans un travail de recherche en sciences de l'éducation est donc pertinent d'une part pour investir ce sujet qui ne l'a pas été jusqu'à présent, mais également pour des raisons d'ordre contextuel. A l'heure actuelle, les futurs éducateurs spécialisés se forment dans des réseaux proches des Sciences de l'éducation. Dans les Instituts du Travail Social et les Instituts Régionaux du Travail social, notamment celui de Lorraine, nous pouvons retrouver des axes concernant la pédagogie, la philosophie et l'éthique. Bien qu'abordé, Fernand Deligny n'est, paradoxalement au regard de sa carrière riche et des publics qu'il a accueillis, pas le pédagogue le plus mobilisé dans ces formations. Si, comme le dit Jean Houssaye, « il savait cultiver le silence », « continuer à interroger l'éducation au moyen des propos, des actes, des intentions et de l'itinéraire de Deligny » (Houssaye, 1998, p.7) reste judicieux presque trente ans après sa mort. Il nous paraît ainsi intéressant d'amener des éléments qui pourraient s'avérer pertinents dans ces axes des formations des futurs éducateurs spécialisés. De même, certaines Licences en Sciences de l'éducation et de la formation proposent des orientations tournées vers les métiers du travail social, se concentrant ainsi moins sur la dimension scolaire. Fernand Deligny nous semble être une figure méritant d'être abordée dans ces enseignements.

Travailler sur l'éthique éducative de Fernand Deligny s'inscrit également dans les thématiques de recherche de l'équipe Normes et Valeurs, du LISEC - UR 2310, faisant dialoguer pédagogie, didactique, histoire et philosophie de l'éducation. Nous pouvons à ce titre citer notamment les travaux d'Eirick Prairat et d'Emmanuel Nal dans cette dernière discipline, ceux d'Henri Louis Go et de Frédérique Marie Prot sur la reconstruction de la forme scolaire et l'Ecole Freinet à Vence (sur ce point, nous pouvons également ajouter les recherches menées par Xavier Riondet), et ceux de Loïc Chalmel en histoire de la pédagogie. De nombreux projets collectifs émergent ainsi de cette dynamique de travail, que ce soit dans le cadre des séminaires au sein de l'équipe¹ ou en dehors².

¹ Citons, entre autres : Go, H.-L., & Riondet, X. (2021). *Hospitalité en éducation*. Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine

Barreau, J.-M. et Riondet, X. (2019). *Les valeurs en éducation: transmission, conservation, novation*. Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.

Go, H.-L. (2015). *Normes pour apprendre*. Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.

² Notamment le dossier *La pauvreté scolaire* dans la revue *Recherches et Education* (22, 2021), réalisé suite à la journée d'étude de novembre 2010, mais aussi Riondet, X., Hofstetter, R., & Go, H.-L. (2018). *Les acteurs de l'éducation nouvelle au XXe siècle : Itinéraires et connexions*. Presses universitaires de Grenoble.

Ces éléments contextuels justifiant de l'intérêt de ce travail s'accompagnent également de questionnements traversant le champ du travail social. Selon le Conseil Supérieur du Travail Social (2001), l'éthique du travail social est à la fois de conviction, de responsabilité et de discussion : de conviction car elle touche à des valeurs humanistes dont il s'agit de faire la promotion, de responsabilité du fait que les travailleurs sociaux se rendent responsables de leurs actes autant envers les usagers que vers la société, et de discussion par la recherche de débats, de compromis.

Du point de vue des acteurs de terrain et des professionnels, les politiques de plus en plus néolibérales génèrent une nouvelle hiérarchie : le marché, l'économie, surplombent l'humain et le social. Les travailleurs sociaux sont confrontés à un public de plus en plus important, notamment du fait d'un chômage encore assez répandu. Ainsi, l'éthique s'intéresse de plus en plus aux questions socio-économiques pour garantir le principe de justice sociale. L'enjeu pour le travail social est de proposer des alternatives, alliant économie et social, dans une optique de justice qui n'exclurait personne. Le travail social n'échappe pas à la judiciarisation de la société, dans laquelle le droit et la loi deviennent les principaux moyens de régulation sociale. Les travailleurs sociaux se retrouvent confrontés à la question des liens existant entre leurs professions et la justice, ainsi que des limites de ceux-ci. Ce qui est légal est-il légitime pour autant ? Faut-il avoir recours systématiquement à la loi, rester dans le cadre de celle-ci pour apporter des solutions aux situations rencontrées ? De plus, l'illégal pouvant amener, à terme, à un changement de loi, à une transformation sociale, comment les professionnels doivent-ils se positionner ?

Les professions sont également touchées par de nombreux changements dans les pratiques, plus particulièrement liés à des objectifs d'efficacité et de rentabilité. Les logiques managériales ont investi le champ du social, mettant à mal le cœur des métiers, jusqu'aux logiques temporelles raccourcies. L'autonomie des professionnels est réduite, leur champ d'action limité à des procédures à suivre : ils deviennent des techniciens au service d'une logique de gestion plus que des praticiens au service des personnes. Cette technicité, ajoutée à une logique de rendement, de production centrée sur le marché, modifie le sens du travail : il n'est plus question d'être vecteur de transformation sociale, mais bien de régler, de contrôler des situations dans lesquelles les individus sont considérés comme source de problèmes, voire pour certaines autorités d'organiser une certaine répression. Ce dernier point se retrouve plus particulièrement chez les professionnels agissant auprès des populations migrantes, qui se voient instrumentalisés par les politiques. Il va s'agir ici non

plus d'aider les individus, mais de les intégrer au plus vite, de les contrôler. L'accent est mis sur la compassion plus que sur les droits de la personne, amenant à des accompagnements faits à la va-vite, pour répondre aux demandes institutionnelles d'intégration. Les éducateurs plus particulièrement se retrouvent dans des situations difficiles, et se voient eux aussi menacés par les politiques de contrôle de l'immigration. Cette culture du résultat, dans laquelle les logiques financières dominent et l'efficacité devient l'objectif principal, transforment ainsi un métier chargé de valeurs en prestation de service. Ce conflit de valeurs mène à la souffrance éthique. En effet, les travailleurs sociaux intègrent les valeurs propres à leur profession, qui deviennent dès lors une partie intégrante de leur identité. Les nouvelles contraintes qu'ils rencontrent dans l'exercice de leurs métiers se retrouvent en contradiction avec les valeurs humanistes défendues, menant à un mal être certain. Jean-Philippe Melchior (2011) observe, pour pallier cette souffrance, un certain nombre de réponses, qu'elles soient personnelles – activités extérieures, travail sur soi, relations – ou professionnelles – logiques de don, d'entraide et de solidarité entre professionnels, de formation.

L'une des réponses proposées par le CSTS est la réflexion autour d'une éthique professionnelle commune aux travailleurs sociaux. Selon Brigitte Bouquet, la constitution de cette dernière passe par un questionnement sur l'engagement professionnel ainsi que sur une éthique engagée. Celle-ci intervient pour penser non plus uniquement les situations liées aux individus, mais aussi sur la société en elle-même et les tensions au sein du travail social. L'éthique engagée permettrait dès lors de substituer au repli et à l'indifférence une réflexion et des actions visant à ouvrir le champ des possibles. Elle se découpe en trois formes, ou phases : l'indignation tout d'abord, puis la résistance sociale, la désobéissance civile et l'engagement, et enfin l'utopie créatrice, la mise en action. Ainsi, l'éthique engagée permet de penser le social, mais également d'apporter des pistes de réflexion et de proposer des solutions aux problèmes rencontrés par les professionnels, plus particulièrement concernant la déshumanisation de leur métier.

L'éthique delignienne permettrait par conséquent d'ouvrir le champ des possibles et d'amener de nouvelles pistes dans les réflexions autour de l'éthique qui agitent actuellement le travail social. Toutefois, il semble réducteur de qualifier l'éthique delignienne d'éthique d'engagement. De ce fait, il nous semble pertinent d'interroger les fondements de celle-ci, par un travail d'analyse de ses écrits.

Avant de commencer ce travail, nous devons répondre à la question : faut-il différencier éthique et morale ? Selon Prairat (2019, p.5), quatre positions principales peuvent être

dégagées. La première consiste à ne pas les séparer, dans la mesure où l'origine étymologique des mots tient dans les différentes règles existant quant aux conduites acceptables et les arguments qui les sous-tendent. Le mot éthique, qui vient du grec êthos, a été traduit en latin par morale (mos/moris). Dès lors, le problème qui se pose quant à cette position tient dans l'universalité ou non de l'éthique. Si chaque société admet ses propres normes, il est possible de faire émerger des valeurs universellement reconnues. C'est le cas également de l'idée de morale à proprement parler, qui est également reconnue unanimement.

La deuxième position base la séparation entre éthique et morale sur deux pensées majeures en philosophie : l'éthique, à la suite d'Aristote, serait une quête de la vie bonne, quand la morale définirait le bien, le mal et les impératifs qui s'y rattachent, comme le fait Kant. Cette dernière est donc bien plus prescriptive, elle contraint, quand la première conseille dans une démarche individuelle et personnelle.

La troisième position oppose l'éthique en tant que théorie à la morale comme pratique visant l'action. L'éthique vient ici avant la morale, comme support de réflexion permettant, dans un deuxième temps, l'action. Elle amène les concepts nécessaires à la réflexion pratique.

La dernière position, défendue par Ricoeur, donne également la primauté à l'éthique par sa force d'interpellation. Elle est la boussole qui évite toute paralysie de la morale, qui permet de la penser, de la remettre en question.

Canto-Sperber et Ogien notent que la séparation entre éthique et morale est relativement récente, et qu'ainsi « il ne faut pas exagérer la différence de sens entre ces termes qui peuvent être dans la plupart des cas employés indifféremment » (Canto-Sperber et Ogien, 2017, p.7). Dans ce travail, nous adoptons la première position, et utiliserons ainsi les mots éthique et morale indistinctement.

Méthodologie

Afin de pouvoir situer la pensée de Fernand Deligny, de mieux comprendre depuis quels espaces, aussi bien temporels que physiques, il parle, un travail de type historique s'est concentré sur la pratique et les idéologies du champ de l'enfance inadaptée, plus particulièrement délinquante, public accueilli par Deligny lors de ses premières tentatives. Pour définir l'éthique éducative de Deligny, il convient de le situer dans ce champ, de

délimiter l'originalité de sa pratique, de sa pensée, celles-ci venant nourrir la réflexion morale.

Nous avons ensuite procédé à une analyse thématique des écrits réalisés par Deligny entre 1944 et 1967. Nous prenons le parti de ne pas intégrer d'ouvrages postérieurs à la tentative de La Grande Cordée afin d'éviter de définir une éthique après-coup, mais bien de tenter de restituer celle-ci telle qu'elle se manifestait durant la période nomade. Deligny revient très souvent sur sa pratique, et l'analyse qu'il fait de celle-ci plusieurs décennies après correspond à une situation particulière, à une évolution de sa pensée et de sa pratique, influencée par la vie en présence proche d'enfants « en vacance de langage », pour citer une expression chère à Deligny.

Présentation du corpus

L'écriture a toujours accompagné Fernand Deligny : elle occupe une place importante dans sa démarche, en mettant en avant une pratique permettant de développer une théorie, et non l'inverse. Il ne s'agit pas en effet de présenter une idéologie ou des théories puis de les illustrer mais bien de créer à partir du récit de la pratique. Auteur prolifique, Deligny a touché à un certain nombre de genres : des aphorismes au roman, en passant par les articles de revue et la tentative d'autobiographie. Le corpus est constitué des ouvrages *Pavillon 3* (1944), *Graine de crapule* (1945), *Les vagabonds efficaces* (1947), *Les enfants ont des oreilles* (1949), et *Adrien Lomme* (1958). Enfin, les quatre articles publiés respectivement en 1950, 1955 et 1967 sur le travail effectué lors de La Grande Cordée viennent compléter ce corpus, pour un total de 431 pages. Les textes utilisés étant tous issus de la compilation de ses *OEuvres*, publiée pour la première fois en 2007 aux éditions L'Arachnéen, il nous paraît important, pour permettre au lecteur de situer chaque citation venant appuyer notre propos, d'attribuer un code écrit. Celui-ci apparaît, dans la présentation du corpus ci-dessous, à côté des titres. Nous l'indiquerons par la suite pour chaque citation, avant la ou les pages concernées .

Pavillon 3 (P3). Roman, 1944.

Pavillon 3 est le premier ouvrage notable de Fernand Deligny. Il dépeint, en neuf nouvelles, la vie d'adolescents avant leur arrivée à Armentières. Il s'agit ici de décrire sobrement, sans

poser de diagnostics comme le ferait la médecine, ce qui a amené ces enfants à l'asile, leurs derniers jours voire heures en liberté. Tous les personnages sont issus du prolétariat, considéré à l'époque comme faiseur de délinquants, et se situent dans un monde qui ne les prend pas en compte et n'a pas d'autre projet pour eux que l'inadaptation et l'asile. Il est question ici de décrire simplement les états dans lesquels sont plongés ces jeunes, qu'ils soient physiques ou moraux. Pas de remise en cause de la prison ou de l'asile, une simple description de la misère, sans entrer dans la littérature savante, bien au contraire : l'écriture s'apparente plus au naturalisme voire au roman populaire. Les histoires de chacun des adolescents sont rédigées de manière détachée, la dramatisation n'y a pas sa place. Comme Deligny l'écrit au début de l'ouvrage, il a « eu envie de les décrire, comme on parle à sa femme des amis du collège ou du régiment : si on ment un peu, c'est pour être plus vrai » (2007, P3, p.52). En résulte une description de l'internement, l'une des rares de cette période.

Graine de crapule (GDC). Aphorismes, 1945

Graine de crapule est sans doute l'ouvrage le plus célèbre et le plus réédité de Fernand Deligny. Il lui offrira sa réputation d'éducateur libertaire, par son ton critique, acerbe et parfois même défaitiste. Les 135 aphorismes qui le constituent permettent à la fois la critique de la prise en charge de l'enfance inadaptée, de la morale et du paternalisme qui teintent l'action des éducateurs tout en ouvrant des pistes de réflexion. Il ne s'agit pas tant de maximes, de préceptes à appliquer, que de questions posées de manière provocatrice aux professionnels. Cet ouvrage ne décrit pas une période particulière du travail de Deligny : il y dépeint aussi bien son travail d'instituteur, que son passage à Armentières ou au Centre d'observation et de triage (COT) de Lille. Lors de la première édition, le sous titre du livre était « Conseils aux éducateurs qui voudraient la cultiver ». Celui-ci disparaît au moment de la première réédition en 1960. Pour celle-ci, Deligny écrit en 1955 une préface, restée inédite jusqu'à la publication des *OEuvres*, dans laquelle il remet en question ce positionnement qui l'a rendu célèbre, en interrogeant ses propres origines. Il propose de renommer le livre « Graine de crapule ou le charlatan de bonne volonté. Autocritique d'un éducateur ». Il se qualifie de « petit bourgeois » (Deligny, 2007, GDC, p.145), de « privilégié », qui n'aurait écrit cet ouvrage que pour se sortir de ses origines, « quitter sa tribu » (*ibidem*, GDC, p.146). Toutefois, la préface de la réédition de 1960 ne sera pas celle-ci. Il en écrira une nouvelle depuis les Cévennes, jugeant la première trop dure. Cette préface propose un nouveau titre : « Graine de crapule ou l'amateur de cerf-volant ». Deligny y

compare ainsi ses aphorismes à des cerfs-volants : fragiles, fabriqués de petits bouts de rien, permettant certes de rêver mais présentant l'inconvénient, quand on en manie trop, de s'envoler, de ne plus pouvoir revenir en arrière. Il expose pour finir la fragilité de ceux-ci, qui résistent difficilement à la réalité de la pratique. Toutefois, malgré cette critique, cet ouvrage n'en reste pas moins fondateur d'une pensée, qui sera transformée, retournée au fil du temps et des expériences.

Les Vagabonds efficaces (VE). Chronique, 1947

Les Vagabonds efficaces constitue le quatrième ouvrage de Deligny, qui jouit d'une certaine notoriété dans le paysage de l'éducation spécialisée suite à la sortie de ses précédents ouvrages. Le troisième est *Puissants personnages*, publié en 1946 et difficilement disponible à ce jour, contes légers et poétiques, à l'opposé de la chronique qu'il fera de son travail au COT dans l'écrit de 1947. Celle-ci se divise en trois parties, elles-mêmes redécoupées, pour constituer de petites parties écrites sous différents registres. Il s'agit à la fois pour Deligny de livrer son vécu, ses ressentis lors de cette tentative. Le récit est également agrémenté de dessins, de portraits, de réflexions en tout genre. Les derniers paragraphes sont une ode à ceux qu'il considère comme « les frères inquiets des jeunes délinquants », les « vagabonds grandioses » : Rimbaud, Van Gogh et Pestalozzi (Deligny, 2007, VE, p.213). Une manière aussi de rappeler son détachement des théories savantes au profit de l'expérience et du vécu.

Les enfants ont des oreilles (LEODO). Contes, 1949

Ecrit alors que Deligny réside dans une auberge de jeunesse à côté de Paris, *Les enfants ont des oreilles* est un recueil de contes, se voulant alternative à la multiplication des images, que ce soit sur papier ou sur écran. Les récits reprennent les histoires que Deligny racontait aux enfants, à partir des traces qu'ils laissaient sur le tableau, alors qu'il était instituteur, à l'école ou à Armentières, comme il l'explique dans la préface à la réédition de 1976. Les héros sont des objets et non des personnes, évoluant dans le monde sans aucune histoire préalable. Ils sont là, simplement : pot de fleur, tasse, pavé, cheminée ou coq d'église. Ce qui importe n'est pas tant ce qu'il advient d'eux que la narration en elle-même. La préface, intitulée « Raconter une histoire », prône l'imaginaire, tout comme la fin du sommaire, dans lequel est écrit : « le volet vert, le puits bouché et la vieille échelle, la plume de corbeau, la vieille ornière (...) etc., etc., etc., et à toi de jouer » (Deligny, 2007, LEODO, p.248).

Le récit de la Grande Cordée sera relayé en premier par la revue *Vers l'éducation nouvelle* : un article sobrement intitulé *La Grande Cordée* sera publié en deux fois, en janvier-février puis en mars 1950 (codés respectivement GC1 et GC2 dans ce travail). La préface est rédigée par Le Guillant, et quoique critique, se montre tout de même enjouée vis-à-vis de la tentative. Cinq ans plus tard, la revue publiera *La Caméra outil pédagogique* (COP), article présentant l'intérêt porté par Deligny à la caméra et le projet qu'il avait de faire réaliser par les jeunes un film documentaire autour de la Grande Cordée. Enfin, le dernier article publié sur la question, *Le groupe et la demande : à propos de la Grande Cordée* (GED), le sera dans la revue *Partisans* en 1967, soit plus de dix ans après le départ de Deligny et de son groupe de Paris. Cet article se propose de situer cette expérience comme étant une suite logique des tentatives précédentes, sur lesquelles Deligny revient brièvement. C'est dans cet article que Deligny écrit : « Il ne s'agit donc pas de méthode, je n'en ai jamais eu. Il s'agit bien, à un moment donné, dans des lieux très réels, dans une conjoncture on ne peut plus concrète, d'une position à tenir. Il ne m'est jamais arrivé de pouvoir la tenir plus de deux ou trois ans. A chaque fois, elle était cernée, investie et je m'en tirais comme je pouvais, sans armes et sans bagages et toujours sans méthode » (Deligny, 2007, GED, p.418). C'est cette position, plus particulièrement celle tenue lors de la Grande Cordée, que Deligny présente dans ce dernier article sur le sujet.

Adrien Lomme (AL). Roman, 1958

La rédaction d'*Adrien Lomme* commence lorsque Deligny quitte Paris pour le Vercors en 1954. Il s'agit de son premier livre depuis *Les enfants ont des oreilles*, et n'ayant écrit que des articles depuis ce dernier, Deligny ressent le besoin d'écrire. La première version est acceptée par Gallimard en 1955 : le choix de l'éditeur n'est pas anodin, Deligny ne souhaitant pas être publié par le parti communiste, de manière à laisser de la liberté à son personnage. Il dédie l'ouvrage « aux enfants arriérés, caractériels, déficients, délinquants, en danger moral, retardés, vagabonds, etc., etc., etc. » (Deligny, 2007, AL, p.444), et en fait les personnages de celui-ci, en proie au milieu de l'éducation spécialisée. La critique formulée ici est amère et pousse même jusqu'à une certaine haine de l'auteur envers les adultes décrits dans ces lignes. Les avis seront très partagés, Deligny étant meilleur détracteur dans ses chroniques, à l'image des *Vagabonds efficaces*. Ce roman marque également une transition :

Deligny change progressivement de public, et son intérêt pour le langage se fait ressentir dans son écriture. Ainsi, *Adrien Lomme* marque la fin de la prise en charge des délinquants et le début du travail avec les autistes mutiques.

Afin d'analyser notre corpus, plusieurs méthodes se présentent à nous. Nous avons choisi de nous concentrer sur une analyse thématique. Cette méthode nous offre la possibilité d'analyser tous les textes que nous avons retenus en dégagant les thèmes et thématiques abordées et en les triant. Cela nous donne une vision d'ensemble, qui peut être ensuite détaillée selon l'ouvrage ou l'article. Au vu du nombre conséquent de pages, nous avons découpé chacun des textes en paragraphes que nous avons numérotés. Pour *Graine de crapule*, nous avons numéroté chacun des aphorismes. Dans les articles *La Grande Cordée*, *La caméra outil pédagogique*, ainsi que *Adrien Lomme* la mise en page respectant le corps du texte et les sujets abordés, nous avons repris celle-ci pour délimiter nos paragraphes. Concernant *Le groupe et la demande*, les paragraphes proposés par la mise en page abordant parfois de nombreux sujets, nous les avons découpés de manière à être le plus précis possible dans les thèmes dégagés. Enfin, le découpage des *Vagabonds efficaces* et des contes issus du recueil *Les enfants ont des oreilles* n'a pas été chose aisée : en effet, comme le rappelle Sandra Alvarez de Toledo (2007), le premier est constitué de nombreuses parties et sous parties. Le texte répond au principe de fragmentation, présentant des moments pris dans des situations plus larges. Ainsi, le même récit peut être découpé en trois paragraphes différents. Afin que nos paragraphes et nos thématiques soient cohérentes, nous avons pris le parti de ne pas numéroté ceux-ci selon la mise en page de l'ouvrage, mais selon les sujets ou les anecdotes racontées. Cela a nécessité de nombreuses relectures de l'ouvrage, pour s'assurer de la justesse du découpage. Concernant *Les enfants ont des oreilles*, bien que les paragraphes soient découpés de manière assez visibles, la mise en page, comprenant des dessins, des chevauchements entre impression et écriture manuscrite, ainsi que des paragraphes mis côte à côte et non à la suite, a rendu la tâche plus complexe. Nous avons pris le parti de découper ces derniers selon l'ordre qui nous paraissait faire le plus sens à la lecture des contes.

Une fois cette tâche effectuée, nous avons procédé à l'analyse thématique en nous aidant de tableaux que le lecteur pourra retrouver en annexe. Nous avons recensé, pour chaque paragraphe de chaque ouvrage les différents thèmes abordés puis les avons regroupés selon des thématiques générales. Nous en dénombrons vingt et une, que nous avons reportées dans

le tableau suivant et classées selon l'ordre d'importance, de la plus abordée à la moins représentée. Chaque paragraphe est inscrit dans au moins une thématique, nous permettant ainsi l'analyse de la totalité des textes. Ce dernier tableau nous permet également, au-delà de la représentativité des thématiques, de constater l'émergence de ces dernières et leur répartition dans chaque ouvrage, suivant ainsi le travail de réflexion de Deligny sur les tentatives menées et à venir.

	Pavillon 3	Graine de crapule	Les vagabonds efficaces	Les enfants ont des oreilles	La Grande Cordée	Adrien Lomme	Total
Enfants	444	19	31	109	25	368	996
Profil éducateurs / Adultes	44	46	37	130	/	539	796
Circonstances Occasions	230	28	34	93	34	38	457
Authenticité	50	42	41	78	11	82	304
Critique institutions	4	33	50	127	15	53	282
Education	/	24	53	70	77	/	224
Pouvoir	10	17	12	35	4	80	158
Misère et causes sociales	23	24	14	53	5	12	131
Milieu	8	24	13	37	11	3	96
Moralisme	1	16	33	9	2	16	77
Enfermement	43	12	10	6	2	3	76
Solitude	9	5	24	26	1	10	75
Familles	36	1	10	4	4	20	75
Evasion	45		6	5	2	15	73
Retour sur soi	2	32	16	12	8	/	70
Hospitalité	26	4	6	6	4	7	53
Eléments narratifs	18	/	2	8	/	24	52
Dedans - Dehors	12	6	/	2	7	18	45
Difficultés métier	/	8	10	4	9	4	35
Militantisme politique	/	4	5	1	5	10	25
Sentiments	/	14	2	5	/	/	21

Cette thèse se divise en trois parties. La première concerne les éléments historiques, et permet de situer Deligny dans le champ de l'enfance inadaptée, aussi bien concernant les aspects juridiques que les pratiques en vigueur à l'époque. Nous présenterons tout d'abord une biographie succincte de Fernand Deligny, suivie des éléments généraux concernant sa pratique éducative. Ensuite, nous tracerons un historique global de la prise en charge de l'enfance inadaptée, de la fin du XVIII^e siècle à nos jours. Les chapitres suivants seront découpés de manière à contextualiser historiquement la pratique de Fernand Deligny. Ainsi, nous aborderons chaque tentative remise dans son contexte historique : l'entre-deux guerres, l'occupation et le régime de Vichy, puis la Libération jusqu'aux années 1960. La deuxième partie se concentre sur les idéologies du travail social et de l'enfance inadaptée, donnant à voir l'originalité de Deligny non seulement dans sa pratique mais également dans sa pensée. Nous y dégageons, dans la lignée du travail effectué par Pierre-François Moreau, le rapport de Deligny aux idéologies de l'enfance en général, afin de le situer au regard des normes et valeurs en vigueur durant les trois décennies couvertes par ce travail. Nous nous attarderons plus particulièrement sur la question de l'enfant en général et de l'enfant délinquant en particulier, sur les institutions, et sur la question de l'éducation des publics pris en charge par Deligny. Enfin, la troisième et dernière partie aborde la question qui nous anime ici, celle de l'éthique. Nous y présenterons tout d'abord les trois grandes vertus de l'éducateur dans la pensée et la pratique de Deligny : l'hospitalité, l'authenticité et la sollicitude. Enfin, le dernier chapitre nous permettra d'articuler ces vertus pour définir plus précisément l'éthique éducative de Deligny.

Première partie : La pratique delignienne à l'aune de l'histoire de la prise en charge de l'enfance inadaptée

Le travail de Fernand Deligny s'inscrit dans un contexte historique particulier, notamment celui de l'entre-deux-guerres, du régime de Vichy et de la Libération. S'il est entendu que Deligny présente une originalité certaine dans sa pédagogie et les tentatives qu'il met en place auprès des enfants et jeunes qu'il se voit confier, il nous paraît nécessaire de définir cette originalité au regard de l'environnement dans lequel son travail s'est déployé. La période qui nous concerne pour ce travail couvre 25 ans, durant lesquels un certain nombre de changements se sont opérés concernant la législation aussi bien que les pratiques en matière de rééducation. Cette première partie va permettre de dessiner les contours historiques de la prise en charge des mineurs de justice, en nous appuyant notamment sur les travaux de plusieurs chercheurs (Bourquin, Jurmand, Rossignol entre autres), notamment de l'université Paris 8 (Boussion, Coffin, Gardet), ainsi que sur de nombreuses publications issues de la Revue d'Histoire de l'Enfance « Irrégulière ». Afin d'entrevoir au mieux les évolutions et les enjeux de celles-ci, nous allons présenter, dans le premier chapitre, un historique depuis la fin du XVIII^e siècle jusqu'à nos jours. Nous y abordons en parallèle la biographie de Fernand Deligny ainsi qu'une présentation de son parcours. Les trois chapitres suivants détaillent les périodes qui nous intéressent particulièrement pour ce travail, à savoir l'entre-deux guerres, mis en relation avec l'expérience de Deligny en tant qu'enseignant, le régime de Vichy et la tentative d'Armentières, puis la Libération jusqu'à 1960, nous permettant d'aborder le COT de Lille et la Grande Cordée.

Enfin, pour terminer l'introduction à cette première partie, il nous paraît nécessaire d'apporter quelques éclairages, qui seront détaillés au fur et à mesure, sur les publics accueillis par Deligny. Comme nous le verrons, les classifications concernant l'enfance ont évolué, sans pour autant parvenir à définir des catégories claires. A la fin du XIX^e siècle, les enfants anormaux, arriérés, malheureux ou en danger moral, malades et délinquants étaient classés selon les institutions censées les accueillir. Toutefois, ces enfants étaient, en définitive, dirigés vers les mêmes structures. En 1914, Georges Heuyer sépare les troubles du caractère, dans lesquels sont inclus les débiles et les pervers. A la fin des années 1930, suite à une volonté d'unification, l'idée émerge d'accueillir tous les enfants dits anormaux dans les Instituts Médico-Pédagogiques (IMP). L'enfance irrégulière devient inadaptée en

1943, englobant ainsi toutes les catégories précédentes, y compris les jeunes délinquants. Fernand Deligny travaille au contact de ceux que l'on définit comme pervers constitutionnels, soit réputés prédisposés au crime dès la naissance, mais également, lors de ses premières tentatives, avec des enfants diagnostiqués comme débiles profonds. Ces derniers ne représentent toutefois pas la majorité du public que Deligny prend en charge, constitué principalement de délinquants.

Cette première partie va explorer et détailler ces éléments et leur évolution.

Chapitre 1. Contexte général

Ce chapitre présente la biographie de Fernand Deligny afin de situer les moments importants de sa vie. Nous détaillerons par la suite les éléments phares de sa pratique, à savoir une certaine forme d'abstinence éducative, le travail en réseau, l'esquive des institutions, la récréation du milieu pour permettre celle de l'enfant ainsi que sa libération, le refus de l'usage de l'affection, de la punition et de la morale, l'importance des circonstances, des occasions et du quotidien, puis le travail sur les traces. Nous aborderons ensuite un historique de la prise en charge de l'enfance irrégulière, inadaptée et délinquante de 1850 à nos jours. Ce dernier aspect va permettre de mieux saisir de manière globale mais précise les différentes évolutions du travail social et de la profession d'éducateur spécialisé, plus particulièrement concernant l'enfance inadaptée. Nous explorerons les différentes évolutions en matière aussi bien législative que pratique, par la présentation des textes de lois fondateurs et des différentes institutions dédiées à l'enfance inadaptée.

Itinéraire biographique

Un matin de novembre, vers 1919-1920, un enfant, âgé de 6 ou 7 ans, se rend à la foire de Lille. Il souhaite éviter la foule, qu'il craint. Face à lui, dans une petite cage pour perroquets, se trouvent des singes, enfermés. Plus de soixante ans plus tard, il en garde un souvenir marqué et dit alors : « Je me suis désolidarisé de mes semblables dès ce moment » (Deligny, cité par Jouvenet, 1988, p.38). Cette anecdote, que l'on peut qualifier de scène originelle, marque la pensée comme la pratique de Deligny.

Fernand Deligny naît le 7 novembre 1913, à Bergues, dans le Nord. Son père est militaire, sa mère ne travaille pas. Son grand-père paternel était instituteur, et du côté de sa mère, son grand-père et son arrière-grand-père travaillaient dans les douanes. Ce dernier était également responsable de la Fédération Anarchiste des Ardennes. Durant la guerre, Fernand Deligny quitte le Nord avec sa mère pour se réfugier en Dordogne, et ne revient qu'en 1919. Son père décède au front en 1917 et il devient pupille de la Nation en 1919 : il est ainsi boursier pendant sa scolarité, qui est exemplaire jusqu'à la mort de son grand-père en 1924. Il est membre des Scouts de France puis des Eclaireurs, avant d'obtenir son baccalauréat de philosophie en 1931. Il va à l'encontre des souhaits de sa famille en refusant de faire Saint-Cyr pour entrer en hypokhâgne, qu'il abandonne durant la première année pour suivre des cours de philosophie et de psychologie à l'université de Lille. Son intérêt pour le cinéma est déjà marqué, il y passe beaucoup de temps et consacre des articles sur le sujet dans la revue Lille Université. C'est à cette époque, entre 1931 et 1934, qu'il commence à se rendre à l'asile d'aliénés d'Armentières, l'un des plus grands asiles de France à l'époque, avec deux amis, dont l'un d'eux y était interne. Ses premiers liens avec le Parti Communiste remontent également à ce moment : il rejoint les jeunesses communistes suite à des manifestations fascistes et sera impliqué dans diverses actions militantes.

Il fait son service militaire en 1935, mais suite à une permission en 1936, il ne rentre pas : le mois d'octobre approchant, l'école en déduit qu'il est instituteur et le met à disposition. Plusieurs versions de cette histoire existent. Deligny parle tour à tour d'évasion après avoir été mis à l'isolement pour des sabotages en lien avec les grèves de 1936, de désertion. Il devient instituteur stagiaire en 1937 après l'intervention d'Albert Châtelet, alors affecté à l'enseignement du second degré au Ministère de l'Education nationale et père d'un ami de Deligny. Il est affecté en 1938 à Paris puis en région parisienne. En 1939, il retrouve Armentières, cette fois-ci pour exercer à l'hôpital psychiatrique, nouvellement renommé, en tant qu'instituteur spécialisé après avoir obtenu son certificat d'aptitude à l'éducation cette même année.

La guerre éclate, Fernand Deligny est sur le front d'août 1939 à juillet 1940. A la fin de l'été, il rejoindra le Nord, désormais en zone occupée. La tentative d'Armentières commence dans ce cadre, en 1941. Deligny passe alors du statut d'instituteur spécialisé à celui d'éducateur, sans aucune formation, dans la mesure où cette dernière n'existe pas encore. Il obtient un poste d'éducateur au pavillon 3, pour la simple raison qu'une partie du personnel est à la guerre et que l'hôpital a été bombardé. Il quitte Armentières en 1943 : « à la suite

probablement d'une tentative d'évasion qui a mal tourné, Fernand Deligny est démis de ses fonctions » (Perret, 2021, p.57). Son premier ouvrage, *Pavillon 3*, est publié l'année suivante, et en 1945, au 1er janvier, il devient directeur du premier Centre d'Observation et de Triage du Nord. C'est le début d'une nouvelle tentative, plus vaste, plus ouverte, qui durera jusqu'en mars 1946.

Il rencontre Jean et Fernand Oury, respectivement psychiatre et instituteur sensibles aux idées de Freinet, quelque temps après la guerre. Il intègre, grâce à Henri Wallon, médecin, psychologue, homme politique et militant communiste, le Laboratoire de Psychologie de l'enfance après avoir été démis de ses fonctions de directeur du COT.

En 1947, l'idée de créer un réseau dédié à la prise en charge d'adolescents délinquants, en partenariat avec les mouvements d'éducation populaire et les Auberges de Jeunesse, émerge. Elle donne naissance à la Grande Cordée, à l'été 1948. Son activité réduira progressivement à compter de 1954, pour s'achever au début des années 1960. Durant cette période, Deligny écrit beaucoup, commence à filmer avec les adolescents accueillis par l'association. Cela marque également sa rencontre avec l'autisme, par le biais d'Yves, adolescent confié par ses parents. Il déménage dans les Cévennes en 1959 : il les quitte temporairement entre 1965 et 1967 pour se rendre à la clinique de La Borde, dirigée par Jean Oury, sur invitation de ce dernier et de Felix Guattari. En 1967, il s'installe avec son groupe et celui qu'il appellera Janmari, adolescent autiste, qui comme Yves, sera confié à Deligny par ses parents qui refusent de l'interner, dans une propriété appartenant à Guattari. Il continue à se rendre à La Borde, avant de s'installer définitivement à Graniers en 1968, suite à un différend avec Guattari. C'est le début de la dernière tentative du réseau cévenol, qui accueillera des enfants autistes mutiques. Il rencontre également François Truffaut, et participe au scénario du film *Les 400 coups*. Le réseau attire l'attention : le travail anthropologique autour du langage entrepris par Deligny intrigue. Il en profitera pour écrire, mais également pour filmer *Le Moindre geste*, achevé en 1971 et présenté à Cannes, puis *Ce gamin, là*, produit par Truffaut. Il travaille avec Françoise Dolto sur le cas Dominique, mais également en partenariat avec l'école expérimentale de Bonneuil, dirigée par Maud Mannoni. Cette tentative est la plus longue de Deligny : elle dure 30 ans, et perdurera dans une moindre mesure après sa mort le 18 septembre 1996.

Tschopp observe, à propos de Deligny, que « Son itinéraire est jalonné d'expérimentations, d'échecs, de ruptures professionnelles et politiques. Sa manière même de vivre constituait une remise en question des structures et des conceptions éducatives, pédagogiques et thérapeutiques de l'époque » (2020, p.11). Nous allons maintenant développer les grands axes de sa pédagogie si particulière.

Tentatives, réseaux et esquive : délimitation de la pédagogie de Fernand Deligny

Tschopp note que « Deligny ne se reconnaît pas comme un “pédagogue” ou un “éducateur”, et encore moins comme un “militant qui souhaiterait un changement social” (Gaspar, 2012, p.29) » (2020, p.99). Il développe toutefois une réflexion et des pratiques pédagogiques et éducatives propres. Nous allons tout d'abord présenter sa pratique, dans les grandes lignes, avant de la détailler dans les prochains chapitres, pour chacune des tentatives qui nous concernent ici.

A propos de ses tentatives, Tschopp indique que Deligny considère qu'elles n'ont pas pour objectif premier l'innovation. Il ne cherche pas à inventer de nouvelles pratiques pédagogiques ou à soigner. Pour lui, c'est justement l'abandon de ce projet qui permet à l'innovation d'advenir : « Plus loin, dans le même texte où il s'explique par rapport “aux innovations pédagogiques”, en refusant d'être “classé dans la rubrique pédagogique”, il éclaircit encore ce point : “S'il y avait une once d'innover dans ces tentatives (celle des Cévennes et les précédentes), c'est justement qu'elles se dérobaient à leur fonction prévue, à savoir la pédagogisation ou le pédagogisationnement de semblables contemporains” (1976, p.69). Il souligne encore : “Reste qu'innover - qui n'a rien à voir avec trouver une solution - c'est peut-être, tout simplement, changer de projet, laisser tomber le pédagogique ou le thérapeutique. Et c'est justement parce qu'il s'agit d'autre chose qu'innover peut advenir.” (1976, p.71) » (Tschopp, 2020, p.82). L'innovation ne peut se décider. Moreau précise que les tentatives de Deligny ne peuvent se résumer à une méthode préétablie, qui précéderait l'action. D'ailleurs, comme nous l'avons évoqué, Deligny estime ne pas en avoir et préfère parler d'une position. L'une des caractéristiques de celle-ci est son aspect éphémère : certains aspects persistent, mais la position est toujours remise en question, interrogée pour la faire évoluer, tentative après tentative, écrit après écrit. Cette position met en avant, au détriment de la méthode, le « n'importe quoi » (Deligny, 2007, GED, p.424), tout ce qui

peut se produire. Pas de méthode donc, ni véritablement de projet. Selon Houssaye, la position de Deligny est caractérisée par six axes : esquiver, recréer, libérer, le refus de l'affection, de la morale et de la psychologie. Les trois premiers sont très fortement liés : en effet, c'est l'esquive qui permet de recréer, et par conséquent de libérer. Houssaye propose une analyse de ce qui fait « l'originalité pédagogique » (Houssaye, 2013, p.36) de Deligny. Le paradoxe réside dans le fait que bien que refusant la pédagogie, Deligny en met tout de même une en place : celle-ci se situerait en négatif, avec pour principe de ne pas avoir de projet pour l'autre, sur l'autre. Les dispositifs doivent permettre à l'enfant, au jeune, de se constituer son propre projet. Si l'on parle d'intention pédagogique, il s'agit de vivre à côté de l'enfant, dans un milieu source de création et de libération de soi. Selon Houssaye, « Deligny témoigne à la fois d'une attitude de non-intervention et d'une conception de présence proche auprès des enfants » (*ibid.*, p.38). Si Deligny ne se retrouve pas dans le courant de la pédagogie des objectifs, c'est justement, nous dit Tschopp, parce qu'il refuse de prétendre savoir prédire les comportements de l'enfant, de le réduire à un objet que l'on manipule selon notre bon vouloir pédagogique. Il ne souhaite pas remanier les comportements des enfants, car il n'a pas la prétention de connaître leurs besoins. L'abstinence éducative se situe là, dans cette idée non pas de formater l'enfant, mais de l'aider à se réaliser, selon ses besoins et envies, sans lui dicter de marche à suivre, de feuille de route toute tracée ne prenant pas en compte la complexité de chaque enfant. Tschopp précise : « Il ne s'agissait pas de comprendre à toute force, mais de nourrir une attitude par rapport à l'Autre qui permette des points de rencontre : cultiver sa curiosité, rester ouvert sans chercher à expliquer l'autre, sans vouloir faire de projet pour l'autre - une manière de vivre et de travailler qui touchait à sa réflexion sur la notion de sujet et d'acteur » (Tschopp, 2020, p.10). Ainsi, Deligny n'a pas de projet éducatif car il ne peut en avoir. Si le projet repose sur le fait de se projeter, justement, d'envisager l'avenir, comment nous souhaiterions que celui-ci se déroule, la place que nous pourrions y occuper, Deligny se refuse à prédire celui des enfants, car selon lui, il ne peut simplement pas l'être. Sans cette planification de l'avenir de l'enfant, aucun projet n'est dès lors possible. Ne reste que l'instant présent, sans résultats attendus : vivre, tout simplement. Cela s'applique aussi bien aux adultes, plus particulièrement dans les Cévennes, qu'aux enfants. Au-delà de vivre ensemble, vivre avec, en acceptant que tout, n'importe quoi, peut advenir. Deligny agit ainsi ni véritablement dans l'institution ni en dehors de celle-ci. Il agit dans les marges, dans les espaces qu'il peut investir, au sein de la société prise dans sa globalité, instituée par les institutions.

Tschopp désigne les tentatives de Deligny comme étant « autonomes », dans la mesure où elles ne sont régies que par leurs normes et règles propres, se réajustant sans cesse, dans une logique d'expérimentation, sans avoir en tête de quelconques résultats. Elle ajoute : « Pour Deligny, ces notions sont à la base de ce qui fait œuvre d'éducation. Il conçoit le réseau comme un art de vivre, comme un espace commun et libre pour déjouer l'institué » (*ibid.*, p.85). De son côté, Macherey qualifie Fernand Deligny de « bricoleur de génie », « inventeur de dispositifs » (2021, pp.186-187) et le rapproche des utopistes tels que Fourier, bien que contrairement à ces derniers, Deligny ait mis en pratique les dispositifs qu'il imaginait. La vie sociale ne peut, pour Deligny, se réaliser qu'à condition de s'appuyer sur des dispositifs permettant de vivre ensemble, éloignés de toute idéologie qui ne serait qu'intention. Pour cela, Deligny s'entoure, tout au long de sa vie, de compagnons, avec lesquels il s'organise en réseau : « Il s'agissait en un sens d'un retour aux sources du relationnel, basé sur la prise en compte du commun. Vivre en relation, en ce sens très particulier, c'est vivre en réseau » (Macherey, 2021, pp.186-187)

Selon Houssaye, l'éducation, le travail éducatif, est fragile : rien n'est jamais acquis et il vaut mieux embrasser le caractère inaccompli de la pédagogie. Penser l'éducation par les réussites mène à l'immobilisme. Ainsi, Deligny défend l'esquive des institutions : il faut fuir leurs réussites pour mieux avancer, essayer, échouer, recommencer. Pour autant, cette esquive ne constitue pas une méthode. Esquiver aussi pour ne pas s'enfermer dans un rôle, pour pouvoir être. L'esquive devient condition de l'éducation, mais aussi de la liberté donnée à l'autre d'être, de devenir autre que ce à quoi il semblait destiné. Il ne s'agit pas d'esquiver au sens de fuir : les tentatives de Deligny ne se situent pas en dehors de l'institution contrairement à d'autres expériences menées à l'époque. Il s'agit ici plus d'esquiver au sens de faire échapper à, ici au rejet social et à l'immobilisme de l'institution, profiter des ouvertures laissées par les institutions pour créer autre chose, offrir d'autres possibilités.

C'est ce qui va permettre de recréer, plus particulièrement recréer le lien social, ramener les exclus dans le social. Pour cela, il faut créer un milieu fait de « recherche » et de « révolte » (Deligny, 2007, VE, p.207). Il faut devenir un vagabond efficace, celui qui esquive l'institution normative pour recréer ailleurs un milieu, condition d'émergence de l'individu singulier, qui refuse une adaptation qui serait contrainte, qui se ferait sans prendre en compte l'individu en lui-même. Cela passe par la réflexion sur le vécu, faire émerger ce qui a constitué l'individu. On ne naît pas crapule, le milieu, les épreuves nous le font devenir. Toutefois, pour Deligny, le vagabondage ne peut être érigé en principe pédagogique

(Houssaye). Placer la responsabilité sur l'individu, ce qu'il est intrinsèquement, permet de maintenir un ordre social, une certaine organisation de la société : le délinquant peut alors jouer son rôle social. Il faut alors recréer le milieu pour changer l'ordre social.

Ce milieu recréé permet de libérer : des punitions, de l'enfermement asilaire, d'une routine qui empêche toute évolution. Par ces changements, les jeunes accueillis peuvent ainsi se réinscrire dans le tissu social, se réinventer, y compris dans leur propre milieu. Ce nouveau commun recréé est à la base de la libération de l'autre, qu'elle soit concrète, vis-à-vis des institutions, ou plus symbolique lorsqu'elle touche à l'étiquette sociale.

Concernant l'affection, Houssaye observe que la position de Deligny se définit négativement. Il s'agit de ne pas user de l'affection comme d'un outil, un moyen éducatif, que ce soit pour promettre ou pour menacer : elle ne doit en aucun cas être un moyen d'obtenir de l'enfant ce que l'on souhaite, qui ne serait dès lors pas la preuve d'un changement profond. Si les agissements de l'enfant ne sont là que pour faire plaisir à l'éducateur ou pour éviter une punition ou une sanction, aucune transformation ne se produit. Nous retrouvons ici le principe formulé par Deligny « les aider pas les aimer » (Deligny, 2007, VE, p.207). De plus, les sentiments doivent être gardés pour soi et ne doivent pas avoir d'impact sur le groupe.

Le refus de la morale s'explique par le fait que pour Deligny, celle-ci, représentée par les « bienfaiteurs de l'enfance » (Houssaye, 2013, p.23), n'a pour but que de rétablir, d'entretenir l'ordre social. Il n'est pas question d'aider les enfants, de les comprendre, mais de maintenir l'ordre coûte que coûte, au détriment de l'enfance.

De son côté, la psychologie, comme la morale, émet un jugement sur l'autre, l'enferme dans un rôle. Il s'agit d'une forme d'autorité surplombante, comme la justice, irréfutable dans ses jugements.

La position de l'esquive se retrouve plus particulièrement dans le travail effectué par Deligny sur les lieux et le réseau. En 2003, Béatrice Han Kia-Ki publie, dans *Le Télémaque, Fernand Deligny : esquive, dérive et tentatives d'éducation*. A partir de ces trois mots propres à Deligny, elle se propose d'explorer les lieux comme permettant une autre éducation. En effet, elle insiste sur l'aspect central de ces nouveaux lieux dans la pensée et la pratique de Deligny : des lieux pour se recréer, pour sortir de la situation dans laquelle est plongée l'enfant, mais aussi pour l'aider à se débarrasser de l'étiquette qu'il porte – celle du délinquant, du fou, du mutique – pour pouvoir vivre en dehors de l'exclusion liée à cette dernière. Han Kia-Ki définit ainsi l'esquive comme « “une position de biais” qui déjà se

faufille dans l'horizontal » (Han Kia-Ki, 2003, p.120). Il ne s'agit pas de fuir, mais bien d'ouvrir un autre possible dans un champ où règne l'immobilisme. Sur cette question, Tschopp précise que « D'un point de vue pédagogique, l'esquive trouve son origine, explique Deligny, dans le fait que certains enfants sont là pour des traversées temporaires. "Il ne s'agit pas d'affronter l'ensemble des problèmes et surtout pas d'aller au cœur de ces problèmes, là où se trouve la mer des Sargasses, mais bien de s'en tenir à un biais, une position en biais" (1978, p.81) » (Tschopp, 2020, pp.95-96). Selon Han Kia-Ki, créer des lieux occupe ainsi une place à part entière dans l'esquive. Ces lieux se font non pas en dehors de l'institution, mais bien en son sein même, en éduquant les adultes qui en font partie, pour rendre possible autre chose que ce qui est proposé par l'asile, la prison, l'école, et de ce fait permettre à l'autre de devenir. Elle reprend ensuite les mots de Deligny, issus de l'autobiographie *Le Croire et le Craindre* : « Une tentative est espace d'initiative » (Deligny, 2007, p.1122). La tentative, dans ce cas le lieu, la position que l'on tient au cœur de celui-ci, détourne l'institué, le ON, que l'auteur définit comme « l'homme, l'idéologie, le SE, la morale, les institutions, le pouvoir, les abstractions, les noms en -isme, -tion, -té » (Han Kia-Ki, 2003, p.130). La tentative tient aux personnes qui la composent, qui tiennent la position jusqu'à ce que cela ne soit plus possible, qui essaient d'éduquer, en permettant à l'autre d'être, d'exister, qui vivent avec ces enfants et ces adolescents, qui expérimentent ce qu'il y a de commun dans l'humain. Han Kia-Ki insiste également sur le fait que « la tentative est bien celle du n'importe quoi, de ce n'importe comment, du n'importe qui d'autre » (Han Kia-Ki, 2003, p.127). Ce n'importe quoi, c'est ce qu'il peut se passer, pourvu qu'il se passe quelque chose. C'est le cœur de la tentative, du lieu : que quelque chose advienne pour que l'individu puisse être. Cela nécessite une position particulière de l'éducateur, qui dès lors n'est pas défini par ses connaissances, ses compétences à faire ce qui lui est demandé, mais par cette volonté de vivre avec, comme nous le verrons plus loin.

Le travail en réseau occupe une place importante dans les tentatives menées par Deligny, et ce dès le début des années 1940, au sein même de l'asile d'Armentières. Ce fonctionnement en réseau sera de plus en plus marqué au fil des tentatives, constituant le cœur même de celles-ci aussi bien dans les Cévennes que pour la Grande Cordée. Dès lors, plusieurs aspects sont à prendre en compte. Tout d'abord, la notion de trajet, comme expliqué par Moreau : « Le trajet physique, le trajet biographique, le trajet social des participants d'une tentative sont pensés ensemble parce qu'à chaque fois ils impliquent un rapport à la réalité sans l'image d'un supposé libre arbitre : un choix des possibles, mais aussi un choix qui ne correspond pas à ce que l'on appelle usuellement un choix » (2021, p.43). Ensuite, le

recours, souvent détourné, aux tissus et institutions, qu'ils soient quartiers et leurs populations, associations, asiles, puis l'action collective non déterminée hiérarchiquement, mais bien construite collectivement. Toutefois, le réseau pris comme lien entre différents acteurs ne suffit pas à faire émerger une tentative, dans la mesure où celui-ci, comme le précise Moreau, peut s'attendre à trois destins différents. Le premier destin est la récupération du réseau par les institutions et les idéologies, que Deligny refuse, comme il a pu le dire à propos de la tentative d'Armentières, que les institutions souhaitent ériger en modèle. Le deuxième destin d'un réseau se situe dans « l'inhumain » (Moreau, 2021, p.44), comme cela peut être le cas dans les réseaux criminels ou malfaiteurs. Enfin, le dernier destin est celui de l'esquive, de la position à tenir aussi longtemps que possible dans des brèches ouvertes, en faisant appel si besoin à différents soutiens. Ainsi, pour perdurer, le réseau doit se situer dans les failles, entretenir des liens avec l'extérieur pour éviter tout entre-soi, créer ces liens. Moreau précise : « Loin d'être un simple mode d'action, le réseau touche donc à ce qui est fondamental dans l'humain (...). Le réseau n'est ni une juxtaposition d'individus, ni un rapport hiérarchique entre eux, et quand ceux-ci s'instaurent pour constituer quelque chose comme une société, c'est là que le réseau est en péril. Quand les "tenants de la société" croient que le réseau est l'effet du concerté, c'est parce qu'ils ne reconnaissent pas d'autres systèmes de causes que les volontés et les fins. C'est ici qu'intervient l'idée de "coïncidence" » (Moreau, 2021, p.46). La coïncidence n'est pas à entendre ici comme des événements se produisant en même temps et de manière aléatoire, mais bien comme une constance, une répétition, qui se produit sans qu'aucune volonté n'en soit responsable. Chalaguier présente l'idée qu'il se fait de l'homme Deligny en ces termes : « franchir ou ne pas franchir, éduquer ou dresser, aimer ou rejeter, en définitive, pour parodier Deligny : il y a va d'être libre ou aliéné » (Chalaguier, 1988, p.51). Il présente un aspect central du réseau : dans celui-ci, il est question d'un art de vivre, qui permettrait d'esquiver les risques induits par l'institué, en créant un espace de vie commune plus libre. A partir de là, les effets négatifs du milieu se voient diminués et il peut être utilisé dans une logique d'insertion au tissu social. De plus, le fait de vivre avec rend possible l'expérience de l'autre. Deligny se demande à ce propos, lors de leur deuxième rencontre : « qu'est-ce qu'ils foutent les éducateurs? Pourquoi ils ne font pas comme ça, pourquoi ils ne se mettent pas à vivre pour de bon, avec tous les zigotos à moitié cinglés ou j'sais pas quoi qui leur tombent entre les pattes, et dont ils deviennent responsables. Il n'y a aucune raison pour qu'ils n'en trouvent pas des trouvailles remarquables, hein, sur le plan humain! Puisque ça m'est arrivé à moi ! J'suis pas particulièrement doué, y a pas de raison, c'est pas vrai ! » (cité par

Chalaguier, 1988, p.87). Cette intervention est intéressante car il y est certes question de l'intérêt de vivre avec, de la richesse humaine qui en découle, mais permet en même temps d'appréhender un peu plus en profondeur l'homme Deligny : toujours révolté – il a 69 ans à l'époque de cet entretien – sans pour autant se considérer comme un magicien, un modèle. Ce qu'il fait n'a rien d'exceptionnel, c'est à la portée de tous, pour peu que les bonnes conditions soient réunies. L'une d'entre elles est la longévité du réseau : « ce qui est du ressort de, disons, ma démarche », explique Deligny, « c'est d'abord, tramer, de par un certain nombre de présences là, qui sont ce qu'elles sont, qui s'accueillent dans l'histoire (...) et que ça tienne ; voilà que ça tienne » (cité par Chalaguier, 1988, p.87). En d'autres termes, des présences qui persistent pour permettre au réseau d'exister.

Tschopp note l'importance du quotidien chez Deligny, dans l'action des éducateurs, aussi bien en présence proche que comme créateurs de circonstances, comme prenant en compte le « n'importe quoi », tout ce qui pourrait bien advenir, sans attendre ni transformation ou de retour quelconque, qui ne viendront d'ailleurs peut-être jamais. De son côté, Pouteyo constate : « Attachée aux circonstances pour qui sait les lire, aux événements qui peuvent y advenir pour qui sait les utiliser, aux occasions pour qui saurait les saisir, la pratique de Deligny est une recherche patiente, une attention portée à ce que peuvent apporter dans l'existence le fortuit, le contingent, le hasard. C'est aussi la recherche constante d'un équilibre à trouver avec la structure à donner au réseau, la volonté tenace de “créer des circonstances” et la rigueur à laquelle tenir chacune de ses positions » (Pouteyo, 2021, p.8). Les circonstances et les occasions sont au cœur de la pratique delignienne. Elles sont particulièrement importantes quant au devenir de l'enfant, et s'opposent au fixisme. L'enfant sera toute autre chose selon les circonstances, il faut juste trouver celles qui lui permettront de se révéler, de se recréer, de devenir. La justice ne prend en compte que les actes, alors que les événements se passent selon des circonstances bien précises, qu'il est possible d'anticiper. Ce sont celles-ci qui génèrent les comportements, qui peuvent changer selon les occasions. De ces dernières, celles qui permettront à l'enfant de se révéler sont faites parfois de si petites choses, si différentes les unes des autres, qu'il est difficile de toutes les provoquer. Selon l'occasion, qui peut prendre la forme de fréquentations par exemple, les attitudes peuvent différer, et une qualité telle que l'obéissance par exemple peut se retourner contre le jeune. De la même manière, il suffit parfois d'un groupe de filles pour que les garçons changent d'attitude, ou encore la présence d'un animal de compagnie, qui constitue un bon révélateur de caractères. Les circonstances peuvent amener des comportements

inhabituels chez les jeunes tout comme expliquer l'attitude qu'ils ont en temps normal. Trouver la bonne occasion peut permettre d'envisager autre chose pour les enfants, jusqu'à les intégrer socialement, via un emploi par exemple. Les enfants se révèlent selon les circonstances dans lesquelles ils se trouvent. Chaque occasion apporte de nouveaux éléments, qu'il faut prendre en compte, sans juger de leur valeur, mais bien parce qu'ils peuvent toujours être la base d'un travail éducatif. L'éducateur devient donc un « créateur de circonstances » (Deligny, 2007, VE, p.212), venant multiplier les occasions, jusqu'à ce que l'enfant trouve celle qui lui correspond. De là l'usage que Deligny fait de l'expression « l'occasion fait le larron ». Plusieurs occasions peuvent être nécessaires pour permettre à l'enfant de se récréer, il ne suffit pas ainsi de se précipiter sur la première venue, de peur de la manquer, mais de créer sans cesse de nouvelles circonstances, saisies ou non par les jeunes. Moreau précise que l'occasion peut provenir de l'institution comme de l'extérieur, qu'elle est une ouverture. A ce titre, elle peut se situer dans le soin : attendre l'imprévu, la bonne occasion, la saisir dès qu'elle se profile, et ne surtout pas la manquer pour offrir une solution à la situation. Moreau nous dit que « L'occasion, chez Deligny, renvoie au contraire aux circonstances » (Moreau, 2021, p.41). Elle est donc en partie prévisible dans la mesure où elle est liée au milieu, y compris humain. Elle n'est pas la chance hasardeuse, elle est celle qui se donne, qui peut se prévoir, qui s'anticipe, qui se crée notamment par les liens entre les personnes. Les circonstances et les occasions sont fondamentales pour Deligny : sans leur prise en compte, tout travail éducatif est vain.

Nous l'avons vu avec Houssaye, Deligny refuse de faire usage des sentiments dans sa pratique éducative. Il critique celui-ci comme étant un moyen de pression sur l'autre, comme un outil pour obtenir ce que l'on souhaite, que l'on soit enfant ou adulte. Pour Deligny, le métier d'éducateur ne consiste pas à s'apitoyer sur les enfants : la pitié ne doit pas influencer le travail de ce dernier. De plus, l'objectif n'est pas de se faire aimer des enfants : si ceux-ci aiment leurs éducateurs, c'est parce qu'ils les aident, non pas parce qu'ils les gâtent ou ont pitié d'eux. Aussi, les enfants sont habitués à ce que les adultes utilisent les sentiments pour obtenir ce qu'ils veulent. Cela ne mène à rien, l'enfant sait quand ils sont faux et sait en jouer quand ils sont sincères. Les enfants savent feindre le remord, promettre des améliorations car cela attendrit les adultes, ce qui ne signifie pas pour autant que leurs intentions soient honnêtes. De plus, les enfants ont été habitués, plus particulièrement par les bonnes œuvres selon Deligny, à utiliser leurs sentiments comme moyen d'arriver à leurs fins. Il s'agit alors de ne pas céder aux demandes teintées de lamentation, qui sont une « escroquerie aux

sentiments » (Deligny, 2007, VE, p.195). Ainsi, montrer trop de sentiments, d'amour, amène les enfants à les utiliser en leur faveur et l'usage de ceux-ci peut se retourner contre l'éducateur. Ce dernier ne doit pas non plus se préoccuper des sentiments qu'éprouvent les enfants à son égard car son travail est avant tout de « les aider, pas les aimer » (*ibid.*, VE, p.207). Cette phrase est à entendre comme une hiérarchisation des tâches : l'aide en priorité, l'amour viendra après. C'est dans cette même logique que Deligny refuse l'usage de punitions. Il instaure un fonctionnement non punitif dès son retour à Armentières, en arguant le fait que la punition ne mène à rien, que les enfants y sont habitués et qu'elle ne génère ainsi aucune transformation. Nous reviendrons sur cet aspect en détail plus loin, dans la mesure où cette posture pédagogique est fortement liée à une réflexion plus large sur la question du pouvoir que l'on exerce sur l'enfant et de ses objectifs.

« L'arsenal » pédagogique de Deligny s'accompagne, en plus de l'esquive, du réseau, des circonstances et du refus de l'usage des sentiments et de la punition, d'un travail sur les traces laissées par les enfants. Sandra Alvarez de Toledo note que les prémices de son travail sur le langage se retrouvent également dans ses premières tentatives, où d'autres formes d'expression sont valorisées, qu'il s'agisse du dessin, du jeu, ou encore des activités théâtrales et sportives, sans parler de l'usage de la caméra à compter de la Grande Cordée, dont l'échec tient aux difficultés rencontrées avec l'Administration, plus particulièrement la Sécurité sociale. La caméra arrive dans la boîte à outils de Deligny à compter de 1947. Il est question de la mettre à disposition, pour en faire une nouvelle forme de langage que les adolescents puissent s'approprier pour raconter leurs histoires. C'est en tant qu'outil qu'elle a une utilité pédagogique et non pas par ce qu'elle donne à voir une fois les films montés, parce qu'elle montre quelque chose, mais parce qu'elle permet à l'autre de raconter. Ainsi, il était question de doter chaque jeune d'une caméra pour leurs séjours d'essai, pour leur permettre de témoigner de leurs expériences de réinsertion. Dans chaque trace laissée par l'enfant, qu'il s'agisse d'un dessin ou d'une image, nous ne retrouvons aucune envie de Deligny d'interpréter. Il n'est pas question du sens que cela revêt, mais bien du fait que cela peut servir de base à une histoire, comme il le faisait avec les dessins de ses élèves à l'école, devenant ainsi levier d'émancipation.

Sandra Alvarez de Toledo insiste sur le fait que « l'«artiste Deligny» a toujours existé : il est indissociable de l'esprit des tentatives, au premier jour. C'est cette «sensibilité» particulière qui a dicté son sens ouvert de la pédagogie, cette intuition que les situations favorables aux enfants et aux adolescents en marge étaient celles qui laissaient la place à leur propre

capacité d'invention, quels que soient les risques auxquels ces situations les exposaient (eux et lui) » (Alvarez de Toledo, 2001, p.268).

Enfin, pour conclure sur cette présentation des grandes lignes de la pratique delignienne, il est intéressant de noter que des liens peuvent être faits entre Deligny et d'autres pédagogues, tout en gardant à l'esprit les aspects uniques et originaux de chacun. Tout d'abord, avec J. H. Pestalozzi³, que Deligny cite dans *Les vagabonds efficaces*. Pestalozzi a consacré sa vie à l'éducation d'enfants délaissés, mais aussi aux questions sociales, lui qui considérait que sans éducation aucun progrès n'était possible. Le rapport à l'écriture de ces deux figures est également intéressant : tous deux ont écrit de nombreux ouvrages, tenté de mettre des mots sur leurs pratiques respectives, en questionnant les difficultés qui résultaient aussi bien de l'éducation en elle-même que de l'acte d'écrire, de décrire, ce qui ne se laisse approcher que par le réel. Tschopp fait également le lien entre Deligny et le pédagogue polonais Janusz Korczak⁴, tant par la multiplicité de ses casquettes (Korczak était médecin, pédagogue, écrivain) que par son engagement sans limite pour les enfants et leurs droits. La dimension politique de Deligny peut également, selon Tschopp, entrer en résonance avec celle de Paulo Freire⁵, bien que le contexte soit pour le moins différent, l'action éducative de Freire s'inscrivant dans une société non démocratique et ayant un but révolutionnaire. En tant qu'instituteur, Deligny sera, comme d'autres à l'époque, marqué par la pensée et la pratique de Célestin Freinet⁶. Nous détaillerons plus loin les points de convergence et de divergence entre les deux pédagogues. Enfin, il a souvent été comparé au pédagogue soviétique Anton Makarenko⁷, tout d'abord de par ses relations avec le Parti Communiste, mais aussi pour son travail auprès des jeunes. Nous reviendrons sur les liens entre Makarenko et Deligny dans le chapitre 3.

³ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) était un pédagogue suisse. Il a notamment accueilli, à Yverdon, des enfants pauvres et vagabonds. Pour prolonger, nous pouvons conseiller les travaux, notamment, de Michel Soëtard et de Loïc Chalmel.

⁴ Janusz Korczak (1878-1942), fondateur de plusieurs orphelinats pour enfants juifs en Pologne. Ces maisons peuvent être considérées comme des républiques d'enfants. La pensée de Korczak a joué un rôle dans la philosophie sous-jacente à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.

⁵ Paulo Freire (1921-1997), pédagogue brésilien, est le fondateur de la pédagogie des opprimés. L'ouvrage du même nom est publié en France en 1974 chez Maspero, à qui l'on doit la publication des premiers écrits de Deligny.

⁶ Concernant Célestin Freinet, instituteur et figure phare de l'éducation nouvelle, nous vous renvoyons vers les travaux d'Henri Louis Go et de Xavier Riondet.

⁷ Anton Makarenko (1888-1939) a pris en charge, dans différentes colonies éducatives, dont la colonie Gorki, des jeunes délinquants en proposant un modèle éducatif construit autour du collectif.

Nous allons, pour l'heure, présenter un tour d'horizon de l'histoire de la prise en charge de l'enfance délinquante, afin de situer Fernand Deligny dans ce champ et les évolutions qui l'ont dessiné.

Historique général de la prise en charge de l'enfance inadaptée

Michel Chauvière⁸, sociologue et spécialiste du travail social, dans la présentation de son ouvrage *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy* (1980), propose un constat concernant les problématiques des travailleurs sociaux du champ de l'enfance inadaptée, qui justifie un besoin de retour vers l'histoire, pour mieux comprendre et envisager le sens du travail social, de son organisation, de ses pratiques. Ainsi, dans cette partie, nous présenterons l'historique du travail social, plus particulièrement concernant la prise en charge de l'enfance irrégulière, inadaptée et délinquante. Nous nous attarderons sur les débuts, de la fin du XVII^e siècle à 1918, ainsi que sur la période de 1960 à nos jours, en présentant plus particulièrement les différentes avancées légales et leurs applications concrètes. Ces éléments généraux nous permettront de situer Fernand Deligny dans ce champ d'une manière globale. Nous présenterons les éléments concernant l'entre-deux-guerres, le régime de Vichy et la Libération jusqu'à 1960 de manière synthétique, dans la mesure où ces périodes seront abordées plus en détail dans les prochains chapitres, afin de les mettre en lien avec la pratique de Deligny et de dégager la singularité de cette dernière au regard de l'histoire.

Bourquin observe qu'au « XVII^e siècle, les enfants vagabonds délinquants avaient bénéficié d'un fort courant de charité lié à la religion chrétienne » (2007, p.111). Toutefois, cela change au XVIII^e siècle. En effet, les préoccupations se tournent vers l'économie, le travail et l'ordre public, ce qui entraîne une plus forte répression vis-à-vis du vagabondage, considéré comme de l'oisiveté. Bien souvent, les enfants confiés aux hospices généraux étaient à leur sortie déportés dans les colonies nouvellement acquises en Amérique. Ces deux siècles cristallisent à eux seuls une problématique qui fait toujours débat à l'heure actuelle concernant les mineurs confiés à la Justice. L'action menée à leur égard doit-elle être répressive ou protectrice ? A la Révolution, une demande émerge concernant la prise en

⁸ Le travail effectué par Michel Chauvière est fondateur dans la mesure où il propose de retracer l'histoire de la prise en charge des mineurs de justice, plus particulièrement en lien avec les dispositifs techniques et légaux mis en œuvre depuis le régime de Vichy. Ce travail a ouvert la voie à la recherche historique sur ces enjeux.

charge éducative de ces mineurs. Il est alors question de créer des établissements voués à la prise en charge de l'éducation de ces derniers. Toutefois, ces établissements ne seront pas créés avant quasiment un demi-siècle, ce qui entraîne le placement dans des maisons de détention pour adulte. La notion de discernement est intégrée au projet de Code pénal de 1791, tout comme la minorité pénale à 16 ans. Cette notion est centrée sur l'enfant en lui-même, sur sa personne. Elle implique, sur le papier, qu'une condamnation ne peut être prononcée à l'encontre d'un mineur qu'en cas de discernement. S'ajoute à cela une possibilité de réduction de peine liée à la minorité du délinquant. Dans les faits, les mineurs non discernants, bien que censés être remis à leurs familles, sont bien souvent placés dans des maisons d'éducation correctionnelle, celles-là même qui accueillent les mineurs condamnés. L'action éducative et répressive s'exerce alors dans le même lieu.

Bourquin note qu'à la création des maisons d'éducation correctionnelles, deux types d'amendements sont à noter, impliquant des modèles différents. Tout d'abord, le modèle de l'amendement par l'isolement et le silence, importé des Etats Unis et représenté par la maison d'éducation correctionnelle de la Petite Roquette, créée en 1836. Celle-ci va accueillir, en plus des mineurs délinquants discernants ou non, ceux de la protection paternelle. Initialement, l'isolement était prévu de nuit. Il deviendra intégral à compter de 1840, afin à la fois de servir le projet d'amendement par l'isolement et le silence et de préserver l'institution de tout problème disciplinaire. De l'autre côté, les colonies agricoles, dont celles de Mettray, ouverte en 1840, sont basées sur un retour à la nature, aux valeurs simples. Bien que le projet initial fut de placer les enfants dans des pavillons de famille, la discipline n'en reste pas moins militaire et carcérale. L'idée que ces colonies puissent être une amélioration par rapport aux maisons d'éducation correctionnelle n'aura été, en définitive, qu'une illusion.

Le 5 août 1850, la loi portant sur « l'éducation et le patronage des jeunes détenus » est adoptée. Elle vient officialiser l'usage des colonies agricoles. Elle n'a pas, contrairement à celle du 22 juillet 1912 et à l'ordonnance du 2 février 1945, de visée purement judiciaire. Ces dernières n'abrogent pas cette loi, qui « pose le principe de l'éducation des mineurs détenus et de leur séparation des adultes » (Chauvière, 1980, p.100) par ses deux premiers articles. Elle officialise l'expérience des colonies agricoles et crée les colonies pénitentiaires, renommées « maisons d'éducation surveillée » en 1927, plus connues sous le nom de maisons de correction ou de redressement. Il est également intéressant de noter que, dans l'évolution de l'observation des enfants délinquants, inclure les premières requêtes n'est pas utile : il ne s'agissait tout au plus que d'éléments de contextes réclamés par les

directeurs d'établissements. Toutefois, dès la fin des années 1830, des périodes d'observation existent déjà, à l'arrivée des jeunes. Celles-ci sont fixées à trois mois par la loi de 1850. Les personnels ne cherchaient pas à observer la personnalité des enfants mais à juger de leur capacité d'adaptation à ce nouvel environnement, afin d'anticiper tout problème de comportement. L'idée était bien plus de casser toute velléité de révolte chez les pupilles que de leur permettre de prendre leurs marques. A compter de 1868, des quartiers spécifiques ouvrent dans les principales colonies pénitentiaires : Saint Hilaire d'abord, ensuite aux Douaires, puis Belle-Ile et Aniane.

Plusieurs colonies pénitentiaires ont occupé une place importante dans l'histoire de la prise en charge de l'enfance délinquante. Tout d'abord, Saint Hilaire, dont la société de patronage a été créée en 1875, bien que le projet remonte à 1860. Elle sera dissoute en 1885. Celle-ci propose un régime disciplinaire, mais accueille trop d'enfants pour peu de personnel. Elle ne disposait que d'un seul instituteur pour 300 à 400 enfants. Les surveillants n'ont aucun projet éducatif, il n'y a pas de suivi des jeunes à leur sortie. Elle dispose d'un quartier correctionnel interne, et fait usage des « cages à poule », qui feront scandale dans les années 1930, comme nous le verrons plus loin. La colonie devient école de réforme en 1889. Il s'agit plus d'un régime sévère, punitif et disciplinaire que d'une structure éducative. La colonie agricole et maritime de Belle-Ile-en-Mer, quant à elle, est créée en 1880, et installée dans les bâtiments annexes à la Citadelle, réservée aux condamnés politiques de 1848. Vient en premier l'aspect maritime, puis une deuxième partie dans les terres en 1902 pour le côté agricole. Elle compte au total 320 places, dont une centaine en maritime. On remarque des critiques dès 1892 : Belle-Ile est plus une prison, tant dans son architecture que dans ses méthodes, qu'une structure de rééducation. Les murs sont hauts, il y a des barreaux aux fenêtres et des « cages à poule » sur un sol en terre. Les reproches formulés atteindront leur paroxysme lors de la campagne médiatique contre les bagnes pour enfants, sur laquelle nous nous attarderons par la suite. Enfin, la colonie agricole de Mettray a également marqué cette histoire des mineurs de justice. Nous nous attarderons plus particulièrement sur celle-ci dans la deuxième partie de ce travail.

La IIIème République est marquée par une politique anticléricale, qui prend des mesures vis-à-vis de l'enseignement mais également des congrégations, qui représentent une partie non négligeable du secteur privé de la rééducation. Pour placer la rééducation dans le secteur public, les subventions de l'Etat au privé ne sont pas revues, des établissements sont fermés, et les enfants sont plus volontairement placés dans des œuvres publiques. Il est notamment reproché au privé de faire passer l'intérêt des exploitations, leur rentabilité,

avant celui des enfants et de ne voir ceux-ci que comme une main d'œuvre bon marché. Par conséquent, le nombre d'enfants dans le public augmente dans un premier temps. Toutefois l'effectif général (privé et public) diminue et on observe un « déclin général de l'administration pénitentiaire » (Gaillac, 1991, p.156), au profit de l'Assistance publique. On observe un changement de regard et un regain d'intérêt pour ces enfants, qu'il faut protéger. Progressivement, l'enfant coupable devient victime, et l'idée de prévention émerge. Cette période est également celle des premières querelles entre les Ministères de la Justice et de l'Intérieur, sous fond d'opposition entre Administration pénitentiaire et Assistance publique, révélatrices d'un changement progressif de point de vue concernant l'enfance délinquante.

Enfin, un autre texte fondateur est la loi de 1889 relative à la protection de l'enfance, qui rend possible la déchéance des droits de puissance paternelle pour protéger les enfants maltraités ou moralement abandonnés. Ce texte présage du changement de regard porté sur l'enfance délinquante.

De nombreuses œuvres et fondations privées prennent en charge l'enfance coupable, moralement abandonnée dès les années 1880-1890. Dès la fin du siècle, de nouvelles idées font leur apparition dans les colonies, sous l'influence de la société Froebel, créée, en France, en 1880. Cependant, ces apports restent empreints d'un certain militarisme lié à la défaite de 1870 et que l'on retrouve dans tous les domaines de l'éducation de 1870 à 1900. Les exercices réalisés le sont dans une optique de vengeance. Il est plus question d'utiliser les apports de Froebel pour développer les qualités physiques et mentales des jeunes en vue d'en faire de bons soldats, capables de libérer les régions annexées.

A compter de 1898, sous la direction de Duflos, successeur de Herbette à l'administration pénitentiaire, un certain nombre de mesures sont prises pour définir le régime disciplinaire des établissements du secteur privé. Ce que l'on a alors nommé « le régime des circulaires » visait à affirmer la dimension éducative aux dépens de celle plus répressive en œuvre. Bien qu'il soit question d'interdire les punitions portant atteinte à la dignité et à la santé des enfants, nous pouvons tout de même constater que les régimes disciplinaires restaient très durs. Un certain nombre de problèmes dans les établissements sont imputés à ces circulaires, et mènent à la création d'une commission chargée de penser la discipline, qui donne lieu à l'arrêté du 9 janvier 1889. Celui-ci interdira toutefois les châtiments corporels, qui restaient justifiés par certains en raison du manque de morale des enfants, des actes commis et du danger moindre qu'ils représenteraient pour la santé de l'enfant comparé aux privations de

nourritures et à l'isolement. Cette interdiction ne fut d'ailleurs pas respectée dans bien des cas. Le pouvoir détenu par les établissements, qu'ils soient privés ou publics, était très élevé, comme en atteste le fait que les colonies pouvaient accueillir des enfants provenant d'autres œuvres, renvoyés par l'administration de celles-ci sans passage devant la justice pour insubordination.

La première colonie correctionnelle ouvre à Eysses en 1895, puis vient le tour de celle de Gaillon en 1908. Concernant Eysses, un rapport officiel de 1902 dresse un portrait très positif de l'établissement : visites quotidiennes des enfants en cellules, bons résultats scolaires, séparation des petits et des grands en dehors de la classe, application du régime répressif. Il y est question de « chambrettes individuelles ». Cependant, en 1913, le Ministère de la Justice admet que ces deux types de colonies, pénitentiaire ou correctionnelle, diffèrent quant à leur aspect éducatif. Les deuxièmes n'ont pour vocation, en réalité, que de contenir les délinquants pour les empêcher de nuire à la société. Il s'agit là d'un aveu d'échec important concernant la loi de 1850.

Jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, l'enfance inadaptée était divisée en plusieurs catégories, dépendantes de secteurs différents : l'enfant retardé et l'école, l'enfant malade et la médecine, l'enfant délinquant et la justice, l'enfant malheureux et les oeuvres, l'enfant anormal et les asiles. Entre les lois de 1889 et de 1912, des tentatives de définition plus précises de ces catégories voient le jour. De plus, la scolarisation obligatoire voit naître la catégorie de l'enfant arriéré : n'accédant pas auparavant à l'école, il vient interroger sa prise en charge par la société et les établissements scolaires. Du fait de l'arrivée de tous les enfants à l'école, nous assistons au dépistage massif des arriérés et autres malades et anormaux. Concernant la prise en charge de ces enfants, la loi du 15 avril 1909 marque une étape fondamentale.

La loi de 1850 sera complétée en 1898 par une loi concernant le placement des enfants victimes ou coupables de violence, qui pourront désormais être remis à leurs familles, à des œuvres ou à l'Assistance Publique. En 1904, la prise en charge des « pupilles de l'assistance publique difficiles ou vicieux » échoue à l'Instruction publique de par une loi relative à l'éducation de ces derniers. Les classes de perfectionnement et les commissions médico-pédagogiques sont créées en 1909, et de nouvelles dispositions concernant les tribunaux pour enfants et adolescents ainsi que l'Éducation surveillée apparaissent avec la loi de 1912, qui vient affirmer la place de la justice au regard de l'enfance délinquante et coupable. Concernant la justice, certaines figures jouent un rôle déterminant dans l'histoire

de la prise en charge de l'enfance délinquante. C'est le cas notamment d'Henri Rollet, qui consacra sa vie à cette question. Tout à la fois juge, directeur d'œuvre sociale, présent aussi bien dans les sociétés de criminologie que dans les congrès internationaux, il est également à l'origine de l'importation en France de l'idée née aux Etats-Unis de liberté surveillée pour les enfants. Bien que le préfet Lépine ait permis la mise en place de la liberté surveillée, en fournissant aux oeuvres de patronage des tuteurs pour surveiller les enfants placés dans leurs familles, c'est bien Rollet cependant qui, avec d'autres collègues, ont mis en place la première liberté surveillée le 10 février 1906.

Comme l'explique Gaillac, « La loi du 22 juillet 1912 sur les tribunaux pour enfants et adolescents est le couronnement imparfait de toute cette évolution. Elle modifie profondément le régime antérieur et préfigure la protection judiciaire de l'enfance délinquante et en danger des ordonnances du 2 février 1945 et du 23 décembre 1958 » (Gaillac, 1991, p.254). Également appelée Code de l'enfance en justice, elle apporte deux éléments principaux : la création d'une juridiction spécialisée dans la justice des mineurs et de la liberté surveillée, ainsi que la prévalence des mesures éducatives. Elle institue, pour les mineurs de moins de treize ans, la notion d'irresponsabilité pénale. Pour les plus âgés, un examen de personnalité ainsi qu'une enquête sociale sont prévus tout au long de l'instruction. Concernant cette dernière, elle devra être réalisée par des rapporteurs. Ces derniers seront bénévoles, devront justifier de leur moralité et si possible être choisis parmi les femmes. Ils devront rendre un rapport concernant l'enfant, ses conditions de vie, son caractère, ses possibles évolutions. Ces femmes vont créer des « services sociaux spécialisés auprès des tribunaux » (Gaillac, 1991, p. 331). Le terme de rapporteur commence à disparaître à compter de 1923, et n'est plus utilisé dans les textes législatifs de 1935. Bien que la loi de 1912 nourrisse de grandes ambitions, celles-ci seront freinées par les craintes de l'opinion publique.

Le secteur privé vient concurrencer l'administration pénitentiaire par ses liens directs avec les magistrats et son intervention durant la totalité de l'instruction. C'est ainsi que naissent les patronages, ouverts ou fermés. Le mouvement sera ralenti par la Première Guerre Mondiale, mais profitera tout de même de l'importance nouvelle de la réponse éducative introduite par la loi de 1912 en prenant ses distances à la fois avec l'administration pénitentiaire et l'assistance publique.

Il est intéressant de noter que pour obtenir des informations concernant les mineurs, la justice utilise un outil créé au début du XXème siècle, le bulletin de renseignement, utilisé

principalement par les policiers et tenant lieu d'enquête sociale. Ce bulletin est envoyé au commissariat du lieu de résidence de l'enfant, et les agents interrogent l'entourage, la famille, afin de consigner de manière brève les éléments dans un formulaire. Les transformations que l'on peut observer concernant le travail de la police auprès des délinquants dans les zones urbaines tardent à toucher les zones rurales, entraînant de ce fait moins de changement dans les pratiques des forces de l'ordre.

Ainsi, les services sociaux deviennent le prolongement des tribunaux pour enfants : en France, l'influence américaine se fait largement sentir, amenant avec elle deux mythes fondateurs du social work : l'idée que la fondation de celui-ci daterait de 1750 avant Jésus-Christ, lui donnant ainsi une place privilégiée quant aux progrès humains, et légitimant ainsi son action, mais également toute la technique des professionnels, qui s'appuie sur la science. L'aspect religieux issu du mythe historique vient donc éviter toute déshumanisation du métier de par sa technicisation.

La probation trouve son origine au milieu du XIX^{ème} siècle dans les pays anglo-saxons. Il va s'agir de développer une alternative au régime disciplinaire et à la prison, qui sera toutefois toujours utilisée avec une plus grande individualisation des peines, en mettant en place une approche basée sur le contrôle. La probation s'ajoute aux modes de prise en charge présents dès le XIX^{ème} siècle : la prison, les institutions religieuses pour les filles et les colonies, agricoles ou industrielles, pour les garçons, ainsi que la surveillance dans le milieu naturel, bien que peu développée. Périissol note que « la probation vient apporter une réponse à l'embarras des juges qui ne savaient que faire des jeunes délinquants pour lesquels l'enfermement leur semblait être une mesure inappropriée, voire nocive, quand ils n'étaient pas confrontés tout simplement au manque de places disponibles en prison ou en institution. Elle assure en même temps une forme de réponse idéologiquement acceptable au problème de la délinquance juvénile après l'échec patent du système carcéral et le rejet croissant des procédures disciplinaires utilisées jusque-là » (Périissol, 2020, p.422-423).

Comme le remarque Rossignol (1998), à la fin de la III^{ème} République, un certain nombre d'établissements prennent en charge l'enfance qualifiée à l'époque de malheureuse, en danger moral, anormale. Ces différentes institutions ne bénéficient d'aucun organe de coordination : il n'existe pas de politique ou d'intervention réelle de l'Etat dans ce champ. De plus, ces enfants ne sont pas regroupés dans un groupe définissant leur unité culturelle ou les actions à mettre en œuvre. Toutefois, précise Rossignol, Georges Heuyer, médecin et figure importante de la neuropsychiatrie infantile, considérait dès 1914, dans sa thèse

intitulée *Enfants anormaux et délinquants juvéniles : nécessité de l'examen psychiatrique des écoliers*, que le point commun à tous ces enfants était qu'ils héritaient des problèmes et des tares de leurs parents.

Des changements s'opèrent à compter de 1940. Les centres d'observation sont créés sous Vichy, en 1942, tout comme les Associations Régionales de Sauvegarde de l'Enfance et l'Adolescence (ARSEA), associations comprenant des représentants de l'Etat comme des membres de droit, en 1943. La détention préventive des mineurs est supprimée par la circulaire du 21 mars 1942, et le Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral est créé par l'arrêté du 25 juillet 1943 (Chauvière). Les COT sont sous la direction des ARSEA, et accueillent pour une période de six à huit semaines de jeunes délinquants, en phase d'observation afin de rendre un rapport au tribunal. Les COT prennent pour modèle le scoutisme, plus particulièrement du fait que le centre de Ker Goat⁹, dont les trois premiers directeurs étaient scouts, soit pris comme exemple. La pédagogie scout se rapproche des méthodes actives, de l'Éducation Nouvelle, mais vise tout de même à changer l'individu pour qu'il puisse correspondre au moule de la société, à un certain nombre de valeurs, plus particulièrement bourgeoises. Les établissements sont tous des internats, et rares sont ceux qui souhaitent s'ouvrir sur l'extérieur. Nous pouvons ainsi citer Deligny à Lille, et à Paris en 1947 et 1948, les anciennes responsables scout et les équipes d'amitié intervenant directement auprès des jeunes. A compter de 1942, l'action de la justice auprès des mineurs est divisée en deux temps : le placement en centre de triage d'abord, puis en centre d'observation. La notion d'enfance inadaptée est adoptée fin 1943 par le Conseil de l'enfance déficiente et en danger moral. Cette notion, très générique, remplace celles employées auparavant telles qu'enfance en danger moral, irrégulière. Avec l'apparition de celle-ci, nous observons la naissance d'un nouveau champ, où le médical et le judiciaire occupent une grande place.

Cette période marque également la naissance de la profession d'éducateur spécialisé. A l'origine de celle-ci se trouvent les rééducateurs, nés avec les différents établissements liés aux ARSEA, qui viennent remplacer les surveillants. Le cadre pédagogique et idéologique de cette profession est amené par le scoutisme et ses valeurs de fraternité, d'attention portée aux autres, de vivre ensemble. L'accent est ainsi mis sur la relation à l'enfant et l'adolescent. Bien que les qualités requises pour exercer soient perçues principalement comme un don, les formations à destination des futurs rééducateurs se multiplient à compter de 1942. En

⁹ Le centre de Ker Goat, ouvert en 1940, fait partie des institutions phares de l'époque en matière de rééducation. Nous aurons l'occasion de nous attarder sur celui-ci plus loin dans ce travail.

parallèle des liens entre éducateurs et scoutisme, fortement lié au christianisme et à ses divisions internes, nous pouvons trouver le Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (CEMEA), fondé en 1937, dissout puis recréé en 1944, proche des communistes et du mouvement désaliéniste de par l'intervention de Lucien Bonnafé. Les CEMEA participent également à la formation des éducateurs tout en diffusant un certain nombre d'idées, dont celles de Deligny. Il est également pertinent de noter la place occupée par les éducateurs de l'Education surveillée, eux aussi fortement influencés par le scoutisme.

Les mutations continuent à la Libération. Les ordonnances de 1945 réformant la prise en charge de l'enfance délinquante constituent un ensemble de textes juridiques, au nombre de trois : l'ordonnance du 2 février, relative à l'enfance délinquante, le décret du 10 avril sur le statut provisoire des personnels de l'Education Surveillée, et l'ordonnance du 1er septembre qui vient créer, dans le Ministère de la Justice, la direction de l'Education Surveillée. Cela marque de ce fait la séparation entre éducation surveillée et administration pénitentiaire.

Suite à ces différents textes, il est question de doter l'enfance délinquante d'un arsenal juridique propre qui s'intégrerait dans une législation spécifique à l'enfance en danger moral. Il est important de noter qu'au-delà des différences que l'on retrouve entre les enfants moralement abandonnés, en danger, délinquants, tous sont, pour Jean-Louis Costa, alors directeur de l'Education Surveillée, inadaptés et irréguliers.

Plus tard, en 1958, l'ordonnance du 23 décembre donne la possibilité aux juges des enfants de mettre en place des mesures éducatives pour garantir la sécurité aussi bien physique, morale qu'éducative des mineurs en danger. Les COT disparaissent au début des années 1970, les milieux ouverts sont favorisés au détriment de l'enfermement. La majorité passe de 21 à 18 ans le 18 février 1975, ce qui entraîne une extension de la protection judiciaire aux jeunes majeurs âgés de 18 à 21 ans.

Dès 1980, Michel Chauvière constate un certain nombre de problématiques liées dans le champ de la rééducation : les jeunes pris en charge sont de plus en plus nombreux sans forcément que la distribution des équipements ne soit revue. Ces points entraînent, selon lui, un malaise chez les travailleurs sociaux, venant remettre en question le sens de leurs pratiques. La nécessité de passer par une analyse historique pour comprendre la construction de ce champ, les différents rapports entre public et privé, en saisir les enjeux tout autant que le sens, apparaît donc durant cette décennie.

La direction de l'Education surveillée devient Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) suite au décret du 21 février 1990. Il semble important de souligner que la préoccupation sécuritaire concernant la délinquance juvénile, que l'on retrouve à compter du début des années 1990, peut s'expliquer par un durcissement du Code pénal, qui vient aggraver les peines et les qualifications de certains délits que l'on retrouve dans la délinquance juvénile, à l'instar du vol et du vandalisme. De ce fait, les chiffres de la délinquance augmentent de manière significative. Cette préoccupation entraînera le retour à une logique plus répressive. C'est ainsi que sont créées en 1996 des unités éducatives à encadrement renforcé, au grand regret des éducateurs de la PJJ qui perçoivent ce dispositif comme un retour en arrière. Ces unités seront requalifiées deux ans plus tard en centres éducatifs renforcés, censés permettre une continuité éducative dans la prise en charge des mineurs tout en laissant la possibilité d'une rupture qui se devait toutefois de se distinguer des autres formes de prise en charge renforcée, passées ou présentes dans d'autres pays.

La rupture est au centre de ce dispositif qui vise les mineurs délinquants multirécidivistes pour lesquels seule une séparation d'avec leur milieu de vie peut permettre la réinsertion. La place de l'action éducative, au cœur du dispositif, est réaffirmée. Bien que ce dispositif semble porter ses fruits pour certains jeunes, il n'en est pas pour autant exempt de remarques (Mucchielli, 2005). La principale est la difficulté à innover d'un point de vue éducatif, renforcée par des problèmes principalement administratifs. A ces CER s'ajoutent des centres de placement immédiat qui rappellent dans leur mission les centres d'observation, l'objectif étant d'évaluer la situation du mineur, aussi bien d'un point de vue professionnel que familial ou scolaire par une observation durant un à trois mois. Ces centres seront un échec, notamment du fait de leur utilisation comme alternative à l'incarcération plutôt que comme levier d'une future action éducative, qui ne pouvait débiter en leur sein faute de projets.

Il est également intéressant de noter qu'aucune alternative réelle de placement n'a remplacé les centres fermés. Cela entraîne notamment une certaine absence de prise en charge et une « précarité des structures » (Mucchielli, 2005, p.129). S'ajoute à cela une diminution des prérogatives des juges pour enfants au sein des tribunaux. Toutefois, cela ne suffit pas à expliquer la crise que traverse la PJJ durant les années 1990. Trois facteurs sont à ajouter : Premièrement, la surcharge des tribunaux entraîne un tri concernant le traitement des affaires. Seules celles jugées comme graves sont soumises à des sanctions. Ensuite, les procédures ont tendance à être longues et à s'inscrire dans une temporalité différente de celle du mineur. En effet, nous pouvons constater que les faits de délinquance se produisent

en général sur une période courte de la vie, principalement de 13 à 16 ans, marquée par une certaine intensité des faits. Les mineurs sont jugés parfois un an après les faits qui leur sont reprochés, ce qui peut, selon Mucchielli, « donner à la fois un sentiment d'impunité dans un premier temps, puis un sentiment d'incompréhension et d'injustice (chez le mineur et chez ses parents) lorsque la sanction tombera, alourdie par le poids du nombre de délits commis dans la période perçue comme tolérée faute de réaction pénale » (*ibid.*, p.130). Ce temps est à la fois en contradiction avec la temporalité vécue par le mineur, sa famille, mais également avec le temps éducatif. Dès lors, nous pouvons observer au milieu des années 1990 une accélération des procédures par un traitement au coup par coup, qui se veut en temps réel. Enfin, s'ajoute à ces différentes problématiques un recours plus fréquent à la détention provisoire pour les mineurs, malgré le fait que celle-ci n'ait jamais prouvé son efficacité dans la lutte contre la récidive.

Les centres éducatifs fermés (CEF) sont créés en 2002. Ces établissements, qui peuvent être privés ou publics, ont pour but la mise en application d'un contrôle judiciaire ou d'un sursis avec mise à l'épreuve. En cas de non-respect des mesures par le mineur, celui-ci peut être placé en détention, provisoire ou non. Les CEF sont donc la dernière étape avant la prison pour le mineur délinquant, âgé de 13 à 16 ans. Contrairement aux CER, les CEF ont pour objectif la remise à niveau scolaire et professionnelle et non uniquement l'éloignement, la rupture entre le mineur et son milieu familial, social ou scolaire. Toutefois, il ne s'agit, comme le note Mucchielli (2005), que d'un changement de langage. En lieu et place de rupture ou d'éloignement, il s'agit désormais d'un retrait.

La différence entre les CER et les CEF semble très mince. Sur le papier, elle est quasiment inexistante. Pourtant, leur objectif est diamétralement opposé. Les CEF, sous couvert d'une volonté éducative qui ne reste qu'un contenu, visent l'enfermement. Contrairement aux structures précédentes qui réclamaient des moyens humains pour permettre la socialisation, les CEF mettent en avant des moyens logistiques et légaux renforçant la répression, à l'image des bâtiments eux-mêmes. Ces derniers visent à éviter les fugues, qui sont considérées comme des manquements graves, ayant pour conséquence la détention provisoire ou non. Les motivations ayant entraîné la fugue ne sont jamais interrogées. Mucchielli constate qu'avec les CEF, la priorité n'est plus à l'éducatif : « Il faut construire des centres, multiplier le nombre de places, sécuriser les lieux, discipliner les corps et les esprits, contraindre les jeunes de rentrer dans le rang. Telle est bien du reste la cohérence doctrinale qui découle de cette idéologie de la tolérance zéro (...). Il s'agit fondamentalement de discipliner, non d'éduquer. L'éducation, l'écoute psychologique, sont

des suppléments d'âme, ce ne sont pas la raison d'être de ces structures. Les murs et les barbelés sont les symboles de ce retournement d'attitude » (*ibid.*, p.138). Ce discours paradoxal qui voudrait faire de l'éducatif en enfermant n'est que renforcé par la création, à la même époque, de huit nouvelles prisons pour mineurs dans lesquelles les éducateurs de la PJJ viendraient à intervenir.

Mucchielli note également un certain nombre de paradoxes à la lecture des textes légaux définissant ces structures. Tout d'abord, bien que les CEF soient envisagés comme une alternative à l'enfermement, ils en constituent tout de même un, bien que non carcéral. De plus, la possibilité de placer le mineur en détention est floue : elle dépend à la fois du parquet saisi suite à une infraction pénale et des institutions en elles-mêmes. En effet, la détention peut être prononcée en cas d'« incident significatif aux obligations de placement » (circulaire du 28 mars 2003), ce qui est une formulation floue. Outre la question des fugues qui rentrent dans ce cas, ce qui est significatif ou non n'est pas clairement défini. Par cette possibilité donnée de prononcer la mise en détention de mineurs de moins de 16 ans, nous pouvons noter un recul quant aux ordonnances de 1945 qui supprimaient cette option pour les jeunes auteurs de délits.

Des problèmes et incidents émergent à la création des CEF, notamment des affaires de violence ayant un certain retentissement médiatique. Comme le remarque Mucchielli, celles-ci « illustrent un autre conflit entre des logiques différentes : une logique budgétaire qui vise le moindre coût et tend donc toujours à réduire l'encadrement, quitte à soutenir des projets issus d'associations et de personnes privées qui n'ont pas nécessairement fait leurs preuves dans l'action éducative ; une logique du rapport de force qui vise à imposer la "figure tutélaire" de l'adulte face à des jeunes "rebelles à l'autorité" ; une logique des vertus du travail et de la vie à l'écart qui, depuis le XIXème siècle, vante le "bon air" de la campagne, le "rapport à la nature" et les "vraies valeurs" ; une logique (ré)éducative qui met l'accent sur la formation scolaire et professionnelle ; enfin une logique de soutien ou d'écoute psychologique qui ne constitue cependant jamais le centre des dispositifs » (*ibid.*, p.119).

Les réponses apportées à ces problèmes ne semblent pas faire sens. En effet, en 2003, le gouvernement renforce la sécurité des sites, qui ressemblent de plus en plus à des lieux de détention, augmente leur nombre ainsi que leur capacité d'accueil tout en diminuant le nombre d'encadrants.

Afin de ne pas simplement relever une certaine répétition du passé dans le principe même des CEF, Mucchielli propose un certain nombre de principes pour l'éducation en hébergement contraignant. Il relève la problématique posée par le fait que les établissements peuvent toujours dépendre aussi bien du secteur public que privé, plus particulièrement en termes de compétences des adultes. Les éducateurs, qu'ils soient spécialisés ou de la PJJ, formés, qualifiés, apporteraient des compétences supplémentaires et la garantie des conditions d'accueil des mineurs. Leur recrutement incombe à l'Etat, qui doit baser les formations sur une déontologie et une éthique professionnelle claire. Cet aspect est primordial, notamment dans la gestion des problèmes de discipline, pour éviter les dérives observées dans les CEF, plus particulièrement dans ceux gérés par des associations privées.

Enfin, l'ordonnance du 2 février 1945 est abrogée par l'ordonnance du 11 septembre 2019. Le Code de Justice Pénale des Mineurs entre en vigueur à compter du 30 septembre 2021. Celui-ci réaffirme les grands principes des ordonnances de 1945 concernant la primauté de la prise en charge éducative sur l'action répressive, en allouant de nouveaux moyens, notamment la mesure éducative judiciaire. De même, l'âge de discernement est fixé à treize ans. A partir de celui-ci, le discernement se doit d'être évalué au cas par cas. Au niveau des juridictions, certains juges des libertés et de la détention sont affectés aux affaires impliquant des mineurs. Les délais de procédures sont raccourcis, et ces dernières se déroulent désormais en trois étapes : une première audience pour évaluer la culpabilité du jeune, une période de mise à l'épreuve, puis une deuxième audience pour prononcer la sanction. Il reste toutefois possible pour le juge de ne mener qu'une audience unique, à condition que le mineur ne risque qu'une peine d'emprisonnement de plus de cinq ans pour les moins de seize ans et de plus de trois ans pour les plus de seize ans. Le recours à la détention provisoire est durci, celle-ci ne devant intervenir qu'en cas de peine criminelle potentielle ou de soustraction grave et répétée aux obligations du contrôle judiciaire pour les mineurs de moins de seize ans. Pour ceux entre seize et dix-huit ans, la détention provisoire est possible si le mineur risque une peine criminelle ou d'emprisonnement d'au moins trois ans, et en cas de soustraction aux obligations de contrôle judiciaire ou de surveillance électronique. Cette dernière n'est possible que pour les mineurs d'au moins seize ans et dans le cas de peines d'au moins trois ans.

Concernant les mesures éducatives, elles sont réduites au nombre de deux : l'avertissement judiciaire, qui peut être suivi d'une déclaration de réussite éducative si les obligations ordonnées ont été respectées par le mineur, et la mesure éducative judiciaire, pouvant

contenir des mesures scolaires, médicales, sociales, de médiation ou de réparation. A ce titre, le Code se veut dans une logique de justice restaurative, en donnant la possibilité à toutes les parties de s'investir dans la procédure. Enfin, les enquêtes doivent permettre de recueillir toutes les informations utiles à la procédure concernant le mineur, que ce soit sur sa personnalité, sa santé, ses conditions de vie.

Ainsi, nous pouvons constater que l'histoire de la prise en charge de l'enfance inadaptée est faite d'hésitations. Le XXe siècle a été particulièrement riche concernant la réflexion sur ce sujet, menant à différentes lois successives, chacune venant acter ou prolonger les précédentes. La logique d'enfermement et de répression a progressivement laissé la place à la nécessité d'éduquer, dans des institutions plus ouvertes et se voulant le plus éloignées possibles de la prison, bien que cela ne soit bien souvent pas suivi d'effets concrets. Les prochains chapitres nous permettront de préciser, pour les périodes qui concernent ce travail, les étapes historiques de la réflexion, la réglementation et les pratiques autour de la prise en charge des mineurs de justice. Ces éléments seront mis en lien avec le travail effectué par Fernand Deligny, les différentes tentatives qui concernent ce travail, afin de le situer au regard des pratiques et réglementations en cours.

Chapitre 2. 1918-1939 : De l'école à l'asile

Dans ce chapitre nous détaillerons les avancées historiques concernant la prise en charge de l'enfance irrégulière durant l'entre-deux-guerre. Nous y décrirons plus particulièrement l'arsenal juridique et institutionnel à disposition, de l'enquête sociale aux consultations de dépistage, en passant par les premières expérimentations sur l'observation et le rapprochement entre médecine et justice, pour nous attarder enfin sur la campagne médiatique contre les bagnes pour enfants et ses effets. Nous aborderons ensuite les premières tentatives de Deligny comme instituteur, d'abord en région parisienne, puis à l'Institut Médico-Pédagogique d'Armentières.

L'enfance en danger durant l'entre-deux guerres

L'entre-deux guerres est marqué par des évolutions dans la prise en charge de l'enfance irrégulière, par le développement de certains dispositifs, notamment l'enquête sociale, les différentes consultations de dépistage en direction des enfants, marquant un premier rapprochement entre médecine et justice. Cette période est également celle des scandales entourant les institutions de prise en charge des mineurs.

Entre-deux-guerres, il existe peu de classes de perfectionnement. Les campagnes de presse pour la fermeture des maisons de correction se multiplient, aucune différence n'est faite entre enfance coupable et victime, et les conditions de vie dans les IMP sont difficiles. Le secteur privé quant à lui est varié et développé, malgré des difficultés financières et un manque d'organisation. Afin d'organiser au mieux tout cela, les seules propositions faites sont un rapprochement des services sociaux des tribunaux ou les consultations auprès des cliniques de psychiatrie ou des Offices Publics d'Hygiène Sociale (OPHS). Par endroits et d'une manière générale, nous pouvons observer des liens entre justice et santé, des ponts entre ces deux axes.

La figure de Chloe Owings, travailleuse sociale américaine très active en France durant l'entre-deux-guerres, est intéressante pour comprendre les fondements du travail social. Dans sa thèse soutenue en 1923, intitulée *Le Tribunal pour enfants : étude sur le traitement de l'enfance délinquante en France*, elle présente les difficultés rencontrées dans l'exercice

d'un métier encore marqué par les pratiques charitables, bien que souhaitant s'en démarquer de par sa technique et ses visées. Il est question d'insérer ou de réinsérer les individus, grâce à une connaissance poussée de leurs conditions et milieux de vie. Owings note qu'une enquête de police ne peut apporter les éléments nécessaires au tribunal, par opposition à celle menée par le travailleur social, dont le métier n'est encore que peu connu en France. Ainsi, contrairement au policier, il ne suscite pas de méfiance, ce qui lui permet de récolter de plus amples informations sur l'enfant. « Prise en compte des réalités humaines et sociales, usage de la persuasion et de la douceur, voici quelques recettes du social work, où le don d'observation se mêle à l'opiniâtreté, à l'efficacité et à la patience pour saisir un environnement et recueillir les témoignages, les croiser et les vérifier » (Périssol, 2020, p.97).

Périssol observe que la thèse d'Owings a un impact fort dans le milieu de la protection de l'enfance, comme en atteste la préface à l'ouvrage publié aux Presses Universitaires de France, rédigée par le juge Rollet. Owings participe par ailleurs à la fondation du service social de l'enfance en danger moral (SSEDM) en 1923. Celui-ci, travaillant en étroite collaboration avec le tribunal pour enfants de la Seine, notamment du fait de l'intervention de Rollet, va mettre au point le modèle d'enquête sociale dont il est question dans la loi de 1912. Il participe également à la professionnalisation des assistantes sociales, en limitant le bénévolat en faveur du salariat. Bien qu'Owings représente une certaine orientation du travail social, celui-ci n'en reste pas moins marqué par le christianisme social.

Le SSEDM se développe rapidement : de nouveaux locaux sont inaugurés en 1932, et le service compte alors vingt-huit assistantes sociales, cinq secrétaires. Les consultations de médecine, de psychiatrie et de psychologie se tiennent régulièrement. Conformément à la demande formulée en 1929 par le Garde des Sceaux, les dossiers des mineurs délinquants doivent contenir une enquête sociale. Pour permettre cela, le service de Sauvegarde de l'adolescence est créé en 1930 en complément du SSEDM. La répartition des tâches entre ces deux services est entérinée par le Ministère de la justice l'année suivante. Concernant les filles, l'Aide fraternelle aux petites mineures - Mairaines sociales est fondée en 1929, afin de prendre en charge les prostituées. Du côté religieux, le Secrétariat national des œuvres catholiques sanitaires et sociales (SNOCSS) est créé en 1928 également. Il coordonne les œuvres dédiées aux filles, et complète l'Union catholique des services de santé et services sociaux. Il s'agit pour le mouvement cléricale d'affirmer sa position dans le secteur.

Cette activité parisienne tranche toutefois avec la réalité de la province. Les enquêtes reviennent souvent aux services de police, bien que certains comité de défense des enfants

de justice fassent appel à des assistantes sociales pour réaliser cette tâche. Les décrets-lois de 1935 donnèrent cependant un nouvel essor aux services sociaux, en donnant comme mission « l'assistance et la surveillance éducative des enfants dont la santé, la sécurité, la moralité ou l'éducation sont compromises par le fait de pères ou de mères, ajoutant ainsi au rôle d'enquêtrice sociale un rôle de prévention et de dépistage » (Gaillac, 1991, p.334). Un quatrième service social est créé à Paris, mais cela ne change pas grand-chose à la situation en Province, où seules quelques grandes villes voient se créer des services d'assistance sociale. L'examen pour le diplôme d'Etat est réglementé par le décret du 12 janvier 1932 et par un arrêté du ministre de la Santé publique du 13 décembre de la même année. Toutefois, d'autres établissements plus spécifiques sont créés, comme à Lille. Le centre d'exams médico-psychiques des mineurs délinquants est fondé en 1931 au sein de l'Institut de médecine légale et sociale avant de s'installer au foyer de l'école d'infirmières. Ce service, dirigé par le professeur Leclerc, sera transformé en 1938 pour devenir le Comité de protection de l'enfance délinquante et en danger moral. Celui-ci sera confié à des assistantes sociales et accueillera également des mineurs non délinquants. L'institut médico-pédagogique, le pavillon 3 de l'asile d'Armentières, est quant à lui créé et habilité en 1935.

Des consultations permettant le dépistage des enfants anormaux sont créées, tout d'abord en région parisienne, puis en province, à proximité directe voire dans les écoles. Ainsi, la psychiatrie sort de son cadre classique de l'asile, comme à Armentières. Cela va permettre à la fois de recevoir, de dépister et de prendre en charge plus d'enfants tout en augmentant les internements de ceux considérés comme anormaux. Bien que l'idée émerge de scolariser ces derniers avec les enfants normaux, les psychiatres restent réticents. De même, peu de classes et d'internats de perfectionnement voient le jour, les instituts médico-pédagogiques étant la réponse privilégiée. En effet, ceux-ci permettaient, selon les médecins, d'accueillir tous les anormaux, contrairement aux classes de perfectionnement adaptées et dirigées uniquement vers les « arriérés simples ». Les IMP se développent alors rapidement dans les années 1920 et 1930, à proximité ou dans les asiles. Les enfants placés bénéficient d'une prise en charge médicale, le dépistage ayant été réalisé en amont. Cette situation au sein des asiles entraîne parfois une cohabitation avec d'autres patients, malgré le fait que les IMP se rapprochent des quartiers spéciaux dans leur organisation. Toujours du fait de l'implantation de ces instituts, les enfants n'échappent plus à l'internement asilaire : ces derniers sont des malades qu'il faut soigner dans des lieux dédiés, avec une identité propre, les IMP. Des enseignements y sont dispensés, bien que la place des instituteurs spécialisés soit mince et

ne permette pas de véritable innovation pédagogique. Les médecins, aux origines des consultations de neuro-psychiatrie infantile et des IMP, sont les mêmes que ceux qui militent pour une intervention plus en amont des décisions de justice concernant l'enfance délinquante et un meilleur dépistage de celle-ci.

Ce rapprochement entre les différents acteurs s'observe plus particulièrement dans le Comité national pour la protection des enfants traduits en justice, créée par décret du 8 juin 1927, et plus particulièrement par le colloque du Comité national d'études sociales et politiques du 21 mai 1928, qui se propose de réfléchir à la question de l'enfance en danger moral. On y retrouve « le doyen Barthélémy de la Faculté de droit et aussi président du Conseil d'administration de la maison de correction privée de Mettray ; le juge Rollet est fondateur et animateur d'au moins trois oeuvres de sauvetage, de patronage ou de protection de l'enfance, ainsi que l'instigateur du Service social de la rue du Pot de Fer ; Louis Rollin, député de Paris est aussi président de la Sauvegarde de l'adolescence ; les deux médecins experts, G. Paul-Boncourt et G. Heuyer, interviennent dans plusieurs de ces institutions... » (Chauvière, 1980, pp.22-23). Selon Chauvière, ce colloque montre pour la première fois la volonté de dépasser les querelles aussi bien entre privé et public que médecine et justice, comme en témoigne l'usage de la formule « enfance en danger moral », qui tend à unifier ce champ.

Les décrets de 1935 viennent officialiser ces liens entre judiciaire et médico-social, tout en permettant d'ajouter un troisième acteur à la prise en charge de ces enfants, le Ministère de la Santé, créé en 1920. Un certain nombre de propositions d'organisation sont faites, mais ne sont pas concrétisées. Sous le Front Populaire s'observe également des essais pour une coordination interministérielle, regroupant la Santé publique, l'Éducation Nationale, la Justice, mais également des techniciens, qu'ils soient médecins ou responsables de mouvements de scoutisme. C'est ainsi qu'est créé un Conseil supérieur de l'enfance, qui ne mènera à rien.

Chauvière observe que la tâche de coordonner ce champ est donc complexe, notamment du fait des législations qui se sont accumulées lors des cinquante dernières années, couplées aux difficultés posées par les institutions publiques et privées, aux vocations et intérêts politiques, sociaux et économiques différents.

Les dispositifs sanitaires et sociaux sont donc renforcés à cette période. Nous pouvons observer des avancées dans la reconnaissance des métiers, notamment par la création des diplômes d'infirmière visiteuse (1922) et d'assistante sociale (1932). Le personnel éducateur

des maisons d'éducation surveillée est, à compter de 1936, recruté parmi les enseignants de l'Education Nationale et de l'Enseignement technique. Auparavant, il provenait des personnels de l'Administration pénitentiaire. L'idée d'éducation plus que de répression est perceptible dans ce changement. C'est la naissance des moniteurs-éducateurs. Il faudra toutefois attendre la fin de la Deuxième Guerre mondiale pour assister à une réelle professionnalisation du travail social, avec la création notamment du métier d'éducateur, puis de son diplôme d'Etat en 1967.

Le premier Congrès international de psychiatrie infantile de 1937 marque l'entrée du médical dans les champs de l'enfance et de la justice. La psychiatrie infantile ayant pour vocation l'adaptation sociale, nous ne serons pas étonnés de retrouver parmi les vœux formulés durant le Congrès deux concernant directement l'enfance délinquante. Il s'agit de l'idée d'un examen médico-psychologique, réalisé dans des centres spécialisés, ainsi que du besoin d'étudier de manière scientifique les fondements sociaux de la délinquance. Deux figures se détachent de ce Congrès : Georges Heuyer, qui en est l'organisateur français, et William Healy, tous deux psychiatres renommés. Lorsqu'il intervient au Congrès, Healy défend l'idée qu'il n'existe aucun lien entre la délinquance et le quotient intellectuel. Selon lui, celle-ci résulterait de facteurs sociaux et éducatifs. Pour autant, dans la pratique, il considère que pour résoudre le problème de la délinquance, il faut agir sur le sujet et non sur les conditions dans lesquelles il est plongé. Ainsi, la dimension politique et sociale de cette question disparaît. Il est intéressant de noter qu'un certain nombre de théories s'entremêlent aussi bien chez Healy que chez d'autres intervenants au Congrès. La multiplicité des facteurs entraînant la délinquance reste un débat.

Bien qu'il faille attendre la fin des années 1950 pour voir l'avènement de la notion de secteur en psychiatrie, et sa mise en œuvre par la circulaire du 15 mars 1960, des initiatives existaient auparavant afin de limiter le recours à l'internement asilaire. La médico-pédagogie permet ainsi de dépister les enfants anormaux. Paradoxalement, ce dépistage mène un certain nombre de ces jeunes à l'asile, alors qu'il était justement question de limiter cette possibilité. Pour les psychiatres cependant, cette option reste la principale, tout comme pour un certain nombre de magistrats et d'acteurs de la justice. Bien que la loi de 1912 développe la liberté surveillée, la prison tout comme l'asile restent des lieux privilégiés d'élaboration de savoirs rendant possible la surveillance.

Il faudra attendre jusqu'au années 1930 pour que l'observation des mineurs se réalise véritablement en France, notamment grâce au développement des services sociaux et des examens médico-psychologiques. La loi de 1912 ne prévoit rien par rapport à cela,

contrairement à son homologue belge, qui demandait déjà que les jeunes soient observés dans des centres dédiés, comme celui de Moll ou de Namur puis Saint-Servais pour les filles, créés expressément dans ce but. Le second décret d'application de la loi du 22 juillet 1912, daté du 15 janvier 1929, prévoit que si des centres de triage existent, les mineurs peuvent y être placés par les juges d'instructions en charge des enquêtes pour y être observés « au point de vue psychologique et moral ». De même, le décret-loi du 30 octobre 1935 prévoit que les mineurs soient placés de manière préventive dans des dépôts dédiés durant l'instruction. Les circulaires d'application parleront de centres d'accueil, puis d'institution d'accueil, d'observation et de triage dès 1936. Toutefois, le fonctionnement de ces institutions n'est pas défini, de même que leur rôle exact.

De nombreuses propositions de textes de lois créant des centres d'observation et de triage sont faites, mais celles-ci ne passent de l'état de projet à une réalité qu'avec la loi du 27 juillet 1942.

Enfin, pour conclure cette partie sur l'entre-deux-guerres, il est important de noter qu'il est jalonné par un certain nombre de scandales concernant les conditions de vie des jeunes délinquants dans les différentes institutions, qui mènent à la campagne médiatique contre les bagnes pour enfants. Louis Roubaud, journaliste, se rend sur les sites d'Eysses, Aniane, Belle-Ile, Clermont et Doullens en 1924. Il en tire des reportages pour le Quotidien, puis un ouvrage paru en 1925, *Les enfants de Caïn*. Celui-ci alerte le ministre de la Justice. En 1927, les colonies pénitentiaires et correctionnelles changent de nom pour devenir maisons d'éducation surveillées et maisons d'éducation correctives. Les surveillants eux aussi changent de nom, pour devenir des moniteurs, des maîtres ou premiers maîtres, et ne portent plus le képi mais la casquette. Malgré cela et la publication du Règlement pour les maisons d'éducation surveillées, les écoles de réforme et les écoles de préservation affectées aux pupilles en 1930, les conditions dans les établissements restaient les mêmes. En 1931, Henri Danjou, dans son écrit *Enfants de malheur*, décrit la situation dans les sites visités par Roubaud. La situation n'évolue pas pour autant, l'opinion publique ne s'emparant pas de la cause de l'enfance délinquante.

Alexis Danan est journaliste, et va consacrer sa carrière au sort des enfants de ces établissements suite à la mort de son fils à 5 ans. Il détaille la révolte de l'été 1934 à Belle-Ile, suite à la correction sévère reçue par un des pensionnaires pour avoir goûté son fromage avant sa soupe. S'ensuit une mutinerie, puis l'évasion de tous les pupilles. La population fut mise à contribution pour ramener les fugitifs, avec prime à la clé. En 1936, il

« constitue notamment un épais dossier sur Mettray : enfants morts de mauvais traitements, détournement du pécule des colons, etc. et le communique à Marc Rucart qui, le 4 juin 1936, est devenu ministre de la Justice » (Gaillac, 1991, pp.289-290). Suite à cela, les administrateurs de la colonie le poursuivent pour diffamation, mais les Ministères de la Santé publique, de la Justice et des Finances effectuent des inspections, qui aboutissent au retrait de tous les enfants et à la fermeture de la colonie, qui ne bénéficie de plus aucun financement. L'année 1939 marque la fin de Mettray, qui fait place aux Orphelins apprentis d'Auteuil.

Concernant la colonie d'Eysses, Danan mène l'enquête suite à la mort de Roger Abel, 19 ans, en 1937. Un premier scandale avait déjà frappé la colonie, suite à l'admission d'un colon à l'hôpital des suites de blessures infligées lors d'une « correction ». Concernant Roger Abel, la direction explique qu'il serait mort de la tuberculose, mais l'enquête de Danan ainsi que les rapports des experts montrent qu'il est décédé du fait de manquements graves des institutions. Déjà malade lors de son transfert depuis Belle-Ile vers Eysses, sans que l'information soit transmise, Roger Abel a passé cent cinquante jours à l'isolement. La sévérité de celui-ci lui fera perdre 11 kilos, auxquels s'ajouteront 7 supplémentaires lorsqu'il est transféré à l'hôpital d'Agen, où il décède. Gaillac précise : « Donc Roger Abel n'est pas mort de violences exercées sur lui par des gardiens. Les experts sont formels, il ne porte aucune trace de violence. C'est donc beaucoup plus grave que cela... Le jeune Roger est mort d'un régime disciplinaire inhumain et d'une conception exclusivement répressive du traitement des délinquants. Soyons plus précis : Roger est mort de l'application stricte du règlement de l'administration pénitentiaire » (*ibid.*, p.292). La colonie d'Eysses est fermée définitivement en 1937.

Suite à ces affaires, on remarque un certain nombre de changements. L'administration pénitentiaire tisse des liens avec l'Education Nationale. Le terme « colonie pénitentiaire correctionnelle » est repris, dans la mesure où le changement de dénomination n'avait rien changé dans la pratique et n'était pas appliqué. Seules Saint Maurice et Saint Hilaire gardent leurs nouveaux noms, comme M.E.S et école de réforme. Andrieu, alors directeur de l'Administration pénitentiaire, va opérer un changement dans le recrutement des instituteurs, qui ne sont plus choisis par l'administration mais détachés de l'Education Nationale. Une formation spécifique est prévue pour ces personnels. Pour l'équipe de Saint Maurice, elle consiste en un mois, en décembre 1936, de stage à Fresnes, qui s'inspire des méthodes issues du scoutisme et comprend des visites d'établissements, plus particulièrement en Belgique.

Concernant Saint Maurice, les débuts sont difficiles, malgré un réaménagement complet des locaux et une refonte des équipes. Les instituteurs détachés, appelés moniteurs éducateurs, démissionnent les uns après les autres, et le directeur est en conflit avec la totalité de son équipe. Les enfants quant à eux, bien qu'en effectif plus réduit qu'auparavant, sont encore révoltés suite aux affaires des bagnes, et ne sont donc pas enclins à recevoir ces changements, tout comme l'ancien personnel n'est pas réceptif aux méthodes issues du scoutisme. Enfin, il semblerait que la sélection des moniteurs éducateurs n'ait pas été faite au mieux. En 1938, Andrieu opère des changements au sein de la direction et nomme Hourcq et Courtois aux postes de directeur et sous-directeur. La deuxième partie de la réforme consistait en une véritable formation professionnelle apportée aux pupilles. Sous l'impulsion de Hourcq, les ateliers furent modernisés, et une vingtaine de garçons furent présentés au C.E.P. et au C.A.P. Tous ont obtenu leur certificat, et cette expérience montrait la bonne foi de l'administration quant à la volonté de les former. Cela eut par ailleurs un effet des plus positifs sur les pupilles.

A Saint-Hilaire les débuts sont également compliqués. Les nouvelles équipes sont constituées et formées de la même façon qu'à Saint-Maurice, mais ce fût un désastre. La direction est renvoyée en septembre 1938 par arrêté du ministre de la Justice Paul Reynaud, et une équipe est constituée pour la remplacer, avec à sa tête François Dhallenne. Les méthodes changent, et mettent en avant l'éducation des enfants. L'observation occupe dès lors une place importante, tout comme la formation professionnelle et l'éducation physique, menant à la création notamment d'équipes sportives. Les pupilles sont divisés en groupes, définis selon l'amendement dont ils font preuve.

Les campagnes médiatiques autour des bagnes d'enfants ont eu un effet sur les réformes concernant la prise en charge des mineurs délinquants. A partir de la fin des années 1930, Gardet (2002) observe que deux légendes s'opposent : celle, noire, de Belle-Île et des autres institutions touchées par les différents scandales relayés dans la presse et une dorée représentée par les nouveaux centres dont Ker Goat est le plus emblématique. Cette dernière se construit également par le biais de la presse qui va vanter les mérites de ces institutions et de leurs personnels. Cela ouvre la période rose de la rééducation, qui sera marquée par une vision moins négative de la prise en charge des mineurs délinquants. Toutefois, la méfiance de certains journalistes, plus particulièrement d'Alexis Danan, ne disparaît pas totalement. Ce dernier crée en 1953 la revue Cahiers d'enfance.

Dans ce contexte, comment Deligny fait-il ses premiers pas en tant qu'enseignant spécialisé ? Quelles sont les particularités de sa pratique ? La prochaine sous-partie va permettre de répondre à ces questions.

Deligny enseignant

C'est dans le contexte de l'entre-deux guerres que Fernand Deligny commence sa carrière, tout d'abord en tant qu'enseignant spécialisé, à l'école dans un premier temps, puis au sein de l'hôpital psychiatrique d'Armentières. Cette partie va nous permettre d'apporter des précisions quant à sa pratique dans ce cadre.

C'est en 1899 qu'est créé le pavillon pour les enfants anormaux de l'asile d'aliénés d'Armentières, rajoutant 100 lits aux 700 existants dès la création de l'asile en 1875. Perret note qu'aux prémices de la Seconde Guerre Mondiale, l'établissement comptait près de 2500 malades. Les gardiens étaient à l'époque soit d'anciens ouvriers textiles au chômage, des anciens combattants ou prisonniers tout juste sortis de prison. Les conditions de travail, particulièrement contraignantes et désavantageuses, entraînaient de nombreuses démissions. Perret précise que « leurs conditions de vie à l'asile sont à peine meilleures que celles des internés » (Perret, 2021, p.23). Ces derniers, bien que répartis selon des catégories nosographiques établies, ne sont réellement pris en charge qu'en cas de crise, faute de personnel médical. L'internement est alors envisagé comme un traitement à part entière, apportant avec lui son lot de techniques variées, de la camisole aux électrochocs (à compter de la fin des années trente), en passant par des traitements bien plus obscurs avec notre regard actuel. L'asile devient hôpital psychiatrique en 1937.

Perret précise que la création de l'institut médico-pédagogique s'inscrit dans la suite logique des lois concernant l'enfance de 1889 et 1898. Cette dernière, plus particulièrement, pousse l'assistance publique à de plus nombreux contrôles des établissements prenant en charge des mineurs, notamment les structures privées de charité. Bien que l'enfance victime et l'enfance coupable ne soient pas distinguées dans ces établissements, cette dernière est fortement représentée dans la population carcérale française de l'époque. Selon Perret, à la fin du XIXe siècle, « les enfants représentent plus des deux tiers des individus internés dans les pénitenciers » (*ibid.*, p.24)

Dans ce contexte, l'IMP d'Armentières propose des techniques bien plus modernes que d'autres institutions concernant la rééducation de ses pensionnaires, ce qui l'amène à accueillir aussi bien des jeunes délinquants ou anormaux, âgés de treize à dix-sept ans, une situation unique en France en 1937. Ceux-ci sont réputés éducatibles, et sont admis au pavillon Rollet, contrairement aux « pervers constitutionnels » et aux « idiots inéluctables » de six à dix-huit ans, qui n'y sont pas admis mais envoyés dans le pavillon Dron, le pavillon 3, qui se situait au sein même de l'asile. C'est dans ce pavillon que Deligny sera affecté à son retour à l'hôpital en 1940. Les sœurs s'y occupent des plus jeunes, les gardiens des adolescents à compter de quatorze-ans. Un seul instituteur est chargé des deux pavillons. Perret précise qu'à l'IMP, « la rééducation pédagogique vise, quant à elle, l'adaptation de ces enfants à la vie pratique, priorité donnée à la leçon de choses, à l'éducation corporelle, au dessin, au chant et au travail manuel. L'apprentissage d'un métier, supposé contribuer à l'éducation morale, est dispensé - en théorie plus qu'en pratique, faute d'enseignants - dans des ateliers tenus par des artisans ». (*ibid.*, p.27)

Enseignant par défaut, bien que cela ne soit pas incohérent au regard de son parcours, Deligny va adopter une position lui permettant de créer un autre cadre au sein de l'institution. Les sorties au bois de Vincennes lorsqu'il exerçait en région parisienne, la parole donnée aux enfants, par le biais de dessins notamment, les différents jeux mis en place vont permettre à Deligny de « changer la situation, donner une autre occasion, plutôt que d'essayer de “comprendre” l'individu dans un rapport de sujet à sujet » (Moreau, 1978, p.22). Il s'agit ici d'un rapport collectif plutôt qu'individuel, les effets observés sur le comportement des enfants provenant ainsi de la situation et non de l'action du maître. Nous avons déjà effleuré l'influence de Célestin Freinet sur le travail de Deligny pendant ses années d'enseignement. Nous pouvons noter un intérêt commun pour l'enfant et les possibilités qui lui sont offertes ainsi qu'un militantisme prononcé. Toutefois, des divergences existent. On ne trouve nulle trace des vertus du travail chez Deligny, alors que cet aspect occupe une place importante chez Freinet. L'usage de l'imaginaire, sa place est également différente, tout au moins sa finalité : il n'est pas là pour permettre de mieux s'ancrer dans le réel et la société. Moreau précise ainsi que « la ligne de partage la plus nette passe peut-être par le souci d'éduquer : il n'est guère mis en avant dans les écrits de Deligny ni dans sa pratique ; ce qui en tient lieu, c'est plutôt quelque chose comme : permettre, donner des occasions » (*ibid.*, p.29).

A l'école tout d'abord, Deligny met l'imaginaire au centre du dispositif : à partir de dessins,

de traces des enfants, il raconte des histoires, permettant ainsi aux enfants de ne pas rester dans la situation d'inadapté dans laquelle ils se trouvent. A l'enfant qui trace un trait, Deligny répond « c'est l'histoire d'un banc qui a perdu ses pieds ». Leurs traces deviennent des histoires, les valorisent, permettent de retirer l'étiquette posée par la classe de perfectionnement. Eux aussi deviennent capables de choses, comme les enfants normaux. Tout l'enjeu réside ici dans ce que l'on fait de cette imagination : elle ne doit pas être là pour que l'enfant s'y retire, mais bien pour faire naître une action collective. A partir de l'imagination doit émerger une action dont la visée sera l'émancipation. Outre l'imaginaire, Deligny restructure également les espaces, il casse les codes en place à l'école : en détournant le tableau de son usage, qui n'est plus d'instruire mais de tracer, en lui retirant son aspect solennel où l'enfant ne vient plus pour être interrogé mais pour raconter ; mais également, comme Célestin Freinet, en transformant sa propre position d'instituteur. L'estrade ne représente plus sa supériorité, elle ne le sépare plus de la classe mais au contraire l'expose à celle-ci, aux risques que sont les moqueries à l'égard de celui qui trace, à l'improvisation. Il prend ici un risque, lié au malaise qu'il ressent à être séparé de l'autre, aux obligations induites par cet espace. En refusant de demander à l'enfant d'expliquer, de justifier son dessin, en prenant le parti de créer quelque chose à partir de celui-ci, il esquivé l'institué, l'obligation de faire classe normalement à des enfants qui ne sont pas considérés comme normaux. Il ouvre une brèche, non pas en dehors de l'institution mais bien au sein même de celle-ci, permettant, comme nous l'avons vu précédemment, la naissance d'une tentative.

Perret insiste sur l'importance chez Deligny du passage des portes, du fait d'entrer, qu'il met en lien avec son enfance.

Il lui a fallu, dans un premier temps, passer la porte de l'école. Il faut une bonne raison pour cela, il faut un « entre » pour entrer. Dans la cour de l'école, Deligny et une petite fille traçaient les chemins familiers qu'ils empruntaient, leur milieu. Ces traces sont effacées par les autres enfants, comme le signe d'une institution qui ne veut pas de ce qui vient de l'extérieur, du dehors, et qui ne prend l'enfant que s'il est totalement entré, dedans. Plus tard, instituteur, Deligny raconte des histoires à partir des traces. Celles-ci font sortir les enfants de l'école, les histoires et les mots leur permettent de découvrir le monde qui se situe dehors. Traces se faisant histoires, subterfuge pour contourner ce clivage dedans/dehors, traces de l'enfant qui deviennent parole de l'adulte puis ouverture sur l'extérieur. Pour autant, Deligny maître ne parle pas à la place de l'enfant, il fait émerger

quelque chose de cette trace, réalisée malgré la peur du tableau, et qui est prise au sérieux malgré tout, sans être considérée comme un mauvais dessin, un test pour confirmer le niveau de l'élève. Au lieu de cela, cette trace est considérée comme une offre, une passerelle entre l'enfant et l'instituteur, ouvrant au jeu. Perret précise que « la narration fait émerger "l'entre", dissous par les circuits de la routine » (Perret, 2021, p.74). Derrière ce trait devenu banc, se cachent tous les bancs que les enfants voient au quotidien, tout ce qu'ils représentent, tous leurs usages possibles. Le banc devient un personnage permettant que « tout » se produise, tout en faisant milieu, en permettant à « tout » d'exister. Perret complète : « "Extirpé" de la quarantaine de ces autres qui l'ont mis en quarantaine, l'enfant est seul, au tableau, sous les regards de tous. En acceptant le bâton qu'il vient de tracer devant quarante gamins médusés, Deligny prend fait et cause pour celui-là qui est seul sur l'estrade, ébahi, impuissant, livré à la risée de tous. le voici reconnu dans la solitude de son tracé. Et voilà ce tracé devenu évènement » (*ibid.*, p.75).

Il ne s'agit pas ici de permettre à l'enfant de retrouver une place dans la classe, dans le groupe, mais bien de créer un nouveau milieu concentrant tous les objets du quotidien des enfants, d'inventer à chaque nouvelle histoire la classe, espace institué regroupant, ici, des enfants qui, par leurs particularités, sont exclus du monde, pour leur protection autant que pour la sécurité de ce dernier. « L'histoire du banc raconte l'histoire d'une mise au ban et le projet de s'en sortir » nous dit Perret (*ibid.*, p.76). Selon elle, si la rencontre avec les singes à la foire est la scène originelle de Deligny, l'histoire du banc est celle de la tentative. Le tracé permet à l'enfant de se lier avec l'autre, alors qu'il est impossible pour lui d'entrer dans « l'espace socialisé de l'école » (*ibid.*, p.78).

Selon Perret, le tracer occupe une place primordiale dans la pratique de Deligny. Celle-ci est marquée avant tout par une forme d'abstentionnisme éducatif, comme nous avons pu le voir précédemment. Deligny n'intervient pas sur l'enfant, qu'il ne considère pas comme un problème à régler, mais à partir de lui. Il se refuse à le transformer, le corriger, le faire correspondre à une attente qui n'est pas la sienne. Cela part du tracer, du fait de ne pas juger ou questionner cette trace au tableau, ne pas tenter de l'interpréter comme de bonne ou mauvaise qualité, comme disant quelque chose des aptitudes de l'enfant. Deligny observe le geste et non l'enfant, c'est une pratique expérimentale bien plus que pédagogique selon Perret. Il ne le juge pas, ne l'analyse pas, ne commente pas. Il s'arrête sur l'acte de tracer pour mieux le considérer comme une invitation, une ouverture du champ des possibles et non une restriction liée à ses capacités intellectuelles ou sociales. Invitation adressée à l'instituteur, qui en y répondant, fait entrer l'enfant dans la classe, réellement, pas

uniquement par le fait d'avoir passé le pas d'une porte. Perret précise : « De là date ce que Deligny appelle "la tentative" » (*ibid.*, p.94).

De même, Deligny se refuse à considérer ces traces comme des dessins, qui dès lors deviendraient libres d'interprétation, en se basant sur différents stades que le dessin de l'enfant traverserait, qui permettraient dès lors de catégoriser l'enfant lui-même, d'en faire ou non un cas. « L'enfant dessine et ce dessin le classe. C'est un des nombreux outils de contrôle que la biopolitique moderne met au service de la valeur suprême des sociétés individualistes : la créativité » nous dit Perret (*ibid.*, p.99). En refusant de voir un dessin là où l'enfant trace, Deligny se situe, une fois de plus, à contre-courant de son époque. Il accueille cette trace qui devient évènement, aussi bien pour l'enfant, le collectif, que pour Deligny dont ce geste sera à la base de tout son travail. Deligny distingue le tracer du dessin pour différentes raisons : le tracer n'a pas vocation à représenter quoi que ce soit, il ne peut être évalué selon sa qualité puisque là n'est pas son but - il n'est que trace - et enfin, il n'appartient à personne tout en étant commun à tout le monde. En traçant, l'enfant n'essaie pas d'imiter, de représenter le monde de manière figurative, il agit au contraire sur le réel, pour tenter de l'atteindre. Ainsi, Deligny ne fait pas de ce geste un représentant de tout ce qui pourrait constituer l'enfance en général ou une représentation d'un monde nouveau à découvrir et explorer que serait l'enfance. Selon Perret, pour Deligny, le tracer concerne l'enfant qui le réalise, il s'agit de laisser une trace de sa présence dans le monde à un instant précis, de créer du lien avec le lieu école et ceux qui se trouvent en son sein. Comme tous les enfants, celui qui trace a dû entrer à l'école, même s'il est trop inadapté pour celle-ci, même si, tout en étant dedans, dans l'école, il reste quoi qu'il arrive dehors, de par ses spécificités. Cet enfant amène son vécu, ses difficultés, la violence, avec lui dans l'école. Ce tracer vient témoigner, selon Perret, du fait que l'école n'est pas un espace neutre politiquement, dans laquelle instituteurs et enfants seraient à l'abri des réalités sociales. La neutralité de la salle de classe n'est pas réelle, tout comme l'enfant défini comme un cas. Seul l'est la trace au tableau, le geste effectué par l'enfant. Elle ajoute que « Là où certains rêvent de réforme, d'institutions plus ouvertes, dotées d'un meilleur pouvoir d'intégration, il repart du tracer de l'enfant de l'école de la Brèche-aux-Loups, de l'"exclusion dedans" que ce tracer dénonce et de la faillite du monde enchanté de l'école qu'il révèle » (*ibid.*, p.106). Selon Perret, le tracer permet à Deligny de créer du lien entre les enfants et lui, mais surtout entre les enfants et leur milieu. C'est ce dernier qui fonde le lien entre les enfants et l'instituteur, qui permet l'apparition de nouvelles circonstances, de nouvelles occasions pour

l'enfant de se récréer dans son milieu, réapproprié par lui grâce à l'histoire. Macherey ajoute que cette importance du tracer est à mettre en lien avec le refus de Deligny d'occuper une place de maître, supérieur aux enfants, ainsi qu'au fait qu'enseigner un programme à ces derniers ne faisait pas sens pour Deligny. Au contraire, par le tracer, il crée des liens avec l'humain derrière cet enfant étiqueté arriéré, il lui permet d'advenir dans son milieu, en lui donnant la possibilité de le recréer à partir de l'histoire naissante de son tracer. De même, l'histoire permettait à ce tracer de perdurer dans le temps, et ainsi au milieu de reprendre sa dimension concrète. Perret indique : « L'histoire de la tentative est une suite d'inventions. La première de ces inventions est aussi infime qu'incongrue. Regarder le trait réalisé par un enfant "arriéré" sur un tableau d'école. Dire non pas "Cet enfant ne sait pas dessiner", mais "Cet enfant trace". Et lui emboîter le pas en racontant une histoire » (*ibid.*, p.111).

Nous trouvons, dès les premiers moments de la carrière de Deligny, des éléments inaugurant une pratique singulière. Celle-ci va continuer à se développer et à s'affirmer après son retour de la guerre, en 1940. Le régime de Vichy va entreprendre des transformations aussi bien législatives que concernant les équipements techniques dédiés à l'enfance inadaptée. C'est dans ce cadre particulier que Deligny va entamer sa première tentative, comme éducateur au pavillon 3 de l'hôpital psychiatrique d'Armentières. Le prochain chapitre est consacré à l'exploration de ces éléments.

Chapitre 3. 1939-1945 : de Vichy à Armentières

Nous explorerons dans ce chapitre les différentes réformes mises en œuvre par le Régime de Vichy concernant l'enfance inadaptée. La loi de 1942 vient prolonger celle de 1912, apportant un droit pénal de l'enfance délinquante et les différentes juridictions attenantes. Le Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral, créé en 1943, va créer les nomenclatures de l'enfance inadaptée. Cette période est également celle de la création des ARSEA et des COT pour appuyer la mise en œuvre de la nouvelle législation. Ces éléments seront développés dans la première partie de ce chapitre. Nous détaillerons ensuite comment Deligny a développé, dans ce contexte particulier, la tentative d'Armentières. Dans un hôpital ravagé par la guerre, sans moyens, il pose les principes fondateurs de sa pratique, que nous retrouvons dans toutes les tentatives couvertes par ce travail : le refus de la punition, le travail en réseau, l'importance des éducateurs ouvriers.

Le régime de Vichy et l'enfance inadaptée

Durant l'occupation, les principaux changements dans le champ de l'enfance inadaptée proviennent du régime de Vichy. Afin de répondre à une logique nataliste et de reconstruction du pays, le régime va engager un chantier de réforme du champ de l'enfance irrégulière, par la création notamment de moyens techniques qui perdurent après la Libération, notamment les ARSEA, les écoles de cadres et les COT. Nous allons présenter ces évolutions dans cette partie.

On observe pendant la guerre et l'occupation une augmentation de la délinquance. Un certain nombre d'arguments avaient été avancés pour expliquer cette augmentation, mais Chauvière remarque qu'« aucun auteur ne paraît concevoir d'incriminer le renforcement général de la répression dont les jeunes seraient victimes autant que les adultes, sinon davantage » (Chauvière, 1980, p.33). Selon Tschopp, les diagnostics très actuels que l'on pose sur les enfants à partir de comportements uniquement, de tests, sans aucun questionnement sur l'environnement dans lequel évoluent les enfants, remonte à cette première moitié des années 1940.

Chauvière note qu'un certain nombre d'expérimentations voient le jour à compter de 1940-1941. Suite à la défaite de 1940, de nombreux étudiants s'investissent dans la

jeunesse, que ce soit dans les chantiers ou dans les différents mouvements de la jeunesse. On peut noter notamment l'expérience de Ker Goat, dont le fondateur, Georges Bessis, sera déporté en 1943, et sur laquelle nous reviendrons plus loin.

La loi du 12 juillet 1942 voit le jour dans le contexte particulier du régime de Vichy. La zone Sud n'est envahie que le 11 novembre de cette même année. L'administration du régime, favorable à certaines œuvres privées en accord avec l'idéologie prônée par ce dernier, a donc plus de liberté d'action. Les conditions sont donc propices à la réflexion et l'action en faveur de l'enfance en danger moral, menant à la création d'un plan de sauvegarde de l'enfance. Il est également intéressant de noter que sans vie parlementaire, le domaine médico-social a le champ libre dans la zone Sud, tandis qu'au Nord les juridictions pour mineurs s'étendent.

De même, le printemps 1942 marque un changement majeur dans l'idéologie du régime de Vichy, qui passe de nationaliste avec Pétain à collaborateur et fasciste avec Laval. C'est sous sa direction que les lois relatives à l'enfance en danger voient le jour. Le collectif constitué pour penser cette question est à l'image des différents groupes qui gravitent autour de cette enfance : médecins, juristes, religieux, fonctionnaires. Seule l'Education nationale n'est pas représentée, ce qui fait sens au regard des reproches formulés à son égard par le régime.

Pour ce qui est de la loi du 27 juillet 1942, Chauvière précise que bien qu'aucun décret d'application n'en ait été tiré, elle n'en reste pas moins essentielle dans l'histoire du champ de l'enfance inadaptée. En effet, « en supprimant la notion de discernement et d'acquiescement, la loi de 1942 autonomise dans la pratique un droit pénal de l'enfance » (*ibid.*, p.42). Elle scinde la procédure du jugement en deux : dans un premier temps, la culpabilité de l'enfant doit être définie. Celui-ci peut être relaxé, renvoyé dans sa famille, ou dans certains cas au tribunal pour enfants, ce qui constitue la deuxième étape. Cela peut s'expliquer, pour Chauvière, par l'argument de la nécessité d'observer de manière approfondie le mineur dans des institutions dédiées. De plus, elle soutient la primauté du principe de rééducation sur celui de répression, bien que cette possibilité subsiste pour certains mineurs jugés trop pervers pour les mesures éducatives. Il est question avant tout de transformer l'enfant par l'action éducative plus que de l'enfermer à l'écart de la société. La rééducation tient lieu ici de moyen de maintien et de contrôle, par la justice des mineurs, du système répressif.

Les différentes lois concernant la protection de l'enfance au XXème siècle suivaient deux objectifs distincts : « enrayer la morbidité infantile et résorber la criminalité juvénile » (*ibid.*, p. 55). La loi du 27 juillet 1942, venant remplacer celle de 1912 jugée obsolète, simplifiait cette dernière tout en mettant en avant la place du droit pénal de l'enfance et des juridictions des mineurs. Un certain nombre de recommandations étaient émises quant à la prise en charge des jeunes dans les établissements. En termes de contexte, il est important de noter que les moyens, aussi bien concernant les institutions que les finances, étaient insuffisants pour faire face à une délinquance en augmentation. De plus, il était important d'unifier un certain nombre de points, notamment concernant les principes de prise en charge des mineurs. Ainsi, les différentes catégories d'âge disparaissent, et le même régime s'applique à tous, avec des spécificités pour les jeunes âgés de 16 à 18 ans, « pour lesquels elle préconisait des sanctions graduellement répressives, en les assimilant pénalement aux majeurs » (*ibid.*, p.57). Les mesures de protection et de redressement étaient également privilégiées.

Un certain nombre de paradoxes sont à noter dans cette loi, qui venait abroger certains éléments existants sans les remplacer, ou ne se montrait pas assez précise dans les applications possibles. Nous pouvons noter, par exemple, la possibilité de condamnations pour des enfants de moins de treize ans du fait de la suppression de la notion d'irresponsabilité. Pour les mineurs de 16 à 18 ans, la disparition de la notion de discernement implique l'impossibilité d'acquittement dans le cas où celui-ci venait à manquer. De plus, le texte se montrait « répressif dans l'esprit » (*ibid.*, p.59), bien que ne précisant pas la nature des peines encourues, qui pouvait aller jusqu'à la peine de mort. Quoi qu'il en soit, ce texte « peut être considéré comme l'aboutissement de nombreux travaux antérieurs qui visaient à réformer la prise en charge de l'enfance appelée jusque-là "coupable" » (Becquemin-Girault, 2000, p.60). Cette question a mis en lumière un certain nombre de rivalités institutionnelles, plus particulièrement concernant le corps judiciaire, avec dans son sillage d'un côté les associations en charge de l'enfance et le Ministère de la Santé et de l'autre l'Administration pénitentiaire. La principale opposition se trouve dans les conceptions de l'enfance coupable : pour les premiers, ils étaient les victimes de leur milieu familial qu'il fallait intégrer dans la catégorie des enfants en danger moral, quand il était primordial pour les seconds de les maintenir comme délinquants.

Pour le courant socio-juridique, dont les associations étaient issues de divers mouvements philanthropiques, le but est de limiter la récidive et d'empêcher les emprisonnements. La méthode s'inspire alors du case work, et se base sur des observations du milieu familial

responsable de la situation des enfants. Ces derniers pouvaient être reçus en consultation médico-psychologique ou être placés à des fins d'observation et de rééducation : « Ces interventions visaient le relèvement des parents défaillants, une scolarité régulière, des prises en charge adaptées aux anormaux et un reclassement par le travail. Elles se conjuguèrent avec des œuvres de rééducation, généralement d'origine confessionnelle, dont les méthodes variaient selon les ressources locales et les convictions des fondateurs » (*ibid.*, p.62). D'un point de vue politique, ces actions s'inscrivent à la suite des mouvements démocrates chrétiens. Du côté de l'Administration pénitentiaire et plus particulièrement du courant réformiste de l'Éducation Surveillée, les revendications tendent vers une autonomie de cette dernière vis-à-vis de la première. Le besoin de réformer se faisait plus amplement ressentir du fait des critiques formulées à l'égard de la prise en charge des enfants dans les bagnes et les maisons de correction, sous le feu d'un certain nombre de reproches émis dans des articles, enquêtes et autres romans depuis les années 1920. Les tentatives de réformes n'ayant pas permis d'amélioration avant la seconde guerre mondiale, « dès le début de l'année 1940, des modifications importantes étaient engagées, symbolisées par des changements terminologiques » (*ibid.*, p.64).

Face à la désorganisation sociale liée à la guerre et à la défaite de 1940, nous pouvons observer différentes politiques de la part du gouvernement de Vichy. Les préoccupations qui sous-tendaient la législation de juillet 1942 étaient, certes, liées à l'augmentation de la criminalité juvénile qui sévissait en particulier dans les centres urbains, mais cette dernière était amplifiée par la désorganisation due à la guerre. Les inquiétudes étaient liées au délitement des mœurs, générant des enfants issus de familles alcooliques et débauchées, qui ne pouvaient que sombrer dans la délinquance. De plus, les abandons liés aux privations faisaient craindre des mouvements d'obédience gaulliste ou communiste. Selon le préfet de police de Paris, la justice se montrait trop laxiste quant à la jeunesse. Enfin, la natalité en berne posait également problème. L'ordre social voulu par Vichy se construisit ainsi autour de la famille, par l'intervention du corps médical et la mise en place de « politiques d'encadrement de la jeunesse » (*ibid.*, p.66).

Deux projets opposés virent le jour, l'un provenant de la direction de la Famille, l'autre de la justice. Concernant le premier, il est tout d'abord intéressant de noter que cette direction avait en charge toute l'enfance, hormis l'enfance délinquante qui dépendait de la Justice. L'argument en faveur d'un rattachement de celle-ci à la Famille était que celle-ci gérât déjà les vagabonds, les jeunes prostitués et l'enfance en danger en général. Cette incorporation

permettrait d'unifier l'enfance dans les faits et de réformer le code de la famille. Le code de l'enfance ferait donc partie de ce dernier, qui serait divisé en trois parties : civile, économique, sociale. Les tribunaux pour enfants et adolescents deviendraient des outils de ces codes. La natalité et la famille étaient donc les mots d'ordre de ce projet, au sein duquel les œuvres privées avaient leur place, bien qu'il fût souhaitable que les initiatives publiques soient majoritaires. L'Etat devait tout de même intervenir pour permettre aux œuvres privées de se maintenir, du fait de la place importante qu'elles occupaient dans ce champ.

Becquemin-Girault précise que « Famille et Justice devaient être deux administrations solidaires, selon le principe suivant : le TEA devenait l'auxiliaire de la famille. Sur cette instance centrale devaient aussi s'articuler les services sociaux, la police féminine, les médecins, les centres d'observation et de triage, et enfin les centres de rééducation. Le tout devait constituer un ensemble technique, dont l'unité serait assurée par des « Conseils de protection de l'enfance » (CPE), qui réaliserait toute l'œuvre de prévention avant l'entrée en action du tribunal » (*ibid.*, p.68). Les centres d'observation et de triage occupaient une place importante dans ce dispositif, et ce dès le début de l'instruction : les enfants y seraient envoyés afin que l'observation puisse déterminer l'établissement le plus adapté pour eux selon leur situation. Chaque tribunal serait constitué d'un seul juge, ayant la possibilité d'être accompagné « d'un médecin, d'une femme qualifiée et d'un membre de l'enseignement » (*ibid.*, p.68). Les établissements seraient de nature médico-sociale, hormis ceux réservés aux mineurs jugés plus difficiles qui resteraient liés à la Justice de par leur caractère répressif, sans pour autant que celle-ci ait la mainmise sur la prise en charge de ces enfants. Un certain nombre d'établissements furent cités comme exemple pour construire cette nouvelle politique : « 1) au stade de la prévention de la délinquance, l'ESSOR occitan de l'abbé Plaquevent ; 2) immédiatement après le délit, les établissements de Mme de La Morlais, qui avait adjoint aux services sociaux de la cour d'appel de Caen et de Rennes les fermes rééducatives du Hinglé ; 3) après la punition, l'œuvre du père Aune, "L'étape", située en Provence, qui réhabilitait par le travail et l'acquisition d'un métier les jeunes libérés » (*ibid.*, pp.68-69). Chaque Ministère se revendiquait légitime à hériter de ce champ, et ce projet se voyait comme permettant la coordination des actions sous une seule et même direction. A ces propositions venaient s'ajouter la réforme de l'Éducation Nationale et les travaux sur les chantiers de jeunesse. Sans surprise, les résistances allaient provenir de la Justice qui, de son côté, travaillait à sa propre réforme, consistant en un code de l'enfance délinquante fortement inspiré de l'Education surveillée. Pour l'Administration pénitentiaire, l'idée d'unité de l'enfance n'apportait que confusion. Joseph Barthélémy, alors garde des

sceaux, avait commencé une réforme de cette Administration, qui se voyait avortée du fait de la conjoncture. Toutefois, il restait possible d'apporter des modifications à l'Éducation surveillée, afin de diminuer sa dimension répressive. La Justice a eu accès aux propositions émises par la direction de la Famille. Au vu du peu de structures existantes, il paraissait très compliqué de rivaliser avec les propositions de cette dernière. Le projet de la Justice s'orientait ainsi vers un nombre plus restreint d'équipements, mais avec des moyens accrus et des méthodes plus efficaces, le tout passant par une réorganisation des institutions présentes et un contrôle accru des œuvres privées, qui devraient également se spécialiser. Le premier jet s'avérait plus répressif mais également plus précis d'un point de vue juridique. Cette proposition visait à abaisser la majorité pénale à 16 ans, âge au-delà duquel toute action éducative était jugée comme impossible, la suppression de toute option répressive en dehors des cas de mineurs de 16 ans ayant commis des crimes en exerçant leur discernement. La peine de mort, tout comme les travaux forcés à perpétuité et la déportation, étaient transformés en peines de 10 à 20 ans d'emprisonnement dans les quartiers spéciaux des colonies. La Justice devait se doter d'un tribunal spécifique, qui prononcerait des mesures plutôt que des peines, sur lesquelles il était donc plus simple de revenir de par leur caractère provisoire, ainsi que de centres d'observation. Cette juridiction devait également s'appuyer sur les œuvres aussi bien publiques que privées.

Ces deux projets opposés démontrent l'importance pour les administrations à leur origine d'obtenir le monopole sur l'enfance. Raison fût donnée à la Justice, non sans compromis, lors du Conseil supérieur de l'Administration pénitentiaire de septembre 1941, à Vichy. Bien que le projet porté soit considéré comme réactionnaire et en retard en comparaison à ce qui pouvait s'observer dans les pays étrangers, notamment en Scandinavie, la présidence du Conseil par Joseph Barthélémy donna raison à la Justice, tout en modérant le projet par l'apport d'éléments issus de celui porté par la direction de la Famille. L'abaissement de la majorité pénale occupa une bonne partie des débats, tout comme l'usage des centres d'observation, dépendant de la Famille et de la Santé. L'ouverture de nouveaux centres, sous l'autorité de la Justice, fût décidée. Tous ces équipements pourraient être utilisés par les différents protagonistes, Santé, Famille et Justice. Les finances ne permettant pas plus, la création de trois centres uniquement fût validée. Toujours du fait de la situation économique, l'idée de généraliser les enquêtes sociales tout comme les examens médicaux fût abandonnée. L'enfance délinquante restait alors sous tutelle de la Justice, par le biais de l'Éducation surveillée. Rossignol souligne que par cette loi, « l'Administration pénitentiaire, et par voie de conséquence l'Éducation surveillée, échappent à la tutelle du Ministère de la

Justice au profit de celle de l'Intérieur où sévit Joseph Darnand, secrétaire général de la Milice » (Rossignol, 2000, p.29).

Becquemin-Girault précise que « Ce serait une erreur d'isoler la loi du 27 juillet 1942 comme si elle était un avatar du régime de Vichy. Cette loi s'inscrit dans une continuité par rapport aux évolutions antérieures, mais les conjonctures liées à la défaite ont précipité les décisions politiques » (2000, p.75). Toutefois, son application législative fut presque inexistante. Sur un certain nombre de points, elle annonce les ordonnances de 1945.

La loi du 27 juillet 1942 ouvre la voie aux mesures éducatives sans pour autant renoncer à une certaine forme pénitentiaire. Les centres d'observation, bien que mis réellement en œuvre à compter de 1945, sont au cœur de cette loi. Issue du Ministère de la Justice occupé par Joseph Barthélemy, celle-ci souhaite faire de l'enfance délinquante une priorité et constitue un code de cette dernière. Elle supprime la notion de discernement prévue par la loi du 22 juillet 1912, par son article 17, qui s'applique « aux mineurs reconnus auteurs ou complices d'un délit ou d'un crime », induisant automatiquement l'idée de responsabilité. Elle supprime également la détention automatique des mineurs au profit d'un placement familial, hospitalier, chez une personne de confiance, au sein d'une œuvre ou d'une institution de l'Education Nationale. Le mineur ne pourra être placé en détention que si aucune de ces options n'est possible, ou encore en cas de nécessité absolue. Cependant, les mineurs ne pourront en aucun cas être placés avec des adultes. Concernant la procédure, suite à l'instruction, le jugement est prononcé par la chambre du tribunal civil, ce qui a « pour objet et pour effet de soustraire le mineur au droit pénal et de mettre l'accent sur la recherche de responsabilité plutôt que sur la culpabilité » (Rossignol, 2000, p.26). Le mineur peut être placé en liberté surveillée ou être renvoyé devant le tribunal pour enfants et adolescents. En cas de relaxe, la chambre peut alerter les services de protection de l'enfance. Le tribunal pour enfants peut décider du placement dans un centre d'observation affilié et demander un enquête sociale ainsi qu'un examen médical et psychologique. Selon la gravité des faits, une sanction pénale peut être prononcée, ou une « mesure de protection et de redressement », dans les familles, chez une personne de confiance, dans une institution d'éducation surveillée ou une colonie corrective du Ministère de la justice.

Cette loi supprime et remplace les lois précédentes sur l'enfance délinquante et détenue ainsi qu'un certain nombre d'articles du code pénal. La répression passe donc au second plan, et la loi « garantissait une spécificité du domaine du judiciaire, "protecteur des

personnes et des biens”, contre une tendance, qui se dessinait, à confondre la situation des mineurs de justice et celle des autres enfants “déficients ou en danger moral” » (*ibid.*, p.28). Chauvière note également que « quand J. Barthélémy, le Garde des Sceaux, tristement célèbre par ses mesures scélérates, mais aussi ancien administrateur de Mettray et artisan de la loi de 1912, signe la circulaire sur la détention préventive du 21 mars 1942 (qui renouvelle une circulaire de 1936 sur les centres d’accueil - circulaire Pernod-), c’est en fait Pierre Ceccaldi, jeune fonctionnaire au Ministère, qui de l’avis de tous en est l’auteur. Ce texte est capital, d’autant plus qu’il est en relative contradiction avec l’esprit des dispositions d’exception dont ce Ministère tient sa triste réputation » (1980, p.39). Cette circulaire supprime la détention préventive des mineurs au profit d’un placement dans d’autres établissements, foyers de l’Assistance publique comme hôpitaux, ou personne capable d’accueillir l’enfant dans l’attente de son jugement. C’est ainsi que sont créés les premiers centres de triage comme à Fresnes. Une trentaine d’autres suivront de 1942 jusqu’à la Libération.

L’idée d’observer les mineurs remonte à 1912, mais n’avait pas été généralisée. La loi de 1942, par la création des centres d’observation, s’inspirant de ce qui se faisait alors en Italie, rend celle-ci possible pour tous les jeunes délinquants. Les centres devaient être proches des tribunaux, de manière à permettre un travail commun. Le modèle choisi pour ces centres est celui de l’Education surveillée, qui devait être réformée par cette loi, que ce soit ses structures, les personnels y travaillant ou les méthodes employées, qui devraient s’appuyer sur la médecine, la pédagogie et les différents mouvements de la jeunesse.

Bien que le projet de créer des centres d’observation se concrétise sous Vichy, la pratique de l’observation en elle-même remonte à plus loin. Périssol présente ainsi l’exemple de l’asile temporaire de la rue Denfert-Rochereau à Paris, qui use de l’observation pour trier les enfants lors d’un stage d’essai. Celui-ci doit permettre de distinguer « les enfants “vicieux” de ce qui ne le sont pas » (Périssol, 2020, p.186), afin de placer les premiers en maison de correction et les seconds au sein de l’Assistance Publique.

Périssol précise que l’expérience belge en matière de centres d’observation sera un exemple dans toute l’Europe durant la première moitié du XXe siècle, et plus particulièrement le centre de Moll, qui inspirera les pratiques du centre de Savigny-sur-Orge, premier en France, ouvert à la Libération. Il est conçu pour accueillir une centaine d’adolescents et jeunes hommes âgés de treize à vingt ans. En France, à compter de 1927, certaines institutions s’essaient à l’observation, à l’image de l’expérience menée à Fresnes en 1930.

L'année précédente, le triage est rendu possible par décret. En 1936, le Garde des Sceaux prévoit par une circulaire la mise en fonctionnement d'institutions d'accueil, d'observation et de triage sans que de réelles suites ne soient données.

La loi de 1942 prévoit deux temps : le triage et l'observation. Concernant le premier, les mineurs passaient d'abord par un temps de deux jours au commissariat, au milieu des adultes avant d'être au dépôt puis orientés vers les centres sur décision du magistrat. Cette première phase sera supprimée par les ordonnances de 1945.

Au centre, l'observation se déroule en plusieurs étapes. Tout d'abord, le mineur est placé dans un groupe d'accueil, dans lequel il devra pour commencer dessiner ou écrire un événement à caractère biographique, qui sera consigné. Vient ensuite le temps des tests et des différentes investigations médicales, psychologiques et sociales. A l'issue d'une période de huit jours, le mineur est affecté à un groupe. L'observation se fait ensuite par le biais d'activités : classe, atelier, sport, veillées. Tous ces éléments, agrémentés de remarques concernant les relations familiales, les envies de l'enfant et les propositions du personnel constituent le dossier présenté lors de la comparution.

Les centres d'observation avaient donc pour objectif à la fois d'apporter des éléments à la justice en vue du placement de l'enfant, mais également de mieux répartir les individus dans les structures adaptées ainsi que d'amorcer le travail éducatif. Bien qu'il n'était pas question d'accueillir des jeunes hors ceux envoyés par la Justice, un certain nombre de centres, plus particulièrement en zone libre, recevaient des enfants de tous âges que le dépistage avait déclarés inadaptés. C'est cette systématisation de l'observation qui a engendré le besoin de structures plus adaptées, aussi bien que de personnel qualifié et spécialisé, ayant chacun ses fonctions. Chauvière observe que « c'est sans doute pour atténuer certains effets pervers de cette division impérative du travail qu'apparaît dans les mêmes temps la mythologie de l'équipe » (1980, p.112).

Ainsi, deux professions voient le jour : celle de psychologue spécialisé pour l'observation et celle d'éducateur d'observation et de rééducation. En plus de leurs fonctions d'encadrement de type familial des jeunes reçus, ces derniers avaient tout de même un objectif scientifique : celui de l'observation. Leur travail était donc placé sous la tutelle d'un médecin. Ici, l'éducateur d'observation est bien un technicien, qui ne doit pas se soucier uniquement de rééducation. L'observation doit permettre à la fois d'obtenir des informations sur l'enfant, mais également sur les familles. Il est question de contrôler aussi bien les mineurs que leurs parents, de rééduquer les familles pour leur permettre à leur tour de rééduquer les enfants. Cela s'inscrit dans une politique familiale.

La loi de 1942 marque la naissance de la profession d'éducateur du secteur de l'enfance inadaptée. Toutefois, celle-ci n'obtiendra une reconnaissance officielle via un diplôme d'Etat que près de 25 ans après. Il est intéressant de noter que le métier a des sources bien plus anciennes, plus particulièrement dans le domaine de la Justice.

A compter de 1942, la fonction d'éducateur se professionnalise, notamment par l'ouverture d'écoles de rééducateurs. Bien que l'idée de rééducation en elle-même ne soit pas encore stabilisée, la formation s'organise de manière claire. Les orientations de chaque école vont dépendre d'un certain nombre de critères : les individus en charge de ces formations aussi bien que leur organisation technique. Les écoles de Toulouse, Lyon et Montpellier présentent des points communs : la théorie est liée à la pratique, les publics ciblés sont triés par les pré-requis (expérience, diplômes). A Lyon, la particularité tient dans la collaboration entre ARSEA et université, dans la pluralité des intervenants et la division technique et sociale de la formation : les universitaires apportent la technique, les professionnels gèrent les travaux pratiques, et les moniteurs de stage sont choisis parmi le personnel des établissements. L'école de Montesson est située en zone Nord, à proximité du Ministère, et « rompt quelque peu avec le modèle éducateur-technicien commun à Toulouse, Lyon et Montpellier » (Chauvière, 1980, p.136). Dirigée par Jean Pinaud à compter de 1943, elle est marquée par des enjeux et des méthodes différentes. Il s'agit ici de former non pas des techniciens, mais bien des éducateurs spécialisés capables d'accompagner les jeunes tout en comprenant les origines et les enjeux de l'inadaptation. La rencontre entre Pinaud et les CEMEA sera décisive dans l'orientation de cette école, accessible initialement sans sélection, bien qu'il soit possible de renvoyer les participants.

Autre conséquence de la loi de 1942, le Secrétariat d'Etat à la Santé sera en charge de coordonner l'action, du fait de son implication entre autres dans les différents textes juridiques, et créera des liens entre les différents techniciens, médecins, juristes, ainsi qu'entre le public et le privé. Concernant ce dernier secteur, les différentes œuvres ont la possibilité de s'affilier aux ARSEA qui voient le jour la même année. Tout un arsenal institutionnel est créé et organisé : les services sociaux, les centres d'observation, les établissements de rééducation. Il est question également de créer des centres d'apprentissage professionnel. De nombreux crédits sont attribués à ce champ, notamment du fait que Laval souhaite tout de même préserver l'idéal de la famille issu de la Révolution nationale.

Les ARSEA, bien qu'étant des associations, ne sont pas régies par la loi de 1901. Celles-ci ont des statuts pré-établis par le régime, et ne sont donc pas indépendantes de celui-ci, comme en atteste par ailleurs la présence de membres de droits, soit de fonctionnaires, au sein de leurs conseils d'administration. Se pose alors la question de l'obéissance d'œuvres privées à d'autres structures privées, que sont les ARSEA. Dans les faits, toute demande de subvention doit être validée par les Associations régionales, ce qui rend les œuvres privées dépendantes de celles-ci. C'est comme cela que, sans rendre obligatoire l'affiliation, bon nombre d'œuvres ont tout de même adhéré aux ARSEA.

Dix Associations régionales sont créées avant la fin du régime de Vichy en août 1944. Celles-ci sont situées sur la totalité du territoire occupé depuis 1942. Celle de Lille est créée en décembre 1943 : « l'Association régionale va être constituée sous la présidence du Pr Leclercq, doyen de la Faculté de médecine de Lille, et à l'issue d'un déplacement de M. Chazal. Mais les autorités allemandes refusent de la reconnaître. Aussi est-il décidé que le comité lillois aura provisoirement vocation régionale. L'action du délégué régional à la Famille, est essentielle à Lille » (*ibid.*, p.63).

Le Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral est créé par l'arrêté du 25 juillet 1943. Il a pour but « de déterminer dans quelles conditions le dépistage, l'observation et la rééducation des mineurs doivent être assurés. En principe, les établissements de la Justice et de l'Assistance publique sont en dehors des attributions de ce conseil » (Chauvière, 1980, p.92). Le docteur Heuyer en devient le président et est entouré de nombreux médecins, marquant ainsi un tournant médical dans la prise en charge de l'enfance inadaptée. Toutefois, cette technicisation, tout comme la naissance de l'enfance inadaptée, doit être comprise dans une évolution des pratiques visibles dans un certain nombre de travaux menés plus particulièrement de 1941 à 1943.

Les travaux du conseil technique débutent en 1943. Le secrétariat général à la jeunesse sera supprimé le 31 décembre de la même année. Il est intéressant de noter que les objectifs du Conseil technique sont très flous, ce qui laisse penser qu'ils n'étaient pas les mêmes pour ses membres que pour les commanditaires. Toutefois, les travaux réalisés se regroupent autour de plusieurs axes qui viennent structurer professionnellement ce nouveau champ. Des nomenclatures sont créées : elles concernent les enfants inadaptés, les établissements et les personnels. Le Conseil technique va également mettre en place les centres d'observation et de triage, pierre angulaire du dispositif de dépistage de l'inadaptation. Les méthodes et

techniques envisagées pour la rééducation des enfants ne sont que rarement abordées dans les comptes-rendus de réunion.

Dans un premier temps, nous pouvons noter une certaine contradiction. En effet, les travaux de Heuyer et de Gamet de 1942 notent l'impact de la cellule familiale sur l'enfant, qui, sans cadre propice, peut ainsi sombrer dans la délinquance. A l'heure où la famille est glorifiée par le régime, il n'est pourtant pas question de la mettre au cœur des dispositifs de redressement. Celle-ci est jugée au mieux incapable de répondre à ces enjeux, au pire responsable de l'inadaptation des enfants. Chauvière observe que « Si Vichy est donc remarquable par sa politique familiale, ce régime ne l'est pas moins par la mutation "défamilialisante" qu'il favorise, et où se joue la légitimité d'un nouveau pouvoir psychiatrique d'expertise et de décision » (*ibid.*, p.76).

De son côté, Lafon opère une transformation de la psychiatrie infantile, qui, en plus de la place majeure qu'elle occupe dans les expertises des tribunaux, se voit devenir également une « doctrine d'action sanitaire et sociale » (*ibid.*, p.77), définissant les politiques hygiénistes selon lesquelles l'hygiène mentale devrait intervenir auprès de tous, parents, enfants, afin de prévenir tout type de désordre : oisiveté, alcoolisme, délinquance. Pour ce faire, les institutions doivent laisser à la médecine la place qu'elle réclame, venant ainsi se substituer aux familles à la fois en matière d'autorité et de prise en charge des enfants. Il faut également repenser les méthodes autour de la psychologie médico-sociale, en empruntant aux différents acteurs leur arsenal technique, comprenant les enquêtes, les tests, l'observation, l'interprétation clinique. Chauvière ajoute toutefois qu'il « ne s'agit pas d'une prise de pouvoir, mais de l'imprégnation en douceur d'un dispositif institutionnel dont les manques concrets en appellent à la "science", dont les rouages nouveaux obligent aux médiations, dont la complexité relationnelle avec l'Etat fabrique littéralement une nouvelle vague de notables et de techniciens » (*ibid.*, p.80).

Nous pouvons noter, au cœur de cette loi, une volonté sous-jacente d'adopter la même stratégie pour l'enfance, qu'elle soit délinquante, déficiente ou en danger moral. C'est cette stratégie qui donnera naissance à la fois à la nomenclature proposée par le Conseil Technique et à la notion générale et unifiante d'enfance inadaptée, adoptée fin 1943. Toutefois, en juillet 1944, soit quasiment un an après la création du Conseil Technique, une loi de « protection des mineurs déficients et en danger moral » est promulguée. Celle-ci exclut donc les délinquants, malgré la volonté affichée d'unité. Portée par la Santé, elle préfigure les ordonnances de 1945 par le plan proposé aux échelons national, régional et départemental. Ce plan souhaite d'une part créer, au sein du Ministère, un service et un

secrétariat d'Etat de l'enfance déficiente et en danger moral. Son rôle serait à la fois de donner son avis sur les politiques médicales, sociales et éducatives tout en proposant un certain nombre de mesures le cas échéant. Les ARSEA seraient remplacées par un Institut de protection de l'enfance déficiente et en danger moral. Contrairement aux premières, cette institution serait publique et placée sous autorité du préfet avec nomination des présidents par le secrétaire d'Etat, ses deux fonctions principales consistant en la gestion des COT et de la formation des professionnels.

Au niveau départemental, « il est envisagé un conseil de protection de l'enfance, organe essentiel dans la décision de placement, un Service social de protection de l'enfance, fonctionnant auprès des OPHS quand ils existent, organe technique comprenant médecins, assistantes sociales, infirmières, et éducateurs, puis un établissement public de rééducation fonctionnant selon un mode pavillonnaire en sus des établissements privés autorisés » (*ibid.*, pp.67-68).

Enfin, il nous semble important pour clore cette partie de nous attarder sur le centre de Ker Goat, érigé en modèle en matière de rééducation. Gardet (2002) souligne qu'une opposition claire semble exister entre les centres de Ker Goat et de Belle-Ile en Mer. D'un côté, les campagnes contres les colonies pénitenciaires renvoient une image de Belle-Ile désastreuse, quand de l'autre le centre de Ker Goat, privé, bénéficie d'une image très positive malgré les débuts plus que compliqués en 1940. On vante alors les mérites de ce centre en plein air, qui permet aux enfants de se retrouver dans un cadre bien plus ouvert et propice à la réinsertion que la colonie de Belle-Ile. Ker Goat, qui est un centre privé, a été fondé par Mme de la Morlais. Il accueille un public très varié, de jeunes victimes ou coupables de délits divers, des vagabonds, des enfants placés par leurs parents, âgés de 10 à 21 ans. Constitué de deux vieilles fermes abandonnées, les conditions de vie y sont très difficiles, avec quatre-vingts enfants à charge. Concernant l'encadrement, il est constitué de jeunes, âgés de 19 à 25 ans, sans aucune formation. Ils sont issus des milieux scouts, étudiants en vacances, et leur volonté ne suffit pas à résoudre les problèmes rencontrés à la fois par les enfants et par le centre. En 1941, l'Armée du Salut intervient suite à la demande du secrétariat d'Etat à la Santé, et en mars 1942, Georges Bessis est nommé chef du nouvellement nommé Centre d'éducation de Kergoat.

Les activités des deux centres diffèrent. C'est ainsi qu'une chorale est montée à Ker Goat au milieu des années 1940. Celle-ci participera de l'image idyllique du centre, notamment en

capitalisant sur la sortie du film *La cage aux rossignols*¹⁰, qui prône les bienfaits de la chorale pour la rééducation d'enfants délinquants, qui se voient transformés par le chant. Les locaux et les activités ne sont toutefois pas les seules différences qui existent entre les deux sites. Belle-Ile est une colonie publique et Ker Goat un centre privé. Au-delà des questions de financement, se pose en filigrane de cette opposition des images très stéréotypées de chaque secteur : le public nécessairement pénitentiaire et le privé dynamique et généreux. Toutefois, cette opposition n'est pas justifiée. En effet, tous les centres de l'Administration pénitentiaire ne sont pas fermés, à l'instar des centres de rééducation. Bien qu'étant privé, Ker Goat bénéficie pourtant d'aides de l'Etat, aussi bien financière que juridique, ces œuvres étant généralement bien vues. Cette bienveillance à l'égard des structures comme Ker Goat tranche avec le peu de moyens, qu'ils soient humains ou financiers, alloués aux institutions publiques telles que Belle-Ile.

De même, les publics accueillis diffèrent, le centre de Ker Goat accueillant des mineurs plus jeunes, réputés moins difficiles que ceux envoyés à Belle-Ile qui sont également plus âgés. De plus, après guerre, de nombreux centres voient le jour en Bretagne, notamment le centre d'observation de la Prévalaye. Celui-ci va permettre à Ker Goat de trier les jeunes accueillis. Ces derniers doivent être âgés de onze à quinze ans, rééducables, normaux et sans infirmité, issus de milieux ruraux et ne jamais avoir été en prison. Le public est donc bien différent de celui de Belle-Île, même si la notion d'éducabilité est ici à tempérer. Elle ne prend pas tant en compte les condamnations des mineurs que le comportement observé dans les institutions. Cette différence de public vient tempérer les réussites et les échecs de chaque institution, ces dernières devenant également de moins en moins comparables.

Le contexte juridique et technique de l'Occupation et du régime de Vichy maintenant posé, nous pouvons présenter le travail effectué par Deligny au sein du Pavillon 3 de l'hôpital psychiatrique d'Armentières.

La tentative d'Armentières

Nous nommons ici tentative d'Armentières celle entamée par Deligny à son retour de la guerre, sous l'Occupation. Bien que Deligny ait déjà, comme nous l'avons vu précédemment, expérimenté au sein de cet hôpital psychiatrique, c'était dans de toutes

¹⁰ *La cage aux rossignols*, réalisé par Jean Dréville et sorti en 1945, s'inspire directement du centre de Ker Goat. Il rencontra un succès populaire et critique, et sera la source d'inspiration du film *Les choristes* (2004).

autres conditions, et surtout avec une fonction différente. C'est pourquoi nous différencions ici ces deux périodes, même si ces tentatives prennent place dans le même lieu. Nous allons, dans cette partie, présenter la tentative de Deligny éducateur à l'hôpital psychiatrique d'Armentières.

Durant la guerre, l'hôpital psychiatrique d'Armentières est particulièrement touché, comme nous l'explique Perret. Les bombardements, plus particulièrement en mai et juin 1940, détruisent une partie non négligeable des pavillons, et entraînent décès et évasions. Les conditions sanitaires sont extrêmement difficiles, les maladies, les pénuries d'eau, d'électricité, de nourriture ne font qu'aggraver la situation, menant à la mort près de 500 patients, emportant parfois la totalité des résidents d'un pavillon. Le personnel est réduit au directeur, trois médecins, quatre internes, onze sœurs et trois gardiens. L'hôpital n'est pas ravitaillé, mais dispose d'une petite exploitation maraîchère, d'une ferme et d'une brasserie, qui comblent autant que faire se peut les besoins. De plus, bien que la population adulte de l'hôpital diminue de moitié, celle des enfants est multipliée par dix entre 1937 et 1943. Cette explosion du nombre d'enfants envoyés par le tribunal s'explique notamment par une augmentation de la délinquance juvénile de 192%, ce qui est identique ou presque à celle des adultes. Les enfants sont majoritairement issus de milieux modestes, et sont condamnés dans l'ensemble pour des vols. Ils sont soit renvoyés dans leurs familles ou placés dans des institutions selon leurs « dossiers délivrés indifféremment par des employés de mairie incompetents, ou par des experts issus du privé ou du public, et qui, dans ce dernier cas, viennent aussi bien de la magistrature que de la psychiatrie » (Perret, 2021, pp.49-50). En résulte des placements basés sur des critères abstraits et une surpopulation dans les différentes institutions. A Armentières, institution jugée modèle, malgré la création de deux nouveaux pavillons pour compenser ces arrivées, un pour les filles et l'autre pour « les arriérés profonds inéducables », la situation vire au chaos. Ce dernier est toutefois assez répandu, notamment du fait des querelles concernant le monopole sur l'enfance entre la Santé, la Justice et l'Education. Les rôles et places de chacun ne sont pas définies clairement, ce qui contribue largement au désordre global.

Quand il revient de la guerre, Deligny va prendre en charge ceux que l'on appelle à l'époque les « pervers constitutionnels », au sein du pavillon 3. L'étiquette de la folie, attribuée à ces enfants, inscrit ainsi cette folie dans l'individu, de sorte qu'ils ne sortiront jamais de l'asile. Ces enfants étaient soit considérés comme débiles profonds, soit comme pervers. Ces

derniers étaient issus des colonies pénitenciaires pour enfants. La première tentative auprès de ce public va prendre racine, au sein même de l'institution, dans le personnel présent. Dans ce contexte très spécifique de la guerre et de l'occupation, se pose la question de l'aide qu'il est possible d'apporter aux enfants enfermés. Deligny propose trois réponses. La première concerne les gardiens, anciens ouvriers au chômage : ils vont constituer le premier réseau humain de Deligny, et vont essayer de « transformer la vie de ces adolescents » (Moreau, 1978, p.36). Pour Deligny, il s'agit là d'une de ses actions les plus importantes : redonner confiance en ces gardiens, leur permettre d'entrevoir leurs capacités et de se recréer. Après avoir été ouvriers dans l'industrie du textile, ils ont été marins, footballeurs, et Deligny leur propose d'apporter leurs connaissances et leurs compétences, pour les mettre au service des jeunes. Ainsi, les ateliers en projet sur l'asile sont créés, avec la complicité notamment des ouvrières du textile, qui donnaient du matériel récupéré à l'usine. Des activités sont organisées, matchs de football, sorties, jeux, artisanat. Le quotidien est totalement transformé et rythmé autour de ces temps. Cela ne bénéficie pas qu'aux jeunes internés : les éducateurs peuvent ainsi retrouver les anciennes routines dans les ateliers. Moreau précise qu'il s'agit ici, tout comme à l'école, d'organiser une action collective et non individuelle, qui permet d'entrevoir d'autres possibilités au sein même de l'institution. Moreau ajoute qu'il est bon de rappeler que le réseau, à Armentières, n'est pas que l'œuvre de Deligny. Cette esquisse, cette recréation du milieu au cœur de l'institution a été rendue possible par un certain nombre de facteurs : la guerre tout d'abord, qui amenait l'institution à être plus souple quant aux demandes formulées, mais aussi la fonction d'éducateur de Deligny qui, contrairement aux gardiens et aux médecins, n'avait pas de responsabilité ou de contraintes liées à la prise en charge des enfants, et enfin la volonté des gardiens membres du réseau, leur niveau d'implication.

Cette réorganisation du temps rend possible la deuxième réponse apportée par Deligny, la suppression des punitions, quelles qu'elles soient, et qui faisaient partie de l'arsenal classique de la vie asilaire : isolement, camisoles, châtimens corporels ou privation de nourriture et de sortie. Deligny revient plus tard, dans *Le groupe et la demande : à propos de La Grande Cordée*, sur la réception de l'annonce de la suppression des punitions par les enfants : « Nous avons dit : voilà, c'est notre position, pas de sanction. Je l'ai claironnée, cette prise de position, debout sur le perron, vers les cent bagnards rassemblés. A vrai dire, rien n'a bougé. Je n'ai pas été jeté en l'air ni ovationné. J'aurais dit : "La soupe de midi sera remplacée par du saucisson d'herbe" que j'aurais eu droit au même intérêt » (Deligny, 2007,

GED, p.419). Cette indifférence peut s'expliquer, selon Perret, par le fait que les enfants ont bien compris que la sortie, permise ou interdite, n'était qu'un moyen de les contrôler, de les discipliner. De même, elle entretient, chez eux, l'illusion de la liberté, qui leur serait rendue en sortant de l'asile. Pourtant, ils savent bien qu'ils n'ont que peu de chances de quitter l'asile, et bien plus de passer leur vie en son sein, naviguant de pavillon en pavillon. Ainsi, Deligny va penser la question de la liberté, celle du dehors, illusoire, et celle du dedans, impossible, impensée. L'hôpital psychiatrique est un microcosme, une société dans la société, dans lequel se jouent des relations sociales, des décisions, et la liberté de vivre et prendre celles-ci. Il est ici question de la frontière entre l'institution et l'extérieur, décidée par l'institué, des personnes que l'on doit enfermer et de celles qui peuvent vivre libres. La vie normale, extérieure à l'asile, n'est pas faite pour l'enfant inadapté, qui ne peut se projeter dans une vie dehors. Il lui est impossible d'envisager un projet dans un monde dont il est rejeté, dont il ne fait pas partie. Ces enfants sont donc mis de côté. Seulement, s'ils n'arrivent pas à s'intégrer dans le dedans de l'asile, comment pourront-ils le faire dehors ? Que proposer à ces enfants, exclus du dehors ? Pour Deligny, il faut être attentif dans la pratique à ne pas leur faire entrevoir des choses qui leur semblent inaccessibles, réservées au dehors. De plus, une fois dans l'asile, ces enfants sont condamnés à ne plus sortir, à ne plus voir le dehors. Dès lors, la demande de liberté devient centrale, bien qu'ils en arrivent à considérer que le dehors n'est pas, ou plus, fait pour eux. Comment rendre acceptable l'asile, qui prive de cette liberté désirée ? La position tenue à Armentières a permis d'inverser la demande. L'asile en était redevenu un, retrouvant son aspect de refuge.

La troisième et dernière réponse apportée est le projet. Quitter l'asile ne pouvant malheureusement en être un, il faut permettre à l'enfant de sortir de la stupeur dans laquelle il est plongé par l'avenir sombre qui semble se dessiner devant lui, à jamais pensionnaire de l'hôpital. Pour Deligny, ce n'est pas tant la nature du projet que le fait qu'il existe qui importe. Ainsi, une tentative d'évasion est un projet valable, parce que celle-ci démontre une volonté, une organisation, une mise en groupe qui permet à l'enfant de vivre au sein de l'hôpital, et non simplement d'y survivre. L'hôpital devient Asile, lieu où il est possible de vivre, de se projeter, de créer des liens, d'exister librement, aussi paradoxal que cela puisse paraître. Deligny a toutefois bien conscience de l'artificialité de cette situation, qui n'est qu'un mirage, une parenthèse dans la situation de l'enfant.

Tout comme pour les actions menées par Deligny à l'école, Moreau insiste sur le fait qu'il

convient de remettre la tentative d'Armentières dans son contexte. Une remise en question de la psychiatrie s'organise à cette période : en France, elle est rendue possible par les mutations entreprises par le régime de Vichy. Un nouvel appareil est constitué, celui de la médecine et de la psychologie, venant s'ajouter à la justice et l'école. Ces transitions laissent entrevoir d'autres manières de faire : en son sein, des alternatives peuvent naître, comme à Armentières, ou celle de François Tosquelles à Saint Alban, qui conduira à terme à la sectorisation. La différence principale entre ces deux actions est que Deligny, en quittant l'asile, s'oppose à toute forme de récupération par l'institution. Celle-ci ne peut qu'appauvrir ces alternatives, comme c'est le cas, selon Moreau, à Saint Alban, qui, devenant institution modèle, englobe les illusions liées à la généralisation. Une deuxième différence réside dans l'idée même de psychiatrie, dont il n'est pas question à Armentières alors qu'il s'agit d'en créer une différente à Saint Alban. Le fait de soigner n'est pas abordé par Deligny : il ne refuse ni n'accepte cette idée, il ne l'aborde tout simplement pas, elle n'est pas au centre de ses préoccupations. Moreau note que, tout comme à l'école, il est question de permettre : permettre à autre chose d'émerger, transformer les lieux pour entrevoir d'autres possibles.

Enfin, Miguel expose une tentative avortée, à la même époque, un projet mené par Deligny et le docteur Paul Guilbert, dans lequel il était question de créer un centre complètement ouvert, sur une vaste propriété, pouvant accueillir jusqu'à cinq cent enfants, de dix à seize ans. Conçue comme un village, cette tentative se voulait être une réponse à l'artificialité des institutions, en y opposant une vie collective, ouverte sur le monde notamment grâce aux éducateurs issus du monde ouvrier, artisan. Les parents des enfants auraient pu ainsi séjourner dans le village quelques jours, préservant ainsi le lien entre l'enfant et sa famille, évitant le destin d'enfermement auquel semblent voués ces enfants. Les activités et le jeu occuperaient une place importante, comme ce fut le cas à l'école et à Armentières. En découvrant de nouvelles choses, les enfants pourraient ne plus se concentrer sur l'image de « cas » qu'ils renvoient à l'éducateur qui les surveille dans les autres institutions. Il s'agit ici, comme ce sera le cas au COT, de leur apprendre à marcher avant d'exiger d'eux qu'ils ne marchent droit. Ce projet ambitieux ne verra cependant jamais le jour.

Nous avons pu voir, dans ce chapitre, les différentes évolutions légales et institutionnelles engagées par le régime de Vichy. La loi de 1942 crée un arsenal institutionnel bâti autour des ARSEA et des COT, et marque les débuts de la professionnalisation des éducateurs. L'enfance inadaptée vient unifier les différentes terminologies en vigueur précédemment,

sans pour autant apporter de définitions claires de celle-ci. Nous avons également décrit de quelle manière Deligny a œuvré auprès des enfants du pavillon 3, en reprenant des éléments issus de son expérience en tant qu'instituteur spécialisé. L'intérêt porté aux traces s'accompagne désormais d'un travail sur la réorganisation du temps et de l'espace, à contre-courant des pratiques toujours très strictes et proches de la prison des autres institutions. Le refus de la punition en est également une preuve. Les prémices des futurs réseaux sont perceptibles, et l'action menée auprès des éducateurs ouvriers déjà présente. Comment ces pratiques évoluent-elles avec la Libération, et notamment dans le cadre des ordonnances de 1945 ? Comment Deligny développe-t-il son action, tout d'abord au COT de Lille, puis au sein du réseau de la Grande Cordée ? Le prochain chapitre va nous permettre de répondre à ces questions.

Chapitre 4. 1944-1960 : du COT à La Grande Cordée

Ce chapitre vient clore cette première partie. Nous y aborderons premièrement les réformes successives du travail social et de la prise en charge de l'enfance inadaptée et délinquante. Cette période est en effet principalement marquée par les ordonnances de 1945, affirmant l'importance d'une réponse éducative à la délinquance, en s'appuyant notamment sur les professions de juge pour enfants et d'éducateur. Nous présenterons ensuite les deux dernières tentatives qui concernent ce travail, celles du Centre d'Observation et de Triage de Lille et de La Grande Cordée. A Lille, Deligny va prolonger le travail mené à Armentières, en y ajoutant une ouverture sur l'extérieur, un lien accru avec les familles et une réflexion sur le milieu plus prononcée qu'auparavant. Le réseau prend toute son ampleur lors de la tentative de la Grande Cordée, qui s'appuie sur les auberges de jeunesse et des professionnels et familles prêtes à accueillir les jeunes.

De la Libération au début des années 1960 : une période charnière pour l'enfance inadaptée

Cette période est marquée par des changements législatifs successifs. Tout d'abord, les trois ordonnances de 1945 sur la réponse à la délinquance, la création de la fonction de juge pour enfants et enfin de la profession d'éducateur. Celle de 1958, quant à elle, rend possible les mesures éducatives. Nous allons préciser ces changements dans cette partie.

Les ordonnances de 1945 s'inscrivent dans le contexte très spécifique de la Libération : elles répondent à la fois à une certaine conjoncture tout en venant affirmer l'importance du pouvoir judiciaire. Elles suivent également la logique d'action sociale menée par le Ministère, afin à la fois de mieux contrôler les initiatives privées œuvrant pour son compte et de réformer les maisons de correction publiques. Il va s'agir d'entériner à la fois l'importance de l'action éducative et de la personnalité de l'enfant, tout en garantissant le rôle clé de la justice et de ses institutions dans la prise en charge de la délinquance juvénile. Cette dernière devient donc une ramification spécifique du droit pénal. Toutefois, il ne s'agissait pas de la seule solution possible à ce problème : les avancées en matière de rééducation auraient pu amener à une dépenalisation, à l'image de celle du vagabondage par les lois de 1935. Les ordonnances de 1945 maintiendront cependant les liens entre carcéral

et rééducation, loi et norme, tout en séparant l'enfance délinquante de celle déficiente et en danger moral, malgré l'envie de les unifier sous la bannière de l'enfance inadaptée formulée sous Vichy par les médecins et psychiatres. Il s'agit ici d'une victoire de la Justice sur la Santé.

Les ordonnances de 1945 reprennent des éléments présents dans la loi de 1942, en facilitant leur mise en œuvre. L'irresponsabilité pénale est donc maintenue malgré des possibilités de dérogations exceptionnelles, les missions des juges pour enfants sont élargies. Ces derniers peuvent prononcer la liberté surveillée, en comptant sur l'action des délégués, plutôt que l'enfermement dans un arsenal plus étendu d'établissements. De même, la connaissance de l'enfant est au cœur des dispositifs : il n'est plus question de juger l'acte, mais celui qui l'a commis. Les enquêtes sociales, familiales et scolaires sont multipliées, tout comme les examens médicaux et médico-psychologiques, effectués en centre d'observation et de triage (Périssol 2020).

L'ordonnance du 2 février 1945 donne aux juges les pouvoirs pour ordonner un placement dans l'un de ces centres afin d'observer le jeune délinquant. La détention provisoire en prison doit être une exception, dans la mesure où celle-ci risque de corrompre encore plus les jeunes. Avant l'ouverture de Savigny, les centres de Charenton, de la rue de Madrid et de la rue de Crimée organisent le triage des délinquants. Les centres (COT) de la région parisienne disposent de moyens limités, et les conditions d'accueil ne sont pas bonnes. Les locaux ne sont pas toujours terminés, les problèmes d'insalubrité fréquents. Ils ne restent pas ouverts longtemps, ce qui laisse la place pour le centre de Savigny sur Orge, qui s'impose alors en modèle. Après guerre, les centres ont une double vocation : ils doivent accueillir et garder les mineurs tout en répondant à un certain nombre d'exigences scientifiques, notamment de dépistage et de construction d'un savoir clinique à partir de l'observation méthodologique des mineurs, qui se veut aussi objective que possible. La surveillance ne concerne toutefois pas que les jeunes, les éducateurs ont également la sensation d'être gardés à l'œil par la hiérarchie. Le premier directeur de Savigny, Guy Sinoir, n'est pas médecin. Il porte en lui l'espoir que le modèle carcéral sera remplacé par les centres et leurs méthodes. Ces dernières doivent permettre au jeune d'être placé dans des situations d'activité normale, permettant ainsi d'observer des attitudes les plus naturelles possible. Toutefois, il ne s'agit pas ici d'éduquer, mais d'observer uniquement. Périssol détaille le fonctionnement du centre : « Le séjour type à Savigny commence par le passage au “greffe” où le mineur dépose ses affaires. Il se poursuit par un entretien administratif et une fouille. Le jeune prend ensuite une douche avant d'aller chercher sa tenue de “pensionnaire” à la

lingerie. La phase d'accueil dure de cinq à quinze jours avant affectation dans un pavillon où débutera l'observation à proprement parler. Donnant un premier aperçu sur la personnalité, les aptitudes et les problèmes physiques et mentaux des mineurs, elle va permettre de les placer dans les pavillons les mieux adaptés. Le groupe Alsace, par exemple, est le groupe des "garçons à problèmes", des "psychopathes", des homosexuels..., des "tordus" en somme. L'observation se déroule ensuite au quotidien : dans le pavillon, en classe, en activités dirigées, à l'atelier, etc. Elle donne lieu à la production de fiches journalières. Des tests et entretiens avec les psys complètent le tableau clinique, l'ensemble des observations prenant corps dans un rapport envoyé au juge des enfants et à l'administration centrale » (Périssol, 2020, p.190).

Bien que ces centres souhaitent se démarquer de tout aspect pénitentiaire, leur aspect carcéral est critiqué à compter des années 1950 pour l'artificialité qu'il amène à toute situation d'observation. L'ouverture des centres sur l'extérieur se fera progressivement, sous l'influence, entre autres, de différentes campagnes politiques et médiatiques. C'est le cas par exemple de celle menée contre les bagnes pour enfants à l'entre-deux-guerres. Les professionnels dénoncent également les dérives du système carcéral, que ce soit dans les rapports et les dossiers des enfants ou publiquement. Néanmoins, les centres de redressement ont toujours bonne image, plus particulièrement dans les rapports officiels. Périssol observe que « se manifestent parallèlement quelques oppositions farouches à la fois à l'enfermement et à une certaine rhétorique réformatrice qui semble en fait garantir la survie de pratiques bien peu éducatives. Fernand Deligny (...) représente sans doute l'une des figures d'opposition les plus radicales et les plus flamboyantes de son époque » (*ibid.*, p.510). Il est également intéressant de noter que la critique formulée quant à l'artificialité des institutions est présente chez Deligny dès 1945.

Il est également important de préciser dans quelles conditions la direction de l'Education surveillée a vu le jour, par l'ordonnance du 1er septembre 1945. Initialement, le projet du Garde des Sceaux P.-H. Teitgen était de rattacher celle-ci au Ministère de la Santé. Le premier directeur de l'Education surveillée, J.-L. Costa, s'y oppose fermement. Un certain nombre d'enjeux politiques expliquent cette situation : les catholiques républicains souhaitent, en intégrant cette direction à la Santé, diminuer la domination socialiste sur L'Education Nationale. Toutefois, le travail conséquent de formation des juges pour enfant rend impossible toute séparation de la Direction de l'Education surveillée et du Ministère de la Justice.

La circulaire du 1er octobre 1945 redéfinit le rôle des ARSEA, qui, bien qu'issues du régime de Vichy, présentaient un intérêt pour l'organisation du secteur. Elles doivent dès lors coordonner, assister techniquement les œuvres privées, informer l'opinion, tout en créant de nouveaux organismes et en assurant leur gestion.

Le Ministère de la Santé est à ce moment-là constitué de groupes très hétérogènes, que ce soit concernant les chefs de service ou les médecins. Pour ces derniers, l'équilibre politique tend vers la gauche. La coordination de l'enfance inadaptée sera confiée à Le Guillant, qui était déjà membre du Conseil Technique de l'enfance déficiente et en danger moral, et qui fait le lien entre tous les autres membres. Il sera, nous dit Chauvière, « le relais infatigable entre l'administration et les œuvres, en même temps que le grand animateur des ARSEA » (1980, p.155). Si celles-ci sont reconduites, c'est dans l'attente que la Sécurité sociale puisse prendre le relais. Elles ont donc pour objectif de gérer les structures, avec la possibilité d'en créer de nouvelles, tout en tendant vers l'intégration administrative des œuvres privées au service public. La Sécurité sociale va prendre en charge les prix de journée des enfants inadaptés considérés comme adaptables, au titre de l'assurance maladie. Ce critère de l'adaptabilité reste très discriminant, et les établissements qui peuvent en bénéficier se doivent d'être agréés en tant qu'institution médico-pédagogique. Toutefois, ce financement sera étendu au fur et à mesure, et les conséquences se feront ressentir dès 1947 : en effet, ce soutien financier se motive par le risque pour la santé des usagers. Les institutions accueillant ces publics doivent dès lors justifier d'un agrément en tant qu'établissement de soin. Cette contrainte à la médicalisation ne rencontre toutefois que peu de réfractaires du fait de l'importance du corps médical dans le champ de l'enfance inadaptée. Les effets, sur ce dernier, du plan français de Sécurité sociale ne s'arrêtent pas au fonctionnement. Ils concernent également l'équipement, les idéologies, la politique. Cela s'observe plus particulièrement dans le secteur privé, qui souhaite maintenir son indépendance et voit la Sécurité sociale comme une forme de concurrence ainsi qu'une tentative d'ingérence amenant à l'intégration au service public. Les œuvres privées se montrent donc très méfiantes, bien que la participation de la Sécurité sociale s'avère en définitive moindre. En 1947 est créé l'UNIOPSS, l'Union nationale interfédérale des œuvres privées sanitaires et sociales, qui comptera en son sein un certain nombre d'œuvres de charité, en excluant les laïques, du champ du social au sens large, et qui fera concurrence aux ARSEA.

Le décret du 10 avril 1945 sur le statut des personnels de l'Éducation surveillée a pour objectif de bien séparer les différents personnels de l'Administration pénitentiaire et de

l'Education surveillée. C'est une véritable rupture entre ces deux administrations, qui ne sont dès lors plus interchangeables. Ce statut prévoit trois cadres : un cadre de personnel éducateur, de personnel administratif et de personnel d'enseignement professionnel. Le scoutisme d'extension, branche dédiée aux jeunes malades, anormaux, inadaptés, participe, par l'organisation de stages de formation, au façonnement de cette nouvelle profession qu'est celle d'éducateur spécialisé. L'idée que celle-ci constitue une famille émerge entre 1945 et 1947, soutenue par le scoutisme. Celle-ci est inséparable d'une autre, selon laquelle les aspirants éducateurs, tout comme les institutions, devraient être choisis selon les idéologies auxquelles ils adhèrent. De plus, les employeurs et les salariés ne sont plus vus sous l'angle de la lutte, aussi bien des classes que des intérêts. Chauvière précise que malgré le fait que cette époque soit perçue sous le prisme d'un certain dévouement, dénué de toute idée de professionnalisation, c'est bien une conception corporatiste qui se dégage des faits. L'Education surveillée souhaite professionnaliser ses délégués, alors bénévoles. Ces derniers auront pour rôle de moderniser le système en place sans pour autant le dénaturer tout en occupant des fonctions en premier lieu éducatives. Pour ce faire, l'accent est mis sur le lien entre le jeune et son délégué, qui devra être issu du même milieu que l'enfant, pour que ce dernier puisse plus facilement s'identifier à l'adulte, qui partage les réalités sociales et les valeurs. Ainsi, les délégués seront principalement des hommes issus des milieux populaires. En 1956, les délégués intègrent le statut d'éducateur.

Une réunion est organisée, du 27 février au 8 mars 1948, pour constituer l'UNAR, l'Union Nationale des Associations Régionales pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence. Lafon réalise le discours inaugural. Celui-ci insiste sur l'intérêt économique que revêt la réadaptation de l'enfance : cela permet à l'Etat de ne pas avoir ces individus à charge, tout en produisant de la main d'œuvre.

En avril 1949, Le Guillant donne sa démission de la revue *Sauvegarde*, amenée à devenir la revue officielle de l'UNAR. Au-delà des oppositions politiques, cette transformation de la revue va avoir un impact sur le champ de l'enfance. Les psychiatres issus des alternatives, tels que Bonnafé, n'interviennent plus. Le départ de Le Guillant, fervent défenseur des pratiques deligniennes telles que la présence d'éducateurs ouvriers et le maintien des liens avec le milieu, marque également celui des pensées alternatives, qui se verront occultées y compris dans les mémoires. Les liens avec les CEMEA disparaissent également. Le Guillant, tout comme d'autres disciples de Wallon, sont de plus en plus éloignés de ce nouveau champ de l'éducation spécialisée, de par leurs critiques de la neuropsychiatrie

infantile, la psychanalyse ainsi que l'usage des tests, qui ne permettent pas de régler le problème de l'enfance inadaptée dans la mesure où ils ne s'attaquent pas à l'organisation même de la société.

De son côté, L'Association Nationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés (ANEJI) soutient l'idée d'unité de la profession. L'UNAEDE (Union Nationale des Assistants et Educateurs De l'Enfance), catholique, défend l'avenir des œuvres religieuses et leur « monopole » éducatif. L'ANEJI participe à la définition de la profession, plus particulièrement du fait qu'elle tient un registre de ses membres. Il va s'agir à la fois de savoir qui fait partie de l'association, qui est du métier, mais également de surveiller à ce que des individus ne puissent exercer. Chauvière parle de « gendarmerie morale » de la profession. Il observe que les critères permettant de dire qui est digne d'être ou ne pas être éducateurs ne prennent pas en compte ceux de Deligny, malgré le fait que celui-ci, tout comme son travail, est très régulièrement cité dans les revues spécialisées, ce qui montre la place qu'il occupait tout de même symboliquement dans le secteur. Il ajoute que « ce surenchérissement moral plus encore que technique, façonne l'image de l'éducateur généreux et original, entraîneur et efficace. Un "nouveau clerc" mais qui serait aussi "technicien des enfants difficiles" » (1980, p.234).

Le refus d'autoriser tout syndicalisme au sein de la profession dénote aussi la volonté de l'ANEJI de sortir tout aspect social du champ de l'éducation spécialisée et montre son corporatisme.

La liberté surveillée, mise en place par la loi de 1912, va s'adapter à la création des juges pour enfants à la suite de l'ordonnance du 2 février 1945. Ainsi, elle pourra être mise en œuvre pendant et après l'instruction et le jugement. La direction de l'Education surveillée y voit une opportunité d'organiser l'observation des mineurs délinquants en milieu ouvert tout en étendant son champ d'action à l'enfance en danger moral. Une première esquisse de réforme en ce sens verra le jour en 1948. La liberté surveillée est considérée alors comme une mesure éducative à part entière. Toutefois, les moyens prévus pour l'observation des jeunes en dehors des institutions et au sein de leur famille sont faibles. Deux magistrats, Fabre et Joffre, vont expérimenter fin 1947 une première forme d'observation en milieu ouvert, menée par les délégués à la liberté surveillée qui animent cet essai sur le terrain. La direction de l'Education surveillée sera attentive à l'évolution de l'expérience avant de lancer la sienne en s'appuyant sur deux centres d'observation plutôt que sur les délégués.

Cela n'entraîne aucune définition en termes de pratiques mais va tout de même orienter celle-ci qui découle du domaine éducatif.

Le mythe des tribunaux pour enfants a pour idée centrale la rupture entre le système pénal classique et le système de probation. Ce dernier serait plus éducatif et moins répressif. Toutefois, il s'agit plus d'un changement de modalités que de mœurs : le contrôle est au cœur de ces dispositifs, qui cherchent, en définitive, à « abolir la prison pour les mineurs » (Périsol, 2020, p.422). Il est question d'agir au plus près des enfants irréguliers, soit dans leurs quartiers. C'est en leur sein qu'ils sont susceptibles de développer de mauvaises fréquentations. C'est le but des tribunaux pour enfants tels que créés par l'ordonnance de 1945.

A propos des quartiers, plusieurs solutions sont proposées concernant le problème du logement sur Paris : dans un premier temps, les grands ensembles sont construits pour répondre à l'insalubrité, avant la création des villes-nouvelles à la fin des années 1960. Des actions de prévention de la délinquance sont mises en place à Paris : il s'agit d'aller à la rencontre des jeunes, de leur proposer des lieux pour se retrouver, en utilisant les codes des bandes. Ces actions sont menées à compter des années 1940 par des éducateurs de rue au sein des équipes d'amitié. Ces clubs, nés d'expérimentations associatives ou hors cadre, vont se multiplier à la fin de la décennie suivante. Ici, l'objectif est bien de pouvoir mener une action éducative auprès des jeunes, en s'appuyant sur les liens d'amitié créés. Toutefois, cette question du quartier n'apparaît pas nécessairement formulée comme telle, mais plus sous l'intitulé plus vaste du milieu.

Les années 1950 sont marquées par la peur des bandes de délinquants, plus particulièrement blousons noirs en France dans les grandes villes comme Paris. Nous pouvons également citer les J3, qui doivent leur nom à la carte de ravitaillement réservés aux individus de treize à vingt ans. Si le marché noir et la débrouille engendrés par la guerre sont tolérés et compris sous l'Occupation, ce n'est toutefois plus le cas dès la Libération. Les J3 doivent participer à la reconstruction du pays. Certains d'entre eux continuent tout de même leurs trafics, d'autant plus qu'il leur est difficile de distinguer occupation et libération. Le ravitaillement se fait encore après cette dernière, les conditions de vie ne s'améliorent pas du jour au lendemain. Le système D, appris pendant la guerre, continue ainsi après celle-ci, dans une relative bienveillance de la part des tribunaux. Le vol, la contrebande, les trafics en tout genre étaient devenus nécessaires à la survie. Les enfants s'habituèrent à ce spectacle avant d'y prendre part puis goût. Ainsi, les J3 forment une catégorie à part, dans laquelle le délit naît de la nécessité. Concernant les bandes des années 1950, comme les blousons noirs,

ceux-ci font majoritairement partie des milieux populaires, malgré quelques exceptions. Cette délinquance est particulière, dans la mesure où elle participe d'une forme de socialisation des garçons, qui revendiquent le droit à s'habiller et vivre leur vie comme ils le souhaitent. Certains n'hésitent pas à rappeler qu'ils gagnent leur vie de manière honnête. Ces groupes n'ont pas de lien avec la délinquance plus professionnelle, n'agissent pas de cette façon, et « jouent aux voyous plus qu'ils ne le sont réellement », comme l'indique Périissol (2020, p.376). Cela n'empêche pas le monde des adultes de porter sur eux un regard très négatif, de les considérer comme une menace. En réalité, celle-ci est mince : la violence décrite par les journaux, les films, n'existe que très peu. Il s'agit plus, dans les faits, d'actes de vandalisme, de troubles divers. Les archives du tribunal pour enfants de la Seine ne font pas état d'une délinquance organisée en bandes ultra-violentes. Au contraire, les jeunes agissent d'une manière générale seuls ou à trois maximum. D'un point de vue médiatique, les blousons noirs sont plus particulièrement présents à la fin des années 1950 et au début des années 1960. Nous pouvons observer une nette différence entre la représentation médiatique des bandes, leur place dans l'imaginaire collectif, relevant plus de la méfiance généralisée envers la jeunesse, et la réalité de celles-ci. Cette déviance s'inscrit dans un processus de socialisation, d'intégration, marquées par un sentiment d'injustice envers une société qui fait la promotion, par les médias, de rêves que la classe populaire ne peut ni atteindre ni s'offrir.

A compter de 1958, et de l'ordonnance du 23 décembre, qui donne la possibilité aux juges des enfants de mettre en place des mesures éducatives pour garantir la sécurité aussi bien physique, morale qu'éducative des mineurs en danger, la politique sociale vise à plus d'égalité par une action sociale globale, guidée par l'Etat dont les pouvoirs sont renforcés en la matière et qui renforce la formation des professionnels.

Le COT de Lille ouvre en 1945, dans cette période charnière, et La Grande Cordée débute en 1948. Comment Deligny développe-t-il ces tentatives ? Sur quelles pratiques s'appuient-elles ?

Le COT de Lille

A Lille, le champ médical est dominant durant la guerre. Le développement des institutions concernant l'enfance inadaptée est ralenti notamment du fait que Lille est sous occupation

nazie. L'ARSEA du Nord est officiellement créée en octobre 1945, bien qu'existante avant cette date.

Le travail de Fernand Deligny a attiré jusqu'à l'attention d'Henri Wallon, et il obtient un poste de conseiller technique à l'ARSEA du Nord à la suite de la tentative menée à Armentières. Ses missions s'inscrivent dans le cadre d'un plan de prévention de la délinquance juvénile à Lille et ses alentours. Il fonde « dans le quartier populaire de Wazemmes, avec quelques moniteurs ouvriers, jocistes et militants communistes un tout premier club de prévention » (Perret, 2021, p.57). Il prend la direction du Centre d'observation et de triage du Nord en 1944. Comment s'organise cette tentative ? Comment évolue la pratique de Deligny par rapport aux tentatives précédentes ?

Le COT accueille, dans le château dans lequel il est installé, bien plus de personnes que les jeunes initialement confiés par la justice. On y retrouve des jeunes en exil ou anciens détenus, syndicalistes impliqués dans les luttes ouvrières, homosexuels fuyant la justice. Deligny préfère aux éducateurs formés des jeunes ouvriers, issus du même milieu que les enfants et les adolescents accueillis, et fait appel à ses anciens camarades de l'IMP afin de continuer le travail qui y avait été amorcé. Durant cette tentative, Deligny reprend des éléments développés auparavant à Armentières. Il refuse l'usage de la menace ou d'une certaine forme de chantage affectif, issus des idéologies paternalistes et moralistes des œuvres. Il n'est pas question de couper les jeunes de leur milieu, de les enfermer à l'écart puis d'observer des comportements qui ne seront que des réactions à l'institution. Le cadre doit être au plus proche du milieu naturel de l'enfant, afin de l'observer tel qu'il est. Ainsi, les lieux ne sont pas fermés à l'extérieur : les liens avec les familles sont maintenus. Les enfants s'y rendent le weekend, soit dans la leur ou dans une famille d'ouvriers qui acceptent de les accueillir, et reçoivent également la visite de personnes extérieures le soir. L'expression est favorisée, que ce soit à l'oral ou par le biais de dessins ou d'écrits. Ces traces constituent autant d'éléments permettant d'entrevoir l'autre. Les jeunes payent leur pension grâce à l'argent gagné en travaillant au jardin, à l'atelier, en cuisine. Plutôt que de déduire la pension du salaire, celle-ci est remise en main propre, de manière à créer un coutumier, levier de réinsertion, car c'est bien de cela qu'il s'agit, plus que de rééducation, comme le précise Moreau. Insérer les jeunes dans un tissu social, par les interactions, le travail, le réseau. Ce dernier permettra également la création d'un foyer, partie prenante de la prévention, au sein d'un quartier populaire de Lille. Selon Moreau, dans cette tentative, Deligny s'oppose à une vision qui érigerait certaines classes sociales en modèles : les

milieux aisés, qui constituent la classe sociale dominante. Il n'est pas question d'importer des valeurs et un mode de vie issus de la bourgeoisie, étrangers à ces adolescents, mais de leur permettre de s'insérer dans le leur. Cela ne peut que passer par une certaine confiance en l'éducateur, qui ne souhaite pas modeler l'autre et n'exerce pas de jugement sur son milieu. Autrement dit, il s'agit de ne pas soumettre la classe ouvrière, mais de lui permettre d'évoluer, de se transformer, par une action populaire que l'on retrouve dans le réseau.

Au COT, le cadre est très large : les jeunes accueillis n'ont pas d'horaire de coucher fixe, ils peuvent se déplacer librement, les punitions sont abolies et les journées s'organisent autour des différents ateliers, offrant une rémunération aux adolescents selon ce qu'ils produisent, et des loisirs, qu'ils soient sportifs, artistiques ou intellectuels. Le centre est ouvert à l'extérieur et à tous, notamment par la mise en place d'une cantine, d'un bistrot et l'organisation d'événements sportifs et culturels.

Deligny utilise le terme de passagers pour qualifier les enfants accueillis, affirmant ainsi le côté éphémère de leur condition, contrairement à l'asile où ils étaient voués à rester jusqu'à leur mort.

Les circonstances occupent ici, comme auparavant à Armentières, une place importante. Le cas des sept fugueurs est représentatif de la dimension centrale de celles-ci : se retrouvant, avec quatre autres camarades, devant une occasion plus que propice à la réalisation de leur plan de longue date, ils rentrent tout de même au centre. De plus, leur attitude sur le chemin du retour n'a montré aucun signe d'inadaptation, de délinquance. Dans l'exemple du gitan, Deligny observe que ce jeune, arrêté pour vagabondage, qui semble aimé par sa famille change de comportement et devient agressif après quinze jours en dehors de son milieu. La fermeture du COT a été, elle aussi, une occasion : pour certains de s'insérer, pour un autre, pourtant moteur au centre, de récidiver. Quant à ceux que Deligny loge chez lui, suite à la fermeture du COT, l'attention qu'ils porteront à être calmes et discrets va à l'encontre de leur attitude d'ordinaire turbulente. Les occasions rencontrées permettent aux jeunes de se recréer, mais aussi de questionner l'idée même d'adaptation, de la confronter au monde. Dans ces récits Deligny insiste tout de même sur le fait que rencontrer des nouvelles occasions n'opère pas un changement définitif, les circonstances ne feront que mettre en avant une facette ou une autre du jeune, d'où l'importance de les multiplier jusqu'à ce que le jeune trouve et saisisse l'occasion de s'insérer dans la société. Il faut toujours garder à l'esprit que les circonstances et les occasions ne sont pas toujours positives, elles peuvent également

entraîner la récidive, y compris chez des jeunes avec qui le travail éducatif avait payé.

Deligny cite Wallon dans *Les Vagabonds efficaces* pour expliquer l'importance des circonstances. Le COT se doit d'en proposer d'aussi semblables que possible au milieu d'origine du jeune, de manière à ce que les observations soient le plus proche du caractère réel de l'enfant.

Nous avons déjà exposé la place prépondérante qu'occupe le milieu dans la tentative du COT de Lille. Il va s'agir de conserver les liens avec celui-ci, plus particulièrement par le biais des éducateurs. Ce choix est également politique : l'émancipation visée ne s'adresse pas qu'aux jeunes, comme nous l'avons déjà montré. Ensemble, éducateurs et enfants vont créer des liens, faire l'expérience d'une réelle solidarité, qui diffère de celle de la prison – cette dernière n'existe que parce que rien d'autre n'est possible pour survivre – penser collectivement leur position dans la société pour la transformer, en comprenant qu'il s'agit d'une question politique. Cela est rendu possible par le fait que les éducateurs ont eu, eux aussi, à faire face aux problèmes que rencontrent les délinquants : ils peuvent alors échanger, débattre avec eux pour créer quelque chose de nouveau, d'autres manières d'exister. La position qu'ils doivent tenir face à ces jeunes doit les aider et se démarquer de celles des éducateurs moralisateurs et paternalistes : ils ne sont pas là pour aimer les enfants, les plier à une certaine morale bourgeoise ou les faire entrer dans un moule, ni même pour céder à leurs envies, uniquement pour les aider à se recréer dans leur milieu en créant des circonstances favorables à l'initiative. Ces éducateurs seront d'ailleurs l'une des raisons de la fermeture du COT : ils sont considérés comme louches, suspects.

Durant cette tentative, Fernand Deligny va s'engager dans une campagne de presse pour dénoncer les mauvais traitements subis par les enfants issus de la Société de Patronage de la Région du Nord, dirigée par l'avocat et abbé Robert Stahl. Deligny avait déjà constaté à Armentières des traces de maltraitance sur des enfants arrivant de chez l'abbé Stahl.

Tschopp précise que « Sommé de s'expliquer lors d'une conférence publique, Deligny montre l'attitude contradictoire des ARSEA et présente des pièces théâtrales mimées par les jeunes du centre pour illustrer le problème » (Tschopp, 2020, p.47). Le soutien qu'il reçoit du parti communiste est discret. Deligny se fait de plus en plus critique vis-à-vis des institutions de prise en charge de l'enfance inadaptée, de leur hypocrisie. Cela se ressent particulièrement dans *Les Vagabonds efficaces*. Celles-ci regroupent « les ennemis de l'enfance » (Deligny, 2007, VE, p.163), décrits comme des parasites se nourrissant des malheurs des enfants, n'agissant en aucun cas pour les aider mais uniquement pour

maintenir « un ordre social pourri et qui s'écroule de partout » (*ibid.*), sans aucune connaissance des réalités du terrain, mais n'hésitant pas pour autant à émettre des jugements moraux, comme c'est le cas lors de la fermeture du COT. A ce propos, il termine ainsi la deuxième partie des *Vagabonds efficaces* : « Donc, pour des quantités de bonnes raisons qui n'ont rien à voir avec le métier, voilà les éducateurs renvoyés par un conseil d'administration statique et dont trente membres sur quarante avaient mis une fois dans leur vie les pieds et leur reste dans le centre : le jour de l'inauguration. Peu importe l'avis des arbitres venus du ministère. D'un côté, les techniciens, médecins-psychiatres, pédagogues, et représentants de la CGT ; de l'autre, les petits pontes z'administratifs locaux » (*ibid.*, VE, p.202).

Chauvière précise que les premiers conflits entre Deligny et l'administration sont de nature diverse : la liberté accordée aux jeunes, plus particulièrement concernant les déplacements, les éducateurs ouvriers, et enfin la figure de l'abbé Stahl, qui siège alors au conseil d'administration de l'ARSEA. Sa campagne médiatique, engagée après la Libération, ne pose problème que dès lors que Deligny accepte d'accueillir au COT des jeunes évadés de chez l'abbé Stahl. Selon Deligny, les mœurs de ses éducateurs ouvriers ne sont interrogées qu'à ce moment-là. Les comptes-rendus du conseil d'administration montrent les hésitations de ses membres ainsi que le moralisme bien présent. En effet, il est reproché aux éducateurs des « histoires de mœurs, d'adultère et d'ivrognerie », ils sont qualifiés d'« hérédo-alcooliques » (comptes-rendus cités par Chauvière, 1980, p.201).

Le COT était entré en résistance contre l'administration : à la première fermeture, les jeunes furent confiés à la Société de patronage le 17 avril, pour s'évader le jour même et revenir au centre. Le compte-rendu du 19 juin fait état de dix évadés, ainsi que d'un « feu de joie (...) allumé dans le parc » (*ibid.*, p.201) et de seize autres jeunes de provenances diverses. Suite à cela, on observe l'indécision du Ministère, qui dans un premier temps, après deux enquêtes, l'une de l'ARSEA et l'autre de Paris, menées par Le Guillant et Peyssard, va à l'encontre de l'ARSEA et décide de poursuivre la tentative, pour changer d'avis après une nouvelle enquête quelque temps après menant à la fermeture du COT en 1946.

Selon Périssol, la pratique de Deligny au COT, plus particulièrement l'ouverture à l'extérieur, sera récupérée par les institutions (notamment l'arrêté du 26 mai 1952 portant règlement provisoire des institutions publiques d'éducation surveillée) afin de penser les centres ouverts. Les familles contestent de plus en plus les décisions des juges, les enfants s'évadent des centres. Il devient alors nécessaire de repenser l'institution et d'acter des

pratiques de résistances, à l'image de celles de Deligny. C'est ainsi que vont se développer, durant les années 1950, de nouvelles formes de contrôle au sein du système probatoire, s'écartant de plus en plus des modalités disciplinaires, à l'image des milieux semi-ouverts, « censés permettre l'accompagnement du jeune dans la vie réelle » (Périssol, 2020, p.512). S'ajoute à cela une relation entre le jeune et l'éducateur redessinée afin de ne plus exercer de pression mais de convaincre l'individu qu'un changement est nécessaire, de le faire venir de lui. Pour ce faire, les éducateurs vont être formés dans des dispositifs qui normalisent les professionnels. Ils sont ainsi pris, à leur tour, dans la dynamique de contrôle. Cette pratique s'éloigne de l'expérience du milieu ouvert telle que menée par Deligny, aussi bien dans sa mise en œuvre que dans ses aspects idéologiques, sur lesquels nous nous attarderons dans la deuxième partie de ce travail.

La Grande Cordée

Deligny retient une leçon importante de la tentative du COT : les lieux comme celui-ci sont trop faciles à fermer. Ainsi, la dernière tentative qui nous intéresse pour ce travail, La Grande Cordée, ne sera pas un lieu simple, mais un réseau que Miguel (2016) qualifie d'éclatement institutionnel. Il s'agit de l'élément principal apporté par la Grande Cordée au détournement de l'institué. Bien que l'idée de réseau était déjà présente dans les tentatives précédentes, nous assistons ici à l'éclosion de ce qui n'était alors qu'une graine en terre. Comment celui-ci se développe-t-il ? Quelles sont ses spécificités ?

L'idée de La Grande Cordée naît en 1947 dans le cadre d'une demande du Ministère de la Santé, par le biais de l'Office public d'hygiène sociale. A cette époque, Deligny est délégué régional de Travail et Culture, association d'éducation populaire liée à l'Ecole des cadres d'Uriage. Le nom de la tentative est inspiré de l'ouvrage *Premier de cordée* de Roger Frison-Roche. La Grande Cordée est officiellement créée en 1948, date de la parution de ses statuts au Journal officiel. Le conseil d'administration comporte, entre autres, Henri Wallon et Louis Le Guillant. Malgré la fin, en 1947, du tripartisme, durant lequel le gouvernement était constitué d'une coalition entre les socialistes de la SFIO (Section française de l'internationale ouvrière), les communistes du PCF (Parti communiste français) et les démocrates-chrétiens, centristes du MPR (Mouvement républicain populaire), certains fonctionnaires communistes maintiennent une capacité d'action grâce à leur implantation dans les domaines du travail, de la santé, de l'action sociale ou encore de la culture. Deligny

peut bénéficier de leur soutien, malgré quelques réticences liées à sa réputation d'être incontrôlable, de par ses liens avec Louis Le Guillant. Le statut officiel de la tentative sera permis par le patronage de Wallon. La Grande Cordée peut également compter sur l'appui notamment des CEMEA, de médecins, de psychiatres, et se dote d'un service médical.

Les éléments précédents s'assemblent autour des différents lieux et personnes constituant ce réseau nouveau, pour disposer d'autant de milieux possibles où le jeune puisse se recréer, selon ses besoins et son histoire. L'association se voit non pas comme recevant des jeunes en placement, mais bien comme leur offrant une possibilité d'exister. Les aspects fondamentaux de cette tentative, outre le réseau, sont le projet que chaque jeune construit, pour être auteur de sa vie, s'insérer dans le tissu social, les occasions, circonstances qui permettront aux jeunes de prendre des initiatives et enfin, comme au COT, l'importance du milieu et le refus de voir les individus comme des cas. Ici encore, les liens avec les institutions existent, plus particulièrement le parti communiste et la sécurité sociale, tout du moins au début. Ce n'est qu'après le départ de Deligny en 1953 pour différents lieux qu'ils se tarissent. A la fin de la tentative, ils seront plus de cent trente jeunes à avoir été pris en charge.

Le réseau s'articule autour des connaissances de Deligny, dont certaines rencontres grâce au succès de ses livres. La Grande Cordée est un réseau réparti sur tout le territoire, s'appuyant sur des militants, notamment politiques, sur les auberges de jeunesse, ainsi que sur des professionnels ou des familles prêts à accueillir un jeune pendant quelque temps. Il se construit ainsi autour de bénévoles bien plus que de professionnels. Il est nomade, n'a pas de bureau fixe.

Le principe de la Grande Cordée est de proposer des séjours d'essais aux jeunes, la plupart du temps en province, leur permettant de découvrir tout type d'activité, professionnelle ou non et de choisir ainsi ce qui leur correspond le mieux.

L'idée de Deligny est de sortir du cadre institutionnel les enfants afin de leur permettre de faire l'expérience d'autre chose, de sortir de leur condition de fou, de délinquant, et de s'installer dans une vie « normale », sans étiquette, après plusieurs séjours, aussi bien grâce à la multiplication des occasions que par la présence d'adultes dont l'enfance n'est pas le métier.

Comment se déroule le processus au sein de cette tentative ? Deligny réalise un entretien à chaque arrivée, afin de définir les besoins et attentes de chacun. La première rencontre avec les jeunes se déroule généralement au Théâtre Dullin, utilisé par Travail et Culture, ou dans

d'autres lieux atypiques, comme des jardins publics. Les jeunes accueillis sont envoyés par des médecins, divers services sociaux, et sont considérés comme irrécupérables. Ce qui est mis en place découle de ces aspects : il pourra s'agir d'une activité singulière, d'un voyage, d'un placement en Auberge de Jeunesse ou chez un professionnel du réseau, parfois même simplement des conseils prodigués lors de l'entretien. L'éducateur du réseau, J. Godignon, se rend une fois par semaine sur les lieux d'accueil pour rencontrer les jeunes, tandis que Deligny est au contact des parents, que ce soit dans les locaux de l'association ou chez eux. On retrouve dans ce dernier point la volonté déjà exprimée au COT de ne pas rompre les ponts avec le « milieu naturel » qui peut avoir son rôle à jouer.

Aucun dispositif spécifique n'est mis en place pour accueillir les jeunes, justement parce que tout doit être possible et que des actions trop définies fermeraient le champ des possibles. Deligny définit cela comme un « “dispositif d'existence”, terme que l'on retrouve dans son *rapport sur la Grande Cordée* en 1952, publié dans la revue *Recherches*, spécial Analyse institutionnelle (Michaud, 1969) » (Tschopp, 2020, p.52). Le réseau est ouvert à tout, à tout le monde, y compris aux familles des jeunes. L'action est pensée comme totale, aussi bien dans les publics touchés que dans les circonstances et les occasions à saisir. Les familles sont ainsi à la base de nouvelles circonstances, en proposant du travail ou encore une chambre aux jeunes : « C'est ainsi que le père de Jean-Pierre S., souvent en déplacement professionnel, peut venir proposer quelque embauche difficile à dénicher à Pierre T., qui se veut électro-technicien ; que la mère de Robert G., excédée par les comportements familiaux de son fils, suit nos conseils, le laisse vivre en hôtel et propose la chambre et la place vide à table à tel autre garçon (...) qui doit vivre à Paris. C'est ainsi encore que Claude S. ramène triomphalement un vieux paysan d'Auvergne rencontré dans le métro et venu à Paris chercher un garçon qui veuille bien garder ses vaches : occasion rêvée pour Claude C. qui dépérit dans la capitale : il va pouvoir se gorger de lait et tâter un peu de l'élevage » (extrait de rapport de La Grande Cordée de 1953, cité in *Oeuvres*, 2007, p.387).

Deligny précise qu'il n'est pas question de couvrir les jeunes accueillis : en effet, s'ils posent problème, ils se feront « éjecter » (Moreau, 1978, p.81). Il s'agit bien d'autonomiser et de responsabiliser les adolescents à partir de circonstances favorables à l'émergence d'un autre soi. Donner une occasion, c'est changer de milieu, trouver celui dans lequel le jeune pourra se recréer. Ces situations variant d'un adolescent à un autre, le suivi, et ce dès l'accueil, est individualisé : il est nécessaire de faire la proposition la plus adaptée. Cette tentative, observe Moreau, s'inscrit dans une double demande, à la fois des jeunes qui ne veulent plus être confrontés à la psychiatrie, mais également de l'administration qui ne sait comment les

prendre en charge et pour qui la Grande Cordée est une solution.

Durant La Grande Cordée, les circonstances vont avoir pour objectif d'entraîner un changement du caractère de l'enfant, de sa conduite. Ainsi, il importe peu que ces circonstances aient du sens en elles-mêmes, elles peuvent être de tout type. Il faut uniquement que le jeune accueilli adhère à l'idée, la saisisse. Le changement peut venir après plusieurs occasions, il faut donc multiplier les circonstances. Il n'est pas question ici d'envoyer le jeune là où l'adulte pense qu'il sera le mieux, ou le plus utile, ou encore qu'il pourra transformer sa conduite. L'avis de l'éducateur importe peu, il ne doit en aucun cas avoir pour projet de changer l'enfant, uniquement de lui proposer des circonstances nouvelles. L'abstention éducative de Deligny se situe précisément dans cet aspect : ne pas imposer ce qui paraît bon à l'adulte, bon pour le jeune, mais le laisser expérimenter. On retrouve ici le refus du moralisme et du modelage de la jeunesse. Perret mentionne que le fait de se concentrer sur les circonstances, les occasions proposées et les imprévus à saisir, a « l'intérêt de ne pas assujettir l'enfant déjà en difficulté aux exigences d'une relation duelle avec cet éducateur ou ce thérapeute, relation toujours alourdie par la relation de pouvoir entre l'enfant et l'adulte » (Perret, 2021, pp.154-155).

Pour Perret, Deligny pose « l'hypothèse que la vie sociale ne s'éprouve jamais mieux que dans l'improvisation collective » et « pratique l'accueil comme art de la rencontre » (Perret, 2021, p.170). Dès le départ, la place est laissée à l'improvisation. La rencontre, se déroulant dans un lieu atypique, permet un discours autre que celui que les jeunes tiendraient habituellement, et laisse place aux « infinis du "n'importe quoi" » chers à Deligny (Deligny, 2007, GED, p.425).

Lorsque Deligny parle de ces derniers, il s'agit justement de ces circonstances, de ces occasions, de tous ces imprévus qu'il faut savoir soit provoquer, soit exploiter lorsqu'ils se présentent. Si la Grande Cordée est basée sur ce principe, cela est dû aux différentes réflexions et expériences tirées de chaque tentative, dans lesquelles Deligny n'aura eu cesse de révéler l'importance des circonstances. Il l'affirme dès *Graine de crapule*, les éducateurs doivent être des « créateurs de circonstances », nouvelles, génératrices d'action, de vie, d'intérêt de la part des jeunes. Il soutiendra aussi cela lors de la tentative du COT en considérant que les centres de rééducation devraient fabriquer l'imprévu, afin de pouvoir observer la vraie nature de l'enfant. Les récits de la Grande Cordée témoignent tous de l'importance des circonstances et des occasions ; de celui qui se trouvera changé par l'arrivée d'un camarade, à cet autre qui modifie son comportement suite à une embauche pour mieux

régresser une fois son travail perdu, ou encore celui qui révèle son attention pour les autres lorsque le collectif en a besoin, tous, y compris celui qui était bien ancré dans la délinquance, dès lors qu'ils saisissent l'occasion qui leur est offerte, trouvent des circonstances propices à la recreation, la libération et l'insertion. Tschopp précise : « Il s'agit pour lui d'«aménager le milieu proche» pour que les adolescents découvrent d'autres milieux de vie. (...) La Grande Cordée se propose, dira Deligny, comme une œuvre collective où chacun, sans quitter ses occupations et préoccupations habituelles, peut apporter en y passant du temps une aide efficace » (Tschopp, 2020, p.52).

Deligny travaille, à la même période, avec la RATP. Il propose une consultation médico-pédagogique, ouverte aux enfants et aux parents. Ce projet s'inscrit dans une logique de lutte pour les conditions de travail des parents, dont l'amélioration, notamment sur la question financière, bénéficiera aux enfants. Il s'agit ici de tout faire pour que les enfants ne soient pas confiés à un IMP, notamment en organisant la solidarité entre les familles, et des temps d'échanges où les enfants allaient séjourner chez d'autres, créant ainsi de nouvelles circonstances et affirmant l'importance du milieu dans les comportements observés. Nous retrouvons ici la visée émancipatrice pour tous de Deligny. Possibilité est donnée au jeune de se recréer grâce à de nouvelles circonstances, et à ses parents de trouver la source des problèmes, qui ne se situe pas dans l'enfant mais bien dans les modes de vie imposés par la société capitaliste.

Les relations entre Deligny, ses soutiens et les différentes institutions se dégradent à compter de 1951. Cela s'explique par le fait qu'un prix de journée était versé pour la prise en charge des jeunes, et que le Ministère considérait que dès lors que ceux-ci trouvaient un travail rémunéré, ce prix de journée n'avait plus de raison d'être dans la mesure où il ne s'agissait tout simplement plus de prise en charge. Cela n'a d'ailleurs jamais été le cas pour Deligny, qui n'a jamais cherché par les séjours proposés à réadapter les jeunes qui lui étaient confiés aux normes de la société. Il ira ainsi jusqu'à refuser le soutien du PCF, garantissant pourtant l'obtention de subventions. Ces tensions, son refus de rentrer de se conformer aux lignes du parti, de rendre des comptes aux différents conseil d'administration, de développer une méthode, et son agacement face aux logiques financières induites par le financement de la sécurité sociale sont autant de raisons qui ont mené à la fin de la tentative. Deligny n'a que faire des demandes administratives, de réadapter, de soigner, de rééduquer. Son souci se situe au niveau de la demande des jeunes, à laquelle il s'efforce de répondre, et ce peu

importe qu'elle corresponde aux attentes de la société. Ainsi, il existe un écart, un malentendu entre les attentes de l'administration, et l'action de Deligny. Quand Louis Le Guillant présente La Grande Cordée, il considère que l'action de Deligny est « l'affirmation confiante, justifiée en doctrine et en fait, qu'il est possible de transformer les hommes » (in *Oeuvres*, 2007, p.406). Il n'est absolument pas question « de transformer les hommes » pour Deligny. L'objectif n'est pas là, mais de permettre à l'adolescent pris en charge, par les circonstances répétées et saisies, de se recréer, de se découvrir, de se libérer, et non de se transformer en Homme nouveau correspondant aux attentes d'une société capitaliste, mais bien de pouvoir à nouveau intégrer la société dans les conditions qui lui conviennent. L'importance de la mobilité des jeunes s'explique en partie par cet objectif. Découvrir de nouveaux lieux, de nouvelles personnes, de nouveaux horizons, et ce sans limite géographique : n'importe quoi, n'importe où, n'importe comment. Nous pourrions dire : qu'importe quoi, qu'importe où, qu'importe comment, pourvu que quelque chose se produise, qu'un événement se fasse, reposant sur la capacité collective de création. La Grande Cordée, comme les tentatives précédentes, est oeuvre collective. Elle repose sur la capacité de personnes diverses de se regrouper et de créer quelque chose de neuf pour le jeune, aussi inattendue ou incongrue que soit cette chose. En 1953, La Grande Cordée perd son agrément, et ne tient que grâce aux fonds des compagnes de Deligny, Huguette Dumoulin d'abord, puis Josée Manenti, et aux membres du réseau qui continuent d'accueillir les jeunes.

En 1956, Deligny part, avec certains jeunes de la Grande Cordée, isolé, sans pour autant arrêter les expériences variées : chantiers, élevage de chèvres, vie communautaire, réalisation d'un film. Cet isolement institutionnel dure jusqu'en 1964, année où il rejoint la clinique de La Borde après avoir été invité par Deleuze et Guattari.

Moreau signale que la Grande Cordée n'est toutefois pas une expérience isolée. En effet, après la Libération, un certain nombre d'expérimentations se fixent comme objectifs de prévenir à la fois la délinquance et les placements tout en donnant la possibilité aux adolescents de voir et faire des choses différentes. C'est le cas notamment des divers chantiers de reconstruction. Ces initiatives ont un certain nombre de points communs avec la communauté pédagogique d'Anton Makarenko. En effet, le collectif, tout comme le travail, y occupent une place importante. Ainsi, remarque Moreau, c'est à tort que le travail de Deligny, plus particulièrement la Grande Cordée, est associé aux idées de Makarenko. En effet, le travail est un prétexte, et ce qui se joue ici, tout comme à Lille, est le coutumier, « la

trame de la vie courante » (Moreau, 1978, p.91) et non l'effet du groupe. Chaque occasion, possibilité, doit donner « un nouveau départ à l'individu en l'insérant dans un tissu social régulier » (Moreau, 1978, p.90-91). Bien que Deligny se soit toujours considéré comme communiste, sa position et ses liens avec le parti sont particuliers. En effet, Miguel constate que dans ses premières tentatives, le discours de Deligny est militant, mais que cet aspect s'efface petit à petit. Cela peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Tout d'abord, la fin du tripartisme coïncide avec les débuts du discours sur l'inclusion : le combat mené concernant les institutions n'a plus lieu d'être. De plus, comme nous l'avons vu avec Moreau, les principaux acteurs de la Grande Cordée sont communistes, sans pour autant que l'association ne reçoive de soutien réel du parti. En effet, les méthodes de Deligny ne sont pas approuvées par tous, et ce dernier se refuse à devenir le Makarenko français, bien que cela soit le souhait du parti. L'argument avancé tient au contexte, qui n'est pas comparable. Selon Deligny, les adolescents accueillis par le pédagogue soviétique sont soutenus dans leur travail de réinsertion par l'État, ce qui rend possible l'action. Cela n'est pas le cas en France, où les délinquants ne sont considérés qu'en tant que main d'œuvre potentielle, que comme un capital à exploiter : par conséquent, un travail comparable à celui de Makarenko n'est pas envisageable. Sévérac note que durant la Grande Cordée, Deligny « pensait encore en termes de langage et de coopération, de circulation de la libre parole et d'organisation d'un collectif » (Sévérac, 2021, p.81). Nous pouvons noter à ce moment-là un changement dans la réflexion : d'une pensée du collectif, Deligny passe à une pensée du commun, qui s'articule autour du réseau et non pas de la communauté éducative. Les raisons de ce glissement sont multiples : un réseau éclaté, qui n'aurait pas qu'un lieu d'attache, ne peut être fermé facilement, comme cela a été le cas du COT de Lille, et permet à la tentative de durer dans le temps ; aussi, le communautarisme a un inconvénient majeur pour Deligny, celui d'unifier les individus pour les faire correspondre aux attentes de la communauté. Le commun s'oppose à cela : il « n'est pas la retombée sur le "comme un", comme Deligny ne cesse de répéter, mais un co-vivre de la différence des modes d'être » nous dit Miguel (Miguel, 2017, p.134). Ainsi, s'il est question de vivre ensemble, avec, le coutumier est au cœur de rééducation : il s'agit de permettre à l'individu de se recréer au travers du quotidien.

La pédagogie de Fernand Deligny, tout au long de sa période nomade, montre donc, comme nous avons pu le voir, une grande singularité par rapport aux pratiques de l'époque dans laquelle il se situe. Ses différentes tentatives se démarquent des institutions traditionnelles de l'époque, par un refus de la médicalisation à outrance, des pratiques issues du milieu

carcérales ou asilaires ne permettant qu'un avenir incertain à l'enfant. Le travail sur le milieu, auprès et avec les familles des jeunes, permet à la fois la réinsertion autant que la prévention. A rebours des logiques d'enfermement et de répression, il se montre précurseur de certaines pratiques, à l'image de l'ouverture du COT vers l'extérieur dès 1945, quand les milieux ouverts ne sont véritablement instaurés qu'à compter des années 1970, soit un quart de siècle plus tard. Les intuitions pédagogiques dont il fait preuve s'accompagnent également d'une pensée au regard des normes et des idéologies, que nous allons maintenant développer. Deligny se situe, ici aussi, à la marge des idéologies de l'enfance.

Deuxième partie : Deligny, en marge des idéologies de l'enfance

Comme le titre de cette partie l'indique, nous nous inspirons de l'ouvrage fondateur réalisé par Pierre-François Moreau en 1978, *Fernand Deligny et les idéologies de l'enfance*, dans lequel il travaille « à travers ce qu'y mordent les tentatives, [à] tracer les contours de ce qu'elles ont sans cesse, et de diverses parts, affronté : l'idéologie de l'enfance » (Moreau, 1978, p.10). Nous allons ici détailler les différentes idéologies à l'œuvre dans le champ de l'enfance inadaptée, et le positionnement de Deligny par rapport à celles-ci. Nous présenterons tout d'abord de manière globale les idéologies de l'enfance et du travail social, puis le positionnement global de Deligny, en nous arrêtant notamment sur ses prises de position politiques et ses liens avec le parti communiste. Par la suite, nous aborderons dans le deuxième chapitre la question de l'enfance et de la délinquance, en nous attardant sur les définitions de cette dernière, les différentes causes qui ont pu être amenées quant à celle-ci, et la pensée de Deligny, en opposition notamment avec les thèses sur l'hérédité et la logique économique de prise en charge. Le troisième chapitre sera consacré aux institutions et à leurs acteurs, permettant de mettre en lumière, une fois de plus, une position singulière de critique mais non de volonté de destruction de la part de Deligny, ainsi que sa perception des adultes gravitant autour de l'enfance délinquante. Nous terminerons sur la question de l'éducation, la rééducation, la discipline et le contrôle. Nous explorerons ses dimensions aussi dans les différentes institutions et pratique dans le champ de l'enfance inadaptée, avant de détailler la logique non punitive de Deligny, son positionnement au regard de l'autorité et la question de l'éducabilité. Cela nous permettra de mieux définir les aspects idéologiques dans la pensée éducative de Fernand Deligny, et de mettre en lumière son originalité au regard des normes en cours durant sa période nomade.

Chapitre 1. Idéologies de l'enfance et pensée delignienne : contour général

Ce chapitre se divise en trois sous-parties. La première se concentre sur les grandes lignes idéologiques du travail social, marqué par différentes influences tout au long de son histoire, ainsi que sur les idéologies de l'enfance. La deuxième partie explore les partis pris de

Deligny quant à ces dernières. Enfin, la dernière partie met en lumière les positionnements politiques de Deligny, plus particulièrement ses liens avec le communisme et le Parti, qui apparaissent tout au long de ses premières tentatives. Une fois de plus, les éléments abordés concernent principalement les périodes traitées dans ce travail, à moins que des éléments postérieurs ne permettent de mettre en lumière l'aspect précurseur de la pensée delignienne.

Regard global sur les idéologies de l'enfance et du travail social

En 2016, Vimont pose l'hypothèse que bien plus que la loi, ce sont les différentes représentations des mineurs délinquants qui ont déterminé leur mode de prise en charge et la réponse pénale. Nous allons aborder, dans cette partie, cette question ainsi que celle des idéologies de l'enfance et du travail social en général.

Le travail social, à ses débuts, trouve ses sources idéologiques dans plusieurs courants. Tout d'abord, les catholiques sociaux, dont l'action prend racine dans l'encyclique *Rerum Novarum* du Pape Léon XIII. Cet écrit regrette les effets néfastes du capitalisme sur les travailleurs tout en critiquant le socialisme. Il n'est ainsi pas question de lutte des classes, mais de permettre à chacun de vivre au mieux, tout en considérant les inégalités comme naturelles. L'Etat doit mettre en œuvre des politiques permettant de protéger les ouvriers, qui, étant plus pauvres, ne peuvent le faire eux-mêmes. Les catholiques sociaux se divisent en deux courants : ceux pour qui le travail social est un moyen d'évangélisation, plus particulièrement à partir de 1903, sous Pie X, farouchement opposé aux nouvelles lois françaises, et ceux pour qui la mission consiste à endiguer la misère, les problèmes sociaux, tout en tentant de rendre les conditions de travail meilleures pour les ouvriers.

Du côté protestant, l'action sociale a toujours pour but l'évangélisation. En effet, la liberté de culte pour les protestants ne remonte qu'à la Révolution. Les différentes actions menées auprès du peuple, plus particulièrement de la classe ouvrière, qu'il s'agisse de la Croix Bleue pour lutter contre l'alcoolisme, la Croix Blanche pour maintenir la pureté de la jeunesse, ont toutes pour but de les amener à la foi. Ces œuvres partageaient d'ailleurs leurs locaux à la fois avec des permanences médicales mais également et surtout avec des Missions Evangéliques. Ici, le désaccord se trouve dans l'ordre dans lequel doivent s'effectuer les actions : moraliser pour amener vers la foi, ou évangéliser pour plus de morale.

Enfin, comme l'indique Pascal (2014), le solidarisme, inspiré par Emile Durkheim et théorisé par Léon Bourgeois, se positionne du côté laïc. Selon ce mouvement, l'homme en

société est responsable d'une double dette sociale : il doit permettre aux avancées, héritées des générations précédentes, de perdurer, tout en améliorant la société pour les générations futures. L'Etat doit de ce fait jouer un rôle moteur dans ces améliorations. Tout comme les catholiques sociaux, le solidarisme s'oppose au socialisme mais également au libéralisme économique. Pour cette idéologie, l'action doit être rendue possible par l'Etat qui la contrôle, et mettre en avant son côté préventif.

A compter de 1914, nous pouvons observer un certain consensus quant à l'idéologie des travailleurs sociaux, qui refusent à la fois le libéralisme économique et les idéologies de la lutte des classes, qu'elles soient communistes ou socialistes. Les idées de collaboration de classe et de justice sociale sont au centre des discours des travailleurs sociaux. Le courant démocrate-chrétien est le plus représenté, bien que certains restent fidèles au solidarisme. Nous pouvons également observer une opposition entre œuvres charitables et œuvres sociales, ces dernières étant valorisées de par leur aspect préventif et leur plus grande efficacité. Dans son écrit *Un survol de l'histoire du service social*, publié en 2013, Knibiehler note qu'entre 1870 et 1940, « les bonnes œuvres, issues de la charité chrétienne, occupent encore presque tout le terrain » (Knibiehler, 2013, p.32). Elle constate que bien que le métier d'assistante sociale permette aux femmes de s'émanciper en dehors de leur foyer, celles-ci restent encore issues de la bourgeoisie. On observe chez elles, selon Knibiehler, « une tendance moralisatrice : si les pauvres souffrent, pensent-elles, c'est parfois de leur faute ; il faut remédier aux insuffisances de leur éducation ». De la même manière, Pascal, en 2014, explique que « les philanthropes du XIX^{ème} siècle se sont lancés dans l'action pour civiliser ces “barbares” et, probablement, les premières travailleuses sociales n'étaient pas loin de cette intention » (Pascal, 2014, p.285). Ce terme de barbare peut être retrouvé notamment dans le *Journal des débats politiques et littéraires* du 8 décembre 1831¹¹, et fait directement référence à la classe ouvrière.

En cette moitié de XIX^{ème} siècle, l'idée d'une peine éducative s'éloigne. La prison n'a plus vocation à amender, mais à préserver la société des délinquants. Les colonies agricoles passent alors du statut d'alternative à l'incarcération à celui de récompense pour les plus méritants des maisons de correction. Ainsi, l'Administration pénitentiaire va se doter de ses propres colonies agricoles, dans lesquelles la notion de peine prendra le dessus sur celle d'éducation.

¹¹ Consultable sur Gallica, la bibliothèque en ligne de la BNF.

La deuxième partie du XIXème siècle va opérer un changement concernant le regard porté sur l'enfant délinquant. Le vagabond va passer du statut de pauvre enfant des villes, innocent coupable, à celui de criminel représentant un danger pour la société. L'image de l'enfant portée par Rousseau devient une utopie et est rejetée par le positivisme. Celui-ci va amener l'idée d'hérédité du comportement délinquant, de l'inscription de ce dernier dans les gènes de l'enfant. Ainsi, il n'est plus question d'éduquer, puisque la délinquance devient naturelle chez ces enfants, mais bien de punir. Pour servir ce projet, de nouvelles colonies pénitenciaires et correctionnelles sont créées, six en trente ans. En parallèle, de nombreuses colonies privées sont fermées. Dans ces nouvelles institutions, le mot d'ordre est la discipline, alliée à la rentabilité des exploitations agricoles. L'éducation des mineurs est mise de côté. Bourquin explique que « dans un congrès de criminologie portant sur l'éducation correctionnelle, il est dit en 1890 : "Il faut soumettre l'enfant, s'il continue à fauter c'est que la discipline n'est pas suffisante." La discipline est devenue l'unique moyen de moralisation » (Bourquin, 2007, p.118). Les mineurs de ces colonies sont considérés comme irrécupérables, tout comme les « vicieux » et les « insoumis » issus de l'Assistance publique. Le projet éducatif n'est plus, ne reste que l'idée de châtier.

Selon Chauvière, la multiplication des lois touchant l'enfance dès le début de la troisième République s'explique par deux éléments : d'une part la nécessité de maintenir un certain ordre social, plus particulièrement suite à la Commune de Paris, et à la volonté d'affirmer la place aussi bien des Ministères de l'Instruction Publique et de la Justice que des oeuvres. De plus, ces lois interviennent en même temps que se développent tout un champ de connaissances sur l'enfance.

Cependant, concernant le projet sous-jacent à la prise en charge, les choses sont sur le point de changer. La fin du XIXème siècle fait la part belle aux questions sociales, à l'enfance et à l'éducation. Le Docteur Lacassagne s'oppose aux théories sur l'hérédité de César Lombroso, sur lesquelles nous nous attarderons plus bas, et pose la question des causes sociales de la délinquance. L'enfant devient une victime qu'il faut protéger et éduquer. S'en suivent alors les lois de protection de l'enfance qui donneront naissance aux patronages pour les mineurs de justice, dont nous avons parlé dans la première partie de ce travail. Le changement qui s'opère ici est plus particulièrement visible en ce qui concerne la déchéance de la puissance paternelle. L'enfant coupable devient alors également un enfant victime : il convient de comprendre ce qui a entraîné le délit, de préserver les enfants, de les prendre en charge pour les éduquer. La loi du 22 juillet 1912 va venir confirmer ce virage : il faut relever les

individus plus que les empêcher de nuire à la société. Il existe alors une opposition très forte entre les conservateurs pour qui la délinquance est le résultat d'une perte du sentiment religieux, et donc de morale, liée à la laïcisation de l'école, et les radicaux qui considèrent que la société est responsable de cette délinquance par les conditions de vie déplorables qu'elle impose à ses membres. Toutefois, cette vision de la délinquance atteint très peu l'opinion publique, marquée par les Apaches, bandes d'adolescents délinquants de la région parisienne. La loi de 1912 porte en elle l'idée que la société doit régler le problème de l'enfance plus que celui de la délinquance. Bourquin précise que sur le papier, cette loi amène de profonds changements : « Avec la liberté surveillée, on voit poindre la notion d'amendement, d'éducabilité et s'effacer l'idée de discernement. Peu importe que le mineur soit discernant ou non, ce qui importe c'est son degré d'amendabilité, d'éducabilité » (*ibid.*, p.121). Dans les faits, la mise en œuvre de ce texte ne change rien à la situation dans les institutions, qui restent majoritairement répressives.

Bien que l'application de la loi soit peu concluante, celle-ci entraîne un certain nombre de réflexions qui aboutiront aux ordonnances de 1945. En premier lieu, le parlementaire César Campinchi propose en 1937 une réforme de la loi de 1912 visant à séparer l'Éducation surveillée de l'Administration pénitentiaire, à créer des magistrats spécialisés dans la question de l'enfance délinquante et à mettre en place un certain nombre de mesures de protection et de redressement préservant les droits de l'enfant. Déjà à l'époque, la question démographique occupait les esprits : il ne fallait surtout pas perdre cette population trop peu nombreuse. Cette proposition ne verra pas le jour, bien que Campinchi devienne Garde des Sceaux l'année suivante. Toutefois, l'essence de celle-ci sera préservée et se retrouvera pour beaucoup dans les ordonnances de 1945, dont la femme du parlementaire, Hélène Campinchi, sera la principale rédactrice. La loi du 27 juillet 1942 insistera de son côté sur l'importance de l'évaluation de l'amendement du mineur. Cet aspect entraînera la création des centres d'observation et de triage, et avec eux les premières écoles d'éducateurs, prémices d'une nouvelle profession en devenir.

Entre 1935 et 1945, l'accent est mis sur les enfants délinquants et la prise en charge éducative de ces derniers. Chauvière précise que « la situation des “arriérés”, “déficients” ou “retardés scolaires” devra attendre les années 1950 pour connaître un début d'amélioration globale. » (1980, p. 9). Toutefois, le plan de sauvetage de l'enfance de 1942 est cohérent au regard de la prise en charge de tous ces enfants inadaptés, bien que des inégalités subsistent. Cet intérêt est à remettre dans son contexte historique et politique, les mouvements

totalitaires manifestant toujours un intérêt pour la jeunesse. La Libération gardera les fondements de ce plan sans remettre en question « le statut de l'initiative privée et l'idéologie ambiante » (Chauvière, 1980, p.10).

A compter de 1942, la rééducation et le dépistage sont alors préférés à la répression, et les enfants en danger moral sont plus volontiers placés sous la responsabilité de la médecine et de la justice. Les religieux maintiennent leur place dans ce système, mais ce n'est pas le cas des enseignants, que l'on accuse de politiser la jeunesse. Dès lors, l'enfant inadapté doit être traité comme une personne malade, un objet d'étude, qui se conçoit comme un cas : c'est l'hygiène mentale, considérée comme une science par Robert Lafon, et dont le but est de trier les personnes adaptées et les autres, qui seront écartés. Si cette question de l'enfance inadaptée devient centrale, ce n'est pas uniquement pour des raisons morales, mais également économiques. Les inadaptés doivent servir l'économie, et plus ils sont pris en charge tôt, moins ils coûtent à l'Etat. Ils sont pris dans les nouvelles considérations de la jeunesse, qui constitue un capital humain.

Le régime de Vichy s'oppose à la République laïque, et le fait savoir dans son organisation, plus particulièrement en visant les instituteurs. Ces derniers, considérés comme responsables de la débâcle militaire autant que de la corruption de la jeunesse, peuvent être révoqués s'ils ne correspondent pas aux attentes du régime. L'instruction religieuse, bien que facultative, fait son retour, tout comme la possibilité pour les congrégations d'enseigner. Le retour aux valeurs religieuses est prôné, ce qui engendre une adhésion des mouvements cléricaux. On observe alors un net rapprochement entre l'Eglise et l'Etat, le plus important depuis le début de la Troisième République. Il est toutefois intéressant de noter que ce rapprochement engendre une division au sein même de l'Eglise, plus particulièrement suite au retour de Laval en 1942. Si les mouvements cléricaux pouvaient partager l'ordre moral catholique, ce n'est pas le cas de celui résolument fasciste et nationaliste proposé par Laval. La déportation des juifs, tout comme le STO, divisera les clercs, amenant certains d'entre eux à entrer en résistance. Bien qu'il soit question dans un premier temps de glorifier la famille, dans les faits, il existe des différences entre le plan idéologique et pratique. En effet, « d'une part, le passage de la vocation nataliste de la famille à sa vocation éducatrice fait le lit de toute une technicisation des problèmes de l'enfance, de l'enfance "difficile" en particulier. D'autre part, à la socialisation familialiste des jeunes enfants s'oppose le modèle para-militaire imposé par la politique de la jeunesse » (*ibid.*, p.30). Chauvière note que bien que l'idée de rendement, d'usage de la main d'œuvre que constitue l'enfance inadaptée soit présente dans des écrits, elle n'est toutefois pas au cœur des préoccupations. Il s'agit, selon lui, tout au

plus d'une justification des moyens déployés vers le secteur de l'enfance inadaptée, d'un argument en faveur des investissements réalisés : ce secteur coûte cher, mais il pourra créer en retour de la main d'œuvre. Il ne s'agit là que d'annonces.

Le plan Plaquevent et le Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral interviennent à différents moments du régime de Vichy, et sont mis en œuvre par des individus aux idées très différentes. Pour le premier, les acteurs, bien que fidèles à Pétain, sont marqués par le refus de collaborer avec l'Allemagne nazie, leurs liens avec l'Angleterre et par le souhait de reprendre les combats dès que l'occasion se présentera. Ils sont également directement impliqués auprès de la jeunesse. A compter d'avril 1942 et du retour de Laval, nous pouvons observer une dérive fascisante du secrétariat général à la jeunesse, qui compte alors parmi ses membres des sympathisants au régime nazi et partisans d'une jeunesse unique. Le Conseil technique de l'enfance déficiente ou en danger moral est donc un projet politique avant tout. Rossignol note que l'on ne peut faire abstraction du projet eugéniste sous-jacent aux travaux du Conseil technique. En effet, il était envisagé que les enfants considérés comme inadaptables ou irrécupérables soient placés dans des sections spécialisées des hôpitaux psychiatriques. Pour Rossignol, il n'est pas envisageable que les psychiatres du Conseil technique ignorent à ce moment les réalités des hôpitaux psychiatriques en France et en Allemagne. Il interroge également sur le devenir d'un individu classé irrécupérable en 1943. De plus, l'un des débats porte sur le nom à donner à cette nouvelle entité. La notion d'enfance irrégulière porte en elle une dimension culturelle, contrairement à celle d'enfance inadaptée, plus biologique. De même, l'idée d'inadaptation provient de la théorie de l'évolution de Darwin, utilisée par les nazis afin de justifier l'élimination des inadaptés. Périissol précise que durant la guerre, au centre de la rue de Crimée, qui organisait le triage des délinquants, les enfants juifs étaient machinalement triés et remis aux autorités si celles-ci en formulaient la demande. Cet aspect, au-delà du fait qu'il démontre la collaboration de l'Etat français, rappelle que la technicisation des pratiques fait perdre le sens de celles-ci, entraînant dès lors un tri parfois plus motivé par des idéologies, potentiellement dangereuses, que par un souci de l'enfant ou de la justice. La nomenclature standardisée proposée par le Conseil technique de l'enfance déficiente ou en danger moral mêle, sous l'appellation enfance inadaptée, tout un ensemble de catégories hétérogènes. Du mauvais élève à l'orphelin, du délinquant au malade, tous sont répertoriés afin de trouver une solution de réadaptation, quand bien même certains restent destinés à l'asile.

L'internement semble ne plus être la voie unique, bien qu'il soit tout de même envisagé en cas d'échec.

Il est intéressant de noter qu'un certain nombre de voix s'élèvent tout de même contre les idéologies portées par le régime de Vichy. La critique s'organise notamment à l'hôpital psychiatrique de Saint Alban. Celle-ci se ressent également dans les pratiques, menant progressivement à l'idée de psychiatrie de secteur.

Cette période de l'histoire du travail social, de 1940 à 1949, est marquée par une question centrale, celle de la légitimité de la légalité, des lois, qui s'explique par le gouvernement de Vichy. Par conséquent, la loi n'est plus nécessairement un facteur de progrès social, tout comme le respect de celle-ci. Cette question du contournement de la loi reste toujours d'actualité.

L'ordonnance du 2 février 1945 vient concrétiser toutes les réflexions et débats remontant à la fin du XIX^{ème} siècle. Celle-ci fait figure de rupture dans la mesure où elle affirme la primauté de l'éducation sur la peine. Cette dernière n'est plus qu'une « dérogation à titre exceptionnel et par décision motivée ». Le mineur délinquant le devient par manque d'éducation familiale, idée largement défendue par la neuro-psychiatrie infantile à compter des années 1930. Dès lors, il faut rééduquer ces enfants, qui deviennent ainsi irresponsables au regard de la loi. Cette mission éducative s'inscrit dans une vision positive de l'enfance, qui représente l'espoir et la main d'œuvre nécessaire à la reconstruction du pays après la guerre. Jurmand note qu'à la Libération, contrairement à ce que nous avons expliqué précédemment concernant l'idée de rendement de la jeunesse sous Vichy, « on peut considérer que l'effort de rééducation des mineurs délinquants après la guerre est l'équivalent d'une tentative d'acculturation à la classe ouvrière. Le corps est ici vu sous l'angle du renouvellement de la force de travail ; il est l'élément incontournable des forces productives. » (Jurmand, 2006, p.93)

Après la Libération et la fin du tripartisme en 1947, les tensions politiques vont avoir un impact sur le travail social. Cela va avoir pour effet d'accentuer l'opposition entre la majeure partie des travailleurs sociaux, issus du catholicisme social et proches du Mouvement Républicain Populaire, et les courants laïcs, plus particulièrement la SFIO et le parti communiste. Ces derniers reprochent notamment l'aspect paternaliste du travail social. L'importance du Parti Communiste, y compris après la fin du tripartisme, permet de mieux comprendre le sentiment de lutte des classes au sein de la société française au milieu du

XXème siècle. Les théories marxistes permettent à la fois de penser et de créer une certaine réalité socio-économique. Nous observons toutefois des liens entre les générations ainsi qu'une « certaine porosité entre les classes » (Périssol, 2020, p.215) : la délinquance juvénile commence à toucher les classes moyennes et aisées, se manifestant ainsi par un certain nombre de déviances encore jamais observées auparavant. Cependant, les classes populaires restent majoritairement représentées dans les statistiques de la délinquance juvénile. D'ailleurs, les classes moyennes ou aisées se voient offrir des solutions différentes lorsqu'elles sont concernées : la justice n'est pas nécessairement convoquée.

Durant les années 1950, le changement se situe dans ce qui oriente la pratique, initialement caractérisée par un usage du pragmatisme, lui-même lié à un certain moralisme religieux. Les sciences humaines et sociales vont offrir au travail social de nouveaux modèles théoriques permettant d'orienter les pratiques, que ce soit sur le terrain ou lors des formations.

Entre 1945 et 1965, seuls les cas les plus simples bénéficient de la liberté surveillée. Pour la grande majorité, l'exclusion sociale reste la norme, et celle-ci n'est pas questionnée dans la société qui considère comme normal de vouloir se protéger des jeunes délinquants. De plus, la famille étant considérée comme la source de cette délinquance, il apparaît logique de séparer les jeunes de celle-ci. L'exclusion bénéficie donc d'une double justification : elle protège la société du mineur délinquant et coupable, et ce dernier, alors victime, de sa famille. Autour de 1950, l'atelier professionnel prend une place importante dans le travail de rééducation. Celui-ci se base sur les valeurs de la classe ouvrière dont sont issus les mineurs et dans laquelle ils devront être réintégrés. Le projet reste toutefois très normatif : il s'agit de gommer les mauvaises habitudes issues des familles et d'un milieu considéré comme mauvais. Pour ce faire, les jeunes peuvent évoluer dans différents groupes selon leurs comportements. Ils peuvent donc soit accéder au groupe supérieur soit repasser dans celui inférieur. Ici, ce sont les actes qui sont jugés comme bons ou mauvais, sans pour autant s'intéresser à l'individu qui les commet, ce qui peut entraîner des jugements liés plus à un certain conformisme social qu'à une évaluation de la moralité. Il faudra attendre la fin des années 1950 pour que les IPES (institutions publiques d'éducation surveillée) se démarquent de ce modèle pour se concentrer sur l'individu et sa personnalité. Les deux décennies suivantes verront se développer des actions non plus uniquement en direction du mineur mais également en direction de sa famille et de son milieu d'origine. A compter de 1965, le travail de l'éducateur se transforme pour s'intéresser aux causes de l'inadaptation et à ses manifestations. Bourquin précise qu'il « s'agit de favoriser l'épanouissement du jeune, de

l'aider à retrouver ses potentialités, de valoriser sa propre personnalité » (Bourquin, 2007, p.133).

La loi du 4 juin 1970 vient apporter des changements : le mineur et sa famille doivent être aidés et l'enfant doit autant que faire se peut être maintenu dans son milieu. Il est question ici d'un travail de prévention et d'éducation mené aussi bien en direction des parents que des enfants. Les éducateurs critiquent la société qui est dès lors considérée comme la cause de la délinquance du fait des conditions de vie qu'elle impose à ses membres, plus particulièrement aux plus démunis. Les éducateurs se concentrent de plus en plus sur les situations individuelles, ce qui s'explique par la remise en cause de la morale véhiculée par la société. Il n'est plus question d'adapter le jeune à cette dernière mais de lui permettre de s'épanouir. Sur ce point, Deligny se montre particulièrement en avance sur son temps, comme nous l'avons noté à l'issue de la première partie. Ces éléments se retrouvent dans sa pratique et sa pensée dès la tentative du COT.

Jusqu'en 1968, le but et l'utilité du travail social ne sont pas remis en question, dans la mesure où il est perçu comme facteur d'avancées sociales. Nous pouvons toutefois observer que les assistantes sociales, par le biais de l'Association Nationale des Assistantes Sociales (ANAS), qui a adopté son code de déontologie en 1950, luttent contre le détournement de leurs missions en une forme de contrôle des populations. Concernant les éducateurs, il est question de transformer les pratiques pour leur retirer leur aspect carcéral, qui perdure dans certaines structures. A compter de 1968, du côté des syndicats, plus particulièrement de la CFDT, mais également au niveau de l'extrême gauche politique, le travail social est dénoncé comme outil du capital, ayant pour objectif le contrôle des populations ouvrières et défavorisées et la transmission de normes propres aux classes dominantes.

Les années 1980 voient l'arrivée au gouvernement des socialistes par l'élection de François Mitterrand à la présidence de la République. Toutefois, cela ne diminue pas les doutes des professionnels du travail social.

Pour Moreau, la figure de l'enfant est particulièrement importante dans les idéologies dont nous venons de parler. En effet, celui-ci va être considéré comme déficient, moindre, inférieur. Le Sujet est au cœur d'une idéologie libérale : « Le libéralisme, en effet, avant d'être une ligne politique, ou une doctrine concernant les libertés, ou la tolérance religieuse, ou le "laissez faire, laissez passer" en matière économique, s'enracine d'abord dans une conception du monde organisée autour de la figure du Sujet transparent, maître de ses

déterminations (c'est-à-dire ne dépendant pas essentiellement des circonstances), membre d'une sphère morale particulière (...), égal enfin originairement en chacun de ses exemplaires » (Moreau, 1978, pp. 181-182). L'enfant, ne rentrant pas encore dans cette définition du Sujet, est alors considéré comme déviant de la norme, car Sujet imparfait, inachevé. L'éducation et la rééducation deviennent alors les moyens privilégiés pour corriger cette déviance : l'enfant est reconnu idéologiquement par la nécessité de l'éduquer, pour le construire comme Sujet et le soustraire à sa condition et le rendre libre, autonome, capable de s'adapter. Pour Janvier, il y a là une « contingence originaire » : l'enfant peut réussir ou non à s'adapter (Janvier, 2021, p.102). L'éducation a donc pour but de permettre la construction et l'émergence de la « nature humaine », ce qui n'est pas sans poser problème. Tout d'abord, si la « nature humaine » se construit, c'est qu'elle apparaît à partir de rien, d'un vide qu'il faudrait combler. De même, pour combler ce vide, il faudrait prendre en compte la totalité des parcours, des rencontres, des étapes d'une vie. Janvier ajoute que « L'éducation, à la modernité, suppose donc une double présomption, ou si l'on préfère une double fiction, un double "comme si" : faire comme s'il était possible de combler sans reste le vide ontologique de l'humain (conjurant la grande "peur" évoquée par Pascal) ; faire comme s'il était possible d'assurer la maîtrise par l'humain de sa propre contingence, au moyen d'une maîtrise de son développement qui constitue ce processus comme processus "pédagogique" - d'où, à partir de l'âge classique, parmi les figures de la maîtrise, l'importance croissante de l'une d'entre elles : celle du maître comme instructeur ou éducateur » (Janvier, 2021, pp.102-103). Selon lui, la contingence même de l'humain est niée par l'idéologie de l'enfance, qui entend contrôler tous les aspects de la progression de l'enfant vers le statut de Sujet. L'enfant devient donc un être dépendant totalement de l'adulte dans son développement, plus particulièrement moral. Pour Janvier, c'est précisément à ce refus de la contingence par l'idéologie de l'enfance que s'oppose Fernand Deligny, en accueillant plus particulièrement les enfants qui ne sont pas pris en charge par les institutions classiques que sont l'école et la famille, mais que l'on retrouve dans des dispositifs à part, judiciaires, médicaux, psychologiques, de charité. Ainsi, Deligny se situe à l'opposé des idéologies aussi bien d'avant que d'après guerre, la première attribuant à l'enfant les causes de son inadaptation et favorisant des logiques répressives et charitables, et la seconde, marquée par le regard médical et psychologique pour qui les difficultés de l'enfant ne peuvent que s'expliquer par des pathologies. Il insiste, à sa façon, sur « la puissance propre à la contingence de l'humain » (*ibid.*, pp.103-104).

Chauvière estime qu'au niveau institutionnel, à l'époque de la rédaction de son ouvrage (1980), peu de choses ont changé depuis le régime de Vichy : la base du travail social, de son organisation, reste la même, bien que certains éléments aient pu en être modifiés ou aient évolué. Il convient ainsi selon lui d'analyser cette partie de l'histoire pour bien saisir les enjeux de ce champ. De même, la prise en charge de l'enfance délinquante reste un sujet récurrent, en prise avec les enjeux aussi bien politiques que sociaux ou institutionnels. Les différentes lois ont toujours pour vocation d'alléger les dispositifs précédents, tout en apportant le progrès et en luttant contre les idéologies précédentes. Ce mouvement s'observe depuis 1942, sans véritablement que les fondements idéologiques n'aient changé en profondeur.

La pensée delignienne : entre critiques et originalité

Pour Chauvière, la figure de Fernand Deligny est particulièrement intéressante pour l'analyse des idéologies à l'œuvre dans la champ du travail social et de l'enfance. De par ses oppositions, les critiques qu'il formule, ce dernier permet de comprendre les contradictions et incohérences de ces idéologies. Il est, pour Chauvière, « non seulement le témoin mais encore l'analyste d'une époque » (Chauvière, 1980, p.198). Nous allons présenter ici ses différentes prises de position.

Moreau note plusieurs paradoxes chez Deligny : tout d'abord, lui qui ne se considère pas comme un spécialiste et qui affiche une méfiance certaine vis-à-vis de la psychiatrie, du travail social et de la pédagogie bénéficie, à la fin des années 1970, d'une certaine notoriété dans ces milieux. De plus, sa voix se fait entendre malgré son isolement dans les Cévennes. Pour Tschopp, l'œuvre de Deligny est fondée sur l'« impossibilité de circonscrire les personnes » (Tschopp, 2020, p.10). Moreau précise que dans son travail autant que dans ses écrits, Deligny questionne les idéologies de l'enfance, de toutes les enfances, et les institutions qui les font vivre. Les idéologies de l'enfance ne sont pas a priori, elles viennent de l'expérience, de la pratique. Ainsi, la fonction des écrits de Deligny réside dans l'élaboration d'une pensée : la découverte de celle-ci, le questionnement constant, permettant ainsi de ne pas créer « une adhésion immédiate du lecteur, qui substituerait un mythe à un autre » (Moreau, 1978, p.12) pour au contraire détourner les idéologies.

Lorsque Deligny rejoint Armentières, le détournement se situe dans la perception de l'autre : il n'est pas premièrement fou et incurable, et il n'y a pas de raison de le craindre, de

l'enfermer loin des regards. L'asile doit abandonner les pratiques coercitives : il doit s'ouvrir sur l'extérieur, ne plus être basé sur la punition, la sanction, mais sur l'activité. Nous avons déjà abordé ces éléments, mais il est important de préciser que si l'étiquette peut être déjouée, c'est justement parce que l'extérieur intervient et qu'une possibilité est donnée d'être autre, notamment par l'activité. L'ouverture au monde présuppose qu'il existe un ailleurs, qui n'est pas l'asile auquel semblent condamnés ses résidents, ailleurs qui devient abordable, possible.

Moreau dégage un certain nombre « d'habitudes » (*ibid.*, p.91) dans les différentes tentatives de Deligny. Tout d'abord, ce dernier n'agit pas seul, il s'entoure, tisse une toile de collaborateurs, ouvriers éducateurs, psychiatres, Auberges de Jeunesse, professionnels. L'action se situe à l'opposé d'une idéologie de secours porté à l'autre : il ne s'agit pas d'aider en se substituant à l'action de l'individu mais de faire émerger cette dernière, de la rendre possible. La volonté de trop bien faire de cette idéologie du secours est également liée à une certaine compétition entre les institutions, menant à de la méfiance de la part des individus : quelle motivation réelle se cache derrière cette volonté d'aider ? Enfin, Deligny adopte une certaine position vis-à-vis des institutions : il travaille avec elles tout en restant en marge. Il lutte ainsi contre les idéologies auxquelles il s'oppose non pas en les attaquant frontalement, mais en proposant autre chose. Les alternatives devront ainsi convaincre, convertir les visiteurs en leur donnant à voir ce qu'on y fait, en montrant qu'il est possible de faire différemment. Les institutions peuvent également être neutralisées d'une certaine manière dès lors qu'elles formulent une demande : une tentative est alors possible en leur sein.

Moreau présente ainsi les conceptions idéologiques de Deligny, en opposition avec l'idée selon laquelle les problématiques rencontrées par les individus trouveraient leur source dans le sujet, partagée à la fois par la moralité et la psychologie. Il s'oppose également aux idéologies libérales de l'enfance, dans lesquelles l'enfant serait un moindre sujet, qui ne serait pas encore libre, capable. La comparaison à l'adulte est toujours faite de manière négative, en mettant en avant ce que l'enfant n'a pas encore vécu. Ce n'est pas le cas de la jeunesse, qui est vue de manière positive, comme un renouveau, une force de proposition, porteuse de valeurs. Par conséquent, la jeunesse ne peut être vue sous l'angle d'une idéologie libérale, à laquelle elle s'oppose, contrairement à l'enfance. Moreau ajoute : « Les tentatives de Deligny ont rompu (comme d'autres) avec les illusions morales-répressives sans jamais (ce qui est plus rare) tomber dans les illusions psychologiques. Elles apparaissent donc au nombre des rares éléments d'une pratique matérialiste, au sein d'un secteur où tant de révoltes n'opposent à l'idéologie dominante qu'une de ses propres variations » (*ibid.*, p.186).

De même, la question de l'inadaptation est centrale dans le travail de Deligny. Miguel (2016) utilise la métaphore de l'acrobatie pour décrire l'inadaptation : le mouvement effectué par l'acrobate devient celui recherché, que l'on souhaite effectuer, mais sans se demander si le corps de celui qui essaie peut le faire. Ainsi, lorsqu'un mouvement peut être effectué par un grand nombre de personnes, peut-on en conclure que tout le monde peut le faire et surtout devrait le faire ? Selon Miguel, Deligny retourne cette question, pour chercher non pas à adapter un corps à un mouvement à tout prix, mais bien pour chercher à trouver les mouvements adaptés à chaque corps. Dès lors, Deligny se positionne du côté de la recherche des possibles, ceux des corps qui ne peuvent se mouvoir comme les autres, mais peuvent se mouvoir tout de même. Pour Miguel, ce parti pris est particulièrement présent dans les écrits de Deligny, qui sont inséparables de sa pratique. De plus, ils se font le reflet des luttes et des prises de position de Deligny, plus particulièrement concernant la définition de l'inadaptation. Il note également que la pensée delignienne n'est pas linéaire : elle est faite de continuité, de discontinuités ainsi que de retours dans le temps, par la réflexion autant sur les tentatives précédant les écrits que sur son vécu personnel.

Selon Miguel, cette prise de position par rapport à l'enfance inadaptée, à la délinquance, explique en partie les difficultés rencontrées par Deligny, que ce soit au COT ou lors de la Grande Cordée. Ces tentatives viennent questionner les différents appareils, médicaux et judiciaires, mis en place sous Vichy, ainsi que l'ordre social souhaité par les penchants moralisateurs et paternalistes du travail social. De ce fait, Deligny refusera de se positionner du côté du ON, dans le sens ici d'une idéologie, celui qui ordonne, classe et assigne les places que les individus doivent occuper.

Miguel revient également sur le fait que, bien que Deligny ne soit pas seul à l'époque à s'opposer à ces aspects, et qu'il partage certains points de vue avec d'autres mouvements, il n'en reste pas moins original, tant dans sa pratique que dans sa pensée. Nous avons déjà abordé les comparaisons et rapprochements souvent faits entre le travail de Deligny et celui de Makarenko ou Freinet. Outre ce qui a déjà pu être noté précédemment concernant la place du travail et du collectif, Moreau présente également d'autres divergences.

Concernant Freinet, la différence se situe, tout comme pour les mouvements institutionnels, dans la réflexion sur l'appareil. Freinet transformait l'institution en son sein, mais pas l'appareil en lui-même. De plus, Freinet était également opposé aux tests, mais pour des raisons différentes : il leur reprochait de ne pas prendre en compte les différences de

développement entre les individus, quand Deligny s'oppose à leur aspect figé dans le temps. Concernant Makarenko, nous pouvons noter chez lui un intérêt, tout comme chez Deligny, pour le coutumier. Or, celui-ci n'est pas envisagé de la même manière. Son importance est soulignée chez Makarenko, il est institué par une relation entre sujets, par la fascination portée au maître, sa position permettant d'assujettir, tandis que chez Deligny, il n'est pas question de sujet : « il demeure de l'ordre du procès anonyme ; quelque chose émerge qui n'est pas de l'ordre de la fondation » (Moreau, 1978, p.170).

Les colonies de Makarenko accueillaient des jeunes à long terme, pour des séjours pouvant durer jusqu'à cinq ans, tandis que les tentatives de Deligny constituent une passerelle vers d'autres possibilités, occasions pour les adolescents reçus. Ce qui intéresse Deligny chez le pédagogue soviétique sont des aspects en lien avec son propre travail et celui de Wallon – qui restera l'une de ses rares références savantes – à savoir l'importance du milieu et de la prise d'initiative. Il s'arrêtera également sur un point important de la pédagogie makarenkiste, le lien existant entre les individus. A ce sujet, Miguel nous dit « que l'entre est un véritable matériau, que le lien n'est pas un don naturel, mais qu'il doit être travaillé » (Miguel, 2016, p.107). Aussi, le refus de convoquer l'histoire passée de chaque jeune est une forme d'esquive : il s'agit ici de permettre à l'individu d'esquiver l'avenir tout tracé auquel il était destiné de par l'étiquette qu'il porte. Parmi ces points communs se dessine la singularité de Deligny : le discours sur l'importance du « n'importe quoi », qui implique que l'adulte ne soit pas là, à chaque instant, pour surveiller et contrôler. Il s'agit aussi, d'une certaine façon, du travail de l'éducateur : celui-ci doit être ouvert à cet aspect, doit intégrer l'improvisation, et comprendre que tout est occasion pour esquiver, faire, permettre à l'adolescent de se recréer.

Pour lui, l'institué est ce qui crée les séparations : les normaux, les délinquants, les inadaptés. Il s'agit alors de transformer les lieux et les positions, de créer un collectif qui permettra à l'enfant de faire partie de quelque chose puis de s'émanciper, de sortir de cette position assignée. Les différents éléments lui permettant cela sont présents dans chaque tentative, y compris de manière embryonnaire. Au fur et à mesure, ces aspects vont passer de la réflexion à des façons de faire concrètes et spécifiques.

Miguel observe que durant les premières tentatives, il ne s'agit pas tant d'une critique de l'institution que des idéologies qui la constituent. La position à tenir n'est ni pour ni contre l'institution, elle est simplement en dehors des idéologies de celle-ci. De plus, ces expériences sont marquées par deux éléments liés : la guerre, plus particulièrement le

fascisme, et l'asile. Le fascisme trace des frontières entre les hommes, oppose les humains acceptables à ceux qui ne devraient pas être, et dont ON peut se débarrasser. L'asile peut occuper cette fonction de mise à l'écart de ceux qui ne rentrent pas dans la norme : ainsi, il devient important de le réinvestir, de lui redonner sa signification originelle de refuge. Il doit devenir un lieu de recherche, permettant à l'autre de vivre autrement, mais de vivre tout de même. L'asile ne doit plus être une cage, mais bien un lieu protecteur. Nous aurons l'occasion de développer ces éléments dans la dernière partie de notre travail. L'idée de cage nous ramène à la scène originelle abordée précédemment, où Deligny enfant se retrouve face à des singes en captivité. Redéfinir l'asile, le recréer, va au delà d'une simple création d'espaces : il est question de se désolidariser du ON, qui cloisonne le dedans et le dehors, qui décide qui est de chaque côté de la grille, de se différencier de celui-ci pour prendre le parti de ceux qui sont enfermés. Il s'agit, au-delà de la position à tenir, d'un parti pris éthique.

Bien que dénonçant les risques de l'institutionnalisation, Deligny ne saurait s'apparenter aux courants anti-psychiatriques, dans la mesure où la rupture qu'il propose est différente de celle défendue par ces derniers. Il ne considère pas ses tentatives comme des innovations, mais comme appartenant au champ du politique : il se situe du côté de ceux qui sont rejetés, et qui ne peuvent donc être inclus dans des innovations quelles qu'elles soient, n'ayant, au regard de la société, aucun statut, aucune utilité sociale. Il revendique la possibilité pour ces personnes d'être, avant tout, sans correspondre à un rôle assigné par la société.

Tschopp nous dit que « Deligny reste un funambule de la création pédagogique ». Sans projet si ce n'est celui de la présence proche, de la création de circonstances nouvelles, de permettre à l'autre d'être, sans forcer aucun apprentissage ou aucune guérison, sans méthode, mais non sans pratique singulière. Il ne cherche aucun résultat, et n'est pas critique des institutions parce qu'elles n'en obtiennent pas, mais parce qu'elles les recherchent justement, là où l'adaptation à la société n'est tout simplement pas possible car elle se refuse à prendre en compte les difficultés de chacun. Deligny refuse comme horizon éducatif l'insertion sociale à tout prix d'enfants dont la société ne veut pas, pas tels qu'ils sont. Face aux différents publics particuliers qu'il a pris en charge, inadaptés, incapables de toute guérison, de rentrer dans les normes, Deligny pose la question du statut de ces enfants dans nos sociétés. Tschopp ajoute : « Ainsi, Deligny nous transmet une interrogation sur la finalité de l'acte éducatif pour tous les enfants, quels qu'ils soient » (Tschopp, 2020, p.125).

Selon Jouvenet, le droit à l'éducation est « au centre de l'hypothèse delignienne » (Jouvenet,

1988, p.34). Il s'agit en effet d'intégrer, d'insérer les anormaux dans le milieu scolaire et plus généralement dans toutes les institutions sociales. C'est pourquoi les tentatives de Deligny défendent « le mouvement d'adaptation en mélangeant l'adapté et l'inadapté. De ce point de vue, chacune de ses esquives signifie l'évitement de la suradaptation » (Jouvenet, 1988 , p.34). L'adapté doit dès lors changer pour intégrer l'inadapté, il s'agit d'une interaction entre adaptation et inadaptation. L'hypothèse delignienne, en intégrant les inadaptés au tissu social les sort du circuit psychiatrique : c'est à la société de gérer leur inadaptation, dans la mesure où elle en est responsable. Toutefois, plutôt que de voir cette réinsertion sous le même spectre que les institutions, Deligny l'aborde par le biais du détriment, des écarts, de ce qui reste, qui doit être vécu. Il met ainsi en place ce que Jouvenet qualifie de « traitement pédagogique identifié comme orthopédagogico-social et culturel » (Jouvenet, 1988, p.36) dans lequel l'interaction entre le sujet inadapté et le milieu est centrale. Cette hypothèse implique une rupture avec la « semblabilité » : afin de pouvoir vivre et faire vivre le détriment il faut accepter la différence de l'autre, intérioriser le fait qu'il ne soit pas semblable. Pour Deligny, cette rencontre avec la différence se fait très jeune : elle touche à l'inhumain, que ce soit pendant la guerre ou encore concernant le traitement réservé aux animaux. Ce dernier aspect fait résonance plus particulièrement avec sa volonté de désenfermement, de désaliénation. Il note que celle-ci est particulièrement présente dans la Grande Cordée, qui permettra à Deligny de mettre en évidence le fait qu'adaptés et inadaptés peuvent vivre ensemble.

Le réseau, si cher à Deligny, a pour origine la Résistance, plus particulièrement les Foyers de Prévention de la Délinquance Juvénile, dans lesquels délinquants et résistants en planque se côtoyaient. Il était question d'apporter une aide à ces derniers, plus particulièrement en leur trouvant de la nourriture. La présence des résistants rendait ainsi possible un travail de rééducation. Selon Jouvenet, « l'origine du réseau, c'est donc l'association de l'institutionnalisé et du clandestin » (Jouvenet, 1988, p.40). La dissemblabilité est au cœur de celui-ci : le tissu social des adaptés permet la réintégration des inadaptés, nécessitant ainsi de la part des éducateurs de ne plus craindre la folie, aussi bien des autres que de soi-même.

Selon Tschopp, la posture de Deligny, par l'esquive notamment, est une posture de rupture. Elle indique que « Deligny ne cherche ni l'affrontement avec l'État ni avec les institutions, ni une intégration dans les partis politiques et les syndicats. D'autre part, le projet mis en avant par le réseau n'est pas de mener cette expérience sous la forme d'une cogestion ou

d'une autogestion, même si chaque membre des unités du réseau est un sujet partisan d'une démarche commune. » (Tschopp, 2020, p.95). Aussi, quant à la dimension politique des tentatives, Tschopp ajoute que la position libertaire de Deligny tient justement au fait qu'il se refuse à exercer tout pouvoir, y compris pour amener une nouvelle politique dans les institutions. La rupture est donc totale.

Deligny, communiste convaincu ?

Le lien que l'on peut faire entre les différents mouvements que l'on observe dans les institutions pendant la guerre est en premier lieu celui d'un engagement politique et militant, teinté de communisme voire de communisme libertaire. On note aussi dans différentes expériences, que ce soit à Saint-Alban ou dans les tentatives, proches de l'institution de communes libertaires, de Deligny, une volonté de rendre aux institutions leur fonction d'asile, au sens propre du terme. Il est difficile de ne pas aborder la question de l'engagement politique de Deligny, aussi bien officiellement en tant que membre du parti communiste que dans ses réflexions personnelles. Nous allons faire le point sur ces aspects dans cette partie.

Jouvenet apporte des éléments quant à l'aspect politique des tentatives. La part communiste du projet delignien, tout d'abord, se situe en grande partie dans sa biographie, où les liens entre les luttes, le parti ou tout du moins ses membres, sont visibles. Il est également intéressant de noter que Deligny travaille sur le commun. Le coutumier occupe une place primordiale : c'est de ce dernier qu'émerge le commun, qui permet de devenir homme. Jouvenet ajoute que Deligny aime rappeler les origines libertaires du communisme français et s'identifie par conséquent au communisme libertaire, plus particulièrement celui de la fin du XIX^{ème} siècle et du début du XX^{ème}. Aussi, bien qu'il qualifie sa démarche de libertaire, Jouvenet note qu'il préfère l'usage du mot libre à celui de liberté. En effet, selon Deligny, celle-ci se possède et s'apprend. Or pour cela il faut qu'elle existe réellement. C'est pour cela qu'il préfère être libre plutôt que d'avoir de la liberté, même si cela « exige une grande rigueur » (Jouvenet, 1988, p.201). Cette position de l'être libre est au cœur des réseaux, des tentatives, de leur dimension libertaire. Toutefois celle-ci se retrouve, tout comme la part communiste, dans le vécu de Deligny, plus particulièrement dans son engagement pour la fermeture des bagnes pour enfants.

Miguel observe que Deligny, bien qu'ayant adhéré au parti en 1933, plus particulièrement pour lutter contre le fascisme, entretient des liens particuliers avec le communisme. L'expérience du fascisme, tout comme de la guerre, vont marquer sa pensée : le réseau et les tentatives ne sont-ils pas, d'une certaine façon, des actes de résistance ? Miguel précise que Deligny effectue des allers retours dans ses rapports avec le communisme, plus particulièrement avec le parti.

Ainsi, qu'en est-il des liens entre Deligny et le PCF ? Le soutien reçu ne provient pas tant du parti lui-même que de ses militants, voire de certains dirigeants, à l'image de Maurice Thorez. Le parti, à l'époque, n'avait pas encore pensé la question de l'analyse des appareils sociaux à l'œuvre dans les différentes tentatives de Deligny.

Ses positions sont très proches de celles du parti communiste à l'époque de La Grande Cordée. En effet, durant la décennie 1950-1960, de nombreux débats émergent autour de la prise en charge psychiatriques des individus, de leur privation de liberté, leur exclusion du tissu social car jugés comme déviants de la norme. Bien que ces liens en termes de position existent entre Deligny et le PCF, ils se délitent progressivement, jusqu'en 1965, lorsque Deligny rend sa carte définitivement, après avoir quitté le parti à plusieurs reprises. Ses désaccords se situent notamment sur le plan de la doctrine stalinienne, et sur un refus de tout type d'endoctrinement des enfants, fût-il communiste et en accord avec ses croyances politiques. Il refuse également d'endosser le rôle dans lequel le parti souhaite l'enfermer, celui d'un Makarenko français, tout comme d'être contraint à moraliser l'enfance. Deligny interroge toutes les idéologies du travail social, quelles que soient leurs provenance, que celles-ci soient issues du parti communiste, de la charité, de la psychiatrie, du scoutisme.

Aussi, lorsqu'il publie *Les enfants ont des oreilles*, en 1949, Perret suppose que le PCF attendait de lui une certaine position, plus particulièrement dans sa préface, celle d'un expert de l'enfance, de l'éducation, qui aurait permis de faire de lui une figure de proue possible pour les ambitions du parti.

Deligny ne répond en rien à ces attentes, bien au contraire. Il ne suit pas les lignes officielles du parti communiste, mais se positionne aux côtés de ceux qui se méfient des consignes, des théories de personnes n'ayant jamais vu le terrain, des discours savants, confrontés comme ils le sont aux difficultés du réel et du quotidien. Dans sa préface, il critique « le tissage pervers d'idéalisme pédagogique et de bonne volonté sociale qui a servi de socle aux "idéologies de l'enfance" promues par Vichy sans être véritablement combattues par les fonctionnaires communistes au pouvoir, tant l'enfance est le lieu des projections collectives les plus vieilles et les mieux défendues » (Perret, 2021, p.84).

Deligny refuse tous les fantasmes de l'enfance : qu'elle soit fragile, créative, ou qu'elle porte en elle tous les espoirs d'une société qui rêve à sa reconstruction. Il leur préfère le réel, les circonstances, le hasard. Il rejette le terme de « maître » (Deligny, 2007, LEODO, p.238), présent pour guider les enfants et modeler leur personnalité, les faire devenir ce dont la société a besoin pour exister, survivre, se reconstruire. Concernant cette préface, Perret observe que sa « subversion (...) est d'autant plus discrète qu'en 1949 [Deligny] a besoin, pour continuer l'aventure entreprise à l'Institut médico-pédagogique d'Armentières et au Centre d'observation et de triage de Lille, de l'appui de ses amis communistes haut placés dans les institutions de l'enfance » (Perret, 2021, p.85). Le côté dissident de Deligny ressort toutefois dans cet écrit, même s'il se fait plus discret sur la critique idéologique. Il esquivé, pour mieux se concentrer sur ce qui pour lui est une question politique majeure : celle de l'enfance, plus particulièrement celle qu'on rejette, de son engagement à ses côtés. Deligny regrette, dans la préface écrite en 1955 à l'occasion de la réédition de l'ouvrage, la « tiédeur révolutionnaire » de la précédente (cité par Perret, 2021, p.87). Dans celle écrite pour la réédition de 1960, il insiste sur son refus d'appartenir à un camp, quel qu'il soit, fût-il au plus proche de ses convictions. Il veut son écriture et ses ouvrages comme non partisans dans le but de les rendre accessibles au plus grand nombre et non uniquement à des personnes acquises à une certaine cause politique.

Miguel ajoute que tout comme la réflexion sur le collectif et l'humain, le sens de la pensée politique de Deligny a également changé. Communiste convaincu, il ne correspondra pas, dans sa pratique, parce que trop libertaire entre autres, aux attentes du parti. Il n'en reste pas moins, selon Miguel, plus communiste que ce dernier, plus particulièrement du fait de sa position quant à l'humain et au commun. Ogilvie ajoute : « on trouve chez lui un élargissement, plus intéressant que chez d'autres auteurs, de l'idée de communisme. Le communisme comme entretien et poursuite d'un commun, d'une vie commune, qui n'est pas fondé sur une idée mais qui se dégage de pratiques d'ouverture, à l'extrême de l'exclusion, et donc aux limites de l'humain. C'est un communisme qui ne se pose pas la question de comment rassembler les humains, ou émanciper les humains, mais qu'est-ce que c'est que l'humain, qu'est-ce que c'est que les frontières de l'humain, de l'humanité, de l'homme, sur lesquelles Deligny adopte des positions très radicales et très provocatrices ». (Ogilvie, 2021, p.90). Perret, quant à elle, considère que le communisme de Deligny a pour objectif que les

individus puissent se considérer comme humains, et accepter leurs imperfections et impuissance partagées, ce qui les différencie comme ce qui fait d'eux des semblables.

Macherey définit la politique de Deligny comme n'ayant ni projet ni sujet, mais comme étant, une fois de plus, une posture. Celle-ci consiste à permettre l'émergence de circonstances, au-delà des lignes établies aussi bien par le parti communiste que par les idéaux anarchistes, auxquels il s'intéresse, notamment par rapport à la question de la liberté. Permettre l'émergence de circonstances pour que quelque chose se produise, sans forcément de finalité quant à ce quelque chose, par le biais de la vie en réseau. Il ajoute : « C'est pourquoi il est très difficile, voire même impossible, de le cataloguer : on pourrait dire, à la rigueur, qu'il était obstinément spontanéiste, façon Rosa Luxembourg » (Macherey, 2021, p.195). Cette posture politique repose sur l'idée, plus que d'accéder à la liberté en tant qu'état, d'un cheminement quotidien, constant, de libération. Macherey suggère, en clin d'œil à l'écriture si particulière de Deligny, le néologisme « liberter » pour définir cette action de chaque instant.

Ainsi, ce chapitre nous a permis de dresser un portrait global de la pensée delignienne. Se situant en marge des idéologies de l'enfance, il vient les questionner, tout comme celles du travail social. Refusant les logiques économiques ou de considérer l'enfant comme moindre et coupable, il interroge le rôle de la société et les modalités de prise en charge des enfants. Il questionne les institutions et les idéologies qui les traversent dans une position de rupture et non de rejet. De même, son adhésion au parti communiste ne se fait pas sans critiquer celui-ci, que ce soit dans le projet qu'il a pour l'enfance ou ses liens avec le stalinisme. Nous allons maintenant nous concentrer sur les conceptions de l'enfant, du délinquant, nous permettant de voir plus en détail la réflexion de Fernand Deligny sur ces questions.

Chapitre 2. L'enfant, le délinquant

Dans ce chapitre, nous allons aborder la notion générale de délinquance, sa construction à travers le temps, ce qu'elle sous-entend. Nous présenterons les causes qui ont pu lui être attribuées, en nous attardant notamment sur les théories de l'hérédité et l'eugénisme, avant de détailler et le point de vue de Fernand Deligny à ce sujet, plus particulièrement concernant le rôle de la société et des conditions de vie des enfants et de leurs familles. Enfin, nous terminerons par une partie sur l'enfance délinquante à proprement parler, les différentes perceptions de celle-ci, passant de coupable à victime, et présenterons les conceptions développées par Deligny à son égard.

La notion de délinquance, entre définition juridique et idéologie

La notion de délinquance, au-delà d'une définition purement juridique venant qualifier des actes, porte également en elle-même une certaine vision de l'individu, de ses déviances, de ce qu'il est, au-delà de ce qu'il fait.

L'emploi de la notion de délinquance juvénile est connexe avec la révolution industrielle et l'urbanisation croissante. En effet, celui-ci n'apparaît qu'au courant du XIX^{ème} siècle, en lien avec un certain contexte social : sa déviance s'inscrit dans le milieu urbain tout en étant différente dans son traitement, en principe, de celle de l'adulte.

La naissance de cette notion est à relier avec l'avènement à la fois des sciences humaines et du « social ». Les premières, couplées avec le sentiment de l'enfance de plus en plus marqué, permettent de mettre en place des dispositifs s'éloignant, en théorie, du milieu carcéral, tandis que le deuxième, en rendant poreuses les frontières entre public et privé, autorise les interventions au sein des familles, aussi bien par des oeuvres philanthropiques que par l'Etat.

L'enfance délinquante en tant que catégorie évolue fortement entre 1945 et 1950. La question de l'unité de l'enfance irrégulière remonte au début des années 1940. Celle-ci est alors investie par plusieurs Ministères : Santé, Justice et Education Nationale. Ainsi, penser l'unité de l'enfance irrégulière semble compliqué dès lors que celle-ci se retrouve directement divisée entre différents Ministères. L'objectif est cependant le même : l'adaptation sociale de ces enfants. La délinquance ne représente à l'époque que la

conséquence, la mise en lumière de l'inadaptation. Toutefois, l'enfance délinquante relève de la Justice au sein d'un champ largement dominé et défini par le médical : il est ainsi complexe de la définir dans ses spécificités tout en la maintenant dans la grande famille de l'enfance inadaptée. De par l'article 2 de l'ordonnance du 1^{er} septembre 1945, l'Éducation surveillée se voit attribuer des missions d'accueil, d'observation, de dépistage, de placement et enfin de rééducation des enfants irréguliers. Toutefois, la Santé et l'Éducation Nationale gardent tout de même une certaine autorité sur ces enfants. L'unité de la doctrine pose alors le problème de l'unité des services : si l'enfance inadaptée est une, ne devrait-elle pas bénéficier d'un seul Ministère qui lui serait propre? Cela impliquerait alors de diminuer les attributions de chaque service, plus particulièrement de l'Éducation Surveillée. La rééducation va dès lors devenir la pierre angulaire de toute la prise en charge de l'enfance inadaptée : elle en sera le traitement, qu'il soit pédagogique, social ou médical. Quand Costa affirme cela en 1950, il va à l'encontre de l'idée selon laquelle un jeune délinquant, passé l'adolescence, serait irrécupérable, et que seule la prévention serait utile dans le cas de la délinquance juvénile.

Foucault explique que le délinquant, en tant qu'individu, émerge à partir d'une exigence formulée par la justice. Afin de mieux circonscrire les peines, il convient d'évaluer, de connaître, de construire un savoir autour de l'infacteur. Dès lors, le condamné devient délinquant, non pas en tant qu'ayant commis un délit, mais comme pouvant être corrigé.

Le délinquant ne se définit pas uniquement par l'acte qu'il commet, par le délit qui le place en position d'enfreindre la loi. Sa déviance par rapport à la norme, prise dans un parcours, occupe une place importante de son identité. Il ne s'agit dès lors plus uniquement d'une lecture légale entre ce qui est autorisé et ce qui ne l'est pas mais bien d'un curseur, évoluant avec les normes, et générant de la déviance. Celle-ci devient, au fur et à mesure, plus importante dans la définition du délinquant que le délit en lui-même. Dès lors, l'histoire, le vécu des délinquants occupent une place importante dans leur traitement. Le délinquant constitue de la sorte un cas et non plus uniquement un infacteur. Ainsi, nous pouvons observer une nouvelle densité dans les dossiers des jeunes pris en charge, centrés non pas sur le délit mais bien sur l'histoire de l'enfant, sur son vécu, son environnement, ses émotions, permettant une action qui se veut éducative et non plus punitive. Les enquêtes et autres examens réalisés par les différents professionnels s'inscrivent donc dans une logique de transformation de l'individu, de normalisation, visant à supprimer sa déviance.

Périssol (2020) insiste sur la séparation entre « infracteur » et « délinquant ». Le premier ne disparaît tout de même pas totalement et reste à la charge de la police, qui doit l'appréhender tout en s'intéressant à son identité de délinquant. Ce qui définit les délinquants, selon Périssol, est en premier lieu « la rencontre avec un dispositif ou une série de dispositifs qui exercent sur eux une force ». Il ajoute « que la force employée, avec douceur ou non, soit considérée comme légitime ou illégitime n'empêche en rien que les processus de domination, de normalisation et de rééducation soient les éléments constitutifs du phénomène de la délinquance juvénile » (2020, p.212). L'infraction commise n'a d'intérêt que parce qu'elle permet d'accéder à l'individu, à son cercle social et son milieu d'origine. Ces éléments permettent d'exercer une certaine pression sur les individus, ce qui explique leur primauté sur le délit en lui-même. Périssol émet l'hypothèse que la peur entraînée par la délinquance juvénile proviendrait de ces différents aspects. En effet, l'augmentation de la délinquance après guerre n'est que limitée. En mettant l'accent sur l'individu, en nourrissant les craintes, place est laissée à une nouvelle organisation aussi bien des savoirs que des pouvoirs.

Selon Foucault, ce qui est pertinent pour définir un délinquant n'est plus l'acte, qui concerne l'infracteur, mais son existence, dans sa globalité, sur laquelle la peine pourra agir. Le parcours du délinquant est donc interrogé, aussi bien quant à son éducation, sa position sociale, l'organisation de sa vie, afin de constituer un savoir sur les éléments déviants de ces trois derniers aspects. L'enquête biographique va alors prendre une importance de plus en plus élevée, passant de nécessaire pour établir la peine à indispensable pour évaluer la moralité de l'individu, qui sera constamment évaluée, pendant la procédure, le déroulement de la peine, et à sa sortie potentielle de prison. Ce savoir permet de décrire des parcours délinquants, la formation de personnalités : ainsi, le délinquant l'est avant même d'avoir commis un délit et le reste après avoir purgé sa peine, sa personnalité devenant un facteur de risque de récidive. Le judiciaire et le psychologique, ensemble, ont créé l'idée de l'individu dangereux. Ainsi « Le délinquant se distingue aussi de l'infracteur en ceci qu'il n'est pas seulement l'auteur de son acte (auteur responsable en fonction de certains critères de la volonté libre et consciente), mais qu'il est lié à son délit par tout un faisceau de fils complexes (instincts, pulsions, tendances, caractère) » (Foucault, 2016, p.293). La délinquance devient alors, par la classification des délinquants eux-mêmes, une déviance par rapport à la norme bien plus qu'à la loi. Ces classifications entraînent des modalités de prise en charge et des organisations de peines différentes. Elles sont issues d'une logique médicale, psychologique, permettant à la fois de considérer les délinquants et les criminels,

pris comme un groupe social, comme fous, tout en les individualisant et en les définissant comme la source même de leurs délits. La criminologie peut ainsi se développer, en détaillant divers profils, en amenant diverses explications prenant toutes racines dans l'individu délinquant, en ignorant l'infraction en tant qu'acte. Foucault observe que « la justice pénale définie au XVIIIe siècle par les réformateurs traçait deux lignes d'objectivation du criminel, mais deux lignes divergentes : l'une, c'était la série des "monstres", moraux ou politiques, tombés hors du pacte social ; l'autre, c'était celle du sujet juridique requalifié par la punition. Or le "délinquant" permet justement de joindre les deux lignes et de constituer sous la caution de la médecine, de la psychologie ou de la criminologie, un individu dans lequel l'infacteur de la loi et l'objet d'une technique savante se superposent - à peu près » (*ibid.*, p.297). La délinquance, création du système pénal, dote ainsi la justice d'un objet scientifiquement qualifiable.

La délinquance est initialement vue, dans les milieux ouvriers de la première moitié du XIXe siècle, comme émanant de la société et non de l'individu, victime de cette dernière. Cette délinquance de besoin permet également de masquer les illégalismes des milieux aisés, d'autant plus révoltants qu'ils n'existent pas pour pallier des conditions de vie misérables. Cette forme de délinquance, nous dit Michel Foucault, « est tolérée par les lois, et lorsqu'il lui arrive de tomber sous leurs coups, elle est sûre de l'indulgence des tribunaux et de la discrétion de la presse. De là l'idée que les procès criminels peuvent devenir l'occasion d'un débat politique, qu'il faut profiter des procès d'opinion ou des actions intentées aux ouvriers pour dénoncer le fonctionnement général de la justice pénale » (*ibid.*, pp.336-337).

Périssol précise que la notion d'illégalisme est importante à prendre en compte dans le cadre de la délinquance juvénile. En effet, tous les délits et les infractions ne sont pas traités de la même manière, selon le groupe auquel appartient le délinquant. Ainsi, l'impasse est plus facilement faite sur des faits commis par des personnes appartenant aux groupes dominants. En effet, un aspect révélateur de l'instabilité de la société après-guerre est la délinquance des classes moyennes et aisées, que les professionnels ne comprennent pas et cherchent à expliquer. Cette forme de délinquance peut revêtir un aspect politique, plus particulièrement en France et à Paris dans certains quartiers. Dès lors, les chiffres officiels de la délinquance témoignent uniquement de ce qui est traité, ne rendent pas compte de la réalité et bien au contraire permettent d'en construire une nouvelle, un mythe des classes sociales défavorisées comme nids à délinquants. Cela favorise alors à la fois la peur et un certain

contrôle social de ces populations, qui doivent être contrôlées car potentiellement dangereuses pour la société. Les chiffres des jugements entre 1945 et 1950 montrent un très faible taux de non lieux et de classements sans suite (Périssol, 2020). Les délinquants sont donc très fortement condamnés, ce qui ne se faisait pas auparavant, y compris pour de petits délits. Ces derniers viennent donc enrichir les chiffres de la délinquance et participent à la construction de son mythe. A noter également qu'à cette période, le vagabondage, dépenalisé, revêt de multiples formes et s'éloigne de sa définition initiale : fugue, prostitution, éloignement quelconque de la norme. Il reste toutefois une catégorie importante dans le cadre de la protection de l'enfance.

A l'international comme en France se développe une crainte de la délinquance, que les statistiques viennent confirmer quand elles pourraient au contraire modérer. Concernant les chiffres de la délinquance toujours, il est intéressant de noter que ces derniers augmentent pendant la guerre, notamment du fait du rationnement et du développement du marché noir. La situation ne s'améliore toutefois pas à la Libération, bien que les chiffres baissent (Périssol, 2020). Cela peut s'expliquer notamment par les transformations en cours au niveau judiciaire ainsi que par le nombre d'arrestations en baisse, la police ayant d'autres préoccupations.

Toutefois, cette justice de classe s'exerce différemment concernant les mineurs, en favorisant les mesures sociales et éducatives plutôt que coercitives, ce qui s'observe jusque dans le travail de la police.

Différents jeux de pouvoir se laissent également entrevoir par le biais de la délinquance juvénile, « le macropouvoir de la justice, mais aussi les micropouvoirs qui quadrillent la famille, l'école ou le travail » (Périssol, 2020, p.213).

Aux sources de la délinquance : hérédité, manque d'éducation ou facteurs sociaux ?

Les causes de la délinquance ont suscité, depuis la fin du XIXème siècle, différentes théories. Celles centrées sur l'individu ont suscité l'adhésion d'un certain nombre de médecins et spécialistes. Que leurs origines se situent du côté d'une tare héréditaire, d'un manque d'éducation ou de soins, l'enfance délinquante est bien souvent essentialisée. L'importance des facteurs sociaux n'est que peu mise en avant dans un premier temps, et n'est dans tous les cas pas considérée comme un facteur unique.

Plusieurs théories ont émergé dès la fin du XIX^{ème} siècle concernant la délinquance, avec le développement des thèses et ouvrages en criminologie (terme inventé en 1885 par Garofalo) ou ce qui s'en rapporte. Nous pouvons ainsi noter la théorie déterministe de Lombroso, selon laquelle la délinquance est une tare héréditaire qui se lit aussi bien sur le corps que dans le psychisme des individus. Ainsi, l'individu naît délinquant et ne peut être autre. César Lombroso accède à la notoriété suite à son ouvrage sur l'homme criminel paru en 1876. Il y développe le « profil » des criminels, ainsi qu'une thèse sur l'hérédité, sur l'importance des facteurs génétiques, pathologiques, anatomiques et physiologiques dans la criminalité. Il y dessine alors le portrait du criminel type. Il participe au premier congrès d'anthropologie criminelle de 1885 et au deuxième de 1889. Lors de ce dernier, il fait face à de nombreux détracteurs, dont le docteur Lacassagne, le docteur Manouvrier et le juriste et sociologue Gabriel de Tarde. Ils opposent aux thèses de Lombroso l'importance du milieu sur le développement du psychisme et de la délinquance. Les thèses basées sur le caractère inné et héréditaire de la délinquance ne font pas l'unanimité à ce moment chez les magistrats et les éducateurs. Gaillac (1991) ajoute que comme le souligne Herbette, le directeur de l'administration pénitentiaire en 1889, reconnaître que l'enfant est incurable reviendrait à abandonner tout effort d'éducation fait en son sens et le condamnerait, de fait, à la culpabilité. Toutefois, les propos sont à modérer : il n'y a ici aucune critique de la société qui permet cette misère. Il s'agit plus d'un constat : les enfants pauvres, dont les parents n'ont pas « les bonnes mœurs », sont plus à même de tomber dans la délinquance. Des catégories sont tout de même élaborées afin de différencier ces enfants, des plus difficiles à ceux dont on fera peut-être quelque chose. Car l'idée ici est bien d'empêcher l'individu de nuire et si possible en le rendant utile à la société, par l'intégration dans l'armée ou dans un autre corps de métier.

En France, Lacassagne reprend cette théorie pour y ajouter un aspect social : l'hérédité des tares familiales telles que l'alcoolisme, la tuberculose, les maladies vénériennes, la misère. Il importe donc de repérer celles-ci au plus tôt afin de protéger l'enfant. Toutefois, aucune solution de traitement n'est proposée par Lacassagne : dès lors que l'enfant devient délinquant, il ne s'intéresse plus qu'au repérage de ces dégénérescences sur l'individu. Dans ces deux théories, l'enfant est automatiquement vu comme délinquant : encore une fois, il naît comme cela, est plongé dans un milieu favorisant la déviance et représente ainsi un danger dès son plus jeune âge. A compter de 1890, une autre théorie va être influencée par les découvertes de la microbiologie et du rôle des germes. Le corps délinquant devient alors

contagieux et doit ainsi être séparé des autres pour éviter toute propagation de la déviance. Ce point de vue est tout aussi déterministe et fataliste : les germes de la délinquance s'inscrivent dans la misère et ne peuvent plus être soignés dès lors que l'acte est commis. Notons également un paradigme métabolique, lui aussi issu des progrès de la médecine. Ici, il va s'agir de noter toutes les réactions du corps par un examen approfondi. L'enfant montrant quelque faiblesse au niveau glandulaire sera ainsi plus facilement influençable, ce qui le rend plus enclin à la délinquance. Il lui est également impossible d'échapper à celle-ci, dans la mesure où elle est dictée uniquement par son fonctionnement glandulaire. L'attention portée aux réactions du corps devait dès lors permettre une action préventive de la délinquance. Toutes ces théories mettent en avant la nécessité d'observer les corps, que ce soit avant le jugement ou pendant celui-ci par une expertise médicale qui sera, en définitive, amenée à se prononcer plus que le juge sur le devenir de l'enfant. Selon Coffin, l'hypothèse de l'hérédité des troubles mentaux et de la délinquance s'inscrit dans une culture dite « constitutionnaliste ». Selon celle-ci, les enfants dont les psychiatres avaient la charge souffraient de troubles trop importants pour envisager toute évolution positive. Ils en devenaient alors inadaptables, aussi bien physiquement que psychologiquement.

La première moitié du XX^{ème} siècle est également marquée par la psychiatrie et une vision psychosomatique de la délinquance. Tout comme dans le paradigme déterministe, la psychiatrie note que les troubles psychiques se reflètent sur le corps et sont ainsi visibles. Ils divisent alors les délinquants en deux groupes : ceux atteints de troubles mentaux et destinés à l'asile, et ceux dont la dégénérescence est liée soit à des facteurs innés provenant de la famille soit à quelque maladie infectieuse ou trouble nerveux. De ce fait, les délits trouvent tous leur origine dans une quelconque affection corporelle venant influencer l'esprit, à l'image des fugues qui ne seraient qu'un résultat de l'hyperactivité de l'individu. Pour les psychiatres, l'examen médico-psychologique doit donc être complet, quitte à reprendre des éléments apportés par les paradigmes précédents : « examen physique et relevé des signes de dégénérescence », « relevé des tatouages », « examen clinique et recherche des insuffisances glandulaires » à l'origine des troubles nerveux, « examen sérologique ou hématologique », « examen des antécédents personnels », « examen sensoriel », « examen physique de dépistage des symptômes physiques ou caractériels de l'instabilité nerveuse et psychique » et enfin « examen mental » par les tests Binet-Simon et Terman (Droux et Kaba, 2006, p.76). Ce paradigme englobe donc la totalité du corps du délinquant, objet de savoirs.

Bien que d'autres facteurs aient pu être invoqués, tels que l'influence d'un milieu social défectueux et des dysfonctionnements familiaux, plus particulièrement chez Heuyer, ces derniers restent minoritaires et peu utilisés dans la compréhension de la délinquance jusqu'à la deuxième guerre mondiale. Cette analyse biologique de la délinquance a permis aux médecins d'occuper par la suite une place importante dans la prise en charge de l'enfance délinquante.

Concernant Georges Heuyer, il est intéressant de noter que ses méthodes dénotent d'un besoin de classification, menant bien souvent à l'étiquetage de l'enfant, étiquette dont il lui sera très difficile de se séparer. Le lien qu'il établit entre délinquants et anormaux remonte à sa thèse, publiée en 1914. Bien qu'une volonté de prendre en compte le contexte social du délinquant semble émerger chez Heuyer, il n'en reste pas moins attaché à l'idée d'hérédité. Le contexte n'est pas vu comme déterminant, mais comme venant favoriser des tendances déjà présentes, héritées des parents. Dès sa thèse, Heuyer émet l'idée de prévenir la délinquance en repérant de manière systématique chez les enfants des comportements que l'on retrouve chez les prisonniers adultes. Il propose alors de les traiter ou de les enfermer pour éviter toute contamination. Le malade est sorti de cette analyse, son trouble étant considéré comme accidentel là où l'anomalie est structurelle, héréditaire. Ainsi les troubles du caractère se divisent en deux catégories, les débiles et les pervers, qu'il est possible de repérer par l'observation. Bien que ne souhaitant pas tomber dans les excès que l'on observe chez Lombroso, Heuyer appuie tout de même son propos de photographies de débiles et de pervers, dont la morphologie vient appuyer le lien « entre l'hérédité et l'anormalité, entre le psychique et l'organique » (Périssol, 2020, p.152). Toutefois, Heuyer modèrera ses analyses au fur et à mesure du temps, pour revenir de manière théorique sur le déterminisme de ses théories, sans pour autant renoncer totalement à l'importance de l'hérédité. Les thèses d'Heuyer ont d'ailleurs un impact jusque dans les discours populaires, comme dit Périssol : « Il infiltre d'ailleurs les mentalités et croyances populaires, leur apportant un substrat scientifique que les médias et l'école vulgarisent - que l'on pense aux cours de morale décrivant les conséquences épouvantables de l'alcoolisme sur les générations futures » (*ibid.*, p.154).

Coffin indique qu'un certain nombre de professionnels, dont Pierre Mâle, s'interrogent toutefois sur la pertinence des réponses apportées en termes de prise en charge. En effet, l'enfermement pouvait sembler être une solution pour les pervers et les arriérés, mais consistait bien souvent pour les autres à leur apposer une étiquette réductrice. De même,

Pierre Mâle s'opposait aux théories de l'hérédité, dans la mesure où celles-ci n'apportaient aucune réponse réelle aux comportements des enfants. Selon lui, elles permettaient uniquement de poser une étiquette sur les enfants, sans expliquer leur attitude ou proposer une prise en charge concrète, ces derniers devenant irrécupérables. Pour lui, cette vision empêchait à la fois la prise en charge de ces enfants, mais également toute réflexion liée à une observation clinique poussée. Cet avis était partagé par Jacques Lacan. En 1933, dans un congrès international sur l'enfance, il insistait sur la grande hétérogénéité des profils qu'il avait pu voir chez Heuyer, et en déduisait l'importance à la fois de prendre en compte la multiplicité des origines de la délinquance et d'une prise en charge multiple, adaptée à toutes les personnalités. Toutefois, Lacan ne remettait pas en cause complètement les aspects héréditaires : il y ajoutait uniquement d'autres facteurs, comme la famille ou les émotions des enfants.

Concernant leurs parcours et leurs positions, Pierre Mâle et Louis Le Guillant s'avèrent souvent proches. Bien que rien ne prédestinait ce dernier à devenir une figure majeure de l'enfance déficiente et en danger moral, il n'en est pas moins l'un des principaux experts après guerre. Dès 1948, il argumente dans le sens d'une réactualisation des savoirs dans ce domaine. Toutefois, il ne rejette pas complètement l'idée d'une origine organique : il y intègre uniquement des éléments liés à la structure de l'individu, son milieu social et les événements dans lesquels il est impliqué. Le Guillant possédait un certain nombre d'atouts majeurs pour proposer une nouvelle définition de l'action du champ médical et de nouvelles modalités d'action. En effet, il travaillait, bien plus que ses collègues, au contact des milieux éducatifs et avait déjà participé à un certain nombre de réflexions concernant les politiques de prise en charge des individus. De même, il appuya un certain nombre de changements liés à la formation, que ce soit pour les infirmiers ou d'une manière plus générale en insistant sur la nécessité de former les praticiens à de nouvelles méthodes, plus particulièrement par le biais des CEMEA. Selon Coffin, Le Guillant « traduit le développement d'une psychiatrie sociale qui porte son regard sur de nouvelles catégories de population, qui ne sont pas définies à partir des seuls critères biologiques et cliniques » (Coffin, 2010, p.77).

Il nous semble important de nous attarder sur la question de l'eugénisme, dont les théories imprègnent petit à petit l'Etat, jusqu'à culminer lors du régime de Vichy. Deux types d'eugénisme sont généralement distingués : l'un permettant de classer à des buts de prévention, provenant des pays latins, et l'autre anglo-saxon, ouvertement raciste. Dans les

deux cas, l'eugénisme repose sur la recherche des caractères innés de l'individu, supposés définir totalement ce dernier, sans prendre en compte d'autres facteurs, qu'ils soient sociétaux ou environnementaux. C'est dans le champ de la médecine et plus particulièrement de la pédiatrie que l'eugénisme va se développer en France. Cela s'explique notamment, selon Perret, par le fait que ces spécialistes prennent en charge des aspects préventifs. Lorsque ces théories sont intégrées par l'Etat, différentes politiques sont mises en œuvre : « l'élimination des fous d'un côté, la rééducation des enfants de l'autre » (Perret, 2021, p.30).

On retrouve en France des discours eugénistes à compter de 1924, mais également en 1947, ce qui permet d'affirmer que ceux-ci n'émanent pas uniquement du régime de Vichy, mais traversent la politique française indépendamment des appartenances de leurs adeptes.

Sous Vichy, l'eugénisme prend des formes particulièrement pernicieuses, en devenant un programme politique de gouvernement. Il mène, notamment, à la mort de plusieurs dizaines de milliers de personnes, enfermées dans les hôpitaux psychiatriques, et laissées en proie à la famine.

Une figure importante ici est celle d'Alexis Carrel, médecin dont les thèses s'inspirent de l'eugénisme américain, profondément raciste et membre du Parti populaire français, parti nationaliste et d'inspiration fasciste. Il met en garde contre les aspirations d'égalité, qui auraient pour conséquence de tirer la société vers le bas. Selon Carrel, « les êtres humains sont égaux, les individus ne le sont pas ». Les individus concrets présentent des différences qu'il serait dangereux de nier dans un but égalitariste. Après avoir longuement travaillé aux Etats-Unis, Carrel revient en France et « crée la Fondation française pour l'étude des problèmes humains (dite Fondation Alexis Carrel) après une entrevue avec le maréchal Pétain en 1941 » (Périssol, 2020, p.122). Ce dernier nomme directement Carrel comme régent de cette fondation. Carrel fait ainsi partie des technocrates auxquels le régime de Vichy ouvre la porte afin de trouver une solution aux maux qui seraient à l'origine de la défaite. Il est intéressant de noter qu'un certain nombre de membres du Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral sont également à la Fondation Carrel, qui a en son sein une commission dédiée à l'enfance déficiente. Les recherches de cette fondation, notamment en biologie, consistent à améliorer la population française et non pas seulement à favoriser son accroissement. Il va ainsi être question de recenser les souches considérées comme fécondes et de qualité, afin de faire perdurer les lignées et de constituer une population dénuée de tares.

Aussi, Perret note que l'influence de Carrel ne s'arrête pas au régime de Vichy. Les directives données concernant le rationnement des denrées dans les hôpitaux à compter de 1940, plus particulièrement concernant la différence faite entre les patients des hôpitaux psychiatriques et les patients des autres établissements, ont contribué à la mort des premiers, qui ne pouvaient s'alimenter que par les bons d'approvisionnement, et dont la quantité de nourriture journalière était alors réduite drastiquement, en dessous des seuils estimés pour la survie.

Perret précise toutefois qu'il n'existe pas d'unité dans la mise en œuvre des politiques eugénistes, que celles-ci concernent les malades relevant de la psychiatrie ou les enfants. Cela s'explique à la fois par des désaccords politiques parmi les décideurs mais également par l'interprétation que font des textes ceux qui doivent les mettre en œuvre. Toutefois, le traitement de ces deux populations montre l'impact conséquent que la pensée eugéniste a en France. Ces politiques et pratiques peuvent ainsi exister au nom du développement des populations. Perret ajoute qu'il existe toutefois des oppositions, bien que la résistance française ne s'attaque pas à ces aspects ouvertement. Elle cite l'hôpital psychiatrique de Saint Alban, dans lequel un réseau de lutte contre la famine s'organise aussi bien en interne qu'en lien avec les populations, et l'Institut médico-pédagogique d'Armentières, où Deligny entame sa première tentative et construit son premier réseau. Elle précise ainsi que « ces deux-là partagent la même cause où le combat contre le fascisme coïncide avec la lutte pour la reconnaissance sociale de la folie » (Perret, 2021, p.44). Dans la première, médecins et patients établissent un réseau d'approvisionnement avec la population extérieure à l'hôpital, et accueillent en son sein des résistants et réfugiés politiques. Perret ajoute que « la moindre trahison eût vraisemblablement provoqué l'arrivée de la Gestapo. Ultimement, c'est du sens de la responsabilité de ceux que la société décrète "irresponsables" que dépend, durant ces années de guerre, la vie des réfugiés et des médecins. Le risque pris alors par les uns et les autres, chacun pour tous et tous pour chacun, suivant la définition première de l'obligation solidaire, signe l'événement » (Perret, 2021, p.49).

Les théories eugénistes en France survivent très largement au régime de Vichy. On peut retrouver des traces de son influence dans des textes datés de 1953 et émanant de personnels de la direction de l'Education surveillée. Perret ajoute également qu'après la Libération, une grande partie des chercheurs de la Fondation Carrel sont affectés à l'Institut national d'études démographiques, dont les missions correspondent à celles de la Fondation Carrel, et à l'Institut national d'hygiène, qui deviendra l'INSERM. Les missions de l'INED sont les mêmes que celles de la fondation Carrel.

Pour continuer sur les causes invoquées de la délinquance, la famille est vue comme un facteur à risque : c'est en son sein principalement que se construisent les habitudes, que se transmettent les tares morales. L'apparition du social vient rompre la sphère privée de la famille : parce que les individus doivent agir conformément aux attentes de la société, celle-ci va intervenir dans leur intimité. Cette politique d'intervention naît dans l'entre-deux guerres, véhiculant, par les lois, un modèle familial acceptable : le « couple marié avec enfants, la mère restant si possible au foyer » (Périssol, 2020, p.218). Ce modèle n'est cependant pas toujours la norme dans les familles défavorisées. Ainsi, un certain nombre de constantes se retrouvent dans les familles dont sont issus les jeunes délinquants : le monde ouvrier ainsi que les métiers manuels sont très largement représentés, sans toutefois que l'on puisse affirmer que les familles soient dans une misère extrême. Les jeunes commencent à travailler tôt, vers treize ou quatorze ans, et participent aux frais du foyer grâce à leurs salaires, tout en restant dépendants financièrement de leurs familles. Cet apport financier, qui n'est pas nécessaire à la survie de la famille, est considéré comme normal, à l'inverse des pratiques qui consistent, dans certaines familles, à exploiter les jeunes pour récolter plus d'argent. Celles-ci sont largement condamnées, dans la mesure où il est communément admis « que l'enfant n'est pas la chose des parents et qu'il doit recevoir un minimum d'amour et d'éducation » (Périssol, 2020, p.222). Concernant le logement, les habitations sont surpeuplées et l'intimité quasi inexistante, plus particulièrement dans la capitale. En banlieue, les « taudis » construits par les ouvriers eux-mêmes se multiplient après-guerre. Cette approche par le milieu, qui voudrait que celui-ci soit un facteur aussi important que les troubles psychologiques ou les mauvais traitements dans le développement de la délinquance, a permis de maintenir les thèses sur l'hérédité de cette dernière. Périssol note que les jugements de valeur portés sur les familles sont très présents dans les rapports du tribunal pour enfants de la Seine après guerre.

Enfin, il nous paraît important de souligner une dernière cause, mise en avant par Emile Copfermann. Selon lui, l'avènement de la société de consommation et l'illusion que tout peut et doit s'obtenir immédiatement a un effet néfaste sur les adolescents et augmente le passage à l'acte.

Qu'en est-il du positionnement de Deligny quant aux causes de la délinquance ? Yves Jeanne met l'accent, dans un article de 2006, sur un aspect fondamental de la pensée

delignienne : les fondements de l'inadaptation. Nous avons déjà pu voir, avec Moreau, que Deligny refusait de voir les raisons de la délinquance dans l'individu. Son opposition à la psychologie, plus particulièrement à la psychanalyse, tient à cet aspect : tout centrer sur le sujet mène à le rendre responsable de tout ce qui lui arrive, de ce qu'il devient ou est devenu, et exclu dès lors tout facteur externe. Jeanne insiste sur ce point : pour Deligny, la délinquance est issue de la société, de la violence, la misère et l'injustice qu'elle génère. Ces aspects infiltrent les différentes couches sociales, plus particulièrement les milieux ouvriers et défavorisés. Face à cela, la jeunesse touchée par ces problématiques n'a d'autre option que celle de la révolte, dont la délinquance est l'une des manifestations. A ces aspects s'ajoutent les situations vécues par les adolescents au sein de leur famille, de leur milieu, les circonstances chères à Deligny et Wallon. Jeanne précise ainsi que « la délinquance est pour [Deligny] l'échec d'une société, jamais celui de la personne » (Jeanne, 2006, p.114). Dès lors, nous pouvons observer dans la pensée delignienne une opposition franche et marquée envers cette société et ceux qui la représentent, plus particulièrement les classes sociales favorisées. Il aborde ainsi ces problématiques sous un angle politique en situant les origines de la délinquance dans « la maltraitance sociale dont [les jeunes] sont victimes » (Jeanne, 2006, p.115).

Il revient également sur l'intérêt porté par Deligny pour le milieu, les circonstances, qui font office de fil rouge dans l'ensemble de son œuvre. Cette réflexion est inspirée plus particulièrement par le travail de Wallon sur le concept de milieu : pour lui, l'enfant se développe dans un certain entourage, qu'il soit familial, historique, social, et celui-ci va avoir un impact sur son développement, tout comme son caractère. Cette dernière notion est, à l'époque, au cœur de débats : certains le considèrent comme inné, et envisagent ainsi, comme nous avons pu le voir précédemment, l'inadaptation comme provenant de l'individu. Comme nous l'avons vu, cela donnera naissance, entre autres, aux différents discours sur les « hérédos », qui avancent que l'inadaptation doit être traitée comme une maladie, héréditaire de surcroît. Il convient alors d'isoler les inadaptés, qui pourraient être contagieux. A l'opposé de cette vision se trouve celle défendue par Wallon, Deligny, Le Guillant ou Bonnafé, pour ne citer qu'eux. Il s'agit ici de considérer l'inadaptation comme un problème politique, de société, comme nous avons pu le voir avec Jeanne. Il ne s'agit pas de traiter des « cas », mais d'agir sur le milieu, en le questionnant – pourquoi les parents sont-ils absents, alcooliques, violents ? - pour transformer les circonstances, en éduquant notamment les parents et non plus uniquement les adolescents visés. L'isolement n'est pas une solution pour ces derniers, qui doivent pouvoir, dans un nouvel espace, un nouveau lieu, développer une

réflexion sur leurs milieux, leurs conditions de vie, pour pouvoir les modifier. Nous revenons dès lors sur la logique révolutionnaire exposée par Jeanne, dans laquelle il est question de transformer la société et d'améliorer la vie notamment des ouvriers. Nous pouvons retrouver ici l'un des liens avec le communisme : en effet, cette vision s'appuie de manière institutionnelle et politique sur le parti. Miguel fait également des liens entre cette pensée et celle de Makarenko : nous retrouvons dans celle-ci le refus d'une lecture basée sur la psychologie de l'enfant, sur son caractère qui serait inné, sur l'usage unique du « cas » pour comprendre les situations. Il insiste également sur l'importance du milieu et sa valeur éducative, des circonstances, tout en rejetant l'idée que le passé de l'individu le fixe dans une histoire à venir qui serait déjà tracée. Ne pas voir l'enfant uniquement selon son passé évite également les préjugés à son encontre, et permet de se concentrer sur ce qu'il est dans les différents milieux dans lesquels il peut se trouver, et selon les circonstances. Deligny s'intéressait à ces aspects de la pédagogie de Makarenko, tout comme à son travail sur la collectivité et ce qui est commun, et n'a pas hésité à la défendre dans un certain nombre d'écrits durant les années 1950. Au vu de ces différents éléments, Miguel considère que « la pratique théorique/la théorie pratique de Deligny pourrait être envisagée comme un certain matérialisme » (Miguel, 2017, p.126). Ce matérialisme, en prônant l'esprit critique et la lutte des classes, s'oppose au moralisme chrétien plus répandu dans le travail social à l'époque.

Deligny parle longuement, dans ses écrits, des conditions de vie des enfants inadaptés et de leurs parents, et propose un exposé de la misère sociale, de la société perçue comme cause de la délinquance. Cela est particulièrement présent dans *Graine de crapule* et *Adrien Lomme*, mais transparaît également dans *Pavillon 3* et *Les Vagabonds efficaces*. Pour Deligny, la société est responsable de la misère et de la délinquance et même si le jeune a aussi sa part de responsabilité, cela ne doit jamais occulter celle de la société. La misère touche les parents, puis les enfants, impliquant des choix de la part des familles, y compris celui de faire de leurs enfants des délinquants pour survivre, sacrifiant leur enfance plutôt qu'eux-mêmes. Selon lui, la société est responsable de la délinquance car elle ferme les yeux sur la misère et délaisse les enfants dont les conditions de vie sont difficiles. Pour Deligny, la responsabilité doit certes être attribuée aux enfants, puis aux parents, mais il ne faut pas s'arrêter là : il faut remonter jusqu'à la société qui impose, par la misère, des manières d'être, de vivre. Il dépeint la misère du vieux Lille, des remparts et des égouts à ciel ouvert où se baignent les enfants. Il décrit les piles de détritus, mines d'or pour ceux dans le besoin, qui viennent se servir et se battre pour ce qu'ils trouvent. Durant la Grande Cordée, il fait un

parallèle entre les barres d'habitations bon marché et les remparts. La pauvreté n'a plus le même visage, elle est cachée, mais reste bien présente. De plus, en ville, les jeunes ne peuvent s'échapper qu'en les murs, ou dans les cours et les cafés. Les enfants dont il s'occupe sont issus de cette misère, qui n'entraîne pas automatiquement la solidarité. A ses yeux, la plus grande aide que l'on pourrait apporter aux délinquants serait de faire disparaître cette pauvreté car peu importe le travail éducatif effectué, si celle-ci persiste, ce sera peine perdue. Par conséquent, la lutte contre ces conditions de vie désastreuses doit être une priorité de l'éducateur qui souhaite lutter contre la délinquance. Un milieu sain et aisé sera plus propice à un développement de l'enfant qui n'en sera que plus adapté et inversement. Dès lors, aider les enfants signifie les sortir de la misère, même si celle-ci est leur zone de confort. Les enfants ont conscience de leurs conditions sociales et ne savent qu'en faire, à part s'en éloigner. Deligny estime qu'il faut toujours prendre en compte ces aspects sociaux lorsque l'on essaie de cerner les difficultés des enfants : s'ils volent, c'est pour subvenir à leurs besoins, et si ceux-ci sont remplis, ils ne voleront pas. Ces actes commis en réponse à la pauvreté paraissent moins graves aux yeux de l'adulte. Il met ainsi en avant les causes sociales de l'inadaptation, face aux causes dites héréditaires. Il critique les maisons de rééducation, qui ne prennent pas en compte la situation initiale de l'enfant, les causes sociales, pour ne regarder que les conséquences. La délinquance est prise en charge uniquement pour s'occuper des actes car ils ne correspondent pas à ce qui est accepté moralement. Il s'oppose également à la marée d'images qui afflue sur les enfants et les amène à imaginer, à croire qu'ils connaissent le monde. Ces petits bouts de rêves installent l'enfant dans une sorte d'inactivité selon lui, et entraînent une logique d'immédiateté. Les enfants veulent atteindre ces rêves, mais n'ont ni la patience ni les moyens : ils usent alors de la délinquance, ou les abandonnent à jamais. Pour Deligny, l'éducation ne prend pas assez en compte ce monde, cette société multidimensionnelle dans sa lecture des causes de la délinquance. Il compare cette dernière à un dessin d'enfant : ce qu'elle nous révèle du monde devrait nous amener à le repenser, à le recréer, mais pour cela, il faudrait que la société accepte d'être transformée, que l'ordre des choses soit changé.

Aux yeux de Deligny, la misère et la délinquance qu'elle entraîne sont porteuses d'espoir : les jeunes ont conscience du milieu social dans lequel ils vivent et sont prêts à le changer. Il croit ainsi que la révolution sociale viendra d'eux, il croit en l'émancipation du peuple.

Enfance coupable, enfance victime: quel regard sur l'enfance délinquante ?

De nombreux changements ont eu lieu quant au regard porté sur l'enfance délinquante. De coupable, elle passe progressivement à victime, sans pour autant que toute culpabilité soit effacée. Les scandales médiatiques autour des conditions de vie des enfants dans les maisons de correction ont un impact certain sur la vision que le public porte sur ces jeunes, sans pour autant apporter de changement durable sur les perceptions de la société.

Le regard porté sur l'enfance délinquante change progressivement, comme en atteste la loi du 19 avril 1898. Celle-ci aborde la question du placement des enfants dits « auteurs et victimes », et marque une étape importante, comme le souligne Gaillac. A compter de 1898, « il n'y aura plus de textes purement répressifs en matière de délinquance juvénile » (Gaillac, 1991, p.251). Avec la loi de 1889 sur la protection des enfants maltraités ou moralement abandonnés, qui permet la déchéance des droits de la puissance paternelle, ces textes mettent l'accent sur la protection des mineurs, aussi bien contre leurs parents que contre des institutions abusives. Ainsi, l'enfant coupable est aussi victime, la répression rejoint la protection et des liens se créent entre la justice et l'assistance.

L'idée d'enfant victime a été défendue par un certain nombre d'acteurs de terrain du domaine de l'enfance délinquante, et ce bien avant que la loi du 24 juillet 1889 n'instaure la déchéance paternelle. Avant cette loi, il était possible pour les familles de demander une correction paternelle consistant en l'enfermement des enfants dans des colonies pénitenciaires. Les séjours étaient payés par les familles, et n'étaient donc accessibles qu'aux plus aisées d'entre elles. La correction paternelle rappelle les lettres de cachet. De ce fait, permettre à l'Etat d'intervenir en cas de défaillance de la famille était complexe. Cette question ne fut réglée qu'en 1889. Les lois concernant la protection de l'enfance, et ce à compter de celle du 19 avril 1898, ont pour idée de mettre en avant une intervention de l'Etat en faveur de l'enfance coupable et en danger, dont les démarcations ne semblent plus si claires. Il s'agit donc de préserver l'enfant au nom d'un certain humanisme. Il est intéressant toutefois de noter que les régimes démocratiques ne sont pas les seuls à se doter d'une justice pour mineurs sous ce modèle : le régime de Vichy a, d'une certaine façon, participé à définir celle-ci et inspiré les ordonnances de 1945. Périsol observe que « l'enfance coupable a pu être conçue comme le produit d'un milieu lui-même coupable. Néanmoins, la délinquance juvénile ne se confond plus dans les années 1950 avec une

jeunesse dangereuse engendrée par la misère et les frustrations du lumpenprolétariat » (Périssol, 2020, p.225).

Concernant la différence entre enfants et adolescents, celle-ci n'était pas faite au XIXème siècle. Certains acteurs de terrain préconisaient cependant de ne pas enfermer les enfants dans des univers carcéraux, mais il fallut attendre la loi de 1912 pour que les mineurs de moins de 13 ans ne soient plus déférés en justice. Toutefois, bien que la réponse légale se fût attendre, les enfants étaient déjà considérés comme des victimes à protéger à compter de 1880, contrairement aux adolescents qui étaient eux des coupables à punir. Dès la Monarchie de Juillet, le nombre d'enfants remis à leurs familles augmente. Il est conseillé dès 1854 de limiter les envois d'enfants dans les colonies pénitenciaires, principalement du fait du coût engendré par ces enfermements. Ainsi, bien que des voix s'élevaient, il fallut attendre plus d'un demi siècle pour que la dépénalisation soit prononcée.

Nous pouvons ainsi observer un certain décalage entre la perception de l'enfant coupable et de l'enfant victime et la prise en compte de ces statuts par la loi. Cette dernière ne faisant pas de différence entre les enfants, coupables et victimes se retrouvaient donc dans les mêmes établissements. Les patronages de la fin du XIXème siècle ont permis toutefois de préserver un certain nombre d'enfants des colonies pénitenciaires.

Les affaires concernant les bagnes pour enfants et leur retentissement médiatique entraînent un changement dans la perception de l'enfance délinquante. De coupable, celle-ci passe au statut de victime. La campagne médiatique s'étend de 1934 à 1938, période à laquelle elle commence à s'essouffler au profit d'autres sujets liés au climat international à la veille de la guerre. Toutefois, elles marqueront suffisamment les esprits pour influencer les ordonnances de 1945. Les militants communistes occupent une place importante dans la médiatisation de ces scandales. Le Secours ouvrier international se fera notamment le relais des actions et idées politiques d'Henri Wallon. Celui-ci soutient des projets de réforme visant à abolir les réponses carcérales à la délinquance juvénile pour favoriser le traitement éducatif. Toutefois, les discours communistes au sujet des colonies pénitenciaires sont de deux natures. Il va s'agir de lutter contre le fascisme qui serait présent au sein des personnels des établissements ou de défendre les enfants, considérés comme des prolétaires opprimés. Le Front populaire opère un rapprochement avec la psychiatrie infantile et le corps médical à compter de 1937. Ce dernier accueille cette ouverture politique de manière positive, tant celle-ci était attendue. Les psychiatres ont participé à la campagne contre les bagnes pour enfants, et sont mobilisés pour l'enfance autour de la question de l'enfance délinquante.

Deligny dresse un portrait de l'enfance et plus particulièrement des inadaptés : leurs attentes, besoins, capacités, leur habilité à toujours surprendre l'éducateur, l'étiquette qu'ils portent et le lien qu'ils entretiennent avec celle-ci, les relations entre les enfants... Cette thématique reprend sa conception de l'enfance.

Deligny ouvre *Graine de crapule* sur une métaphore : l'enfant inadapté devient mauvaise herbe et son éducateur « curieux cultivateur » (Deligny, 2007, GDC, p. 121) qui souhaiterait la faire pousser. Pour lui, les angoisses ressenties lorsque l'on souhaite éduquer les inadaptés sont les mêmes que pour les enfants dits normaux. Cela nécessitera plus de patience et une attention toute particulière pour cette vie fragile que l'éducateur tient dans ses mains. Deligny s'émerveille de tout chez l'enfant inadapté, y compris de sa fainéantise et des stratégies mises en œuvre pour ne rien faire. Ce qui l'intéresse, ce sont leurs capacités, ce qu'ils peuvent devenir, et les possibilités peuvent être larges bien que pour lui le travail d'ouvrier leur corresponde, et ne demande qu'à être éveillé. Les défauts de l'enfant sont pour lui autant de promesses à explorer, qu'il faut savoir utiliser pour les transformer dès que possible. Pour lui, l'observation attentive de ces enfants permet de les cerner, d'envisager leurs conditions de vie initiales. Ainsi, il décrit les vagabonds comme perdus, craintifs et inquiets, les inadaptés comme dépourvus de l'énergie de l'enfance, qui leur a été retirée. Il rit de l'image d'Epinal du délinquant, tant il sait que souvent ces enfants sont plus perdus que rebelles affirmés. Selon lui, s'ils sont égarés, c'est parce que les adultes, trop préoccupés par leurs problèmes, les accablent avec ceux-ci sans les leur expliquer. Il leur est difficile de sortir de leur zone de confort, quand bien même celle-ci serait désagréable, et il faut s'attendre à ce que les envies et les besoins exprimés ne correspondent pas à leurs attentes réelles.

Il critique cette étiquette de délinquant qui leur est attribuée, et empêche les adultes de les voir tels qu'ils sont. Ainsi, par exemple, ce n'est pas parce qu'ils ont commis des délits que la culture, même classique, ne les intéresse pas. Il regrette toutefois leur attrait pour les images qui leur donnent l'illusion de connaître le monde et ne fait qu'augmenter la déception au sujet de celui-ci. Il ne faut donc pas les prendre pour plus bêtes qu'ils ne le sont, d'autant plus qu'ils sont toujours capables de surprendre l'adulte. Ils sont inventifs et ont plus de ressources qu'il n'y paraît, et sauront repérer les failles et les défauts des adultes pour en tirer avantage. Toutefois, leurs comportements peuvent surprendre, comme en témoigne l'anecdote des dédicaces d'exemplaires de *Graine de crapule* au COT. Plus que d'avoir honte

d'en être les pensionnaires, ils sont fiers d'avoir un éducateur célèbre comme Deligny et n'hésitent pas à s'en targuer : leur loyauté est déconcertante, surtout quand elle concerne les prises de position et les éducateurs. Il note également que les catégories que font les adultes, plus particulièrement concernant le bien et le mal, s'expriment d'une manière nettement moins poétique chez les jeunes délinquants, qui s'avèrent moins naïfs et idéalistes qu'il n'y paraît. Entre eux, les relations sont de nature diverses mais bien souvent intéressées : gare à celui qui n'apporte rien au groupe, ou à cet autre qui promet quelque chose et ferait mieux de l'obtenir s'il veut éviter les représailles. De même, il n'hésite pas à parler de leur capacité à se montrer sournois ou manipulateurs, comme c'est le cas notamment de Teck dans la nouvelle *Pavillon 3*. Celui-ci n'envisage l'autre que selon ce qu'il peut lui apporter, qu'il soit adulte ou enfant. Les surveillants du pavillon 3 peuvent le protéger ? Il se montre alors fragile et sans défense. Ses camarades de chambre pourraient être de potentiels complices, pour une évasion ou un méfait ? Il feint l'amitié et la camaraderie, quitte à les abandonner dès lors qu'ils représentent un poids pour lui ou que le plan échoue. Les enfants dont Deligny a la charge disent beaucoup de choses, ne sont pas avares en promesses ou en menaces, mais n'agissent pas pour autant, plus particulièrement quand ils sont en colère. Et les filles ne sont pas en reste, capables elles aussi d'être de bonnes crapules. Deligny souligne que le problème de cette étiquette est que les jeunes auront tendance, plutôt que de la dépasser, à l'accepter et à ne pas s'en défaire. Mais ce qui importe le plus reste qu'ils soient plein de vie, peu importe sa forme, et non inertes.

Il note qu'en arrivant au COT, les jeunes ne sont pas moins méfiants qu'en prison et ce même si le cadre est différent. Ils ont du mal à faire confiance aux adultes même s'ils se montrent bienveillants et auront tendance, les premiers jours, à garder quelques habitudes liées à la prison, ne pouvant imaginer que cela puisse être différent. Dès lors que le cadre est changé, plus libre, leur premier réflexe va être de faire tout ce qui leur était interdit. Ils considèrent à ce moment-là qu'être libre c'est faire tout ce que l'on veut et ce peu importe les conséquences. Deligny explique que ce que les enfants inadaptés chérissent le plus est leur liberté : leurs conditions, lorsqu'ils sont enfermés, leur permet encore de croire que celle-ci existe réellement et pleinement. Toutefois, dès qu'ils se sentent bien, la liberté ne leur importe plus tellement, tant qu'ils peuvent rester là où ils sont à l'aise. Ils trouveront toujours un moyen d'occuper les lieux qu'ils investissent émotionnellement, même si cela implique de se montrer cachotier envers l'éducateur, ne serait-ce que pour un temps. Ainsi, ils feront tout ce qu'ils peuvent pour ne pas retourner dehors, là où ils n'ont ni place, ni refuge.

Pour Deligny, à leur arrivée, les délinquants sont des vagabonds inefficaces, errant sans but et sans envie, si ce n'est de vouloir tout ou rien. Certains n'attendent plus grand chose de la société, quand d'autres, révoltés, sont porteurs de l'espoir d'un changement. De fait, Deligny prend parti pour l'enfance : l'enfant sera toujours plus important que l'instruction, l'adaptation à un rôle social préétabli sur lequel ils n'auront que peu de manœuvre. Leur humanité passe au premier plan, même pour le plus aliéné d'entre eux.

Cette humanité est complexe, comme celle de l'adulte. Dans les écrits analysés, Deligny décrit très souvent les émotions et sentiments ressentis par les enfants, leurs contradictions. Ces dernières sont particulièrement présentes chez certains personnages. André, dans la nouvelle « La ferme d'Anne-Marie Lancelot », extraite de *Pavillon 3*, est tiraillé entre l'amour qu'il porte à Anne-Marie et sa haine pour le beau-père de celle-ci, son désir de vengeance pour l'humiliation que ce dernier lui a fait subir. L'amour ne suffira pas à l'empêcher de mettre le feu à la ferme, et même s'il dit regretter, penser à Anne-Marie, les remords ne sont que faux-semblants. Adrien Lomme, du roman éponyme, déteste sa mère autant qu'il admire le père Mellé. Il est prêt à tous les efforts pour faire famille avec lui, même s'il n'a que peu de sympathie, au début de l'ouvrage, pour ses enfants. Son changement de comportement à l'école ne s'explique, dans le récit, que par la joie qu'il ressent à l'idée de vivre avec Mellé, bien qu'il n'en reste pas moins dégoûté de sa mère. Vincent Mellé, l'aîné des frères, est le premier à fuguer du château, incapable d'accepter les conditions de vie, la restriction de ses libertés. Il retourne chez lui, domicile qu'il méprise initialement. A son retour au patronage, il fera tout son possible pour se faire bien voir des adultes, s'enivrant du mince pouvoir qu'il peut exercer sur les autres. Son aversion pour Adrien se transformera en admiration puis en affection dès lors qu'il percevra chez lui ce que Vincent interprète comme le courage qu'il n'a pas. Personnage provocateur, insolent et sûr de lui, il redevient enfant, dans sa faiblesse et ses craintes, face aux adultes qui ne lui font plus confiance et le menacent après la disparition d'Adrien. Si les enfants sont capables de tout, c'est parce qu'ils expérimentent ce tout, le vivent, le ressentent. A ce titre, ils ne sont pas bien différents des adultes dans les écrits de Deligny. Ce qui les éloigne de ces derniers est justement leur grande fragilité, qui doit être protégée.

La notion de délinquance, ses causes, ainsi que le regard porté sur l'enfance délinquante ont évolué au cours du temps. De coupable, celle-ci est progressivement passée à victime également. Ici aussi, Deligny affirme une pensée singulière. Refusant les théories eugénistes

de l'hérédité, s'appuyant sur une pensée du milieu et des conditions de vie, il développe une pensée riche, qui ne sera, en partie du moins, présente dans les discours que plusieurs décennies après ses écrits. Il en est de même pour sa vision des institutions et de leurs acteurs, que nous allons préciser, en nous attardant sur la justice, la psychiatrie, et les adultes présents auprès des enfants, que ces derniers soient perçus positivement ou négativement.

Chapitre 3. Fernand Deligny face aux institutions et à leurs acteurs

Ce chapitre aborde la relation qu'entretient Fernand Deligny avec les différentes institutions qu'il fréquente, ainsi qu'avec les adultes que l'on retrouve en leur sein. La critique qu'il formule à l'égard de ces deux éléments est riche, et permet de mieux cerner son travail, ses conceptions et ses convictions. Il s'oppose à la psychiatrie et la psychologie qui transforment les individus en cas, ne leur laissant aucune possibilité d'évoluer et de se définir en dehors de cette étiquette. Il en est de même pour la justice, qui pour lui ne cherche qu'à protéger l'ordre social sans se préoccuper de l'avenir des enfants. De même, ses attentes et reproches envers les adultes permettent de cerner le profil type de l'éducateur dans la pensée delignienne.

Les institutions...

Deligny a travaillé, dans sa période nomade, avec plusieurs institutions : la justice, la psychiatrie, l'école. Il ne s'est senti à l'aise que dans l'une d'entre elles : l'asile. Bien que ses différentes tentatives s'inscrivent plus ou moins dans des institutions définies, cela ne l'empêche pas d'adopter une posture particulière vis-à-vis de celles-ci et de se montrer critique quant à leur fonctionnement et leurs missions.

Moreau note que les institutions, à l'époque de Deligny, comportent quatre caractéristiques : « Elles ont un double objet (...). Elles ont un “matériel humain” également double (...). Elles s'appuient sur des disciplines en partie idéologiques et en partie scientifiques (...). Elles diffèrent entre elles » (Moreau, 2021, p.37). Leur double objet tout d'abord, est à la fois de soin, d'éducation, et de transmission idéologique. En cela, elles sont des appareils idéologiques d'Etat. Les personnes qu'on retrouve en leur sein sont le public, passif, à qui les idéologies sont transmises, aussi bien concernant l'acte de soigner ou d'éduquer dont elles sont le sujet, mais aussi leur place dans le monde, et les employés, actifs, pris à la fois comme outils de l'instruction mais également comme réceptifs des idéologies par rapport à leur parcours de vie et leur parcours professionnel. Moreau précise : « Il ne faut pas caricaturer ce personnel comme autant de robots. L'institution a besoin de serviteurs et besoin aussi, parfois, qu'ils soient dynamiques. C'est une de ses contradictions essentielles. L'institution est une matrice à vies personnelles. » (*ibid.*p.37). Troisième caractéristique : les

disciplines qui fondent les institutions ne sont pas neutres d'un point de vue idéologique, elles fondent leurs savoirs sur des représentations. Enfin, ces institutions « diffèrent entre elles, par leur degré d'intégration comme par leur temporalité » (*ibid.*, p.37). Le travail social, à cette époque, en est à ses débuts, contrairement aux institutions scolaires, judiciaires ou médicales. Moreau ajoute : « elles redéfinissent perpétuellement leurs frontières, échangent leurs enjeux, parfois au prix de conflits ; une institution qui se constitue doit élargir progressivement son territoire, en prenant du terrain sur celui des autres : c'est ce que fait le travail social en profitant des redécoupages entre justice, médecine et psychiatrie à la Libération ; et au fur et à mesure, la prégnance directe ou indirecte d'autres institutions (les Églises, la police), diminue au profit des spécialistes internes à l'institution elle-même. L'on voit également des acteurs passer de l'une à l'autre, ce qui - outre les "choix" individuels - révèle leur processus de formation/restructuration » (*ibid.*, p.37).

Moreau précise que l'on retrouve, parmi les acteurs actifs des institutions, plusieurs profils, selon la relation qu'ils entretiennent avec cette dernière, la dynamique que cela implique. Deligny parle de hasard pour évoquer celle-ci, à entendre dans le sens non pas d'un évènement unique et inattendu, mais d'une nécessité qui se répète, dans laquelle on peut retrouver, a posteriori, une certaine cohérence liant les circonstances de la vie entre elles et permettant d'établir une sorte de biographie. Les rapports à l'institution peuvent se voir comme une biographie, faite de hasards entendus dans ce sens. L'institution participe de ces hasards, notamment en plaçant, sans forcément le vouloir, les individus dans différentes catégories au regard de la relation qu'ils entretiennent avec elle. Ces différents profils se retrouvent dans les ouvrages de Deligny, en particulier *Adrien Lomme*. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'institution accepte, jusqu'à un certain point, d'être critiquée par ses membres. Cela peut lui permettre d'évoluer, et ainsi de montrer sa volonté de se transformer. Moreau indique : « On distinguera ceux qui l'acceptent telle qu'elle est ; ceux qui y entrent de façon critique ; ceux qui en dénoncent les scandales ; ceux qui appellent à sa destruction » (*ibid.*, p.39). Les premiers sont représentés, dans *Adrien Lomme*, par la figure du chef Dejan, adepte de rééducation et de scoutisme, ayant pour désir de « faire des hommes » comme il le dit à plusieurs reprises, et par celle de Marie, la jeune institutrice, emplie de bons sentiments, adepte de psychologie et de psychanalyse. Moreau note que dans cette catégorie, on retrouve des personnes qui, à leur façon, amènent des changements sans forcément que ceux-ci n'entraînent d'évolution réelle, puis n'hésitent pas à les museler par la suite. Les profils plus critiques, quant à eux, se retrouvent parmi certains militants du parti

communiste et certains scientifiques. Les changements souhaités sont alors de l'ordre de la modernisation des techniques. Deligny a entretenu des rapports avec ce type de personnes plus particulièrement pendant La Grande Cordée, avec la fin que l'on connaît. Alexis Danan est l'exemple parfait du troisième profil : sa campagne contre les bagnes pour enfants, menée de l'extérieur, a mis en lumière les conditions de vie des enfants pour mieux dénoncer les pratiques des institutions. Moreau observe qu'il s'agit souvent de journalistes, du fait de la nature même de leur métier, mais qu'il existe aussi des personnels au sein même des institutions rentrant dans cette catégorie. Enfin, le dernier profil correspond à ceux qui considèrent l'institution comme irrécupérable, imperméable à toute évolution qui la transformerait complètement, en lui retirant notamment ses aspects oppressifs et répressifs. Moreau ajoute : « C'est ce que Deligny nomme les "idéologies de la libération". Il s'en méfie et soupçonne, à vrai dire, cette libération de se retourner vite en son contraire : l'obligation. Au plus fort de ses critiques, il ne parle jamais de détruire les institutions » (*ibid.*, p.40).

Il est intéressant toutefois d'indiquer, comme le fait Moreau, que ces différents profils s'inscrivent dans la biographie de l'individu, dans son parcours, et qu'ainsi une personne peut, à différents moments de sa vie, adopter une posture ou une autre. Elles ne sont jamais fixes, tout comme les institutions évoluent avec le temps.

Si Deligny a pu croiser et travailler, avec plus ou moins de facilité, avec le premier profil, il n'a pas hésité à dénoncer publiquement certains agissements, comme dans la campagne médiatique menée à Lille. Nous avons déjà parlé de sa méfiance pour le dernier profil. Ainsi, Moreau considère qu'il ne correspond à aucune de ces catégories, du fait que son action se situe sur un autre plan. En se plaçant à la marge des institutions, il peut ainsi utiliser leurs avantages et critiquer leurs inconvénients et les idéologies qu'elles diffusent. Moreau déclare alors que « Quatre termes indexent cette stratégie : occasion, projet, trajet, réseau. Autant de termes par lesquels Deligny essaie de penser sa forme d'intervention dans les institutions et hors d'elles » (*ibid.*, p.41).

Dès lors, quelles sont les critiques adressées par Deligny aux institutions ? Il reproche aux administratifs leur méconnaissance du terrain, et leur incompréhension des problématiques de l'enfance inadaptée. Pour Deligny, ils ne prennent aucun risque pour maintenir leur place, et ne tirent pas leurs renseignements des visites sur le terrain, ou leurs conclusions des réalités de ce dernier. Il désapprouve la rigidité des attentes administratives, qui souhaiteraient que les centres ne fassent pas de remous et que rien ne s'y passe. Il estime que

les actions entreprises ne sont là que pour cacher la véritable situation de l'enfance inadaptée, pour laquelle rien n'est fait de concret. Pour lui, les institutions ne s'intéressent pas aux tentatives pédagogiques qui souhaitent faire évoluer les choses. Seules les actions leur permettant de renforcer leurs positions les préoccupent, c'est-à-dire celles qui vont dans le sens de leurs demandes plus que celles dont les résultats seront longs à arriver. Il observe qu'au COT, les visites sont rares et le travail effectué, la tentative en elle-même, intéresse moins que les bilans d'activité. Le centre, bien que plus ou moins soutenu par le Ministère, n'attire que de « la méfiance de l'administratif et des pouvoirs publics » (Deligny, 2007, VE, p. 174), qui ne lui accordent que peu de moyens financiers et matériels. Deligny refuse qu'on lui impose un directeur administratif, ce qui mènera à la fermeture du COT. Il justifie son choix par le refus de travailler avec une personne n'ayant que des connaissances théoriques et non pratiques, issue d'un milieu bourgeois et religieux trop éloigné des réalités des enfants et partageant le moralisme des institutions. Il ne comprend pas que l'image puisse être plus importante que le travail effectué. Enfin, il reproche le renvoi des éducateurs à une administration qui n'est venue au centre qu'une seule fois, n'a pas connaissance du travail effectué mais se base sur une image qu'elle ne souhaite pas renvoyer. Deligny sera marqué par la gestion de l'affaire qu'il a menée contre l'abbé Stahl qui, malgré les actes de maltraitance commis sur les enfants et les magouilles financières, ne sera pas inquiété par la justice. L'argument sera qu'il ne s'agit que d'une affaire politique et que cela ne concerne pas cette dernière. Pour Deligny, tout est lié à l'image, l'abbé Stahl étant homme de foi et avocat et non ouvrier comme ses éducateurs au COT.

Il s'oppose également à l'immobilisme des institutions, qui cessent de se remettre en question dès lors que tout fonctionne. Selon lui, cet immobilisme a un effet pervers à la fois sur les inadaptés, les aliénés et les professionnels : il les pousse à l'inertie, empêchant ainsi de lutter contre toute dérive institutionnelle. Il considère que les institutions cherchent à adapter les enfants, à les formater à un modèle qui leur est inaccessible. A ses yeux, la société ne s'occupe des délinquants que pour assurer le maintien d'un certain ordre social qui ne doit pas être bouleversé, dont la hiérarchie entre riches et pauvres ne doit pas être abolie. Toutes les institutions, qu'elles soient religieuses, psychologiques, psychiatriques, pénales, sont des ennemies de l'enfance car elles se soucient plus de leur maintien que de l'enfance. Elles sont débordées, ne font pas leur travail de soin, de rééducation, de réinsertion. Pourtant, selon Deligny, les responsables de ces situations sont bien connus, et même reconnus socialement comme ayant réussi. Pour lui, le capitalisme est responsable de la conjoncture, et ne fera rien pour l'améliorer réellement. Il estime que les éducateurs sont

isolés dans leur métier et ne reçoivent aucun soutien des professionnels de la santé ou de l'enfance, qui ne leur donnent que des directives dépassées. Ainsi, il considère que le métier est rendu difficile par l'indifférence des adultes aux problèmes de l'enfance. Il s'agit d'ailleurs de la critique formulée à l'encontre de l'école, qui pour lui s'intéresse plus aux connaissances, à l'instruction qu'aux élèves eux-mêmes.

Durant la Grande Cordée, Deligny s'inscrit pleinement dans une lutte contre ces institutions, avec lesquelles il ne veut plus avoir à traiter. Seulement, malgré les précautions prises pour contrer ces dernières et maintenir la tentative, des obstacles surgiront, plus particulièrement dans les liens avec la Sécurité Sociale. Son opposition n'en sera dès lors que plus marquée, refusant d'arrêter de tenter, de laisser l'imprévu advenir, unique moyen pour lui de prendre en charge l'enfance inadaptée. De même, le travail en réseau est aux antipodes de l'institution, dans la mesure où celui-ci n'est pas administré, il n'a pas de hiérarchie, il accueille, aide, selon les circonstances et non les consignes et les ordres.

De même, Deligny est en opposition avec la justice, qui ne regarde que les actes et n'adapte pas les peines. Selon lui, cette dernière ne s'occupe que des conséquences, et la société en elle-même n'a que faire des causes, plus particulièrement de la misère. De plus, les jugements prononcés se basent sur des critères de bien et de mal que Deligny juge abstraits. Il reproche également à la justice d'enfermer les délinquants et d'attendre d'eux qu'ils ressortent transformés, adaptés, mais sans rien faire pour leur permettre d'y arriver. Il dénonce l'instrumentalisation des institutions qui ne servent à la justice et aux services sociaux qu'à se débarrasser de ces enfants indésirables, dont on ne sait que faire. La preuve en est pour lui la récupération de la réussite, relative selon lui, du travail effectué à l'institut médico-pédagogique d'Armentières. Il reproche à la justice d'utiliser le COT de Lille non pas en vue de réintégrer les jeunes mais de les maintenir sous surveillance. Selon lui, une décision de justice relie deux individus comme un mariage : à jamais et « pour le meilleur comme pour le pire » (*ibid.*, VE, p.182). Il critique la mise en scène des jugements et des audiences, n'ayant pour but que de créer la honte et n'obtenant bien souvent que peu de résultats. Il considère la justice comme « aveugle et sourde » (*ibid.*, VE, p. 183) : insensible aux enfants, à ce qu'ils sont vraiment, à la vie, il souhaiterait qu'elle ne s'occupe plus de l'enfance. De plus, il s'interroge sur la véritable utilité de son travail pour la justice, qui ne prend pas en compte les mises en garde et plus généralement les observations faites par le centre. Il illustre le peu de considération et la méconnaissance du terrain qu'a la justice par une anecdote, où un groupe de jeunes filles a été envoyé par erreur au COT qui n'accueillait

que des garçons. Périissol précise à ce sujet qu'il est intéressant de noter que malgré la prétention de scientificité et de degré technique élevé, les jugements émis ne sont pas toujours en accord avec les préconisations écrites dans les rapports d'observation des enfants. Ainsi, ces derniers peuvent se retrouver placés dans des institutions qui ne correspondent pas du tout à leurs besoins. Périissol note que « cinq facteurs principaux, qui peuvent se superposer et se combiner, expliquent les placements : le rejet de la famille, la récidive, le non-respect des conditions de probation, la dangerosité de l'individu lui-même, que l'on évalue de plus en plus en fonction de l'acte commis au fur et à mesure que l'on se rapproche d'une logique répressive » (2020, p.467).

Revenons ici à Foucault pour apporter quelques éléments au sujet de la justice et des institutions judiciaires. Si l'article 64 du Code pénal de 1810 introduisait la notion de folie, impliquant alors un non lieu dans la mesure où le fou ne pouvait être tenu responsable de ses actes, les tribunaux ont posé la question de la folie d'une manière différente. Ainsi, un coupable pouvait également être fou et inversement. Cela entraînait une modification des peines, par des mesures de soin qui n'en étaient pas moins des mesures d'enfermement à titre préventif, pour préserver la société de la menace que le fou représentait. L'expertise psychiatrique, qui s'étend alors dans les différents tribunaux, revient non seulement à estimer si le coupable est malade ou non, mais également à juger de sa déviance quant aux normes et à prévoir les évolutions possibles des individus, plus particulièrement de ceux entrant dans la catégorie des délinquants comme définie plus haut. Ainsi, le verdict ne vient pas seulement annoncer la culpabilité de l'individu, il le classe automatiquement comme anormal et décide de comment il doit être corrigé, normalisé. Les magistrats vont alors, bien plus que juger, évaluer, en s'appuyant sur des experts présents tout au long du parcours du délinquant, depuis sa condamnation jusqu'à son amendement, si celui-ci est possible. A l'enquête qui détermine la culpabilité s'ajoute une enquête sur l'individu, qui vient le définir, le classer, le catégoriser, permettant l'émergence d'un savoir, constitutif, nous dit Foucault, des sciences humaines. Les disciplines, en s'appuyant sur ces dernières, vont dès lors leur permettre d'exercer un pouvoir de normalisation sur les membres de la société.

Le travail des experts va entraîner des modifications des peines, y compris après les jugements, au sein parfois même des institutions. Nous pouvons à ce titre citer les prisons que l'on retrouvait parfois au sein des colonies, les peines d'isolement, ou encore la classification des enfants au sein même des établissements de rééducation selon leur comportement, pouvant rallonger leur peine si celui-ci n'était pas exemplaire. L'application

des peines n'incombe donc plus uniquement à un juge, mais aux experts présents dans les institutions, qui disposent alors du droit de juger, au sens juridique du terme. De même, ces experts ont le pouvoir de décider, en prononçant un avis, du type de peine, plus particulièrement du type d'établissement dans lequel le délinquant devra être placé. S'organise alors un « traitement médico-judiciaire », autour de la figure du psychiatre expert, qui le définit en évaluant la dangerosité de l'individu pour la société et la meilleure façon pour cette dernière de s'en protéger, de le rendre utile, de le normaliser. Il s'agit ici, pour Foucault, d'un retour de l'arbitraire observé dans la justice de l'ancien régime.

Coffin note l'émergence, sous la Troisième République, de la figure du psychiatre éducateur. Celui-ci, détenteur d'un savoir, vient amener à la fois progrès et questionnements liés aux menaces qui planent sur celui-ci. Le psychiatre éducateur apparaît dans un régime politique pour lequel l'éducation est une priorité. Comme nous l'avons vu précédemment, l'idée d'une hérédité de la folie et de la délinquance occupe une place importante au sein de la psychiatrie, et ce malgré les effets de la Première Guerre mondiale sur le psychisme. L'inquiétude réside dans le fait de ne pas laisser la folie s'installer, faute de quoi toute intervention devient quasiment impossible. Le psychiatre devient une sorte de gardien de la société, préservant celle-ci de la folie qui menace toujours de se propager. Afin d'éviter cela, l'observation et le diagnostic précoce sur l'enfant sont privilégiés, ce qui offre une place prépondérante aux médecins en général et aux psychiatres en particulier.

Parmi ces derniers, un certain nombre revendiquaient un rôle social voire politique. Leur tâche allait être de fournir aux politiques un nouveau savoir dont ils ne disposaient pas afin de prendre des décisions basées sur la science. En se plaçant comme héritiers de pionniers qui n'étaient pas spécialisés dans l'enfance, ces médecins construisaient une certaine légitimité à leur discours et leur fonction dans la prise en charge de l'enfance anormale et délinquante. Cette dernière devient un souci éthique, au même titre que soigner n'importe quel malade. L'enfant atteint de troubles du caractère est touché par une maladie sociale, non pas dans le sens où celle-ci trouverait ses origines dans la société mais dans l'idée qu'elle représente une menace pour cette dernière.

L'objectif des médecins est avant tout de démontrer l'utilité des psychiatres dans la question de l'enfance irrégulière et délinquante. Ils souhaitent voir l'Etat investir ce chantier, quitte à dramatiser, sans doute à la fois pour attirer l'attention sur ce problème et pour aborder la crise des valeurs qui secoue la société des années 1930. Heuyer plus particulièrement déplore le manque d'action de l'Etat face à la délinquance juvénile, qui, selon lui, porte en

elle les futurs criminels qu'il sera impossible de soigner. Il appelait à une médicalisation de la prise en charge et fut soutenu en 1937 par Marc Rucart, alors ministre de la Santé publique. Ce dernier diffuse une circulaire reprenant les arguments d'Heuyer et insiste sur l'importance du dépistage pour éviter toute aggravation des comportements.

Bien que les ordonnances de 1945 fassent preuve d'un certain souci concernant la santé des mineurs délinquants, celui-ci ne tient pas tant à la situation sanitaire après-guerre qu'à une vision du délinquant comme anormal. La médecine, la psychiatrie et la psychologie ont investi le champ de la Justice et opèrent une transition du cas social au cas pathologique, anormal. Un certain nombre d'études menées dans cette première moitié de siècle vont dans le sens d'une explication individuelle de la délinquance, dans laquelle la société n'aurait que peu de responsabilités. Il est également intéressant de noter que selon Coffin, les médecins n'avaient auprès de ces enfants, aucune pratique médicale, dans la mesure où ce qui était visé était un comportement à guérir et non une maladie. Cet aspect dépasse le champ de la médecine pour toucher au social et au moralement acceptable. Il ajoute que ces spécialistes « sont bien plus que des médecins et en conséquence ils cherchent à faire plus que de la médicalisation. Leurs projets me paraissent plutôt vouloir contribuer à la réorganisation de la société et pour cela ils déploient de nombreux efforts dans de nombreuses directions » (Coffin, 2016, p.96) et nous invite à la prudence quant à la compréhension du terme même de médicalisation.

Sous Vichy, le Conseil technique est constitué en grande partie de médecins. Les autres professionnels du champ de l'enfance sont sous représentés, que ce soit la Justice, la Jeunesse et l'Education nationale ou surveillée. Il n'est donc pas question uniquement de fonder une pensée autour de la rééducation, mais bien d'asseoir la domination de la technique médico-psychiatrique. La Santé va ainsi avoir le monopole sur deux aspects centraux : le dépistage et l'expertise, cette dernière permettant de créer une nomenclature de l'enfance inadaptée à visée de standardisation internationale. Le rôle des instituteurs et des éducateurs est relégué aux deuxième plan, dans la mesure où tous ces enfants sont considérés comme malades et nécessitent donc des soins par un médecin ou un psychiatre. L'Education nationale, qui avait la mission d'éduquer les enfants arriérés adaptables, doit donc passer après la Santé, bien que son rôle soit tout de même nécessaire. Cet aspect sera au cœur des difficultés rencontrées par le Conseil technique, qui n'arrive pas à trouver de solution quant à ce conflit. L'objectif d'offrir le monopole de l'enfance déficiente, inadaptée, voire délinquante, au champ médical rencontre donc un certain nombre de

difficultés et de limites : les liens entre Santé, Justice et Education Nationale sont compliqués à mettre en place, et la définition du métier de rééducateur comme de la formation de ces derniers n'est pas claire : en effet, ils ne sont ni surveillants pénitentiaires, ni instituteurs spécialisés, ni religieux comme on en trouve dans les œuvres privées.

La première commission du Conseil technique adopte en 1943 la notion d'enfance inadaptée. Cette classification, bien que sortant ces enfants des problématiques de l'enfance en général, va étendre son action envers les enfants abandonnés, vagabonds, criminels, délinquants, orphelins, déficients, anormaux, en danger moral... Elle regroupe ainsi toutes ces notions tout en élargissant le champ d'action de la médecine, en englobant au passage les enfants qui dépendaient des pédagogies spéciales ou de la Justice et dont la rééducation va être la mission de la psychiatrie. Dans sa définition même, la notion d'enfance inadaptée est une véritable naturalisation de l'enfance. S'ajoutent ensuite à cette classification un certain nombre d'adjectifs qui, plutôt que d'expliquer les origines de l'inadaptation, viennent simplement la préciser. A ce sujet, Chauvière précise que « un seul modèle est à ce point "déréalisé" et symptomatique : celui de la maladie. Par cette disposition, l'inadaptation devient ainsi l'objet de la clinique » (1980, p.100).

C'est donc l'angle médical qui est retenu pour classer ces enfants, bien que deux classifications soient proposées : une médico-psychologique, basée sur l'observation clinique, et une médico-pédagogique, fondée sur les traitements possibles. Dans tous les cas, elles sont bien médicales comme l'indique leur radical commun. S'en suit alors la distinction entre trois catégories d'inadaptés : les malades nécessitant des soins et relevant de la médecine uniquement, les déficients comprenant les débiles même légers et les infirmes, et les caractériels, pervers, jeunes à l'attitude antisociale, pré-délinquants. A partir de ces catégories, il devient possible de réorganiser les équipements pour qu'ils accueillent les publics adaptés. Ainsi, cette classification ne prend pas en compte que les enfants : elle intègre également les institutions ainsi que les adultes qui en ont la charge. Les centres d'observation ont pour vocation de trier les individus selon l'origine de la délinquance, à savoir pathologique ou non. La place occupée par les médecins, en tant que « spécialistes du corps » (Droux et Kaba, 2006, p.64), n'en est que plus importante.

Durant la Grande Cordée, explique Moreau, Deligny est en opposition « contre ceux pour qui les circonstances ne comptent pas, pour qui une tendance jugée mauvaise ne s'explique que par la perversité, ou par une déficience irrémédiable, ou pour qui on ne peut agir que par une psychothérapie » (Moreau, 1978, p.80). Il prend donc position contre l'idée selon

laquelle chaque problème trouve sa source dans l'individu, dans une explication uniquement psychologique. Pour Deligny, comme pour Wallon, le milieu, les circonstances rencontrées par chacun vont avoir un impact sur ses actions. L'idée de créer des occasions vient de là : d'autres circonstances permettront ainsi aux jeunes d'adopter de nouveaux comportements, de se recréer socialement.

Dans les années 1950, l'utilisation des tests se démocratise. Deligny s'oppose à celle-ci, qui doit être employée non pas comme un moyen d'obtenir une connaissance de l'individu qui serait figée dans le temps, mais bien comme un outil pris dans un ensemble plus vaste, comprenant entre autres le milieu de l'enfant. Il critique l'aspect figé et définitif des résultats de ces tests, qui ne permettent pas selon lui de vraiment envisager l'autre dans sa globalité, ses possibilités : « L'opposition n'est donc pas entre techniciens des tests et éducateurs empiristes qui refuseraient la science ; elle est entre fixisme et croyance à la possibilité des transformations individuelles » (Moreau, 1978, pp.106-107). Cette opposition se retrouve également chez Wallon, Le Guillant. L'opposition aux tests peut également s'expliquer de cette manière : en fixant les causes sur l'individu, en faisant de lui un « cas », les tests ne prennent pas en compte le milieu. Cela implique d'une part que l'individu ne pourrait pas changer, mais également qu'il ne sert à rien de questionner le social, les conditions de vie de ces adolescents. Toutefois, Deligny n'interdit pas pour autant les tests dans ses tentatives, que ce soit au COT ou durant La Grande Cordée. Il n'hésite pas d'ailleurs, à permettre aux enfants de les passer jusqu'à ce que le résultat soit acceptable si cela leur permet de débloquer certaines situations, de créer de nouvelles occasions et circonstances pour eux.

Moreau (1978) aborde également l'émergence de l'antipsychiatrie. Celle-ci peut se diviser en deux idéologies différentes : institutionnelle et anti-institutionnelle, critiquant toutes deux l'institution, prise comme un bloc monolithique. Moreau la présente comme faisant « partie d'un appareil idéologique d'Etat où s'affrontent l'inculcation d'une idéologie qui n'a pas son origine dans l'institution (bien que celle-ci la diffuse et la mette en œuvre sous une forme particulière) et la résistance à cette idéologie et aux pratiques où elle prend corps » (*ibid.*, p.159). L'appareil d'Etat tend à ne pas laisser voir cette contradiction, mettant ainsi en avant l'idéologie dominante et l'aspect institutionnel. L'institution devient ainsi un bloc où aucune place ne semble être laissée à une quelconque opposition. Il est intéressant de noter que les idéologies institutionnelles et anti-institutionnelles, dans leurs analyses de l'institution, ne prennent en compte que ce que laisse entrevoir, donne à voir, l'appareil d'Etat.

L'opposition de Deligny à ces idéologies s'observe dans différents aspects et prises de

position, principalement la prise en compte non pas uniquement de l'institution mais de l'appareil dans sa globalité, comprenant ses contradictions. Tout d'abord, précise Moreau, ses tentatives ne s'inscrivent pas dans une opposition à l'institution monolithique qu'il serait impossible de transformer, d'adapter, de réorganiser. Il ne pense pas qu'il faudrait créer des anti-institutions qui, en définitive, seraient tout de même des institutions, ni qu'il faudrait créer des institutions différentes, en parallèle. Les tentatives se font, les positions se tiennent pour reprendre les mots de Deligny, parce que l'institution, plus particulièrement les appareils d'Etat, le permettent. Tout du moins, les contradictions au sein même de cet appareil laissent ouverts des espaces propices à la création. Ainsi, l'idée même d'une institution qui ferait bloc face à l'individu ne correspond pas à la pensée de Deligny. Il s'oppose également à l'image idéalisée du fou présentée par l'antipsychiatrie : celui-ci n'est pas plus libre qu'une personne saine d'esprit, ni plus révoltée. Cette image a, en réalité, une fonction idéologique selon Moreau : elle représente à la fois celui dont l'Etat ne sait que faire et celui que les professionnels aimeraient être, c'est-à-dire l'incarnation de la contestation. Pour Moreau, Deligny est également en désaccord avec l'idée « selon laquelle il suffirait de revenir à l'homme, sujet préconstitué, en se délivrant de la chape d'une institution purement répressive » (Moreau, 1978, p.167). Enfin, sa critique de l'usage de l'affection s'adresse également à ces idéologies : en mettant en avant l'idée selon laquelle il faudrait aimer les individus dont on s'occupe avant de les aider, ses partisans ne se coupent pas de l'institution qu'ils critiquent, mais restent au contraire profondément ancrés dans les effets de celle-ci.

Deligny est particulièrement critique concernant les institutions psychiatriques, qui n'offrent aucune porte de sortie aux enfants, et des idéologies qui en sont issues. Pour lui les rapports et les dossiers n'ont que peu de valeur car ils n'apportent pas de vraies informations sur les enfants, ils fixent une observation et la désignent comme définitive. L'éducateur ne doit pas s'intéresser aux diagnostics, qui ne permettent ni de cerner réellement l'enfant ni de l'aider. Les « troubles du comportement » et les « tares héréditaires » (Deligny, 2007, VE, p.210) ne sont pas à chercher chez l'enfant car il ne s'agit que d'un diagnostic posé par l'adulte pour ne pas avoir à se remettre en question ou à interroger la société. Se concentrer uniquement sur des causes individuelles, qui seraient du ressort du cas, ne suffit pas pour aider et éduquer, c'est la société toute entière qui doit être soignée et débarrassée de la misère. Les conceptions de l'hérédité, elles aussi, ne voient que le négatif chez l'individu et ne prennent pas en compte les capacités ou les rôles sociaux spécifiques que peuvent jouer les enfants

dans leur milieu d'origine. De plus, chercher le cas à tout prix est mauvais, dans la mesure où tout ne relève pas de la psychologie ou de la psychiatrie et que vouloir tout soigner n'aide pas l'enfant. Selon Deligny, l'usage de ces dernières ne permet que de mettre de côté, d'isoler ceux dont la société ne veut pas. Il critique l'usage des tests comme seul outil valable des psychologues qui pensent pouvoir décrire et expliquer l'inadaptation après un test ou un entretien. Pour lui, les psychologues, psychiatres et autres experts savants ne connaissent que la théorie qu'ils ont apprise mais ne savent rien de la pratique et de ce que demande le métier.

La critique que Deligny formule quant à la prise en charge des enfants « arriérés » ou encore « inadaptés », est leur réduction à un cas, sans prise en compte des aspects collectifs, sociaux, du milieu d'origine. Il critique ainsi la formation de l'idée d'individu dans une société capitaliste, teintée de déterminisme. Afin d'obtenir de réels résultats éducatifs, il faut prendre en compte tous les éléments de la vie de l'enfant, et non le traiter uniquement en cas, faire le lien entre tous les champs dans lequel cet enfant se situe. Tschopp nous indique que « Deligny n'affirme pas posséder un savoir sur l'enfant, qui faciliterait peut-être la compréhension des comportements vacillants ou déviants, ni de savoir pour l'autre. Pour lui, il n'y a pas lieu de chercher à comprendre ces enfants, en vue de maîtriser leurs comportements, ni même en vue d'assurer notre propre sécurité en tant qu'adultes » (Tschopp, 2020, p.104).

... Et les adultes qui en font partie

Outre le fonctionnement des institutions et leurs idéologies, Deligny aborde également la question des adultes qui les constituent et qui sont au contact des enfants. Cela inclut les professionnels, mais également la famille. Cette description, ce questionnement des adultes faisant face aux inadaptés est un aspect qui ressort beaucoup de l'analyse de notre corpus. Nous allons dans un premier temps revenir sur la constitution et les conceptions qui sous-tendent les métiers du travail social, avant d'aborder le regard, qu'il soit critique ou enjoué, que Deligny porte sur les adultes en général et le métier d'éducateur en particulier.

Lors du Congrès international pénitentiaire de Bruxelles de 1900, le métier d'éducateur n'est pas considéré comme une profession mais comme « une grande mission morale et sociale ». Ces différentes évolutions aboutiront à la loi du 22 juillet 1912.

S'agissant des cadres de la jeunesse sous Vichy, ils doivent disposer d'un certain nombre de qualités. Celles-ci, pour le régime, ne peuvent s'apprendre dans un quelconque institut. Il ne s'agit pas de former des individus qui n'ont aucune base, mais bien de repérer ceux ayant les valeurs, le sens moral, voulus par le régime. L'opposition à l'Education Nationale se fait particulièrement sentir ici. Il va s'agir de lutter contre tout ce qui a poussé la France vers la décadence, vers la défaite de 1940, par le biais d'un moralisme et d'un anti-intellectualisme affirmés. Le triptyque vocation, don de soi et ordre moral va perdurer, et il sera impossible après Vichy de ne pas prendre position pour ou contre ces valeurs, pour la famille et l'Eglise ou pour l'Education Nationale.

L'école des cadres d'Uriage, fondée en 1940, si elle est d'accord avec le fait que la défaite est liée à un manque de discipline, est toutefois en opposition avec les différents moyens pour changer et transformer la jeunesse. Les cadres ici viennent de tous les milieux : militaire, rééducation, scientifique, intellectuel, qui devront permettre, en s'alliant, de réunir la France. L'opposition au régime ainsi qu'à l'occupant est marquée. Se revendiquant de Marx, de Nietzsche ou de Péguy, il est question ici de former la jeunesse pour opérer une nouvelle révolution spirituelle, permettant à l'humanisme de renaître en réorganisant les valeurs. Il n'est pas question ici d'user de la force, de la discipline stricte, mais de la libre adhésion des jeunes au projet. Toutefois, un certain nombre d'éléments de l'esprit d'Uriage se retrouvent dans les écoles de cadres rééducateurs, bien que celle-ci ait été fermée fin 1942.

L'idéologie des premières écoles repose sur un certain nombre d'éléments : la bonne forme physique et la virilité, la maîtrise de soi et de ses émotions, l'humilité ainsi que de hautes qualités morales, la vocation voire le don plus que les diplômes et une certaine affection pour le groupe dans lequel les stagiaires seraient intégrés. Cette idéologie intéresse tout de même la psychiatrie. Comme le note Chauvière, apparaît dès lors avec l'école de Montesson une nouvelle tradition, plus active et plus laïque, ainsi que « tout un discours ressortissant davantage de l'idéologie du don de soi, des méthodes actives et du charisme naturel que la technicité psycho-rééducative, et des pesantes considérations sur l'organisation et la fonction de chacun dans l'équipe. C'est un courant plus intuitif que scientifique, empiriste et épris surtout d'« accrochage affectif » » (Chauvière, 1980, p.139-140).

Il est aussi intéressant de noter que les écoles remplissent deux fonctions : former les professionnels et diffuser une certaine idéologie. L'enfance inadaptée est séparée de l'enfance dite normale, et les professionnels d'un certain nombre d'individus qui ne sont pas les bienvenus aux yeux du régime de Vichy, instituteurs et militants plus particulièrement.

D'un point de vue idéologique, les travailleurs sociaux se rattachent à l'idée que le savoir qu'ils produisent ne vise que la recherche de la vérité, et serait donc dénué de toute volonté de servir un quelconque exercice de pouvoir. L'altruisme mis en avant par les mouvements de sauvetage et de protection de l'enfance vient conforter les professionnels dans cette idée, bien que, comme le note Périssol, les travailleurs sociaux, tout comme les forces de l'ordre, mènent des « enquêtes », dans lesquels ils notent tout manquement. Sur le terrain, et plus particulièrement depuis l'entre-deux guerres, les assistantes sociales sont fortement mobilisées dans le champ de la justice des mineurs. Périssol ajoute que l'on « juge que l'enfant coupable est souvent le produit d'un milieu lui-même coupable » (2020, p. 106).

Bien qu'il en soit fait mention dans une circulaire de 1929, l'enquête sociale ne perçoit qu'à compter des ordonnances de 1945. La pratique de celle-ci révèle un certain nombre de points concernant les jugements moraux émis, qui diffèrent selon la classe sociale des familles. En effet, dès lors qu'il s'agit d'une famille défavorisée, les termes employés dans les rapports sont connotés négativement, ce qui n'est pas le cas pour les familles aisées (Périssol). Concernant celles-ci, l'usage d'une certaine forme d'euphémisme est constaté. De plus, et ce bien que les assistantes sociales aient pu s'émanciper grâce à leur profession, les jugements moraux se font plus durs envers les femmes revendiquant leur liberté. La figure de la femme au foyer est toujours valorisée. Aussi, les formules employées dénotent d'un certain style littéraire, empreint d'une forme de naturalisme. Les descriptions, souvent proches de la caricature, ne sont pas exemptes de jugements moraux qui viennent mettre en lumière les a priori des assistantes sociales quant aux milieux populaires. L'habitus s'invite ainsi dans ce qu'elles estiment de bon goût, et qui émane des classes dominantes. Les loisirs, postures, lectures des individus des classes défavorisées sont dès lors moins légitimes que ceux des dominants. Leurs goûts, grossiers, sont à rééduquer. Les jugements émis concernent également la décoration des habitations, et les qualités morales des femmes sont déduites de leur garde robe et de leur apparence. Périssol précise : « l'enquête sociale prouve par la biographie que le délinquant existait avant le délit : “ce jeune homme a toujours causé des difficultés”. L'itinéraire est traduit en destinée, avec un certain fatalisme, suivant un schéma explicatif guidé par l'illusion rétrospective » (2020, p.136).

Ces aspects de l'enquête tendent à diminuer à compter de 1950, par la réintroduction du casework, facilitée par le plan Marshall, et sa prétention de neutralité et de scientificité.

Le travail social sera marqué par ce dernier, qui puise ses connaissances dans la psychologie, la psychanalyse, au détriment parfois du social et de l'économique, ayant pour visée un travail sur l'individu sans nécessairement agir sur les politiques sociales.

Périssol observe une transition entre examen et évaluation réalisés par les assistantes sociales : « La procédure disciplinaire de l'examen vise en effet la normalisation sur un mode directif, l'évaluation sur un mode relationnel. L'évaluation rentre dans le cadre d'un contrôle qui ne s'impose pas verticalement, mais se diffuse en continu dans l'horizontalité des échanges, incitant le sujet à trouver lui-même un mode de fonctionnement optimal. Cette phase de transition d'une épistémè dominante à l'autre n'est toujours pas achevée dans les années 1940 et 1950, (...) la professionnalisation du travail social ayant été ralentie en France par les urgences de la guerre et de l'après-guerre » (Périssol, 2020, p.119).

Une autre transformation est importante à noter : à une analyse plus globale des situations, mettant en avant les conditions de vie et des éléments de société, se substitue une vision basée sur le sujet et sa psychologie au détriment de tout facteur social. Cela permet à un discours plus consensuel d'exister et de ne pas remettre en cause les politiques menées quant à la misère. De même, il est possible de donner une justification plus psychologique aux jugements moraux émis et ainsi de les poser comme objectifs.

Cette mutation en profondeur a certes confirmé l'idéal éducatif prôné par les ordonnances de 1945, mais elle a également amené des changements dans la pratique des éducateurs de l'Education surveillée. En effet, ces derniers sont amenés à plus se concentrer sur les parcours individuels et la dimension psychologique que sur les dynamiques de groupe que l'on pouvait retrouver dans les différentes institutions.

Deligny décrit longuement les éducateurs, qu'ils soient formés, issus des milieux bourgeois et critiqués par Deligny ou encore ouvriers et correspondant à ses attentes. Deligny donne ici à voir ce qui serait, selon lui, l'éducateur idéal.

Deligny reproche aux stages et cours de formation des éducateurs de ne pas chercher à savoir si les futurs professionnels ont le profil adapté au métier, s'il s'agit d'une vocation. Pour lui, les connaissances qui leur sont transmises ne suffisent pas à les préparer aux réalités d'un terrain dont ils ne connaissent rien, d'un milieu dont ils ne sont pas issus. Selon lui, les éducateurs formés qui travaillent au COT à ses débuts sont trop pressés et ne laissent

pas le temps aux enfants d'arriver et de s'habituer aux lieux. Il leur reproche leur soif de pouvoir, leurs attentes liées à une discipline autoritaire, le fait de ne pas savoir être à l'autre. Ils s'adaptent non pas pour l'enfant, mais pour obtenir cette discipline qui leur est chère, en cherchant à maintenir leur position de pouvoir par tous les moyens, qui ne sont qu'autant de masques. Deligny n'apprécie pas le besoin de ces éducateurs de venir se plaindre et chercher des solutions miracles auprès de lui, évitant ainsi toute remise en question. Une fois de plus, c'est de pouvoir dont il est question, de celui des éducateurs, qu'ils pensent devoir exercer sur les enfants. Ce besoin de discipline, cette revendication masque, pour Deligny, une soif de pouvoir. Selon lui, le public du COT a la particularité à la fois d'attirer un certain type d'adultes et de révéler ce qu'ils sont vraiment : avides de pouvoir, moralisateurs, délinquants refoulés voir même pédophiles. Dans la liste des reproches adressés aux éducateurs issus des formations, nous retrouvons également l'incapacité à distinguer les paroles vaines de celles qui mènent aux actes, celles qui sont lancées par les jeunes entre eux pour flatter leurs égos de délinquants de celles qui sont menées à bien. Cette incapacité mène à la peur et à un égoïsme irrationnel, comme pour l'infirmière qui préférera abandonner son poste et l'enfant dont elle s'occupait par crainte des jeunes plutôt que d'en parler à ses collègues. Au milieu des ces éducateurs formés et diplômés, le moniteur-chef se démarque. Il est ancien ouvrier, a suivi Deligny depuis Armentières et correspond à ses attentes : il est authentique et mène bon nombre d'activités avec l'entrain nécessaire. Refusant les éducateurs qui lui ont été envoyés, dont le but est de faire correspondre les enfants à une certaine morale bourgeoise et religieuse, Deligny a préféré faire appel à des ouvriers pour les remplacer. Leur envie est marquée par la spontanéité de leur venue au COT. Deligny s'est attardé sur leur expérience de la vie, leur authenticité, leur tolérance et leur connaissance du milieu. Cela, ajouté à leur envie de transformer la société, vaut plus aux yeux de Deligny qu'une validation par des institutions qui ne cherchent qu'à se maintenir. L'une de leurs qualités, primordiale pour Deligny, est leur attitude, leur authenticité et leur transparence, opposée aux différents masques que pouvaient porter les autres. Il leur témoigne dans ses mots autant d'affection que d'admiration et s'insurge contre une société qui les confine à une place d'ouvrier et refuse de voir leur potentiel, qui ne sera, même s'il s'exprime, jamais reconnu à sa juste valeur du fait de leur origine sociale. Il utilise un extrait d'un ouvrage de Pierre Hamp, *Il faut que vous naissiez de nouveau*, dont le sujet est les ouvriers du chemin de fer, pour les décrire, plus particulièrement le moniteur d'atelier. Il met en avant sa compassion, que ceux issus du milieu bourgeois ne pourront jamais égaler du fait de leur éloignement des réalités du monde ouvrier, son dévouement, sa capacité à contourner les règles si besoin et la

quantité de travail fourni. Mais si Deligny choisit ce passage, c'est également car il y est fait mention des défauts que la société moralisatrice retiendra plus volontiers que les qualités professionnelles. Il est question ici d'alcool, dont les causes de la consommation ne sont jamais questionnées, mais qui est un argument ayant plus de valeur que le travail accompli. Deligny favorise la connaissance acquise par l'expérience du terrain, et préfère des éducateurs peu instruits mais aguerris à des savants pour qui la pratique est inconnue. Perret précise, par rapport aux gardiens d'Armentières, qu'ils « sont le “seuil” humain entre dedans et dehors. Garants du sens social de l'institution, ils protègent les fous de la prédation, tout en préservant la société de leurs violences potentielles » (Perret, 2021, p.64). Selon elle, ce sont ces gardiens qui permettent à l'institution de fonctionner, de tenir son rôle, mais également qui maintiennent l'ouverture vers l'extérieur, hors de l'espace institué de l'institution. Deligny leur donne un rôle qui n'est initialement pas le leur : celui d'éduquer bien plus que de surveiller ou de protéger le dehors de ceux enfermés dedans. Elle ajoute également : « En promouvant le rôle des gardiens à la fonction de soignants ou d'éducateurs, c'est toute la société qui est promue comme potentiellement soignante ou éducative » (Perret, 2021, p.65). Parce que ces gardiens sont membres d'une société qui ne leur donne pas pour mission d'éduquer, parce qu'ils sont, comme au COT, considérés comme incapables de fournir une éducation adaptée aux enfants, l'action de Deligny les remet au cœur des relations sociales. Il leur redonne leur place d'adulte face à l'enfant, ne pouvant se départir de son rôle éducatif.

Pour Deligny, le métier est difficile si l'on souhaite toujours tout contrôler et tout surveiller, ou encore les guider à tout prix vers ce que l'on considère comme bien, valable, acceptable. Le travail de l'éducateur n'est ni de guider en imposant sa vision ni de surveiller uniquement. L'éducateur ne doit pas souhaiter façonner les enfants à son image, mais leur permettre de s'adapter et de s'insérer. Il doit comprendre les besoins et les attentes des enfants pour mener des actions adaptées, ne doit pas imposer aux enfants ce que lui apprécie mais leur proposer des choses à leur goût. Du fait de la difficulté du métier, les éducateurs doivent être patients, armés et déterminés pour faire face aux déceptions. Ils doivent faire preuve de patience car le métier est usant, ne pas essayer d'accélérer les changements par de longs discours, d'autant plus que les enfants savent consumer le courage des adultes et travailler sur leur impulsivité. Les colères ne sont d'aucune utilité quand elles sont passées sur les enfants, mais peuvent cependant être un bon carburant pour l'éducateur. Ce dernier ne doit pas se prendre en exemple pour sermonner les enfants mais doit en être un, dans le sens d'un

moteur, par ses actes. Il doit également être respectueux de la sphère privée des enfants et ne pas vouloir à tout prix régler les différends qu'ils ont entre eux.

Pour Deligny, les adultes ne doivent pas chercher à se faire aimer des enfants : ils doivent les mettre en activité, leur proposer des choses à faire, les faire travailler. Il s'agit, pour les enfants, de plus grandes preuves d'affection que de les gâter futilement. Ainsi, ils ne doivent pas être trop proches des enfants ni guidés par la pitié. Ils doivent aussi se souvenir de ce que c'est que d'être un enfant, les erreurs ou les bêtises qu'ils ont eux-mêmes faites. Les éducateurs doivent s'occuper de tous les enfants et pas uniquement de ceux qu'ils apprécient et sur lesquels ils se projettent, et porter la même attention à tous. Ils doivent être capables de pardonner à l'enfant et de continuer à éduquer malgré les erreurs, les provocations, la colère, le ressentiment. Deligny décrit l'éducateur comme celui qui insuffle la vie chez ces enfants, qui ravive leur énergie. Les activités de plein air sont l'un de ses outils principaux, et il doit s'attarder à leur faire passer de bons moments : cela doit être la principale motivation, le but premier de chaque activité, la première question à se poser. La sécurité et les moyens à déployer suivront si cette question est posée d'emblée. La manière dont il va présenter les activités menées va déterminer le ressenti qu'en auront les enfants, il doit leur donner envie de faire, de découvrir, d'essayer de nouvelles choses qui vont dans le sens de leurs besoins, même si celles-ci ne leur semblent pas attrayantes. De plus, le jeu reste, pour Deligny, le meilleur moyen pour connaître un enfant, et les éducateurs ne doivent se soucier que de cela et non pas des dossiers et autres diagnostics. Deligny conseille aux éducateurs de toujours faire leur possible pour que les enfants puissent prendre des décisions, exercer leur libre arbitre, même si les choix sont orientés. Il doit aussi anticiper les problèmes, qui seront de sa responsabilité, et par conséquent le travail va consister à surveiller suffisamment les enfants sans qu'ils aient l'impression que l'adulte est toujours derrière eux. Il s'agit d'un juste milieu qui, selon Deligny, peut prendre du temps à trouver, d'autant plus que si l'adulte doit se faire oublier, il doit également être une présence constante pour ceux qui en ressentiraient le besoin. Les éducateurs doivent devenir des créateurs de circonstances et de dynamique et il est important qu'ils aient conscience que les limites qu'ils imposent, les interdits, n'auront d'intérêt que parce qu'ils peuvent être transgressés. Aussi, s'ils veulent éviter les problèmes, devront-ils en poser le moins possible. Parallèlement, le fait que les éducateurs puissent commettre de petits délits pour le bien être des jeunes, comme leur ramener de la nourriture par le biais de la contrebande, n'est pas un problème. Ils doivent aimer la vie, ne pas jouer de rôle ni même se faire passer pour ce qu'ils

ne sont pas dans le seul but d'apprendre aux enfants les choses qu'ils jugeront utiles : s'ils ne savent pas les faire, comment peuvent-ils prétendre leur apprendre ? Dès lors, ils doivent s'en tenir à ce qu'ils peuvent faire et ne pas faire de promesses qu'ils ne pourront honorer.

Lorsque Deligny parle des éducateurs comme « créateurs de circonstances » (2007, VE, p.212), acceptant les « infinis du “n’importe quoi” » (*ibid.*, GED, p.425), il ne s’agit pas tant, selon Janvier, de « la promotion d’une anti-pédagogie que l’invitation à retourner l’éducation et donc l’éducateur, vers ce qui les fonde, ou les “effonde” plutôt, et qui pour Deligny, si du moins on lit entre les lignes, tient à une forme de rejet de la contingence de la posture pédagogique elle-même » (2021, p.108). Deligny les convie à accepter cette contingence, cette part de hasard, comme lui-même le fait en parlant de son parcours. Celle-ci permet justement qu’il puisse arriver quelque chose, n’importe quoi, à l’enfant, lui permettant ainsi de se recréer. Cette acceptation de la contingence devient alors un aspect essentiel de la posture de l’éducateur. Ainsi, si l’éducation doit s’accompagner d’une recherche (Deligny, 2007, VE, p.207), cela doit être celle du refus de toute forme de déterminisme concernant l’enfant, qui, grâce aux hasards de la vie, peut exister pleinement.

Deligny estime que l’éducateur ne doit pas faire ce métier pour la reconnaissance des autres et voir son implication comme un dévouement exceptionnel mais comme quelque chose de normal qui n'a pas à être souligné. Leur métier ne consiste pas non plus à expérimenter sur les enfants pour vérifier qu'ils ont bien fait leur travail. Les enfants qui arrivent à s'adapter et pour lesquels la rééducation est terminée ne doivent pas être les trophées que les éducateurs exhibent : il faut qu'ils aient conscience que le travail éducatif doit s'arrêter.

Pour conclure sur ce sujet, nous pouvons dire que pour Deligny, les éducateurs doivent avoir du vécu, être polyvalents, artistes, sportifs, patients, dotés de qualités relationnelles qui n'auraient pas été teintées par des discours psychologiques ou moralisateurs, curieux de tout, sûrs de rien, « inadaptés incontestablement, inquiets de leur vagabondage » (*ibid.*, VE, p.211). Cela ne pouvant toutefois pas suffire à s'occuper des jeunes plus difficiles, que proposer ? Si être déséquilibré signifie être artiste, rêveur, empli de doutes mais toujours prêt à accompagner l'autre, sans s'offusquer de lui et en l'acceptant pour ce qu'il est, alors, selon Deligny, ses éducateurs, à l'image de Pestalozzi, Rimbaud et Van Gogh, devront l'être. Pour être idéals, aux yeux de Deligny, ils seront alors « des éducateurs à la présence légère, provocateurs de joie, toujours prêts à repétrir l'argile ronde, vagabonds efficaces émerveillés d'enfance » (*ibid.*, VE, p.214). Pour Deligny, les figures telles que Pestalozzi sont les vagabonds efficaces : ceux qui n'ont pas appris uniquement à être selon des attentes de la

société, mais qui ont su utiliser ce qu'il leur a été appris pour être, et plus particulièrement pour être libre. Ce titre même des *Vagabonds efficaces* fait donc référence à cela, mais est également, comme l'explique Miguel, une critique à l'encontre de l'efficacité prônée.

Enfin, il nous semble important de nous attarder sur les personnages adultes du roman *Adrien Lomme*. Qu'ils soient instituteurs, éducateurs, membres de la famille ou simples voisins, Deligny se montre particulièrement acerbe à leur sujet. Aucun d'entre eux ne semble trouver grâce à ses yeux. Contrairement à la description faite dans *Les Vagabonds efficaces*, nulle trace ici d'affection pour ces protagonistes.

Les hommes se montrent souvent lâches, avides de pouvoir, incapables d'agir. C'est le cas du père Mellé, qui a la réputation d'être un révolutionnaire, alors qu'il n'a pas été se battre en Espagne et se sent toujours en dehors des différents mouvements sociaux et de révolte décrits dans l'ouvrage. Constamment soumis, il accepte de placer ses enfants sous l'influence de Léone, la mère d'Adrien, sentant bien qu'il n'a aucune autorité sur eux. Il se venge de cela par des crises de colère, ridicules autant qu'inutiles. Clarence, l'instituteur, est désabusé de son métier, incapable de montrer un quelconque intérêt pour les enfants, chez qui il ne voit que des êtres venant troubler sa quiétude. Son attitude change quelque peu dans la troisième partie du roman, où il cache pendant un certain temps Adrien et les enfants Mellé, évadés du patronage et incendiaires. A ce moment, son dégoût pour les forces de l'ordre, qu'il assimile à la collaboration sous Vichy, prend le dessus. Ce n'est qu'à la fin du récit, lors de la discussion avec une famille, qu'il se rend compte de l'impact de ses actes sur les enfants et leur quotidien, et s'interroge alors sur sa responsabilité vis-à-vis du devenir d'Adrien.

Le chef Dejean, caricature du scoutisme, ne se préoccupe que du pouvoir qu'il peut exercer sur les autres. Il est misogyne, imbu de sa personne, manipulateur avec les enfants. Il est l'exemple de celui qui n'éduque pas mais contraint, vise la discipline à tout moment. Deligny décrit sa vision des éducateurs avec mépris : « Dejean sait comment doivent être les jeunes gens dont il a besoin autour de lui. On ne fait pas du rosbif avec n'importe quelle partie de la bête. Seules, certaines couches de la bourgeoisie, un peu faisandées, donnent de ces jeunes gens épris d'absolu que chef Dejean sait manier. Il dit : "Faire des hommes..." A une consonne près, ça sonne Saint-Exupéry. Dejean a un répertoire abondant de mots semblables. C'est un chef » (*ibid.*, AL, p.501).

Il est toutefois intéressant de noter qu'un homme dénote plus particulièrement parmi ceux cités : le jardinier du patronage. Il s'oppose ouvertement au chef Dejean, refuse cette autorité qui n'a rien de légitime à ses yeux. Comme les jeunes, il se sent emprisonné au château et se montre soucieux des enfants qu'il ne cherche pas à analyser : « Ces petits gars qui travaillent avec lui, le jardinier ne sait pas quoi en penser. (...) Chacun les siens. Il se répète : chacun les siens. Il guettait leurs gestes si prompts à mal faire et, quelquefois, il reconnaissait ses propres gestes ou il entendait une de ses phrases coutumières, répétés par un des petits gars, greffés. Bon, bon : chacun les siens. Il est tout étonné que cette phrase pourtant si usuelle ne lui rende pas sa liberté » (*ibid.*, AL, p.520).

Les femmes ne sont pas en reste dans la description qui en est faite. Violentes, intéressées par leur image plus que par les enfants, cherchant à tout prix à maintenir un certain statut. Au moment de l'arrestation des enfants, une seule adulte, Maria Danchin, mère engagée de la résistante Rosa, se montre ouvertement compréhensive face aux erreurs des enfants. Pour autant, comme les autres, elle n'agit pas, et ne tente rien pour empêcher cette arrestation, persuadée que les gendarmes se montreront indulgents : « Ils vont leur faire peur un bon coup » dit-elle (*ibid.*, AL, p.574).

Marie Dapé, la jeune institutrice, bien qu'emplie de bonnes intentions envers les enfants, accumule les erreurs. Tout d'abord intéressée par l'image qu'elle renvoie, parfois même effrayée par les enfants qu'elle ne comprend pas, comme si elle ne parlait pas le même langage qu'eux, elle retrouve confiance en elle quand elle quitte son poste à l'école pour s'occuper de Véronique, la fille de la générale de Manès, la patronnesse. Elle change alors le regard qu'elle porte sur les enfants, et passe à une fascination malsaine pour les anormaux, qu'elle voit comme des cas cliniques qu'elle peut analyser. Elle use et abuse des cours de psychologie qu'elle a reçus à l'université, qui lui permettent d'avoir de l'importance, une forme d'expertise qui flatte son égo. Elle analyse les enfants, leurs dessins qui ne sont que traces, ses amis, ses collègues. Ses interprétations concernant les enfants sont toujours fausses, car elle est incapable de les observer réellement et se montre, en définitive, aussi ignorante sur le sujet de l'enfance que tous les autres adultes : « Les troubles du caractère des petits pensionnaires de Neuve-Méry étaient d'une autre trempe. Marie les testait, à en avoir des points de côté. Elle expliquait aux enfants leur propre caractère, les causes de leurs difficultés telles qu'elle les découvrait dans des espèces de réussites compliquées. Les gosses arrondissaient le dos, enroulaient leurs jambes aux pieds de leur chaise. Ceux qui avaient l'habitude du catéchisme situaient Marie comme une espèce de curé-fille par le ton

de la voix, le nombre de questions et l'abondance du monologue chuchoté qui les engourdissait » (*ibid.*, AL, p. 507).

Léonne, la mère d'Adrien, le maltraite. Elle l'estime responsable de sa mauvaise situation, de tous les maux qui l'accablent. Les enfants Mellé sont, au même titre que son fils, une charge qui l'empêche de devenir la maîtresse de maison qu'elle est convaincue d'être. Elle est en totale opposition avec la fille de Mellé, Yvonne, figure calme du foyer. Elle envoie les enfants au patronage estimant que cela ne pourrait leur faire que du bien, mais également pour se débarrasser d'eux. La sollicitude dont elle fait preuve à la fin du roman trouve racine non pas dans la détresse et la souffrance des enfants, mais bien parce que Dejean et la générale la croient capable de tuer les enfants. Renvoyée à son image de mère violente, elle va alors tenter d'aider les enfants, apprécier leur présence.

Enfin, la générale de Manès cumule les défauts : elle désire l'ascendant sur toutes les personnes autour d'elle, adultes ou enfants, est médisante, manipulatrice. Figure de la bourgeoisie, son château porte les traces de l'occupation et de sa complaisance voire sa collaboration avec les nazis. Ne s'inquiétant que du bénéfice social qu'elle peut tirer d'une œuvre comme un patronage, elle n'a que faire des enfants, encore moins de sa fille, qui lui fait honte et la dégoûte.

Fernand Deligny développe, tout au long de sa période nomade, une pensée critique quant aux institutions. Sans pour autant souhaiter leur destruction, il en analyse les travers, notamment dans la violence qu'elles peuvent engendrer et dans l'étiquette qu'elles posent aux enfants qu'elles prennent en charge. Il rejette leur immobilisme, et leur volonté de se maintenir coûte que coûte, permettant à un certain ordre social excluant les plus défavorisés de perdurer. De même, il se montre acerbe vis-à-vis des adultes, les décrivant souvent comme égoïstes, à la recherche de satisfaction personnelle bien plus que de solutions pour les enfants, avides de pouvoir et donneurs de leçons. Nous sommes ici très loin de la description que Deligny fait de ses « camarades (...) éducateurs » (*ibid.*, VE, p.162) du COT, capables de s'adapter au « n'importe quoi », révolutionnaires dans l'âme. Loin aussi de sa vision de l'éducation, que nous allons maintenant aborder.

Chapitre 4. Quelle éducation pour l'enfance délinquante ?

Comment prendre en charge l'enfance délinquante ? Quelle réponse apporter ? L'idée de rééducation s'accompagne souvent, dans les pratiques, d'un arsenal punitif et normatif, s'appuyant sur des institutions fermées, proche des prisons. Il est souvent bien plus question de rendre docile que d'éduquer. Nous allons, dans ce chapitre, comparer la vision de Deligny quant à l'éducation des jeunes délinquants à celle de la rééducation et du redressement. Cela nous permettra de mettre en lumière l'importance de l'éducabilité chez Deligny, mais également de montrer que son refus de la punition s'inscrit dans une réflexion idéologique plus large sur la discipline et le contrôle.

Redressement, rééducation et éducabilité

Si, dans la prise en charge de la délinquance en général, la prison a pu s'imposer comme peine, c'est dans la mesure où elle proposait, en plus de l'enfermement, une dimension de correction des individus. Elle opère une transformation de ceux qui lui sont confiés, les rendant dociles et les normalisant. A son sujet, Foucault indique : « La prison : une caserne un peu stricte, une école sans indulgence, un sombre atelier, mais à la limite, rien de qualitativement différent » (Foucault, 2016, p.269). Son action disciplinaire porte sur l'individu dans sa totalité, contrairement aux institutions précédentes qui ne prenaient en charge qu'un aspect de chacun. Elle est art de punir, et regroupe en son sein toutes les caractéristiques des régimes disciplinaires, que nous détaillerons dans la prochaine partie. Elle est « éducation totale » (Foucault, 2016, p.273). il est intéressant à ce titre de noter que Foucault situe la fin de la formation du système carcéral à la création de Mettray, qui pour lui symbolise ces institutions totales, à la fois prison pour jeunes délinquants, institution de rééducation pour les mineurs confiés au nom de la correction paternelle. Il nous semble ici intéressant de rappeler que cette institution jugée comme moderne, modèle à son ouverture, est, dans son projet même de rééducation, particulièrement marquée par le carcéral. Ce modèle de redressement va certes changer dans ses dénominations, dans certaines de ses méthodes, mais le fondement idéologique évolue-t-il ?

Nous allons, dans cette partie, nous intéresser à cette question. Quelles conceptions et méthodes du redressement, de la rééducation peut-on observer dans les différentes décennies

que traverse Deligny durant sa période nomade ? Quelles sont ses positions sur le sujet, et plus largement, sur la question de l'éducation ?

Durant le régime de Vichy, et plus particulièrement sous Laval, Perret remarque qu'« Un grand élan rééducatif traverse alors la France » (Perret, 2021, p.40). Il est question de transformer la population, tout d'abord par la politique nataliste et eugéniste, mais également en agissant sur les délinquants et les inadaptés, de manière à atteindre à travers eux leurs familles. La rééducation touche donc à la normalisation, à l'adaptation de tous les individus et non uniquement des mineurs qui sont ses premières cibles.

A sa création en 1943, le Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral est constitué par des membres issus de milieux politiques très variés. Cela s'explique par le nombre alors très limité d'experts. On y retrouve aussi bien Louis Le Guillant, communiste, que Georges Heuyer ou le Docteur Lafon. La taxonomie publiée en 1943 par le Conseil a pour but d'uniformiser les termes utilisés dans les différents milieux prenant en charge des enfants, tout en permettant d'identifier et classer des cas, puis les institutions adaptées à ces derniers. Cette nomenclature ne prend en compte que les facteurs individuels, ne mentionne nulle part le milieu et les conditions de vie de l'enfant, et devient alors aussi large que floue. Il est donc question de normaliser les enfants, pour qu'ils puissent s'intégrer à un groupe social et le servir. L'enfant est alors vu comme un problème potentiel qu'il faut régler, afin d'en tirer, à terme, un parti économique. Perret compte trois opérations dans l'action de rééducation : « La première est la naturalisation d'un sujet essentiellement a-social : c'est la nature de l'enfant qui le met en conflit avec son milieu. La deuxième est la rationalisation du traitement appliqué : il s'agit de rendre l'élément perturbateur à sa classe sociale d'origine, celle dont il relève ou plus exactement qui l'assigne à tel ou tel destin social prédictible. La troisième est le rendement social : le but est l'harmonisation de la société par l'intégration de ses parties, supposée, là encore, nécessaire au bon fonctionnement de cette société » (*ibid.*, p.43).

Durant le régime de Vichy, deux points de vue s'opposent dans le champ de l'éducation surveillée : d'une part, une demande de couper tous les ponts avec l'Administration pénitentiaire, en mettant en avant la rééducation, sans pour autant se séparer complètement des méthodes et en gardant certains apports des colonies, et d'autre part la mise en avant de centres comme celui de Kergoat, plus ouverts, plus transparents, et basés sur des méthodes et une pensée qui ne soit pas carcérale. Bien que le scoutisme soit interdit sous Vichy, il n'en est pas moins copié, sans en reprendre pour autant les idéaux, comme cela se remarque dans

les Chantiers de jeunesse. Il est donc question aussi bien du statut des institutions que des modèles proposés en termes de rééducation. Chauvière note que cet « idéal de transparence morale du scoutisme accélérera à sa manière la psychiatisation de toute l'enfance difficile » (1980, p.85).

En effet, malgré le fait que le scoutisme soit basé sur les liens affectifs avec les chefs, issus aussi bien des mouvances scouts que des mouvements de la jeunesse, il n'en garde pas moins un objectif de moralisation des jeunes. La prise en charge des enfants étant totale, englobant tous les temps de la vie quotidienne, elle est ainsi plus adaptée que la pédagogie développée à l'école. Le scoutisme se différencie des anciennes structures pénitenciaires, les enfants sont dans des camps qu'ils ont constitué avec leurs chefs, et les réunions prennent des allures démocratiques. La liberté laissée semble bien supérieure, même si les valeurs inhérentes au mouvement restent proches de celles du régime. Nous pouvons noter un certain attachement à l'honneur, à la figure du chef, à l'appartenance à un groupe, impliquant un certain sentiment patriotique. De plus, même si le mouvement clame que le scoutisme est adapté à tous, et le met en avant notamment dans ses possibilités thérapeutiques, les exclusions existent tout de même. Ainsi, un certain nombre d'inadaptés continuent de résister, et se voient ainsi placés dans les mains des scientifiques, de la psychiatrie. Enfin, il est question de forger un homme nouveau, de penser que, tout comme c'était le cas des ouvriers aux yeux des premières assistantes sociales, les enfants délinquants, inadaptés, sont récupérables. Chauvière ajoute à ce propos que « le grand rêve manichéen et assistanciel de la bourgeoisie peut dans ces conditions perdurer » (*ibid.*, p.120). Il note toutefois que ce modèle reste toutefois en contradiction avec le courant médico-psychiatrique.

Concernant les mouvements catholiques, la rééducation est affaire de vocation, il s'agit d'une profession hautement féminine car elle demande un certain instinct maternel. L'objectif ici est de transmettre un certain nombre de valeurs, de rééduquer les jeunes en vue de la fondation d'un foyer qui sera guidé par la morale religieuse. Leurs méthodes s'inspirent de celles de la Jeunesse ouvrière chrétienne. Ainsi, des meneuses sont repérées parmi les filles, et les sœurs s'occupent de leur transmettre les valeurs dont devront ensuite s'imprégner le reste du groupe. Tout cela peut se maintenir malgré la professionnalisation, dans la mesure où le régime s'appuie dans un premier temps sur l'Eglise, en opposition à la République laïque. Cette question de la vocation va perdurer dans le temps, comme héritage de ce mouvement et de l'idée de charité chrétienne. Ce mouvement n'est certes pas

fondamentalement éloigné des deux autres, mais il reste tout de même à part bien qu'occupant une place moindre.

Il est intéressant de noter que les mouvements scouts et religieux étaient préexistants au secteur de l'enfance inadaptée. Ils seront appelés à se positionner vis-à-vis de celui-ci, des demandes techniques qu'il implique. Ainsi, les éducateurs observateurs sont ceux qui représentent le mieux les enjeux liés à ce secteur, et en seront les principaux ambassadeurs. Leurs méthodes, leur technicité, permet de mettre en avant la nécessité de la rééducation bien plus que les deux autres courants.

L'observation occupe une place importante dans le processus de rééducation. S'agissant de celle-ci, un certain nombre d'apports de la psychologie clinique sont à noter. Tout d'abord, il est question d'envisager le ressenti de l'individu, de refuser toute objectivisation à outrance. La délinquance ne peut être prise en dehors du vécu subjectif de l'enfant. L'exemple du centre d'observation de Savigny permet de mieux comprendre la mise en place de ses préceptes. Selon Guy Sinoir, directeur du centre de 1945 à 1946, il convient de mettre en place des conditions d'observation adaptées à chacun. C'est pour cela que le cadre doit convenir à chaque jeune, par des activités les plus normales possibles. L'observation doit se faire dans une sorte de vie quotidienne permettant de voir les récurrences de comportements et ainsi d'aller plus loin que la médecine et les services sociaux dans l'étude de la personnalité du mineur. De même, il est conseillé de ne pas adopter de posture moraliste, ce qui aurait pour conséquence de brider la personnalité naturelle de l'enfant, de le réfréner dans ses actes, fussent-ils immoraux. Sinoir souhaitait que les délinquants ne soient plus jugés selon leur délit mais selon leur potentiel, selon le principe d'éducabilité qui leur permet d'évoluer. Selon Jurmand, la pensée de Sinoir aura un impact considérable dans le secteur de l'observation. Il est très éloigné de la pensée d'Heuyer, pour qui un individu, passé l'adolescence, ne peut être rééduqué. La seule option selon lui est de les placer dans un environnement qui leur permettra d'acquérir des réflexes conditionnés. Il n'est pas question ici de sortir ces adolescents de ce nouveau milieu, mais uniquement de limiter les nuisances, la contamination des autres individus. Ainsi, pour Heuyer, les individus doivent être classés selon leur degré d'adaptabilité, selon la possibilité ou non d'un traitement médical ou pédagogique. La discipline occupe une place importante dans sa vision de l'observation. Cet aspect se retrouve dans les différents établissements en charge des mineurs délinquants suite aux ordonnances de 1945 : « institutions d'éducation professionnelle, d'éducation surveillée et d'éducation corrective ». Ces dernières impliquent

l'idée d'un redressement du mineur bien plus que de rééducation, même si les méthodes employées doivent viser celle-ci, ce qui est paradoxal. Les établissements d'éducation professionnelle et surveillée sont ouverts, quand ceux à visée corrective restent fermés. Tous poursuivent le même objectif d'intégration des individus, bien qu'il soit tout de même question de maintenir les plus dangereux à l'écart dans des centres spécialisés, qui deviendront avec la loi du 24 mai 1951 Institutions spéciales d'éducation surveillée, mettant en avant les méthodes éducatives bien plus que disciplinaires et correctives.

Ces différents établissements, tout comme l'utilisation du vocabulaire médical hérité de la nomenclature de Lagache, vont permettre par l'observation de trier les individus rééducables ou non. Le simple fait de considérer que certains, de par leur âge, ne pourraient plus l'être, va à l'encontre du principe même d'éducabilité. Il faut bien comprendre qu'il est question ici de mineurs de quinze ans, dont le caractère serait fixé définitivement. Le tri sera ensuite prolongé au sein même des institutions, qui proposeront classes et ateliers adaptés à chacun, le tout dans le but de reclasser socialement les individus. C'est ici que la fracture avec le médical s'accroît : en effet, l'idée de maladie implique une forme de passivité de l'individu, quand la rééducation demande à celui-ci d'être actif, de s'investir. Les jeunes délinquants doivent prendre conscience du problème pour pouvoir espérer s'intégrer à la société, contrairement aux jeunes malades qui n'ont qu'à suivre leur traitement. Paul Lutz¹² sera pionnier, selon Jurmand, de cette vision et de l'idée qu'il faut à la fois réhabiliter l'individu socialement et individuellement. Cela ne peut se faire que grâce à la pédagogie, qui par les méthodes actives, sera le plus grand levier pour la rééducation de l'enfance inadaptée. Ainsi, la spécificité de l'enfance délinquante ne naît pas d'une rupture d'avec le champ de l'enfance irrégulière, mais bien par une définition en son sein. Les enfants délinquants sont divisés entre ceux qui sont adaptables et ceux qui ne le sont pas. Cette évolution est possible non pas uniquement par le souhait de l'Éducation Surveillée de se démarquer des autres Ministères, mais parce qu'elle souhaite prouver sa légitimité à agir dans ce champ. Cette spécificité permet à la fois de prévenir la délinquance et de rééduquer, grâce à un savoir obtenu par l'observation et les sciences humaines. Jurmand note que la critique des institutions vues comme oppressives, ainsi que l'idée que les facteurs sociaux dans lesquels sont plongés les individus génèrent la délinquance émerge dans les années 1950. La notion d'éducabilité du jeune délinquant comme affirmée par l'ordonnance du 2

¹² Paul Lutz (1912-2005) est l'un des architectes des ordonnances de 1945. Il fut contrôleur général des services de l'Éducation Surveillée, puis inspecteur de la Direction de l'Éducation Surveillée, et enfin directeur adjoint en 1957.

février 1945 entraîne une réflexion de deux ans concernant le rattachement de la direction de l'Éducation surveillée au Ministère de la Santé, dans la mesure où la réponse apportée ne doit pas être punitive mais bien éducative. Cette réflexion n'aboutira pas.

Il existe une ambiguïté dans les institutions publiques de l'Éducation surveillée : bien que le projet soit éducatif, il comporte tout de même un objectif d'amendement vis-à-vis de la société. Ainsi, Bourquin note que « les centres d'observation peuvent être considérés comme des équivalents éducatifs de la détention provisoire, d'où un régime assez dur » (Bourquin, 2007, p.131).

Par le terme de rééducation, la justice se place comme un remède aux échecs des institutions classiques d'éducation, famille et école. Concernant l'enfermement, la réforme Amor de 1945 marque, après la Libération, un changement dans le régime carcéral. Celui-ci ne permet plus de réintégrer les individus, de les transformer. Il faut alors adapter les peines, permettre une transition par un passage en milieu ouvert, qui permettra à la fois de préparer l'individu au monde extérieur tout en contrôlant son adaptation. Toutefois, Périssol observe que « si le déclin du carcéral signe le déclin de la société disciplinaire dans son ensemble, l'enfermement est loin d'avoir disparu. Il se manifeste d'abord pour les mineurs par une menace, avant d'être éventuellement une expérience » (2020, p.497). De la même façon, la détention préventive des mineurs n'est pas abandonnée, y compris dans les établissements classiques. La discipline reste présente dans les établissements gardant leurs modalités disciplinaires, y compris ceux qui étaient présentés comme les plus éloignés des prisons, à l'image de Ker-Goat. En effet, bien que le scoutisme promette des méthodes plus douces, celles-ci ont toujours les mêmes objectifs que les méthodes disciplinaires classiques : dompter les corps pour dompter les esprits, en faisant usage ici de moyens plus doux. L'objectif de normalisation, d'intégration à la société comme force est toujours présent. Concernant les filles, elles sont plus généralement placées dans des Bons Pasteurs, où la discipline est extrêmement présente du fait de l'ancrage religieux. De fait, les méthodes, souvent violentes, et le style de vie au sein de ces institutions se révèle en décalage complet avec l'extérieur.

En Europe, la probation aura pour objectif non plus uniquement de prendre en charge l'individu mais de le réadapter pour qu'il s'intègre à la société. Il n'est donc plus question ici uniquement d'éviter la récidive, mais bien de rééducation par les mesures judiciaires, ce qui justifie le retour au tribunal pour maintenir constamment le contrôle sur les individus potentiellement déviants. Ces évolutions se remarquent notamment au congrès de

l'Association internationale des juges pour enfants de 1950, qui favorise des actions éducatives individualisées, impliquant les enfants et les parents, basée sur des liens affectifs, au détriment des modèles plus disciplinaires qu'étaient les établissements de redressement. Ce terme va d'ailleurs peu à peu disparaître pour être remplacé par celui de rééducation, notamment dans les ordonnances de 1945. Périssol précise que la probation, en étayant les dispositifs déjà existants, a permis à la fois de ne pas continuer à remplir des prisons pleines tout en évitant l'enfermement de nombreux jeunes, notamment ceux qui n'en étaient pas initialement menacés.

Plus proches de nous, les CEF s'inscrivent dans la longue histoire de la prise en charge des mineurs délinquants, à commencer par celles des bagnes pour enfants et de la naissance des ordonnances de 1945, qui posent le primat de l'éducatif sur le répressif. Pour autant, ces ordonnances ne mettent pas fin aux pratiques répressives que l'on retrouve dans les centres d'observation et de triage, à l'image des séjours d'isolement. Mucchielli précise qu'il faudra attendre « trente ans (le temps d'une génération) pour que cette culture carcérale disparaisse véritablement et laisse place à une nouvelle culture professionnelle chez les éducateurs de la justice » (Mucchielli, 2005, p.124). Un parallèle intéressant peut être fait entre les CEF et le service d'observation d'éducation surveillée créé en 1958 au sein de la maison d'arrêt de Fresnes. Celui-ci vient répondre à une demande, aussi bien du public que des forces de l'ordre, qui souhaitent plus de répression. Toutefois, comme les maisons de correction du siècle précédent, aucun résultat éducatif positif n'est à constater dans ce dispositif. Les années 1970 marquent la fin des COT, par l'arrivée de nouveaux dispositifs. Les foyers d'action éducative et les centres d'orientation et d'action éducative font la part belle à l'action éducative quand les centres d'observation de sécurité se posent en alternative à la détention provisoire. Ces centres seront également un échec, dans la mesure où nombre de jeunes placés finiront en prison malgré le fait qu'ils n'avaient pas tous un profil délinquant. De moins en moins de mineurs sont confiés à ces institutions, rendant alors possible leur fermeture en 1979. S'ensuivent vingt années placées sous le signe de l'action éducative en milieu ouvert et d'alternatives à l'emprisonnement telles que les travaux d'intérêt généraux. Mucchielli observe que les CEF marquent une rupture dans l'évolution des modes de prise en charge depuis la moitié du XX^{ème} siècle. Un retour au redressement s'opère, l'objectif éducatif s'efface dans des structures visant à contenir et n'hésitant pas à recourir à l'incarcération. Il s'agit d'un retour en arrière par rapport à l'essence même des ordonnances de 1945.

Nous pouvons noter, dans le trajet particulier de Fernand Deligny, une opposition aux politiques et pratiques de réinsertion : celles-ci envisagent la jeunesse comme un capital, une main d'oeuvre à disposition du capitalisme. Ainsi, il s'oppose à ce qui deviendra l'inclusion, reflet d'une nouvelle forme d'exploitation, dont l'objectif ne serait que d'utiliser l'autre, le rendre efficace et utile, et non de l'insérer dans un tissu social, lui permettre de s'émanciper. Miguel note que bien qu'elle ait l'air plus positive, l'inclusion n'est pas pour autant moins néfaste que l'exclusion.

Miguel observe que la critique formulée à cette époque par Deligny à l'égard des institutions peut se comprendre en prenant en compte à la fois le vécu de ce dernier au sein même de ces institutions et les changements qui s'opèrent à compter du régime de Vichy dans le milieu de l'enfance dite inadaptée. Deligny, comme d'autres, s'oppose à la vision de la rééducation portée par la régime. Il lutte ainsi contre les « formes traditionnelles, paternalistes et autoritaires de la rééducation » (Miguel, 2016, p.58), qui n'ont pour objectif que de rendre semblables les individus, les faire entrer dans une norme sans leur offrir la possibilité de s'émanciper de leurs situations précaires. Miguel précise également qu'en impliquant les familles et le milieu d'origine du jeune, Deligny résiste contre l'aspect défamiliarisant des nouvelles politiques centrées autour de la médecine et de la justice : les familles ne sont, dans sa pratique, pas considérées comme incompetentes vis-à-vis de l'éducation des leurs enfants.

Deligny est en opposition avec cette idée de la rééducation, qui souhaiterait transformer complètement l'enfant pour le faire devenir autre, l'adapter à ce qui est accepté par la société, plus particulièrement bourgeoise, en opposition avec ce qu'il est initialement, le milieu duquel il est issu. Il note que lorsque l'on entreprend un travail de rééducation, les effets obtenus ne seront pas forcément ceux souhaités. Rééduquer ne signifie pas que l'enfant sera bon, juste, qu'il saura s'adapter au monde, d'autant plus qu'il faut se méfier des apparences. Ce n'est pas celui qui a l'air le plus sage et le plus poli qui pourra être réinséré le plus facilement. Ce qui est pris en compte pour considérer une rééducation comme réussie sont des critères institutionnels : que l'enfant s'intègre à la société sans commettre d'écart, peu importe le travail qu'il trouve. Deligny prend l'exemple des jeunes de l'institut médico-pédagogique ayant été recrutés par les SS pendant la guerre. Le travail avait été effectué, mais cela n'implique pas forcément qu'il est réussi ou que les choix des jeunes seront les bons. Pour autant, ce choix de carrière, si l'on peut dire, n'a pas empêché les institutions de juger le travail effectué à Armentières comme exemplaire et de vouloir le

généraliser. Selon Deligny, vouloir transformer, améliorer les enfants par la rééducation et les méthodes en cours est un leurre ; cela ne change pas les jeunes. De plus, vouloir à tout prix corriger le moindre défaut des enfants les dénature, les transforme en ce qu'ils ne sont pas. La rééducation vise à adapter les enfants au monde, quand bien même celui-ci serait injuste et mauvais. S'il s'agit d'une opposition sur le fond, Deligny n'en est pour autant pas plus en accord sur la forme. Il rejette les méthodes coercitives et l'usage des châtiments corporels, qui ne sont pour lui qu'un cercle vicieux : n'ayant aucun effet, ils se durcissent et sont, pour lui, à l'encontre même de l'idée d'éducation, d'adaptation sociale. Aussi, la rééducation donne des avis tranchés et définitifs sur les enfants et pense être la seule solution pour les intégrer. Seulement, les conditions réelles d'existence et la vie authentique sont le meilleur moyen pour obtenir des résultats. Toutefois, même effectué de cette façon, le travail de rééducation ne fait pas de miracle et ne peut transformer les enfants en un temps record, même si c'est ce qui lui est demandé. Les institutions ne comprennent pas la temporalité liée au travail éducatif et attendent des résultats rapides. Ainsi, ils jugent les éducateurs selon leurs attentes et non les résultats. Leurs attentes étant marquées socialement et politiquement, il faut se méfier, selon Deligny, des institutions modèles et s'attendre à ne pas pouvoir aller au bout des tentatives si elles vont à l'encontre de ces demandes. Ces aspects expliquent pourquoi Deligny, après la Grande Cordée, ne se considère plus comme éducateur. Il ne se reconnaît pas et refuse d'exercer un métier qui consiste à façonner les jeunes pour qu'ils correspondent à ce que l'Etat souhaite et non à ce qu'ils pourraient devenir. Perret remarque que « S'il y a donc subversion dans les choix et les modes d'action de Deligny, cette subversion n'a rien d'un anarchisme abstrait et de principe. Elle constitue un sabotage méticuleux des principes directeurs du grand mouvement rééducatif par lequel le gouvernement de Vichy tente de fédérer la jeunesse et, plus largement, la société française (...). Dès cette époque, il fait du "pour rien" les principes d'une action qui se veut être éducative sans être pédagogique. Éducative au sens littéral de l'éducation qui doit conduire l'enfant à trouver ses propres voies. Mais non pédagogique au sens d'une trajectoire normative menant l'enfant à l'état supposément adulte » (Perret, 2021, pp.56-57).

Deligny rejette l'idée qu'éduquer serait faire apprendre à l'autre, à tout prix, sans prendre en compte ses capacités et ses difficultés, plus particulièrement dans le cas d'enfants inadaptés. Il refuse ce qu'il considère être un dressage sans aucune considération pour l'autre. Il souhaite, plutôt, mettre en place des dispositifs permettant à l'autre d'exister, sans aucune attente de la part de l'adulte autre que celle-ci. Dans la tentative cévenole, cet aspect est

encore plus présent dans la mesure où il n'y a véritablement plus aucun autre projet, qu'il soit thérapeutique ou éducatif.

Deligny, en refusant d'éduquer, en admettant les limites de l'acte éducatif, ne réfute pas pour autant le principe d'éducabilité, bien au contraire. Revenons sur l'ouverture de *Graine de crapule* dont nous avons parlé précédemment. Le pari fait par l'éducateur est celui de la récolte de cette graine de crapule, celui de sa capacité à se développer, à grandir, à devenir plante. La métaphore ici est claire, Deligny parie sur l'éducabilité de ces enfants. Deligny croit en la capacité de l'enfant à se recréer, et le rôle de l'adulte est de créer les circonstances qui lui permettront de le faire. Comme nous l'avons vu plus haut, il refuse l'étiquette posée sur l'enfant car elle l'enferme, et contient en elle-même un déni de la notion d'éducabilité. Nous pouvons également, dans sa critique des adultes entourant les enfants, relever ce reproche de ne pas croire en l'éducabilité des délinquants et des inadaptés, d'abandonner avant même d'avoir essayé, comme il peut l'écrire notamment dans le deuxième poème sans titre de l'ouvrage *Les enfants ont des oreilles* : « on a enlevé l'encrier parce que c'est la place d'un enfant qui ne sait pas écrire » (Deligny, 2007, LEODO, p.356). Qu'importe que celui-ci puisse un jour essayer d'apprendre, il ne trouvera pas d'outil à sa disposition pour tenter de le faire.

De même, Deligny est lucide quant au risque que l'éducation ne se transforme en dressage, au formatage à tout prix, aux dépens des enfants. L'éducation pour lui n'est pas fabrication de sujets dociles et malléables, mais permission donnée à l'autre de se réaliser, de se recréer, de se libérer. L'enfant apprend certes des autres, des circonstances, du milieu dans lequel il est, par une certaine forme de mimétisme, mais il apprend cela par lui-même. La posture d'abstention éducative, de retrait de Deligny, existe par respect pour l'enfant, pour ses capacités d'apprentissage. Tschopp note qu'à ce titre, des liens peuvent être faits entre Deligny et A.S. Neill, pédagogue libertaire écossais, qui « remettait en question la capacité de l'adulte à éduquer ou à inculquer aux enfants ses valeurs et ses conceptions, puisque personne ne sait à quoi il convient de préparer les enfants. (...) Toutefois, leur attitude est très différente. Neill a une personnalité messianique et hédoniste. S'il dénie à l'éducateur la faculté de prédire ce que sera l'avenir de tel ou tel enfant, il n'est pas dépourvu de pronostic sur l'évolution de la société (...). S'il préconise l'abstention, c'est en vue d'un "mieux" dont il a l'idée et le projet. Une société où les enfants seraient enfin élevés pour le bonheur, et le bonheur tout de suite, ne peut être, à ses yeux, qu'une société supérieure à la société coercitive qu'il dénonce. Neill était un prosélyte de la liberté. Et il était convaincu d'avoir

raison. A l'opposé, Deligny a une personnalité anti-messianique. Il ne veut pas transmettre de message » (Tschopp, 2020, p.129).

Lorsque Deligny rédige la préface, en 1949, de recueil de contes *Les enfants ont des oreilles*, l'objectif de l'acte pédagogique en France, proche de l'expérience sociale, est la création d'une sorte d'homme nouveau se réalisant en se mettant au service du collectif, après les années de guerre. Dans la première préface au recueil, Deligny s'extrait des débats éducatifs en refusant l'opposition éducation individuelle/collective, en mettant l'accent sur l'importance de la science et des savoirs nouvellement disponibles sur l'enfant, et en optant pour un format littéraire désuet, celui du conte. Il n'a pas la prétention de « former des hommes », mais de permettre aux enfants de modifier leur comportement par la rencontre de circonstances nouvelles, venant les réconcilier avec leur vécu. Le groupe, dans lequel l'adulte est intégré, va dès lors avoir un rôle important dans l'action éducative dans la mesure où il permet celle-ci. Selon Deligny, l'éducation ne concerne pas la personnalité de l'enfant mais sa capacité à agir, à prendre part au groupe et à la société, à exister en son sein. L'imaginaire invoqué dans cette préface, faisant référence à celui généré par les histoires créées à partir des traces de l'enfant, a cet objectif de mise en commun, d'action collective.

Deligny se méfie de la modernité, de ce qu'elle porte comme potentiel d'uniformisation, de manipulation et d'asservissement des masses. Le chantier de Reconstruction entamé après-guerre n'échappe pas à cette logique, plus particulièrement quand il s'agit de former les futurs ouvriers en les coupant de leurs milieux d'origine, jugés archaïques et vus comme terreau potentiel de déviance, alors que porteur d'un potentiel de résistance et de création. Il s'agit ici de contrôler la jeunesse, de la rendre utile, non pas de lui permettre de s'épanouir. De même, il récuse la place prise, dans l'éducation bourgeoise, par l'intériorité du sujet, à qui l'on ordonne de s'exprimer pour manifester cette intériorité sacralisée. Cette obligation d'expression contient en elle toute une dimension de contrôle que Deligny refuse.

Comment contrer la maltraitance, issue de la société, dans laquelle sont plongés les enfants ? Comment éduquer ces jeunes révoltés contre une société qui ne veut pas d'eux ? Deligny propose de créer des lieux, de nouveaux milieux dans lesquels les jeunes pourront s'intégrer, de transformer l'environnement dans lequel les jeunes se trouvent. Non pas les couper de celui-ci comme nous avons pu voir précédemment, mais bien de le faire évoluer, de le transformer par une action collective. L'éducation touche de ce fait tout le monde : enfants certes, mais parents, entourage et éducateurs, qui ensemble pourront se réappropriier les rapports sociaux pour les changer. Il s'agit ici d'une logique révolutionnaire et militante,

comme on peut la retrouver dans l'éducation populaire, porteuse d'un certain nombre de valeurs, émancipatrice. La réponse à la délinquance ne peut se trouver ni dans une quelconque relation affective, qui n'apporterait rien de concret au jeune, ni encore moins en usant de méthodes coercitives.

Discipline, contrôle et punitions

Enfin, pour terminer la deuxième partie de ce travail, il nous semble nécessaire de nous attarder sur la question de la discipline et du contrôle, aussi bien dans les institutions que dans l'action éducative. Comme nous l'avons déjà précisé, Deligny met en place un fonctionnement non punitif dans les différentes tentatives, à compter de son retour à Armentières. Que cela signifie-t-il au regard de la question de la discipline, du contrôle, mais également de l'autorité et du pouvoir ?

Aborder cette thématique de la discipline et du pouvoir requiert que nous nous attardions à nouveau sur Foucault.

Premièrement, il note que la prise en charge pénale des délinquants implique, même après la suppression de la forme supplicielle de la peine, un effet sur le corps. Celui-ci est jugé comme nécessaire, même s'il passe par des moyens détournés, moins visibles, comme l'enfermement. Il ajoute que « dans nos sociétés, les systèmes punitifs sont à replacer dans une certaine "économie politique" du corps : même s'ils ne font pas appel à des châtiments violents ou sanglants, même lorsqu'ils utilisent des méthodes "douces", qui enferment ou corrigent, c'est bien toujours du corps qu'il s'agit - du corps et de ses forces, de leur utilité et de leur docilité, de leur répartition et de leur soumission » (Foucault, 2016, p.33). Le corps des condamnés est donc perçu et investi selon une logique économique de productivité. Pour ce faire, il devient nécessaire de l'assujettir. Le savoir constitué à partir de, et sur les délinquants, va permettre de mettre en place des rapports de domination et de pouvoir, soutenus par un arsenal punitif, qui n'est pas restreint à certaines institutions ou politiques, mais bien diffus dans la société toute entière. Foucault introduit ainsi le terme de « microphysique du pouvoir ». Ainsi, le pouvoir ne se possède pas mais s'exerce, il est une activité et non une propriété, investissant les corps de ceux sur lesquels il s'exerce dans une lutte incessante entre résistance et soumission. Les rapports de force peuvent donc s'inverser. Ainsi, le pouvoir n'est pas l'exclusivité, dans son exercice, d'un gouvernement ou d'une institution.

Ensuite, les pratiques punitives se développent en parallèle d'une bascule, nous dit Foucault, « d'une criminalité de sang à une criminalité de fraude » (Foucault, 2016, p.92) et d'une transformation des illégalismes. La notion de propriété prenant une place de plus en plus importante, les illégalismes autrefois acceptés se doivent d'être réprimés, les populations contrôlées et surveillées. Ce rôle de prévention et de répression incombe alors à la police, même si comme nous l'avons vu, au cours de l'histoire, les travailleurs sociaux ont pu prendre le relais notamment par le biais de l'enquête sociale. L'enfermement, en prison plus particulièrement mais pas uniquement, s'accompagne ainsi d'une observation et d'une évaluation constante des comportements, constituant un savoir utilisable, et triant les individus, les classifiant selon leur potentiel de dangerosité ou d'insertion. La punition n'a plus donc vocation à agir sur le crime mais sur celui qui l'a commis, pour le corriger, le transformer, l'adapter, le rendre utile. De nombreuses techniques sont alors créées afin de dresser et d'asservir les corps, pour les rendre dociles.

Le pouvoir va investir le corps de manière individuelle, avec des méthodes bien précises. Tout d'abord, il va être question de maximiser l'utilité des corps en minimisant leur potentiel politique d'action, objectif renforcé par l'avènement du capitalisme : « Ces méthodes qui permettent le contrôle minutieux des opérations du corps, qui assurent l'assujettissement constant de ses forces et leur imposent un rapport de docilité-utilité, c'est cela qu'on peut appeler les "disciplines" (...). La discipline fabrique ainsi des corps soumis et exercés, des corps "dociles" » (*ibid.*, pp.161-162). Ensuite, l'activité des corps va être contrôlée, par les emplois du temps stricts, la mesure du temps réglée sur chaque geste effectué de la manière la plus efficiente possible. Chaque mouvement est défini, effectué dans un but précis, celui du rendement. De même, des épreuves sont organisées pour évaluer les capacités des corps dociles, permettant ainsi de les classer. Les individus vont se voir assigner différents rôles, comme c'est le cas dans les colonies pénitentiaires, selon leurs capacités et leurs comportements. Certains vont gérer des groupes d'autres enfants, se voir confier un rôle hiérarchique, qui ne les soustrait toutefois pas aux disciplines : « La répartition selon les rangs ou les grades a un double rôle : marquer les écarts, hiérarchiser les qualités, les compétences et les aptitudes ; mais aussi châtier et récompenser. (...) Le rang en lui-même vaut récompense ou punition » (*ibid.*, p.213). Cette répartition était très largement observée dans les colonies, avec un système très codifié de groupes, impliquant des cérémonies durant lesquelles les méritants étaient loués pour leurs efforts et ceux passant dans un groupe de rang inférieur désignés comme contre-exemples.

Foucault explique que « Le pouvoir disciplinaire en effet est un pouvoir qui, au lieu de soutirer et de prélever, a pour fonction majeure de “dresser” ; ou sans doute, de dresser pour mieux prélever et soutirer davantage. (...). La discipline “fabrique” des individus ; elle est la technique spécifique d’un pouvoir qui se donne les individus à la fois pour objets et pour instruments de son exercice » (*ibid.*, pp.200-201). La discipline se dote alors de moyens de surveillance constante des individus, par leur observation, mais aussi d’un système d’« infra-pénalités » (*ibid.*, p.209). Ce dernier couvre les punitions au sens large du terme, venant sanctionner toute déviance à la norme. Les punitions valorisent les comportements conformes et réprimandent les écarts, en les évaluant à partir de ce qui serait bien ou mal. Ainsi, la gratification est elle aussi un moyen de contrôle des corps, elle sépare les individus jugés bons des mauvais. Une fois de plus, n’est pas jugé ici l’acte commis mais bien l’individu en lui-même, dans ce qu’il est ou serait. Ces infra-pénalités participent à la normalisation des individus comme souhaitée par les disciplines. L’ordre social doit être maintenu, la déviance ne doit pas se propager dans la population : elle est vue comme une maladie, et traitée comme telle. Les individus sont dès lors étiquetés selon leur déviance ou non, triés, exclus, répartis dans des espaces dédiés, que ce soit la prison, la maison de redressement ou l’hôpital psychiatrique, pour être corrigés, dressés, normalisés. A chacun sa place, son traitement. Foucault compare cette organisation à celle mise en œuvre pour endiguer les épidémies de peste : la peur de la déviance à la norme a remplacé la peur de la maladie.

Il ajoute, comme nous l’avons déjà écrit plus haut, que les disciplines ne se retrouvent pas uniquement au sein des institutions. Celles-ci vont étendre leur mission de normalisation vers l’extérieur, notamment en surveillant également les familles, les foyers, en s’assurant de leur conduite et de leurs bonnes mœurs, quitte à interroger également le voisinage. Les disciplines se retrouvent également dans différentes associations ou groupes, notamment de charité et religieux. Ces organisations avaient dès lors pour but, comme nous l’avons déjà évoqué, la diffusion de la foi et de la morale religieuse, mais également de lutter contre l’oisiveté et de limiter toute contestation sociale. De ce fait, « La “discipline” ne peut s’identifier ni avec une institution ni avec un appareil ; elle est un type de pouvoir, une modalité pour l’exercer, comportant tout un ensemble d’instruments, de techniques, de procédés, de niveaux d’application, de cibles ; elle est une “physique” ou une “anatomie” du pouvoir, une technologie » (*ibid.*, p.251).

Nous avons déjà dit précédemment que Michel Foucault situait la fin de la formation du système carcéral à la création de Mettray, en 1840. Revenons un instant sur cet aspect. Selon lui, Mettray représente l'exemple parfait de mise en oeuvre des disciplines, dans la mesure où la colonie reprend tous les éléments abordés antérieurement : la répartition des enfants dans des groupes, les rôles différenciés de chacun, l'identification des colons, le contrôle constant des gestes, de chaque action des corps. On y retrouve les différents modèles disciplinaires : la prison, mais aussi l'école, l'atelier, la justice par le biais des infra-pénalités, l'institution religieuse. Ainsi, Mettray, institution modèle, est modèle de dressage des enfants déviants. Ce dressage est rendu possible par la posture des adultes, qui reprennent celles présentes dans les modèles cités plus haut, ayant « à fabriquer des corps à la fois dociles et capables » (*ibid.*, p.344). De même, l'observation est constante à Mettray. Elle permet, en tout temps, la construction d'un savoir sur les pensionnaires, par l'organisation d'entretiens, mais également par le suivi quotidien des enfants, et ce, y compris lorsqu'ils quittent la colonie pour être placés. La fonction de dressage et de contrôle, à Mettray, ne s'arrête cependant pas aux colons : elle s'étend sur les futurs surveillants et moniteurs par la création d'une école pour ces derniers. Celle-ci permettait à la discipline d'exercer sur eux son pouvoir de coercition et de normalisation.

Mettray, comme d'autres institutions de prise en charge de l'enfance, colonies, patronages, maisons de rééducation, orphelinats ou couvents, n'est certes pas une prison, mais en reprend toutes les techniques, si ce n'est l'architecture. Foucault termine sur ce point en disant : « Et finalement cette grande trame carcérale rejoint tous les dispositifs disciplinaires, qui fonctionnent disséminés dans la société » (*ibid.*, p.349).

Enfin, il nous semble pertinent de rappeler, à la suite de l'analyse que Foucault livre de Mettray, la manière dont celle-ci était présentée et l'éloge qui était fait de ses méthodes. Ainsi, dans un ouvrage fictionnel de 1846, sobrement intitulé *Le colon de Mettray*, l'auteur, Eugène Nyon, fait s'émerveiller l'un de ses personnages devant la douceur des techniques mises en place dans la colonie. Devant son étonnement, l'un des directeurs lui répond : « Pourquoi vous étonner, monsieur ? la colonie n'est pas une prison... Et, d'ailleurs, pourquoi ces enfants chercheraient-ils à se sauver ?... Ne sont-ils pas plus heureux qu'ils ne le seraient dans les maisons centrales où ils apprennent tous les vices ? Du reste, monsieur, pour les retenir, nous n'avons eu qu'un mot à leur dire : - Colons, le gouvernement vous a confiés à nous, mais nous ne voulons que votre honneur pour garantie... vous êtes prisonniers sur parole. - Ces simples mots ont fait plus que les grilles les plus élevées, que les murs les plus

épais... et, depuis deux ans, aucun enfant ne s'est échappé » (Nyon, 1846, pp.155-156). Douceur des peines, efficacité des disciplines.

Périssol observe, avec la probation, un basculement de l'ère disciplinaire à celle du contrôle, de l'enfermement à la probation et son arsenal de dispositifs dont l'évaluation fait partie.

Les habitudes disciplinaires sont dénoncées dans les centres d'observation après guerre. Toutefois, bien que les inspections cherchent à rompre avec l'héritage de la prison, les personnels gardent une certaine idée de ce que doit être un centre en ordre. En 1948, le centre de Savigny montre encore un certain nombre d'aspects carcéraux et militaires, à l'instar de la cellule d'isolement ou des déplacements à l'extérieur du centre. Bien que l'heure ne soit plus à une discipline trop stricte qui fausserait l'observation, il reste tout de même question de maintenir l'ordre avant tout. Toujours à Savigny, les premiers jours des jeunes sont marqués par le contrôle des corps. Sont ainsi prévus trois jours d'isolement visant à rompre avec l'extérieur et tout comportement adopté auparavant menant à l'affectation des jeunes dans un pavillon dit d'accueil. Celui-ci maintient un certain contrôle des corps par le calme imposé, les mouvements et déplacements limités et sous surveillance. De même, les derniers jours dans le pavillon de fin d'observation et de sortie restent placés sous le signe de la discipline, bien que celle-ci soit assouplie : les jeunes peuvent alors se déplacer seuls, mais uniquement pour des motifs liés au travail effectué sur le centre.

Jurmand note que le corps est le réceptacle de l'inadaptation du mineur, dans la mesure où il emmagasine toutes les influences, que celles-ci proviennent de l'hérédité, de l'éducation, du milieu. De même, il permet à l'institution de juger de la bonne volonté du mineur quant au projet d'adaptation à la société et à ses normes, plus particulièrement aux normes dominantes. Toutefois, chaque comportement, même les plus positifs, est interprété comme suspect, sans que ne soit questionné l'impact de l'enfermement et de l'observation en elle-même sur les jeunes. La crainte de la tromperie amène à rechercher dans tout acte, toute attitude, le moindre signe de dissimulation. Le spectre de cette dernière plane sur l'ambition d'objectivité du jugement rendu après l'observation. De plus, la rééducation propose ici l'adaptation à des normes dominantes, qui poussent les jeunes à se détacher de leur milieu d'origine et de l'éducation qu'ils ont reçue. Selon Jurmand, « l'observation en internat, par le regard qu'elle porte sur l'enfance "malheureuse", participe d'un processus de "socialisation des corps" ». (2006, p.105) Ces centres permettent de mettre en lumière l'importance du corps dans le traitement de l'enfance délinquante : il est question de

contrôler ces derniers mais également de construire de nouveaux savoirs sur les jeunes délinquants.

Il est difficile de ne pas voir dans l'organisation du centre de Savigny, dans la création de tout un savoir lié aux individus accueillis, une manifestation d'un système disciplinaire. S'ajoute à tous les éléments cités des aspects infra-judiciaires, s'accompagnant d'infra-pénalités avec des sanctions rappelant celles appliquées en prison et permettant de garantir l'ordre au sein du centre.

Ainsi, le centre d'observation est vu comme un lieu de recherche, dans lequel le sujet d'étude est le délinquant, à propos duquel il faut tout apprendre. Toutes les données possibles doivent être recueillies, sans forcément penser à ce que ce savoir porte en lui de pouvoir. Comme en atteste la thèse soutenue par Geneviève Mazzo en 1944 (Périssol, 2020), les centres d'observation pourraient servir d'autres objectifs que ceux pour lesquels ils ont été pensés. Elle propose ainsi d'étendre l'observation à tous les enfants jugés difficiles, délinquants ou non, en mobilisant tous les acteurs, qu'ils soient travailleurs sociaux, forces de l'ordre ou enseignants. Cette observation systématisée aurait pour but de fournir des informations sur l'enfant dans sa globalité, sur l'enfance en général. Le côté laboratoire se voit ainsi renforcé par une observation continue, qui ne se montre pas, et dont la durée dépendrait de l'enfant. Cette vision est proche de l'idée défendue par le Conseil technique de l'enfance inadaptée ou en danger moral d'une unité de l'enfance irrégulière, dont la délinquance ne serait qu'un aspect.

Comme décrit par Michel Foucault, le savoir nouvellement constitué sur le parcours du délinquant permet d'exercer sur lui un pouvoir de punition, de réadaptation, de rééducation, de redressement. Périssol note toutefois que d'un point de vue éducatif, avec la diffusion des idées du mouvement d'Éducation Nouvelle, l'exercice du pouvoir se voit transformé, ce qui génère des difficultés pour des processus d'enquête basées sur la notion d'autorité.

De son côté, Coffin observe que « lorsqu'on fait l'hypothèse que la protection de l'enfance entre dans le périmètre de l'Etat, on aborde rapidement la question du contrôle social, de la normalisation des conduites. (...) la stigmatisation morale est un élément incontournable du discours médico-psychiatrique. Les mots de l'époque semblent ne laisser, en outre, aucun doute : prophylaxie, sélection, tri, dépistage, observation. Autant de termes qui sont devenus en quelque sorte les mots du pouvoir médical, du contrôle et de l'intervention de l'Etat dans la vie des individus ; un langage reflétant l'installation d'un biopouvoir et d'une biopolitique au sein de nos sociétés » (Coffin, 2016, p.95).

L'une des grandes nouveautés des ordonnances de 1945 par rapport à la loi de 1912 est de spécialiser les tribunaux pour enfants et les juges qui y sont attachés, séparant ainsi les magistrats du tribunal correctionnel. Les juges s'occupent à la fois de l'instruction et du jugement. Le juge Chazal défend ces réformes pour leur humanisme, parce qu'elles placent l'enfant comme sujet au cœur des préoccupations, dans le respect de son histoire et par les apports de l'éducation et du social. Un certain nombre de craintes ont été exprimées par rapport aux ordonnances, notamment de la part d'éducateurs proches de l'Education Nouvelle, et qui redoutaient que cela mène à une normalisation des enfants.

Les tribunaux pour enfants en France ont une visée humaniste, éducative, compréhensive, même si celle-ci reste bien plus ancrée dans le juridique que leurs équivalents américains, qui ne cherchent pas à trier les bons et les méchants (Périssol, 2020). La répression étant de moins en moins présente, ces institutions se situent donc dans le champ des appareils idéologiques d'Etat présentés par Althusser. En effet, l'assujettissement ici ne passe pas par l'usage de la répression et d'une certaine forme de violence (police ou armée) mais par une idéologie insidieuse qui tend à intégrer le sujet dans des rôles au sein de la société définis idéologiquement. Ainsi, le pouvoir judiciaire ne s'exerce plus de manière visible par la force, mais de façon continue et dissimulée. Périssol précise que ce nouveau pouvoir se transforme pour répondre aux problématiques posées par les institutions disciplinaires, afin d'amener « un procédé plus doux de normalisation » qu'il nomme, « à la suite du romancier américain William Burroughs et du philosophe français Gilles Deleuze (...) par le terme de contrôle » (2020, p.417). Les dossiers participent également à ce dernier : leur logique étant « faite d'un bon sens facile et d'une reconstitution a posteriori et téléologique des faits » (Périssol, 2020, p.442). L'ordre n'est donc plus maintenu uniquement par les enquêtes de police, mais par les examens, plus étendus, des assistantes sociales. Il s'agit ici d'une action à visée sociale et éducative, qui touche les enfants mais également leurs parents. Ces évaluations sont multiples : les sources sont variées, et les examens peuvent se répéter aussi souvent que cela sera jugé nécessaire pour établir un jugement, qui ne sera pas forcément définitif et pourra entraîner de nouvelles évaluations. Lors de l'enquête, les parents se sentent également mis en cause. Les agissements des enfants ont des répercussions sur la réputation des familles, qu'il faut alors préserver. Cela passe soit par le fait de défendre l'enfant, soit de se défendre soi-même d'être de mauvais parents. Ces derniers sont ainsi pris dans l'engrenage de la justice en même temps que leurs enfants. Dans l'évaluation, la place occupée par l'examen médico-psychologique est centrale. Cela s'explique notamment par la place occupée par ce champ. Il va s'agir ici non plus uniquement de mesurer la culpabilité,

puisque la notion de discernement a disparu, mais bien de cerner et d'obtenir des informations sur la totalité de l'individu, de son histoire et de ses conduites, qui portent toutes en elles le potentiel d'anormalité. Bien que les évaluations ne comportent pas uniquement ce type d'examen, ce qui s'explique notamment par les querelles entre les différents champs du secteur de l'enfance inadaptée, tous se révèlent profondément normalisateurs. Ainsi, comme le constate Périssol, « le corps, l'âme et la vie sont explorés à partir de critères essentiellement négatifs. Le résultat est que personne n'est jamais dans la norme, des écarts étant toujours mesurables à tel ou tel niveau » (2020, p.483). Ainsi, ce ne sont pas les actes qui sont jugés, d'autant plus que les juges ne punissent plus les enfants. Il s'agit bien de juger un être dans sa globalité, par rapport à une norme dominante. Périssol ajoute que dans les dossiers, le processus de normalisation, masqué par l'idéal de la rééducation, se réalise à la fois par le biais du contrôle aussi bien que de la discipline, voire des deux en même temps : « Les mesures de contrôle via la probation côtoient donc les mesures disciplinaires dans les rendus de jugement, se succédant parfois dans le temps, s'entremêlant commodément dans les pratiques. L'humanisme renouvelé des tribunaux pour enfants n'abandonne pas les vieilles méthodes héritées du XIX^{ème} siècle, bien qu'il puisse les critiquer ou chercher à les éviter quand il n'a pas l'espoir de les améliorer ». (Périssol, 2020, p.468)

Fernand Deligny, dans ses écrits et sa pratique, condamne l'exercice du pouvoir dans la relation à l'enfant, dans l'acte éducatif. Il refuse les punitions, le fonctionnement disciplinaire.

Deligny note que quand les enfants ont été habitués aux sermons et aux punitions, ils ne s'attendent plus qu'à ce type de réaction de la part des adultes, voire sont en demande de celles-ci en cas de transgression. Or, pour lui, la punition n'a aucun intérêt éducatif, même si les enfants la réclament : d'une part ils y sont trop habitués – et il s'agit d'une habitude difficile à faire disparaître – et celle-ci ne permet pas à l'enfant d'aller mieux, de changer, au contraire, elle conforte le comportement initial. La punition et l'exercice du pouvoir induisent un certain comportement de la part des jeunes, qui ne correspond pas à ce qu'ils sont, n'est pas authentique, leurs réactions dépendant des attitudes des adultes. Punition et exercice du pouvoir ne sont pas là pour aider ou éduquer l'enfant, mais uniquement pour maintenir un ordre établi, une hiérarchie entre les personnes, acceptés par la société. De même, les demandes formulées par les enfants, telles que la liberté par exemple, sont utilisées par le biais d'un chantage pour maintenir cet ordre. Il reproche aux éducateurs leur

soif de ce qu'il appelle « l'autorité », bien qu'il s'agisse, pour être exact et comme l'a souligné Jeanne (2006), de pouvoir, leur attrait pour une certaine discipline. Pour Deligny, cette dernière ne provient pas de l'usage des punitions et autres méthodes coercitives, telles que les châtiments corporels qui n'ont aucun effet si ce n'est celui d'une escalade de la violence de l'éducateur envers l'enfant : elle naît de l'attention que l'on arrive à capter chez l'enfant. Nul besoin de punitions si leur attention est concentrée sur une activité, mais encore faut-il l'organiser et la mener. Ainsi, la punition se pose comme une solution de facilité. Par ailleurs, exercer son pouvoir en punissant ou par la contrainte revient à estropier les enfants, le groupe, se répercute sur l'enfant, qui développera également un désir d'exercer son pouvoir sur les autres, et ne mène à rien si ce n'est à bloquer les situations conflictuelles. Deligny propose donc la mise en place d'un fonctionnement non-punitif, dans lequel l'éducateur ne doit pas se préoccuper de savoir s'il est suffisamment sévère, du pouvoir qu'il se croit en devoir d'exercer sur l'enfant. Selon lui, s'énervier contre les enfants ne mène à rien, il vaut mieux s'armer de patience et recycler sa colère pour en faire quelque chose de constructif. De plus, les enfants sont démunis face à ce type de fonctionnement. Ne sachant plus vers qui orienter leur colère, l'agressivité et la violence diminuent. Toutefois, ce fonctionnement implique plus de travail de la part des éducateurs : il faut préparer les activités nécessaires au maintien de l'attention des enfants, et les désintoxiquer de l'habitude prise de la punition. Il note toutefois, non sans humour, qu'à Armentières l'annonce faite du bannissement des punitions n'a, de prime abord, pas fait autant d'effet aux enfants qu'aux adultes, comme nous avons pu le soulever précédemment.

Jeanne tient également à préciser la position de Deligny quant aux méthodes coercitives : s'il est question de refuser l'autorité dans ses écrits, il faut être toutefois vigilant et ne pas confondre autorité et pouvoir. Deligny parle de l'autorité comme quelque chose de négatif, dans laquelle la délinquance, entre autres troubles, prend racine, qui aliène et impose. Or, comme le note Jeanne, cela correspond au pouvoir et non à l'autorité. Le pouvoir implique l'obéissance, une certaine forme de restriction des libertés, quand l'autorité est légitime, provient de l'éducateur, de ses connaissances, compétences, et est de ce fait reconnue comme telle. Deligny, dans son refus de la punition, de la contrainte, refuse non pas d'exercer son autorité, condition sine qua non de toute action éducative, mais bien un pouvoir. Cette question de l'autorité et du pouvoir est, selon Jeanne, d'autant plus importante actuellement. En effet, il constate un retour dans le discours éducatif de « l'autorité », dont

la disparition serait responsable de tous les maux. Or, il souligne bien qu'ici aussi, c'est de pouvoir qu'il est question, comme en témoigne le retour de l'importance des règles, de la Loi et la place de plus en plus importante occupée par les organes judiciaires dans le cadre de l'éducation spécialisée. Ces thèmes viennent remplacer celui de la liberté, cher à Deligny.

Tschopp (2020, p.94) précise que « Deligny distingue deux formes d'exercice du pouvoir », celle du tyran qui prétend seul connaître la vérité, et celle du « prophète ou (...) meneur de foules », qui interroge la vérité, qui en parle sans pour autant affirmer la connaître et ainsi permet d'ouvrir de nouvelles possibilités d'interprétation du monde. Pour Tschopp, Deligny est dans la deuxième catégorie, bien que ne désirant ni être écouté comme prophète ni être désigné comme celui qui sait, comme expert. Janvier ajoute que la posture de Deligny par rapport aux occasions et aux circonstances, montre son rejet de « toute prétention de maîtrise », que ce soit sur les enfants ou les éducateurs (Janvier, 2021, p.107).

Deligny critique l'enfermement, qu'il soit asilaire ou carcéral, qui n'a aucun effet positif sur le devenir des enfants, et renforce la délinquance et l'inadaptation. Tout d'abord, l'enfermement asilaire ne permet pas de résoudre les problèmes selon lui, et ne fait que les accentuer. L'asile a été détourné de son but initial pour Deligny : il permet aux instances, mais aussi aux familles, de se débarrasser de ceux dont elles ne savent quoi faire, sans pour autant s'en occuper. Deligny observe que dans le cas de ses jeunes au COT, l'enfermement a souvent des motivations sombres, ce qui modifiera encore plus le comportement des jeunes pour les amener vers la violence. Il connote toute action d'artificialité, ne permettant pas à l'autre de se créer, de se recréer. L'enfermement, qu'il soit en asile ou en prison, entraîne un fantasme du dehors qui mène à l'envie et au fait de braver les interdits, plus particulièrement concernant les évasions. En effet, il renforce chez les jeunes le besoin de liberté, crée une demande à laquelle, plus particulièrement dans le cas de l'asile où les individus sont voués à passer leur vie, aucune réponse ne sera apportée. De plus, il mène à oublier l'humain, et à un défaut de bientraitance si ce n'est à la maltraitance. Deligny s'oppose fermement à la prison pour les enfants, qui selon lui est un procédé inhumain qui ne génère que la récidive et l'inadaptation. Elle permet de trier les individus, les indésirables, de régler rapidement les problèmes mais en surface uniquement pour maintenir un ordre social établi. Ainsi, Deligny considère les délinquants, à leur manière, comme des résistants à cet ordre établi. La prison va générer une organisation collective spécifique et fausse : les enfants s'y adaptent parce qu'ils n'ont pas le choix, mais ce qui s'y passe ne doit pas être considéré comme étant leur vraie nature, pour les actions positives comme négatives. L'enfermement ne permet pas à

l'enfant de saisir des occasions, d'être confronté à celles qui lui permettront de trouver une place dans la société. Deligny évitera alors au COT tout ce qui s'en rapproche, y compris pour les repas et ouvrira son centre au maximum. Cependant, cela n'empêchera pas aux enfants présents de sentir cet enfermement, cette mise à l'écart, plus particulièrement pour ceux ayant goûté à la liberté.

Janvier observe que le refus de toute forme de pratique disciplinaire chez Deligny ne s'accompagne pas de son opposé : « Jamais Deligny ne joue la camaraderie et le copinage contre la sévérité ; le sentimentalisme contre l'autorité » (Janvier, 2021, p.100). Cela s'explique notamment par le fait que Deligny ne considère pas l'enfant comme devant être sauvé, encore moins par l'adulte, ni comme un être inférieur contrairement aux idéologies de l'enfance dite en danger moral.

Nous avons pu, dans cette partie, identifier le positionnement de Deligny quant aux différentes idéologies parcourant le travail social. Sa pensée, comme nous avons pu le voir pour sa pratique, se situe à contre-courant de celles de l'époque. Sa vision de l'éducation, de l'enfance délinquante et des institutions le situe en opposition avec les idées de son époque. Ses positions pratiques et pédagogiques ne sont jamais le fruit du hasard, mais sont argumentées par une réflexion riche. Ainsi, nous pouvons mettre en avant une volonté de la part de Deligny d'œuvrer pour l'enfance, pour son émancipation et une amélioration des conditions de vie des familles, qui permettra, en endiguant la misère, de lutter contre la délinquance. Son refus de la punition, de l'affection, des diagnostics, vise à permettre à l'enfant de se libérer de toute étiquette et de s'insérer dans la société bien plus que de n'être qu'un maillon d'une chaîne de production, entraînant ainsi un véritable changement de société. Il s'inscrit dans une logique révolutionnaire, n'hésitant pas à critiquer les idéologies auxquelles il adhère.

Ce travail d'identification et de compréhension de la pédagogie et des prises de position de Deligny effectué, nous voyons désormais se dessiner les éléments phares de son éthique, à savoir l'hospitalité, la sollicitude et l'authenticité, que nous allons maintenant définir.

Troisième partie : L'éthique éducative de Fernand Deligny

Yves Jeanne avance, en 2006, deux aspects de l'éthique delignienne : la vérité, liée à la lucidité, et la fraternité. La vérité tout d'abord se retrouve dans le souhait de ne pas faire illusion, tant vis-à-vis d'une situation à propos de laquelle il est nécessaire d'être lucide, que de l'éducateur lui-même. Ce dernier doit ainsi, pour reprendre les mots de Jeanne « ne pas mentir, ne pas se mentir, ne pas illusionner, ne pas s'illusionner » (Jeanne, 2006, p.117). Il convient également de respecter la vérité de l'autre, de ce qu'il est. Cela ne peut se faire qu'en adoptant une position fraternelle. Celle-ci découle également de l'injustice sociale : elle révolte autant le délinquant que l'éducateur, qui peuvent de ce fait être fraternels. En reconnaissant la révolte de l'autre, il peut ainsi être respecté. Nous préférons aux termes de vérité et de fraternité ceux d'authenticité et de sollicitude constituant chez Deligny, avec l'hospitalité, les fondements de son éthique.

Taylor, en 2015, écrit : « Que doit-on entendre par idéal moral ? J'entends par là une image de ce que serait une existence meilleure ou plus élevée, où “meilleure” ou “plus élevée” ne se définissent pas en fonction de nos désirs ou de nos besoins, mais par rapport à un idéal auquel nous devrions aspirer » (p. 24). A la suite de cette définition, nous pouvons dire que chez Deligny, l'hospitalité, l'authenticité et la fraternité sont des idéaux moraux, des vertus de l'éducateur.

Cette troisième et dernière partie va nous permettre de définir ces dernières, et de détailler leur manifestation chez Deligny. Nous allons d'abord aborder la question de l'hospitalité, puis nous définirons l'authenticité et la sollicitude telles qu'elles s'observent dans les écrits et la pratique delignienne. Enfin, nous préciserons la critique formulée par Deligny quant au moralisme et au paternalisme. Cela nous permettra, à l'issue de cette partie, de définir l'éthique éducative de Fernand Deligny.

Chapitre 1. L'hospitalité, pierre angulaire de l'éthique delignienne

« Prise de position : la porte sera toujours ouverte, les gamins seront libres. » (Deligny, 2007, GED, p.420)

Bien que cette thématique ne se détache pas directement de l'analyse de corpus, elle est toutefois présente aussi bien dans la pratique de Deligny qu'indirectement dans ses écrits.

Nous allons, dans ce chapitre, montrer de quelle manière se manifeste l'hospitalité chez Deligny, et en quoi elle correspond à l'hospitalité inconditionnelle telle que définie par Derrida. Pour ce dernier, « les lois de l'éthique sont toujours des lois de l'hospitalité ; l'hospitalité n'est pas une question éthique parmi d'autres » (Derrida, 2021, p.61). Dans un premier temps, nous allons aborder la question de l'inhospitalité des lieux que les enfants accueillis par Deligny fréquentent, avant de nous concentrer sur l'hospitalité telle qu'elle se manifeste chez Deligny, de manière inconditionnelle, pour terminer sur le rapport à l'enfant, potentiellement dangereux, dans l'hospitalité.

Une expérience de l'inhospitalité

Dès ses premiers pas en tant qu'instituteur et tout au long de sa période nomade, Deligny repère l'inhospitalité des lieux face à des enfants qui peinent à y trouver leur place, à s'y sentir à leur place. Il parle « d'inhumains établissements » où « croupit » l'enfance inadaptée (Deligny, 2007, VE, p.164). Comme l'a montré Riondet (2021), nombre d'établissements scolaires échouaient dans leur mission d'hospitalité : l'école n'accueillait pas les enfants anormaux, et lorsque c'était le cas, la normalisation voulue rendait la classe inhospitalière pour les élèves ne rentrant pas dans les normes acceptées (dans le cas des sourds-muets notamment, l'oralité restant perçue comme le seul progrès souhaitable). Les enfants anormaux ou inadaptés se retrouvent dès lors exclus, par le jeu des normes, d'établissements parfois conçus pour les accueillir.

Selon Derrida (2021), on retrouve, dans toute scène d'hospitalité, la question des portes, des fenêtres, de la personne accueillie et qui arrive chez l'autre. L'un des premiers gestes de l'hospitalité, c'est de permettre à l'autre de rentrer, de passer la porte de chez soi. Nous avons déjà précisé que cette question des portes est très présente chez Deligny, que ce soit dans ses écrits ou dans sa biographie. Il explique ainsi que dans son parcours d'élève puis d'étudiant, il a toujours rencontré des difficultés à passer les portes, à entrer dans ce dedans duquel il se sentait étranger. La porte, qu'elle soit de l'asile, de la classe, marque la frontière entre le dedans et le dehors, ce dernier portant en lui, chez Deligny, plus particulièrement à Armentières et au COT, la promesse d'une liberté retrouvée. La circonstance initiale, dans *Adrien Lomme*, est le fait qu'il ne va pas à l'école le jour de la rentrée. Il ne passe pas la porte de celle-ci. Toutefois, paradoxalement, c'est devant celle-ci qu'il revient, comme pour chercher refuge, après avoir assisté à la discussion entre sa mère et le père Mellé, annonçant

un changement de vie pour lui. Son arrivée, imprévue, surprenant l'instituteur, marque ce geste d'hospitalité, quasiment aux dépens de Clarence : « Debout sur le seuil de son école, Clarence s'est retourné. Adrien est là, le premier, bien avant tous les autres. Il vient de dire son premier "m'sieuh" d'écolier » (Deligny, 2007, AL, p.457). Adrien passe le seuil de cette porte, mais sans jamais pénétrer réellement dans cette école qui n'est, en définitive, pas hospitalière pour lui. Derrida explique que l'hospitalité se limite elle-même, au seuil, à son seuil. L'hôte est invité à entrer, mais sous conditions. Ainsi, il reste, d'une certaine manière, sur le seuil. L'hospitalité est seuil. Dans ce paradoxe, il faut que l'hospitalité se dépasse pour advenir, franchisse ce seuil. Dans le cas d'Adrien Lomme, nul dépassement de ce seuil, que ce soit à l'école, ou au patronage où chaque porte enferme les enfants dans un espace inhospitalier. De même, et ce plus particulièrement à l'asile ou dans les cellules de prison qui le précèdent, la porte, ce seuil entre liberté et enfermement, marque non pas l'accueil mais la fin de tout espace hospitalier.

Eirick Prairat nous dit que l'une des quatre caractéristiques principales de l'école est d'être hospitalière : en effet, celle-ci ne saurait exclure qui que ce soit. Seulement, l'hospitalité par définition ne s'offre qu'à celui qui est invité ou qui rend visite. L'élève ne rentre ainsi dans aucune de ces catégories. Il est obligé d'être là, mais cela ne veut pas dire que l'accueil qui lui est réservé ne doit pas être soigné. L'école doit permettre à l'enfant de se sentir accueilli, elle doit lui faire de la place pour que l'obligation se transforme en invitation à apprendre, à grandir : « L'hospitalité exige que l'on fasse une place, personnelle et institutionnelle, à chacun pour que nul ne se sente étranger » (p.37). Ainsi, elle est l'un des trois défis que doit remplir l'école. Elle « doit savoir faire une place à chacun, tel est le sens de l'hospitalité lorsqu'on le rapporte à l'école » (p.39). De même, les enfants accueillis par Deligny le sont, dans un premier temps, dans une institution : école, prison, hôpital psychiatrique, centre d'observation et de triage. Tout comme les élèves, ils n'ont pas choisi d'être là. Ces enfants ne sont pas invités à entrer, comme nous le dit Derrida, mais obligés. Cette obligation exacerbe l'inhospitalité : « Jean Georges René Teck fut conduit en prison. Le couloir d'entrée en était populeux comme un hall de gare et René se retrouva dans un compartiment bondé : sept gamins et sept hommes. Les plus grands crachaient à grands jets et atteignent, sans les viser, le crâne, le visage ou la main d'un de ceux qui n'osaient rien dire. Le sol de la cellule était couvert de paillasses piétinées. René accroupi contre un mur entendit les rires et eut peur » (Deligny, 2007, P3, p.56).

Deligny, en 1983, revient sur son arrivée à Armentières. Il dit alors : « C'est par là que j'ai abordé l'asile qui, pour moi, est devenu lieu d'être. C'est de là que j'ai écrit, de temps en temps, un petit livre *Parler d'asile*, c'est parler la langue d'où l'on vit. Je ne suis pas éducateur mais chercheur d'asile » (dans Tschopp, 2020, p.41). La notion d'asile revient souvent dans la bouche de Deligny : il est question notamment de rendre à celui-ci sa dimension hospitalière, d'accueil. Derrida note que les lieux d'hospitalité sont des lieux de protection contre le mal. L'hôpital, l'asile sont non seulement des lieux ouverts à l'accueil de l'autre, où celui-ci peut trouver refuge, mais des lieux fermés pour se protéger des agressions. On s'y enferme ou on enferme pour protéger du mal. Dans le second cas, ils deviennent alors, comme la prison, des « systèmes de prévention, voire de répression » (Derrida, 2022, p. 114). Il ajoute « Dire que l'hospitalité pure confine à la maladie, à la mort et à la folie, dire même qu'elle en est le lieu, le lieu d'accueil, ce n'est pas une façon pathétique ou provocante de rappeler ce qui fait sans cesse irruption vers nous chaque fois que nous tentons de nous rendre sans défense à ce que le mot d'"hospitalité" voudrait dire, aux secrets de ce mot d'"hospitalité" dont nous héritons et que donc nous recevons, que nous accueillons, et qui nous déborde et qui se défait et qui perd ses limites devant nous, qui nous fait perdre le sens des limites et même notre patience » (*ibid.*, pp.114-115). Ainsi, ces lieux sont les lieux de l'hospitalité pure car ils accueillent en leur sein tout ce que cette dernière implique de dangereux, de risqué.

Jouvenet évoque également l'idée d'asile. Selon Deligny, « il est d'asile » (cité par Jouvenet, 1988, p.157) : l'asile est un lieu, initialement, qui sécurise, qui protège. Jouvenet ajoute que la tentative, de par son aspect d'essai dont on ne peut attendre un résultat à coup sûr, permet de mettre en avant « les qualités et les défauts, la valeur éducative de l'asile » (Jouvenet, 1988, p.158). Comme nous l'avons dit précédemment, Deligny déplore le détournement de la fonction initiale de l'asile. Plutôt que de protéger, il remplit une mission de mise à l'écart de ceux qui ne rentrent pas dans la norme : dès lors, il devient important de le réinvestir, de lui redonner sa signification originelle de refuge. Il doit devenir un lieu de recherche, permettant à l'autre de vivre autrement, mais de vivre tout de même. L'asile ne doit plus être une cage, mais bien un lieu protecteur. Redéfinir l'asile, le recréer, va au-delà d'une simple création d'espaces : il est question de se désolidariser de l'institué, qui cloisonne le dedans et le dehors, qui décide qui est de chaque côté de la grille, de se différencier de celui-ci pour prendre le parti de ceux qui sont enfermés, de s'opposer à la norme dominants normaux et dominés fous. Il s'agit, au-delà de la position à tenir, d'un parti pris éthique, de rendre à l'asile sa dimension d'hospitalité.

L'enfant inadapté est considéré comme irrécupérable, incurable. L'asile échoue dans son rôle protecteur vis-à-vis des enfants. Il n'est plus là pour recueillir ceux pour qui la société n'a rien à apporter, pour les en protéger, mais pour les isoler du monde, les cacher, faire taire la misère. De l'asile, on n'en sort pas. Il n'y a pas d'avenir possible en dehors de celui-ci, qui devient une prison plus qu'un refuge. Il en est de même pour le COT. Bien que les enfants ne soient pas voués à y rester, il est tout de même utilisé comme un lieu de surveillance et non d'accueil : « Mais ce coup de téléphone avec le juge d'instruction qui "les" mettait au centre pour les avoir sous la main... J'oubliais qu'un centre d'observation est avant tout une antichambre de cabinet de juge » (Deligny, 2007, VE, p.175). Derrida fait le lien entre l'hospitalité et la mort, plus particulièrement les rites funéraires, le lieu où l'on meurt et la sépulture comme dernière demeure, comme dernier chez soi. Pour nombre d'enfants enfermés à l'asile d'Armentières, celui-ci constitue le lieu où ils finiront leurs jours. En 1967, Deligny écrit à propos du devenir des enfants à l'asile : « On peut dire qu'il n'était guère question pour eux de sortir de l'asile. A un certain âge, ils changeaient de pavillon, à un certain âge ou après certains comportements. (...) Ils voulaient leur liberté. Cette demande de liberté s'avérait flagrante. Leur liberté, on la leur avait prise. Ils la voulaient, d'autant plus que certains avaient été placés là, à l'asile, à trois ans et qu'ils en avaient quinze ou dix-huit et pressentaient qu'ils s'en iraient à cinquante ou soixante ans, par la morgue » (2007, GED, p.419). L'asile, lieu paradoxal dans lequel on vit mais où le chez-soi ne peut exister, y compris dans la mort.

L'une des conditions de toute hospitalité est la familiarité, définie par Derrida comme ce qui constitue un chez-soi. Le chez-soi peut être celui où l'on naît, en lien avec l'appartenance, qui peut être liée au sang, à la lignée, aussi bien qu'à la terre où l'on repose à notre mort. C'est un lieu où l'on peut trouver repos, refuge. Le chez-soi peut être également une communauté, comme c'est le cas du peuple juif, qui naît sans terre et se constitue par le sang, par les liens, plus que par l'attachement à un territoire, un pays. Le chez-soi se constitue également par le langage, que l'on emporte partout avec soi y compris lorsque l'on quitte la terre natale. Derrida résume ainsi : « nous avons trois modes d'appartenance : 1) en premier lieu, le lieu, l'autochtonie (le sol ou le territoire, le lieu : référence au droit du sol) ; 2) en deuxième lieu, le sang (l'intériorité de la vie : référence au droit du sang) ; 3) et en troisième lieu, la langue, qui n'est ni le sol ni le sang » (Derrida, 2021, p.231). Dès lors, se pose la question de l'appartenance des jeunes accueillis par Deligny. Quel chez-soi peuvent-ils avoir quand ils sont retirés de leur milieu, de leur famille, quand les codes et le langage des

institutions leur échappent ? Comment permettre à ces lieux d'exercer une fonction d'accueil ?

Quelle hospitalité chez Deligny ?

Les enfants accueillis par Deligny le sont dans des institutions dont ils sont étrangers. D'une certaine manière, leur statut les place comme étranger à la société en elle-même. Comment Deligny œuvre-t-il pour rendre possible, dans ces conditions, l'hospitalité au sein de ses tentatives ? Comment celle-ci se définit-elle ?

La question de l'autre, de l'étranger, est centrale concernant l'hospitalité. L'hospitalité est avant tout une question d'accueil, de recevoir l'autre, de l'autre, ce dernier point impliquant une logique de don contre-don. L'hospitalité s'accorde, mais à répétition précise Derrida. Elle s'accorde dans un cadre, que l'hôte qui reçoit pose (celui de sa langue, de ses règles) comme maître de sa maison. Elle est expérience, mouvement vers l'autre, l'étranger, dont je ne connais rien. Les enfants croisés par Deligny sont autre. Ils ne partagent, de prime abord, rien de commun avec les adultes qui les accueillent. Selon Derrida, l'étranger est toujours défini soit depuis chez soi, aussi bien le domicile que l'ipséité, soit depuis la famille, ou encore la société et l'Etat. Il ajoute que ces instances se retrouvent chez Hegel en tant qu'elles caractérisent l'éthique. Ce qui définit également l'étranger, c'est la notion de halte : celui-ci rend visite, demande à séjourner. Il n'est pas appelé à rester, tout comme Kant le disait, dans son écrit *Vers la paix perpétuelle* et l'article « Le droit cosmopolitique doit se restreindre aux conditions de l'hospitalité universelle », en définissant le droit à ne pas être considéré comme un ennemi. Il ne s'agit pas de résider, dans la mesure où cette visite doit rester temporaire, même si elle peut durer longtemps. Ce temps défini se retrouve dans les tentatives du COT et de la Grande Cordée. La temporalité est différente à Armentières, les enfants n'envisageant pas de sortie de l'asile de leur vivant. Toutefois, comme nous l'avons noté, ces enfants sont placés, envoyés par la justice ou la médecine. Ils ne demandent pas à séjourner dans l'institution, mais y sont envoyés, selon Deligny, afin de protéger la société plus que pour les aider. Ils sont dès lors automatiquement considérés comme hostiles. Ce statut d'ennemi potentiel sera détaillé plus loin. Nous pouvons tout de même déjà noter qu'un problème se pose : comment accueillir l'étranger qui est considéré comme une menace ? De même, chez Kant, il est possible de renvoyer l'étranger dès lors que ce renvoi ne constitue pas un danger pour lui, et à cette condition uniquement. Mais vers où les

enfants pourraient-ils être renvoyés ? Vers d'autres institutions ? C'est le cas à la fermeture du COT : les enfants sont redirigés vers le patronage, mais préfèrent s'en évader. Le renvoi vers une institution inhospitalière n'est-il pas, dans cette situation, une entrave à l'idée même d'hospitalité ? Toujours selon Kant, le droit à l'hospitalité est lié au fait que l'accueilli se comporte d'une certaine façon. Derrida demande alors : « Quelles conditions impose-t-on à l'étranger pour que, accueilli dans la famille ou dans le pays, il se tienne à sa place, et pacifiquement, paisiblement ? » (Derrida, 2021, p.85). Ainsi, la question de l'étranger et de l'hospitalité serait une question éthique mais aussi une question juridique, de droits, et politique. Cela implique, pour Derrida, deux conséquences. La première est que l'hospitalité uniquement régie par le droit, par la loi, est paradoxale et porte en elle la capacité de s'autodétruire, de s'annuler. En effet, l'accueil au seuil de celui qui respecte uniquement ces règles, ces conditions, implique d'anticiper qu'il puisse ne pas ou ne plus les respecter, et dès lors, le risque de le traiter en ennemi. Cette hospitalité de droit est donc limitée, elle n'est pas « pure hospitalité », « hospitalité infinie ». Elle dépend d'une logique de don et contre-don, de droit et devoir, d'une dette envers l'hôte qui reçoit.

Nous avons abordé la question du refus de l'étiquette de délinquant et de fou chez Deligny. Il considère l'enfant, avant toute chose, comme un enfant. Il ne le juge pas comme un ennemi potentiel, comme infracteur des lois d'une hospitalité conditionnelle qui attendrait de lui un certain comportement. S'il sait que face au changement de cadre (depuis la prison vers le COT) les enfants seront déroutés et agiront d'une manière parfois ingrate, destructrice, disons « indisciplinée », il ne revient pas pour autant sur l'hospitalité qu'il leur offre. Il décrit notamment le chaos des premiers temps au COT : « Ils sont soixante-quinze, et quatre-vingts, et cent à courir nus dans la gouttière, à démonter les serrures, à transformer l'installation électrique, à cavalcader dans les escaliers, à déclouer les planchers pour y faire des cachettes, à chier dans le lit du voisin, casser quinze assiettes d'un coup, à faire eux-mêmes la police pour le plaisir de se mettre à trois pour bourrer la gueule du quatrième, à pisser dans les marmites de nouilles, à boucher les lavabos avec des morceaux de couvertures, à jeter les copains tout habillés dans l'eau du bassin, à jouer à cache-cache à longueur de journée (et de nuit ?), à quitter furtivement leur lit à trois heures du matin pour aller cambrioler un dépôt de cigarettes de l'US Army, à mollarder sur les planchers, à aller voir les copains dans les maisons d'éducation voisines pour les aider à s'évader et à venir avec eux au centre "où on n'est pas emmerdé"... » (Deligny, 2007, VE, p.171). En parlant d'une des monitrices présentes au centre au début de la tentative, qui regrette justement l'attitude des jeunes, il use d'une métaphore que nous avons déjà citée mais qui nous semble

à propos ici : « Elle ignore que les noyés qui vont revivre commencent par vomir » (*ibid.*, VE, p.172). L'hospitalité, chez Deligny, doit laisser du temps.

Toutefois, l'hospitalité inconditionnelle n'échappe pas à ce risque de l'étranger qui deviendrait ennemi, justement parce qu'elle ne pose aucune condition, et que rien ne semble empêcher à ce moment-là l'hôte accueilli de devenir une menace dans la maison, dans l'ipséité de l'hôte qui reçoit, qui devient otage, parce qu'accueilli chez lui par celui qu'il accueille. De même, le manque de conditions de cette hospitalité pure fait prendre le risque qu'elle se contredise elle-même, dans la mesure où la frontière entre accueillant et accueilli est brouillée. L'hospitalité inconditionnelle est donc prise de risque, elle est un pari. Celle-ci se traduit chez Deligny par le pari de l'éducabilité de l'enfant, qui est vu selon sa capacité à se recréer et se libérer, et non comme une menace. Deligny parie sur le fait qu'il peut faire confiance à l'enfant. Derrida ajoute également que les limites posées par Kant viennent protéger l'hospitalité inconditionnelle de sombrer dans l'hostilité, tout en entraînant l'hospitalité définie par des lois vers ce même risque d'hostilité. La deuxième conséquence notée par Derrida tient dans la définition même de l'autre, de l'étranger, dans son sens courant, qui comporte une dimension de frontière qui n'aurait aucune limite et empêche de voir toute la complexité de l'hospitalité et de la notion d'étranger. Il précise que « la racine de l'étrangèreté, c'est par définition son non-apparaître comme tel, son inapparaître comme tel, son dérobement à l'intuition phénoménologique, son inappropriabilité. L'étranger n'est jamais présent ou présentable comme tel » (Derrida, 2021, p.99).

Derrida nous explique que l'hospitalité peut être vue comme un droit à Athènes, dont bénéficie l'étranger. Mais elle est aussi un « pacte » « qui lie à l'étranger et qui lie réciproquement l'étranger » (Derrida, 2016, p.25). Ce droit concerne ici « l'étranger en tant que tel » « sa famille » (*ibid.*, p.27). Ce droit et ces devoirs s'étendent à la famille, à ceux qui portent un nom qui se transmet. C'est la différence entre une hospitalité « de droit », celle qui est « conditionnelle » et une « hospitalité absolue ou inconditionnelle » (*ibid.*, p.28), qui s'offre à un « arrivant anonyme » (*ibid.*, p.27). Cette dernière n'implique pas de retour, n'est pas réciproque. L'autre est accueilli en un lieu, en mon lieu, sans rien attendre de lui en retour. La question de l'étranger concerne donc celle que l'on pose, celle du nom. L'hospitalité absolue ne se soucie pas du nom, qui implique de faire du sujet un sujet de droit. Elle se donne sans condition à l'autre (*ibid.*, p.31). Une fois de plus, Deligny se situe ici du côté de l'hospitalité inconditionnelle. Il a conscience que certaines familles utilisent les institutions pour se débarrasser d'un enfant considéré comme gênant : « Un garçon de

treize ans dont la grand-mère en noir et la mère, en peinture, veulent se débarrasser. Elles gesticulent, sous-entendent, accusent, mais ne disent pas tout. L'ami de la mère attend leur retour pour décider s'il l'épousera ou non, suivant que le garçon sera encore là. La grand-mère complice et demi-sourde jure que ce matin même, le petit lui a encore volé cent francs et qu'il finira par la tuer. C'est drôle, ces deux braves femmes qui veulent absolument avorter d'un enfant de treize ans » (Deligny, 2007, VE, p.184). Il donne également un autre exemple : « La mère est venue dire, à l'audience du TEA (...) qu'elle ne voulait plus de cet enfant, qui, que, dont... rapport à la carrière de son mari » (*ibid.*, VE, p.185). L'enfant ainsi renié, la question du nom de famille ne peut plus se poser.

L'hôte accueilli doit se sentir chez lui, jusqu'au point où l'hôte qui reçoit doit, dans un mouvement de retour d'hospitalité, être accueilli par l'autre dans sa propre maison. Il est ainsi, d'une certaine manière, otage, aussi bien dans le sens d'une prise d'otage « que dans la direction (inverse, si on peut dire), de ce que Levinas appelle l'otage, quand il dit que l'exercice de la responsabilité éthique commence là où je suis et dois être l'otage de l'autre, livré passivement à l'autre avant d'être à moi-même » (Derrida, 2021, p. 35). Derrida cite ainsi Levinas concernant la responsabilité devant autrui, qui provient justement du fait que nous soyons otage devant autrui.

L'un des paradoxes de l'hospitalité réside dans le fait que pour l'offrir, pour accueillir, il faut affirmer le fait d'être chez soi, affirmer le pouvoir que l'on peut exercer chez soi. Derrida explique que pouvoir et hospitalité sont liés, dans la mesure où pour pouvoir accueillir, il faut pouvoir être chez soi, avoir le pouvoir d'être maître de sa maison. Ne pas être capable d'accueillir, de la même manière, implique une déficience de pouvoir. Chez Deligny, ce pouvoir se manifeste justement dans cette possibilité offerte d'agir. La position non punitive de Deligny relève bien d'un choix de sa part et de celle des gardiens, qui affirment dès lors que « chez-eux », à l'asile tout d'abord, il n'existe pas de punition. Ils sont maîtres de cette décision, qui leur appartient, tout comme celle de considérer les évasions comme des projets, des occasions. La porte est ainsi ouverte à tout, ce tout revêtant aussi l'habit de l'hospitalité inconditionnelle : « tu es libre d'être sans craindre la punition, sans nous devoir quoi que ce soit, mais tu es également libre de t'enfuir si tu le souhaites ».

Il s'agit ici de l'une des lois de l'hospitalité selon Derrida. De même, inviter l'autre à faire « comme chez lui » peut impliquer, implicitement, de lui demander de respecter des règles, dans le cadre d'une hospitalité conditionnelle. Derrida note, à la suite de Benveniste, que l'étranger fait référence à la fois à l'hospes et à l'hostis, l'hôte et l'ennemi, l'étranger étant

quelqu'un contre lequel on affirme une propriété, un adversaire, mais également celui avec lequel on passe un contrat réciproque, d'échange, de contrepartie. Cela ne constitue pas, pour Derrida, un paradoxe, dans la mesure où « l'idée d'égalité implique l'idée d'adversité, de contradiction, du "contre" : ceci à égalité contre cela, identité contre identité, ipséité contre ipséité, etc. L'idée d'égalité suppose l'opposition la contre-position et virtuellement la conflictualité des forces » (Derrida, 2021, p. 109). Chez Deligny, l'idée de protéger une propriété n'existe pas : « Hauts murs de tapisserie, matelas mal bourrés de crin végétal, le centre souffre d'un déséquilibre qui va tendre à se résorber aux dépens des tapisseries (car il n'est pas question de pouvoir améliorer les lits). L'érosion humaine va opérer. Je suis d'ailleurs bien décidé à ne pas interdire, sévir, guetter ou à transformer en un quelconque "concours entre équipes" la protection, d'ailleurs illusoire, de cette "propriété" dans toute la hideur inutile du mot et de la chose » (Deligny, 2007, VE, p.171). Nous l'avons vu, l'enfant accueilli par Deligny n'est pas considéré comme hostis. Il n'y a pas de contrat passé entre éducateurs et enfants, qui impliquerait que ces derniers se doivent de rendre l'hospitalité reçue par un certain comportement. Il est intéressant toutefois de noter une contradiction dans les tentatives que nous étudions ici : si à Armentières aussi bien qu'au COT, rien ne semble être demandé en retour aux jeunes, et qu'aucune punition n'est prononcée à leur égard, nous avons précisé précédemment que durant la Grande Cordée, possibilité est laissée aux accueillants du réseau de renvoyer les jeunes si leur attitude laisse à désirer. Il s'agit ici de la trace la plus précise de sanction chez Deligny, mais également de ce qui tient du contrat passé entre ceux qui accueillent et leurs hôtes, rendant ainsi leur hospitalité conditionnelle.

La question de la langue, du langage, est importante lorsque l'on pense l'hospitalité. La langue a deux sens : celui du dialecte parlé et celui de la culture qu'elle porte, des normes et des valeurs. Ainsi, parler la même langue au sens strict ne me fera pas forcément me sentir proche d'une personne, contrairement à la langue au sens large, qui peut faire qu'un étranger, en définitive, ne me sera pas si étranger que cela. Le sens strict de la langue est ce qui fait que j'interpelle l'autre, que je lui demande son nom. Parce que l'on se comprend verbalement, l'hospitalité - conditionnelle - est possible. Si, comme le considère Lévinas, hospitalité et langage sont liés, un problème se présente ici, celui de la culture transmise par le biais du langage. Nous avons pu voir que Deligny rejetait les éducateurs formés notamment du fait de leur éloignement du milieu d'origine des enfants. Leurs normes n'étant pas les mêmes, une réelle compréhension semble difficile. Comment, à partir de là,

peuvent-ils accueillir pleinement les enfants qui leur sont confiés ? Au contraire, les éducateurs ouvriers mis en avant par Deligny possèdent cette culture identique : leurs parcours sont parfois similaires, ils partagent les difficultés des enfants, qui peuvent ainsi plus facilement se projeter. Deligny détourne ici la question du langage dans l'hospitalité : s'il considère que les éducateurs bourgeois ne sont pas capables d'accueillir sans conditions les jeunes, les éducateurs ouvriers le pourront. Cette attention portée au profil des éducateurs existe donc, en plus des éléments que nous avons déjà pu citer - émancipation collective, connaissance du milieu -, par souci d'hospitalité.

Seulement, comme l'hospitalité inconditionnelle passe par le fait de ne pas questionner l'autre, de ne pas lui demander de se nommer, devrait-elle « suspendre le langage » (Derrida, 2016, p.119) ? L'hospitalité absolue serait ainsi celle qui se passe du langage, qui n'attend pas de réponse, qui ne pose pas de question. Si les éducateurs ouvriers n'ont pas besoin d'interpeller l'autre car ils sont capables de comprendre leur vécu et connaissent leurs conditions de vie, alors la question du langage ne se pose pas. De même, Deligny ne demande pas aux enfants de se confier sur leur passé, d'expliquer leurs parcours, et se montre critique des éducateurs qui agissent de cette manière : « Les trois premiers qui arrivent viennent de la prison. (...) Ils sont accablés de questions par les moniteurs avides et empressés à les servir. Et leur santé et leur âge et leur passé et de quoi sont morts leurs grands-parents et le prénom de leur petite sœur et s'ils aiment le football » (Deligny, 2007, VE, pp. 170-171). Il leur laisse la possibilité de le faire par eux-mêmes, mais dans le but de les entrevoir au présent, tels qu'ils sont, et non tels qu'ils seraient selon une étiquette. L'exemple suivant illustre bien cela à nos yeux : « T. a transformé en radeau le couvercle bombé de la malle arrière de l'auto abandonnée sous le hangar. Il s'est fait glisser au milieu du bassin-marécage. Il passe là toute la journée et les suivantes, couché en rond, solitaire, disparu. Sans marécage et sans tôle creuse, T. serait-il jamais arrivé à se “dessiner” à mes yeux tel qu'il se ressent ? » (*ibid.*, VE, p.193). L'expression est une possibilité donnée, parmi d'autres, elle n'est pas obligation.

Derrida précise que l'hospitalité, dans sa forme classique, est une adresse à l'autre, qui implique une invitation, et donc le langage. Cela est également le cas quand l'adresse se fait en silence. Derrida ajoute que le salut, dans l'hospitalité, ne veut rien dire d'autre que signifier à l'autre qu'on le voit, qu'on reconnaît sa présence. L'exemple du jeune donné précédemment est également une illustration de cela. Sans qu'il n'ait exprimé verbalement quoi que ce soit, Deligny le reconnaît, le voit. De même, cette reconnaissance est également sollicitude, elle exprime à la fois la volonté de Deligny d'accueillir l'autre quel qu'il soit,

peu importe comme il se présente, mais également la volonté de prendre soin, d'aider le jeune avant tout et indépendamment de son parcours.

La question de l'étranger sous entend en réalité celle de sa venue ainsi que de l'adresse, l'étranger posant la première question ou étant interrogé en premier, tout commence par une venue et une question posée : « La question de l'hospitalité commence là : devons-nous demander à l'étranger de nous comprendre, de parler notre langue, dans tous les sens de ce terme, dans toutes ses extensions possibles, avant de et pour l'accueillir chez nous ? S'il parlait déjà notre langue, avec tout ce que cela implique, si nous partagions déjà tout ce qui se partage avec une langue, l'étranger serait-il encore étranger et pourrait-on parler à son sujet d'asile ou d'hospitalité ? » (Derrida, 2021, pp.116-117). Dès *Graine de crapule*, Deligny affirme que l'éducateur ne doit pas se limiter à certains enfants : « Que ta sympathie pour ceux-là qui te ressemblent, parmi eux, ne t'empêche pas de comprendre les autres » (Deligny, 2007, p.139). S'il est question de compréhension mutuelle entre les éducateurs ouvriers et les enfants chez Deligny, il a tout de même conscience que cela peut prendre un certain temps. Les enfants vont, avant de s'exprimer dans cette langue commune, adopter des comportements qui ne relèvent pas pour autant de leur culture ou de leurs normes et qui peuvent être considérés comme déviants. C'est le cas notamment des premiers jours au COT, que nous avons déjà évoqués. Le temps passant, la relation entre les jeunes et leurs éducateurs se construit justement sur les bases de cette hospitalité pure pour que le partage d'une langue commune se fasse : « La bonne moitié des gosses du centre va pieds nus. (...) Quand les gosses vont se promener dans les belles rues et les larges boulevards, ils y vont pieds nus, et l'éducateur qui les accompagne est tout honteux d'avoir des semelles » (*ibid.*, p. 182). Ici, tout se déroule comme si les éducateurs devenaient étrangers au lieu dans lequel ils accueillent l'enfant. Il s'agit quasiment d'un retournement de situation : les adultes ont accueilli les enfants sans conditions, à leur tour de demander à séjourner à leur côté.

Cet étranger n'est pas pour autant un « autre absolu, le barbare, le sauvage absolument exclu et hétérogène » (Derrida, 2021, p.119). Le *xenos* grec est celui qui est lié par un contrat. Derrida se demande alors si « ce pacte, ce contrat d'hospitalité qui lie à l'étranger et qui lie réciproquement l'étranger, vaut ou non au-delà de l'individu et s'étend à la famille, à la génération, à la généalogie. Il ne s'agit pas ici, bien que les choses soient connexes, du problème classique du droit à la nationalité ou à la citoyenneté comme droit de naissance lié ici au sol et là au sang. Il ne s'agit pas du lien entre naissance et nationalité, il ne s'agit pas

de la citoyenneté offerte à quelqu'un qui n'en disposait pas auparavant, mais du droit accordé à l'étranger en tant que tel, à l'étranger demeuré étranger, et aux siens, à sa famille, à ses descendants » (Derrida, 2021, p.119).

Concernant la question du nom, Derrida ajoute : « Si l'on voulait s'arrêter un instant sur cette donnée significative, il faudrait noter une fois de plus que ce droit à l'hospitalité, offert à l'étranger comme nom de famille, est à la fois ce qui rend possibles l'hospitalité et le rapport d'hospitalité à l'étranger, mais du même coup les limite et les interdit : on n'offre pas l'hospitalité, dans ces conditions, à un anonyme et à quelqu'un qui n'a ni nom ni patronyme ni famille ni statut social, et qui dès lors est traité non pas comme un étranger, mais comme un autre barbare. La différence, une des différences subtiles, parfois insaisissable, à laquelle j'ai déjà souvent fait allusion entre l'étranger et l'autre absolu, nous la voyons se préciser ici. L'autre absolu peut n'avoir pas de nom et de nom de famille ; et l'hospitalité absolue que je voudrais lui offrir suppose une rupture avec l'hospitalité au sens courant, avec le droit ou le pacte d'hospitalité. En disant cela, une fois de plus, je suggère que la loi de l'hospitalité, la loi formelle qui gouverne le concept général d'hospitalité, est une loi paradoxale et perversissable, perversissante, qui veut que l'hospitalité absolue rompe avec la loi de l'hospitalité comme droit ou devoir d'hospitalité, avec le "pacte" d'hospitalité. » (Derrida, 2021, p.120). Ainsi, l'hospitalité inconditionnelle ne demande ni le nom, ni le statut social, ni contrepartie à l'étranger. Elle est donc rupture avec l'hospitalité de droit, notamment parce que la question du nom n'est pas posée. En n'ayant pas à donner son nom, à se présenter, l'autre n'a pas à répondre de celui-ci. Derrida signale que si l'hospitalité conditionnelle comporte un certain nombre de rites, une étiquette comprenant mots et gestes signifiant l'accueil et l'invitation, l'hospitalité inconditionnelle doit s'en séparer, tout comme du langage et du pacte. Ainsi, si la classe ouvrière dont sont issus enfants et éducateurs sont considérés comme des barbares à civiliser, les jeunes délinquants déclassés automatiquement, pourquoi leur offrir l'hospitalité ? Si nous avons pu voir que Deligny n'envisage pas l'autre, qu'il soit adulte ou enfant, de cette manière, que fait-il pour contrer l'inhospitalité dont ils sont les victimes ? Cela passe par une réflexion autour du lieu même d'accueil. A l'enfermement asilaire, prévenant toute contagion de l'inadaptation, Deligny oppose l'ouverture sur l'extérieur, notamment grâce à la cantine du COT, aux foyers ouverts à Lille, à la possibilité donnée aux personnes extérieures de venir dans le COT, de partager des moments avec ses passagers. Cette ouverture s'oppose à l'inhospitalité, qui indique que l'on ne peut en sortir. Elle dit, bien au contraire : entrez, vous êtes les bienvenus.

Ainsi, l'hospitalité chez Deligny est une hospitalité inconditionnelle : elle n'attend rien de l'autre, pas même son nom, ne demande aucune contrepartie, ne considère pas l'autre comme un ennemi potentiel. Toutefois, cette question reste importante à aborder un peu plus en profondeur du fait même du public accueilli. Nous allons détailler cela dans la prochaine partie.

Le rapport à l'enfant dans l'hospitalité

Deligny accueille donc l'autre, de manière inconditionnelle. Il l'accueille par la prise en compte de son individualité, mais avant toute chose, de ses besoins. Il les respecte, et par cette posture, respecte l'autre. Chalaguier explique que pour ce faire, Deligny considère qu'il faut respecter « l'ordre du réseau » (cité par Chalaguier, 1988, p.95). En effet, sous couvert de respecter l'autre, bien des éducateurs se perdent en ne respectant, en définitive, que l'image qu'ils renvoient d'eux-mêmes. Cet ordre du réseau renvoie à sa rigueur, en opposition à la psychanalyse que Deligny considère « flasque » (cité par Jouvenet, 1988, p.181). Selon lui, l'enfant a besoin d'exigence et de rigueur, qu'il comprend et respecte. De ce fait, respecter la rigueur, l'ordre du réseau, revient à respecter l'autre au travers de ce besoin. Cela renvoie aux propos tenus par Deligny à Chalaguier lors de leur deuxième rencontre à Monoblet, le 5 mai 1984 : il explique alors la place centrale, même si c'est « en filigrane » (cité par Chalaguier, 1988, p.95), qu'occupe l'idée de réseau dans ses tentatives. Celui-ci permet de respecter l'autre selon Deligny, l'autre différent : « il y a quelque chose à respecter avant, si je peux dire, de respecter l'autre, et la seule manière réelle de respecter l'autre quel qu'il soit, est de respecter quelque chose qui serait l'ordre du réseau » (cité par Chalaguier, 1988, p.95). Il ajoute également qu'il est plus simple de respecter l'autre semblable. Dès lors que l'autre diffère, cela complique les choses : le réseau intervient à ce moment précis, comme quelque chose à respecter. Il permet d'aller au-delà de la différence et donc d'accueillir celui qui m'est étranger, même s'il pourrait être considéré comme un danger.

L'enfant délinquant ou fou, de par l'étiquette posée sur lui, est considéré comme une menace pour l'ordre social. Il est dès lors indigne de confiance, péril, aussi bien pour celui qui l'accueille que pour la société dans son ensemble. La capacité de rébellion de l'enfance délinquante, dont nous avons parlé précédemment, représente également un risque.

Parmi les paradoxes de l'hospitalité se trouve le fait que celle-ci peut entraîner la xénophobie comme mouvement pour protéger mon domicile, là où j'accueille l'autre, et donc ma capacité d'hospitalité. Il est question ici du pouvoir, pouvoir que j'ai d'accueillir et d'être maître chez moi, dans mon ipséité, de choisir qui je reçois ou ne reçois pas. Cette hospitalité de droit donne alors la possibilité d'exclure, de trier qui en est digne, elle est violence. La relation d'hospitalité, chez Kant, est basée sur le droit, qui considère celui qui est accueilli, peu importe d'où il vient, comme un étranger. Cette hospitalité conditionnelle n'est pas compatible avec la vision portée par Deligny sur l'enfance délinquante, porteuse non pas de menace mais d'une promesse de changement. Le délinquant n'est pas perçu par lui comme indigne de toute hospitalité, au contraire. Il doit être accueilli et entendu jusque dans sa violence, sa déviance des normes, son potentiel de révolte.

Toujours en suivant Kant, Derrida demande quelles sont les conséquences si l'accueilli ne respecte pas les règles, les conditions de l'hospitalité, s'il ne respecte pas les lois. L'hôte, en ne le renvoyant pas, en acceptant qu'il contrevienne aux lois, se rend également responsable de lui devant la loi. Deligny, comme nous le verrons en détail dans le chapitre sur la sollicitude, est solidaire des enfants qu'il accueille, de leurs difficultés. Il se rend complice de vol, d'évasion, de la contrebande organisée par certains éducateurs, et par là, se porte responsable pour ceux qu'il accueille. Dès lors que l'hôte est responsable de l'accueilli, l'espace privé devient espace public, avec droit de regard sur ce qui s'y passe. Ces aspects vont à l'encontre de l'hospitalité inconditionnelle, dans la mesure où l'hôte se doit de questionner celui qu'il reçoit sur ses activités, ses intentions, qui il est. Derrida ajoute que « nous ne devons pas nous cacher que la Loi de l'hospitalité inconditionnelle, absolue, hyperbolique ne souffre pas cette distinction entre le privé et le public. Elle porte d'un trait au-delà de cette distinction alors secondaire. Je dois offrir l'hospitalité absolue à tout arrivant, quel que soit le droit public ou privé » (Derrida, 2021, pp.272-273).

L'hospitalité inconditionnelle invite, elle ne commande pas. Elle invite à recevoir l'autre sans aucune condition, y compris sur qui il est, à faire don sans attendre de contre-don. De même, l'autre est accueilli sans que rendez-vous n'ait été pris, sans invitation. Il y a une fois encore un paradoxe : l'hôte n'est pas accueilli pour ce qu'il est ou n'est pas, mais pourtant en l'accueillant nous réaffirmons sa singularité. Accueillir cette dernière, quand elle fait irruption, est événement. L'hospitalité inconditionnelle est un événement dans le sens où elle est une surprise : on ne sait qui on va accueillir, ni quand, mais il sera accueilli sans condition. Le fait d'accueillir, d'offrir l'hospitalité, vient rompre l'ennui. L'arrivée de l'autre

est toujours un évènement qui vient sortir l'accueillant de sa routine, de sa famille, de ses proches : « le nouvel arrivant peut toujours, bien sûr, être quelqu'un qu'on connaît depuis toujours, pourvu qu'il se passe quelque chose » (Derrida, 2021, p.265). Le n'importe quoi cher à Deligny tient justement de ce principe : que quelque chose se passe. Il est acceptation de l'imprévu, il implique d'accueillir cet imprévu, de le laisser advenir. Chaque circonstance, chaque occasion, portent en elles une dimension de surprise. Le n'importe quoi est la capacité d'accepter tout événement, dont l'irruption de l'autre. Nous pouvons à ce titre invoquer deux anecdotes, précédemment évoquées, concernant des jeunes filles arrivées d'un autre centre. Deligny raconte : « Par ce beau jeudi soir tranquille (...) j'entends un calme de stupeur gagner le centre. A la porte d'entrée, vingt flics et une dizaine de filles piaillantes, apprenties-mégères en plein entraînement. Un agent galonné me tend une ordonnance de garde provisoire en bonne et due forme. (...) Je téléphone à la justice... Ce sont les "révoltées" d'un Bon Pasteur, destinées à la Maison centrale... Un beau bal de raté. Mais en toute conscience, je n'ai pas osé. J'ai pourtant accepté, quelques semaines plus tard, d'"observer" la "môme torpille", elle aussi révoltée de "Bon Pasteur" mais dont les habitudes sexuelles, solidement établies, ne risquaient pas de fatiguer les garçons. En trois jours, elle avait obtenu qu'on la respecte, à vigoureux coups de poing dans les bas de visages qui venaient lui sourire de trop près » (Deligny, 2007, VE, p.190). En ce qui concerne l'arrivée des filles du Bon Pasteur, il s'agit ici d'une contradiction. Pourquoi refuser d'accueillir le groupe mais pas une jeune fille isolée ? Est-ce par manque d'hospitalité ? Nous nous permettons ici de douter de cette raison, et d'invoquer plutôt la situation du COT. La cohabitation pourrait engendrer des problèmes qui dérangerait, en définitive, bien plus les institutions que Deligny lui-même.

Selon Derrida, l'hospitalité est donc une tension entre plusieurs éléments. Dans sa dimension inconditionnelle, elle devrait également supprimer l'idée même d'invitation, accueillir sans avoir eu besoin d'inviter, sans que la personne qui arrive n'ait été invitée, dans une dimension de surprise. Cette dimension se retrouve dans les exemples que nous avons cités précédemment, mais également dans les différentes anecdotes concernant la Grande Cordée (infra, pp. 61-62). La place laissée à la surprise chez Deligny, à l'irruption de l'autre, n'existe ainsi pas uniquement dans le cadre de l'accueil des jeunes au sein du dispositif, mais se retrouve dans la totalité du réseau : les familles des enfants vont à leur tour accepter l'imprévu, l'autre qui arrive sans invitation, qui se présente selon les circonstances.

Derrida aborde également la question de l'hospitalité par le biais de la culture islamique et du lien entre l'hospitalité et la « notion de *dakhīl*, qui signifie à la fois l'intérieur, l'intimité, l'hôte auquel est due la protection, l'étranger ou le voyageur de passage », s'approchant ainsi d'une forme de droit d'asile (Derrida, 2022, p.251). Celui qu'on accueille devient alors celui qui a dévié de sa route, qui s'est perdu. Nous le recevons justement parce qu'il erre et a besoin d'un refuge. Il précise que « L'hôte est un hôte de passage, mais le "de passage" pouvant signifier aussi bien qu'il passe là aussi bien qu'il est de rencontre, c'est-à-dire aléatoire. Il a dévié et, voilà, il demande asile parce qu'il ne trouve plus sa route » (Derrida, 2022, p.253). Les vagabonds inefficaces de Deligny, à leur arrivée, sont exactement dans cette situation. Ils sont en errance du fait des circonstances rencontrées dans leur vie, et le droit d'asile invoqué par Derrida devient droit à un milieu propice à la recreation, à la libération. De même, Deligny lui-même, comme nous l'avons déjà précisé, qualifie les jeunes du COT de passagers. Ils arrivent, pour la plupart, contre leur gré, envoyés là par la justice. L'hospitalité devient alors événement, surprise, aussi bien pour celui qui reçoit que pour celui qui arrive et ne s'attend pas à être accueilli dans la mesure où il n'a pas reçu d'invitation. Elle nécessite d'improviser, tout en étant à la fois prêt à accueillir à tout moment. Cette improvisation se retrouve plus particulièrement chez Deligny dans le cas des évadés. Une organisation s'est mise en place, au COT, pour prendre en charge les évadés d'Armentières, des prisons et des autres centres alentour. Ces derniers étaient amenés par les jeunes du centre. Le n'importe quoi prôné par Deligny est hospitalité, il accueille tout le monde. Comme nous avons pu le dire en présentant la tentative du COT, le centre accueille, en plus des passagers, des personnes venues d'horizon différents, déclassées ou en difficulté. Deligny ne s'intéresse pas aux dossiers, pas au passif des jeunes ou des personnes extérieures accueillies. Il les accueille parce qu'elles ont besoin d'un refuge, dans cette logique de créer un refuge.

Toutefois, Derrida précise que dans la culture islamique, cette hospitalité est un droit qui implique, pour celui qui arrive, des conditions, notamment celle de repartir. L'hospitalité, ici, est temporaire. Cet aspect en particulier nous renvoie à plusieurs situations rencontrées par Deligny. Tout d'abord, les sept fugeurs, dont nous avons déjà parlé (infra, p.86). Ces derniers avaient la possibilité, l'occasion, de s'évader sans se faire repérer. Pour autant, ils reviennent au centre. Il en est de même à la première fermeture de celui-ci, les jeunes refusant d'être placés ailleurs. Le COT, qui n'a pas vocation, contrairement à l'hôpital psychiatrique, à les accueillir indéfiniment, devient asile plus que l'asile en lui-même, refuge, chez-soi. S'agit-il ici d'un échec de l'hospitalité, qui n'est hospitalité que parce

qu'elle est temporaire, ou au contraire de la manifestation même de l'hospitalité, dans tous ses paradoxes ? Quoi qu'il en soit, ces retours ne sont pas voulus par Deligny. Il a conscience, et ce dès *Graine de crapule*, de l'importance que le travail éducatif ait une fin : « Ne les lâche pas avant qu'ils aient pris, de l'atmosphère que tu as créée, tout le bien qu'ils pouvaient prendre. Mais lorsqu'ils y sont trop à l'aise, hâte toi de t'en séparer. Pour avoir un exemple à montrer aux autres, tu risques de laisser pourrir les plus beaux fruits de ta récolte » (Deligny, 2007, GDC, p.140). L'accueil offert à l'autre, même s'il peut durer plus longtemps que prévu, se doit de terminer, sans quoi l'enfant ne peut exercer sa liberté.

Derrida pose également ici la question de la pervertibilité de l'hospitalité, qui peut se détruire elle-même. L'autre peut profiter de cette hospitalité, il y a toujours un risque, de mort, d'empoisonnement, pour celui qui accueille et donc pour l'idée même d'hospitalité. Cela vient de la notion d'étranger, qui, comme Derrida l'avait souligné précédemment, est en lien avec ce qui est impropre, qui ne m'est pas proche, n'est pas mon proche. Il existe un lien entre proche et propre : ce qui est proche l'est justement parce qu'il est propre, qu'on peut le toucher. Il faut une extériorité pour offrir l'hospitalité, une certaine distance entre celui qui reçoit et celui qui est accueilli. Il s'interroge sur la signification de « l'étranger ». Il précise que chez Levinas, contrairement à la pensée d'Heidegger pour qui une maison qui nous appartienne est nécessaire pour toute hospitalité, la maison n'appartient à personne. L'hospitalité ne part donc pas de là. Si la propriété n'existe pas, tout individu est en exil, et se retrouve alors en position d'étranger. La fraternité provient justement du fait que nous soyons étrangers, que nous n'ayons pas de chez soi, ce qui nous rend alors proches. Le réseau delignien prenant racine dans la Résistance : la solidarité avec ceux qui sont en difficulté, cherchent refuge, y occupe une place importante. Une fois de plus, Deligny prend le risque, fait le pari que l'enfant ne représente pas un danger, ni pour lui, ni pour l'hospitalité qu'il lui offre. De même, Deligny lui-même se considère comme un « privilégié » (2007, p.145. GDC) dans une préface inédite à *Graine de crapule*, rédigée en 1955. Il y fait son autocritique, et se décrit en ces termes : « Petit bourgeois d'origine ? Ai-je souffert d'être un exploité ? Jamais : j'ai toujours eu le sentiment d'être un privilégié. Orphelin de guerre, c'est entendu, mais orphelin d'officier et le quartier où j'ai grandi, à Lambersart, près de Lille, petit-bourgeois autant qu'un quartier peut l'être » (*ibid.*). Il est, en définitive, étranger aux enfants et aux éducateurs qu'il accueille.

Derrida estime que l'hospitalité inconditionnelle doit donc exclure le langage, le nom, l'adresse, tout lien d'amitié, mais également toute notion d'enrichissement, individuel

comme mutuel. L'autre ne doit et ne saurait être accueilli pour ce qu'il est susceptible de m'apporter, de m'offrir. L'hospitalité absolue ne doit pas non plus m'apporter une quelconque plus-value me concernant : « elle doit être dépouillée, et par conséquent accepter non seulement de se dépouiller pour l'autre qu'on reçoit mais de recevoir l'autre, si dépouillé soit-il » (Derrida, 2021, p.179). Dans son rapport à l'enfant, Deligny n'attend rien, ni résultats, ni reconnaissance, ni amour : « Il faut savoir ce que tu veux. Si c'est te faire aimer d'eux, apporte des bonbons. Mais le jour où tu viendras les mains vides, ils te traiteront de grand dégueulasse. Si tu veux faire ton travail, apporte leur une corde à tirer, du bois à casser, des sacs à porter. L'amour viendra ensuite, et là n'est pas ta récompense » (Deligny, 2007, GDC, p.124). Comme nous l'avons déjà évoqué à plusieurs reprises, le métier consiste à les aider avant toute chose et il ne saurait être question d'accueillir l'autre pour recevoir une quelconque plus-value : « Lorsqu'on te parlera de ton dévouement, j'espère que tu seras bien étonné. Ou alors, change de métier » (*ibid.*, p.132. GDC). Il s'agit d'ailleurs ici d'un reproche fait aux éducateurs formés qu'il reçoit au COT dans un premier temps, et d'une manière plus générale, aux adultes qui côtoient les enfants inadaptés. Tous cherchent à obtenir quelque chose, un pouvoir à exercer, un certain prestige social, de l'amour, de la reconnaissance, que Deligny précise en ces termes dans *Les vagabonds efficaces* : « Importuns et tenaces, ils se rassemblent comme des mouches et leur activité bourdonnante et bienfaitrice camoufle un simple besoin de pondre dans cette viande à peine vivante leurs propres désirs d'obéissance servile, de conformisme avachi et de moralisme de pacotille » (2007, VE, p.163). Cela se retrouve également dans *Adrien Lomme*, dans les personnages de la générale de Manès, du chef Dejean, de la jeune Marie, qui attendent des enfants, en contre-don de l'hospitalité offerte, de l'accueil réservé, crainte, obéissance, certains comportements ou reconnaissance qui viendrait flatter leur égo.

Derrida note que la question de l'hospitalité est transversale dans *Totalité et infini*. Selon lui, le terme en lui-même renvoie, dans l'ouvrage de Levinas, à celui de l'accueil et de l'attention portée au visage. L'accueil de ce dernier y occupe une place centrale : pour penser le visage, il faut avant toute chose penser son accueil, ce qui implique de « recevoir au-delà de la capacité du moi » (Derrida, 2022, p.26). Pour Derrida, il s'agit là de l'une des lois de l'hospitalité. De même, l'image de la porte ouverte à l'autre transcendant, dont on prend soin, est une image d'ouverture vers l'autre, de l'accueil qui lui est offert. Derrida nous dit que dans l'idée même de l'infini, se pose l'idée de l'inconditionnel. Ainsi, si l'autre, infini, est lié à l'hospitalité, celle-ci se doit à son tour d'être inconditionnelle.

L'hospitalité ne peut s'offrir qu'à celui qui ne fait pas partie de mes proches, dans la mesure où ces derniers sont déjà accueillis chez moi. L'autre se doit d'être étranger, même s'il est un voisin, il faut qu'une distance existe entre chacun. Derrida s'oppose à Levinas sur ce point : si l'hospitalité est le signe de la fraternité, si elle s'ouvre à celui qui est mon frère, elle ne devrait toutefois pas se réduire à celui-ci. En effet, comme nous l'avons dit plus haut, elle concerne avant tout celui qui n'est pas mon proche. Derrida s'explique en abordant le fait que l'autre, chez Levinas, est toujours considéré comme un frère celui avec lequel nous partageons notre humanité, et que l'hospitalité tient de l'accueil de cet autre qui est notre prochain. L'hospitalité inconditionnelle ne saurait être si elle n'accueille que celui qui peut être considéré comme frère. Dans la préface inédite de *Graine de crapule* que nous avons citée, Deligny parle d'un enfant d'Armentières : « Il y en avait un, parmi les grands caractériels, un parmi la centaine que je ne quittais guère, qui marchait, penché en avant, un pas après l'autre ; il ne tirait pourtant rien d'autre que lui-même et j'étais avec lui, sur le même chemin de terre, allée d'asile ; je l'aidais et je voyais, QUAND MÊME, la pleine lumière du ciel » (Deligny, 2007, GDC, p.147). Il existe, entre cet enfant et Deligny, une différence, une distance : celle du milieu, des conditions de vie, de la « tribu » dont Deligny n'a de cesse de parler dans cette préface. Pour autant, cette étrangeté, pour reprendre les mots de Derrida, ne l'empêche pas, bien au contraire, d'accueillir l'autre, d'en prendre soin.

L'éducation demande du temps, d'offrir du temps, d'en faire don à l'autre. Il ne s'agit pas tellement ici de donner de son temps, mais bien d'octroyer à l'autre le temps nécessaire à sa transformation, à sa recreation chez Deligny. Grandir, se recréer, se libérer prend du temps, que les éducateurs doivent prendre en compte sans vouloir l'accélérer : « Méfie-toi des solutions immédiates : il ne sert à rien de brancher une lampe à pétrole sur le courant électrique » (Deligny, 2007, GDC, p.138). L'hospitalité implique d'offrir ce temps à l'autre, de ne pas chercher à forcer le changement. Deligny, dans sa critique des institutions, insiste à plusieurs reprises sur la question de la temporalité de l'oeuvre éducative : « Il faut s'attendre (et les témoignages dans le passé sont multiples) à ce que les tentatives pédagogiques honnêtes soient des échecs et soupçonner l'escroquerie sous le couvert de tous les succès éclatants et immédiats. Car les éducateurs sont jugés par les adultes ambiants et jamais sur l'oeuvre faite à peine perceptible dix ou vingt ans plus tard » (*ibid.*, VE, p. 168). Il fait également ce reproche aux parents : « Les parents. Ils ont mis quinze ans et neuf mois pour faire de leur fils ce qu'il est et ils voudraient qu'en trois semaines tu en fasses un enfant modèle » (*ibid.*, GDC, p.139). Deligny a conscience des limites de son travail, de ce qu'il

peut offrir à l'enfant dans le temps qui lui est accordé. La multiplication des occasions et des circonstances peut être perçue comme un moyen de contrer ce temps limité, pour permettre à l'enfant de se recréer non plus grâce au temps, mais grâce aux circonstances. L'échange d'hospitalité, comme celle qui a été offerte et sera offerte en retour, suspend le temps dans un mouvement économique. L'invitation annule le temps, plus particulièrement le temps d'attente, la surprise qu'il implique, par sa réciprocité. L'hospitalité, explique Derrida, est une visitation bien plus qu'une invitation. A la suite de Levinas, il indique que l'hospitalité est liée à l'espoir, de deux manières différentes. La première implique que l'on espère un retour du temps que l'on a accordé, que ce temps nous sera donné en retour, sous la forme d'un contre-don. Pour Levinas, l'espoir ne réside pas dans le fait de récupérer ce temps, de savoir qu'il n'a pas été offert pour rien. Il consiste à l'attente de ce qu'il nomme le Messie, que l'on attend sans pouvoir attendre, sans avoir idée de ce que l'on attend véritablement. C'est un événement, une visitation. Le temps est ce qui renaît, à chaque instant. Le temps passé ne peut être récupéré, mais chaque moment à venir est une forme de résurrection, dans laquelle l'individu renaît, différent. Ce que Deligny espère, ce n'est pas la reconnaissance ou une sorte de retour sur investissement, mais bien que l'enfant pourra renaître, non pas pour l'adulte qui le prend en charge, mais pour lui-même.

Derrida s'attarde, dans la sixième séance de sa deuxième année de séminaire sur l'hospitalité, sur le lien entre celle-ci et le pardon. En effet, ce dernier implique de tout pardonner, il est le « don suprême et donc l'hospitalité par excellence » ((Derrida, 2022, p.183). Celui qui accueille accorde le pardon à celui qui vient, et le demande. Toutefois, cela ne s'arrête pas uniquement à cela. Celui qui accueille demande également pardon de ne pas pouvoir accueillir suffisamment, d'une part parce qu'il accueille l'infini de l'autre qui le dépasse mais aussi du fait qu'il n'est pas prêt à le recevoir, parce que l'hospitalité inconditionnelle est surprise. Il ajoute : « Dans les deux cas, que je ne puisse jamais donner assez à l'invité accueilli ou attendu ou m'attendre assez ni donner assez au visiteur ou à l'arrivant inattendu, (...) je suis en situation d'abandonner l'autre, de ne pas lui donner assez, donc de le laisser abandonné, et j'ai donc à demander pardon de l'abandon, pardon de ne pas donner, pardon de n'avoir pas su faire don » (Derrida, 2022, p.184). Cette dimension de pardon se retrouve chez Deligny dans la question du dehors, de la liberté rêvée par les enfants. La confrontation avec un enfant au COT, lui fait prendre conscience de cette illusion de liberté qu'il a créée, faute de pouvoir l'offrir réellement : « Deux gendarmes m'en amènent un, solidement maintenu. Ils en avaient très visiblement chaud aux aisselles. Un qui

m'engueule d'entrée. "Ouais... ouais... ouais... C'est vous le fameux Deligny. Eh bien, je vous emmerde. J'ai déjà entendu parler de vous, vous savez. Eh bien je vous emmerde et je vous casserai la gueule. De la part de tous ceux que vous avez roulés. Monts et merveilles qu'il promet, et liberté, c'te vache, pis on reste bouclés, jusqu'à vingt et un ans (...)" (...) Il est de fait que j'en ai roulé beaucoup des garçons que je "rééduquais en chef". Et je n'ai pas toujours été de bonne foi. Cette liberté qui est aux enfants qui vivent en asile ce que le paradis doit être au croyant, je m'en suis fait le prêtre, en sachant de quelle illusion je m'affublais pour essayer de leur faire faire un effort (...). J'ai été le pantin cérémonieux d'une abstraction illusoire et je m'en aperçois pendant que l'autre tordu, entre les gendarmes, continu (*sic*) à m'engueuler » (Deligny, 2007, VE, pp. 184-185). L'hospitalité, aussi inconditionnelle soit-elle, qu'il offre aux enfants, ne sera jamais assez. Il ne peut faire don de ce que les enfants attendent, de cette liberté réelle, qu'ils estiment leur a été volée. L'accueil réservé, le temps octroyé, les occasions et circonstances proposées ne suffisent pas. Avoir conscience de cela, tout comme de l'artificialité des situations que Deligny propose, est avoir conscience des limites de sa propre hospitalité.

Le pardon, comme l'hospitalité, ne se disent pas. Cela impliquerait à la fois de rappeler ce qui a été pardonné, la faute commise, mais également le don fait de l'hospitalité, qui pourrait amener un contre-don. Le pardon et l'hospitalité ne peuvent se dire, pour ne pas entrer dans une logique de calcul, mais ne peuvent, en même temps, exister que s'ils sont connus de l'autre. Il ne peut exister de pardon dans la mort, et pourtant le pardon dans la vie semble impossible. Concernant le fait que l'hospitalité, comme le pardon, le don, est impossible, Derrida ajoute qu'un événement n'est est un uniquement parce que ce qui s'y produit est l'impossible. Le possible n'est pas un évènement. L'hospitalité est un événement parce qu'elle est impossible. L'aveu fait à l'autre de cette impossibilité, de donner, de le recevoir, de lui pardonner, est alors évènement, car il est don par excellence. Celui qui fait cet aveu l'endure, et ainsi donne tout, dans sa faiblesse. Deligny sait qu'il ne peut offrir la liberté. Il espère la libération des enfants, des ouvriers, de leurs familles, mais ne peut leur offrir. La reconnaissance de ses limites se fait alors évènement.

Levinas pose la question de l'accueil de l'Autre. Comment celui-ci peut-il se réaliser sans que cela implique d'absorber l'Autre ? Autrui est absolument Autre, il ne peut être réduit dans un calcul à un pluriel du moi dans une forme de collectif que je formerais avec lui. Ainsi, l'autre diffère complètement de moi, je n'ai rien en commun avec lui, il est étranger. Sa venue chez moi est un bouleversement. L'étranger est libre dans le sens où je ne peux

agir, exercer un pouvoir, sur lui, je ne peux l'absorber et le réduire à moi. Cela est également vrai dans le sens inverse, nous sommes l'Autre pour l'étranger : ainsi, nous sommes à la fois Même et Autre. Pour Levinas, le fait que l'Autre vienne questionner le Même est constitutif de l'éthique. Selon lui, l'infini se manifeste comme Désir, désintéressé, et donc comme bonté. Celle-ci implique que je ne désire pas posséder l'autre, exercer un pouvoir sur lui, mais lui faire cadeau du monde. Ce don est celui de la « présence en face d'un visage » (Levinas, 2021, p.42). J'accueille l'Autre y compris si celui-ci me dépasse, déborde de mon moi. Ce débordement est non violence, il est ce que Levinas nomme l'épiphanie du visage. A ce propos, Derrida précise que « Le visage, c'est ce qui s'accueille ou ce qui accueille la transcendance infinie de l'autre » (Derrida, 2022, p.80). Levinas ajoute que le visage apparaît nu, dans une condition de faiblesse. Il est étranger, libre, mais également vulnérable et de ce fait, il nous oblige. La reconnaissance de l'Autre passe par la reconnaissance de sa misère, de sa condition de vulnérabilité, par laquelle il nous interpelle, exige de nous un accueil. L'enfant accueilli par Deligny, de manière inconditionnelle, est en situation de faiblesse. En faisant le don de l'hospitalité à l'enfant, Deligny affirme une présence face à l'Autre, à sa condition, il la reconnaît et la prend en compte. L'hospitalité rend possible, autant qu'elle implique, la sollicitude envers l'autre. J'accueille cet autre et je m'engage, d'une certaine manière, à prendre soin de lui.

Dans ses écrits, Deligny décrit l'inhospitalité des lieux et l'expérience qu'en font les enfants. Il dénonce le paradoxe des asiles, qui devraient accueillir et protéger, mais enferment et malmènent. Pour contrer cela, Deligny se positionne du côté d'une hospitalité inconditionnelle (Derrida), qui ne demande ni nom, ni langage, ni contrepartie. Il fait le pari de l'hospitalité envers l'enfant inadapté, indépendamment de la menace que celui-ci peut représenter, aussi bien pour celui qui l'accueille que pour les lieux en eux-mêmes. Ses tentatives sont des espaces hospitaliers pour tous les passagers qui s'y présentent, accueil de leur misère, amenant vers la sollicitude. Nous allons maintenant expliciter comment se manifeste cette sollicitude chez Deligny, dans sa pratique autant que dans ses écrits.

Chapitre 2. La sollicitude, ou la reconnaissance de l'autre

« Il est vrai que j'ai toujours l'asile sous quelque forme que ce soit, et donc été mis en situation de venir en aide à d'autres, quel que soit le surnom qui leur est attribué, débile profond ou psychotique et allez savoir quoi encore, ne serait-ce que psychopathes ou encéphalopathes. [...] Autant dire que, sensible au mal de mer, j'ai passé ma vie à bord de rafiot rafistolés à la hâte ou conçus tout exprès pour naviguer en humaine et haute détresse » (Deligny, 2017, p.18).

Perret considère que penser le milieu à la suite de Wallon implique d'oublier l'enfant dans sa pratique, pour le faire passer au second plan. Elle ajoute qu'en cela, l'éthique delignienne ne se situe ni du côté de la sollicitude ni du côté du care, dans la mesure où cela impliquerait une « relation inter-subjective » (Perret, 2021, p.165). Il nous semble toutefois difficile de nier l'importance que revêt la sollicitude chez Deligny. Nous allons, dans cette partie, définir celle-ci par rapport aux notions de fraternité, proposée par Jeanne, et de solidarité, dont il est souvent question dans les mots de Deligny. Notre argumentation ira ensuite dans le sens d'une primauté de la sollicitude sur la fraternité et la solidarité, n'empêchant pas leur existence mais la rendant au contraire possible.

Solidarité, fraternité ou sollicitude ?

Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), fraternité provient du latin *frater*, *fraternitas*, relations entre frères. Il s'agit d'un « lien affectif entre frères », d'un « sentiment de solidarité et d'amitié ». Elle peut également être définie comme une « association étroite », des « liens créés par quelque chose ». Il est intéressant de s'arrêter sur l'expression fraternité des armes, qui constitue un « lien forgé entre compagnons d'armes (...) ayant combattu côte à côte ». Ainsi, la fraternité se rapproche de la solidarité, terme issu du latin juridique *in solidum*, pour le tout, commun à plusieurs, qui consiste en un « lien contracté par des personnes répondant en commun d'une obligation solidaire », ou encore en une « responsabilité mutuelle qui s'établit entre les membres d'un groupe social ». Elle constitue un « devoir moral, résultant de la prise de conscience de l'interdépendance sociale étroite existant entre les hommes ou dans des groupes humains, et qui incite les hommes à s'unir, à se porter entraide et assistance réciproque et à coopérer entre eux, en tant que membres d'un même corps social ». L'entraide quant à elle est une « aide qu'on se porte mutuellement ». Le sentiment dont il est question dans la fraternité pourrait de prime abord

être lié à la compassion, du latin *compati*, souffrir avec, bien que ce ne soit pas le cas, cette dernière étant un « sentiment qui incline à partager les maux et les souffrances d'autrui », une « manifestation de pitié ».

Deligny prend le parti de l'enfance, il se positionne à ses côtés. Il n'attend rien en retour, dès lors il ne peut s'agir d'entraide. La compassion étant liée à la pitié, elle n'est pas non plus la posture adoptée par Deligny, qui le dit d'ailleurs très clairement : prendre les enfants en pitié n'est pas le métier de l'éducateur. Reste la solidarité, qui, si elle occupe une place centrale dans les tentatives comme dans les mots de Deligny lui-même, tout comme le n'importe quoi, ne suffit pas à décrire son attitude face aux délinquants. En effet, celui-ci n'est pas juste solidaire des enfants, il est véritablement frère de vagabondage. L'expression fraternité des armes correspond plus particulièrement, dans la mesure où Deligny entreprend un véritable combat, auprès des jeunes, une « guérilla » (Deligny, 2007, GED, p.425) contre ceux qu'il nomme les « ennemis de l'enfance » (Deligny, 2007, VE, p.163). De plus, lorsqu'il cite Pestalozzi, Rimbaud et Van Gogh, il les qualifie de « frères inquiets des jeunes délinquants » (Deligny, 2007, VE, p.213). Les liens existant entre Deligny, ses éducateurs et les jeunes sont des liens fraternels : ils partagent le même combat, la même révolte contre la société qui exclut les milieux populaires, bride sa jeunesse, normalise ses membres et refuse de se remettre en question et d'évoluer pour apporter de meilleures conditions de vie à tous. Pouteyo souligne que chez Deligny « chacune de celles qu'il a appelées ses tentatives a visé à faire cause commune avec les enfants arrivés là, plutôt qu'à se préoccuper des raisons qui pouvaient les avoir amenés ou des droits chemins auxquels les ramener » (Pouteyo, 2021, p.8). Il devient alors fraternel, pour reprendre Jeanne, des délinquants, comme l'atteste la fin des *Vagabonds efficaces*, qui rend hommage à ceux qui, avant lui, ont pris le parti des vagabonds, à l'image de Pestalozzi. Cette solidarité se retrouve également dans *L'homme sans conviction*, inédit publié en annexe de la réédition de ses Oeuvres en 2017 : « Je suis marginal ? Les marginaux, ça existe ; ils forment une sorte de tout. J'en suis solidaire ? De même les fous, les délinquants, les demeurés, les dissidents... Toutes ces solidarités s'entrecroisent en un point dont les données ne sont pas de mon ressort ». (Deligny, 2017, p.5).

Selon Perret, « l'expérience princeps de Deligny, c'est ce qu'il appelle lui-même la "solidarité" avec les enfants fous » (Perret, 2021, p.71). Cette solidarité émane de l'incapacité de la société à reconnaître comme humains les inadaptés. Elle ajoute que la solidarité chez Deligny ne « relève ni du champ de la psychologie ni de celui de l'affect. Ce

qu'il désigne ici est la reconnaissance d'une obligation et d'une dépendance liant d'un côté les adultes supposés juridiquement responsables de leurs actes et de l'autre des enfants par définition irresponsables, dont la parole ne compte pas » (*ibid.*). Ce lien, précise-t-elle, ne provient pas de la relation entre les individus ou d'un quelconque contrat social, mais les précède. L'invitation à « faire cause commune avec les enfants » comme le dit Deligny est la base de son travail. C'est à celle-ci que répondent les éducateurs tout comme les adultes membres des différents réseaux. De même, au travers de cette invitation, Deligny se détache de toute prétention de compréhension et de similitude avec les enfants. Janvier insiste sur le fait que cette solidarité vient, elle aussi, s'inscrire dans la recherche liée à la contingence même des individus.

Derrida note que chez Levinas, l'humanité, la fraternité et l'hospitalité sont liées : « Mais l'hospitalité, l'asile, l'auberge (trois mots qui apparaissent sur la même page pour dire l'hébergement), ce que Levinas appelle aussi le "lieu offert à l'étranger", voilà le schème qui rassemble ces trois concepts entre eux : fraternité, humanité, hospitalité. L'autre comme prochain et étranger » (Derrida, 2022, p.42). Derrida explique que chez Levinas, ce qui menace de mort, de folie, la morale et l'autonomie est justement « l'exposition éthique à l'autre » (Derrida, 2022, p.120). Levinas utilise les termes issus du champ de la pathologie pour exprimer la fondation du sujet comme passant nécessairement par une blessure, qui devient alors origine de l'hospitalité : « cette pathologie, avant de fournir des catégories à un savoir médical et à une pratique socio-médicale, voire à ces figures déterminées de l'hospitalité que sont l'hôtel de police, l'hôpital ou l'asile d'aliénés, cette pathologie tient à une sorte de maladie ou de folie propres à l'expérience de l'autre, à l'accueil d'autrui » (Derrida, 2022, p.121). Derrida précise que chez Levinas, le rejet de l'autre est irrationnel. C'est le sens du terme « allergique » qui est utilisé à plusieurs reprises, entendu comme anormal. Il ajoute que la fraternité, chez Levinas, est « au sens biblique, la proximité du prochain » (Derrida, 2022, p.265). Il est question ici à la fois de la séparation avec l'Autre, mais aussi de la proximité que je lui reconnais. Nous avons abordé un peu plus tôt, par le biais de Derrida et Levinas, la question de la fraternité et de l'hospitalité. Cette dernière dépasse la simple condition de fraternité. Elle doit, comme nous l'avons dit, s'offrir de manière inconditionnelle à chacun, dans la reconnaissance de sa vulnérabilité. Ainsi, elle est indissociable de la sollicitude envers l'autre. Derrida insiste sur le fait que la solidarité, notamment chez Rorty, est descriptive. Hors, l'hospitalité est injonction. De plus, la solidarité implique une réciproque, une symétrie, qui ne saurait être en accord avec le

principe d'une hospitalité inconditionnelle en tant qu'événement, visitation. Le concept de fraternité semble donc ne pas correspondre à l'éthique delignienne, celle-ci prenant racine dans l'hospitalité inconditionnelle offerte à l'autre. De même, la fraternité implique une relation d'égalité, qui ne peut exister dans l'acte éducatif. Il peut être question de se montrer fraternel vis-à-vis de certains aspects, mais la différence entre l'adulte et l'enfant réfute, par définition, cette position d'égalité parfaite. L'adulte est quoi qu'il arrive, et même à ses dépend, en position de supériorité face à l'enfant. Face à cette problématique, comment définir le deuxième fondement de l'éthique delignienne ? S'il ne peut être uniquement solidarité ou fraternité, qui impliquent respectivement une condition de réciprocité que Deligny réfute et une symétrie parfaite entre l'adulte et l'enfant, celles-ci prennent racine et sont rendues possibles par la sollicitude. Pourquoi sollicitude et non compassion, fraternité ou solidarité ? Nous nous rangeons du côté de Ricoeur lorsqu'il explique : « Ce que la souffrance de l'autre, autant que l'injonction morale issue de l'autre, descende dans le soi, ce sont des sentiments spontanés dirigés vers autrui. C'est cette union intime de la visée éthique de la sollicitude et la chair affective des sentiments qui m'a paru justifier le choix du terme « sollicitude » » (Ricoeur, 2015, p.224). Selon le CNRTL, le mot sollicitude provient du latin sollicitudo, qui signifie « inquiétude, souci ». Eirick Prairat ajoute : « Attention à celui qui est en difficulté, à celui qui est fragile, la sollicitude est par-delà le « se soucier » un « prendre soin » (Prairat, 2013, p.109). Elle est mouvement vers autrui, sans que ce dernier n'ait besoin de se manifester. Prairat précise qu'elle préexiste au droit. Dans la préface inédite à *Graine de crapule*, Deligny écrit : « Il ne faut pas quitter les autres. Il ne s'agit pas de quitter son ample et subtile tribu petite-bourgeoise. Il faut être avec ceux qui travaillent à la convaincre qu'il est temps de changer de point de vue. Il faut dire. Il faut cisailler, avec les dents au besoin, les amarres qui attachent ses tentes sur les lieux usées, en pleine famine morale » (2007, GDC, p.147). Être une voix pour l'autre, pour celui qui souffre, pour ses difficultés et sa misère. Il appelle à la sollicitude : « Dans cet éternel combat des actifs contre les assis, j'en appelle aux psychologues, psychiatres, biologistes, pédagogues qui s'éloignent à la découverte de l'homme, sans entendre les appels désespérés des éducateurs qui, au hasard des établissements, essaient d'aider à vivre les enfants rassemblés autour d'eux et se sentent sournoisement enlisés, les enfants et eux-mêmes, dans les "circonstances" désuètes et mesquines imposées par les administrations » (*ibid.*, VE, p.164). Ce qui interpelle Deligny, c'est avant tout la détresse de l'enfant, ses conditions de vie, dont il prend acte aussi bien pour penser le travail éducatif que pour agir. Il note, en commentant la venue régulière des infirmières de la clinique voisine du COT : « Mais elles

besognent jour et nuit dans la souffrance et la misère physiologiques, nous dans d'autres souffrances et dans d'autres misères. A naviguer dans les mêmes eaux, on prend l'habitude de regarder les yeux plus que les uniformes, les gestes plus que les manières » (*ibid.*, VE, p.189). Voir au-delà de l'apparence, de l'étiquette, repérer les besoins, afin d'aider réellement : la sollicitude nous semble bien être le terme qui convient.

Nous allons désormais détailler comment cette sollicitude se manifeste chez Deligny. Par la reconnaissance de la fragilité de l'autre d'abord, puis dans la mise en action.

La reconnaissance de la fragilité de l'enfant, moteur de la sollicitude

La thématique la plus relevée dans l'analyse de notre corpus est celle de l'enfant. Elle permet à Deligny, comme nous avons pu le voir, de préciser ses conceptions quant à celui-ci, mais également de raconter les difficultés, les peurs, la souffrance de ceux croisés dans ses ouvrages. C'est le cas de Lamée, dans la nouvelle « Le paquet de cartes », issue de *Pavillon 3*, abattu de tristesse et à qui sa famille manque : « à chaque carte, Lamée pleure dans son lit (...). Quand il est bien vidé de ses larmes, Lamée soupire, à pleine poitrine et, sans se gratter comme il fait d'habitude, s'endort, la carte roulée dans la main » (Deligny, 2007, P3, pp.75-76), ou de Jean Laduré, de la nouvelle du même nom, rongé par la solitude, avide d'ailleurs, ne souhaitant que fuir ce monde qui ne semble pas vouloir de lui. Cette attention au ressenti des enfants se retrouve également dans *Adrien Lomme*, où aucun d'eux n'est entendu, plus particulièrement Adrien et Vincent : leur colère, leur tristesse, leur vulnérabilité et leur incompréhension restent lettre morte face à des adultes indifférents. L'ouvrage est d'ailleurs dédié « Aux enfants arriérés, caractériels, déficients, délinquants, en danger moral, retardés, vagabonds, etc., etc., etc. » (*ibid.*, AL, p.444)

Le visage se pose comme un langage précédant la parole, les mots. Le visage apparaît dans sa nudité, sa misère, sa vulnérabilité. Selon Levinas, l'amour que l'on se porte entre étrangers est à la base de l'éthique. Il est dirigé vers l'Autre : « Aimer, c'est craindre pour autrui, porter secours à sa faiblesse » (Levinas, 2021, p. 286). La bonté, la sollicitude envers autrui, fonde la moralité selon Levinas : « La relation avec le visage se produit comme bonté. L'extériorité de l'être c'est la moralité elle-même » (*ibid.*, pp.337). Prairat insiste sur le fait que chez Levinas, l'éthique est le rapport à autrui, elle ne s'ajoute pas à celui-ci comme un supplément d'âme. Le rapport éthique est relation à l'autre. Le mouvement vers

le visage, vers autrui, est celui d'un être qui cesse d'être préoccupé par sa propre existence pour se soucier de celle de l'autre : « La bonté consiste à se poser dans l'être de telle façon que Autrui y compte plus que moi-même » (*ibid.* p.277).

Deligny est soucieux aussi bien des enfants que des éducateurs ouvriers issus du même milieu. Il s'intéresse et ne s'attarde que sur ce qu'ils sont, leur potentiel, et non sur l'étiquette que la société leur attribue : « Celui-là que tu traites d'indifférent et d'endormi, as-tu vu avec quelle adresse et quelle vivacité il est capable de chiper un gâteau dans une pâtisserie pleine de clients ? Il vit. Rien n'est perdu » (Deligny, 2007, GDC, p.128). Il décrit avec affection les éducateurs du COT, considérés eux-mêmes par l'administration comme des délinquants : « Je n'ai vu que leur figure, les plis autour de la bouche, leurs yeux, leurs rides, leur nuque, leurs mains, leur voix. » (*ibid.*, VE, p.173). Deligny n'a de cesse de prendre le parti de l'enfance, mettant en avant les capacités des jeunes, leurs possibilités à devenir, à se révolter, à être, tout simplement. Il ne les prend pas en pitié mais reconnaît leurs difficultés et les prend en compte : « C'est un métier d'enfants, c'est un métier d'apôtre, un métier d'ajusteur ou mieux de repasseuse. Et les plis sont tenaces au corps et à l'esprit des enfants sur lesquels a pesé, de toute sa masse inerte, une société d'adultes bien indifférents » (*ibid.*, GDC, p.143). Il accuse les adultes d'être responsables des maux de la jeunesse, qui ne sait trouver sa place dans une société inégalitaire qui ne veut pas d'eux. L'étiquette qu'ils portent ne l'intéresse pas, il ne regarde en eux que l'humain. Nous revenons ainsi sur le reproche fait à la rééducation, qui ne prend pas l'enfant pour ce qu'il est vraiment, tout comme la psychiatrie et la psychologie, qui ne les voit que par un filtre et les rejette. Ces dernières n'envisagent la délinquance que sous le spectre de la responsabilité de l'individu, quand Deligny considère la société comme responsable de conditions de vie misérables qui ne peuvent qu'engendrer révolte et délinquance. Il refuse les théories de l'hérédité qui considèrent que l'enfant, sa famille, sont la seule cause de l'inadaptation, la rendant par là-même incurable, et refusant de questionner la société. Selon Ricoeur, la sollicitude est à la base de l'estime de soi. La sollicitude nous montre la valeur de l'autre, son aspect irremplaçable. Par là, elle nous fait voir notre propre valeur, nous place aussi comme irremplaçable aux yeux de l'autre. De même, « La similitude est le fruit de l'échange entre estime de soi et sollicitude pour autrui. Cet échange autorise à dire que je ne puis m'estimer moi-même sans estimer autrui comme moi-même. Comme moi-même signifie : toi aussi tu es capable de commencer quelque chose dans le monde, d'agir pour des raisons, de hiérarchiser tes préférences, de t'estimer toi-même comme je m'estime moi-même » (Ricoeur, 2015, p.226). Dans la reconnaissance de la souffrance de l'autre, ce dernier paraît

passif face à la sollicitude active qui lui est offerte, face au pouvoir de celui qui lui fait face. Ainsi, nous dit Ricoeur, compatir avec autrui n'est pas pitié : il ne s'agit pas, en reconnaissant la souffrance de l'autre, de se satisfaire de ne pas en être victime. Au contraire, je reconnais dans l'autre ma propre faiblesse. Je ne suis plus en position de pouvoir face à l'autre démuni. Deligny prend le parti des délinquants qui, parfois pour une seule action, se voient confier à la justice. Il se montre très critique envers les adultes, plus attachés à leur image qu'à leurs enfants, à l'image de la patronnesse d'*Adrien Lomme*. Il questionnera plus facilement les adultes concernant certains comportements que les enfants eux-mêmes. Il dénonce les abandons de jeunes que les familles préfèrent confier à la justice que de garder, plus précisément quand la délinquance est un prétexte et non la motivation première. L'enfant, ses besoins, son bien être, passent au second plan dans ces cas-là. Il dénonce cela pour les parents mais également pour les fratries, qui ne se montrent pas fraternelles. Au COT, tous font partie de la même famille, se soutiennent et se défendent, y compris physiquement. Cela concerne également les éducateurs, qui n'hésitent pas à user de la force pour certains afin de prendre la défense de l'un de leurs jeunes. De plus, une fois les abandons actés par la justice, le COT constitue la seule famille qu'ils ont.

Pour Deligny, les enfants ont besoin d'éducateurs faisant preuve de sollicitude, contrairement aux adultes décrits dans *Adrien Lomme*, incapables de voir la souffrance et les difficultés des enfants. Ils doivent avoir un certain vécu pour être de bons compagnons pour les délinquants. De même, nous pouvons trouver des traces de cette sollicitude dans un certain nombre de personnages et d'extraits de contes présents dans *Les enfants ont des oreilles*. Il écrit, en conclusion de la préface « Raconter une histoire », publiée lors de la première édition : « J'avais, pour ma part, cru jongler pour le plaisir avec pavés, banc de bois, tasse blanche, vieille godasse et petite lanterne. Au moment de remettre le manuscrit à l'imprimeur je m'aperçois qu'aucune des histoires présentées n'échappe à ce qui est ma préoccupation dominante : la réconciliation sociale d'enfants provisoirement exclus » (*ibid.*, LEODO, p.246). On ne peut se débarrasser d'une sollicitude si ancrée.

Selon Butler, « la vie bonne » peut s'entendre soit d'un point de vue de l'éthique des vertus, soit comme les conditions économiques et sociales de vie des individus. Elle soulève le questionnement d'Adorno concernant les liens existants entre « la conduite morale et les conditions sociales, (...) la moralité et la théorie sociale » (Butler, 2020, p.50). L'interrogation porte ici sur la pénétration de réflexions éthiques par les dynamiques sociales, de domination et de pouvoir. Butler explique qu'avant même de se demander

comment mener une vie bonne, les individus doivent prendre conscience de leurs conditions de vie, afin de savoir quelle vie il leur sera envisageable de mener et non simplement de vivre, si cela est toutefois possible. Elle argumente cela par le fait que la totalité des aspects d'une vie ne peuvent être menés dans le sens de contrôlés. Dès lors, Butler relie la question de la vie bonne à la biopolitique, dans la mesure où celle-ci organise la vie des individus, les inégalités, et décide de quelle vie vaut la peine d'être menée dans la mesure où elles ne seraient pas vivables. Elle ajoute « on ne peut pas prendre pour acquis que tous les êtres humains vivants puissent être décrits comme méritant le statut de sujets dignes de droits, de protection, de liberté et jouissant de possibilité d'une appartenance politique » (*ibid.*, p. 53). Se pose dès lors la question du deuil, que l'on porte ou non, des personnes que l'on pleure ou non. Pour Butler, les sans deuil sont les individus dont l'existence est considérée comme une « non-vie » (*ibid.*, p.53), dénuée de sécurité économique, sociale, affective. Ces vies sont dévalorisées par les systèmes dominants, qui ne trouvent pas d'intérêt à leur protection ou à leur soutien. En découle un manque de structures d'assistance, une augmentation de la précarité, un manque de protection et de considération, y compris dans les formes d'expression publiques et politiques. Les enfants accueillis par Deligny correspondent à cette catégorie : ignorés, délaissés, considérés uniquement pour la force de travail qu'ils pourraient offrir ou au contraire comme un danger. Deligny, en reconnaissant leurs difficultés, leur fragilité et leur souffrance, fait preuve de sollicitude. Celle-ci ne peut être qu'un sentiment, elle invite à l'action. Dès lors, comment peut-elle permettre aux enfants de se recréer, de se libérer ?

De la sollicitude comme sentiment vers l'action émancipatrice

Miguel rappelle le contexte historique dans lequel se situent les premières tentatives de Deligny. Il précise ainsi que le point de vue technique porté sur la jeunesse amène à penser l'efficacité. De même, l'institution sépare les personnes selon leurs attributs : adaptés ou inadaptés, éducateurs et délinquants, maîtres et élèves. Deligny détourne l'institué en refusant cette séparation et en se positionnant du côté, justement, de ceux dont il a la charge.

L'invitation faite par le visage est celle d'une relation au-delà de tout pouvoir. Celle-ci limite ma liberté, dans le sens où elle pose l'impossibilité, l'interdiction pour moi de tuer l'autre. L'Autre est celui que je peux anéantir, « Mais il peut m'opposer une lutte, c'est-à-dire

opposer à la force qui le frappe non pas une force de résistance, mais l'imprévisibilité même de sa réaction. Il m'oppose aussi non pas une force plus grande - une énergie évaluable et se présentant par conséquent comme si elle faisait partie d'un tout - mais la transcendance même de son être par rapport à ce tout ; non pas un superlatif quelconque de puissance, mais précisément l'infini de sa transcendance. Cet infini, plus fort que le meurtre, nous résiste déjà dans son visage » (Levinas, 2021, p.217), dans la nudité de celui-ci. Cette résistance est éthique, parce que je me rends compte à la fois de la possibilité et de l'impossibilité du meurtre. Dans cette impossibilité se manifeste l'appel au moi, qui me sollicite depuis sa misère. Le visage s'impose tout en permettant à ma liberté d'exister, parce qu'il en appelle à ce que Levinas nomme ma bonté, à ma responsabilité. Pour Levinas, cette responsabilité est fondatrice de la fraternité. De la différence de l'autre, qui m'apparaît comme visage, par l'accueil que je lui offre, l'égalité advient : « On ne peut la détacher de l'accueil du visage dont elle est un moment » (Levinas, 2021, p.236). La fraternité provient donc de l'appel du visage : « Entendre sa misère qui crie justice ne consiste pas à se représenter une image, mais à se poser comme responsable, à la fois comme plus et comme moins que l'être qui se présente dans le visage. Moins, car le visage me rappelle à mes obligations et me juge. L'être qui se présente en lui vient d'une dimension de hauteur, dimension de la transcendance où il peut se présenter comme étranger, sans s'opposer à moi, comme obstacle ou ennemi. Plus, car ma position de moi consiste à pouvoir répondre à cette misère essentielle d'autrui, à me trouver des ressources. Autrui qui me domine dans sa transcendance est aussi l'étranger, la veuve et l'orphelin envers qui je suis obligé » (Levinas, 2021, p.237). Comment se manifeste cette obligation chez Deligny, le passage à l'action depuis la reconnaissance de la misère de l'enfant qui lui fait face ?

La sollicitude est une posture que Deligny, ses éducateurs, adoptent face aux jeunes : « Nous savons bien que les gosses qui nous sont confiés en ont quelquefois lourd dans le sang de tares héréditaires. Nous savons bien qu'il nous faut servir de paratonnerre aux agressivités nourries dans le climat familial et qui s'amènent derrière les fronts bosselés poussées par les vents réguliers de huit et de quatorze heures. Mais, somme toute, on est contents que ça soit difficile et si on supporte mal les taudis, la misère, la prétention rengorgée de certains parents basée sur un fric malsain, les gosses, quels qu'il soient, sont nos amis » (Deligny, 2007, LEODO, p.236). Il est question d'un contrat tacite passé entre eux, pour la défense de l'enfance inadaptée. La dédicace des *Vagabonds efficaces* est ainsi adressée « à tous les camarades délinquants et éducateurs de l'ex-Centre d'observation de la région de Lille »

(*ibid.*, VE, p.162), mis au même niveau. Deligny se met à la place de l'autre, il le comprend, anticipe ses réactions. Il considère qu'il ne faut pas, par exemple, s'énervier contre les enfants pour des comportements que l'adulte a lui-même eu étant jeune : « Avant de t'indigner, rappelle-toi de quoi tu étais capable lorsque tu avais leur âge » (*ibid.*, GDC, p.130). Lorsqu'il était à Armentières, il ne voyait pas les fous dans les enfants : il retrouvait en chacun d'eux une humanité, la sienne. Il retrouvait des aspects de lui-même chez ces inadaptés. Il se positionne en compagnon de ceux qui n'en ont pas et assume le fait de prendre parti pour « l'autre camp » et adopte une posture d'« ambassadeur (consultatif) de ces crapules d'enfants » (*ibid.*, VE, p.171), qui pour lui n'ont pas à être redressés selon une morale dominante. Il n'hésite pas, pour ces enfants, à être lui-même une crapule : « J'étais vendu, archi-vendu à l'autre camp, au camp des casseurs de vitres et des voleurs de poule. (...) Moi, je demandais un ballon de football. Nous ne l'avons jamais eu. Je pourrais raconter comment nous l'avons volé, mais il n'y a pas encore prescription » (*ibid.*, VE, p.171).

Pour Ricoeur, l'injustice éveille plus de sentiments dans un individu que la justice, car elle montre ce qui n'est pas tolérable, ce qui doit être transformé. Ce sens de la justice provient de la sollicitude : l'autre est irremplaçable, il est donc inacceptable qu'il puisse vivre des situations injustes. Là où la sollicitude se concentre sur un individu, la justice englobe toute l'humanité. Elles sont liées dans les relations que j'entretiens avec l'autre et le monde, et se retrouvent chez Deligny dans sa posture ainsi que dans celle qu'il attend des éducateurs prenant part aux différentes tentatives. Il cite Pestalozzi, Rimbaud et Van Gogh comme références, « vagabonds grandioses » et « frères inquiets des jeunes délinquants » (*ibid.*, VE, p.213), de ceux qui ne s'offusquent pas des frasques des enfants et les prennent pour ce qu'ils sont, les accompagnent. Pour lui, s'il est important de permettre au peuple de s'émanciper, cela l'est tout autant pour les enfants, qui doivent être libérés des adultes ne sachant que brimer, faire la morale sans voir leur potentiel et leur vraie nature. Il mène, avec les jeunes et les éducateurs, une véritable « guérilla » (*ibid.*, GED, p.425) pour l'enfance.

Ricoeur fait le lien entre la sollicitude et la deuxième formulation de l'impératif kantien par le biais de la Règle d'Or en éthique. Celle-ci consiste à ne pas faire à l'autre ce que l'on ne souhaiterait pas que l'on nous fasse, mais également à traiter l'autre de la même manière que l'on désirerait être traité. Cet aspect positif est bienveillance, ce qui implique que la sollicitude peut être vue comme liée à une norme de réciprocité. La morale commande, en réaction au mal : la sollicitude vient affirmer cette nécessité éthique de ne pas faire souffrir l'autre, elle interdit toute violence à son égard. Pour Ricoeur, l'originalité de la seconde

formulation de l'impératif kantien tient dans le fait qu'il concerne à la fois l'humanité toute entière et l'individualité, les lie, brisant ainsi le cercle de la violence en introduisant la question de l'égalité dans la relation. Le refus de la punition que l'on observe chez Deligny est certes une position pédagogique, mais il provient également de la sollicitude. Pour Deligny, la punition est une violence, il la compare à une maladie dont les enfants sont victimes : « Dis-toi que l'éducation commencera le jour où l'atmosphère sera complètement débarrassée du moindre miasme de "sanction". Et les plus difficiles à désinfecter seront peut-être les enfants » (*ibid.*, GDC, p.133). Il dénonce, à de multiples reprises, la violence des institutions : « Si aujourd'hui tu donnes une gifle, demain, puisque la gifle aura été sans effet, il te faudra donner un coup de poing, après-demain un coup de matraque, puis installer une chambre des supplices. Tu crois que j'exagère ? Et pourtant combien de maisons de rééducation s'ornaient de cellules d'isolement aussi inconfortables que possibles où l'on jetait l'enfant puni en le privant de nourriture. Pendant qu'il était là-dedans, il fichait la paix au personnel, en attendant la mort. Ou le comble de l'adaptation sociale » (*ibid.*, GDC, p.126.). Cette dénonciation atteint un pic lors de la campagne médiatique qu'il engage contre l'Abbé Stahl, dont il liste les méfaits : « petits anormaux battus au martinet en séance publique, petits fugueurs mis en cellule, tondus, ridiculisés dans une camisole marquée d'un "F" qui les isolait des copains ricanants, petits déficients privés de nourriture » (*ibid.*, VE, p.203). L'attitude des éducateurs et de Deligny lui-même témoigne de la logique propre à la Règle d'or, dans son aspect positif, de traiter l'autre comme l'on aimerait être traité. Au COT, cela se manifeste notamment au sujet des paies : si celles-ci ne peuvent être distribuées faute de moyens, ils n'hésitent pas à donner de l'argent pour qu'elles le soient. De la même manière, tous, éducateurs et délinquants, comprennent ce qui est dans leur intérêt, plus particulièrement concernant l'image du centre. Ainsi, lors des visites, tous montrent à l'administration ce qu'elle souhaite voir pour préserver ce bateau duquel ils sont tous passagers. Deligny n'hésitera pas non plus à prendre des décisions allant à l'encontre de la justice s'il estime que ces dernières ne sont pas dans l'intérêt du jeune, de sa réinsertion, quitte à organiser lui-même évasions et cavales et comme nous l'avons déjà expliqué, accueillir les évadés. Ces jeunes étaient acceptés et aidés, à la fois par hospitalité et par sollicitude, par la reconnaissance de leur fragilité. A la fermeture du centre, Deligny refuse d'abandonner les enfants à d'autres centres ou à la justice. Il leur trouvera du travail et n'hésitera pas à en loger certains dans son grenier, ceux dont les dossiers sont les plus complexes et les destinent à l'asile.

La position de Deligny vis-à-vis de l'enfance délinquante est très tranchée : il fait preuve d'une réelle sollicitude à l'égard de ces enfants, que l'on dit fous, aliénés, délinquants, pervers, mais qui pour lui n'en restent pas moins humains. Il retrouve un peu de lui dans chacun de ces enfants, et ne retiendra que cette humanité, lui qui se sent, d'une certaine façon, inadapté et prisonnier de l'ordre social établi : « Amoral ? En tout cas, pas partisan de la morale "qui a cours", comme on dit en bourse. Asocial ? Certainement étranger à cette hypocrite exploitation de l'homme par l'homme, à cette sudation d'ennui, à toute hiérarchie préétablie » (*ibid.*, VE, p.166). Le pacte passé pour l'enfance sera scellé à sa rencontre avec Martha Desrumeaux¹³, qui lui dira que ce qui lui a permis de comprendre qu'elle était bien en vie étaient les voix des enfants du COT, voisin de la clinique dans laquelle elle était hospitalisée après son retour de camp de concentration : « - Je suis contente, tu sais, Deligny, je suis contente d'avoir entendu leurs voix, les premières. La femme qui me disait ça était tout juste debout de l'autre côté de la mort et du supplice. Sa voix est la seule, parlant de mon travail, qui m'ait ému. Ce jour-là, j'ai signé, sans le dire, un pacte » (*ibid.*, VE, p.180).

Concernant la question de la responsabilité qui nous incombe face au dévoilement du visage, Prairat note que celle-ci est sollicitude face à la misère d'autrui, à sa nudité : « Ce qui me relie à autrui est une obligation première à son égard, une assignation à répondre de celui qui se donne à la fois comme vulnérable et insaisissable » (Prairat, 2005, p.67). Chez Jonas, le principe de responsabilité est intimement lié au fait que l'on ne peut prévoir l'avenir ni les conséquences de nos actes. Ainsi, une retenue s'impose pour préserver l'autre. L'enfant interpelle l'éducateur, et de là émerge cette exigence éthique, ce principe de responsabilité, cet engagement envers l'enfant : « L'éthique de responsabilité est une éthique de l'engagement. L'obligation morale ne dérive ni d'une faute ni d'un dommage que l'éducateur aurait causé, mais de la libre décision qu'il prend de se porter garant » (Prairat, 2005, pp.72-73). L'éducateur peut choisir ou non de s'engager, de répondre à l'interpellation de l'enfant. Prairat précise également que l'on ne peut répondre que de l'enfant, et dans un lieu précis, comme l'école pour les enseignants. De même, c'est la sollicitude envers l'enfant qui incline à répondre à son interpellation. Cette sollicitude est en lien direct avec la responsabilité, dans la mesure où il s'agit de prendre soin de la fragilité de l'autre. Il ne s'agit pas uniquement d'accueillir autrui comme il se doit, mais bien de s'en porter garant. Selon Prairat, l'éthique de la responsabilité implique à la fois de prendre les décisions, si ce

¹³ Martha Desrumeaux (1897-1982) est une figure majeure de la lutte ouvrière et de la Résistance, déportée par les nazis au camp de Ravensbrück, dans lequel elle passe trois ans.

n'est les plus bénéfiques, mais les moins mortifères pour l'enfant, tout en étant guidé par ce qu'il faut éviter de faire. Elle n'est ainsi ni rigoureusement conséquentialiste ou déontologique. Toutefois, en ce qui nous concerne, Deligny ne prend pas de décision pour l'autre, et n'a pas la prétention de le faire. Cela ne l'empêche pas pour autant, comme nous l'avons vu, de s'engager pour l'enfant, de répondre à son interpellation. Sa sollicitude, sa responsabilité, se situe dans le fait de faire le moins de mal possible, de prendre le plus grand soin sans décider pour l'autre. Cette sollicitude est soucieuse de la sécurité de l'autre, qu'elle soit physique ou affective. L'éthique de la responsabilité, présentée par Jonas, est crainte pour ce qui pourrait arriver à l'autre. Cette crainte ne nous enferme pas en nous-même mais est mouvement vers l'autre, vers sa fragilité.

Deligny affirme qu'une fois la misère éradiquée, la délinquance le sera aussi. Il prône l'émancipation des classes ouvrières, adultes comme enfants, leur libération de l'ordre établi les reléguant au second plan et s'engage comme frère d'arme de celles-ci dans leur lutte. Son opposition au moralisme constitue également une prise de parti : il s'oppose à sa vision manichéenne, qui sous couvert de protéger les enfants en danger moral les condamne sans prendre la totalité des éléments en compte. Il dira à ce propos : « Je sais bien, je sais bien qu'il faut "protéger" l'enfance. Mais il faut alors prendre mille précautions, car lorsqu'un enfant franchit la marge, il est fort difficile de savoir s'il sort ou s'il rentre, si ce "franchissement" est une indiscutable agression, un délit évident » (Deligny, 2007, VE, p.204). Les institutions selon lui ont la même attitude et il va s'agir pour Deligny de lutter contre l'immobilisme d'une société qui ne veut pas se renouveler, se recréer, et rejette les enfants, tout en prétendant les aider, les prendre en charge. Or, comme nous avons déjà pu le voir, à ses yeux, cette prise en charge n'est qu'esbroufe et ne vise pas qu'à faire correspondre l'enfant à une demande de la société, tout en permettant à cette dernière, et aux inégalités qui la constituent, de perdurer. L'enfermement en est symptomatique, il est inhumain autant pour les adultes que pour les enfants, et permet aux familles d'abandonner ces derniers quand elles ne savent pas quoi en faire ou qu'ils deviennent trop dérangeants. Deligny voudrait libérer les enfants des adultes, indifférents à leurs problèmes, les maintenant dans leur misère et ne souhaitant pas transformer la société pour la rendre plus égalitaire. Il rejette les punitions car celles-ci sont la preuve, pour lui, de l'exercice d'un pouvoir injuste des adultes sur les enfants, les brimant et les empêchant d'exister. Ce pouvoir, tout comme les institutions, le moralisme, la psychiatrie, la psychologie, n'a qu'un seul objectif, celui du maintien de l'ordre établi. Dès lors, il ne reste pour Deligny qu'une seule solution : « Il

faudra, s'il vous plaît, délivrer du même coup et mettre auprès d'eux des éducateurs à la présence légère, provocateurs de joie, toujours prêts à repétrir l'argile ronde, vagabonds efficaces émerveillés d'enfance » (Deligny, 2007, VE, p.214). Entrer en résistance avec eux, en « guérilla » (2007, GED, p.425) contre cette société qui ne souhaite pas les intégrer. L'action collective est en elle-même une réponse à l'interpellation de l'autre. De nombreux contes, dans *Les enfants ont des oreilles*, font état de l'importance de celle-ci. Les deux vagabonds emprisonnés dans « Le banc de bois et les deux baluchons » s'évadent grâce au banc et aux deux baluchons, aidés dans leur deuxième tentative par tous les volets du village. C'est la sollicitude, l'inquiétude pour la vieille godasse qui pousse les trois pavés à intervenir (« La vieille godasse, les trois pavés et la lanterne »). Lorsqu'elle parle des sans deuil, Butler précisent qu'ils peuvent tout de même être pleurés. Cela peut revêtir l'habit de la contestation collective des systèmes dominants entretenant ce statut de sans deuil et les inégalités qui le permettent. Butler note que pour qu'une vie soit considérée digne d'être vécue, elle doit être l'objet d'un deuil, l'individu comprenant qu'il sera pleuré s'il vient à disparaître. Dès lors, quelle motivation peut exister pour les sans deuil à vivre une vie bonne, puisque la leur ne représente rien ? Les sans deuil doivent pouvoir affirmer, y compris individuellement, que leur vie vaut d'être vécue, même si la société ne la perçoit pas comme telle. Ce dernier aspect renvoie continuellement les individus aux inégalités et aux injustices dont ils sont victimes, leur vie étant considérée par la société comme mauvaise. Butler affirme que pour pouvoir considérer sa vie comme digne d'être vécue, les sans deuil doivent interroger les mécanismes sociétaux qui la rendent invivable, afin de pouvoir estimer leur valeur en tant qu'individu et non selon uniquement leur statut social. Butler demande dès lors : « Faut-il rechercher l'affirmation de soi dans des termes qui permettraient à ma vie d'être évaluée ou dois-je poser une critique de l'ordre dominant des valeurs » ? (Butler, 2020, p.59).

Pour Butler, la visée de la vie bonne revêt, face aux personnes vulnérables, une dimension d'égoïsme, de négligence de l'autre. La question du sens d'une vie bonne se pose d'autant plus pour des personnes pour qui celle-ci est impossible de par leurs conditions de vie. Cette vie dévaluée, Butler la qualifie, à la suite d'Orlando Patterson, de « mort sociale » (*ibid.*, p.61). Une vie précaire entre dans cette catégorie, comme cela peut être le cas de personnes victimes d'injustices ou réduites à leur simple force de travail, sans possibilité de s'émanciper ou d'obtenir égalité et droits, dont le futur est incertain. La vie bonne tient au fait de pouvoir l'envisager comme réalisable, au pouvoir de mener sa vie comme on le

souhaite. Dans la pratique de Deligny, permettre aux enfants, ainsi qu'à leurs familles, de se libérer revient à leur rendre un pouvoir d'agir dont ils ont été dépourvus.

Selon Butler, les sans deuil, de par leur précarité, ne sont pas identifiés comme des « corps politiques », ils ne peuvent l'être, dans la mesure où les conditions d'existence dans la sphère privée ne permettent pas l'expression dans la sphère publique. Si ma vie ne mérite pas d'être vécue, comment pourrais-je m'exprimer publiquement ? Mener une vie bonne devient alors un combat et nécessite une forme de résistance. Il faut prendre en compte les différentes facettes de la vie, qui n'engage pas uniquement l'individu qui la mène, mais également ceux qui gravitent autour de lui ainsi que les modes d'organisation socio-économiques. Selon Butler, Adorno se montre hésitant sur le fait que pour vivre une vie bonne, il faut résister à la vie mauvaise, à la fois à un niveau externe et interne à l'individu, le premier comprenant la protestation et le second comme résistance à jouer selon les règles imposées par un monde injuste. La question de savoir si la résistance ne concerne que les modes de vie individuels ou si elle inclut également une réflexion collective reste importante. Pour Butler, la vie bonne n'a de sens que lorsqu'elle inclut les autres, la dimension collective à la fois de la vie et de la protestation : « Notre exposition commune à la précarité constitue le terrain partagé d'une égalité potentielle et nos obligations réciproques de produire ensemble des conditions de vie vivables » (*ibid.*, p.91).

Ainsi, par la réflexion et l'action collective, Deligny agit en faveur de l'enfance, à ses côtés, dans ses combats. Il reconnaît la misère de l'autre qui lui fait face, lui est confié, s'engage envers lui. Cette reconnaissance de la fragilité de l'enfant ne revient pas à avoir pitié de lui, mais bien à penser aux moyens d'éradiquer cette misère, bien réelle ici et non pas uniquement métaphorique, et à passer à l'action. La sollicitude pour chaque individu amène à penser le commun, ce qui rassemble adultes et enfants, leurs souffrances partagées, pour y faire front ensemble.

La sollicitude chez Deligny apparaît donc comme la vertu rendant possible la solidarité et la fraternité avec les enfants et les adultes accueillis dans les différentes tentatives. Elle permet la reconnaissance de l'autre, dans sa misère et sa fragilité, que l'on peut, de par sa condition, considérer comme faisant partie des sans deuil décrits par Butler. Cette sollicitude rend possible la prise de position en leur faveur, ouvrant à la lutte pour la reconnaissance et de meilleures conditions de vie. Cependant, le risque ici tient dans le pouvoir que l'on peut exercer face à l'autre en détresse. Comment s'assurer que cette sollicitude ne tombe pas

dans un asservissement de l'autre, dans une libération à ses dépens ? La dernière vertu, celle d'authenticité, vient se poser comme garante du respect de l'autre dans son individualité.

Chapitre 3. L'authenticité comme horizon

« Tout ce qui est or ne brille pas,
Ne sont pas perdus tous ceux qui vagabondent » (Tolkien, 2023, p.197)

« Si tu veux qu'ils soient eux-mêmes, et tu ne peux que le vouloir, mets-toi au milieu d'eux sans armes et sans cuirasse, sans punitions et sans récompenses. Si tu es attaqué, pratique à la rigueur le jiu-jitsu, qui est connaissance de l'homme avec la manière de s'en servir. Je parle par image : il ne peut pas être question qu'ils te sautent dessus. Si ça t'arrive, change de métier : c'est que tu es trop petit, que tu as une vilaine figure ou les pieds plats » (Deligny, 2007, GDC, p.133). Cet aphorisme issu de *Graine de crapule* est fondateur : il pose, dès le deuxième ouvrage, ce qui doit être, selon Deligny, l'objectif principal de l'éducateur. L'enfant doit pouvoir être lui-même, se construire au-delà de l'étiquette du fou ou du délinquant. Ce chapitre se concentre donc sur le principe d'authenticité chez Deligny, qui concerne à la fois les personnes et les lieux, l'importance d'éviter toute artificialité, avec les limites que cela implique concernant les structures. Nous allons tout d'abord explorer ce que l'authenticité implique pour les individus, ici les enfants et les éducateurs, puis ses liens avec le milieu et l'importance de mener des tentatives aussi authentiques que possible, avant de terminer par les pratiques et positionnements pédagogiques, chez Deligny, qui permettent cette authenticité.

Nous avons vu précédemment qu'Yves Jeanne considérait la vérité comme l'un des deux aspects de l'éthique delignienne. Il nous semble que le terme d'authenticité est plus approprié pour décrire ce principe chez Deligny.

L'authenticité se définit, selon le CNRTL comme la « qualité, le caractère de ce qui est authentique ». Ce dernier mot a pour origines le latin *authenticus* et le grec *authentikos*, qui définissent une chose dont la certitude, la valeur est inattaquable, qui peut faire foi, mais aussi qui est « non altérée, pure, conforme à la réalité ». L'authenticité est la « qualité de ce qui fait autorité », mais également « de ce qui est intrinsèquement et éminemment vrai et pur ». Concernant les individus, l'authenticité est « la vérité intrinsèque, qui correspond aux tendances, aux sentiments profonds de l'homme, qui traduit son originalité en particulier », ou « la valeur profonde dans laquelle un être s'engage et exprime sa personnalité ». L'authenticité peut être rapprochée de la vérité, du latin *veritas*, vrai, et *verax*, sincère. En philosophie, la vérité est définie comme une « Connaissance reconnue comme juste, comme conforme à son objet » et comme la « conformité de la pensée ou de son expression avec

son objet ». Le CNRTL précise que chez Kant, elle prend la forme d'un « accord de la pensée avec elle-même » et « avec son objet ». D'un point de vue purement vernaculaire, il s'agit de la « conformité d'une affirmation à la réalité », de la « sincérité », « l'honnêteté » d'une « personne », d'une « parole » ou d'un « sentiment ». La vérité peut également être définie comme la « nature profonde d'une personne, par opposition aux apparences ou à l'idée plus ou moins juste qu'on se fait d'elle », ou encore comme une « idée conforme à la réalité ou tenue pour telle ».

L'honnêteté, de son côté, nous provient du latin *honestus*, *honestas*, signifiant honorable, honneur, et porte le sens d'une forme de beauté morale, de noblesse d'âme, de vertu. Ainsi, elle peut être définie comme une « conformité (quant à la probité, à la vertu) à une norme socialement reconnue », un « respect de la loi morale ».

La franchise quant à elle est issue du francique *frank* latinisé en *francus*, qui est condition libre et sincérité. Elle se définit comme une « liberté, indépendance », comme le « caractère de celui qui est franc », ou la qualité d'une personne « qui parle et agit ouvertement, sans dissimulation, comme elle pense ».

Enfin, la sincérité, du latin *sinceritas*, pureté, est la « qualité d'une personne sincère, qui exprime des sentiments réellement éprouvés, qui ne cache pas ses pensées ». Elle touche au « caractère de ce qui est sincère, de ce qui est exprimé de façon sincère », c'est-à-dire qui est « tel réellement, en toute bonne foi ». Selon Levinas, la sincérité est liée à notre propre fragilité : « Le mot “sincérité” prend ici tout son sens : se découvrir sans défense aucune, être livré. La sincérité intellectuelle, la véracité, se réfère déjà à la vulnérabilité, se fonde en elle » (Levinas, 1987, p.105).

Nous retiendrons, pour qualifier cet aspect de l'éthique delignienne, le mot d'authenticité. En effet, celui-ci nous semble être celui qui convient le mieux pour définir ce que Fernand Deligny cherche à trouver à la fois chez les enfants, les éducateurs, mais également dans les lieux. L'honnêteté ne saurait correspondre, dans la mesure où ses liens avec une norme sociale, morale, la rendent changeante. En effet, comme nous avons déjà pu préciser, Deligny considérait ses éducateurs comme honnêtes, bien que ceux-ci puissent commettre, parfois, de menus larcins pour le bien être des jeunes, tout comme Deligny lui-même comme en témoigne l'anecdote du ballon volé. Il va sans dire que le vol ne fait pas partie des actes jugés comme honnêtes. Plus particulièrement, le manque de morale, invoqué par les administrations, des éducateurs, a été l'argument principal de la fermeture du COT. La sincérité et la franchise touchent à la personne, et ne peuvent être appliquées à un lieu qui

serait au plus proche de la réalité. Plus particulièrement, la franchise dans sa dimension de liberté, n'est pas compatible avec la réflexion de Deligny sur cette dernière, qu'il estime n'être qu'une illusion. Enfin, la vérité ne peut non plus s'appliquer à un lieu : elle concerne les personnes, les concepts ou les expériences.

L'authenticité pour se faire une œuvre de soi-même

L'objectif de l'éducation, pour Deligny, doit être de permettre à l'autre de se recréer, de se libérer des étiquettes et de tout projet de normalisation, ou pour paraphraser Pestalozzi, de se faire une œuvre de lui-même. Cela nécessite de laisser place à l'autre authentique, dans la construction ou l'affirmation de son identité.

Taylor (2015) identifie les sources de l'éthique de l'authenticité à la fin du XVIII^{ème} siècle, dans des fondements théoriques plus anciens, comme Descartes ou Locke. Il note toutefois que l'authenticité moderne accorde une place importante aux liens interpersonnels et au collectif. L'authenticité comme concept se forme à partir de l'idée que les idéaux moraux ne proviennent pas de facteurs extérieurs à l'individu, mais bien de l'individu lui-même, attentif à ses ressentis moraux, visant l'accomplissement de l'être, qui trouverait donc sa source dans l'individu, et non plus dans les sources extérieures que sont la Nature ou Dieu. Pour Taylor, Rousseau a joué un rôle important dans cette bascule entre sources extérieures et internes à l'individu. Il apporte l'idée d'une reconnexion à soi dans la réflexion morale, et de liberté autodéterminée, qui ont toutes deux coexisté avec une pensée de l'authenticité conjointe aux préoccupations de l'époque. Taylor insiste sur l'importance de Herder dans la définition de l'idéal d'authenticité : « Il existe une certaine façon d'être humain qui est la mienne. Je dois vivre ma vie de cette façon et non pas imiter celle des autres. Cela confère une importance toute nouvelle à la sincérité que je dois avoir envers moi-même. Si je ne suis pas sincère, je rate ma vie, je rate ce que représente pour moi le fait d'être humain » (Taylor, 2015, p. 37). Ainsi, l'idéal moral d'authenticité représente la sincérité qu'a l'individu dans la manière dont il mène sa vie, en accord avec ce qu'il est profondément. Cet idéal se retrouve chez Deligny, qui cherche à le développer chez les jeunes. Taylor ajoute : « Être sincère envers moi-même signifie être fidèle à ma propre originalité, et c'est ce que je suis seul à pouvoir dire et découvrir. En le faisant, je me définis du même coup. Je réalise une potentialité qui est proprement mienne. Tel est le fondement de l'idéal moderne de l'authenticité, ainsi que des objectifs d'épanouissement de soi ou de réalisation de soi dans

lesquels on le formule le plus souvent. C'est cet arrière-plan qui confère sa force morale à la culture de l'authenticité, y compris à ses formes les plus dégradées, absurdes ou futiles » (Taylor, 2015, p. 37). Taylor insiste sur le fait que la construction de l'identité ne peut se faire dans un dialogue de soi à soi. Elle passe nécessairement par la rencontre de l'autre, par la prise en compte des différentes identités que nous assignent les personnes importantes à nos yeux. La construction de l'identité est un processus, qui n'a jamais de fin, et qui implique un dialogue constant avec l'autre. L'idéal d'authenticité reconnaît le droit à la différence et au développement de notre identité propre.

Deligny, comme nous l'avons dit, souhaite permettre cela à l'enfant. Il doit pouvoir s'exprimer et s'affirmer en dehors de tout cadre moralisateur et paternaliste, tout en se libérant de l'étiquette que ce dernier pose sur lui.

Pour Deligny, les apparences sont parfois trompeuses et ne définissent pas ce que sont les enfants, ou ce que l'adulte pense qu'ils sont, c'est l'étiquette sociale qui a cet effet. Il faut se méfier de celle-ci car les enfants ne se montrent pas d'emblée tels qu'ils sont réellement et peuvent porter de nombreux masques : « Tour à tour prodigue et avare, audacieux et craintif, mesquin et désintéressé, celui-là n'est lui-même que lorsqu'il dort » (Deligny, 2007, GDC, p.129). Ils connaissent les attentes de l'adulte et savent jouer d'excuses et de larmes, qui ne sont pas pour autant authentiques. Aussi, il faut se méfier de celui qui cherche trop à plaire à l'adulte, et des moins discrets d'entre eux qui souhaitent en réalité se faire oublier et ont le plus de choses à cacher. Le personnage de Teck, dans la nouvelle « Pavillon 3 », est un bon exemple. A son arrestation, il endosse le rôle du délinquant : « “Le voilà pris...” pensait-il. Et “le” représentait un bien fameux criminel. “Faudrait que j’aie une gueule à faire peur” » (*ibid.*, P3, p.56). Il est à l'aise dans son rôle face au commissaire, jusqu'à son arrivée en prison, où la peur prend le dessus. A son arrivée au Pavillon 3, il a du mal à s'adapter, est pris en grippe par les autres enfants et cherche alors refuge auprès d'un gardien. Ce qui paraît être, de prime abord, la manifestation de sa détresse n'est au final, qu'une ruse pour s'attirer la protection du gardien : « Et Teck qui grimaçait pour faire venir les larmes se sent sourire, plein de ce même orgueil qui anime un petit paysan près du cheval énorme dont il sent la chaleur et la force et qu'il peut diriger d'un claquement de langue » (*ibid.*, P3, p.63). Il ne tarde pas à planifier une évasion, en manipulant l'un de ses camarades de chambre, Joseph, en feignant l'amitié, notamment dans la maison dans laquelle ils trouvent refuge : « Joseph ri, heureux, un peu oppressé. Il est seul avec Teck. Teck fait la comédie pour lui. Teck l'a choisi comme spectateur. Nous voilà en pleine amitié » (*ibid.*, P3, p.70). Il l'abandonne quelques minutes plus tard, en pleine fuite. Lorsqu'ils sont retrouvés par les

gendarmes, Teck ne se montre plus aussi habile ou confiant. Il recherche de nouveau la protection de l'adulte, sans se soucier de Joseph : « Teck, de plus en plus inquiet à mesure que la lumière remettait les choses près de leur ombre et les gens à la porte de leur maison, soudain essoufflé et pâle, avait mis sa main dans celle d'un gendarme. Alors que l'homme marchait, un peu gêné, sans le regarder, Teck trottait, confiant, près du géant, la tête pleine de sommeil » (*ibid.*, P3, p.70). Le problème des masques portés par les enfants, du manque d'authenticité, est posé dès la première nouvelle du premier ouvrage publié.

Cependant, Deligny précise que rien ne sert de forcer les enfants à abandonner leurs mauvaises habitudes et défauts à tout prix. Mieux vaut ne pas effacer ces derniers complètement si l'on veut préserver l'enfant, dont ils sont une partie intégrante : « Une habitude se gratte, un défaut s'estompe ; ne troue pas le papier » (*ibid.*, GDC, p.133). Il faut prendre ce dernier dans sa globalité, aller au-delà des apparences pour entrevoir le potentiel de chacun. Lorsque Deligny explique, comme nous l'avons déjà cité, que « les noyés qui vont revivre commencent par vomir » (*ibid.*, VE, p. 172), il précise que cela demande du temps à un enfant de pouvoir se montrer tel qu'il est, d'abandonner le rôle dans lequel il est. Selon lui, l'honnêteté est une « abstraction » (*ibid.*, VE, p.172), elle dépend du contexte et un enfant honnête n'est pas forcément sincère. Dès lors que l'enfant arrive à ne plus se préoccuper des conventions sociales avec l'éducateur, même si de premier abord son attitude peut être blessante, la confiance est née : « S'ils bâillent à grande bouche en t'écoutant raconter une histoire, prends ça, si tu le peux, pour une marque de confiance » (*ibid.*, GDC, p.131). Au COT, les enfants doivent avoir la possibilité d'être ce qu'ils sont, sans jugement ni brimade. Pour lui, ce que sont les enfants ne doit pas être caché, ils doivent pouvoir être eux-mêmes le plus tôt possible et ne pas attendre d'être adultes pour le faire. Dans son attitude, Deligny accepte les enfants tels qu'ils sont, sans les juger. Il sait que les délinquants aiment se donner en spectacle, et ne juge pas au premier contact. Il se montre patient et attend qu'il n'y ait plus de public pour opposer sa franchise au rôle joué par l'autre et entraîner plus d'authenticité. C'est le cas notamment dans l'anecdote du jeune amené par les gendarmes au COT, que nous avons citée précédemment. Il menace Deligny, qui raconte : « J'ai assez vu les gendarmes. Je leur dit avec un sourire compréhensif qu'ils peuvent se détacher. Ils exécutent, disparaissent. L'autre est muet, inerte. Les excités de son espèce ont besoin d'un public. Je prends ma voix de musique pour lui rappeler : - Alors ? tu voulais me casser la gueule ?... Il s'approche de ma table, sur la pointe du godillot, se penche et d'une voix profonde et grave de confiance venue du ventre : - M'sieu, m'sieu. Je voudrais un jour

de permission. J'ai fait un enfant à une fille, dans une ferme, près d'Erquinghem. Faut absolument que j'aie me marier. - Alors, non seulement tu lui as collé un gosse, mais tu veux en plus lui coller un mari comme toi ? T'es plutôt vache avec les femmes, toi... Il rigole, heureux du compliment » (*ibid.*, VE, p.184). Pour lui, ce n'est qu'une fois libéré de son image, de son étiquette, libre d'être lui-même, en toute authenticité, que l'enfant pourra se recréer.

Pour Taylor, il faut veiller à ne pas se laisser tromper par l'idée que l'authenticité ne serait qu'égoïsme et relativisme, liés à une forme de libéralisme, visant la neutralité : chacun est libre de penser et d'agir sans que nous n'ayons aucun jugement moral à émettre, et sans qu'aucune forme de gouvernement ne puisse s'y opposer ou prendre position quant aux valeurs des individus. Derrière ces aspects se cache la subjectivité, qui serait à l'origine des réflexions morales individuelles. Selon lui, cet aspect est réducteur et ne permet pas de définir correctement l'authenticité, restreinte à un repli sur soi au détriment de toute réflexion visant le collectif. Enfin, les sciences sociales, pour Taylor, ont réduit les changements sociétaux à leurs facteurs concrets, sans interroger l'importance des idéaux moraux guidant l'action des individus. Il insiste également sur le fait de bien différencier un individualisme se rapprochant de l'égoïsme et celui porteur d'idées morales. L'authenticité, pour Taylor, ne saurait se réduire au relativisme, à l'intérêt individuel au détriment de toute pensée collective, ou à la possibilité donnée à l'individu de choisir pour lui-même.

Taylor identifie l'un des malaises des démocraties comme étant lié à un souci disproportionné de soi, un repli individualiste des personnes. Le relativisme, notamment des valeurs, est également un problème. La tolérance pour les valeurs individuelles provient aussi de l'individualisme dont parle Taylor : « chacun a le droit d'organiser sa propre vie en fonction de ce qu'il juge vraiment important et valable. Il faut être sincère envers soi-même et chercher en soi-même son propre épanouissement. En quoi consiste cet épanouissement ? En dernière analyse, c'est à chacun de le déterminer pour soi-même. Personne d'autre ne peut ou ne doit essayer de lui dicter quoi que ce soit. » (Taylor, 2015, p.22). Taylor définit cela comme « l'idéologie de l'épanouissement de soi » (*ibid.*, p.22). Il s'appuie notamment sur la lecture de Bloom, et bien qu'il soit d'accord avec ce dernier quant aux problèmes posés par le relativisme, qui peut mener à des attitudes égocentriques, à une perte d'intérêt pour des préoccupations dépassant l'individu, il insiste sur le fait que cette idéologie de l'épanouissement de soi porte en elle même un idéal moral fort, « de véracité à soi-même » (*ibid.*, p.23).

Construire son identité, répondre à la question « qui suis-je ? », ne peut se faire, selon Taylor, sans définir ce qui importe pour nous de manière significative. Dès lors, se pose la question de l'attribution de cette signification, de cette importance, y compris concernant les valeurs. Taylor réfute l'idée selon laquelle l'importance et la valeur des choses ne serait définie que par les individus, de manière subjective et individuelle. Nous ne pouvons décider sur un coup de tête de ce qui est important, il faut qu'il y ait une justification, une explication, une argumentation de cette signification qui ne peut être uniquement liée aux sentiments que nous ressentons vis-à-vis de la position que nous défendons. Ce dernier aspect mène à la destruction de toute forme de relativisme doux : il ne peut être question uniquement de choix personnels, de sentiments positifs ou négatifs par rapport à ces choix. Taylor précise alors que « Les choses prennent de l'importance quand on les situe sur un arrière-plan d'intelligibilité. Appelons cela un horizon. Il s'ensuit que nous devons éviter, si nous voulons nous définir de façon significative, de supprimer ou de refuser les horizons par rapport auxquels les choses prennent une signification pour nous » (Taylor, 2015, p.45). Toutefois, l'horizon minimal ne suffit pas : il faut y ajouter les questions morales, ce qui nous dépasse, est transcendant. Taylor affirme que l'idéal d'authenticité ne peut se réduire à celui de l'épanouissement personnel, il comprend un certain nombre d'exigences : « En d'autres termes, je ne peux définir mon identité qu'en me situant par rapport à des questions qui comptent. Éliminer l'histoire, la nature, la société, les exigences de la solidarité, tout sauf ce que je trouve en moi, revient à éliminer tout ce qui pourrait compter. Je pourrai me définir une identité qui ne sera pas futile seulement si j'existe dans un monde dans lequel l'histoire, les exigences de la nature, les besoins de mes frères humains ou mes devoirs de citoyens, l'appel de Dieu, ou toute autre question de cet ordre-là, existent vraiment. L'authenticité ne s'oppose pas aux exigences qui transcendent le moi : elle les appelle » (*ibid.*, pp. 48-49).

La relation à autrui, dans le dialogue qui mène à la construction de l'identité, ne peut être vue comme uniquement utilitaire. Nous ne pouvons viser à nous définir, nous épanouir, en percevant les autres uniquement comme un moyen d'y parvenir. Chez Deligny, cela se manifeste notamment dans l'importance du réseau. Celui-ci permet, au COT et encore plus durant la Grande Cordée, de faire voir autre chose aux enfants, de leur faire rencontrer d'autres personnes, d'échanger autour de leurs difficultés. L'adversité est facteur de transformation et de recreation, mais également occasion d'interroger l'étiquette que le jeune porte. Un ancien jeune du centre, T. P., qui a trouvé un emploi à la fermeture du COT,

raconte son expérience à Deligny quand il lui rend visite : « - La patronne a fait repeindre, et en fouillant dans le grenier, elle a trouvé une serrure toute rouillée, une vilaine serrure qui marche plus. Elle m'a dit de la poser, comme ça, sur une porte bleu pâle, sans enlever la rouille, sans même enlever les toiles d'araignées. Moi, je l'ai posée, hein !... Le patron, il m'envoie faire des courses. L'autre jour, je revenais du bois avec des fagots. Il m'a dit : "Laisse ça. Laisse ça... Retourne. En marchant tout droit par là, dans les bois, tu trouveras un tronc coupé. Tourne autour... A un certain moment, ça ressemble à une tête de cerf. Tu l'arraches et tu me le ramènes..." Et T. P., qui a passé des mois au centre, "inadapté" parmi d'autres, me regarde en rigolant. Qui est adapté et qui ne l'est pas ? » (Deligny, 2007, VE, p.205).

De même, dans le conte « La lanterne, la vieille godasse et les trois pavés », tous les personnages, sauf initialement la vieille godasse, se questionnent et s'inquiètent sur leur avenir. La vieille godasse leur promet, comme un prêcheur sur la voie publique, des changements dans leur vie. Se constitue, un peu au hasard, un groupe de personnages, qui ne tarde pas à partir à l'aventure. Parmi ceux-ci, « Un bœuf vient, le premier. Il dit : - ma viande est trop lourde, Je suis bien fatigué d'être ce que je suis, Je viens te voir pour que tu m'aides à changer d'existence » (*ibid.*, LEODO, p.301). La vieille godasse n'a aucun changement à apporter, ses promesses ne sont que mensonges. Toutefois, à force de suggestions, elle amène le groupe de personnages à partir pour une fête dans un village voisin, pour s'« installer en manège » (*ibid.*, LEODO, p.307). Le bœuf tire la troupe ainsi constituée, ce qui lui donne le rôle de meneur. La godasse ne porte pas le groupe, elle ne l'aide en rien, et se contente d'encaisser les entrées. Le bœuf fait fonctionner le manège presque à lui tout seul. Au fur et à mesure, ses compagnons partent, regrettant leur vie d'avant, dans laquelle ils pouvaient affirmer leur identité. Le boeuf, empli d'ambitions, ne sait toujours pas qui il est ni ce qu'il doit faire, jusqu'à ce que, sur le chemin du retour, il trouve un champ à labourer. Cette recreation, ces définitions d'identité, sont rendues ici possibles à la fois par les occasions, mais aussi par les rencontres. Le boeuf, en tirant le manège, n'est toujours pas satisfait du fait que cela ne correspond pas à ses ambitions, jusqu'à ce qu'il trouve, pour reprendre les mots de Taylor, un horizon. L'autre ici n'est pas utilisé comme un outil pour se définir, mais il permet justement de penser les horizons, penser ce qui est important pour affirmer sa propre authenticité. L'exemple de K.U., accueilli durant la Grande Cordée illustre également l'importance de l'autre dans la définition de l'identité. Au village, au contact d'abord des enfants, il continue à adopter son image cinématographique de délinquant, pour l'abandonner progressivement à la rencontre

des jeunes filles. Ces dernières, bien qu'attachées à lui, ne le prennent pas au sérieux, tout comme les adultes. K.U. n'a alors pas d'autre choix que de se recréer : « Il lui faut se conformer aux étranges coutumes du coin et renoncer à trouver des contacts avec les "exclus" et autres mariolles. Il n'y en a pas. En te serrant la main, je sais qui tu es, d'où tu viens. Je connais la voix de ton père et les cheveux roux de ta petite sœur. Je sais où tu vas, par où tu es passé, à quelle heure tu es parti, quelle machine t'a craché son huile au front et de quelle parcelle de terre vient l'argile qui se craquelle à ton poignet. Vouloir vivre une liberté nourrie de mille sournoiseries comme la connaît K.U. serait ici se condamner à ne pas être » (*ibid.*, GC2, p.411). En commençant à travailler à l'usine, K.U. se recrée, est accepté au sein du village.

Dès lors, avec Taylor, nous comprenons que l'idéal d'authenticité ne saurait être une identité centrée uniquement sur les besoins de l'individu, ignorant l'autre et les questions morales. Cette forme d'individualisme ne demande aucun courage, elle est conformiste et superficielle. L'authenticité implique de se poser la question de l'autre. En effet, s'il s'agit de valoriser l'individu dans ce qu'il est, il ne peut être question d'ignorer la dimension sociale, la manière qu'auront ces individualités de vivre ensemble.

Le relativisme doux considère que chaque choix a la même valeur, dans la mesure où il est effectué librement, et plus particulièrement parce que la décision s'est arrêtée sur ce choix précisément. Aussi, chaque individu devrait pouvoir exister selon ses choix, sans que cela ne soit remis en question. Cet aspect est érigé comme un droit par la culture de l'épanouissement de soi. Celui-ci va envisager la vie bonne uniquement au travers de la vie ordinaire, ignorant un certain nombre d'obligations morales. Dès lors que l'épanouissement de soi prend en compte l'autre, dans une dimension éthique, il se transforme et devient idéal d'authenticité. La dignité est importante ici et vient remplacer la notion d'honneur. Elle pose le droit à être reconnu pour ce que l'on est, dans une logique égalitaire. Cette reconnaissance, dans l'idéal d'authenticité, peut être liée au rôle social de l'individu, mais doit avant tout être définie intérieurement, en dialogue constant avec autrui. S'ensuit, dès lors, cette qualité des éducateurs pour Deligny, qui doivent eux-mêmes être authentiques. Ils doivent être issus du même milieu que l'enfant, certes parce qu'ils le connaissent et le vivent au quotidien, ce qui leur permet de mieux cerner les difficultés des enfants, mais également parce que les jeunes auront face à eux des adultes au contact desquels ils pourraient être en temps normal. Deligny rejette les éducateurs « bourgeois » et « issus des écoles ou des stages » (Deligny, 2007, VE, p.173) qui pour lui ne sont pas gage d'authenticité. Le choix de

s'entourer d'éducateurs ouvriers n'est pas séparatiste, mais relève d'un contexte, dans lequel la classe ouvrière est encore ségréguée, notamment en milieu scolaire¹⁴. Deligny, accompagné des éducateurs, intervient dans ces territoires institutionnels marqués par la domination de la classe bourgeoise sur la classe ouvrière. L'authenticité est rendue possible selon lui par des éducateurs pouvant partager le vécu des jeunes, « francs de la gueule et des souvenirs personnels » (*ibid.*, VE, p.177), connaissant leurs conditions de vie, ne présentant aucun préjugé, surtout moral, et n'ayant pas de rôle à jouer lié à leur fonction. Ce choix des éducateurs ouvriers a donc certes une logique politique, mais cela ne s'arrête pas à cela et relève d'une décision pédagogique. La franchise des éducateurs entraîne celle des enfants : les adultes sont eux-mêmes et n'hésitent pas à se livrer, à partager leurs expériences. Si les adultes observent, jaugent pour adapter leur comportement, c'est aussi le cas des enfants. S'ils voient qu'ils peuvent agir naturellement, ils le feront rapidement.

Dès lors, quel sens revêt l'authenticité ? Celle-ci ne peut être sans prise en compte de l'autre ou de certaines exigences morales. Elles sont au contraire nécessaires, pour Taylor, dans la définition même de l'identité. Parce que nous sommes libres de faire nos choix, de vivre comme il nous semble, nous devons nous définir. L'authenticité vient exiger de nous que nous puissions délimiter notre identité, en rapport avec ce qui nous dépasse, qu'il s'agisse de l'autre ou de considérations éthiques. Taylor insiste sur cet aspect : « Si être authentique, c'est être sincère avec soi-même, recouvrer son propre "sentiment de l'existence", nous ne pourrions alors y parvenir pleinement qu'en reconnaissant que ce sentiment nous relie à un tout plus vaste » (Taylor, 2015, p.97).

Janvier explique que la notion d'événement, chez Deligny, recouvre tout ce qui peut se produire. Chaque événement marque le « surgissement de l'humain, pur fait d'être là, dans l'histoire individuelle et/ou collective » (Janvier, 2021, p.118), ouvrant des brèches et permettant ainsi la tentative. Cette dernière permet à ses acteurs de se recréer, de vivre différemment, au-delà de tout désarroi que leur position pourrait infliger, de dépasser le craindre pour exister. Il existe, selon Ricoeur, plusieurs dialectiques en jeu dans l'identité : celle entre l'ipse et la mêmeté, et celle entre soi et l'autre. L'autre n'est plus uniquement l'opposé du même, il devient un élément constitutif du soi, sans lequel ce dernier ne peut se constituer. Le « je » se dit dans l'immédiateté, alors que le « soi » se dit après réflexion. Poser la question « qui ? » implique de s'interroger sur l'agir, de lier la question de l'identité

¹⁴ Baudelot, C., & Establet, R. (1979). *L'école capitaliste en France* (10. tirage). Maspero.

à celle de l'agir humain. La présentation de soi tient de la confiance, du fait de pouvoir se fier, croire en ce qui est attesté : « la créance est aussi (et, devrions-nous dire, néanmoins) une espèce de confiance, comme l'expression d'"attestation fiable" vient à l'instant de le suggérer. Créance est aussi fiance. Ce sera un des leitmotiv de notre analyse : l'attestation est fondamentalement attestation de soi. Cette confiance sera tour à tour confiance dans le pouvoir de dire, dans le pouvoir de faire, dans le pouvoir de se reconnaître personnage de récit, dans le pouvoir enfin de répondre à l'accusation par l'accusatif : me voici ! selon une expression chère à Levinas. (...) l'attestation peut se définir comme l'assurance d'être soi-même agissant et souffrant » (Ricoeur, 2015, pp.34-35). Par le biais de la tentative, l'événement chez Deligny permet donc aux enfants non seulement de pouvoir se recréer, mais également d'affirmer leur pouvoir d'agir.

L'objectif premier est de révéler (Deligny, 2007, VE, p.174) l'enfant, de lui permettre de donner à voir, de montrer ce qu'il est vraiment et ce peu importe les difficultés que cela implique. Il ne s'agit pas de le transformer pour qu'il corresponde aux attentes d'une société bourgeoise, moraliste et paternaliste. Ce qui intéresse Deligny, c'est ce que l'enfant est. Il part de lui pour son travail éducatif plutôt que des attentes précédentes même si la tâche est longue et fastidieuse. Il s'oppose ainsi à l'objectif de normalisation de la rééducation car selon lui essayer de transformer l'enfant en ce qu'il n'est pas n'a que des effets négatifs sur ce dernier. Dès lors, le travail ne consiste pas à transformer l'enfant, à le changer, mais à l'adapter au monde à partir de ce qu'il est, à lui permettre de devenir une meilleure version de lui-même. Avant d'envisager toute rééducation, toute réadaptation ou réinsertion, il faut donc permettre à l'enfant d'être lui-même, car il est plus compliqué de réinsérer un enfant dont l'attitude n'est pas sincère. Chez Deligny, le rejet des méthodes de rééducation en cours à l'époque est motivé par leur souhait de normalisation, que l'on retrouve également dans la critique de la morale et des institutions. Selon lui, vouloir transformer l'enfant pour le faire correspondre aux attentes d'une société figée et inégalitaire de surcroît est contre tout bon sens éducatif. Ce n'est pas, selon lui, son travail : « Pour nous, prendre un gosse en charge, ça n'est pas en débarrasser la société, le gommer, le résorber, le dociliser. C'est d'abord le révéler (comme on dit en photographie) » (Deligny, 2007, VE, p.174). De plus, les maisons de rééducation apposent une étiquette à l'enfant, délinquant, inadapté, aliéné, qui ne correspond pas à la réalité de son être, à ses capacités, à ce qu'il pourrait devenir. Outre cet aspect, l'étiquette les condamne à ne plus être que ce qu'elle indique, les empêchant ainsi d'évoluer et d'être eux-mêmes. De ce constat découle l'importance du travail à effectuer pour

que les enfants puissent se libérer de cette étiquette, se recréer et devenir une meilleure version d'eux-mêmes, non pas au sens moral comme la société l'entend, mais comme une personne capable de s'adapter socialement et de changer les conditions dans lesquelles elle se trouve.

Nous avons eu l'occasion précédemment de détailler, en invoquant Michel Foucault, les dispositifs disciplinaires. Nous allons maintenant poursuivre cette lecture en abordant la question de la normalisation. Comme le dit Foucault, « Apparaît, à travers les disciplines, le pouvoir de la Norme » (Foucault, 2016, p.216). Cet aspect nous intéresse ici dans la mesure où il est contraire au principe d'authenticité défendu par Deligny, qui observe amèrement, dès *Graine de crapule* : « Qu'ils soient "comme tout le monde" - et Dieu sait si le monde est laid - voilà, voilà ton idéal » (Deligny, 2007, GDC, p.140).

Comme nous l'avons déjà dit, Foucault note que bien plus que le crime ou que le délit, c'est celui qui le commet qui est jugé, et à travers lui, un certain nombre de déviations. Il s'agit là de toucher à l'âme du criminel, ce qui implique que ses actes correspondent à ce qu'il est, son identité même. Le délinquant devient son délit, il est jugé pour ce qu'il est. Toute sa vie est passée au crible, pour définir l'individu, mais également pour prédire son avenir. Le délinquant est ainsi inscrit dans une biographie dont il ne pourra se défaire que s'il montre sa capacité à intégrer la société, ses normes, ses attentes aussi bien au niveau légal que moral. De même, les peines sont établies pour contrôler les individus bien plus que pour les amender. Foucault insiste sur le fait que savoir et pouvoir sont liés : le pouvoir, pour s'exercer, a besoin d'un savoir sur lequel s'appuyer, et le savoir constitue en lui-même un moyen d'exercer le pouvoir. Ce savoir a pour sujet l'âme du condamné, qui peut être assujettie. De même, le délinquant a un rôle social de persuasion vis-à-vis du reste de la population : il est l'exemple de ce qui advient lorsqu'une personne dévie de la norme. Celui qui s'est rendu coupable porte ainsi le stigmate de son crime ou de son délit, et va avec lui servir d'avertissement pour le reste de la population. Les rapports réalisés par les institutions vont permettre la constitution de ce savoir sur les individus, et vont donc participer au pouvoir exercé sur eux.

La discipline vise, dans sa mise en œuvre, tous les écarts, aussi minimes soient-ils, à la règle, aux normes : « La pénalité perpétuelle qui traverse tous les points, et contrôle tous les instants des institutions disciplinaires compare, différencie, hiérarchise, homogénéise, exclut. En un mot elle normalise » (Foucault, 2016, p.215). Les condamnés le sont non pas pour l'acte commis, mais bien pour leur déviance : Foucault parle de « pénalité de la norme

» et de « sanction normalisatrice » (*ibid.*, pp.215-216). Concernant cette dernière, Deligny l'illustre, à sa façon, dans *Graine de crapule* : « Une vache accoucha d'un veau à cinq pattes. Le fermier, chaque fois qu'il passait par l'étable, donnait quatre ou cinq coups de bâton sur la patte supplémentaire. La fermière voulait envoyer le veau au catéchisme pour qu'il y apprenne qu'une patte en trop est un bien vilain défaut. La fille aînée amenait ses amies qui s'esclaffaient ou prenaient une petite mine dégoûtée. Ainsi font - font - font bien des maisons d'éducation ! » (Deligny, 2007, GDC, p.141). Normaliser permet à la fois une homogénéisation des individus dans la société, tout en gardant un contrôle sur chacun de ses membres, en les individualisant et en les classant selon leur positionnement par rapport à la norme. Deligny rejette l'objectif de normalisation de l'enfant voulu par les institutions et les administratifs qui les représentent : « Ils emploient volontiers un terme magnifique, somptueux de bêtise, perle qui se grossit des sécrétions de mille comités accrochés à la table des administratives réunions comme des huîtres sur leur rocher : le redressement moral. Comme si les enfants avaient quelque part un morceau d'on ne sait quoi, bien droit chez les uns, tordus chez les autres, et qu'on façonnerait en forme d'échine courbée à petits coups d'exemples, à petits coups de trois petits-beurre les jours de visites ou de grande fête » (*ibid.*, VE, p.164).

La question de l'originalité, en lien avec l'authenticité, pose comme principe de s'opposer à toute forme de normalisation, et met en avant un certain anticonformisme. Taylor rappelle que celui-ci ne peut se délester des questions de justice pour se centrer uniquement sur la sincérité envers soi-même. L'anticonformisme peut se rattacher à l'idée de refuser toute forme de moralisme et de paternalisme et à une lutte contre l'ordre établi bourgeois. Il résume cette problématique en ces termes : « Schématiquement, on peut dire que l'authenticité (a) implique (i) une création et une construction aussi bien qu'une découverte, (ii) une originalité, et souvent (iii) une opposition aux règles sociales et même, éventuellement, à ce que nous reconnaissons comme la morale. Mais il est vrai aussi, comme nous l'avons vu, qu'elle (b) requiert (i) une ouverture à des horizons de signification (car sans eux la création perd la perspective qui peut la sauver de l'insignifiance) et (ii) une définition de soi dans le dialogue. Il est normal que se produisent des tensions entre ces exigences, mais il est néfaste d'en privilégier une aux dépens d'une autre, disons de (a) au dépens de (b), ou vice versa » (Taylor, 2015, pp.73-74). Les écrits de Deligny montrent son anticonformisme et son rejet du moralisme et du paternalisme, que nous développerons dans le prochain chapitre. Ses convictions politiques imprègnent également ses textes, notamment

concernant la lutte des classes et le rejet d'une société néfaste pour les enfants, qui doit impérativement être transformée : « Si ces quelques-uns que tu auras "amélioré", une fois sortis, se conduisent mal, c'est, penseras-tu, que le reste du monde est à rééduquer. Ce qui n'est pas si mal penser. Tâche à laquelle d'autres que toi, et qui étaient Dieux, ont failli renoncer » (Deligny, 2007, GDC, p.139). Selon lui, sans changement de société, les familles comme les enfants ne pourront développer leur identité et resteront toujours dans le rôle assigné par l'étiquette sociale : « Si je dis "Les enfants sont tels que les parents les ont faits et éduqués..." », je rencontre l'assentiment universel. Si je continue "Les parents sont tels que l'actuelle société les contraint d'être. Il faudrait voir à changer un vrai coup les conditions de vie..." », on me ferme la bouche et le centre que je dirige, sous prétexte que certains de ses ouvriers n'ont pas l'allure, ma chère, de vrais éducateurs » (*ibid.*, VE, p.208). Ce rejet des conditions de vie imposées par un ordre établi bourgeois, chez Deligny, ne s'arrête pas à la critique. Il appelle à la révolte, au changement : « La relève est prête. N'en déplaise aux fatigués d'avance, une race nouvelle vient de naître sous le soleil. Il fallait bien que cette souffrance et ce grouillement humain des quartiers de bordure nous donnent un jour ou l'autre ces vagabonds sociaux à la recherche (non plus dans l'espace, mais là même où ils sont nés) d'un mode de vie plus honnête, à la recherche, si l'on veut, d'une morale qui ne soit pas empuantie des préjugés crevés sous les éboulis d'une structure sociale qui s'effondre » (*ibid.*, VE, p.213). Son souci de l'authenticité ne s'arrête donc pas à une simple critique des règles, mais prend effectivement en compte un horizon, un dialogue avec l'autre pour vivre ensemble, autrement.

Pour Ricoeur, le concept d'identité relève traditionnellement de deux notions, l'ipséité et la mêmeité, l'ipse et l'idem. Il affirme la différence entre ipséité et mêmeité et réfute l'idée selon laquelle l'ipséité serait liée à des critères psychologiques et la mêmeité à des critères physiques, dans la mesure où ces deux aspects se retrouvent à la fois dans l'idem et dans l'ipse. Il définit le caractère comme « l'ensemble des marques distinctives qui permettent de réidentifier un individu humain comme étant le même » (Ricoeur, 2015, p.144). Il ajoute que l'on retrouve dans le caractère, les différents critères présentés précédemment : « Le caractère, dirais-je aujourd'hui, désigne l'ensemble des dispositions durables à quoi on reconnaît une personne » (*ibid.*, p.146). Selon lui, le caractère implique un « recouvrement de l'ipse par l'idem » (*ibid.*, p.146). Le caractère d'un individu constitue qui il est, donc ipse, mais un ipse qui est similaire, qui se maintient dans le temps, donc idem. Toutefois, l'identité se constitue également par rapport à un autre, par identification à celui-ci, à ses

valeurs par exemple, ce qui génère l'idée de maintien de soi : se maintenir dans le temps pour continuer à se reconnaître dans ces valeurs, ces modèles. L'ipse fait donc tout de même irruption. Le caractère est contraction d'habitudes qui se maintiennent mais également des préférences, une évaluation sur des dispositions dans lesquelles l'individu s'identifie, se reconnaît, ou non. Ricoeur ajoute : « Par cette stabilité empruntée aux habitudes et aux identifications acquises, autrement dit aux dispositions, le caractère assure à la fois l'identité numérique, l'identité qualitative, la continuité ininterrompue dans le changement et finalement la permanence dans le temps qui définissent la mêmeté » (*ibid.*, p.147).

Ogien précise que lorsque l'on parle de caractère, il s'agit de traits qui se maintiennent dans le temps, qui sont censés permettre de décrire un individu ainsi que ses comportements et réactions. Il ajoute que cette notion est contestée par les psychologues situationnistes, pour lesquels un trait ne peut être présent en tout temps de la vie d'une personne, sans jamais changer ou évoluer selon les circonstances. Ogien ajoute que la constance du caractère soulève de nombreux problèmes : comment déterminer ce qui est constant ? Comment quantifier la constance ? Est-ce que celle-ci est brisée si un individu agit une seule fois différemment de ses habitudes ? De même, si un individu agit d'une certaine manière non pas parce qu'il y est incliné mais parce que la situation l'y oblige, est-ce que cette attitude suffirait à qualifier son caractère ? Il précise également que la mesure des conduites n'étant pas suffisantes, les psychologues ont dû inventer et utiliser d'autres outils pour évaluer les caractères. Selon lui, « l'attribution "scientifique" ou non "scientifique" d'un "caractère" ou d'une "personnalité" relève d'inférences douteuses et qu'elle ressemble plutôt à l'expression de préjugés qu'à un constat factuel » (Ogien, 2018, pp.65-66). De même, le caractère ne saurait expliquer ou justifier les actions, dans la mesure où cela ne serait pas entendable, contrairement aux motifs d'agir.

Perret nous dit que chez Wallon, la notion de caractères signifie les réactions habituelles d'une personne face à certaines circonstances. Amener de nouvelles circonstances permettrait donc de susciter de nouvelles réactions chez l'enfant, lui permettant de se recréer en relation avec le milieu dans lequel il se trouve. Nous savons que Wallon est l'un des rares scientifiques cités par Deligny, et nous pouvons retrouver trace de son influence jusque dans son langage. Il a été très fortement inspiré par les travaux d'Henri Wallon, « convaincu qu'éduquer c'est "refaire un milieu à l'enfant" » (Perret, 2021, p.113). Janvier ajoute qu'il ne s'agit pas uniquement d'une référence, mais d'une utilisation bien précise des travaux de

Wallon. Nous allons désormais détailler comment, par la lecture de Wallon, Deligny agit sur les lieux pour influencer sur le caractère des enfants, pour permettre l'authenticité.

L'authenticité pour lutter contre l'artificialité

Le milieu est un thème cher à Deligny. Il est question ici de l'impact du milieu sur la vie des enfants, de l'importance de ne pas se couper de celui-ci, de ne pas déraciner l'enfant. Son attitude, ses comportements et ses actes sont façonnés par le milieu social et familial dont il est issu. Tous les enfants ne partent pas avec les mêmes avantages et handicaps, et il convient de questionner ceux-ci pour envisager une action éducative : « N'oublie jamais de regarder si celui qui refuse de marcher n'a pas un clou dans sa chaussure » (Deligny, 2007, GDC, p.129). Les enfants dont s'occupe Deligny vivent dans la misère et s'imprègnent de celle-ci, qui va les transformer : ainsi, tout ce qui ne correspond pas à leur milieu leur paraîtra étranger et inaccessible. Pour autant, il est important de proposer d'autres choses aux enfants. Le travail de l'éducateur va consister à faire apprécier l'ailleurs à l'enfant, pour qui il est difficile de sortir de sa zone de confort, de son milieu, de ce qu'il connaît : « Ils sont intoxiqués par quinze ans de vie dans un milieu infect ? Ils n'ont aucun goût pour ce qui est sain, honnête, humain ? Ton travail est justement de leur rendre assimilable ce dont ils se détournent, de savoir leur présenter ce dont ils ont besoin et qu'ils n'aiment guère : effort quotidien, jeux ordonnés, pleine lumière, eau fraîche, grandes claques joyeuses dans le dos de francs copains » (*ibid.*, VE, p.138). Pour Deligny, c'est cette connaissance et cette compréhension du milieu qui permet aux éducateurs d'aider les jeunes.

La justice n'a que faire des conditions de vie qui ont amené l'enfant à devenir délinquant. Pourtant, la société, responsable des taudis, de la misère, ne devrait pas s'étonner de la délinquance qui est le résultat de ces milieux, qui ne peuvent qu'entraîner l'ennui, le vagabondage, la délinquance, l'inadaptation et ce d'autant plus s'ils sont violents. Deligny cite Wallon pour argumenter sur l'importance du milieu d'origine dans l'évolution des enfants et de créer des conditions aussi authentiques que possible : « Autrement dit : priver un enfant de ses circonstances habituelles de vie, c'est le priver de son caractère habituel. Avis à ceux qui conçoivent le centre d'observation comme un camp de prisonniers, une tour d'ivoire collective, une antichambre ennuyeuse de laboratoire ou la gare (prématurée) d'un départ pour une nouvelle vie. Si le centre d'observation est une caserne, on y verra les possibilités d'adaptation des garçons à la vie de soldat. Si c'est un camp scout, on y verra leurs aptitudes à la lecture des signes de piste, leur réceptivité présente au code d'honneur,

leur goût pour la vie en équipe. Si c'est une prison, on les verra prisonniers. Si c'est un laboratoire, on les verra cobayes. Si c'est quelque chose comme une courée de faubourg, on les verra (les parents étant proches et les retours à la maison aussi fréquents que possibles) à peu près tels qu'ils sont à l'habitude » (2007, VE, p.175). De là découle tout l'arsenal mis en place au COT : le coutumier par le rituel des salaires, les sorties, permissions, weekends en famille, mais encore visites d'extérieurs et événements en tout genre. L'authenticité doit donc être présente dans les lieux même : ceux-ci ne doivent pas être artificiels ou être trop éloignés du milieu et des conditions de vie des enfants. Si cela devait être le cas, ils y joueraient un rôle, comme avec les adultes. Le centre doit être au plus près des conditions normales pour que l'enfant puisse agir normalement. Pour autant, Deligny est également conscient que ce qu'il promettait en termes de liberté, surtout à Armentières, n'était qu'une « illusion » (*ibid.*, VE, p.184). De même, malgré les efforts, le COT reste malgré tout artificiel, d'où l'intérêt des observations en milieu familial. Ce qui y est fait au centre ne pourra qu'être aseptisé, être une reproduction pas assez fidèle à l'original.

Justice et psychiatrie préconisent souvent des enfermements, qu'ils soient en asile ou en prison, qui placent les enfants dans des univers artificiels, beaucoup trop éloignés de la vie réelle. Les jeunes, contraints de s'adapter à ces conditions, ne peuvent ainsi s'exprimer véritablement et voient leurs attitudes et comportements modifiés. Ainsi, Deligny prône une authenticité des lieux d'accueil : ils doivent être au plus proche du milieu d'origine de l'enfant, être des environnements qui soient les plus naturels possible, pour permettre à l'enfant d'être vraiment, comme il serait en temps normal. Par le biais de ces milieux authentiques, l'éducateur pourra cerner l'enfant, le voir tel qu'il est et engager un travail éducatif qui correspondra à ses besoins et ses attentes.

Pour autant, le monde, la misère, les injustices, poussent les jeunes, mêmes rééduqués, au délit. Dès lors, l'action doit également concerner les milieux d'origine, la pauvreté, même si cela s'avère très compliqué. Il faut donc s'occuper d'améliorer le milieu d'origine des enfants, lutter contre la misère plutôt que d'essayer d'enrayer la délinquance qui en est la conséquence : « Une nation qui tolère des quartiers de taudis, les égouts à ciel ouvert, les classes surpeuplées, et qui ose châtier les jeunes délinquants, me fait penser à cette vieille ivrognesse qui vomissait sur ses gosses à longueur de semaine et giflait le plus petit, par hasard, un dimanche, parce qu'il avait bavé sur son tablier » (*ibid.*, GDC, p.142). Si l'enfant est sorti de son milieu, se voit proposer d'autres possibilités, mais qu'aucun travail n'est fait sur le milieu, les problèmes de comportement resurgissent. C'est le cas notamment pour

K.U., évoqué précédemment. Lorsque l'entreprise dans laquelle il travaille ne peut le garder, il rentre à Saint-Ouen avec l'espoir de pouvoir trouver un travail dans l'usine locale. Il est fier de son évolution, de sa nouvelle paie. Malheureusement pour lui : « On n'embauche pas d'apprenti. K.U. se fera prendre sur le marché en train de voler un portefeuille, sans précaution, spectaculairement même, comme on se suicide » (*ibid.*, GC2, p.411). Ce travail sur le milieu est indissociable, chez Deligny, d'un travail à la fois de reconstruction de l'identité mais également de la société.

Wallon se différencie d'autres, qu'ils soient médecins ou psychiatres, dans sa définition du milieu. Pour lui, celui-ci n'est pas fait uniquement de déterminismes, permettant de déduire l'avenir de l'enfant selon l'environnement dans lequel il grandit et évolue. Si ces déterminismes existent dans une certaine mesure, le milieu est aussi constitué de circonstances sur lesquelles on peut agir, en en créant de nouvelles ou en modifiant celles observées. La question du déterminisme occupe une place importante dans les réflexions d'après-guerre, aussi bien en philosophie que pour le champ de l'éducation et soulève un certain nombre de questions. Tout d'abord, considérer que le milieu est l'unique déterminant dans le devenir d'un enfant rappelle dans une moindre mesure les thèses eugénistes, toujours en vigueur. De même, dans les courants positivistes, la notion de milieu va servir une logique libérale visant à rendre productifs les individus.

Wallon met en avant la capacité d'adaptation des personnes face à leur milieu : c'est cela qu'il appelle caractère : la persistance ou le changement du comportement face aux circonstances. Janvier précise que « Wallon examine la façon dont s'engendre l'identité du moi : d'une part, sa permanence à travers les différentes situations que rencontre l'enfant, et d'autre part, la distinction entre le moi et autrui » (Janvier, 2021, pp.104). Il ajoute également que Deligny, en ouvrant au maximum le COT vers l'extérieur, en essayant de rendre les lieux le plus authentiques possibles et en maintenant les liens avec le milieu d'origine de l'enfant, met en œuvre les thèses développées par Wallon. Toutefois, il précise que lorsque Deligny cite Wallon dans *Les Vagabonds efficaces* (2007, pp.174-175), il s'écarte tout de même de la pensée initiale de Wallon. Lorsque Deligny écrit que priver les enfants de leur milieu les amène à changer, positivement comme négativement, il est tout à fait possible d'y voir le travail effectué sur un milieu qui soit le plus authentique possible, mais également le fait que le caractère habituel n'est qu'une construction face à certaines circonstances, et qu'il est dès lors possible de changer. Il faut ainsi se détacher de l'idée qui voudrait que ce que montre l'enfant est ce qu'il est véritablement. Chez Wallon, l'identité

n'est pas que permanence du caractère, dans la mesure où celui-ci peut changer du fait de la capacité d'adaptation des individus. En développant cet argument, Wallon dément tout déterminisme concernant le caractère : il n'est pas là dès la naissance de l'individu, il ne restera pas le même, il évolue selon le milieu. Janvier insiste alors sur la question de la contingence, que nous avons abordée précédemment : Deligny, tout comme Wallon, a conscience de celle-ci, ce qui a un impact sur sa pratique comme le démontre l'importance des circonstances et des occasions, dans une logique de recherche. Cette dernière ne se fait pas sans l'enfant, mais bien avec lui.

L'authenticité à rebours de la normalisation

L'authenticité se trouve donc à la fois dans ce que Deligny souhaite pour les enfants et les adultes, dans les milieux qu'il aménage, mais également dans les pratiques pédagogiques. Cela commence, nous l'avons vu, par l'attitude des éducateurs. Ces derniers ne doivent ni jouer de rôle face à l'enfant, ni faire usage de stratagèmes relevant du chantage affectif, ni user de la punition. De même, la critique de l'examen psychologique, des diagnostics et de l'usage des tests dans le cadre de la rééducation relève de ce principe d'authenticité. Cette partie va permettre de préciser ces éléments.

Deligny considère que jouer un rôle entraîne une adaptation des enfants, qui ne signifie pas que leurs réponses à l'attitude de l'éducateur est sincère. Ils ont l'habitude d'ajuster leur comportement à celui de l'adulte. Dès lors, pour les voir tels qu'ils sont, l'adulte doit d'abord se montrer tel qu'il est. A ce titre, l'aphorisme suivant est une bonne illustration de l'importance d'être soi-même face à ce public, sans artifice : « Si tu joues au policier, ils joueront au bandit. Si tu joues au bon Dieu, ils joueront aux diables. Si tu joues au geôlier, ils joueront aux prisonniers. Si tu es toi-même, ils seront bien embêtés » (Deligny, 2007, GDC, p.128). De plus, les enfants se rendent compte lorsque l'adulte n'est pas sincère, donc rien ne sert de feindre les sentiments, ils sont habitués aux stratagèmes de l'adulte et ne sont pas dupes : « Tu te dis : "Ils ont volé, ils se sont sauvés de chez eux et ils ont vagabondé : errant comme des loups, sournois comme des fauves... Je vais à tout hasard élargir mes épaules et prendre, mâchoires serrées, un regard de dompteur..." Et tu les trouves serviles, flatteurs, empressés et obéissants. Ils t'offrent, puisqu'ils ne peuvent te donner autre chose, leurs mains, leur sourire et leurs oreilles. Tu te dis "Je les ai conquis." Les deux trous

d'épingle dans les pneus de la bicyclette, c'est pour compléter le cadeau, ce don d'eux-mêmes qu'ils jugeaient sans doute insuffisant » (*ibid.*, GDC, p.122). Les jeunes ne supportent pas les promesses non tenues et les mensonges, ainsi les éducateurs ne doivent pas prétendre apprendre aux enfants à faire ou à être ce qu'ils ne connaissent pas, ne sont pas. De plus, cela ne sert à rien que l'éducateur se prenne comme exemple pour sermonner les enfants, car s'ils ont besoin de modèles, c'est au plus proche de ce qu'ils sont : des enfants. Le seul moyen qu'a l'adulte de permettre à l'enfant d'être en toute sincérité, authenticité, est de se présenter à lui sans artifice, sans moyen de pression, qu'ils soient positifs ou négatifs. L'authenticité entraîne l'authenticité, et celle-ci est l'objectif premier du métier pour Deligny.

Macherey précise que le fait d'aider les enfants plutôt que de les aimer a une dimension politique, comme tout le travail de Deligny. Aimer un enfant revient à lui donner le statut de sujet méritant cet amour au même titre que tout le monde, le plaçant ainsi sur une dimension d'égalité. Ils deviennent alors « des personnes comme les autres », enfermées dans une identité de conformité, adaptable, normalisable : « en fin de compte, c'est assigner chacun à une identité supposée être "la sienne" » (Macherey, 2021, p.186). Au contraire, aider consiste à permettre à l'autre d'être, de manière authentique. Il en est de même pour le refus des sentiments, qui viennent enfermer l'individu dans des comportements répondant à des désirs, les siens autant que ceux de la personne en face de lui. Partant de là, les sentiments assujettissent, et deviennent un moyen d'exercer un pouvoir sur l'autre. Ne pas les compter parmi les outils à disposition des éducateurs est alors une posture politique, de libération de l'individu, tout autant qu'une posture éthique, dans le rapport à l'autre. De même, s'il convient pour l'adulte de ne pas faire usage des sentiments, cela n'est pas accepté non plus de l'enfant : « Celui qui pleure et se lamente à faire mourir d'émotion une présidente de bonnes oeuvres "parce que sa grand-mère doit être malade d'inquiétude... elle ne l'a pas vu depuis qu'il a été arrêté... elle ne sait rien" est conduit à l'atelier. Il y a là assez d'outils de toutes sortes pour qu'il gagne en quelques jours de quoi se payer le voyage aller et retour. Et s'il est vraiment pressé, il n'a qu'à se barrer sans nous le dire. Car l'escroquerie aux sentiments est à nos yeux le choléra des entreprises éducatives antérieures, et nous désinfectons au juron les fermentations affectives de tous ceux qui sont passés entre les mains des "bonnes âmes" » (Deligny, 2007, VE, p. 195). Tout comme nous avons pu le voir avec la punition précédemment, l'usage des sentiments est ici aussi comparé à une maladie, dont il faut débarrasser enfants et adultes afin de leur permettre d'être de manière

authentique. Les sentiments ne sont bien souvent, de la part des enfants comme des adultes, que des stratagèmes visant à obtenir quelque chose et non la manifestation de la véritable personnalité, du caractère du jeune.

L'usage de la punition va lui aussi induire des comportements chez les enfants, et les changements qu'il amène ne sont pas toujours ceux souhaités. Même Clarence, l'instituteur dans le roman *Adrien Lomme*, qui pourtant n'est pas décrit par Deligny de manière positive, sait cela : « Jamais Clarence n'a fait mettre un gosse au coin. Les coins de sa classe ignorent les pénitents mais, sans l'avoir jamais vu, tout écolier sait d'instinct ce que veut dire "au coin..." comme les chiens savent ce que veut dire : "couché". Clarence montre quand même un coin de la classe, un doigt tendu, et ce doigt donne des petits coups dans l'air, des petits coups de fouet destinés à faire tourner Dufresnes sur lui-même, comme s'il y avait entre lui et le doigt de Clarence une ficelle à faire tourner les toupies. Dufresnes s'en va au coin. Il est furieux, brûlant de haine et Clarence se dit qu'il vient de fabriquer un gars dont on pourra dire qu'il était né avec ce vice de dénoncer les autres, un traître au visage poupin, une charogne parfumée au savon Cadum » (*ibid.*, AL, pp. 563-564). La punition n'est que violence, elle n'a aucun effet positif : « Ils connaissent toutes les méthodes de séduction, de la main sur l'épaule au coup de pied quelque part en passant par le sermon à voix contenue, les yeux dans les yeux. Pour l'effet que ça leur a fait, essaie autre chose » (*ibid.*, GDC, p.123). La punition, comme nous l'avons rappelé avec Foucault, agit sur le corps. Elle enferme l'autre, limite sa capacité d'agir et d'être : « Tu n'obtiendras rien de la contrainte. Tu pourras à la rigueur les contraindre à l'immobilité et au silence et, ce résultat durement acquis, tu seras bien avancé » (*ibid.*, GDC, p.126).

Ricoeur rapproche altérité et passivité. Cette dernière s'exprime de trois manières différentes : dans le corps, la chair, qui est le lien entre soi et le monde extérieur ; dans la relation à l'autre étranger ; dans la conscience. Dans la passivité de la chair réside la souffrance, le fait de subir l'action de l'autre. Ricoeur lie cet aspect à la Règle d'Or, dans laquelle celui qui agit exerce son pouvoir sur une personne passive. La souffrance est également reliée à la mésestime de soi et d'autrui, qui de par son action, prive l'individu de son pouvoir d'agir. Ricoeur, en invoquant Maine de Biran, affirme ainsi que « Dire "je suis", c'est dire "je veux, je meus, je fais" » (Ricoeur, 2015, p.371). Les différents degrés de passivité font du corps, qui les perçoit, qui résiste, qui devient actif, le lien privilégié entre soi et le monde.

Le corps est la source du pouvoir, dont découle la volonté. Il est le socle même de l'ipséité.

La critique formulée par Deligny à l'égard de la psychologie et de la psychiatrie reproche à ces disciplines, par les dossiers, la transformation des enfants en cas, de les enfermer dans un diagnostic fixe, ne comprenant pas leurs capacités, leurs possibilités à devenir, ni qui ils sont vraiment : « Et il y a des tribunaux pour enfants et adolescents, il y a des psychologues. Il y a ceux qui disent : “Montre moi ton Rorschach, je te dirai qui tu es.” » (Deligny, 2007, GC1, p.409). Le diagnostic ne doit pas intéresser l'éducateur, celui-ci n'étant pas représentatif de ce qu'est l'enfant : « Epileptoïde, déprimé, hypomaniaque... Voilà qui regarde le médecin. Toi, ton refrain doit être : “A quoi allons nous jouer ?” » (*ibid.*, GDC, p.136). Marie Dapé, dans *Adrien Lomme*, concentre à elle seule toutes les critiques que Deligny peut faire de l'usage de la psychologie et des tests. Elle interprète, essaie de voir dans chaque acte de l'enfant une explication à son comportement déviant. Durant un atelier sculpture, observant les créations d'argile des enfants, et s'arrêtant sur celles de deux d'entre eux, Pierre et André, elle pense : « Ce paysan écrasé par le labeur et l'ivresse, mais c'est l'image même de l'hérédité de Pierre Sauté, fils d'un paysan alcoolique. Marie se souvient très bien du dossier. Cette projection du moi dans l'argile, il faudra qu'elle en parle au psychiatre. (...) Du ver, André Bourle a fait à son bonhomme un licol. Un licol... André Bourle est un fugueur. Un licol mince, qui ressemble à un cordon ombilical... qui ressemble à ces morceaux de corde ou de chaîne que les chiens qui se sont sauvés traînent quelquefois à leur cou et qui se prennent dans leurs pattes et les effraient. Le cœur de Marie bat plus vite. Elle est peut-être sur la piste d'une interprétation évidente des fugues d'André Bourle. Interprétation ou explication ? » (*ibid.*, AL, p. 510). De même, les réunions tenues par l'équipe du patronage sont tournées en ridicule, tant elles ne disent rien de qui sont les enfants ou de comment faire pour les aider : « À ces réunions-là, on s'assied en cercle et on épluche le comportement des enfants et leur caractère. Longues longues corvées d'épluchage dont il reste quoi ? Un tout petit morceau de jargon que le psychiatre note à la hâte sur une feuille, comme s'il tenait le fin mot de l'histoire. Il écrit : “enfant demeuré au stade sadico-anal : complexe d'OEdipe non liquidé...” “Tous les chemins mènent à Rome.” Quelquefois il écrit : “père dcd” avec un point d'interrogation. Mort à la guerre ? Mort en déportation ? Point d'interrogation. On n'était pas là pour faire de l'état civil » (*ibid.*, AL, p.570). Ni pour proposer des solutions, aider l'enfant, mais bien pour le décortiquer, constituer un savoir sur lui qui pourra être réutilisé.

L'examen, nous dit Foucault, permet d'allier surveillance et normalisation. L'observation faite l'est toujours au regard de la norme, et celle-ci permet d'identifier et punir les écarts.

Les rituels autour de l'examen s'expliquent par cette double fonction. De même, l'individu examiné passe du statut de sujet à celui d'objet de savoir, passif. La place grandissante de l'examen, depuis la fin du XVIIIe siècle, dans les différentes institutions disciplinaires, que ce soit à l'école ou à l'hôpital, montre l'importance de ce procédé de prélèvement du savoir. L'examen permet l'invisibilisation du pouvoir. Il met la lumière non pas sur celui qui l'exerce mais sur ceux qui en sont les cibles. Son aspect obligatoire permet de maintenir les individus dans un rapport de domination et d'assujettissement. De même, les rapports et autres écrits constitués à partir de l'examen participent à l'inscription de l'individu objet de savoir dans des classifications, permettant ainsi de mesurer les déviations, leurs différents degrés, et de construire des normes. Tout cela a participé, comme nous l'avons dit précédemment, à la naissance des sciences humaines et à leur constitution comme champ de recherche. Grâce à l'examen, le sujet peut devenir un cas, sur lequel le pouvoir de normaliser, de rééduquer, de redresser peut s'exercer. Il est ainsi possible également d'exclure ces individus, de les classer selon leur dangerosité, leur déviance. Le savoir accumulé dans les dossiers donne une prise au pouvoir disciplinaire et devient une nouvelle technique pour l'exercer. L'identité de l'individu est ainsi construite selon les observations faites et répertoriées, il n'est plus que cas. En maîtrisant les personnes visées, en les classifiant, en leur assignant une étiquette, l'examen participe, avec le déploiement des techniques disciplinaires que nous avons survolées plus haut, à diminuer la capacité de l'individu à exercer un pouvoir tout en le rendant utile.

L'individu prend une place nouvelle. Celui qui est sujet de toutes les observations, de tous les regards, n'est plus la personne importante de par son statut, mais ceux qu'il convient de maîtriser, enfants, anormaux, délinquants, fous. L'individualisation se fait non plus par le biais d'actions héroïques ou de faits marquants positifs, mais par le truchement de la norme et de la déviance à celle-ci et son objectivation par la médecine et les sciences humaines. Foucault ajoute que « L'individu, c'est sans doute l'atome fictif d'une représentation "idéologique" de la société ; mais il est aussi une réalité fabriquée par cette technologie spécifique de pouvoir qu'on appelle la "discipline". (...) En fait le pouvoir produit ; il produit du réel ; il produit des domaines d'objets et des rituels de vérité. L'individu et la connaissance qu'on peut en prendre relèvent de cette production » (Foucault, 2016, p.227).

Tous ces éléments réunis permettent de laisser à l'autre l'espace nécessaire pour être lui-même. Cela ne se traduit pas forcément en mots, et il faut être attentif à tout pour

entrevoir ce que ressent l'autre par ses actes. De nombreux moyens sont ainsi mis en œuvre pour voir l'autre tel qu'il se voit, se sent. Le jeu, qui doit être central dans le travail de l'éducateur car il permet de voir les enfants tels qu'ils sont, en est un. C'est également le cas de la photographie d'identité, demandée à l'arrivée au COT : « La gueule qu'ils croient devoir prendre, devant l'appareil, dans la cabine d'un Monoprix quelconque, est un véritable document pour qui veut distinguer l'être et le paraître. (...) Pour y voir clair dans ce qu'ils voudraient être, toutes les ressources d'une ville et de ses kermesses sont précieux matériel de laboratoire » (Deligny, 2007, VE, p.194).

Outre l'attitude des éducateurs et l'organisation du centre, les occasions et les circonstances permettent à l'autre de se dévoiler. Il suffit de trouver la bonne occasion pour que l'autre se montre tel qu'il est. Les récits dont il est question dans la Grande Cordée permettent de montrer comment, par les occasions qui se présentent, les jeunes peuvent se recréer et redevenir eux-mêmes, au-delà de l'image de délinquant. Ils mettent en lumière les difficultés rencontrées à la fois par les jeunes et les adultes dès lors qu'il s'agit de faire tomber les masques. Aussi, et nous avons déjà insisté sur ce fait, Deligny attend d'un éducateur qu'il soit « créateur de circonstances » (Deligny, 2007, p.212). Celles-ci, bien plus que de trouver un travail à l'adolescent, un nouveau lieu d'ancrage, ont également pour objectif de le révéler tel qu'il est. Les récits rapportés depuis la Grande Cordée en témoignent : par les occasions qu'ils rencontrent, les jeunes apparaissent sous un nouveau jour aux adultes, débarrassés de toute étiquette, de tout rôle de délinquant à jouer, entraînant le début du travail éducatif. Ce dernier, visant l'authenticité de l'autre, impliquant sa liberté d'être lui-même, allant à l'encontre de ce que demandent les institutions, sera également la raison qui poussera Deligny à renier le métier, à l'issue de la Grande Cordée : « Je n'ai jamais eu ni goût, ni talent, pour le façonnage des caractères. Je sais bien que, de par le monde, des éducateurs s'ingénient à modeler cet "homme nouveau" que l'Etat leur demande ou leur commande... Je ne voudrais pas qu'on s'y trompe. J'ai bien écrit, en 1944, un petit livre qui parle de ce métier-là. Ce n'est pas le mien » (Deligny, 2007, p.425). Sans compromis, ni concessions.

Ainsi, l'authenticité vient compléter le triptyque des vertus de l'éducateur, en complément de l'hospitalité et de la sollicitude. Elle prend la forme, chez Deligny, de l'authenticité des lieux, mais également des personnes qui les fréquentent. Il s'agit ici de permettre la rencontre de l'enfant avec des éducateurs authentiques, lui permettant ainsi de se définir quant à ce qui constitue son identité, en prenant compte l'autre et le monde qui l'entoure. Deligny n'a pas pour projet de formater ou normaliser les enfants : cela se manifeste aussi

bien dans ses écrits que dans sa pratique. Le refus des punitions, de l'usage des sentiments comme moyen d'arriver à ses fins, autant que celui, à l'issue de la Grande Cordée, de se considérer comme éducateur, manifeste, chez Deligny, un souci pour l'autre authentique. Ces vertus définies, nous allons désormais pouvoir définir l'éthique éducative de Fernand Deligny, en les liant avec son rapport au moralisme et au paternalisme.

Chapitre 4. Situer Deligny d'un point de vue éthique

L'éthique éducative delignienne repose donc sur trois vertus : l'hospitalité, l'authenticité, et la sollicitude, s'articulant finement dans une pratique tournée vers l'autre. Dans ce dernier chapitre, nous tenterons avec les éléments dont nous disposons désormais, de définir l'éthique éducative de Fernand Deligny. Dans un premier temps, nous nous attarderons sur la critique formulée par Deligny à l'encontre du moralisme, très présente dans ses écrits, nous permettant ainsi d'entrevoir plus clairement son positionnement éthique. Enfin, nous aborderons la question du refus du paternalisme, en explorant ses deux versants, fort et faible, afin de définir son éthique professionnelle.

Deligny et la morale

Dans les écrits que nous avons analysés, nous pouvons observer une position très critique de Deligny quant à la « morale ». Il est toutefois important de préciser qu'il ne s'agit pas, pour Deligny, de réfuter toute éthique, mais de s'attaquer au moralisme, « c'est-à-dire à la soumission de nos jugements légaux et moraux aux sentiments de dégoût et d'indignation de la majorité ou du plus grand nombre » (Ogien, 2018, p.98), qui souhaiterait imposer une certaine vision morale du monde aux enfants.

Il se positionne contre le moralisme présent dans le travail social, qu'il soit religieux ou qu'il prenne la forme du paternalisme, qui décide du bien et du mal sans nuance et souhaiterait façonner le monde à son image sans prendre en compte ses réalités multiples. Parmi les outils dont il fait usage pour permettre à l'enfant d'être, on ne retrouve pas l'usage de la morale. Pour lui, les leçons de morale et la religion n'ont pas leur place dans l'arsenal de l'éducateur, et la foi religieuse ne devrait pas être un moteur, contrairement à celui de la confiance en les hommes, en l'humanité, en sa bonté et ses possibilités. De plus, les enfants sont habitués aux leçons de morale et les demandent, bien qu'elles soient inutiles. Deligny considère qu'elles dénaturent les enfants : « Il était un cœur d'enfant, peuplé de bonnes intentions, vivantes, discrètes, et un peu difformes, comme un peuple de nains dans une ancienne forêt. Un adulte vint à passer, qui psalmodiait d'une voix grave des bons conseils et des chapitres de morale. D'avoir seulement entendu leur nom érupté par cette voix sonore, tous les petits nains sont morts de peur. Adultes, soyez moins bruyants » (Deligny, 2007, GDC, p.141). Deligny rejette donc l'idée d'une utilité des sermons, faits aux enfants et

récités comme des textes sacrés, d'autant plus que l'excès de morale finit par avoir l'effet inverse de celui attendu, dans la mesure où les enfants savent en jouer en promettant des changements de comportement qui n'arriveront pas mais qui sont là uniquement pour satisfaire l'adulte.

Pour Deligny, si les actes des enfants sont jugés comme immoraux, les leçons de morale ne changeront rien au comportement. Cette forme de « catéchisme », terme employé à plusieurs reprises, n'endigée pas pour autant les actes de délinquance, ne rend pas les enfants meilleurs ou bons. Seul un changement véritable de leurs conditions de vie pourra stopper la délinquance : « Quand tu auras passé trente ans de ta vie à mettre au point de subtiles méthodes psycho-pédiatriques, médico-pédagogiques, psychanalytiques, à la veille de la retraite, tu prendras une bonne charge de dynamite et tu iras discrètement faire sauter quelques pâtés de maison dans un quartier de taudis. Et en une seconde, tu auras fait plus de travail qu'en trente ans » (Deligny, 2007, GDC, p.143). L'aphorisme que nous venons de citer, comme d'autres, montre l'importance de l'autre : il est question, avant toute chose, d'améliorer ses conditions de vie. C'est ce qui, pour Deligny, définit le bon éducateur.

Il considère que le moralisme pose un jugement ferme et définitif sur l'enfance délinquante, un jugement de valeur impliquant qu'ils valent moins que les autres et méritent de ce fait moins de soin et d'attention. Ce moralisme se retrouve chez les personnes en charge de l'enfance inadaptée. Selon lui, le moralisme et le paternalisme, de par leur immobilisme, leur incapacité à recréer la société, leur manque de volonté pour le faire, et leur désir de maintenir l'ordre établi sont « les ennemis de l'enfance » (*ibid.*, VE, p.163). Il leur reproche l'instrumentalisation de l'enfance inadaptée et de la misère. Leur but, en prenant en charge les « enfants en danger "moral" » (*ibid.*) – les guillemets sont ici significatifs – n'est pas tant de les aider, de changer leurs conditions de vie, mais bien de faire perdurer « un ordre social pourri et qui s'écroule de partout » (*ibid.*), en imposant leurs valeurs, leur vision du monde et en maintenant un certain degré d'asservissement des milieux populaires. Le terme même de redressement moral est rejeté par Deligny, tout d'abord parce qu'il ne partage pas les valeurs de celui-ci, la vision de ce qui serait moral ou non, représentant un clivage bourgeois ouvrier mais également par le fait que le terme redressement implique une norme à laquelle il n'adhère pas et l'uniformisation des jeunes.

Il réaffirme son opposition avec la morale en vigueur, et repère d'ailleurs qu'une personne socialement reconnue, intégrée, présentée comme un modèle de vertu n'est pas

nécessairement mieux qu'une autre sur le plan moral, comme c'est le cas de l'Abbé Stahl, et qu'il est inutile d'éduquer « à petits coups d'exemples » (*ibid.*, VE, p.164). Le moralisme aveugle les éducateurs, qui sont formatés à ne repérer que les actes dits moraux sans en analyser les tenants et aboutissants et à dénigrer automatiquement, sans recul, les autres actions, comme c'est le cas de l'une des éducatrices, issue de la bourgeoisie : « Elle est obnubilée par les abstractions “honnêteté”, “justice” ou “discipline”. Elle s'émerveille de leurs moindres manifestations spontanées, malhabile à reconnaître parmi les champignons “moraux” qui poussent au gré des circonstances, les comestibles et les vénéneux » (*ibid.*, VE, p.172). Le moralisme pousse à rejeter les enfants dès qu'ils commettent un impair, plus particulièrement dans les milieux aisés, pour ne pas perdre la face. Deligny décrit les audiences du tribunal comme un spectacle ridicule où moralisme et paternalisme se joignent pour faire ressentir la honte aux enfants : « Devant le flot de jeunes asociaux on colmate les vieilles digues, et les équipes de sûreté dont on se sert le plus volontiers sont vieilles filles, juges, avocats et avocates. Tous ces guignols dont la drôlerie un tantinet désuète n'échappe pas à l'œil vif des petits instables pour peu que leur niveau mental dépasse l'âge de neuf ans, s'acharnent à creuser, du côté du Bien et du Droit, des petites mares insuffisantes où croupissent salement les enfants honteux » (*ibid.*, VE, p.183). Pour lui, rien de cela n'a d'effet positif, n'apporte de changement dans le comportement des délinquants : « Ou bien le délinquant est intimidable et la peur et la honte ressenties aggraveront la récidive, ou bien il ne l'est pas et la société se ridiculise » (*ibid.*).

Il critique le paternalisme qui s'attarde sur des détails plus que sur ce qui compte vraiment et s'attache à juger le mode de vie des gens plus que leur travail, leurs capacités. Il prend à plusieurs reprises, dans *Les Vagabonds efficaces* comme dans *Adrien Lomme*, l'exemple de la sexualité, qui pour les moralisateurs ne devrait pas exister chez les adolescents et les rend immoraux. C'est le cas pour L., jeune homme de quasiment dix-neuf ans, passager du COT, qui se voit renvoyer du chantier sur lequel il a été placé, non pas parce que le travail fourni n'est pas à la hauteur, mais parce qu'il a été surpris en dehors de ses heures de travail en compagnie d'une jeune fille. Deligny d'ajouter : « Tant il est entendu que, jusqu'à présent, la rééducation et la castration, c'est tout un » (*ibid.*, VE, p.187). Concernant la sexualité, il condamne le puritanisme qui la rejette et jette la honte sur les mères, les poussant à abandonner leurs enfants pour maintenir l'honneur. Ce puritanisme religieux est selon lui un danger pour l'enfance. Il critique également une certaine forme de censure concernant les ouvrages destinés aux jeunes et disponibles dans les bibliothèques des centres, qui devraient être des modèles de vertu : « Dans la bibliothèque, au second étage, petite salle tranquille où

l'on dessine, écrit et lit, il y a, honni soit qui mal y pense, des rhômans d'amour et des policiers où le sang gicle à tous les paragraphes, où les mains étreignent des gorges qui en sont donc à leur avant-dernier soupir, où les noyés ligotés descendent en file indienne de chapitre en chapitre entre deux eaux. (...) Toutes les librairies, toutes les revues regorgent de ces amours et de ces crimes épanchés sur papier hygiénique et il est entendu que le Centre d'observation est un quartier en miniature et non une couveuse artificielle collective pour prématurés sociaux » (*ibid.*, VE, p.193).

Deligny se montre très acerbe, suite à la fermeture du COT, contre les institutions qui ont jugé les éducateurs inaptes du fait de leurs modes de vie, de leurs mœurs ne correspondant pas aux normes des moralisateurs, plus que sur le travail effectué. Il oppose à cette décision les résultats obtenus, les évasions extrêmement rares et les arrivées de jeunes sur les conseils d'amis, d'autres centres, suite à des évasions ou avant même d'avoir été arrêtés, cherchant tout simplement de l'aide. Deligny juge les motifs de fermeture injustes, illégitimes. Quand le centre est fermé momentanément, il préfère partir, par solidarité pour ses éducateurs et pour ne pas abandonner ses convictions. La dénonciation d'une perte de morale de l'enfance n'est que déni et violence envers cette dernière. De plus, cet argument est contradictoire, car il exprime en réalité un moralisme puritain très ancré. Selon lui, ce dernier est trop figé, les limites du bien et du mal n'étant pas si marquées, plus particulièrement en matière de délinquance. Il en vient ainsi à se demander ce que protéger l'enfance signifie vraiment. Il s'oppose fermement au capitalisme catholique, qui pour lui n'a pas sa place en rééducation, à ses bons sentiments, et clame haut et fort le rôle de l'éducateur : « les aider, pas les aimer » (Deligny, 2007, VE, p.207).

Deligny ne condamne pas automatiquement certaines actions, qui pourraient être considérées comme mauvaises ou immorales. C'est le cas notamment du vol : « Ne sois pas trop exigeant. Ils ont volé des poires pour les manger. Ils auraient pu casser les branches, pour le plaisir. Dans la gamme des mauvaises actions, celles qui profitent vraiment sonnent quand même mieux à l'oreille » (Deligny, 2007, GDC p.125). Il se rend lui-même complice du vol du ballon, abordé précédemment, mais ferme également les yeux sur les trafics mis en place par certains éducateurs ou proches, pour obtenir de la nourriture sans ticket de rationnement, ou encore pour permettre de financer les salaires des jeunes du COT, rituel majeur pour la réinsertion, quand l'argent vient à manquer : « Les éducateurs raclent leurs poches. Je téléphone à tous les copains... Peut-être a-t-on vendu du matériel à la sauvette, sans me le dire, pour ne pas m'obliger à dire "non" ou à participer. Et ceux qui ont agi ainsi,

bien sûr, ne sont pas “honnêtes” en ce sens qu’ils dépassent l’honnêteté courante. Surhonnêtes, insupportables » (*ibid.*, VE, p.200). Ce qui importe ici, c’est que cette action ait été réalisée pour des motivations qui viennent répondre à un besoin de l’autre.

Quelle définition de l’éthique éducative de Fernand Deligny ?

L’une des difficultés à laquelle nous avons à faire face dans cette entreprise de définition de l’éthique delignienne est la tension entre deux possibilités : celle d’une éthique guidée par des vertus et celle d’une éthique minimale. Il est en effet difficile de nier le rejet du moralisme et du paternalisme présent chez Deligny.

Il nous semble important, pour amorcer cette dernière partie, de revenir sur la question du moralisme et du paternalisme. Selon Prairat, ces derniers posent question : « Le problème du moralisme regarde d’abord la morale scolaire, il interpelle le projet d’éducation morale que l’école républicaine doit porter, alors que la question du paternalisme regarde et le fonctionnement de l’institution et l’acte d’enseigner. » (Prairat, 2013, pp.118-119). Afin de contrer le moralisme, il est important de définir des valeurs communes sur lesquelles la morale éducative pourra s’appuyer. Celles-ci se retrouvent, nous dit Prairat, dans « l’idéal républicain et la Déclaration des droits de l’homme » et peuvent être listées ainsi : « liberté, égalité, solidarité, tolérance, laïcité, esprit de justice, respect et absence de toute forme de discrimination » (*ibid.*, p. 120). S’appuyer et se restreindre à ces valeurs supprime la menace du moralisme.

Prairat précise que le paternalisme en éducation ne peut être évité, dans la mesure où la relation entre l’adulte et l’enfant, dans un cadre éducatif, est forcément asymétrique. L’adulte se doit de protéger l’enfant, parfois de lui-même, si le risque pour sa sécurité est trop important et uniquement dans ce cas précis. Il est possible de distinguer deux formes de paternalisme : fort et faible. Chacun a pour objectif de « protéger les personnes d’elles-mêmes ». Contrairement au paternalisme fort, sa version faible voit son « ingérence (...) limitée aux cas bien précis où ces personnes sont dans l’incapacité provisoire ou permanente de délibérer et de décider par elles-mêmes : l’ingérence doit viser, lorsque c’est possible, à restaurer ces capacités » (Ogien, 2018, p.138). Comment dès lors définir les personnes envers lesquelles il serait légitime d’agir ou non de manière paternaliste ? Ogien précise que Mill s’opposait au paternalisme visant des personnes majeures et matures, dans

le sens du développement des facultés intellectuelles, incluant ainsi les enfants, mais également les populations considérées comme inférieures. Selon Ogien, le paternalisme doit être évité quoi qu'il arrive, et peu importe l'âge, notamment, des personnes qui nous font face. Cette option, bien que floue, a le mérite « de ne pas s'exposer au discrédit qui pourrait frapper aujourd'hui les remarques de Mill à propos des "sociétés des âges arriérés" et aux critiques des défenseurs des droits de l'enfant » (*ibid.*, p. 141).

Deligny se situerait du côté du paternalisme faible, défini comme « un type de tutelle qui est au service de l'autonomie intellectuelle de l'élève et qui reconnaît à ce dernier des prérogatives ("droits d'apprenant") qui ne sont rien d'autre que la reconnaissance que celui-ci est déjà en chemin » (Prairat, 2013, p.127). La restriction de liberté ne peut intervenir que pour la sécurité de l'enfant. Elle n'interdit pas, mais permet, autorise à l'enfant de grandir et d'apprendre en prenant en compte ses besoins et ses capacités. La sollicitude contient en elle-même le risque d'un certain paternalisme, qui doit être régulé, pour que le sujet de la sollicitude ne soit pas seulement passif mais aussi actif. Prairat insiste sur le fait que l'un des défis est de limiter ce risque en modérant la sollicitude par la valeur de justice. Chez Deligny, ce rôle incombe à l'authenticité, qui garantit à l'enfant la possibilité de définir son identité, maintient et protège son pouvoir d'agir. La question qui subsiste ici est donc celle de la restriction : existe-t-elle chez Deligny ? Comment fixe-t-il, effectivement, des limites aux enfants accueillis ? Il semblerait que ce rôle incombe à la tentative en elle-même, et non à Deligny. C'est la tentative qui fixe le cadre dans lequel vont évoluer enfants et adultes, dans le souci de préserver leur intégrité morale. Pour reprendre la métaphore de l'acrobate utilisée par Miguel (2016) pour aborder l'inadaptation, la question centrale est bien celle des capacités de l'enfant : ne pas lui demander de faire ce dont il n'est pas - encore - capable. Poser cela implique de ne pas non plus laisser faire l'enfant dans le cas où, par manque de capacités, il pourrait se mettre en danger. Toutefois, nous ne trouvons pas de trace de ce type d'affirmation chez Deligny. Nous ne pouvons qu'imaginer que ce genre de limite est posé, mais non l'affirmer.

La critique formulée par Deligny envers le moralisme et le paternalisme se retrouve dans le minimalisme moral. La liberté individuelle se trouve, chez Mill, au cœur de la réflexion morale, faisant de celle-ci une conception libérale. Le principe de non-nuisance est ici le socle de toute relation sociale. Pour lui, l'éthique ne saurait concerner autre chose que les rapports entre les individus et ne doit en aucun cas se préoccuper de commander un style de vie ou de juger des « crimes sans victime ». Deligny estime que le rôle de l'éducateur n'est

pas d'émettre de jugement moral sur les enfants : « Ne crois pas proche de sa “sortie” celui qui vole à l'un pour donner aux autres. Si tu te mêles d'esthétique et de morale pure, tu es un dangereux égoïste et tu ne fais pas ton métier » (Deligny, 2007, GDC p.140). La société et le mode de vie bourgeois prononcent suffisamment de jugements qui enferment l'enfant dans une étiquette pour que l'éducateur le fasse également. Son rôle, au contraire, n'est pas d'inculquer des valeurs morales, mais de permettre à l'autre de s'insérer. Il s'agit ici à nouveau d'un paradoxe. Comme nous l'avons vu avec Taylor, la construction du soi authentique passe par la confrontation à l'autre et la définition d'un horizon qui nous permette de vivre avec lui. Comment Deligny peut-il accorder autant d'importance à la construction de l'identité de l'enfant par le biais de sa rencontre avec l'autre, notamment en la figure de l'éducateur ouvrier, s'il estime qu'il n'a pas pour rôle de se préoccuper des valeurs de l'enfant ? De même, lorsqu'il parle des évadés d'Armentières ayant trouvé du travail dans la division Wallonie de la Waffen SS, il estime qu'il s'agit là d'un échec, bien qu'il tempère cela par le manque d'opportunité en matière d'emploi. Si le positionnement moral des enfants dont il a la charge ne lui importait pas, il estimerait que cela est un gage de réinsertion.

Comme nous l'avons précisé, il semble délicat de ne jamais faire preuve de paternalisme dans la relation éducative. Celui-ci doit prendre, comme nous l'avons vu à la suite d'Eirick Prairat, sa forme la plus faible, pour garantir la liberté et l'autonomie de l'enfant, tout en assurant sa sécurité. L'option minimaliste ne peut donc être envisagée dans le cadre d'une éthique éducative sans que cela ne soit au mieux un paradoxe, qui ne serait certes pas le premier concernant Deligny, au pire un non-sens. Pourquoi semble-t-elle pourtant si bien correspondre à Deligny ? Il convient, selon nous, de séparer ici éthique personnelle et éthique professionnelle, sans omettre pour autant que la première nourrit la seconde. L'éthique personnelle de Deligny relève du minimalisme moral. Son éthique éducative, quant à elle, ne saurait être définie ainsi.

Nous avons, dès le premier chapitre de ce travail, abordé le souvenir des singes en cage, scène originelle chez Deligny. Il nous semble important de détailler, pour définir son éthique éducative, l'importance de celle-ci dans le sentiment éthique chez Deligny, comme suggéré par Jouvenet.

Selon Bergson (2012), devoirs individuels et morale sociale sont liés. En effet, pour que le social existe, il faut que l'individu accepte de l'intégrer, d'en faire partie. Il développe ainsi ce « moi social », qui est la première des conditions et obligations envers la société. Il s'agit

d'un élément indispensable pour que la société puisse avoir un effet sur l'individu, pour qu'il voit constamment l'intérêt d'en faire partie. De plus, Bergson ajoute que les humains ne peuvent que difficilement quitter la société complètement, tant cette dernière marque les esprits, les habitudes, les actes quotidiens qui sont des rappels constants de l'existence même de cette société. Aussi, le moi social permet à l'individu de ne pas lâcher prise, en se fixant des exigences liées à la société, tout en ayant une conscience morale, pleinement liée aux exigences sociales.

Ces obligations morales n'ont bien souvent pas besoin d'être rappelées : elles traversent l'individu sans qu'il n'ait à se les remémorer constamment. Les devoirs sont ainsi appliqués de manière quasiment instinctive, facilités par les différents niveaux d'interaction sociale et les intermédiaires entre l'individu et la société en général, tels que la famille, le milieu professionnel, le lieu de résidence. Une première forme de morale est qualifiée par Bergson de minimale, ne nécessitant aucune personnification pour faire sens ou être suivie. A l'inverse, une morale plus maximale a besoin de modèle, de héros, de saints, d'exemples à suivre. La première émane de l'individu en lui-même, la seconde est un appel venant de l'extérieur. Ces exemples vont ainsi venir nourrir la réflexion d'un individu dans des situations délicates, en puisant l'inspiration dans ces figures. Nous allons dès lors agir selon ce que nous imaginons que cette personne aurait fait ou approuvé, en la prenant comme modèle qui aura résonné en nous, comme cela peut être le cas des enfants face aux éducateurs ouvriers chez Deligny, qui de par leur présence, permettent à l'identité de se construire de manière authentique. Cette deuxième morale, en opposition à la première qui est sociale, peut alors être qualifiée d'humaine. Cet appel n'étant ni en lien avec les réflexes et les habitudes émanant de la société, Bergson en conclut qu'il provient de la sensibilité des individus, de leurs émotions. Il en distingue deux : l'une provenant d'une construction intellectuelle, d'une idée, quand l'autre quant à elle est à la source de l'idée : « création signifie avant tout émotion », ajoute-t-il (Bergson, 2012, p.123). Un problème se pose à l'individu, qui va générer une émotion, qui va permettre de le résoudre, en agissant comme moteur de l'activité intellectuelle. Bergson précise toutefois que si l'émotion est à la base de la morale, il ne s'agit toutefois pas de constituer une « morale de sentiment » (Bergson, 2021, p.125). Si l'émotion oblige, c'est parce qu'elle est puissance d'agir, volonté, attrait. Afin de comprendre cet attrait, cette genèse émotionnelle de la morale, il faut « retrouver au fond de soi l'émotion originelle ». Celle-ci va impacter la morale sociale et vice-versa, elles se nourrissent mutuellement, entre « pression et aspiration » (Bergson, 2012, p.128). Cette morale issue de l'émotion est positive, incite au mouvement, au progrès, à la transformation.

De même, sur l'importance de l'émotion en éthique, Prairat écrit : « il n'y a pas d'éthique sans affect ; les hommes ne sont pas des êtres moraux pour la seule raison qu'ils sont doués de raison, mais parce qu'ils possèdent la capacité de se sentir affectés. Le sentiment doit s'ajouter à la raison pour que le bien objectif ou le mal que l'on se représente puissent mettre en mouvement notre volonté. Pour ployer le pouvoir, une force est nécessaire, et non un savoir » (Prairat, 2005, pp.70-71). L'éthique delignienne, comme l'a souligné Jouvenet, prend racine dans la scène originelle que nous avons abordée précédemment : « De cette histoire vraie dont le souvenir est si vivant, Deligny trouve l'origine de sa volonté de désenfermement en rupture avec l'image de l'homme concentrationnaire » (1988, p.38). Dans cet entretien, Deligny évoque également son effroi face au traitement que réservent ses camarades de classe à des tritons qu'il a trouvés et gardés dans un bocal. Il dit alors : « la société initie les enfants, tout petits, à des choses (...) pires que la mise à mort » (cité par Jouvenet, 1988, p.39). Jouvenet précise que cette « inhumanité a profondément contribué à édifier son éthique » (*ibid.*, p.39). L'émotion suscitée par la vision des singes en cage et la disparition des tritons est mouvement vers l'autre, vers sa misère. Elle se positionne face à l'inhumanité, pour non plus enfermer et faire souffrir l'autre, mais pour l'accueillir dans sa misère.

Par les aspects que nous avons défini précédemment, nous envisageons clairement la place qu'occupe l'autre dans la pratique et la pensée de Deligny. Celle-ci est centrale, et les actions menées ne sont pas dictées par ce qui lui est bénéfique, mais par ce qui l'est pour les enfants, les éducateurs, les familles. L'hospitalité, dans sa dimension inconditionnelle, porte en elle des risques, que nous avons énoncés. Ceux-ci impliquent de penser à l'autre, parfois, plus qu'à soi-même. Il n'agit pas de manière hospitalière parce que cela est bon pour lui, le rend meilleur, mais parce que cela est bénéfique pour l'autre.

Nous avons vu, à la suite de Taylor, que l'authenticité chez Deligny se manifestait grâce à l'autre, dans sa prise en compte. Il est pleinement intégré à la construction de l'identité de l'individu, dont les valeurs s'appuient sur ce qu'il partage avec l'autre et sur ce qu'ils peuvent construire en commun. Deligny agit pour le progrès de tous, pour permettre aux sans deuil, pour reprendre Butler, de s'émanciper. Dans ses propos, il milite pour cet aspect, ce qui, encore une fois, montre l'importance du rapport qu'il entretient à l'autre.

Chez Deligny, nous observons une volonté de ne pas agir à la place de l'autre, de ne pas avoir de projet sur lui, mais de lui permettre de penser ses propres projets, de les réaliser, pour se libérer. De même, nous l'avons vu, Deligny se refuse à considérer les délinquants

comme un danger duquel il faudrait protéger la société, comme une simple main d'œuvre permettant à la société capitaliste de perdurer, comme un futur homme nouveau qu'il faudrait modeler afin de maintenir un ordre établi. L'idée même d'authenticité telle qu'elle est présente chez Deligny va à l'encontre même de l'idée de considérer l'autre comme un moyen. De même, la sollicitude dont il fait preuve va jusqu'à lutter justement pour que les jeunes inadaptés et leurs familles ne soient pas sacrifiés. Cet aspect s'observe dans les situations que nous avons présentées, mais nous pouvons également le retrouver dans le cas des évadés au COT. Que faire de ces jeunes qui fuient une structure violente ? Le devoir, dans une logique absolutiste, serait de les renvoyer dans l'institution de laquelle ils viennent, de ne pas se rendre complice de l'évasion. Pour autant, ce n'est pas la solution que choisit Deligny. Celle-ci est centrée sur les conséquences pour la sécurité de l'enfant. De même, lorsqu'il permet à un jeune, amené par les gendarmes au COT après l'avoir recherché pendant deux ans, de partir et rejoindre le cirque dans lequel il travaille. Les raisons invoquées ici sont à la fois le délit commis, la temporalité qui ne fait plus sens - à quoi bon arrêter un jeune deux ans après un méfait commis par nécessité - et les conséquences sur son avenir et son insertion.

Comme nous l'avons vu avec la vertu de sollicitude, celle-ci est liée à une lutte pour de meilleures conditions de vie. Deligny répond à l'appel de l'autre, prend en compte ses besoins, envies et revendications. Il construit, avec les personnes qui l'entourent, adultes comme enfants, des collectifs permettant de penser le monde, la place que ces individus y occupent, et les moyens de le transformer pour améliorer la société. Il lutte pour l'enfance, pour les classes ouvrières, pour le respect de leurs droits et leur émancipation, en accord avec leurs demandes.

Personnage complexe, les multiples paradoxes et contradictions de Deligny se retrouvent dans son éthique. Les différentes postures adoptées et actions menées ne le sont pas parce qu'elles le rendent meilleur, mais parce qu'elles s'imposent à lui, et pourraient en ce sens être considérées comme répondant à des devoirs. Pour autant, il ne semble pas se tenir souvent au respect de certains de ces derniers, comme nous avons pu le relever. De même, la conséquence, bien qu'occupant une place importante dans sa réflexion, contient en elle-même trop de risques pour les inadaptés, relégués par la société, qui n'a que faire d'eux et n'hésite pas à les sacrifier, en les enfermant notamment, pour se protéger d'eux, dans une logique du plus grand bien. Ni le devoir ni la conséquence ne semblent donc prendre le dessus pour guider ses actions. La vertu professionnelle, selon Prairat, représente « un élan,

un souffle » (2013, p.94). Elle est désir d’agir, désir réfléchi, basé sur l’analyse du monde qui nous entoure. Chez Deligny, cette analyse est fondée sur sa connaissance de l’enfant, aussi bien par son expérience que par la lecture de Wallon, mais aussi de ses conditions de vie, ainsi que sur la volonté qu’il affiche de changer la société. Dans le cas de Deligny, nous pouvons dire que ce qui l’interpelle sont les vertus d’hospitalité, de sollicitude et d’authenticité. Elles sont ce qui rend possible la décision.

« Comment exister pour l’autre, tout en se retirant dans la substitution ? Voilà une des formes de la question, comme question du “pour l’autre” à tous les sens de cette expression, une des formes de la question par où commencerait peut-être une éthique, une éthique en général, voire une éthique de l’hospitalité », nous dit Derrida (2021, p.61). L’éthique éducative de Fernand Deligny est une éthique de l’hospitalité, contre l’inhumain, pour l’accueil inconditionnel de l’autre, pour offrir à sa misère un asile, où il pourra se recréer, se libérer, construire son identité authentique et développer des valeurs communes avec d’autres, dans la même situation que lui, et espérer lutter ensemble pour un monde plus juste. La sollicitude et l’authenticité, entendues comme des vertus telles que définies par Prairat, deviennent ainsi le moteur dont cette éthique a besoin pour se manifester.

Conclusion

Ce travail de définition de l'éthique éducative de Fernand Deligny repose sur un certain nombre de constats. Comme nous l'avons noté dans l'introduction, l'actualité de la recherche sur Fernand Deligny est riche. Il en est de même concernant l'éthique et la déontologie en éducation, plus particulièrement dans un contexte scolaire, comme en témoignent les travaux de Pachod, Gohier, (depuis 2007), Prairat (depuis 2012), Dupeyron et Miqueu (2013), Didier Moreau (2019, 2020) ou ceux réalisés par le Groupe de Recherche Éthique en Éducation et en Formation¹⁵. L'originalité de notre recherche se situe dans plusieurs aspects. Tout d'abord, sa délimitation dans le temps. Nous avons pris le parti d'étudier la période nomade de Deligny (Houssaye) en nous concentrant sur les ouvrages rédigés et parus à ce moment, afin de délimiter une éthique s'inscrivant dans une pratique éducative définie et d'éviter toute réflexion a posteriori. Nous avons ainsi mis en lumière une période peu étudiée pour elle-même, dans sa singularité propre et non uniquement comme introduction au travail mené par Deligny dans les Cévennes. De même, la question de l'éthique n'est ici pas abordée par le prisme d'un philosophe, mais d'un pédagogue s'inscrivant dans une histoire, celle de la prise en charge des mineurs de justice, et des questions qu'elle soulève. Dans ce contexte, la figure de Deligny nous semble particulièrement intéressante, du fait aussi bien de ses contradictions et paradoxes, lui qui refusait toute classification, dont celle de pédagogue, et du milieu dans lequel il évoluait. Il ne s'agit pas ici de traiter de la question de l'éthique dans un cadre scolaire, mais dans celui du travail social et plus particulièrement de l'éducation spécialisée, ouvrant ainsi à des questions sur l'éthique éducative en général, sur l'acte d'éduquer, qui, selon nous, ne peut se faire sans hospitalité ni sollicitude, quel que soit le cadre dans lequel il se déploie.

Fernand Deligny, homme aux multiples facettes, à la fois éducateur sans l'être, pédagogue non assumé, écrivain reconnu, a voué sa carrière à l'enfance dite inadaptée. À l'aide de tentatives créées pour tramer des liens, il essaie de redonner à la jeunesse délinquante une identité qui ne soit pas marquée par une étiquette, mais corresponde à la réalité. Il mettra un point d'honneur à valoriser les milieux ouvriers, à combattre la misère et les institutions qui la laissent perdurer. Son action éducative est marquée par les méthodes actives, la multiplication des occasions, un fonctionnement non-punitif refusant l'exercice du pouvoir sur l'enfant, et le rejet de l'usage de sentiments non sincères. Il refuse toute normalisation de

¹⁵ Dont fait notamment partie Eirick Prairat, en qualité de Chercheur collaborateur international.

l'enfant et toute volonté de le faire correspondre à une morale bancale, manichéenne, qui n'a que faire des circonstances. Celles-ci, tout comme le milieu d'origine de l'enfant, occupent une place importante dans son travail : elles permettent à la fois d'expliquer la délinquance et de permettre à l'autre de renaître. Il refuse les explications mettant en cause l'individu pour se concentrer sur les causes sociales, qu'il faut traiter si l'on souhaite améliorer les conditions de vie des enfants et endiguer la délinquance, qui n'est que révolte envers une société qui n'a rien à apporter à sa jeunesse. Il mène ainsi plusieurs tentatives dans la première partie de sa carrière. Des classes spécialisées de région parisienne à celles de l'asile d'aliénés d'Armentières, en passant par l'institut médico-pédagogique que constitue le Pavillon 3 de ce dernier, au COT de Lille pour finir par le réseau de la Grande Cordée, Deligny n'aura de cesse de lutter pour cette enfance, pour son droit à exister, librement. Son aversion pour l'immobilisme des institutions et pour la mission de normalisation, de création d'un homme nouveau correspondant à la demande de l'Etat le conduira à renier son métier, à refuser de l'exercer. Il partira ainsi dans les Cévennes avec des enfants autistes mutiques, sans aucun autre objectif que celui de vivre avec ces enfants qui viennent questionner l'humanité et le langage, en leur permettant simplement d'exister tels qu'ils sont. Ainsi, il se situe en décalage avec la pensée et les pratiques de son époque, affirmant ainsi sa singularité dans le champ de la prise en charge de l'enfance inadaptée. Son itinéraire, pour reprendre l'analyse proposée par Riondet, Hofstetter et Go (2018), permet d'entrevoir son originalité et l'intérêt qu'il présente encore de nos jours. Son « itinéraire physique », « de vie » (*ibid.*, p.11), est constitué de réseaux, tout comme ses tentatives : on le retrouve aussi bien dans les institutions, à l'image de l'ARSEA du Nord ou du parti communiste, que dans des réseaux plus informels, constitués selon les hasards de la vie. Tout comme pour son parcours scolaire et universitaire, il esquivait pour mieux recréer et ne pas être prisonnier des idéologies à l'œuvre. D'un point de vue culturel, sa trajectoire se heurte à une culture professionnelle en construction et laisse entrevoir des « fragments faits de confrontation à des « questions cruciales, d'actualité » (*ibid.*, p.12), à l'image de son engagement contre la violence des institutions et de la société. Le travail effectué nous permet ainsi de mettre en lumière une pensée éducative particulière, basée sur une intuition pédagogique, une connaissance aussi bien pratique que théorique de l'enfance, et une éthique définie. Les vertus de l'éducateur que sont l'hospitalité, l'authenticité et la sollicitude s'inscrivent pleinement dans la pensée éducative de Deligny, répondant aussi bien aux questions éthiques, pédagogiques qu'aux besoins de l'enfant. De même, elles permettent à l'éducateur ouvrier de dépasser sa condition de dominé pour prendre place pleinement dans un tissu

social.

Nous avons, par ce travail, tenté de définir l'éthique éducative de ce pédagogue sans concessions. Le corpus retenu pour analyser cette conception morale comprenait les écrits sur Armentières, le COT de Lille et la Grande Cordée, reprenant ainsi toute la période que nous avons délimitée pour ce travail et permettant une mise en contexte. Nous avons, dans un premier temps, mis en lumière l'originalité de la pratique delignienne au regard de l'histoire de la prise en charge de l'enfance inadaptée et délinquante. Cela nous a permis d'isoler la singularité pédagogique de Deligny et son aspect précurseur, notamment concernant l'ouverture des lieux vers l'extérieur, le lien constant ainsi que le travail effectué sur le milieu et le travail en réseau. De même, la réflexion autour de la figure de l'éducateur et des formations montre une pratique à rebours de celles de l'époque. L'étude de ces éléments historiques a permis de mieux saisir les enjeux de sa pratique, traversant des périodes mouvementées de l'histoire contemporaine, mais également de la construction du champ de l'enfance et de l'éducation spécialisée. Dans un deuxième temps, l'étude des fondements idéologiques du travail social a permis de montrer la rupture opérée par Deligny quant aux idéologies de l'enfance, refusant de considérer celle-ci comme inférieure, mais considérant au contraire ses possibilités, plus particulièrement de révolte. L'originalité de Deligny se situe ici non pas uniquement dans les différentes critiques qu'il formule, mais bien dans la pensée qu'il leur oppose. Celle-ci se laisse entrevoir dans les différents écrits constituant notre corpus, y compris dans des formats littéraires qui sembleraient ne pas se prêter à l'exercice, tels que les contes du recueil *Les enfants ont des oreilles*. Il apporte des arguments venant enrichir la réflexion sur les publics comme sur les institutions. L'examen de tous ces éléments réunis, historiques, pratiques, idéologiques, et d'une certaine manière, philosophiques, nous a permis d'isoler les éléments fondateurs de son éthique. L'analyse thématique du corpus a rendu possible la mise en lumière d'un certain nombre de notions phares chez Deligny, mais également les liens entre ces dernières, dévoilant une fois de plus la richesse et la complexité de sa pensée. Nous avons pu établir que l'éthique delignienne est une éthique de l'hospitalité, nourrie par les vertus de sollicitude et d'authenticité. L'hospitalité, tout d'abord, occupe une place centrale dans les tentatives et les écrits, bien que, comme nous l'avons dit, cette thématique ne soit pas celle qui est la plus représentée directement dans l'écrit. Derrida écrit, à propos de Levinas : « Je ne sais pas si la chose fut déjà remarquée, car le mot "hospitalité" n'y est ni fréquent ni souligné, mais *Totalité et Infini* reste aussi un immense traité de l'hospitalité. Cela n'est pas seulement attesté par

telles occurrences du mot “hospitalité” mais par les enchaînements et la logique qui entraînent ce lexique » (Derrida, 2022, p.24). Il nous semble que cette remarque s’applique aux écrits analysés pour ce travail. Par leur intermédiaire, le vagabond Deligny nous invite à penser l’accueil réservé à l’autre, en ouvrant cette question à tous les lieux destinés à l’enfance. De même, la vertu de sollicitude se laisse voir dans l’attention portée à la retranscription des affects, aussi bien des adultes que des enfants, mais également dans les critiques que Deligny formule. L’enfant délinquant n’est jamais considéré pour lui-même, mais toujours uniquement par le prisme de la protection de la société, du maintien d’un ordre établi. Deligny y oppose la sollicitude, permettant d’ouvrir à une posture de solidarité, voire de fraternité par moments, avec les publics accueillis. L’authenticité quant à elle, souhaitée aussi bien pour les lieux que pour les personnes, jeunes et éducateurs, vient limiter le paternalisme inhérent à toute relation éducative pour le contenir à sa version la plus faible.

Toutefois, malgré ces résultats, il nous semble pertinent de revenir sur la méthodologie employée pour ce travail. Nous avons choisi, afin d’analyser le corpus établi, d’opter pour une analyse thématique. Bien que cette méthode permette de mettre en avant les sujets abordés et de les analyser de manière pertinente, elle nous semble incomplète. En effet, Deligny est très attentif aux mots : l’emploi de ces derniers n’est jamais fruit du hasard, comme le montre l’usage de définitions dans son autobiographie *Le Croire et le craindre*, pour viser l’exactitude du propos et de leur signification. Une analyse thématique ne nous permet pas de nous attarder sur les termes employés, d’aller explorer ce qu’ils signifient exactement et les implications que ces significations entraînent sur le discours. Une analyse du champ lexical nous paraît donc plus que pertinente en complément de la méthodologie employée ici, et serait un outil primordial pour cerner au mieux la pensée delignienne et être au plus proche de celle-ci dans les analyses que nous pouvons en faire. De plus, une codification des paragraphes que nous avons découpés dans chaque écrit retenu pour la constitution du corpus aurait permis de faire plus ample référence à celui-ci dans la présentation de notre analyse, et d’illustrer au mieux le propos sans avoir recours à trop de citations.

Malgré ces limites méthodologiques, ce travail nous paraît tout de même pertinent au regard du contexte actuel du travail social et plus particulièrement de l’éducation spécialisée. Les questionnements éthiques, liés à une souffrance des professionnels, pourraient trouver matière à réflexion dans la pensée delignienne, et son éthique éducative semble être une

proposition intéressante pour pallier une perte de sens du métier d'éducateur spécialisé. L'éthique de l'hospitalité que propose Fernand Deligny s'inscrit dans une définition du sens de la pratique, qui doit toujours mettre l'individu au premier plan, sans se soucier des demandes d'un Etat ou d'administrations qui n'ont pas pour souci premier l'émancipation de l'individu et la réduction de la misère. Sa position est certes très tranchée, et il n'est pas pour autant question que les éducateurs prennent le maquis sans se soucier des lois, mais elle a le mérite de remettre au goût du jour une pensée politique et militante de la profession, qui, comme le soulignait Melchior en 2011, a tendance à se résorber au profit d'une gestion administrative et marchande de la misère. Ainsi, aux travailleurs sociaux se questionnant sur le sens de leur travail, Deligny répond « Ce que nous voulons pour ces gosses, c'est leur apprendre à vivre, pas à mourir. Les aider, pas les aimer » (Deligny, 2007, VE, p.207).

Afin de prolonger ce travail, il semble pertinent de pouvoir confronter cette réflexion aux différentes archives, notamment auprès du fond Deligny disponible à l'IMEC (regroupant les manuscrits des écrits, ainsi que des notes et correspondances datant de la fin des années 1960 jusqu'à la mort de Deligny), mais également en tentant de retrouver la trace de Deligny dans d'autres fonds (DPJJ, EPSM Lille-Métropole). Malgré des prises de contact, cet aspect n'a pas pu être réalisé notamment du fait de la situation sanitaire mais également de la difficulté à concilier travail de recherche et emploi à plein temps.

La publication, en 2018 de la *Correspondance des Cévennes, 1968-1996*, offre également à voir la richesse des échanges que Deligny a pu avoir avec un certain nombre de figures, à l'image de Françoise Dolto, Félix Guattari, Louis Althusser ou Michel Chauvière. Étudier les dialogues que Deligny a pu entretenir au fil du temps pourrait amener d'autres éclairages sur le sujet qui nous concerne et venir enrichir cette réflexion sur l'éthique.

Une autre piste s'ouvre dans la lecture croisée de Deligny avec d'autres pédagogues. Lorsqu'il prend parti pour l'enfance et milite pour qu'elle soit respectée telle qu'elle est, révoltée, imparfaite, Fernand Deligny nous rappelle les prises de position et l'engagement de Janusz Korczak. Quand ce dernier demandait *Le droit de l'enfant au respect*, Deligny s'engageait *Pour l'enfance coupable*. Il ne s'agit pas des seuls textes, ni pour l'un ni pour l'autre de ces auteurs, qui témoignent de leur engagement pour la jeunesse. Si cette question est centrale chez les deux pédagogues, peut-on pour autant dire qu'ils défendent la même pédagogie, adoptent la même position éthique ? Si cette question peut paraître simple de prime abord, Deligny, libertaire, refusant les sentiments s'opposant à un Korczak dont la pédagogie revendique l'amour de l'enfant et l'importance des lois, elle ne semble pas être si

tranchée que cela. En effet, des éléments plus fins de leurs pratiques se rejoignent, et demanderaient à être examinés de plus près. Il nous semblerait ainsi intéressant, pour prolonger ce travail, de réaliser une étude comparée des éthiques de ces deux pédagogues qui n'ont pu se connaître, Korczak étant décédé en 1942 et ses écrits ne faisant pas partie de la bibliothèque de Deligny. Cela permettrait d'apporter des éléments de réflexion quant au positionnement éthique des éducateurs, qu'ils soient spécialisés ou non, plus particulièrement concernant les violences éducatives ordinaires et la considération que l'on offre à l'enfant actuellement.

Enfin, il nous paraît également intéressant de se poser la question de l'intégration de Fernand Deligny à l'itinéraire des pédagogues européens, dans le cadre notamment des travaux menés par l'association Héloïse. Celle-ci oeuvre, depuis plusieurs années, pour valoriser le patrimoine pédagogique, aussi bien sous la forme de mise à disposition d'archives, de rencontres, que de valorisation de certains sites (Yverdon pour Pestalozzi, Vence pour Freinet, Fribourg pour le Père Girard, ou encore Bruxelles pour Decroly). Retracer dans l'espace géographique l'itinéraire de Deligny nous semble être une manière adéquate de mettre en avant aussi bien sa pratique pédagogique que sa pensée, afin de lui offrir une place à part entière dans le patrimoine culturel pédagogique européen.

Bibliographie

- Alvarez de Toledo, S. (2001). Pédagogie poétique de Fernand Deligny. *Communications*, 71(1), 245-275. <https://doi.org/10.3406/comm.2001.2087>
- Alvarez de Toledo, S. (2007). L'inactualité de Fernand Deligny. In F. Deligny, *Oeuvres* (p. 21-37). L'Arachnéen.
- Aunoble, E. (2005). S'éduquer à part pour mieux s'intégrer ? Les communes pédagogiques en Ukraine soviétique (1920-1924). *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 7, 201-227. <https://doi.org/10.4000/rhei.1164>
- Becquemin-Girault, M. (2000). La loi du 27 juillet 1942 ou l'issue d'une querelle de monopole pour l'enfance délinquante. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 3, 55-76. <https://doi.org/10.4000/rhei.71>
- Bergson, H. (2012). *Les Deux Sources de la morale et de la religion* (GF). Flammarion.
- Billier, J.-C. (2009). *Introduction à l'éthique*. Presses universitaires de France.
- Boinon, C. (2011). La confrontation de l'éthique du travail social aux principes de justice sociale. *Vie sociale*, 3(3), 133-149.
<https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2011-3-page-133.htm>
- Boiral, P., Bourdouil, G., & Milhau, J. (2007). *Deligny et les tentatives de prise en charge des enfants fous : L'aventure de l'Aire, 1968-1973*. Éd. Érès.
- Bouquet, B. (2009a). « éthique, codes, chartes du travail social »—Quels sens, quelle portée ? *Diversité*, 158(1), 39-44.
https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2009_num_158_1_3141
- Bouquet, B. (2009b). Responsabilité éthique du travail social envers autrui et envers la société : Une question complexe. *Vie sociale*, 3(3), 43.
<https://doi.org/10.3917/vsoc.093.0043>
- Bouquet, B. (2017). *Éthique et travail social : Une recherche du sens* (3e éd). Dunod.
- Bouquet, B., & Jaeger, M. (2011). Tensions entre mise en œuvre des politiques migratoires et questions éthiques du travail social. *Hommes & migrations*, 1290, 10-21.
<https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.729>
- Bourquin, J. (2007a). La difficile émergence de la notion d'éducabilité du mineur délinquant. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, Hors-série, 111-127.
<https://doi.org/10.4000/rhei.3010>

- Bourquin, J. (2007b). Le mineur de justice : Enfance coupable, enfance victime ?1. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, *Hors-série*, 129-140.
<https://doi.org/10.4000/rhei.3011>
- Bourquin, J. (2007c). Un statut qui précède le métier : L'éducateur de l'Éducation surveillée et le statut du 10 avril 1945. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, *Hors-série*, 97-106. <https://doi.org/10.4000/rhei.3009>
- Bourquin, J., & Robin, M. (2007). De l'Education surveillée à la Protection judiciaire de la jeunesse : Quelques repères chronologiques, 1912-1995. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, *Hors-série*, 327-333. <https://doi.org/10.4000/rhei.3028>
- Boussion, S. (2011). De l'honneur d'une profession. Les éducateurs face aux affaires et à leur retentissement médiatique (1945-1965). *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, *13*, 81-100. <https://doi.org/10.4000/rhei.3233>
- Butler, J. (2020). *Qu'est-ce qu'une vie bonne ?* (Petite bibliothèque). Rivages Poche.
- Canto-Sperber, M., & Ogien, R. (2017). *La philosophie morale* (Que sais-je ?). Presses Universitaires de France.
- Chauvière, M. (1980). *Enfance inadaptée : L'héritage de Vichy*. Les éditions ouvrières.
- Coffin, J.-C. (2010). La construction d'une identité professionnelle : L'exemple de la psychiatrie de l'enfant dans la France des années 1950. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, *12*, 65-83. <https://doi.org/10.4000/rhei.3186>
- Coffin, J.-C. (2016). La psychiatrie de l'enfant en France, une affaire de l'État ? *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, *18*, 81-96. <https://doi.org/10.4000/rhei.3891>
- Deligny, F. (2007a). Adrien Lomme. In *Œuvres* (p. 443-585). L'Arachnéen.
- Deligny, F. (2007b). Graine de crapule. In *Œuvres* (p. 119-149). L'Arachnéen.
- Deligny, F. (2007c). La caméra outil pédagogique. In *Œuvres* (p. 414-417). L'Arachnéen.
- Deligny, F. (2007d). La Grande Cordée (1). In *Œuvres* (p. 405-409). L'Arachnéen.
- Deligny, F. (2007e). La Grande Cordée (2). In *Œuvres* (p. 410-413). L'Arachnéen.
- Deligny, F. (2007f). Le groupe et la demande : À propos de La Grande Cordée. In *Œuvres* (p. 418-425). L'Arachnéen.
- Deligny, F. (2007g). Les enfants ont des oreilles. In *Œuvres* (p. 233-367). L'Arachnéen.
- Deligny, F. (2007h). Les vagabonds efficaces. In *Œuvres* (p. 161-221). L'Arachnéen.
- Deligny, F. (2007i). Pavillon 3. In *Œuvres* (p. 51-109). L'Arachnéen.
- Deligny, F. (2017a). *Œuvres*. L'Arachnéen.
- Deligny, F. (2017b). *Lettres à un travailleur social*. L'Arachnéen.

- Derrida, J. (2021). *Hospitalité. Volume I. Séminaire (1995-1996)* (Bibliothèque Derrida). Éditions du Seuil.
- Derrida, J. (2022). *Hospitalité. Volume II. Séminaire (1996-1997)* (Bibliothèque Derrida). Éditions du Seuil.
- Derrida, J., & Dufourmantelle, A. (1997). *De l'hospitalité*. Calmann-Lévy.
- Droux, J., & Kaba, M. (2006). Le corps comme élément d'élaboration de nouveaux savoirs sur l'enfance délinquante. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 8, 63-80.
<https://doi.org/10.4000/rhei.369>
- Evanson, K. (2013). Vers le chemin de la vie : Le discours communiste lors de la campagne médiatique contre les bagnes d'enfants, 1934-1938. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 15, 187-202. <https://doi.org/10.4000/rhei.3525>
- Foucault, M. (2011). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.
- Gaillac, H. (1991). *Les maisons de correction. 1830-1945*. Editions Cujas.
- Gardet, M. (2002). Ker Goat/Belle-Île : Deux centres mythiques. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 4, 157-168. <https://doi.org/10.4000/rhei.58>
- Gardet, M. (2016). Face à la question sociale, la réponse médicale : De la psychiatisation des écoliers et des jeunes délinquants. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 18, 253-274. <https://doi.org/10.4000/rhei.3967>
- Go, H.-L., & Riondet, X. (2021). *Hospitalité en éducation*. Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.
- Han Kia-Ki, B. (2003). Fernand Deligny : Esquive, dérive et tentatives d'éducation: *Le Télémaque*, n° 23(1), 117-132. <https://doi.org/10.3917/tele.023.0117>
- Houssaye, J. (1998). *Deligny, éducateur de l'extrême*. Erès.
- Houssaye, J. (2013). Fernand Deligny. In *Pédagogues contemporains : Idées principales et textes choisis* (Nouvelle éd., p. 17-57). Éd. Fabert.
- Janvier, A. (2021). Fernand Deligny et le problème de la contingence. In P.-F. Moreau & M. Pouteyo, *Fernand Deligny et la philosophie : Un étrange objet*. (p. 99-119). Lyon ENS Éditions 2021.
- Jeanne, Y. (2006). Fernand Deligny : Liberté et compagnonnage. *Reliance*, 21(3), 113.
<https://doi.org/10.3917/reli.021.0113>
- Jouvenet, L.-P., Caillot-Arthaud, J.-M., & Chalaguier, C. (1988). *Deligny, 50 ans d'asile*. Privat.

- Jurmand, J.-P. (2000). De l'enfance irrégulière à l'enfance délinquante (1945-1950), itinéraire d'une pensée, naissance d'un modèle. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 3, 179-206. <https://doi.org/10.4000/rhei.76>
- Jurmand, J.-P. (2006). Le corps dans l'observation des mineurs. Le cas des centres d'observation à l'Éducation surveillée entre 1946 et 1956. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 8, 83-117. <https://doi.org/10.4000/rhei.372>
- Jurmand, J.-P. (2015). « Promesses » et trahison, une histoire de la liberté surveillée au lendemain de la seconde guerre mondiale en France. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 17, 169-190. <https://doi.org/10.4000/rhei.3851>
- Kant, E. (2017). Fondements de la métaphysique des mœurs. Le Livre de Poche.
- Knibiehler, Y. (2013). Chapitre 1. Un survol de l'histoire du service social: In *Politiques et interventions sociales* (p. 29-36). Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.apreh.2013.01.0029>
- Levinas, E. (1987). Humanisme de l'autre homme. Fata Morgana.
- Levinas, E. (2021). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité* (Biblio essais). Le livre de poche.
- Loiseau, M. & France. (2001). *Éthique des pratiques sociales et déontologie des travailleurs sociaux : La nécessaire question du sens et des limites des interventions sociales : rapport à la ministre de l'emploi et de la solidarité*. École nationale de la santé publique.
- Macherey, P., & Moreau, P.-F. (2021). Une vie de radeau. In P.-F. Moreau & M. Pouteyo, *Fernand Deligny et la philosophie : Un étrange objet*. (p. 181-199). Lyon ENS Éditions 2021.
- Melchior, J.-P. (2011). De l'éthique professionnelle des travailleurs sociaux: Informations sociales, n° 167(5), 123-130. <https://doi.org/10.3917/inso.167.0123>
- Merlier, P. (2013). *Philosophie et éthique en travail social*. Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- Miguel, M. (2016). *À la marge et hors-champ : L'humain dans la pensée de Fernand Deligny* [Thèse de doctorat, Paris 8]. <https://www.theses.fr/2016PA080020>
- Miguel, M. (2017). Le matérialisme concret de Fernand Deligny : Vers une pensée du milieu humain. *Actuel Marx*, 62(2), 124. <https://doi.org/10.3917/amx.062.0124>
- Moreau, P.-F. (1978). *Fernand Deligny et les idéologies de l'enfance*. Retz.
- Moreau, P.-F. (2021). Tramer. Deligny, les institutions, l'action. In P.-F. Moreau & M. Pouteyo, *Fernand Deligny et la philosophie : Un étrange objet*. (p. 33-47). Lyon ENS Éditions 2021.

- Mucchielli, L. (2005). Les « centres éducatifs fermés » : Rupture ou continuité dans le traitement des mineurs délinquants ? *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 7, 113-146. <https://doi.org/10.4000/rhei.1038>
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui : Maximalistes et minimalistes*. Gallimard.
- Ogilvie, B. (2021). Deligny l'inassimilable : Le faire et l'agir. In P.-F. Moreau & M. Pouteyo, *Fernand Deligny et la philosophie : Un étrange objet*. (p. 89-97). Lyon ENS Éditions 2021.
- Pascal, H. (2014). *Histoire du travail social en France : De la fin du XIXe siècle à nos jours manuel*. Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- Périssol, G. (2020). *Le droit chemin. Jeunes délinquants en France et aux Etats-Unis au milieu du XXe siècle*. Presses Universitaires de France.
- Perret, C. (2021). De la clinique à l'anthropologie : À propos de l'oeuvre étrange de Fernand Deligny . In P.-F. Moreau & M. Pouteyo, *Fernand Deligny et la philosophie : Un étrange objet*. Lyon ENS Éditions 2021.
- Perret, C. (2021). *Le tacite, l'humain. Anthropologie politique de Fernand Deligny* (La librairie du XXIe siècle). Seuil.
- Pouteyo, M. (2021). Tentatives et philosophie. In P.-F. Moreau & M. Pouteyo, *Fernand Deligny et la philosophie : Un étrange objet* (p. 7-13). ENS éditions.
- Pouteyo, M. (2021). Lire, écrire : De Montaigne à Wittgenstein. In P.-F. Moreau & M. Pouteyo, *Fernand Deligny et la philosophie : Un étrange objet*. (p. 17-31). Lyon ENS Éditions 2021.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2018). *Éduquer avec tact : Vertu et compétence de l'enseignant*. ESF sciences humaines.
- Prairat, E. (2019). *De la déontologie enseignante*. Presses Universitaires de France.
- Quincy-Lefebvre, P. (2015). Émotion et opinion dans la justice des mineurs en France durant l'entre-deux-guerres. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 17, 149-167. <https://doi.org/10.4000/rhei.3848>
- Ricoeur, P. (2015). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Riondet, X., Hofstetter, R., & Go, H.-L. (2018). L'Education nouvelle : Itinéraires et regards croisés. In *Les acteurs de l'éducation nouvelle au XXe siècle : Itinéraires et connexions*. Presses universitaires de Grenoble.

- Rossignol, C. (1998). Quelques éléments pour l'histoire du « Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral » de 1943 : Approche sociolinguistique et historique. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 1, 21-39. <https://doi.org/10.4000/rhei.11>
- Rossignol, C. (2000). La législation « relative à l'enfance délinquante » : De la loi du 27 juillet 1942 à l'ordonnance du 2 février 1945, les étapes d'une dérive technocratique: Approche sémiotique et comparative des textes. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 3, 17-54. <https://doi.org/10.4000/rhei.70>
- Sanchez, C. (1998). Les centres d'accueil et de triage de l'Éducation surveillée : 1941-1950. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 1, 120-134. <https://doi.org/10.4000/rhei.25>
- Sévérac, P. (2021). Deligny et l'éthique de la langue. In P.-F. Moreau & M. Pouteyo, *Fernand Deligny et la philosophie : Un étrange objet*. (p. 79-88). Lyon ENS Éditions 2021.
- Taylor, C. (2015). *Le malaise de la modernité*. Les Éditions du Cerf.
- Tschopp, F. (2020). *Le geste de Fernand Deligny : L'éducation aux prises avec les mots* (Edition entièrement revue, corrigée et augmentée). ies éditions.
- Tolkien, J. R. R., & Lauzon, D. (2023). *Le seigneur des anneaux* (Éd. illustrée). Christian Bourgois éditeur.
- Vimont, J.-C. (2016). Des coupables aux victimes, l'archéologie de l'identité du mineur délinquant au xix^e siècle. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 18, 37-54. <https://doi.org/10.4000/rhei.3878>

Annexes

Thématique/ Ouvrage et Chapitre ou Partie	Authenticité	Soliditude	Profil éducateurs/Adultes	Pouvoir	Sentiments	Misère et causes sociales	Moralisme	Critique institutions - Rééducation - Psychiatrie, psychologie	Enfermement	Circonstances Occasions	Milieu	Enfants	Dedans - Dehors	Eléments narratifs	Difficultés métier	Retour sur soi	Education	Militantisme Politique	Hospitalité	Evasion	Familles						
Dédicace	/							2 -		Pavillon 3																	
Pavillon 3	34 - 36 - 38 - 39 - 40 - 42 - 67 - 82 - 87 - 94 - 117 - 118 - 141 - 150 - 152 - 154 - 157 - 176 - 190 - 193 - 194 - 195 - 196 - 197 - 210		49 - 50 - 51 - 52 - 53 - 54 - 101 - 117 - 178 - 182 - 183	32 - 43 - 44 - 110 - 111 - 112 - 130		1 - 56 - 57 - 58 - 62		44	36 - 38 - 63 - 78 - 79 - 80 - 121 - 122 - 129 - 132 136 - 137 142 - 148 - 210 - 212 - 213 - 214 - 215	4 - 8 - 9 - 15 - 63 - 70 - 103 - 104 - 105 - 106 - 107 - 108 - 109 - 110 - 111 - 113 - 133 - 135 - 144 - 145 - 146 - 147 - 148 - 149 - 151 - 152 - 153 - 156 - 161 - 162 - 163 - 164 - 172 - 174 - 175 - 176 - 177 - 179 - 180 - 188 - 192 - 193 - 194 - 195 - 196 - 197 - 198 - 199 - 200 - 201 - 205 - 206 - 210 - 215	5 - 56 - 66 - 68	1 - 4 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31 - 32 - 33 - 34 - 35 - 36 - 37 - 40 - 41 - 42 - 43 - 45 - 48 - 56 - 59 - 60 - 61 - 63 - 64 - 65 - 68 - 69 - 70 - 71 - 72 - 73 - 74 - 75 - 76 - 77 - 78 - 79 - 80 - 81 - 83 - 86 - 87 - 88 - 89 - 90 - 91 - 92 - 93 - 94 - 95 - 96 - 97 - 98 - 99 - 100 - 102 - 103 - 105 - 108 - 109 - 113 - 114 - 115 - 116 - 118 - 119 - 120 - 122 - 123 - 125 - 126 - 127 - 128 - 130 - 132 - 134 - 136 - 137 - 139 - 140 - 142 - 143 - 146 - 150 - 151 - 152 - 153 - 154 - 155 - 156 - 157 - 158 - 159 - 160 - 161 - 163 - 166 - 167 - 168 - 169 - 170 - 172 - 173 - 174 - 175 - 176 - 179 - 180 - 181 - 184 - 185 - 186 - 187 - 188 - 189 - 190 - 191 - 192 - 193 - 194 - 195 - 196 - 197 - 198 - 199 - 200 - 201 - 202 - 203 - 204 - 205 - 206 - 207 - 208 - 209 - 210 - 211 - 214 - 215	119 - 122 - 124 - 125 - 126 - 130 - 148 - 171 - 179 - 215	3 - 4 - 46 - 177			1 - 2				38 - 40 - 47 - 80 - 114 - 116 - 117 - 121 - 124 - 129 - 132 - 149 - 156 - 136 - 137 - 162 - 164 - 182 - 183 - 213 - 214	131 - 138 - 139 - 143 - 144 - 145 - 146 - 147 - 149 - 156 - 157 - 160 - 162 - 164 - 165 - 166 - 167 - 168 - 169 - 170 - 171 - 172 - 173 - 174 - 175 - 176 - 177 - 178 - 179 - 180 - 181 - 182 - 183 - 184 - 185 - 186 - 187 - 188 - 189	5 - 6 - 7 - 8 - 13 - 55 - 56 - 66 - 125 - 142				
Le seu de grenouilles	/		12 - 13							5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19				1 - 2 - 3 - 4 - 85					12 - 13		10						
Le paquet de cartes	/		33			50 - 51			3 - 4 - 5 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 24 - 25 - 35 - 37 - 48 - 49			1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 9 - 10 - 11 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31 - 34 - 35 - 36 - 39 - 40 - 41 - 42 - 46 - 47 - 48					2 -		1 - 2 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9								
La ferme d'Anne-Marie Lancelot	8 - 9 - 11 - 12 - 15 - 78 - 79 - 81		1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 11 - 12 - 13 - 14 - 16 - 17 - 18 - 23 - 28 - 29 - 30 - 31 - 32 - 33 - 34 - 36			7 - 8 - 38		78	10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31 - 32 - 33 - 34 - 35 - 37 - 39 - 41 - 43 - 47 - 48 - 49 - 53 - 55 - 56 - 57 - 58 - 59 - 61 - 62 - 64 - 78 - 79 - 80 - 81		15 - 19 - 20 - 21 - 22 - 24 - 25 - 26 - 27 - 35 - 37 - 39 - 40 - 41 - 42 - 43 - 44 - 45 - 46 - 47 - 48 - 49 - 50 - 51 - 52 - 53 - 54 - 57 - 59 - 60 - 61 - 62 - 63 - 64 - 65 - 66 - 67 - 68 - 68 - 70 - 71 - 72 - 73 - 74 - 75 - 76 - 80				38												
Hérédité		13 - 14	13 - 14 - 17			6 - 7 - 8 - 13 - 14 - 15 - 30	7		26 - 27 -	25 - 27		8 - 9 - 10 - 11 - 13 - 16 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 33 - 34		1 - 2 - 3 - 4							1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 8 - 13 - 15 - 16 - 25						
Jean Laduré	17 - 19 - 20	48 - 49 - 50 - 53 - 54 - 61 - 69	58	13 - 25 - 26		8 - 9 - 10 - 11 - 37 - 39			40 - 55 - 59	9 - 14 - 15 - 16 - 20 - 21 - 23 - 24 - 26 - 31 - 34 - 35 - 36 - 37 - 38 - 39 - 40 - 41 - 42 - 43 - 48 - 49 - 50 - 51 - 52 - 53 - 54 - 55 - 58 - 60 - 64 - 70 - 61 - 62 - 63 - 64 - 65 - 66 - 67 - 68 - 69 - 70 - 71 - 72 - 73 - 74 - 75 - 76 - 77	8 - 9 - 37	5 - 6 - 7 - 10 - 12 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31 - 32 - 33 - 34 - 35 - 36 - 38 - 39 - 40 - 41 - 42 - 43 - 44 - 45 - 46 - 47 - 48 - 49 - 50 - 52 - 52 - 53 - 54 - 55 - 56 - 57 - 59 - 60 - 61 - 62 - 63 - 64 - 65 - 66 - 67 - 68 - 69 - 70 - 71		1 - 2 - 3 - 4			16 - 55	50 - 51 - 52 - 53 - 54	8 - 9 - 14 - 37 - 38 - 39								
La réalité	21 - 22		17						18	1 - 2 - 4 - 5 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23	3	1 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23	4 - 19					8 - 9		22							
La vieille	10 - 14 - 40 - 42 - 64 - 66 - 67 - 68 - 71 - 74 - 76 - 77		48 - 49 - 51 - 54 - 55 - 56 - 58 - 63						66	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 24 - 25 - 27 - 31 - 33 - 34 - 35 - 37 - 40 - 47 - 48 - 55 - 56 - 57 - 64 - 66 - 67 - 68 - 6 - 7 - 8 - 9 - 12 - 13 - 16 - 17 - 18 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 33 - 34 - 35 - 36 - 37 - 38		2 - 3 - 4 - 5 - 7 - 8 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 26 - 32 - 33 - 34 - 37 - 38 - 39 - 40 - 41 - 42 - 43 - 45 - 46 - 47 - 48 50 - 52 - 53 - 57 - 59 - 60 - 61 - 62 - 64 - 65 - 66 - 67 - 68 - 69 - 70 - 71 - 72 - 73 - 74 - 75 - 76 - 77		1 - 6 - 9 - 36 - 44			63		22								
Le bouquet												1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 8 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 14 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31 - 32 - 33 - 34 - 35 - 36 - 37 - 38 - 39							22								
Dédicace	/							Graine de crapule																			
Aphorismes	2 - 3 - 5 - 6 - 17 - 18 - 28 - 33 - 35 - 36 - 37 - 38 - 42 - 53 - 56 - 60 - 61 - 62 - 68 - 69 - 71 - 73 - 74 - 75 - 76 - 91 - 92 - 93 - 95 - 97 - 98 - 100 - 102 - 104 - 106 - 110 - 114 - 120	31 - 54 - 64 - 69	4 - 9 - 10 - 12 - 13 - 16 - 18 - 24 - 25 - 26 - 27 - 29 - 45 - 46 - 48 - 49 - 50 - 54 - 55 - 61 - 62 - 63 - 64 - 66 - 67 - 69 - 70 - 72 - 80 - 82 - 83 - 84 - 89 - 90 - 95 - 96 - 103 - 106 - 107 - 108 - 113 - 118 - 122 - 125 - 126 - 131	7 - 8 - 11 - 21 - 22 - 23 - 24 - 32 - 34 - 47 - 71 - 72 - 73 - 74 - 78 - 106 - 107	11 - 27 - 30 - 53 - 68 - 69 - 65 - 96	9 - 16 - 17 - 20 - 31 - 40 - 44 - 47 - 55 - 77 - 78 - 85 - 88 - 104 - 109 - 120 - 121 - 124 - 126 - 128 - 129 - 130 - 132 - 134	2 - 11 - 20 - 30 - 53 - 64 - 68 - 71 - 73 - 75 - 110 - 115 - 121 - 109 - 120 - 131	4 - 6 - 7 - 8 - 10 - 11 - 19 - 23 - 29 - 37 - 39 - 41 - 67 - 63 - 69 - 75 - 76 - 77 - 78 - 85 - 86 - 87 - 90 - 97 - 108 116 - 120 - 123 - 125 - 127 - 129 - 130 - 132	31 - 37 - 39 - 77 101 - 127	9 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 18 - 25 - 32 - 35 - 44 - 44 - - 48 - 57 - 58 - 59 - 65 - 72 - 73 - 74 - 79 - 85 - 102 - 104 - 107 - 109 - 111 - 117	9 - 16 - 40 - 55 - 65 - 77 - 80 - 88 - 112 - 120 - 126	1 - 2 - 14 - 15 - 17 - 28 - 43 - 51 - 55 - 59 - 60 - 63 - 81 - 100 - 105 - 111 - 112	36 - 43 - 52 - 63 - 81 - 101			58 - 119 - 122 - 133 - 134	1	1 - 2 - 33 - 35 - 36 - 47 - 50 - 51 - 52 - 54 - 61 - 69 - 73 - 74 - 75 - 76 - 79 - 81 - 99 - 109 - 110 - 117 - 118 - 131	113	108							

Thématique/ Ouvrage et Chapitre ou Partie	Authenticité	Solitude	Profil éducateurs/Adultes	Pouvoir	Sentiments	Misère et causes sociales	Moralisme	Critique institutions - Rééducation - Psychiatrie, psychologie	Enfermement	Circonstances Occasions	Milieu	Enfants	Dedans - Dehors	Eléments narratifs	Difficultés métier	Retour sur soi	Education	Militantisme Politique	Hospitalité	Evasion	Familles
Préface 1955	16 - 20 - 21 - 24 - 27	28									9 - 15 - 16 - 18 - 19 - 20 - 22 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28	7 - 8			5	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 23 - 24 - 26 - 29 - 30		16 - 17 - 18 - 28	15 - 23 - 24		
Préface 1960	/														8 - 9	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9					
Les vagabonds efficaces																					
Dédicace	13	1 9 - 17 - 20	1 3 - 10 - 18	19 - 20		4 - 11 - 13 - 14 - 20	2 - 3 - 4 - 5 - 20	3 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 19	11			13 - 14 - 18 - 19			3 - 9	1 - 2 - 12 - 15 - 16 - 17	14				13 - 18
Carnet de route (janvier 1945-mai 1946)	6 - 11 - 13 - 18 - 19 - 20 - 24 - 25 - 28 - 29 - 30 - 31 - 43 - 47 - 54 - 56 - 57 - 61 - 64 - 68 - 70 - 71 - 72 - 76 - 77 - 78 - 79 - 84 - 88 - 90 - 93 - 96 - 97 - 99 - 101 - 103	12 - 15 - 16 - 19 - 60 - 65 - 66 - 69 - 73 - 74 - 77 - 103 - 104 - 107	10 - 11 - 12 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 24 - 25 - 27 - 47 - 50 - 51 - 52 - 59 - 66 - 73 - 85 - 94 - 101 - 104 - 105	3 - 5 - 18 - 20 - 21 - 22 - 23 - 26 - 78	93	53 - 85 - 98	13 - 16 - 19 - 23 - 24 - 28 - 50 - 52 - 53 - 59 - 62 - 72 - 85 - 89 - 91 - 93 - 104 - 105 - 106 - 107	2 - 4 - 6 - 7 - 8 - 9 - 12 - 14 - 16 - 23 - 26 - 27 - 32 - 33 - 50 - 52 - 53 - 61 - 62 - 63 - 66 - 69 - 72 - 74 - 80 - 82 - 84 - 86 - 92 - 103 - 106 - 107	2 - 12 - 19 - 55 - 64 - 65 - 67 - 74 - 86	3 - 5 - 6 - 13 - 19 - 29 - 30 - 39 - 44 - 55 - 67 - 68 - 70 - 71 - 73 - 78 - 81 - 84 - 87 - 88 - 91 - 94 - 95 - 98 - 100 - 101 - 102	25 - 29 - 30 - 31 - 38 - 44 - 51 - 67 - 78 - 98	3 - 8 - 17 - 36 - 37 - 42 - 52 - 55 - 57 - 58 - 63 - 73 - 79 - 81 - 83 - 86 - 87 - 95 - 99 - 100 - 101	1 - 3	5 - 10 - 14 - 18 - 27 - 50 - 73 - 104	1 - 5 - 50 - 64	3 - 4 - 5 - 8 - 10 - 14 - 18 - 20 - 27 - 30 - 31 - 33 - 34 - 35 - 36 - 37 - 38 - 39 - 40 - 41 - 42 - 43 - 44 - 45 - 46 - 47 - 48 - 49 - 54 - 55 - 60 - 64 - 70 - 73 - 74 - 75 - 77 - 79 - 90 - 94 - 96 - 97 - 100 - 101 - 102 - 103 - 104 - 106		11 - 77 - 106	11 - 17 - 57 - 69 - 101 - 106	8 - 30 - 31 - 44 - 56 - 65 - 66 - 91	
Post-scripta/ mai-juin 1946	4 - 6 - 9	1 - 7	2 - 8	2		5	4 - 9	2 - 3 - 4 - 9		1 - 4 - 6	8	6						2	1 - 8		
Les vagabonds efficaces	8	6 - 11 - 17 - 18	8 - 9 - 11 - 13 - 14 - 16 - 17 - 18		9	1 - 2 - 12 - 14 - 15	6 - 8 - 9 - 11 - 15 - 16	2 - 8 - 9 - 11 - 12		4 - 5 - 9 - 12	1 - 15	9 - 10 - 14 - 15 - 18				3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 13	9 - 12 - 13	2 - 15 - 18	17		
Les enfants ont des oreilles																					
Raconter une histoire	5 - 12 - 13 - 14 - 20 - 22 - 23 - 39 - 42 - 53 - 50 - 53 - 54	4 - 5 - 6 - 55	8 - 9 - 10 - 14 - 16 - 17 - 43	3 - 23		4	3 - 5 - 7 - 20 - 21 - 23 - 49 - 50	2 - 3 - 11 - 12 - 13 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 32 - 46 - 47 - 49 - 53		7 - 13 - 37 - 39 - 56 - 57	4 - 13 - 30 - 31 - 38 - 40 - 42 - 44 - 45 - 48 - 51 - 55	6 - 7 - 14 - 15 - 18 - 24 - 25 - 30 - 34 - 37 - 46 - 47	12	1 - 32 - 33 - 40	45		9 - 15 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 35 - 36 - 37 - 39 - 41 - 51 - 52 - 53 - 54	6	4 - 5		4
Le pot de fleur la tasse blanche et le tabouret boiteux	6 - 8 - 24 - 26 - 28 - 30 - 32	18 - 27	1 - 2 - 4 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 19 - 20 - 23 - 26 - 31			7 - 9		10		3 - 24 - 25	1 - 2 - 4 - 6 - 8 - 10 - 18 - 31	3 - 5 - 21 - 29		21			29 - 30 - 31 - 32				
Le banc de bois et les deux baluchons	17 - 22	7 - 8 - 19 - 26 - 31	1 - 2 - 4 - 7 - 18 - 20 - 21 - 22 - 23 - 25 - 27 - 40	4 - 5 - 30 - 36 - 37		4		4 - 5 - 13 - 15 - 17 - 18 - 34 - 35 - 36 - 37 - 38	5 - 24 - 30 - 32 - 33	1 - 2 - 3 - 9 - 11 - 19 - 25 - 30 - 32 - 33 - 39	6	4 - 24 - 28 - 30 - 32 - 33		29 - 16	18 - 40		7 - 8 - 11 - 12 - 14 - 18 - 19 - 26 - 27 - 31		7 - 9 - 19 - 27 - 39		
Les deux baluchons et le banc de bois	6 - 9 - 10 - 14 - 23 - 24 - 27	3 - 27	8 - 10 - 12 - 16 - 24 - 25 - 26 - 29				18	11 - 12 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 21 - 22 - 27	23	7 - 11 - 13 - 14 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29	7	2 - 7 - 12 - 19 - 20 - 23		1		5 - 13 - 26 - 27		25			
La trois pavés la lanterne et la vieille godasse	2 - 10 - 15 - 16 - 19 - 20 - 22 - 25 - 26 - 31	33	10 - 14 - 19 - 22 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31 - 33 - 34 - 35				5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 15			4 - 10 - 19 - 22 - 25 - 27 - 30 - 31	5 - 6 - 9 - 13 - 19	1 - 2 - 3 - 11 - 12 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 20 - 21 - 23 - 26 - 30 - 33	19			27 - 31 - 32					
La vieille godasse les trois pavés et la lanterne	31 - 35	17 - 18 - 24	4 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 31 - 32 - 33 - 34 - 36	28 - 29			2 - 6 - 33 - 34	21 - 26 - 28 - 29		1 - 3 - 15 - 35	14 - 41 - 42 - 44	1 - 3 - 5 - 30									
La lanterne la vieille godasse et les trois pavés	1 - 3 - 4 - 23 - 26 - 29 - 34 - 35 - 41 - 42 - 44	45	23 - 26 - 28 - 30 - 31 - 36 - 37 - 38 - 39 - 44	27 - 28			4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 11 - 13 - 14 - 15 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26	1 - 2 - 3 - 5 - 10 - 12 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 24 - 25 - 27 - 30 - 38 - 40 - 41 - 43		21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 28 - 30	34 - 35 - 36 - 42					22 - 23 - 24 - 26 - 27 - 28 - 30 - 32 - 33 - 36					
La cheminée le coq d'église et l'épouvantail	1 - 12	28 - 36	1 - 2 - 24 - 25 - 26 - 29 - 31 - 32 - 33 - 36 - 37 - 39 - 41 - 42 - 43 - 44 - 45 - 48 - 49	8			3 - 4 - 5 - 7 - 8 - 9 - 14 - 42	1 - 6 - 10 - 11 - 12 - 16 - 32 - 33 - 34 - 35 - 38 - 39 - 40 - 46 - 47		2 - 6 - 13 - 14 - 15 - 17 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 27 - 29 - 30 - 32 - 34 - 35 - 38 - 39 - 43 - 46 - 47 - 48 - 49		3 - 9 - 14 - 15 - 17 - 36						14 - 17			
Le coq d'église l'épouvantail et les cheminées	3 - 8 - 11 - 12 - 13 - 14	22 - 26	3 - 6 - 8 - 11 - 14 - 16 - 18 - 20 - 21	3 - 6 - 11 - 25	1 - 2 - 4 - 9 - 10	7	17	1 - 3 - 5 - 6 - 8 - 12 - 13 - 17 - 18 - 21				7 - 10 - 11 - 14 - 15 - 16 - 17 - 23				24 - 25 - 26		19		20 - 21 - 22	
Les cheminées le coq d'église et l'épouvantail	1 - 9 - 14 - 24 - 26		15 - 16 - 27 - 28	1 - 2 - 4 - 6 - 7				2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 14 - 15 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 25 - 28				2 - 11 - 13 - 15 - 20 - 26						15 - 27			

Thématique/ Ouvrage et Chapitre ou Partie	Authenticité	Solitude	Profil éducateurs/Adultes	Pouvoir	Sentiments	Misère et causes sociales	Moralisme	Critique institutions - Rééducation - Psychiatrie, psychologie	Enfermement	Circonstances Occasions	Milieu	Enfants	Dedans - Dehors	Eléments narratifs	Difficultés métier	Retour sur soi	Education	Militantisme Politique	Hospitalité	Evasion	Familles
Les cheminées épouvantail et le coq d'église	/	12 - 16 - 27 - 28	17 - 23 - 26 - 32	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 10 - 11 - 14 - 15 - 17 - 32		11 - 12 - 16 - 27 - 29				8 - 13 - 18 - 19 - 10 - 21 - 22 - 25 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31 - 33		3 - 11 - 12 - 16 - 23 - 24 - 26 - 27									
Préface 1976	5		28	5				3 - 4 - 5 - 6 - 7		8 - 11 - 18 - 19 - 28		6 - 8 - 9 - 10 - 25 - 26			4	1 - 2 - 3 - 4 - 7 - 9 - 10 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24	8 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 21 - 22 - 25 - 26 - 27				
Poème 1	1 - 2 - 8 - 9 - 11 - 12											1 - 2 - 3 - 4 - 7 - 10 - 11 - 12					5 - 6				
Poème 2	/		11								1 - 2	3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10									
Poème 3	9 - 10 - 11											1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 5 - 7 - 8									
Poème 4	1 - 2							2 - 4 - 6 - 7 - 8				1 - 3									
Poème 5	5		5																		
Poème 6	/					1 - 2 - 3 - 4 - 5															
Poème 7	/					4 - 5		2 - 3 - 5		1 - 2		3 - 5					1				
La Grande Cordée																					
La Grande Cordée 1	1 - 2 - 3 - 4 - 6					5		1 - 2 - 3 - 6		1 - 2 - 3 - 4	1	4									
La Grande Cordée 2	1 - 2					1 - 3		2	2	1 - 2 - 3	2	1 - 2 - 3									2 - 3
La caméra outil pédagogique	31 - 32 - 34 - 8 35					28 - 30	28 - 36			1 - 2 - 4 - 13 - 16 - 18 - 23 - 35	2 - 16 - 31 - 34	3 - 5 - 6 - 7 - 16 - 20 - 34			11 - 12 - 19 - 24 - 33 - 46 - 49 - 61 - 85	1 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31 - 32 - 33 - 34 - 35	23 - 33 - 34 - 35 - 36	11 - 18 - 31 - 32	18 - 56		49 - 50
Le groupe et la demande				6 - 9 - 10 - 21				5 - 13 - 36 - 39 - 41 - 46 - 65 - 68 - 69	5	4 - 8 - 14 - 15 - 24 - 33 - 34 - 37 - 38 - 39 - 41 - 43 - 48 - 53 - 54 - 55 - 66 - 67	48 - 49 - 50 - 51 - 67	1 - 9 - 11 - 12 - 15 - 16 - 21 - 22 - 30 - 31 - 32 - 33 - 34 - 35	5 - 6 - 7 - 11 - 12 - 15 - 57			3 - 7 - 40 - 56 - 62 - 63 - 64	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 8 - 9 - 10 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 37 - 38 - 39 - 41 - 42 - 44 - 45 - 46 - 47 - 48 - 49 - 50 - 51 - 52 - 53 - 54 - 55 - 56 - 57 - 58 - 59 - 60 - 61	23 - 33 - 34 - 35 - 36	11 - 18 - 31 - 32	18 - 56	
Adrien Lomme																					
Dédicace	1							1				1									
Première partie	19 - 20 - 22 - 33 - 45 - 75 - 80 - 83 - 84 - 86 - 120 - 121 - 148 - 149 - 150 - 168 - 171 - 172 - 189 - 197 - 200 - 201 - 256 - 257 - 261 - 266	116	11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 19 - 20 - 21 - 22 - 28 - 29 - 30 - 31 - 33 - 34 - 35 - 36 - 37 - 40 - 42 - 44 - 46 - 47 - 48 - 49 - 50 - 51 - 52 - 56 - 60 - 61 - 62 - 63 - 65 - 66 - 67 - 68 - 69 - 71 - 73 - 75 - 86 - 98 - 99 - 105 - 106 - 107 - 111 - 112 - 114 - 115 - 116 - 117 - 118 - 119 - 120 - 121 - 125 - 128 - 129 - 131 - 132 - 133 - 134 - 135 - 136 - 137 - 138 - 139 - 140 - 141 - 142 - 143 - 144 - 145 - 146 - 147 - 148 - 149 - 152 - 159 - 160 - 161 - 162 - 163 - 164 - 165 - 166 - 167 - 168 - 169 - 170 - 171 - 172 - 173 - 174 - 175 - 176 - 177 - 178 - 179 - 180 - 181 - 184 - 185 - 186 - 188 - 202 - 204 - 205 - 206 - 297 - 208 - 209 - 210 - 211 - 212 - 213 - 214 - 215 - 216 - 217 - 218 - 219 - 220 - 221 - 222 - 223 - 224 - 225 - 226 - 227 - 228 - 229 - 230 - 231 - 232 - 233 - 234 - 235 - 236 - 237 - 238 - 239 - 240 - 241 - 242 - 243 - 244 - 245 - 247 - 248 - 250 - 251 - 252 - 253 - 254 - 255 - 256 - 257 - 260 - 264 - 266 - 267 - 269 - 270 - 271 - 272 - 273 - 274 - 275 - 276 - 277 - 278 - 280 - 281 - 282 - 283 - 284 - 285 - 286 - 287 - 288 - 289 - 290 - 291 - 292 - 293 - 294 - 295 - 296 - 297 - 298 - 304 - 306 - 307 - 308 - 309 - 311 - 312 - 313 - 314 - 315 - 316 - 317 - 318 - 319 - 320 - 321 - 322 - 323 - 324 - 325 - 326 - 327 - 328 - 329 - 330 - 331 - 332 - 334 - 337 - 338 - 339 - 340 - 341 - 342 - 343 - 345 - 346 - 347 - 349 - 350 - 352 - 354 - 356 - 357 - 358 - 359 - 361 - 362 - 363 - 364 - 365 - 366 - 367 - 368 - 369 - 370 - 372 - 374	13 - 15 - 18 - 20 - 21 - 40 - 41 - 42 - 46 - 65 - 66 - 77 - 86 - 104 - 105 - 139 - 143 - 144 - 145 - 149 - 165 - 166 - 168 - 188 - 226 - 236 - 245 - 262 - 266 - 267 - 278 - 279 - 280 - 281 - 292 - 296 - 300 - 301 - 326 - 327 - 332 - 333 - 337 - 338 - 340 - 342 - 350 - 352 - 365 - 368	113 - 222 - 315 - 372 - 373 - 374	47 - 255 - 256 - 260 - 262 - 270 - 277 - 278 - 279	1 - 2 - 231 - 232 - 233 - 234 - 235 - 239 - 245 - 350 - 351 - 353 - 361 - 371		1 - 77 - 80 - 81 - 82 - 83 - 84 - 124 - 150 - 167 - 189 - 192 - 200 - 201 - 255 - 280 - 297 - 326 - 335 - 368	262 - 335	2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 10 - 15 - 16 - 18 - 24 - 25 - 26 - 27 - 29 - 30 - 32 - 34 - 35 - 37 - 38 - 39 - 42 - 45 - 53 - 54 - 55 - 56 - 57 - 58 - 59 - 64 - 69 - 72 - 74 - 75 - 76 - 77 - 78 - 79 - 80 - 82 - 82 - 83 - 84 - 86 - 87 - 88 - 89 - 90 - 91 - 92 - 93 - 94 - 97 - 99 - 104 - 107 - 108 - 109 - 110 - 11 - 112 - 113 - 122 - 123 - 126 - 129 - 130 - 136 - 147 - 148 - 151 - 152 - 153 - 154 - 155 - 156 - 157 - 158 - 168 - 177 - 182 - 182 - 187 - 189 - 190 - 191 - 192 - 193 - 194 - 195 - 196 - 197 - 198 - 199 - 200 - 201 - 209 - 210 - 215 - 226 - 227 - 245 - 246 - 248 - 259 - 260 - 261 - 262 - 263 - 267 - 268 - 270 - 283 - 299 - 300 - 301 - 302 - 303 - 305 - 309 - 310 - 335 - 344 - 348 - 353 - 355 - 358 - 360 - 364 - 367 - 371 - 376 - 377	3 - 42 - 43 - 94 - 95 - 96 - 97 - 141 - 255 - 288	23 - 70 - 127 - 203 - 218 - 258 - 265 - 336	12 - 13 - 14 - 282			283 - 288 - 367 - 377	367 - 375 - 376	9 - 11 - 17 - 24 - 43 - 61 - 85 - 155 - 156 - 157 - 184 - 372		

Thématique/ Ouvrage et Chapitre ou Partie	Authenticité	Sollicitude	Profil éducateurs/Adultes	Pouvoir	Sentiments	Misère et causes sociales	Moralisme	Critique institutions - Rééducation - Psychiatrie, psychologie	Enfermement	Circonstances Occasions	Milieu	Enfants	Dedans - Dehors	Éléments narratifs	Difficultés métier	Retour sur soi	Education	Militantisme Politique	Hospitalité	Evasion	Familles		
Deuxième partie	2 - 5 - 6 - 11 - 13 - 22 - 23 - 38 - 39 - 40 - 42 - 47 - 49 - 50 - 51 - 61 - 63 - 66 - 67 - 77 - 97 - 123 - 154 - 156 - 167 - 168 - 176 - 188 - 200 - 203 - 236 - 237 - 238 - 287 - 301	107 - 206 - 207 - 249 - 253 - 254 - 306	8 - 22 - 29 - 43 - 44 - 45 - 46 - 47 - 48 - 49 - 50 - 51 - 52 - 54 - 55 - 57 - 58 - 63 - 66 - 67 - 72 - 74 - 75 - 76 - 77 - 80 - 81 - 82 - 83 - 84 - 85 - 90 - 91 - 92 - 93 - 96 - 97 - 98 - 100 - 111 - 113 - 114 - 115 - 117 - 118 - 119 - 123 - 125 - 126 - 127 - 128 - 129 - 130 - 131 - 132 - 133 - 134 - 135 - 136 - 137 - 138 - 139 - 140 - 141 - 142 - 142 - 143 - 144 - 145 - 146 - 178 - 179 - 180 - 181 - 182 - 183 - 184 - 185 - 186 - 189 - 190 - 191 - - 195 - 196 - 197 - 207 - 214 - 215 - 216 - 217 - 218 - 219 - 220 - 221 - 229 - 230 - 231 - 232 - 255 - 256 - 258 - 259 - 260 - 261 - 262 - 263 - 264 - 265 - 266 - 267 - 268 - 269 - 270 - 271 - 272 - 273 - 274 - 275 - 276 - 277 - 278 - 279 - 286 - 287 - 288 - 289 - 290 - 291 - 292 - 293 - 304 - 305 - 306 - 307 - 308 - 309 -	8 - 12 - 22 - 23 - 35 - 42 - 45 - 46 - 54 - 90 - 121 - 126 - 187 - 222 - 229 - 231 - 246 - 248 - 284		18 - 19 - 34 - 35	52 - 68 - 222	2 - 8 - 9 - 11 - 12 - 16 - 17 - 22 - 34 - 44 - 49 - 50 - 51 - 52 - 64 - 65 - 68 - 69 - 71 - 73 - 92 - 121 - 122 - 123 - 126 - 195 - 226 - 257 - 270 - 279	84 - 189	23 - 25 - 26 - 27 - 11 59 - 63 - 176		2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 9 - 10 - 16 - 17 - 18 - 20 - 22 - 23 - 27 - 28 - 32 - 34 - 35 - 36 - 37 - 39 - 40 - 41 - 42 - 49 - 52 - 53 - 56 - 58 - 60 - 61 - 62 - 70 - 78 - 84 - 86 - 87 - 88 - 89 - 90 - 91 - 92 - 94 - 95 - 99 - 100 - 101 - 102 - 103 - 104 - 105 - 106 - 107 - 108 - 109 - 110 - 112 - 116 - 117 - 124 - 127 - 128 - 148 - 149 - 150 - 151 - 152 - 153 - 154 - 155 - 156 - 157 - 158 - 159 - 160 - 162 - 163 - 164 - 165 - 166 - 167 - 168 - 169 - 170 - 171 - 172 - 173 - 174 - 175 - 176 - 177 - 182 - 184 - 185 - 186 - 187 - 188 - 190 - 191 - 192 - 193 - 194 - 196 - 197 - 199 - 200 - 201 - 202 - 203 - 204 - 205 - 206 - 207 - 208 - 209 - 210 - 211 - 212 - 213 - 217 - 220 - 222 - 223 - 224 - 225 - 226 - 227 - 228 - 233 - 234 - 235 - 236 - 237 - 238 - 239 - 240 - 241 - 242 - 243 - 245 - 247 - 248 - 249 - 250 - 252 - 252 - 253 - 254 - 280 - 281 - 282 - 283 - 284 - 285 - 287 - 295 - 296 - 297 - 298 - 299 - 300 - 301 - 302 - 311 - 317	33 - 39 - 149 - 200 - 300	1 - 7 - 15 - 21 - 24 - 30 - 31 - 79 - 120 - 147				82 - 142	309			32 - 33 - 154 - 233 - 234 - 235 - 284 - 285 - 313 - 314	38 - 39 - 69 - 128 - 226
Troisième partie	15 - 27 - 52 - 50 - 60 - 68 - 72 - 73 - 92 - 101 - 103 - 105 - 121 - 132 - 151 - 169 - 171 - 194 - 195 - 196	62 - 168	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31 - 34 - 37 - 38 - 39 - 40 - 42 - 43 - 45 - 48 - 51 - 52 - 53 - 54 - 57 - 58 - 59 - 60 - 68 - 71 - 72 - 73 - 74 - 75 - 76 - 77 - 78 - 79 - 80 - 81 - 82 - 83 84 - 85 - 86 - 88 - 92 - 93 - 94 - 95 - 96 - 97 - 98 - 99 - 101 - 102 - 103 - 104 - 105 - 107 - 108 - 109 - 110 - 111 - 112 - 113 - 114 - 115 - 116 - 117 - 118 - 119 - 120 - 124 - 125 - 126 - 127 - 128 - 129 - 130 - 132 - 133 - 135 - 137 - 138 - 139 - 140 - 141 - 142 - 143 - 144 - 145 - 148 - 153 - 156 - 157 - 158 - 159 - 160 - 161 - 162 - 163 - 164 - 165 - 166 - 167 - 168 - 169 - 170 - 171 - 172 - 173 - 174 - 175 - 176 - 177 - 178 - 179 - 180 - 181 - 182 - 183 - 184 - 185 - 186 - 187 - 189 - 190 - 191 - 192 - 193 - 196	44 - 52 - 61 - 83 - 84 - 88 - 94 - 97 - 102 - 152 - 196		71 - 167	86 - 105 - 193 - 206	100 - 104 - 105 - 131 - 132 - 195 - 204 - 205 - 206	201	18 - 19 - 30 - 31 - 48 - 49 - 152 - 169 - 178 - 193 - 195		24 - 31 - 35 - 36 - 37 - 39 - 41 - 43 - 44 - 46 - 57 - 48 - 49 - 50 - 54 - 55 - 56 - 61 - 63 - 64 - 65 - 66 - 67 - 68 - 69 - 70 - 85 - 87 - 89 - 90 - 91 - 92 - 101 - 102 - 103 - 118 - 121 - 122 - 134 - 146 - 147 - 149 - 150 - 151 - 154 - 155 - 165 - 180 - 183 - 186 - 187 - 188 - 194 - 195 - 196 197 - 198 - 199 - 200 - 201 - 202 - 203 - 204 - 205 - 206 - 207 - 208	69 - 106 - 164	35 - 56 - 70 - 136 - 244 - 257				6 - 13 - 14 - 16 - 20 - 22 - 140 - 142	37 - 122	198 - 201	113 - 183 - 185		

Nouvelle/Numéro de paragraphe	Dédicace	Pavillon 3	Le seau de grenouilles	Le paquet de cartes	La ferme d'Anne-Marie Lancelot	Hérédité	Jean Laduré	La réalité	La vieille	Le bouquet
1	Retour sur soi - Ecriture	Enfant - Description - Rapport au monde - Difficultés enfant	Nuit - Retour au domicile	Famille - Affection - Bonheur - Apaisement	Description - Hâte - Médisance - Rumeurs - Messe	Contexte - Enfant non désiré - Accident	Description - Ambiance - Lourd - Pesant	Sentiment d'abandon - Peur - Solitude - Volonté d'être intégré - Besoin de sécurité	Contraste - Paysage bucolique - Méfaits - Bande	Enfant - Condition psychique - Inadapté - Trouble mental
2	Retour sur soi - Critique institutions - Enfants - vie normale	Misère - Conditions de vie	Nuit - Fin de journée - Travail	Lit - Refuge - Affection - Lien familial	Hâte - Description	Parents - Contexte - Conception	Ambiance - Tempête - Immobilisme	Exclusion	Attentes	Enfant - Inadapté - Sommeil
3	Ecriture - Fiction - Réel - Enfants	Description	Puissance - Retour au domicile	Enfermement - Routines - Objets importants - Enfants - Affect	Hâte - Crainte - Soulagement	Parents - Contexte - Conception	Navigation	Quotidien - Maison - Automutilation	Fugue - Placement - Prétexte	Enfant - Inadapté - Isolé - Exclu
4		Circonstances - Description - Enfants	Nuit	Enfermement - Routines - Disputes - Enfants	Absence - Messe - Crainte	Conception - Indifférence Père	Navigation - Vent - Libération - Mer	Dehors - Hallucinations - Comme dans un rêve	Rencontre	Travail - Contexte - Exclu
5		Famille - Violence - Conditions de vie	Chemin - Déconcentration	Nuit - Enfermement - Manque - Tristesse	Inattention - Peur - Inquiétude - Anticipation	Indifférence - Infirmité	Ecole - Vent - Mer - Iles - Envie d'ailleurs	Jeu - Effrayant - Douleur - Exclusion - Rejet - Etrangeté - Réel	Contexte - Fugue - Différence d'âge	Travail - Récompense - Routine
6		Famille - Violence - fantasme	Travail - Déconcentration - Pêche à la grenouille	Manque - Tristesse - Surprise - Pleurs - Honte	Promesse - Menace - Violence	Infirmité - Plaisir - Banalité foyer	Déception - Pas de changement	Réel - Douleur	Description - Contexte	Inadapté - Travail - Récompense - Exclu - Circonstances
7		Famille - Difficultés enfant	Fierté - Fantasme	Manque - Tristesse - Pleurs	Contexte - Placement - Besoin - Assistance publique	Annnonce grossesse - Malheur - Foyer - Malchance - Répétition - Réputation	Attente - Propreté du monde	Clocher - Réel	Provisions - Fugue	Inadapté - Excitation - Exclu
8		Vie extérieure - Famille - Circonstances - Violence - Méfaits - Affection	Fantasme - Obsession - Idée Fixe	Contexte familial - Fratrie - Misère - Instruction	Assistance publique - Idées reçues - Etonnement - Bonnes manières	Naissance - Description - Non reconnu par le père	Conditions de vie - Famille - Alternance beaux-pères	Clocher - Refuge - Ami - Description	Compagnie - Rassemblement	Inadapté - Ennui - Exclu
9		Violence - Occasions - Méfaits - Plaisir	Idées fixes - Envies - Gestion de la frustration	Illestrisme - Amour - Sœur - Tristesse - Emotion - Manque	Bonnes manières - Calme - Idées reçues	Métaphore diable	Famille - Beaux-pères - Prioritaires - Sentiment de relégation	Isolement - Clocher - Refuge - Sécurité	Trajet - Contexte	Sommeil - Exclu
10		Méfaits - Plaisir - Frustration	Histoire de vie - Envies - Méfaits - Circonstances	Emotion - Tristesse - Apaisement	Scolarisation - Bons résultats - Satisfaction	Première crise - Sans raison - Inattendu	Fuite climat familial - Faim - Echappatoire - Mer	Clocher - Fleurs - Plantations - Entretien - Important pour l'enfant	Contexte - Meneur - Manipulateur - Méfaits	Inadapté - Jugement - Indifférence
11		Peur - Impuissance	Envies - Déconcentration	Travail	Jugement	Deuxième crise - Questionnements - Culpabilité	Envie d'ailleurs - Désir de partir - Possibilités	Attention - Attente - Anticipation - Espoir	Appel - Interpellation - Invitation	Indifférence - Inquiétude
12		Puissance - Pouvoir	Hospitalité - Accueil - Confiance	Travail - Solitude - Confort - Jeu - Routine	Jugement - Désapprobation - Différence	Dégoût de soi - Célibat	Port - Liberté - Surveillance enfants	Déception - Colère - Anonyme - Solitude	Contexte - Interpellation - Invitation	Questions - Intérêt - Envie
13		Famille - Jalousie	Affection - Accueil	Travail - Jeu - Routine	Ordre - Injustifié	Crise - Attention - Inquiétude - Travail	Surveillance adultes	Colère - Envie de vengeance - Insultes - Déception	Contexte - Insistance - Interpellation - Argumentation	Ignorance - Exclusion
14		Jalousie - Violence - Frustration - Fantasme	Envies	Travail - Déconcentration	Pas de réaction - Incompréhension - Ordre	Inquiétude - Soins - Travail	Abandon - Attendu par personne	Vengeance - Echec	Circonstances - Influence - Changement de comportement - Invitation	Solitude
15		Changements - Circonstances	Renoncement	Temps - Routine - Ennui	Insulte - Changement de comportement	Travail - Retard - Inquiétude - Mère célibataire	Ennui - Solitudes - Bêtises - Combler le temps - Vagabondage	Vengeance - Destruction - Méfait - Rage	Refus - Manque d'intérêt	Condition psychique - Inadapté - Trouble mental
16		Jalousie - Haine - Dégoût	Renoncement - Prétexte - Fugue	Vie en groupe - Sentiment d'oppression - Repli sur soi	Surprise - Expectative - Colère - Jugement - Etiquette	Solitude - A la maison - Colère - Crise - Destruction - Mère célibataire	Vagabondage - Lieu accueillant	Attente de réaction	Observation - Hésitation	Envie - Faim - Idée - Circonstances
17		Rejet - Exclusion - Solitude	Désertion - Indigne de confiance - Trahison	Vie en groupe - Sentiment d'oppression - Repli sur soi - Faim	Colère - Rejet - Vexation	Disparition - Peur - Recherche - Souvenirs - Abattement - Infirmité	Etouffement - Prisonnier de son corps - Volonté de partir	Colère - Destruction - Témoins	Négociation - Insistance - Hésitation	Envie - Faim - Idée - Plan

Nouvelle/Numéro de paragraphe	Dédicace	Pavillon 3	Le seau de grenouilles	Le paquet de cartes	La ferme d'Anne-Marie Lancelot	Hérédité	Jean Laduré	La réalité	La vieille	Le bouquet
18		Intégration - Fête - Sexualité	Fugue - Doute	Inquiétude	Menace - Chantage - Rejet	Fugue - Description - Errance	Crises - Habitudes	Hôpital - Circonstance - Bien-être - Confort	Négociation - Insistance	Préparation du plan
19		Amour - Dégoût - Haine - Image de l'autre	Circonstances	Inquiétude - Vérification - Contrôle de son état	Trop beau pour être vrai - Résignation	Fugue - Crise - Apathie - Métaphore diable - Inconscience	Pas de public - Délaisé - Pas écouté - Indifférence du monde	Dedans - Dehors - Réalité - Inadaptés - Solitude - Exclusion - Habitude	Fugue - Détermination - Patronage	Rêve - Ailleurs - Inadapté - Condition psychique - Trouble mental
20		Méfais - Violence - Jalousie - Intégration - Médiance - Utilisation de l'autre		Perte d'objets importants - Objet important - Manque - Affection	Colère - Rejet - Solitude - Vengeance - Menace - Insultes	Fugue - Désaffilié - Errance - Aucun but - Solitude	Besoin d'attention - Appeler à l'aide - Se faire remarquer - Exister	Collection - Trouvailles - Trésors	Joie - Excitation - Naïveté - Insouciance	Rêve - Ailleurs - Inadapté - Condition psychique - Trouble mental
21		Médiance - Haine		Vol - Objet important	Menaces	Métaphore diable - Plus humain	Appel - Envie d'ailleurs	Valorisation - Rôle	Insouciance - Excitation	Rêve - Plan - Inadapté - Condition psychique - Trouble mental
22		Satisfaction - Haine		Recherche - Solitude - Abandon	Colère - Indifférence	Métaphore diable - Errance - Perdu - Fugue	Énumération bateaux - Jeu - Imaginaire - Rêve	Valorisation - Rôle	Vagabondage - Liberté - Sans attaches - Famille	Absence - Fugue - Hôpital
23		Commissariat - Intérêt		Errance - Dérouté	Arrangement - Solution	Fugue - Rencontre - Accueil - Livré à lui-même	Solitude - Nuit	Intégration - Intérêt - Réalité	Description - Paysage	Plan - Caché - Attente - Patience
24		Intérêt		Recherche - Désespoir - Moqueries - Chantage - Enfants - Violence	Vie quotidienne - Insouciance	Amnésie - Incompréhension - Perte de repères - Sommeil	Vagabondage - Solitude		Repas - Repos - Réflexion	Exécution du plan - Meticuleux - Attentif
25		Fantasme		Recherche - Cause perdue - Innocence - Décalage - Hôpital - Moqueries	Mauvaise rencontre - Ennemi	Internement - Forcé - Colère mère - Peur	Douaniers - Crainte - Importance		Idée - Plan - Vol	Exécution du plan - Meticuleux - Attentif
26		Inquiétude - Dén - Incompréhension		Méfais - Causes enfermement	Insultes - Provocations	Traitement - Psychiatres - Progression - Colère - Crises	Se faire remarquer - Exister - Attirer l'attention - Douaniers		Enjeu - Rêve - Attrait	Exécution du plan - Meticuleux - Attentif
27		Méfait - Menace		Contexte - Confort	Insultes - Provocations - Défi	Traitement - Progression - Apathie - Amorphe - Éteint	Vol - Provocation		Circonstance - Désiré - Attendu - Reconnu - Compagnons - Fugues	Cavale - Confiant
28		Peur - Menace		Contexte - Enfants - Casse-pied	Renoncement - Déception - Hâte	Temps qui passe - Croissance physique - Retour au domicile - Sacrifice mère	Vol - Rire - Jeu		Déception - Envie de grandeur - Fantasme - Hiérarchie	Concentration - Trajet
29		Peur		Contexte - Harcèlement	Rejet - Questions - Hiérarchie - Propriété	Oubli traitement	Blague - Défi - Fièreté		Anticipation - Méfait - Projection - Plan	Détermination
30		Manipulation		Harcèlement - Agacement - Colère	Hiérarchie - Menace - Questions	Routine - Sacrifice mère - Conditions de vie	Rire - Bonheur		Fugue - Marche - Détermination - Objectif clair - Lieux familiaux	Trajet - Anticipation - Souvenirs moqueries - Détermination - Rêve
31		Violence - Méfaits		Violence - Vengeance	Peur	Promenades - Chemin conception	Comptines - Envie d'ailleurs - Désir de partir		Idée fixe - Fugue - Motivation - Détermination	Rêve - Inadapté - Trouble mental - Condition psychique
32		Méfais - Satisfaction - Récompenses - Punitions		Contexte - Privilège	Peur - Anticipation - Secret	Rencontre - Petite fille - Foulard identique à celui de la mère	Galères - Soumission - Envie de liberté - Imagination - Rébellion		Calme	Rêve - Inadapté - Trouble mental - Condition psychique
33		Arrestation - Satisfaction - Puissance - Rigolade		Compréhension de l'adulte - Impuissance - Remords	Secret - Interdiction - Caché	Métaphore diable - Violence - Viol	Comptine - Puissance - Importance		Lieux étrangers - Craintes - Attention	Perdu - Détermination

Nouvelle/Numéro de paragraphe	Dédicace	Pavillon 3	Le seau de grenouilles	Le paquet de cartes	La ferme d'Anne-Marie Lancelot	Hérédité	Jean Laduré	La réalité	La vieille	Le bouquet
34		Image de soi - Fantasma - Criminel - Gloire		Incompréhension - Surprise - Bonheur	Manque de respect	Meurtre - Foulard - Lieu conception	Fuite - Destruction - Attirer l'attention - Déception		Peur - Inquiétude - Trajet	Perdu - Sommeil
35		Rigolade - Arrestation - Décalage - Etonnement		Adaptation à l'enfermement - Indifférenciation - Perte de repères	Honte - Colère - Haine - Détermination - Dégoût - Résistance		Fuite - Barque - Coup de tête - Manque d'attention - Colère		Peur - Inquiétude - Incertitude - Trajet	Réveil
36		Enfermement - Prison - Interrogatoire - Rôle - Fantasma - Menace		Démuni - Tristesse	Secret - Clandestinité - Caché - Complicité		Fuite - Courage		Description - Trajet	Faim - Fatigue - Echec - Désillusion
37		Aveux - Résignation		Objet retrouvé détruit - Travail	Clandestin - Vagabond - Envie de partir - Rejet		Interrogatoire - Situation familiale - Suicide père		Confiant - Directif - Hiérarchie	Faim - Condition psychique - Trouble mental - Persuasion
38		Prison - Inhospitalité - Peur		Objet important - Eparpillement - Destruction jeu	Assistance publique - Hôpital - Conditions de vie - Inhospitalité		Apathie - Réponses automatiques		Obéissance - Douleur	Faim - Tristesse
39		Peur		Travail - Perte de plaisir	Envie de partir - Pas de solution - Peine		Prise de conscience - Suicide père - Demi-mot - Personne pour entendre		Observation - Caché	Inadapté - Condition psychique - Trouble mental
40		Peur - Insalubrité - Désespoir - Prière - Regrets		Recherche du coupable - Vengeance	Métaphore vent - Colère		Prostration - Peur - Apathie - Internement		Confiant - Meneur - Crainte - Incertitude	
41		Résolutions		Attente inutile	Affection - Attente - Soulagement - Sommeil - Apaisement		Désorienté - Tristesse -- Errance		Observation - Surprise - Admiration	
42		Convoi vers l'hôpital - Peur - Abattement		Etonnement - Objet important	Solitude - Liens - Convivialité - Rejet		Docilité		Peur - Faux-semblant - Différence d'âge - Courage - Invitation	
43		Abattement - Discipline - Résignation		Travail - Flagrant délit - Voleur	Clandestinité - Chambre		Camarades de chambre - Pique-assiette - Attente de réaction		Incertitude - Méfait - Peur	
44		Discipline - Attrait - Incapacité de différencier coupables et innocents		Flagrant délit - Voleur - Poursuite	Affection - Appel		Arrivée chambre		Arrivée - Description	
45		Trajet - Solitude		Poursuite - Vengeance - Discrétion - Peur - Surprise	Description - Affection - Amour - Désir		Premier contact		Méfait - Incertitude - Organisation - Patience	
46		Description - Beauté		Description - Peur	Amour - Désir - Enfant		Surprise - Prostration		Peur	
47		Cellule - Bruits - Cohabitation		Peur - Doute - Messages de la famille - Etonnement - Intérêt	Manque de considération		Jugement		Méfait - Mise en œuvre - Incertitude - Réflexion - Peur	
48		Soulagement - Apaisement		Lecture cartes - Prix à payer	Place - Homme - Adulte - Liens		Inquiétude - Sollicitude - Questions - Curiosité - Protection - Hiérarchie		Victime - Imprévu - Manipulation - Interpellation	
49		Jugement par les pairs		Chantage - Services - Prix à payer - Routine	Enfant - Peur - Solitude		Sortie de chambre - Inquiétude - Conflit - Menace - Railleries - Hiérarchie		Inattention - Victime	
50		Description - Etrangeté - Anormalité		Différence de classe	Souffrance		Inquiétude - Recherche - Espoir évasion - Gardien endormi		Interpellation - Incertain	
51		Moqueries - Rires - Colère		Différence de classe - Honte	Souvenirs - Ecole - Masse		Excitation - Tentative d'évasion - Joie		Victime - Inattention	

Nouvelle/Numéro de paragraphe	Dédicace	Pavillon 3	Le seau de grenouilles	Le paquet de cartes	La ferme d'Anne-Marie Lancelot	Hérédité	Jean Laduré	La réalité	La vieille	Le bouquet
52		Colère			Métaphore - Isolement - Envie d'appartenir au groupe - Territoire connu		Tentative d'évasion - Crainte		Incompréhension - Déstabilisation - Peur	
53		Colère - Effrayant			Rejet - Isolement - Déception - Colère - Menace		Solitude - Isolement - Déception - Egoïsme - Tristesse - Sollicitude		Lumière - Description - Rassurant	
54		Colère - Violence			Métaphore vent - Colère - Résistance		Déception - Evasion manquée - Inquiétude - Sollicitude		Victime - Confiant - Sourire - Avenant	
55		Famille - Contexte			Ennemi - Colère		Insomnie - Perdu - Démuni - Douleur - Enfermement - Refuge inaccessible		Surprise - Discussion	
56		Conditions de vie - Assistance publique - Manque d'affection et de soins - Colère - Automutilation			Colère - Menace		Echappatoire - Mer		Victime - Sourire - Avenant - Décalage	
57		Placement			Colère - Détermination - Métaphore vent		Echappatoire - Douleur - Suicide		Mensonge - Prétextes	
58		Arrivée en placement - indifférence			Exécution du plan - Vol		Visite douanier		Victime - Père - Avenant - Décalage	
59		Place - Repas			Plan - Vengeance - Fantôme - Satisfaction - Scrupules		Tristesse - Abattement - Souffrance - Enfermement		Discussion - Inquiétude	
60		Bonheur			Tristesse - Scrupules - Fantôme		Affection - Besoin d'être rassuré - Sécurité - Enfants - Etonnement		Recherche - Assurance	
61		Moqueries - Rires			Plan - Tristesse - Scrupules - Etre cher		Sollicitude - Inquiétude		Ordres - Hiérarchie	
62		Problème de santé - Assistance publique			Plan - Fantôme - Mépris		Questions - Faire connaissance		Déception - Recherche - Amaque	
63		Circonstances - Violence - Changement de comportement - Internement - Rencontre			Ressenti banal - Décalage - Colère - Métaphore vent - Détachement		Questions - Désintérêt - Faire connaissance - Vol		Victime - Accueil - Hospitalité - Questions	
64		Excitation - Homosexualité			Exécution du plan - Incendie - Détachement		Repas - Déception - Appétit retrouvé - Pique-assiette		Lâcheté - Abandon du plan	
65		Méfais - Complicité			Incendie		Sourire - Pardon		Fatigue - Incompréhension - Suiveur	
66		Contexte familial - Conditions de vie			Incendie - Blessure		Sourire		Hôpital - Intégration - Manipulation - Adaptation - Reconnaissance	
67		Séduction - Manipulation			Silence - Calme		Affection		Manipulation - Rôle	
68		Liens amicaux - Connaissance du milieu			Attente - Colère - Redescende		Description chambre		Rôle - Faux-semblant - Ennui	

Nouvelle/Numéro de paragraphe	Dédicace	Pavillon 3	Le seau de grenouilles	Le paquet de cartes	La ferme d'Anne-Marie Lancelot	Hérédité	Jean Laduré	La réalité	La vieille	Le bouquet
69		Curiosité - Jeu			Envie de mourir - Dépréciation		Protection - Affection		Attente - Opportunité - Questionnement	
70		Elaboration d'un plan - Effraction - Craintes			Regret - Douleur - Amour		Sourire - Emotion - Lien - Détente - Désinvolture		Fugue - Départ - Désillusion - Liberté - Obéissance - Frustration - Fantasma	
71		Méfais - Effraction			Rejet de responsabilité - Désillusion - Incompréhension		Attente - Ennui - Temps		Plan - Promesses - Manipulation	
72		Méfais - Effraction			Incendie - Douleur - Peine - Pleurs				Recherche complices - Enfants	
73		Entraide - Innocence			Regrets - Remords				Méfiance	
74		Pris sur le fait - surprise			Peine - Envie de disparaître - Amour - Désillusion - Douleur				Fantasma - Frustration - Désillusion - Lâcheté - Courage	
75		Abattement - Trahison			Appel - Amour				Attente - Recherche complices - Opportunité	
76		Aveux			Etouffement - Douleur - Incendie				Fantasma	
77		Accusations - Plainte - Imagination - Injustice			/				Fantasma - Pouvoir	
78		Enfermement - Injustice - Abattement			Regrets - Lettre - Excuses - Mensonge - N'assume pas - Enfermement					
79		Tristesse - Enfermement			Mensonge - Aucun remords					
80		Froid - Colère - Enfermement - Mauvaises conditions			Patience - Crainte des autres enfants du pavillon					
81		Ennui - Tristesse - Attente			Caractère - Circonstances - Faux-semblants					
82		Spectacle - Pulic - Mouche								
83		Réaction - Rires - Dégout								
84		Etonnement - Prise de contact								
85		Habitude - Réveil								
86		Changement de position - Attente - Attention								

Nouvelle/Numéro de paragraphe	Dédicace	Pavillon 3	Le seau de grenouilles	Le paquet de cartes	La ferme d'Anne-Marie Lancelot	Hérédité	Jean Laduré	La réalité	La vieille	Le bouquet
87		Spectacle - Public - Attention - Mouche - Magie								
88		Plaisir - Mouche - Emotion								
89		Conflit - Menace								
90		Incitation - Violence								
91		Moquerie - Satisfaction - Retrait								
92		Passivité								
93		Passivité - Satisfaction								
94		Frustration - Fantasme								
95		Chasse à la mouche - Indifférence								
96		Indifférence - Vexation								
97		Menace - Conflit - Agacement								
98		Peur - Repli sur soi								
99		Maigreux - Faiblesse								
100		Dégoût - Cris - Menace								
101		Remontrance - Menace - Gardiens								
102		Exclusion - Eloignement - Différence								
103		Rythme des journées - Tristesse - Colère								
104		Repas - Routine								
105		Sentiment d'abandon - Résignation - Abattement - Inactivité - Routine								
106		Routine - Toilettés								
107		Découverte de l'hôpital - Sortie de chambre - Uniformes - Bruit								
108		Repas - Solitude - Enfants								
109		Enfants - Attente - Repas - Excitation								
110		Excitation - Repas - Indiscipline								
111		Repas - Silence - Calme								

Nouvelle/Numéro de paragraphe	Dédicace	Pavillon 3	Le seau de grenouilles	Le paquet de cartes	La ferme d'Anne-Marie Lancelot	Hérédité	Jean Laduré	La réalité	La vieille	Le bouquet
112		Calme								
113		Abattement - Apathie - Repas - Pique assiette								
114		Manque d'appétit - Révolte - Gaspillage								
115		Gaspillage - Hostilité								
116		Peur - Colère - Hostilité - Menace - Poursuite								
117		Indifférence de l'adulte - Refuge - Peur - Mot qui se veut rassurant								
118		Validation de l'adulte - Manipulation - Arnaque aux sentiments								
119		Dehors - Mélancolie - Abattement - Désespoir								
120		Sommeil								
121		Contrôle du coucher - Routine								
122		Dehors - Vie - Enfermement - Exclusion								
123		Automutilation - Refus de s'endormir								
124		Inhospitalité - Dehors								
125		Dehors - Famille - Amis - Délaissement - Solitude								
126		Dehors - Regret								
127		Condition physique - Anormal								
128		Dégoût de soi								
129		Travail - Hostilité - Inhospitalité - Conditions d'enfermement								
130		Travail - Surveillance - Dehors - Envie								
131		Idée d'évasion								

Nouvelle/Numéro de paragraphe	Dédicace	Pavillon 3	Le seau de grenouilles	Le paquet de cartes	La ferme d'Anne-Marie Lancelot	Hérédité	Jean Laduré	La réalité	La vieille	Le bouquet
132		Enfermement - Inhospitalité - Enfants								
133		Routine - Repas								
134		Abattement - Tristesse								
135		Attroupements - Routines								
136		Condition d'enfermement - Vies brisées - Tristesse - Désespoir								
137		Tristesse - Enfermement - Vies brisées								
138		Refus de l'enfermement - Envie d'évasion								
139		Evocation de l'évasion - Désespoir - Abattement								
140		Secret								
141		Manipulation - Séduction - Recherche de complice								
142		Eloignement de la maison - Tristesse - Enfermement								
143		Evasion - Survie - Dernière chance								
144		Plan d'évasion								
145		Plan d'évasion								
146		Sommeil - Perspective - Evasion - Manque d'estime								
147		Evasion								
148		Dehors - Enfermement - Routine								
149		Evasion - Quête - Idée fixe								
150		Chef - Attente								
151		Recherche - Idée fixe								

Nouvelle/Numéro de paragraphe	Dédicace	Pavillon 3	Le seau de grenouilles	Le paquet de cartes	La ferme d'Anne-Marie Lancelot	Hérédité	Jean Laduré	La réalité	La vieille	Le bouquet
152		Admiration - Manque d'estime de soi - Crainte - Trouvaille								
153		Trouvaille - Dépréciation - Colère								
154		Soumission - Complice - Suiveur								
155		Douleur - Satisfaction - Orgueil								
156		Evasion - Discretion - Impatience - Douleur - Satisfaction - Anticipation								
157		Evasion - Utilisation de l'autre - Ordres								
158		Douleur - Sacrifice								
159		Douleur - Peur								
160		Questions - Discretion - Evasion								
161		Joie - Anticipation - Consignes								
162		Evasion - Témoin								
163		Témoin - Incompréhension - Décalage - Amusement								
164		Evasion - Complice à ses dépens								
165		Evasion								
166		Evasion - Détermination - Crainte - Hâte								
167		Peur								
168		Arrêt - Fatigue - Peur - Ecoute								
169		Soulagement - Apaisement - Rires								
170		Froid - Marche								
171		Marche - Beauté du dehors								

Nouvelle/Numéro de paragraphe	Dédicace	Pavillon 3	Le seau de grenouilles	Le paquet de cartes	La ferme d'Anne-Marie Lancelot	Hérédité	Jean Laduré	La réalité	La vieille	Le bouquet
172		Retard - Faim								
173		Faim - Imagination								
174		Abandon								
175		Abandon - Cachette								
176		Méchanceté - Méfiance - Incertitude - Peur - Suiveur - Ordres								
177		Ferme - Arrivée - Description								
178		Habitude des évasions								
179		Peur de retourner à l'hôpital								
180		Malaise								
181		Malaise - Manque de réactions - Questions								
182		Accueil - Repas - Repos - Hospitalité								
183		Repas								
184		Solitude								
185		Solitude - Désespoir								
186		Abattement - Solitude - Infirmité								
187		Cavale - Incertitudes - Crainces - Fatigue								
188		Départ - Cavale - Ordres								
189		Fatigue - Cavale - Ordres								
190		Reconnaissance								
191		Attente - Incertitude								
192		Retenue - Vulnérabilité - Amitié								

Nouvelle/Numéro de paragraphe	Dédicace	Pavillon 3	Le seau de grenouilles	Le paquet de cartes	La ferme d'Anne-Marie Lancelot	Hérédité	Jean Laduré	La réalité	La vieille	Le bouquet
193		Jeu - Spectacle								
194		Jeu - Spectacle								
195		Jeu - Spectacle								
196		Bonheur - Rires - Gêne - Amitié - Arnaque aux sentiments - Public								
197		Jeu - Spectacle								
198		Méfait - Complice - Passif								
199		Innocence - Complice - Obligation - Désapprobation								
200		Témoin - Pris sur le fait - Enfant - Surprise								
201		Peur - Désapprobation								
202		Fuite								
203		Fuite - Fatigue								
204		Fuite - Peur - Solitude								
205		Peur - Abandon - Désespoir - Prêt à tout pour ne pas être abandonné								
206		Fuite - Abandon - Trahison								
207		Peur - Abandon - Solitude								
208		Solitude - Refuge - Perdu								
209		Solitude - Froid - Sommeil - Faim								
210		Arrestation - Soulagement - Abattement - Crainte - Repli sur l'adulte								
211		Fatigue - Sécurité								

Nouvelle/Numéro de paragraphe	Dédicace	Pavillon 3	Le seau de grenouilles	Le paquet de cartes	La ferme d'Anne-Marie Lancelot	Hérédité	Jean Laduré	La réalité	La vieille	Le bouquet
212		Enfermement - Isolement								
213		Enfermement - Inhospitalité - Isolement								
214		Inhospitalité - Ennui - Isolement								
215		Isolement - Routine - Dehors - Solitude - Désespoir - Perte de volonté - Immobilisme								

Partie/Numéro de paragraphe ou d'aphorisme	Dédicace	Aphorismes	Préface 1955	Préface 1960
1	IMP - Armentières	Education - Inadaptés - Humanité	Citation MARX - Charlatan - Imposteur - Dialectique	Retour sur soi - Critique préface 1955
2		Inadaptés - Morale - Etiquette - Humanité	Retour sur soi - Pris sur le fait	Retour sur soi - Questionnements
3		Permettre à l'autre d'être - Ne pas transformer l'autre pour le faire correspondre à un modèle - Limites	Accueil Graine de crapule	Inspiration - Ecriture
4		Temporalité - Agir et non parler - Discours des adultes - Patience	Actualité Graine de crapule - Questionnement	Idee - Sous-titre
5		Authenticité - Paraître - Etre à l'autre - Manipulation - Arnaque aux sentiments - Rôle	Graine de crapule - Modification - Critique - Idéologies - Educateurs	Métaphore cerfs-volants - Construction - Modèle - Imagination - Fragilité - Utilité
6		Méfiance envers les apparences - Paraître - Patience	Critique - Imposture - Retour sur soi	Graine de crapule - Cerf-volant
7		Pouvoir -- Répression - Attentes sociales - Rééducation	Privilèges - Imposture - Retour sur soi - Bourgeoisie - Enfance	Notoriété - Involontaire - Subie - A son insu - Prisonnier
8		Volonté - Education - Répression - Surveillance - Désillusion	Bourgeoisie - Retour sur soi - Enfance - Classe moyenne	Enfermement dans une pratique - Difficultés métier - Cohérence
9		Circonstances - Conditions de vie - Méfaits - Milieu - Société - Misère - Jugement sur l'enfant	Privilèges - Classe moyenne - Toujours pire situation	Fiction - Réalité - Engouement - Tentative - Evolution
10		Charité - Apitoiement - Aide - Métier	Privilèges - Conditions de vie - Retour sur soi	
11		Méthodes - Rééducation - Education - Sentiments - Punition - Moralisme	Privilèges - Retour sur soi	
12		Objectif - Affection - Amour - Occasions - Circonstances - Métier	Privilèges - Maintien	
13		Patience - Fatigue - Frustration - Implication - Temporalité - Adaptation constante - Circonstances	Ouvriers - Idées reçues - Ecart	
14		Enfants - Circonstances - Vie - Occasions	Privilèges - Malaise - Retour sur soi	
15		Enfants - Abattement - Tristesse - Imprévisibilité - Circonstances - Caractère	Distanciation - Retour sur soi - Asile - Milieu - Origines	
16		Circonstances - Conditions de vie - Méfaits - Milieu - Société - Misère - Jugement sur l'enfant	Retour sur soi - Distanciation - Parti communiste - Paraître - Origines - Milieu	
17		Misère - Conditions de vie - Détresse - Etiquette - Humanité	Retour sur soi - Espoirs politiques - Parti communiste - Déception	
18		Jeu - Authenticité - Caractère - Circonstances - Contrainte - Métier	Retour sur soi - Ecart - Imposteur - Politique - Origines - Milieu	
19		Critique enseignants - Objectif - Perte de vue de l'enfant - Primauté de l'enfant	Retour sur soi - Autocritique - Appartenance - Origines - Milieu	
20		Relativisme - Misère - Moralisme - Jugements - Différences	Artificialité - Etudes - Origines - Milieu	
21		Répression - Pouvoir - Punition - Discipline	Retour sur soi - Artificialité - Fantasma - Origines - Ennui	
22		Répression - Pouvoir - Punition - Discipline	Origines - Milieu - Distanciation	
23		Répression - Pouvoir - Discipline - Adaptation - Escalade - Rééducation - Paix sociale	Asile - Graine de crapule - Retour sur soi - Autocritique - Imposteur	
24		Discipline - Jeu - Rôle éducateur	Asile - Milieu - Privilèges - Etre autre	

Partie/Numéro de paragraphe ou d'aphorisme	Dédicace	Aphorismes	Préface 1955	Préface 1960
25		Rôle éducateur - Circonstances	Origines - Milieu	
26		Choix -Liberté - Envie - Volonté - Illusion	Graine de crapule - Provocation- Privilèges - Imposture	
27		Promesses - Arnaque aux sentiments - Mensonge	Origine - Milieu - Identité - Importance	
28		Délinquants - Image d'Epinal - Idées reçues - Authenticité	Action dans le milieu - Solidarité	
29		Expérimentations - Rééducation - Emerveillement devant tout ce dont l'enfant est capable - Posture éducateur	Retour sur soi - Graine de crapule	
30		Honnêteté - Mensonges - Faux semblants - Moralisme	Retour sur soi - Autocritique - Introspection - Imposture	
31		Solidarité - Solitude - Conditions de vie - Enfermement - Groupe		
32		Discipline - Surveillance - Circonstances - Excuses		
33		Rôle - Etre à l'autre - Paraître - Authenticité - Education		
34		Discipline - Surveillance - Discretion - Impression de liberté		
35		Etiquettes - Circonstances - Caractère - Paraître - Educabilité		
36		Authenticité - Paraître - Adaptation - Educabilité - Dehors		
37		Dossier - Rééducation - Enfermement - Métaphore montagne - Authenticité		
38		Paraître - Authenticité - Rôle - Libérer - Devenir soi		
39		Rééducation - Violence - Adaptation - Enfermement - Evolution		
40		Milieu - Misère - Conditions de vie - Circonstances		
41		Rééducation - Excès - Echech - Rechute		
42		Authenticité - Paraître - Rôle		
43		Abattement - Adaptation - Dehors - Goût à la vie		
44		Circonstances - Causes - Misère		
45		Patience - Temporalité - Rôle éducateur - Passivité		
46		Posture éducateur - Surveillance		
47		Misère - Causes - Besoins - Punition		
48		Posture éducateur - Occasions - Méthodes		

Partie/Numéro de paragraphe ou d'aphorisme	Dédicace	Aphorismes	Préface 1955	Préface 1960
49		Besoins - Attitude éducateur - Méthodes		
50		Attentes - Besoins - Attitude éducateur - Méthodes		
51		Attentes - Besoins - Envies - Expression		
52		Dehors - Adaptation - Rejet - Exclusion		
53		Moralisme - Mensonge - Etiquette - Arnaque aux sentiments - Authenticité		
54		Rôle - Jugement - Solidarité - Compréhension - Sollicitude		
55		Amour - Milieu - Besoin d'affection - Conditions de vie - Attitude éducateur		
56		Authenticité - Manipulation - Paraître		
57		Immobilisme - Tentative - Circonstances		
58		Temporalité - Quotidien - Circonstances - Difficultés du métier		
59		Inadaptés - Envies - Besoins - Motivation - Fainéantise - Circonstances		
60		Enfants - Relation - Authenticité		
61		Modèle - Adaptation - Etre soi - Objectifs - Normalisation		
62		Authenticité - Attitude éducateur - Manipulation		
63		Scoutisme - Adaptation - Dehors - Exclusion		
64		Moralisme - Attitude éducateur - Sollicitude - Présence - Abattement		
65		Milieu - Circonstances		
66		Engagement - Reconnaissance - Attitude éducateur - Humilité		
67		Pitié - Charité - Travail - Attitude éducateur		
68		Arnaque aux sentiments - Moralisme - Manipulation - Authenticité		
69		Cas - Psychologie - Authenticité - Sollicitude - Affection - Objectifs		
70		Affection - Attitude éducateur - Objectifs		
71		Authenticité - Etre à l'autre - Punition - Moralisme - Arnaque aux sentiments		
72		Pouvoir - Punition - Rôle éducateur - Passivité - Circonstances - Activités		

Partie/Numéro de paragraphe ou d'aphorisme	Dédicace	Aphorismes	Préface 1955	Préface 1960
73		Moralisme - Punition - Authenticité - Education - Habitudes		
74		Punition - Education - Habitudes - Authenticité		
75		Rééducation - Acceptation - Authenticité - Moralisme - Normalisation		
76		Rééducation - Acceptation - Authenticité - Normalisation		
77		Psychologie - Cas - Enfermement - Diagnostic - Causes - Condition de vie		
78		Punition - Prise en charge - Rééducation - Conditions de vie - Misère		
79		Circonstances - Occasions - Jugement - Expérience - Enfermement - Devenir		
80		Ouverture - Enfermement - Milieu - Activités		
81		Temporalité - Patience - Confiance - Dehors - Liberté		
82		Activités - Attitude éducateur - Besoins		
83		Vie privée - Prudence - Conflits		
84		Conflits - Prudence - Vérité		
85		Justice - Critique - Circonstances - Cas - Causes		
86		Justice - Critique		
87		Critique - Ouverture - Enfermement - Rééducation - Etre soi		
88		Causes - Milieu - Conditions de vie - Enfermement - Ouverture		
89		Travail - Attitude éducateur - Motivation		
90		Cas - Psychologie - Etiquette - Critique - Attitude éducateur		
91		Normalisation - Etiquette - Caractère - Authenticité		
92		Caractère - Authenticité - Devenir - Adaptation - Normalisation		
93		Caractère - Adaptation - Normalisation		
94		Manipulation - Arnaque aux sentiments		
95		Menace - Promesses - Authenticité - Relation		
96		Reconnaissance - Affection - Rôle éducateur		

Partie/Numéro de paragraphe ou d'aphorisme	Dédicace	Aphorismes	Préface 1955	Préface 1960
97		Rééducation - Normalisation - Libération - Authenticité		
98		Etiquette - Paraître - Jugements - Stéréotypes		
99		Travail - Devenir - Adaptation		
100		Confort - Recréation - Rôle - Authenticité		
101		Enfermement - Dedans - Dehors - Interdits - Liberté		
102		Circonstances - Occasions - Etre soi - Authenticité - Caractère		
103		Temporalité - Education - Patience		
104		Circonstances - Conditions de vie - Misère - Libération - Authenticité		
105		Inadaptés - Idées reçues - Capacités		
106		Patience - Caractère - Punition - Colère		
107		Patience - Colère - Punition - Occasions		
108		Famille - Temporalité - Attentes - Rééducation - Causes		
109		Adaptation - Misère - Causes - Critique société - Circonstances		
110		Acceptation - Normalisation - Moralisme - Authenticité		
111		Circonstances - Manipulation - Idées reçues		
112		Enfants - Conditions de vie - Idées reçues		
113		Projection - Affection - Accueil inconditionnel		
114		Paraître - Authenticité - Manipulation		
115		Moralisme - " Morale pure " - Devoir - Bien		
116		Normalisation - Rééducation - Critique société		
117		Circonstances - Possibilités - Capacités - Educabilité		
118		Autonomie - Exemple - Adaptation - Fin de prise en charge		
119		Difficultés métier		
120		Rééducation - Critique - Causes - Milieu - Adaptation - Authenticité		

Partie/Numéro de paragraphe ou d'aphorisme	Dédicace	Aphorismes	Préface 1955	Préface 1960
121		Moralisme - Paternalisme - Leçon		
122		Difficultés métier - Engagement		
123		Conditions de vie - Causes - Rééducation - Normalisation - Humiliation		
124		Misère - Conditions de vie - Critique société		
125		Charité - Moralisme - Educateurs - Expérience		
126		Conditions de vie - Misère - Causes - Moralisme - Action globale		
127		Critique - Prise en charge - Adaptation - Enfermement		
128		Critique - Société - Misère - Conditions de vie - Répression		
129		Critique hérité - Conditions de vie - Misère		
130		Critique - Prise en charge - Politique - Société - Conditions de vie		
131		Moralisme - Confiance - Capacité - Action collective		
132		Critique - Moralisme - Psychologie - Justice - Société - Misère		
133		Difficultés métier		
134		Critique société - Conditions de vie - Difficultés métier		

Partie/Numéro de paragraphe	Dédicace	Le bien, le mal et leurs champions	Carnet de route (janvier 1945-mai 1946)	Post-scripta/mai-juin 1946	Les vagabonds efficaces
1	Camaraderie - Educateurs ouvriers - Fraternité	Graine de crapule - Retour sur soi - Enthousiasme	Fonction - Contexte	Repli - Sollicitude - Hospitalité - Circonstances - Soutien - Devenir - Récidive	Taudis - Misère - Conditions de vie - Milieu
2		Expérience - Difficultés - Théorie - Notoriété - Ecriture	Armentières - Critique - Placement - Enfermement - Justice - Hérédos - Délinquance	Abbé Stahl - Maltraitance - Pouvoir - Méthodes - Injustice - Politique - Indifférence administration - Amertume - Colère	Critique société - Hérité - Responsabilité - Colère - Conditions de vie - Misère - Action globale - Militantisme
3		Educateurs - Difficultés - Ennemis de l'enfance - Protection de l'enfance - Immobilisme - Critique - Bureaucratie - Moralisme - Ordre social	Fonctionnement Pavillon 3 - Contexte - Enfants - Ordre social - Guerre - Chef - Eloignement	Prise en charge - Ordre social - Injustice - Amertume - Colère - Critique pouvoir	Retour sur soi - Retour d'expérience - Inadapté
4		Immobilisme - Misère - Moralisme - Ordre social - Conformisme - Critique	Réussite - Approbation administrations - Récupération	Protection de l'enfance - Bien/Mal - Moralisme - Limites - Circonstances - Récréation	Immobilisme - Faille - Esquive - Vie - Circonstances - Retour sur soi - Inadaptation - Humain
5		Critique - Rééducation - Redressement moral - Moralisme - Normalisation	Adaptation - Echec - SS - Réalité	Taudis - Misère - Milieu - Conditions de vie	Peur - Angoisse - Tentatives - Occasions - Retour sur soi
6		Bureaucratie - Bourgeoisie - Adaptation - Méconnaissance enfance	Etre soi - Authenticité - Conformisme - Circonstances - Incertitude résultats - Temporalité	Occasion - Inadaptation - Etiquette sociale - Rôle social	Sexualité - Moralisme - Exclusion - Conscience - Connaissance - Retour sur soi
7		Eloignement du terrain - Bureaucratie - Méconnaissance enfance - Ordre social	Réussite - Critique - Evaluation - Temporalité	Devenir jeunes - Adaptation - Sollicitude - Relation - Intégration - Projet	Echec créateur - Trace - Mise à nu - Retour sur soi
8		Immobilisme - Ordre social - Anti vie	COT - Public - Objectifs - Critique - Inadaptation - Causes - Projet - Infinitifs	Projets - Profil éducateur - Proximité milieu - Compétences - Travail - Hospitalité - Centre éclaté - Esquisse GC	Hypocrisie - Paraître - Diagnostic - Etiquette - Toxicité monde adulte - Fraternité - Moralisme - Sollicitude - Normalisation
9		Eloignement théoriciens / praticiens - Demandes administratives - Difficultés métier - Solidarité	Décalage projet/réalité - Description COT - Bourgeoisie - Collaboration	Critique moralisme catholique/capitaliste - Permettre - Devenir - Vivre - Aider - Révolte - Charité - Moyens - Projet	Immédiateté - Temporalité - Grandir - Devenir - Image du monde - Médias - Illusion - Adaptation éducation au monde - Avenir - Educateurs - Moralisme - Arnaques aux sentiments - Causes - Circonstances - Société
10		Educateurs - Formation - Eloignement milieux - Théorie - Manque d'expérience	Ouverture COT - Premiers éducateurs - Equipe - Manque de moyens		Grandir - Guide
11		Rééducation - Echec - Misère - Critique - Charité - Enfermement - Psychologie	Premier accueil - Attitude éducateurs - Attitude jeunes - Evasions - Fatigue		Educateurs - Profil - Critique - Moralisme - Psychologie - Cas - Fraternité
12		Retour sur soi - Adaptation - Changeant - Identité	Critique - Prison - Enfermement - Solution à tout - Ordre social - Solidarité - Délinquance		Société - Traces - Hypocrisie - Méconnaissance de l'enfance - Erreurs - Circonstances
13		Inadaptés - Causes sociales - Infinitifs - Etiquette - Misère - Familles	Etre soi - Circonstances - Authenticité - Rôle - Hypocrisie - Etiquette - Moralisme		Création - Expression - Expérimentation - Besoins - Imposture
14		Capitalisme - Critique - Crainte - Questionnement - Avenir - Enfance	Environnement - Moyens - Entretien - Attentes administration - Humain - Vie		Profil éducateurs - Difficultés enfants - Public accueilli
15		Retour sur soi - Evolution - Apprentissage - Paraître - Notoriété - Métier	Solidarité - Complicité		Misère - Jeunesse - Révolte - Changement - Société - Perception - Milieu - Morale nouvelle
16		Retour sur soi - Privilèges - Caractère - Autocritique	Solidarité - Complicité - Représentant - Critique - Bureaucratie - Moralisme		Vagabonds efficaces - Perception - Morale nouvelle - Humilité
17		Retour sur soi - Empathie - Sollicitude - Rapport à l'autorité	Comportement - Désordre - Infinitif - Laisser faire		Vagabonds efficaces - Fraternité - Sollicitude - Accueil - Hospitalité - Vie
18		Enfance - Héritage - Eternité - Laisser une trace - Parents - Fardeau	Attitude éducateurs - Discipline - Rôle - Authenticité - Difficultés		Vagabonds efficaces - Changement - Révolte - Enfance - Fraternité - Sollicitude
19		Rééducation - Punition - Discipline - Violence - Enfance victime - Oppression	Origines - Prison - Fausse solidarité - Authenticité - Attitude - Paraître - Morale - Déception - Rôle - Renaissance		
20		Critique - Moralisme - Capitalisme - Pouvoir - Egoïsme - Solidarité - Marginaux	Quotidien - Non punitif - Authenticité - Profil éducateur		
21			Chef - Discipline - Délégation - Figure autorité		
22			Autorité - Pouvoir - Délégation - Discipline		

Partie/Numéro de paragraphe	Dédicace	Le bien, le mal et leurs champions	Carnet de route (janvier 1945-mai 1946)	Post-scripta/mai-juin 1946	Les vagabonds efficaces
23			Pouvoir - Autorité - Moralisme - Curiosité malsaine - Danger		
24			Educateurs ouvriers - Formation - Classe sociale - Authenticité - Moralisme		
25			Educateurs ouvriers - Description - Affection - Conditions de vie - Authenticité		
26			Administration - Bureaucratie - Absence du terrain - Refus punition		
27			Microcosme - Méfiance - Absence du terrain - Moniteurs ouvriers - Humain - Lit		
28			Authenticité - Etre soi - Rôle - Renaissance - Moralisme - Mépris de classe - Sacrifices		
29			Wallon - Caractère - Circonstances - Milieu		
30			Milieu - Circonstance - Centre authentique - Refus articialité - Ouverture - Liens familles		
31			Milieu - Authenticité - Ouverture - Liens familles - Artificialité		
32			Justice - Attentes sociales - Administration		
33			Fonctionnement COT - Réussites - Evaluation		
34			Déroulement arrivée jeune		
35			Aménagement chambres d'accueil - Traces - Vécu des anciens pensionnaires		
36			Premiers jours - Chambre d'accueil - Entretiens - Tests - Passagers		
37			Organisation journées - Activités - Observation - Passagers		
38			Soirées - Ouverture extérieur - Observation		
39			Activités ponctuelles - Circonstances		
40			Salaire - Loyers - Repas - Habits travail - Dettes		
41			Cantine - Bar		
42			Prise en charge de ceux qui ne souhaitent rien faire - Mal-être		
43			Artificialité		
44			Week-end - Milieu familial - Familles ouvrières - Retour en famille - Travail - Observation		
45			Observation factuelle		
46			Suivi activités - Paie - Rapport - Traces		
47			Authenticité - Honnêteté - Rapports		
48			Dossier - Observation finale - Pronostic réinsertion		

Partie/Numéro de paragraphe	Dédicace	Le bien, le mal et leurs champions	Carnet de route (janvier 1945-mai 1946)	Post-scripta/mai-juin 1946	Les vagabonds efficaces
49			Réunion d'équipe - Pédagogie - Formation - Action globale		
50			Educateurs ouvriers - Colère - Potentiel - Affection - Expérimentation - Recherche		
51			Educateurs ouvriers - Connaissance milieu - Implication - Savoir faire - Eloge		
52			Fermeture COT - Refus experts - Administration - Educateurs ouvriers - Discrimination - A priori - Moralisme		
53			Inadaptés - Vagabonds inefficaces - Reflets société - Critique - Assistantes sociales - Conformisme		
54			Vie - Martha Desrumeaux - Chants - Engagement		
55			Vie quotidienne - Anecdote - Attitude - Possibilités - Permission		
56			Ressenti des parents - Histoire enfant - Délit - Paraître - Image - Statue		
57			Etiquette - Arrestations - Permissions - Evasion		
58			Relations jeunes - Utilisation - Reconnaissance pairs		
59			Image COT - Méconnaissance enfant - Abandon poste - Infirmière - A priori - Moralisme		
60			Différence - Fraternité - Appartenance groupe social		
61			Comparaison jugement mariage - Etiquette définitive		
62			Moralisme - Paternalisme - Critique justice - Jugement - Inutilité		
63			Critique justice - Attitude enfants - Peur		
64			Similitudes - Liberté - Illusion - Enfermement - Rôle - Authenticité - Spectacle - Autocritique		
65			Abandon - Délinquance - Motifs d'enfermement - Fraternité		
66			Abandon - Solidarité - Fraternité - Justice - Délinquance		
67			Circonstance - Occasions - Milieu - Enfermement		
68			Etiquette COT - Acceptation - Rôle - Paraître		
69			Circonstance - Adaptation - Justice - Arrestation - Fraternité - Evasion		
70			Circonstance - Expression - Confiance - Authenticité		
71			Circonstance - Séduction - Rôle		
72			Morale - Sexualité - Adaptation - Travail - Etiquette		
73			Renvoi - Attitude - Pardon - Espoir - Patience - Temporalité		
74			Bière - Enfermement - Luxe - Normalité - Sollicitude - Fraternité - Intégration		

Partie/Numéro de paragraphe	Dédicace	Le bien, le mal et leurs champions	Carnet de route (janvier 1945-mai 1946)	Post-scripta/mai-juin 1946	Les vagabonds efficaces
75			Gendarmes - Réputation - Relations		
76			Paraître - Authenticité		
77			Soutien - Apparences - Jugement		
78			Punition - Authenticité - Milieu - Circonstances		
79			Spectacle - Public - Diagnostic - Authenticité		
80			Raison - Risques - Mixité - Sexualité - Bon Pasteur - Danger - Limite expérimentation		
81			Fille Bon Pasteur - Délinquance - Travail - Circonstances		
82			Observation - Pronostic - Dangerosité - Justice - Inutilité		
83			Relations jeunes - Utilité - Reconnaissance pairs		
84			Adaptation - Rééducation - Etiquette - Devenir - Bon Pasteur - Charité - Aggravation		
85			Educateurs - Immoralité - Moralisme - Bien/Mal-Contrebande - Misère - Condtions de vie - Moyens		
86			Maltraitance - Enfermement - Hospice - Réaction à la mort		
87			Imaginaire - Jeune - Guerre - Violence - Pouvoir - Circonstances - Dangerosité		
88			Circonstance - Authenticité		
89			Romans - Bien/Mal - Moralisme - Hypocrisie - Ambiance - Outils		
90			Photo - Etre - Paraître-Authenticité - Devenir - Outils		
91			Famille - Mère - Bien pensance - Moralisme - Amour - Placement - Culpabilisation		
92			Savants - Psychiatre - Diagnostics - Psychologie - Expérience - Educateurs ouvriers		
93			Sentiments - Outil - Moralisme - Authenticité - Charité		
94			Circonstance - Educateurs - Journal		
95			Chien - Circonstance - Observation - Réaction à la mort		
96			Extérieur - Etiquette - Relations - Réputation - Culture dominante		
97			Honnêteté - Authenticité - Vérité - Conférence - Jeune garde fou		
98			Circonstance - Milieu - Misère - Maltraitance - Causes - Observation		
99			Figure autorité - Notoriété - Fierté jeune		
100			Jeune - Colère - Circonstance - Vie quotidienne - Violence - Adaptation - Occasions - Patience - Temporalité		

Partie/Numéro de paragraphe	Dédicace	Le bien, le mal et leurs champions	Carnet de route (janvier 1945-mai 1946)	Post-scripta/mai-juin 1946	Les vagabonds efficaces
101			Fugueurs - Renvoi éducateur - Angoisse - Circonstance - Authenticité - Occasion - Récréation - Autogestion -		
102			Imprévus - Circonstances - Occasions - Création		
103			Visites - Administration - Rôle - Attentes - Mise en scène - Fraternité - Solidarité - Hypocrisie		
104			Paie - Pierre angulaire - Mobilisation - Difficultés financières - Moralisme - Dévouement		
105			Moralisme - Educateurs ouvriers - Sexualité - Avantages - Inégalités - Amertume - Danger		
106			Résultats - Evasions - Hospitalité - Moralisme - Jugements - Humain		
107			Fermeture COT - Colère - Bureaucratie - Compétences - Moralisme - Soutiens		

Partie, Conte ou Poème/Numéro de paragraphe	Raconter une histoire	Le pot de fleur la tasse blanche et le tabouret boîtes	Le banc de bois et les deux baluchons	Les deux baluchons et le banc de bois	Les trois pavés la lanterne et la vieille godasse	La vieille godasse les trois pavés et la lanterne	La lanterne la vieille godasse et les trois pavés	La cheminée le coq d'église et l'épouvantail	Le coq d'église l'épouvantail et les cheminées	Les cheminées le coq d'église et l'épouvantail
1	Analyse - Titre préface - Paradoxes - Sens multiples	Simplicité - Humble - Ouvrier - Métaphore	Occasions - Egalité - Desseins différents - Devenir important - Ennui	Vagabonds - Halte - Fatigue	Envies - Joie - Engouement	Ennui	Expérience - Connaissances - Réputation - Fascination	Paraître - Importance - Pouvoir - Bourgeoisie	Compétition	Chef - Pouvoir - Surveillance
2	Histoire - Outil - Passer le temps	Métaphore - Bourgeoisie - Rancœur - Paraître - Blessure	Occasions - Fatigue	Envie d'ailleurs - Liberté - Envieux - Identité - Aide - Difficultés	Résignation - Dépassement de soi - Rien à attendre	Fin de travaux - Divertissement	Installation	Routine - Travail	Faveurs - Besoin d'attention	Vagabondage - Méfiance - Ordre social - Discipline
3	Critique - Enseignants - Convictions - Hypocrisie morale - Ordre social - Discipline	Handicap - Optimisme - Occasions - Inadapté - Exclusion	Ennui - Routine - Identité	Solidarité - Difficultés	Dévouement - Révolte - Calme	Routine - Ennui	Connaissances - Expérience - Conseils - Prétention - Recréation	Vagabond - Misère - Marginal - Conditions de vie	Pouvoir - Importance - Paraître	Observation - Informations - Diagnostic
4	Sollicitude - Solidarité - Accueil inconditionnel - Milieu - Causes - Misère - Familles	Classes sociales - Tâches ingrates - Privilèges - Mépris de classe	Vagabonds - Curiosité - Envie - Arrestation - Jugement	Solidarité - Difficultés - Aide	Circonstances - Evènement - Contexte	Lien affectif - Utilité - Exploitation - Ambitions	Aide - Besoins - Conseils - Libération - Identité - Demande	Conditions de vie - Privilèges	Compétition - Besoin d'attention - Faveurs	Surveillance - Informations
5	Sollicitude - Solidarité - Accueil inconditionnel - Moralisme - Avenir - Normalisation	Envie d'aider - Sentiment d'impuissance	Enfermement - Arrestation	Réussite - Progression - Aide	Société - Evolutions - Conditions de vie - Immobilisme	Départ	Attente - Conseil - Occasion	Conditions de vie - Misère	Echec - Déclassement	Observations - Information - Diagnostic
6	Politique - Avenir - Devenir enfants - Ordre social - Solidarité	Inutilité - Relégation - Paraître - Classes sociales - Même traitement	Déracinement - Milieu	Questionnement - Identité	Lien social	Prévisible - Départ	Perplexe - Exécution - Conseil	Routine - Ordre social - Travail - Obéissance	Pouvoir - Privilège - Indifférence	Surveillance - Informations
7	Infinis - Circonstances - Moralisme - Justifications	Chômage - Exclusion - Misère - Culpabilité - Déclassement	Sollicitude - Solidarité - Injustice - Incompréhension - Métaphore éducateur	Souvenirs - Nostalgie - Contexte - Conditions de vie - Circonstances - Causes	Travail - Avancée	Abandon - Démuni - Incompréhension - Peur - Recherche lanterne	Demande - Aide - Conseils - Difficultés	Conditions de travail - Misère	Labeur - Solitude - Conditions de vie	Interrogatoire - Informations - Discipline - Ordre social - Normes
8	Lecteur - Préface	Paraître - Bourgeoisie - Mépris de classe	Solidarité - Action collective - Inattendu - Etonnant	Indifférence - Méfiance	Changement société	Recherche lanterne	Affluence - Conseils - Demande - Aide - Différents profils	Conditions de vie - Pouvoir - Importance - Vanité	Fantasma - Importance	Interrogatoire - Normes - Informations
9	Education - Pédagogie - Connaissances scientifiques -	Misère - Chômage - Rejet - Inadaptés - Marginaux	Plan - Evasion - Risques - Circonstances	Identité - Recherche - Recréation - Détermination - Authenticité	Passivité - Subie - Impuissance - Spectateurs - Indifférence	Espoir	Affluence - Différents profils - Promesses - Solution miracle	Conditions de vie - Misère	Faveurs - Privilèges - Besoin d'attention	Diagnostic - Jugement - Etiquette - Enquête
10	Méfiance - Inquiétude - Sollicitude	Manipulation - Exploitation classe ouvrière - Propres intérêts - Bourgeoisie	Porte - Insensible - Métaphore justice	Immobilisme - Recréation - Inquiétude - Rôle social - Progrès	Occasions - Potentiel - Instruction - Connaissances	Espoir - Rassurant	Annonce - Volonté - Changements	Haine - Classes sociales	Labeur - Durée	Inconnu
11	Temporalité - Patience - Education avant instruction	Tristesse - Abattement	Exécution plan - Flâterie - Action collective	Circonstances - Occasions - Paresse - Temporalité - Projet - Réflexion	Curiosité	Rassuré - Fierté retrouvée - Ambitions	Manque de place - Peur	Mépris de classe - Insultes	Pouvoir - Croissance - Paraître	Diagnostic - Décision - Inutile - Sans avenir
12	Ecole - Exclusion - Inégalités - Dedans - Caractère - Normalisation	Apparence - Compliments - Flâterie	Flâterie - Action collective	Détermination - Immobilisme - Progrès - Refus	Questionnement - Doute	Erreur - Insu	Promesses - Mensonges - Solitude - Pas de solution	Détestation - Mépris - Paraître	Promesses - Paraître - Fantasma	Arrestation
13	Ecole - Normalisation - Avenir - Homme nouveau - Circonstances - Milieu - Occasions	Tristesse - Nostalgie - Vanité	Vanité	Transformation - Œuvre collective	Conditions de vie - Routine - Quotidien	Erreur	Bousculade	Travail - Difficultés - Routine	Mensonge - Fantasma	Mouvement - Changement - Evolution
14	Enfance gâchée - Normalisation - Authenticité - Adultes frustrés - Magazines	Vanité	Flâterie - Ruse - Action collective	Joie - Recréation - Authenticité - Occasions - Circonstances	Connaissance - Potentiel - Echec - Rêve - Questionnement	Malaise - Inconfort - Habitudes - Milieu	Peur - Fuite	Projet - Maison - Chez-soi - Labeur - Misère	Promesses - Fantasma - Confiance	Condamnation - Etiquette - Malveillance
15	Temporalité - Magazines - Besoins	Détermination - Manipulation - Exploitation	Vanité	Projet - Temporalité - Réflexion	Abandon - Inutilité - Recréation - Rêve	Tristesse - Repli sur soi - Solitude - Méchanceté - Circonstances	Groupe	Travail - Routine	Compétition - Durée - Labeur	Attentes - Exécution
16	Instruction - Enseignement - Motivations	Ascenseur social - Inaccessible - Efforts	Attente - Fébrilité	Progression - Déviation - Refus - Rôle social	Rêves - Potentiel	Peur - Malaise - Envie de fuir - Piège	Bousculade	Mésestime de soi	Confiance - Dépit - Solution	Besoin - Utilité
17	Théorie - Dogme - Jugements - Lecteur - Volonté - Motivations	Efforts - Epuisement	Vanité - Incorruptible - Paraître	Ordre social - Transformation - Immobilisme - Refus - Progrès - Normalisation	Moqueries - Mépris - Dévalorisation - Désabusée	Témoins - Aide - Action collective - Sollicitude - Entraide	Parade - Mensonge - Arnaque	Discrétion - Labeur - Temporalité - Chez-soi	Tradition - Immobilisme - Jalousie	Utilité - Normes - Déception - Mépris
18	Besoins enfants - Expérimentation - Dogme - Réalité - Jugements	Solidarité - Classes populaires	Détermination - Négociation - Echec - Déception - Tristesse - Nouveau plan	Ordre social - Normalisation - Moralisme - Rééducation	Tristesse - Mésestime de soi	Action collective - Entraide	Attente - Fascination	Médiance - Mépris de classe	Méfait	Placement - Chance
19	Ironie - Sens du métier - Importance choses simples - Dénigrement	Mépris - Vanité - Egoïsme	Nouveau plan - Evasion - Complices - Opportunité - Occasion - Circonstances	Retour au point de départ - Fatigue	Potentiel - Recréation - Education - Soins - Identité - Circonstances - Dedans - Quotidien	Colère - Tristesse - Besoin d'aide	Discours - Description - Vague	Projet - Avancement - Labeur	Accueil	Placement
20	Histoires - Moralisme - Instruction - Inutilité - Modèles - Rôle - Réalité	Honte - Inutilité - Mépris de soi	Doute - Sarcasme	Fatigue - Détermination	Réactions - Potentiel - Attente	Incertitude - Doute	Hypothèses - Suggestions - Expérience	Surprise - Evènement	Manipulation	Inadapté - Normes - Etrangeté
21	Histoires - Traditions - Ordre social - Modèles - Moralisme	Interpellation	Doute - Désapprobation	Projet - Temporalité - Réflexion	Attente - Passivité	Danger - Risques - Ordre social - Négociation	Occasion	Rencontre - Inattendu	Mensonge - Intimidation - Peur - Indifférence	Besoin - Utilité - Inadapté
22	Authenticité - Masque - Paraître - Crainte	Rencontre - Vieille connaissance	Méconnaissance - Idées reçues	Immobilisme	Valeur - Etiquette - Capacités - Circonstances - Occasion - Educateur - Promesse	Recherche lanterne	Occasion - Projet - A ses dépens	Rencontre - Respect	Défense	Patience - Jugement
23	Pouvoir - Moralisme - Authenticité - Réalité	Vieille connaissance - Surprise	Détermination - Colère - Force	Difficulté - Enfermement - Rôle social - Identité - Appel à l'aide	Confiance - Projet - Promesse	Recherche lanterne	Occasion - Projet - Meneur - Autorité - Responsable - Labeur	Respect - Considération - Mésestime de soi	Malveillance - Etouffement	Heure critique
24	Importance de l'imaginaire	Recréation - Capacité - Circonstances - Identité	Enfermement - Ennui - Tristesse	Identité - Rôle social - Etiquette - Etonnement - Identité	Promesse - Engagement	Groupe - Rôle de chacun - Place - Routine - Confort	Peur - Détestation	Etoffement - Chute	Utilité - Rôle	
25	Attentes - Besoins enfants	Creativité - Circonstances - Occasions - Métaphore éducateur	Exécution du plan - Circonstances	Effet projet sur l'autre - Rêve - Recréation - Espoir - Désillusion - Accueil - Hospitalité	Promesse - Projets - Place dans le monde - Identité - Devenir	Erreur - Complicité - Risques	Confort - Projet - Lenteur - Groupe	Peur - Malaise	Pouvoir - Discipline - Autogestion	Jugement - Médiance
26	Mensonge - Fiction - Réalité - Histoires - Expérience	Identité	Solidarité - Complicité - Classe ouvrière - Liberté	Résignation - Abattement - Rôle social - Occasion - Solitude - Besoins	Place dans le monde - Identité - Besoin d'aide - Déception	Lanterne retrouvée - Emotions - Action collective	Meneur - Responsable - Labeur	Dégoût - Evitement - Fuite	Sollicitude - Liens - Travail collectif	Identité - Doute - Rôle - Déception - Passivité
27	Mensonge - Réalité - Temporalité	Objectif - Altruisme	Elan - Détermination	Solitude - Recréation - Partage - Circonstances - Action collective	Aide - Expérimentation - Moyens du bord	Emotions - Interprétation	Arrivée - Questions	Routine - Travail		Mensonge - Accueil - Hospitalité - Acceptation
28	Mensonge - Réalité - Expérience	Paraître - Public - Vanité	Sommeil	Circonstances - Occasion - Action collective - Lien social	Promesses - Incertitude - Intenable - Solution - Risques	Action collective - Chacun son rôle	Groupe - Définition - Projet - But	Amitié - Considération - Solidarité - Entraide		Jugement - Patience
29	Histoire - Réalité - Monde alentour	Recréation - Déterminisme - Joie - Utilité - Intégration	Onomatopée	Circonstances - Educateur - Créateur - Occasions	Attente - Espérance	Ordre	Réputation - Vanité - Récupération projet - Conseils	Peur - Occasion - Vengeance		
30	Histoire - Place enfant - Monde - Réalité - Milieu - Se situer	Beauté - Etiquette - Apparence - Paraître	Enfermement - Discipline - Asservissement - Occasion manquée		Attente - Déception - Recherche de solution - Potentiel - Arguments	Refus - Exploitation - Liberté	Exécution - Rôle de chacun - Exploitation - Profiteuse - Opportunité - Labeur	Travail - Routine		

[illegible]

Partie, Conte ou Poème/Numéro de paragraphe	Les cheminées l'épouvantai et le coq d'église	Préface 1976	Poème 1	Poème 2	Poème 3	Poème 4	Poème 5	Poème 6	Poème 7
1	Pouvoir - Surveillance - Normes - Ordre social - Déviance - Discipline	Retour sur soi	Solitude - But - Identité	Passé - Place outil	Handicap - Fatigue - Inadaptés - Description	Identité - Rôle social	Inadaptation - Etrangeté - Unique	Misère - Conditions de vie	Projet - Action collective - But - Questionnement
2	Pouvoir - Surveillance - Organisation	Retour sur soi -Précisions	Identité - Solitude - Lien social	Place vide	Description - Inadaptés	Capacités - Recréation - Libération	Société - Institué - Normes - Indifférence	Conditions de vie - Vagabonds	Projet - But - Circonstances - Inutilité - Rejet
3	Surveillance - Cachés - Enfants	Retour sur soi - Critique - Discours - Langage - Tentative - Origine	Solitude	Educabilité - Abandon - Retard scolaire	Description - Inadaptés		Tranquillité	Conditions de vie - Misère - Changements - Immobilisme	Proposition - Adaptation - Inutilité - Rejet
4	Surveillance - Vérification - Discipline - Ordre social	Retour sur soi - Contexte - Hasard - Destabilisation - Vocation - Discipline - Difficultés métier - Démuni - Seul	Tristesse - Solitude	Adaptation	Inadaptés - Choses en commun		Normes - Déviance - Catégorie - Hypothèses	Vagabonds - Conditions de vie	Chômage - Inadaptation - Rejet - Déception
5	Surveillance - Rien à dire	Discipline - Normes - Adaptation - Ecole - Etiquette - Diagnostics	Action collective - Potentiel - Tristesse	Traces - Enfants normaux	Inadaptés - Différences		Etiquette - Médiasance	Misère	Rejet - Jugement - Inutilité
6	Surveillance - Rien à dire - Normes - Calme	Moyens - Ecole - Inadaptés	Action collective - Potentiel	Isolément - Besoin d'intégration	Questionnement - Sens - Besoins - Projet		Hypothèses - Diagnostic		
7	Surveillance - Déviance - Vagabondage - Ordre social - Liberté	Retour sur soi - Expérience scolaire - Emotions - Appréciation	Solitude	Traces - Chemins - Imagination	Projet - Indécision		Diagnostic - Responsabilité		
8	Routine	Hasard - Ennui - Occasion - Evènement - Inattendu - Pris au dépourvu	Identité - Questionnement	Chemins - But - Réussite	Jugements		Pas de réponse - Causes - Héritéité		
9	Surveillance - Attention	Moqueries - Colère - Méfiance - Jugement - Cause - Histoires	Questionnement - Affirmation - Identité	Difficulté - Unique - Honnêteté - Application - Importance	Jugements - Etiquette				
10	Surveillance - Calme - Mensonge potentiel	Méchanceté - Colère - Empathie - Tracer - Histoires	Solitude - Consolation	Perdu - Isolé	Jugements - Etiquette				
11	Surveillance - Information - Vagabond - Solitude - Misère	Tracer - Surprise - Dessin - Questionnement - Jugement - Symbolique	Rire - Identité	Disparition	Etiquette - Projet - Paraltre				
12	Solitude - Conditions de vie - Difficultés	Tracer - Imagination - Histoire - Affirmation	Regard de l'autre - Jugement - Peur - Solitude						
13	Routine	Tracer - Histoire - Affirmation - Doute - Questionnement							
14	Surveillance - Travail - Normes - Déviance - Critique discipline	Histoire - Traces - Raconter							
15	Pouvoir - Surveillance - Discipline - Privilège - Manipulation - Jugement	Histoire - Traces - Improvisation							
16	Affection - Compréhension - Misère - Solitude	Traces - Sens - Symbolique							
17	Colère - Provocation - Interprétation - Discipline - Déviance	Histoire - Raconter - Imagination - Improvisation							
18	Manipulation - Changement	Rupture - Occasion - Langage - Symbolique							
19	Projet	Rupture - Importance - Occasion - Bascule							
20	Changement - Rupture	Ignorance - Temporalité							
21	Rupture - Orage - Circonstances	Cheminement - Réflexion - Apprentissage - Tracer - Culture - Symbolique							
22	Orage - Danger	Tentative - Œuvre évolutive - Retour sur soi - Origine							
23	Danger - Besoin d'aide - Assistance - Peur - Satisfaction	Histoires - Ecrites - Différentes							
24	Danger - Abattement - Résignation	Regret							
25	Circonstances - Changement - Perception - Interprétation	Titre - Interrogation - Enfance							
26	Difficultés - Peur - Perception	Enfance - Regard - Symbolique - Normes - Uniformité							
27	Misérable - Abîmé - Circonstances - Occasions - Aide - Solution	Langage - Vue - Art - Différence							
28	Circonstances - Occasions - Aide	Circonstances - Occasion - Surprise - Action éducateur							
29	Recréation - Misérable								
30	Changement								

[illegible]

Article/Numéro de paragraphe	La Grande Cordée 1	La Grande Cordée 2	La caméra outil pédagogique	Le groupe et la demande
1	Circonstances - Occasions - Education - Authenticité - Paraître - Caractère - Milieu	Circonstances - Occasions - Paraître - Travail - Recréation - Attention - Rechute - Misère	Cinéma - Langage - Communication - Difficulté - Outil - Opportunité	Grande Cordée - Principe - Public accueilli
2	Circonstances - Occasions - Etiquette - Dossier - Recréation - Rechute	Hérédité - Contexte familial - Violence - Caractère - Occasions - Etre soi - Enfermement	Circonstances - Milieu - Société	Demande d'explications - Méthodes
3	Paraître - Education - Circonstances - Occasions - Etiquette - Authenticité	Demande - Misère - Famille - Accouchement - Adolescence - Circonstances Recréation	Image - Publicité - Pauvreté du langage - Endoctrinement - Radio	Grande Cordée - Etape - Position - Groupe - Retour sur soi - Cheminement
4	Paraître - Occasions - Peur - Promesses - Lâcheté - Recréation - Authenticité - Fantasma		Image - Cinéma - Opportunité - Langage - Ne pas aller contre son temps	Position à tenir - Esquive - Temporaire - Contexte - Circonstances
5	Critique misère urbaine - Enfermement urbain - Urbanisation - Besoin d'air		Cinéma - Routine - Idées reçues	Armentières - Contexte - Diagnostic - Enfermement - Sans issue - Désir de liberté
6	Critique - Justice - Psychologie - Cas - Testomanie - Fixisme - Etiquette - Lutte		Cinéma - Création - Reproduction - Abstrait - Irréel - Réalité	Désir de liberté - Chantage - Pouvoir - Discipline
7			Réalité - Cinéma - Film - Jeu - Enfants	Retour sur soi - Responsabilités - Désir de liberté - Intérêt
8			Cinéma - Langage - Représentation - Réalité Caméra - Outil - Expression - Disponible	Gardiens - Circonstances - Objectif
9			Caméra - Outil - Complexe - Curiosité - Transformation	Position - Sanction - Manque de réaction
10			Utilisation caméra - Outil	Position - Sanction - Quotidien - Makarenko - Collectif
11			Caméra - Usage restreint - Coût - Appropriation - Langage - Ecriture	Envie de liberté - Bien être - Dedans - Effet inverse - Dehors - Hospitalité
12			Caméra - Film - Réalisation - Scénario - Pas terminé - Coût	Dedans - Dehors - Enfants - Groupe - Effet inverse
13			Scénario - Résistance - Groupe - Circonstances	Projet institution
14			Scénario - Résistance - Projet - Pas réalisé	Position - Guerre - Décès - Conditions de vie - Esquive
15			Projets avortés - Films	Résultats - Circonstances - Contexte - Waffen SS - Effet inverse - Liberté - Dehors
16			Film - Projet - Milieu - Vision enfant - Réalité - Circonstances	Organisation - Groupe - Réunions - Intentions pédagogiques - Contexte - Waffen SS
17			Film - Projet	Autogestion - Corps - Rôle - Hiérarchie
18			Circonstances - Projet avorté	COT - Membres - Ouverture - Demande - Evasions - Hospitalité - Autogestion - Rôle
19			Manque de matériel - Utilisation de la caméra - Besoin - Urgence	Position - Esquive
20			Enfants - Difficultés à se projeter - Avenir - Accompagnement	Grande Cordée - Position
21			Caméra - Responsable - Organisation	Demande - Public - Position - Réseau - Renvoi
22			Organisation - Emplois du temps - Quotidien	Demande - Enfants - Etiquette - Refus
23			Organisation - Emplois du temps - Quotidien - Occasions - Vérification	Groupe - Membres - Militants - Figures
24			Vérification - Captation image - Pellicule - Coût	Rencontres - Point de chute - Circonstances - Importance du lieu

Article/Numéro de paragraphe	La Grande Cordée 1	La Grande Cordée 2	La caméra outil pédagogique	Le groupe et la demande
25			Nouvelles - Contacts - Intérêt pour le réseau - Intérêt pour le film - Mémoire collective	Rencontre - Question - Projet
26			Makarenko - Coutume - Collectif	Rencontre - Décalage - Théâtre - Ambiance - Sérieux - Institution
27			Makarenko - Coutume - Tradition - Distanciation - Spécificité Grande Cordée	Rencontre - Question
28			Critique société - Conditions de vie - Moralisme - Résistance - Stratégie - Maquis	Attention - Environnement - Contexte - Dossier
29			Makarenko - Perspective - Avenir - Collectif	Contexte - Théâtre - Mal vus - Etiquette
30			Makarenko - Distanciation - Critique société - Cible du capitalisme - Ouvrier utile	Hiérarchie - Responsabilités - Refus
31			Collectivité - Importance du milieu - Sens à la vie - Etiquette - Etre soi - Film	Groupe - Enfants - Besoins - Liens - Dépendance - Hospitalité
32			Réalité - Documentaire - Donner à voir - Authenticité	Hospitalité - Bien être - Squat
33			Manque de moyens - Frein - Quotidien - Caméra - Arme de résistance	Lieux - Circonstances - Enfants - Militantisme - Politique - Positions
34			Quotidien - Difficultés - Faire face - Recréation - Alcoolisme - Etre soi - Film	Lieux - Circonstances - Enfants - Militantisme - Positions politiques
35			Circonstances - Recréation - Libération - Compréhension - Sans jugement	Enfants - Cohérence - Militantisme - Positions politiques
36			Méfiance - Langage - Prudence - Moralisme - Image - Réalité	Opportunisme - Positions politiques - Réalité - Action - Discours
37			Lieu d'écriture	Méfiance population - Groupe - Etiquette - Quotidien - Occasions
38				Position - Projets - N'importe quoi - Circonstances - Occasions
39				Attentes institutions - Position - N'importe quoi
40				Echec
41				N'importe quoi - Imprévu - Effets - Satisfaction institution - Corps - Réseau - Confidentiel
42				Réseau - Corps - Confidentiel
43				Circonstances - Occasions - Projet - Demande
44				Idées - Echec - Groupes
45				Corps - Installation - Développement du réseau -
46				Position - Temporaire - Sécurité sociale - Négociations - Difficultés - Institutions
47				Position - Esquive - Corps - Fin Grande Cordée - Maquis - Eparpillement
48				Eparpillement - Circonstances - Fin Grande Cordée - Groupe - Quotidien
49				Groupe - Difficultés - Quotidien - Liens familles
50				Quotidien - Groupe - Liens familles
51				Quotidien - Groupe
52				Acceptation - Espérance
53				Conditions - N'importe quoi - Etre ensemble

Article/Numéro de paragraphe	La Grande Cordée 1	La Grande Cordée 2	La caméra outil pédagogique	Le groupe et la demande
54				N'importe quoi
55				Méthode - Position - N'importe quoi - Horizons
56				Projet commun - Retour sur l'expérience - Armentières - Evasions - Rêve
57				Projet commun - Liberté - Dehors - Faire projet - Retour sur l'expérience
58				Fin Grande Cordée - Sabordage - Institutions - Faire projet
59				Projet commun - Rénovation - Caméra - Film - Documenté - Demande
60				Film - Projet - Outil
61				Caméra - Manque de moyens
62				Retour sur soi - Importance du groupe - Retrait
63				Départ Allier - Vivre - Liberté
64				Guérilla - Sens
65				Immobilisme - Critique société
66				Infinis du n'importe quoi
67				Milieu - N'importe quoi
68				Critique éducation - Refus d'éduquer - Formatage - Normalisation
69				Education spécialisée - Normalisation - Refus d'éduquer

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
1	Inadaptés - Deviants - Affection - Diagnostic - Etiquette	Ecole - Evènement - Rupture	Mois	Routine - Epicerie
2		Ecole - Métaphore galères/armée - Evènement - Projet	Nouveaux venus - Patronage - Causes - Image	Routine - Epicerie
3		Contexte - Envahissant - Peur - Dedans - Dehors - Rupture - Abandon - Fuite	Questions - Anticipation - Incompréhension	Routine - Epicerie
4		Différence - Description - Norme - Déviant	Questions - Instruction - Connaissances- Rêverie	Routine - Incompréhension - Inutilité - Impuissance
5		Paraître - Voyeurisme - Misogynie	Rêverie - Incompréhension - Image de soi - Identité - Inquiétude	Routine - Incompréhension - Soumission - Pouvoir
6		Insultes - Misogynie	Identité - Image de soi - Mésestime	Arrivée - Routine - Visite - Fille - Résistante
7		Liberté - Vagabondage	Mois	Questions - Visite - Arrivée
8		Liberté - Fugue - Famille - Vagabondage - Fardeau	Evolution - Maison de rééducation - Autorité - Discipline - Educateurs - Groupe	Questions - Travail
9		Conditions de vie - Famille - Maltraitance	Opportunité - Placements - Besoins - Educateur - Vocation - Inadaptés	Incompréhension - Méconnaissance - Réponse - Mensonge
10		Fugue - Abandon	Isolé - Groupes - Souvenirs - Guerre - Tristesse - Image de soi	Culpabilité - Vie sociale - Discussions - Travail - Retard - Déconcentré
11		Déviance - Folie - Rejet - Mère - Familles - Causes - Hérité - Contexte familial	Rééducation - Milieu d'origine - Objectifs - Normalisation - Chef	Ordre - Hiérarchie
12		Ecole - Milieu d'origine - Institutrice - Jugement - Difficultés	Autorité - Pouvoir - Désir d'ascendance - Scoutisme - Discipline - Rééducation - Attentes	Soumission - Concentration - Travail
13		Moqueries - Enfants - Désordre - Difficultés - Institutrice	Politesse - Paraître	Déception - Discussions - Grève
14		Mqueries - Violence - Décharge	Politesse - Ego - Flatterie	Grève - Lutte sociale - Engagement - Solidarité - Fantasma - Lâcheté

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
15		Désordre - Rires - Moyens matériels - Autorité - Difficultés	Mois	Courage - Public - Image - Paraître
16		Désordre - Moyens matériels - Groupe - Absence	Froid - Conditions de vie - Maison de rééducation	Grève - Besoin de transport
17		Contexte familial - Maltraitance - Difficultés	Froid - Conditions de vie - Maison de rééducation - Douleur	Fatigue - Difficulté - Transport
18		Solitude - Pouvoir - Fascination - Evitement	Conditions de vie - Groupe - Jugements	Solution - Idée - Surprise - Feu - Incompréhension
19		Paraître - Vocation - Institutrice - Identité - Besoin d'attention	Groupe - Jugement - Médiasance	Feu - Evènement - Aide - Service
20		Difficultés - Mémoire - Paraître - Etiquette - Autorité - Doutes	Conditions de vie - Oser	Grève - Doute - Méfiance - Question - Ignorance
21		Désemparée - Improvisation - Doutes - Pouvoir - Passivité - Curiosité	Mois	Surprise - Etonnement - Ignorance
22		Doute - Improvisation - Autorité - Paraître	Rééducation - Posture éducateur - Paraître - Autorité - Circonstances	Service - Soumission - Parti communiste - Importance - Utilité - Questionnements
23		Bruit - Etrangeté	Groupe - Circonstance - Discipline - Uniformes - Paraître - Autorité	Service - Question
24		Fugue - Cacheette - Discrétion - Mère - Dégoût - Colère	Mois	Enfants - Anormal - Normaux - Impuissance
25		Colère - Dégoût - Gaché - Détermination	Evènement	Vécu - Vie - Passivité - Sens de la vie
26		Refuge - Colère - Dégoût	Surprise - Incompréhension	Arrivée - Inconfort - Pas à sa place
27		Question - Enfants	Evènement - Responsable	Paraître - Importance
28		Instituteur - Désabusé - Fatigué - Lassé - Jugements	Harcèlement - Moqueries - Brimade - Effet de groupe	Incompréhension - Pas à sa place - Abandon

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
29		Enfants - Relations - Groupes - Solitude - Question - Jugement	Routine - Indifférence	Solitude
30		Enfants - Exclus - Colère - Méfaits - Jugement - Mépris	Mois	Circonstances - Répétition - Solitude
31		Etrangeté - Observation - Jugement - Compliments - Naïveté - Image enfance	Changement - Aménagement	Circonstances - Retour - Cavale - Enfants
32		Compliment - Cible - Discussion	Jeu - Imaginaire - Echappatoire	Enfants - Cavale
33		Jugement - Mépris - Etiquette - Partialité - Sarcasme	Dedans - Dehors - Pesant	Enfants - Cavale - Reconnus
34		Moqueries - Autorité	Fantasme - Injustice - Réparation - Conditions de vie - Rééducation	Doute - Surprise - Enfants - Appel - Emotion - Angoisse
35		Autorité - Provocation - Indifférence - Ridicule	Punitions - Conditions de vie - Menace - Rancœur	Cavale - Nuit - Perdus - Retrouvailles - Soulagement - Affection
36		Dégoût - Lassitude - Ordres	Rancœur - Menace - Injustice - Détestation - Sobriquet - Moquerie - Mépris	Retrouvailles - Emotion - Peur - Dénî - Affection
37		Détestation - Crainte	Fantasme - Rancœur - Réparation	Retrouvailles - Soulagement - Emotion - Fête - Surprise - Hospitalité - Doubte
38		Dégoût - Gâchis - Habitude - Découverte - Envie d'ailleurs - Fugue	Familles - Attente - Image - Paraître - Besoins enfants - Indifférence	Enseignant - Vocation - Méthode - Ennui
39		Gâchis - Secret - Misère - Fatigue - Lassitude - Refuge	Fantasme - Vengeance - Décalage - Attitude parents - Espoir - Dedans	Ecole - Méthode - Ennui
40		Discipline - Pouvoir - Désordre - Jugement - Mépris - Pas à sa place	Découverte - Fantasme - Danger	Méthode - Enseignement - Initiative
41		Pouvoir - Discipline - En charge	Danger - Risque	Surprise - Evènement - Attention

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
42		Discipline - Expérience - Jugement - Surveillance - Déviance - Dedans	Punitions - Paraître - Obéissance - Fantasma - Vengeance	Méthode - Méconnaissance - Initiative
43		Dedans - Scolarisation - Contexte familial - Fraterie - Liens - Jugement	Froid - Conditions de vie - Déception	Initiative - Surprise - Mécontentement - Colère - Désordre
44		Désemparé - Faiblesse - Contrôle	Attitude éducatrice - Image anormaux - Asservissement - Psychologie - Peur	Désordre - Incompréhension - Mensonge - Injustice
45		Paraître - Ecole - Violence - Relations entre enfants	Difficultés - Déception - Autorité - Discipline - Méthodes	Enervement - Agacement
46		Observations - Vécu père - Questionnement - Pouvoir - Jugement - Norme	Difficultés - Déception - Autorité - Image de soi - Rancœur - Détermination	Mensonge - Colère - Vengeance
47		Moralisme - Scolarisation - Utilisation enfants - Echec	Routine - Paraître - Identité - Instruction - Société - Changements - Lâcheté	Excitation - Récréation
48		Description - Echec	Solitude - Joie - Travail	Liens collègues - Doutes - Inquiétude - Evènement - Surprise
49		Mépris - Désillusion - Scolarisation - Manque de confiance	Affection - Enfants - Paraître - Psychanalyse - Dessin - Interprétation - Médiance	Evènement - Surprise - Etonnement - Rupture
50		Expérience - Maitrise - Connaissance - Mépris - Lassitude	Diagnostic - Psychanalyse - Jugement - Etiquette - Identité - Questionnements	Incertitude - Tristesse
51		Dégoût - Trahison - Mépris - Abandon - Dépit - Vocation - Coupable	Tests - Diagnostics- Jeu - Etiquette	Agacement - Anticipation - Angoisse - Nostalgie - Changement
52		Dégoût - Mépris - Trahison	Tests - Enfants - Indifférence - Moralisme - Frustration	Attente - Pouvoir - Paraître - Autorité
53		Hésitation - Curiosité - Haine - Espoir	Indifférence	Etonnement - Méfiance

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
54		Espionnage - Amour - Surprise - Déception	Difficultés - Estime de soi - Echec - Pouvoir	Difficultés - Humain - Instruction - Doutes - Impuissance
55		Discussion - Ecole - Craintes - Secret - Liaison	Froid - Quotidien - Découverte - Refuge - Questions	Surprise - Inattendu
56		Enfants - Craintes - Ecole - Secret - Liaison - Amour	Réponse - Crainte	Ecole - Mois - Ennui
57		Surprise - Stupeur - Incompréhension	Refuge - Chaleur	Instituteur - Confiance en soi - Métier
58		Incompréhension	Atelier - Réappropriation - Refuge - Envahi - Routine - Création	Recul - Confiance - Affection
59		Ennui - Lassitude - Rêverie	Evènement - Changement	Affection - Attirance - Image - Paraître - Rencontre
60		Absence - Domicile - Crainte	Curiosité - Crainte - Groupe - Relations - Colère - Violence	Attirance - Image - Changement d'attitude
61		Contexte familial - Conditions de vie - Paternité - Autorité - Projet - Joie - Crainte	Curiosité - Satisfaction - Paraître - Inadapté	Classe - Ordre - Ennui
62		Joie - Crainte - Incompréhension	Moquerie	Sollicitude - Niveau scolaire - Questions
63		Incompréhension - Joie - Crainte - Changement	Identité - Occasion - Projection - Image - Authenticité	Honte - Niveau scolaire - Question
64		Ecole - Rêverie - Ennui - Solitude - Jeu	Psychologie - Diagnostic - Interprétation - Sculptures - Analyse - Dossier - Hérité	Honte - Niveau scolaire - Question
65		Dérangement - Fantôme - Pouvoir - Respect - Autorité - Mépris	Psychiatre - Posture - Analyse	Satisfaction - Honnêteté - Questions - Niveau scolaire - Fierté
66		Fantôme - Autorité - Menace - Manipulation - Pouvoir	Rire - Paraître - Séduction - Recherche d'approbation	Incertitude

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
67		Surprise - Colère	Paraître - Séduction - Affection	Curiosité - Etonnement - Niveau scolaire
68		Colère - Refus violence - Posture - Autorité	Institutions - Psychiatre - Obligation - Rejet - Désir d'ascendance - Moralisme	Questionnements - Accueil - Scolarisation - Etiquette - Médisance
69		Surprise - Salutations	Psychiatre - Posture - Description - Contexte familial	Cours - Grillage - Dedans - Dehors - Exclusion
70		Salutations - Raisonance	Posture - Observation - Sentiment de trahison - Comportements	Questions - Enfants - Scolarisation - Contexte
71		Indifférence	Silence - Questions - Entretien clinique - Posture psychiatre	Conditions de vie - Misère - Jugement - Pitié
72		Avance - Arrivée - Ecole	Examen médical - Inattention	Pessimisme - Jugement - Etiquette
73		Habitude - Connaissance - Surface	Examen médical - Posture psychiatre	Pessimisme - Jugement - Etiquette
74		Habitude - Retard	Posture éducatrice - Recherche d'approbation	Jugement - Discrimination - Mal à l'aise
75		Jugement - Folie - Etiquette - Mépris - Indifférence	Question - Surprise	Visite - Routine - Ennui - Rapport au métier - Renseignement
76		Solitude - Tristesse - Abattement	Question - Incompréhension - Mensonge	Police - Recherche - Fugitifs - Incompréhension
77		Rupture - Habitudes - Routine - Relations entre enfants - Violence - Puniton	Confiance - Affection - Recherche d'approbation - Identité - Besoin d'attention	Incompréhension - Question
78		Inclus - Surprise - Divertissement	Dégoût - Incertitude - Inadapté	Inquiétude - Dégoût - Gain de temps
79		Enfant - Divertissement	Mois	Question - Méfait - Fugitifs
80		Enfant - Public - Provocation - Spectacle - Divertissement - Evènement	Souvenirs - Enfance - Jeu	Réponse - Inconfort

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
81		Spectacle - Divertissement - Evènement - Suspens	Solitude - Détestation - Bourgeoisie - Tristesse - Froideur	Interrogatoire - Colère - Rapporteur - Peur - Dégoût
82		Spectacle - Divertissement - Evènement - Colère	Passé - Nostalgie - Militantisme - Révolte - Lutte des classes - Regrets	Dégoût - Anticipation - Avenir enfant - Collaboration - Rapporteur - Autorité
83		Colère - Méfait - Réaction - Public - Spectacle - Evènement	Solitude - Tristesse - Manque - Nostalgie	Indifférence - Punition
84		Méfait - Carreaux brisés - Public - Evènement - Spectacle - Réaction	Evènement - Espionnage - Enfants - Jugement - Prison - Jeu	Changement de comportement - Punition - Habitudes - Colère - Confirmation - Mensonge
85		Indifférence - Manque de réaction	Jeu - Tricherie - Besoin d'attention - Affection - Relations - Groupe	Police - Médisance - Mépris - Surprise - Peur - Perte de confiance - Progrès
86		Incertitude - Attente - Réaction - Surprise - Spectacle - Autorité - Paraître - Dédain	Evènement - Dénonciateur	Choc - Image - Moralisme
87		Attente - Réaction - Autorité - Menace	Colère - Violence - Conflit - Rapporteur - Besoin d'affection - Insulte	Innocence - Rire - Inadaptée
88		Provocation	Violence - Conflit	Autorité - Pouvoir - Désir d'ascendance - Sans effet
89		Défi - Provocation - Imitation - Moquerie	Violence - Conflit	Incompréhension - Déception - Etonnement - Liens enfants - Rires
90		Attente - Annonce	Violence - Conflit - Réaction adulte - Partie pris - Punition	Innocence - Rires
91		Déception - Méfiance - Questions	Douleur - Conflit - Lâcheté - Peur - Besoin d'aide - Indifférence	Liens enfants - Besoin d'affection - Joie
92		Annonce - Méfiance - Relations familiales	Peur - Manipulation - Jugement - Analyse - Psychologie	Hérédité - Mépris - Responsabilité - Autorité - Paraître - Inadaptée - Gêne - Honte
93		Réaction - Suiveurs	Soin - Besoin d'aide - Demande	Rire - Sérieux - Gravité - Fugue
94		Arrivée en classe - Accueil - Dedans - Seuil - Porte	Douleur - Impuissance - Sollicitude	Impuissance - Pouvoir - Fantasma - Importance - Réponse

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
95		Seuil - Porte - Doute	Sollicitude - Douceur - Joie	Surprise - Rôle - Responsabilité - Peur - Habitudes - Coopération
96		Porte - Doute - Incompréhension	Affection - Tristesse - Manque - Nostalgie - Regrets	Satisfaction - Flatterie
97		Jugement - Moquerie - Folie - Incertitude - Place - Dedans	Tristesse - Image - Paraître - Mépris de soi	Autorité - Pouvoir - Coopération
98		Question	Incompréhension - Déception - Illusion - Rôle - Affection - Liens	Collaboration - Réponse
99		Silence - Question	Porte - Refuge - Mission - Important	Image - Honte - Colère - Mépris
100		Réponse - Classe	Routine - Ennui - Incompréhension	Scoutisme - Routine
101		Menace - Question	Rejet - Besoin d'être seul - Mission	Jugement - Etiquette - Délinquance
102		Réponse - Nom - Prénom de la mère	Cachette - Poursuite - Besoin d'être seul	Honte - Discipline - Enfant - Insulte
103		Surprise - Silence - Question - Relance	Mission - Détermination	Collaboration - Image - Paraître - Classes sociales
104		Place - Attente classe - Autorité	Imagination - Rêverie - Jeu - Avenir	Mépris - Détestation - Jalousie - Virilité - Rééducation
105		Autorité - Discipline - Mimétisme - Obéissance	Imagination - Rêverie - Jeu - Mission	Moralisme - Puritanisme - Religion - Paraître - Psychologie - Honte
106		Conditions de vie - Bourgeoisie - Politique - Hypocrisie - Travail	Mission - Jeu - Rêverie	Echec - Désordre - Destruction - Impuissance - Responsable - Misogynie - Dehors
107		Travail - Politique - Hypocrisie - Bourgeoisie - Description - Inadaptée - Folle	Mission - Important - Sollicitude	Mépris - Jugement - Accusation
108		Inadaptée - Etrange	Imagination - Jeu	Misogynie - Virilité - Echec - Responsabilité
109		Etrange	Outil - Compagnon - Clé	Misogynie - Accusation - Echec - Responsabilité

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
110		Inadaptée - Fuite - Folle - Aide - Langage	Mission - Réussite	Misogynie - Echec - Mépris - Colère - Moquerie
111		Langage - Rire - Pitié - Inadaptée	Surprise	Fugitifs - Police - Recherche
112		Rire - Langage - Honte - Pitié	Surprise - Incompréhension - Innocence	Complices - Cachés - Instituteur
113		Conditions de vie - Solitude - Délaissée	Incompréhension - Innocence - Colère	Annonce - Police - Etonnement - Famille
114		Pitié - Charité - Travail	Déception - Tristesse - Question	Abattement - Honnêteté
115		Travail - Médiance - Commérage	Dégradation - Tristesse - Colère - Espoir - Affection - Vengeance	Inquiétude - Police
116		Travail - Médiance - Commérage - Négative - Bienveillance - Solidarité	Indifférenciation	Inquiétude - Impuissant
117		Questions - Commérage	Fuite - Appel	Impuissance - Destin
118		Commérage - Déception - Manipulation	Peur - Conflit - Bagarre - Violence	Information - Annonce - Police - Enfants
119		Déception - Commérage - Mépris	Secret - Mensonge - Colère - Mépris	Impuissance - Inquiétude
120		Paraître - Codes sociaux - Normes - Classes sociales - Jugement	Routine - Vie quotidienne	Impuissance - Cernés
121		Jugement - Apparence	Pouvoir - Autorité - Ridicule - Scoutisme	Décision - Meneur - Fuite
122		Inadaptée - Rencontre - Surprise - Joie - Délaissés - Fardeau	Scoutisme	Echappatoire
123		Délaissés - Tristesse - Crainte - Incertitude - Sans surveillance	Paraître - Rééducation - Défit - Conflit - Rébellion - Autorité - Mépris	Méfiance - Société
124		Bêtise - Méfait	Discussion - Information	Idée - Complice - Fugitifs - Aide - Image
125		Surprise - Confirmation crainte	Autorité - Mépris	Méfiance - Société

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
126		Méfait - Blessure - Incompréhension - Jeu	Mépris - Scoutisme - Rébellion - Autorité	Défaite - Abattement - Désillusion
127		Méfait - Dégâts	Enfants - Lassitude - Inquiétude - Travail - Jugement	Image - Affection - Liberté - Décalage
128		Colère - Collaboration	Souvenirs - Vécu - Enfants - Famille - Lâcheté - Décision - Affection	Abattement
129		Disparition - Indifférence - Matérialisme - Argent	Décision	Lâcheté - Abattement - Inquiétude
130		Enfermement - Peur - Panique - Fuite	Départ - Tristesse - Souvenirs	Résignation - Abattement - Impuissance
131		Matérialisme - Argent - Manipulation - Asservissement	Affection - Liberté	Discussion - Psychologie - Diagnostic - Interprétation - Inutile - Causes
132		Fuite - Recherche - Crainte - Avenir - Abattement	Décision	Discussion - Psychologie - Analyse - Introspection - Faux semblants
133		Recherche - Incompréhension	Situation familiale	Dégoût
134		Menace - Gendarmes	Décès épouse - Guerre - Indifférence	Sortie école - Routine - Jeux - Ennui - Dégoût
135		Tristesse - Défaitisme - Crainte - Pessimisme	Conditions de vie - Contexte familial	Arrestation - Ecole - Inquiétude
136		Travail - Dette - Questions - Enfant	Décès compagne - Guerre - Retour - Tristesse - Inutilité	Désert
137		Lassitude - Fatigue	Regrets - Impuissance	Arrestation - Public - Détermination - Questions
138		Réponse - Comportement enfant	Regrets - Nostalgie - Fantasme	Arrestation - Public - Indignation - Lâcheté
139		Désordre - Discipline - Surveillance - Médisance - Confirmation - Questions	Peur - Impuissance - Lâcheté - Solitude - Surprise	Arrestation - Public - Incompréhension - Etrangeté

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
140		Validation	Surprise - Rencontre	Arrestation - Solennel - Parti communiste - Mépris - Jeunesse - Ambition
141		Jugement - Observation - Evaluation - Mépris de classe - Dehors	Rencontre - Rejet	Arrestation - Indignation
142		Questionnements - Doute - Normes - Critique instituteurs - Raideur	Besoin - Résistance - Inutilité	Arrestation - Indignation - Militant - Protestation - Provocation
143		Impuissance - Colère - Incohérence - Discipline - Autorité	Rejet - Inutilité	Arrestation
144		Pouvoir - Autorité - Discipline - Contrôle - Posture	Abattement - Résignation	Arrestation - Lâcheté - Résignation - Désolée - Compréhension enfants
145		Méfiance - Jugement - Mépris - Désordre	Abattement - Fatigue	Ambiance - Lugubre - Optimiste
146		Surveillance - Méfiance - Manipulation	Solitude	Tristesse - Culpabilité - Nostalgie - Regrets - Occasion manquée - Inquiétude
147		Surveillance - Méfiance - Crainte - Interrogatoire	Mois	Désordre - Provocation - Insolence - Innocence - Indifférence
148		Jugement - Méfiance - Etiquette - Surprise - Incompréhension	Rumeur	Indifférence - Décalage - Routine
149		Doute - Réflexion - Méfiance - Surprise - Paraître - Rôle - Autorité	Evènement - Rumeur - Dehors	Provocation - Surprise
150		Evènement - Surprise - Changement de comportement	Rumeur - Moquerie - Médiasance	Souffrance - Rire - Joie - Décalage - Avertissement - Mensonge
151		Doute - Méfiance - Preuve - Rapporteur	Mission - Recherche	Paraître - Manipulation
152		Rapporteur - Satisfaction - Jugement - Interrogatoire	Rumeur - Recherche	Occasion - Surveillance

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
153		Préoccupation - Matériel - Surprise - Difficulté - Application	Dialogue - Rejet - Mépris - Jugement	Attente - Doute - Agacement
154		Tristesse - Déception	Groupe - Effet de groupe - Paraître - Questions	Evasion - Plan - Renoncement - Hiérarchie - Obéissance
155		Réflexion - Déception - Ecoute - Hiérarchie - Contexte familial - Colère - Vengeance	Recherche - Echec - Détermination	Résignation - Acceptation
156		Contexte familial - Crainte - Colère	Ennui - Effet de groupe - Identité - Jugement - Domination - Supériorité	Interrogatoire - Jugement - Mépris - Arrestation
157		Contexte familial - Relations - Crainte	Ignorance - Provocation	Inquiétude - Colère - Police - Interrogatoire
158		Ecole - Dégoût	Piège - Violence - Groupe - Domination - Brimade - Question	Insistance
159		Conditions de vie - Solitude - Contexte familial - Internement	Surprise - Inattendu - Inquiétude - Solitude	Colère - Incertitude
160		Description - Mépris - Folie	Calme - Incompréhension - Réflexion - Affection	Insistance
161		Folie - Mépris	Mois	Colère
162		Contexte familial - Classe sociale - Dépréciation - Mépris - Folie	Souvenir - Sens - Affection	Résignation
163		Conditions de vie - Folie - Maladie	Recherche - Inconnu - Inconfort	Abattement - Lâcheté
164		Jugement - Mépris	Inquiétude - Recherche	Souvenir - Crainte - Dedans - Seuil - Obligations
165		Mariage - Classe - Discipline - Autorité - Pouvoir - Désordre	Inquiétude - Recherche	Crainte - Inquiétude - Image - Enfants
166		Honte - Discipline - Evènement	Loyauté - Recherche - Affection - Solitude	Inquiétude
167		Evènement	Paraître - Recherche - Sérieux - Inquiétude	Médisance - Indignation - Agacement - Misère

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
168		Etiquette - Observation - Dressage - Discipline - Moqueries - Désordre	Recherche - Paraître - Sérieux	Médisance - Agacement - Solidarité
169		Colère	Découverte	Médisance - Etiquette - Questionnement - Circonstances
170		Rang social - Vexation	Découverte - Echec	Attirance - Amour - Prétexte - Aide
171		Liens sociaux - Paraître - Intérêt	Cachette - Jeu - Puissance	Image de soi - Confiance - Aide
172		Liens sociaux - Intégration - Paraître - Médisance - Destruction	Jeu - Solitude - Imagination - Rêverie	Proposition - Patience
173		Honte - Dégoût - Frustration	Repas - Interruption - Jeu - Faim	Attente - Déception - Solitude
174		Solitude - Souvenirs	Imaginaire - Amitié - Hiérarchie - Faim	Attente - Déception - Espoir
175		Quotidien - Routine - Habitudes	Peur - Solitude - Imaginaire	Histoire de vie - Rôle de chacun - Métier - Education
176		Lecture - Instruction - Connaissance - Trace - Application	Repas - Ennui - Routine - Faux semblants - Paraître - Evènement	Histoire de vie - Confidences - Contexte - Méconnaissance
177		Solitude - Histoires - Besoin d'ailleurs - Liberté - Curiosité	Curiosité - Exploration - Jeu - Défi	Promenade
178		Poches - Objets - Réflexion - Preuves	Appel - Ordre	Observation - Confiance - Tristesse - Circonstances
179		Solitude - Instruction - Désintérêt - Education - Refuge - Repli	Ordre - Serviteur - Désaccord - Délégué	Humanité - Questionnement - Rôle social - Instituteur
180		Fantasme - Frustration - Attirance - Mésestime de soi	Peur - Urgence - Ordre	Contexte familial - Bêtise - Jugement - Rôle social - Instituteur
181		Conditions de vie - Solitude - Possessions - Souvenirs - Nostalgie	Caché - Matériel	Instituteur - Rôle social - Importance
182		Non-dit - Routine - Silence - Incompréhension	Défi - Peur - Essai de médiation - Ordre	Questionnement - Enfant - Inadapté
183		Souvenir	Colère - Abattement - Ordre	Contexte familial - Peur - Père - Questionnement - Mère - Inquiétude

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
184		Décision importante - Mémoire - Projet - Famille	Impatience - Colère - Agacement - Maîtrise physique - Insulte	Inquiétude - Mère - Anormal
185		Difficultés de concentration - Enfant gênant - Mépris	Insulte	Rôle social instituteur - Attentes familles - Rumeurs - Mensonge
186		Mépris - Déception	Abattement - Choc	Surprise - Rumeur - Mensonge
187		Interpellation - Doute	Punition - Enfermement - Isolement - Résignation - Ennui	Rumeur - Enfant - Mensonge - Imagination
188		Violence - Maltraitance - Autorité - Pouvoir	Ennui - Mésestime de soi - Peur - Regard des autres - Paraître	Enfant - Histoire - Mensonge
189		Abattement - Circonstances - Changement de comportement - Fantasme - Déception - Joie	Enfermement - Visite - Isolement - Inquiétude - Affection - Folie - Peur	Gêne - Compassion
190		Déception - Désillusion - Abattement	Accord - Indifférence	Gêne - Malaise
191		Projection - Hâte - Désillusion - Crainte - Temporalité - Changement	Manipulation - Enfants - Discussion - Recherche - Inquiétude	Promenade
192		Retour - Evènement	Honte - Recherche - Echec - Certitude	Prise de conscience - Culpabilité - Lâcheté - Responsabilité
193		Attente - Solitude - Isolement	Questions - Manipulation	Prise de conscience - Leçon - Morale - Doute - Causes - Circonstances
194		Attente - Impatient - Observation	Silence - Questionnement - Intérêt - Mensonge	Transfert - Changement de comportement - Abattement - Naïveté - Public - Paraître
195		Routine - Etrangeté	Examen médical - Questions - Fausse bienveillance	Hôpital - Confusion - Ignorance - Prison - Société - Prise en charge - Circonstances - Paraître
196		Provocation	Mensonge - Questions	Hôpital - Etiquette - Paraître - Peur - Pouvoir - Repas
197		Réaction - Indifférence - Attente du groupe - Etiquette	Suggestion - Question - Mensonge	Repas - Observation - Inquiétude - Enfermement - Cellule

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
198		Indifférence	Satisfaction - Raison	Abattement - Plan d'évasion - Travail - Application
199		Doute - Attente	Mensonge - Temporalité	Fatigue - Abattement - Sommeil
200		Changement de comportement	Paraître - Honte - Admiration - Courage - Liberté - Dehors	Abattement
201		Attente - Indifférence - Solitude - Changement de comportement	Question - Renseignement	Travail - Plan d'évasion - Détermination - Abattement - Enfermement
202		Question - Sarcasme - Commérage	Confiance adultes - Confirmation - Fugue - Renseignement	Travail - Dessin - Bonhomme
203		Contexte	Honte - Renseignement - Paraître	Etonnement - Automutilation
204		Place - Milieu d'origine - Fantasma - Rêverie - Question - Commérage	Accord - Incertitude - Question	Psychologie - Trace - Dessin - Interprétation
205		Confidence - Manipulation - Compliment - Commérage	Défi - Excitation - Aide	Psychologie - Dessin - Interprétation
206		Mépris - Jugement - Incompréhension - Etonnement	Disparition - Recherche - Besoin d'attention - Affection - Sollicitude	Critique - Psychologie - Dessin - Interprétations - Moralisme
207		Mépris - Jugement - Intérêt personnel - Egoïsme - Insistance	Besoin d'attention - Sollicitude - Joie - Disparition - Ingratitude	Déception - Insatisfaction
208		Incompréhension - Opposition	Fuite - Solitude - Frustration	Résignation
209		Incompréhension - Etrangeté - Insistance - Mépris - Jugement - Dégoût - Enfant	Fuite - Quiétude - Doubte	
210		Colère - Mépris - Jugement - Enfant	Solitude - Imagination - Impuissance - Peur	
211		Désespoir - Demande - Offre - Insistance	Solitude - Quiétude	
212		Crainte - Insistance	Recherche	
213		Rencontre - Conversation - Analyse - Observation - Evaluation	Recherche - Besoin d'attention - Besoin d'approbation - Jalousie	
214		Observation - Retrait - Evaluation - Conversation	Méfiance - Question	
215		Observation - Description - Inadaptée	Méfiance - Accusation	

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
216		Conversation - Analyse	Méfiance - Accusation - Menace - Manipulation	
217		Approbation - Satisfaction - Utilité - Manipulation - Mépris - Egoïsme	Peur - Envie de fuir - Accusation	
218		Contexte - Bourgeoisie - Pouvoir - Environnement	Exaspération - Colère - Lassitude - Soumission	
219		Contexte - Deuil - Espoir - Famille - Difficultés - Joie - Solitude - Récréation	Colère - Soumission - Paraître	
220		Joie	Colère - Soumission - Paraître - Honte	
221		Espoir - Confiance en l'avenir - Joie	Colère - Peur - Image - Paraître	
222		Questionnement - Misère	Changement - Dortoir - Moralisme - Discipline - Prétexte - Désordre - Dépit	
223		Amour - Joie	Relations - Groupe - Dynamique - Laisser faire - Calme	
224		Joie - Renaissance	Relations - Groupe - Dynamique - Incompréhension - Aide - Hiérarchie	
225		Expérimentation - Doute - Ordre	Relations - Groupe - Dynamique - Place - Rejet - Solitude - Accueil	
226		Ennui - Maîtrise - Autorité	Contexte familial - Conditions de vie - Placement - Promesses - Rééducation	
227		Impatience - Exaspération - Dégoût - Amusement	Routine - Groupe - Habitudes - Exclusion - Rejet - Divertissement	
228		Encouragement - Aide - Satisfaction	Routine - Groupe - Exclusion - Rejet	
229		Confiance en soi - Assurance - Emotion	Surveillance - Besoin d'ascendance - Questions	
230		Ennui - Dédain - Désintérêt - Satisfaction - Mépris - Encouragement	Lassitude - Mensonge	
231		Incompréhension - Psychologie - Analyse - Dessin	Confiance - Jugement - Autorité	
232		Psychologie - Interprétation - Dessin - Trace - Doute - Désaccord	Lâcheté	

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
233		Psychologie - Interprétation - Dessin - Intérêt - Fascination - Question	Déception - Abandon - Détermination - Fugue - Ordre	
234		Psychologie - Interprétation - Dessin - Dédain - Incompréhension	Fugue - Ordre	
235		Incompréhension - Mépris - Interprétation - Psychologie	Fugue - Ordre	
236		Paraître - Dégoût - Egoïsme - Surveillance	Hiérarchie - Soumission - Intégration	
237		Objectif - Joie - Jugement - Place - Mensonge - Importance - Engouement	Hiérarchie - Soumission - Intégration - Inquiétude	
238		Jugement - Anormale - Fascination - Décision	Hiérarchie - Soumission	
239		Normalisation - Projet - Instruction - Jugement - Importance - Joie - Ambition	Signe - Dévoilement - Recherche	
240		Démission	Recherche - Détermination	
241		Jugement - Mépris	Fuite - Aide - Ordre - Hiérarchie	
242		Mépris - Satisfaction	Fuite - Intégration - Crainte - Colère -Privilège - Jugement	
243		Jugement - Proposition - Instruction - Normalisation	Rancœur - Fuite - Jeu - Raison de la colère - Instruction - Déception	
244		Incompréhension - Rôle	Temporalité récit	
245		Colère - Incompréhension - Ordre - Normalisation - Chârité	Fuite - Chemin - Déception - Espoir - Refuge	
246		Mise en place - Classe	Uniformes	
247		Impatience - Etrangeté - Décalage	Uniformes - Discretion	
248		Enseignante - Dessin - Naïveté - Emerveillement - Recul	Exaspération - Uniformes	
249		Ennui - Inconfort - Pris au piège	Fuite - Difficultés - Entraide	
250		Déménagement - Vécu - Passé - Secret	Entraide - Inquiétude	

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
251		Incertitude - Questionnement - Place - Misère	Inquiétude - Honte	
252		Attente - Incompréhension	Inquiétude - Vérification	
253		Rencontre - Indifférence	Entraide - Dégoût	
254		Colère - Ordre - Satisfaction	Entraide - Solidarité - Tenir parole	
255		Rupture - Dehors - Normes - Incompréhension	Mère - Information - Fugue - Routine	
256		Norme - Paraître - Incompréhension	Convocation	
257		Paraître - Satisfaction - Attente	Changements - Lieux - Maison de rééducation	
258		Etrangeté	Politesse - Attente	
259		Enfants - Groupe	Mensonge - Gain de temps	
260		Posture éducatrice - Image - Groupe enfants - Désintérêt - Incompréhension - Normes	Mensonge - Surprise - Invitation - Gain de temps	
261		Image - Paraître - Piège - Mensonge - Curiosité	Invitation - Gain de temps	
262		Vulnérabilité - Milieu - Décalage - Désorientés - Normes - Discipline	Colère - Incompréhension	
263		Incompréhension - Décalage - Etrangeté	Annonce fugue	
264		Egoïsme	Soulagement - Incompréhension - Fardeau - Inquiétude	
265		Improvisation - Etrangeté	Inquiétude - Mensonge - Paraître - Image	
266		Pouvoir - Autorité - Paraître - Place dans le monde - Ordre - Discipline	Indifférence - Accusation	
267		Projet - Difficultés - Désordre - Violence - Révolte - Adoration	Incompréhension - Accusation - Satisfaction - Désir d'ascendance	
268		Fraternité - Attente - Hiérarchie - Colère	Incompréhension - Menace - Chantage	
269		Ecole - Décision - Proposition	Incompréhension -Menace - Désir d'ascendance - Autorité - Satisfaction	

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
270		Discussion - Proposition - Inadaptés - Charité- Méconnaissance - Mépris	Jugement - Médisance	
271		Mésestisme de soi - Doutes - Insistance	Jugement - Médisance - Mépris	
272		Mésestisme de soi - Doutes - Insistance	Jugement - Choc	
273		Menace - Manipulation	Appel - Ordre - Dépassé	
274		Doute - Incertitude - Argumentation	Choc - Jugement	
275		Décision - Fermeté - Confiance - Lassitude	Ordre - Dépassé	
276		Désintérêt	Choc - Colère - Jugement	
277		Paraître - Incompréhension - Déception - Religion - Piété - Dégoût	Attente - Absence - Improvisation	
278		Solitude - Jugement - Pouvoir - Charité- Mépris	Colère - Peur - Violence	
279		Charité- Rééducation - Moralisme - Normalisation - Pouvoir	Indifférence	
280		Méfiance - Jugement - Discipline - Circonstance - Approbation	Doute - Crainte - Fuite - Faim - Meneur - Responsable - Décision - Plan	
281		Discipline - Pouvoir - Rééducation - Projet - Collaboration	Fatigue - Doute - Attente - Plan - Utilité	
282		Instituteur - Conditions de travail	Plan - Souvenirs - Nostalgie - Faim - Ordre - Meneur	
283		Arrivée nouvel instituteur - Hospitalité - Refuge	Ordre - Plan - Meneur	
284		Arrivée nouvel instituteur	Plan - Cavale - Discrétion - Uniformes	
285		Présentation	Cavale - Attente	
286		Affectation - Intimidé - Satisfaction	Plan - Recherche - Attente	
287		Jugement - Confiant	Attitude éducateur - Paraître - Cancre - Jeu - Relations enfants - Lassitude	
288		Attente - Porte - Hospitalité	Attente - Echec	
289		Joie - Bienveillance	Demande - Tranquillité	
290		Accueil - Explications	Calme - Demande - Tranquillité	

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
291		Explications - Méthode	Jugement - Idée fixe	
292		Position - Posture - Surveillance - Discipline	Refuge - Routine - Témoin potentiel - Risque	
293		Doute - Démuni - Faiblesse	Témoin potentiel - Routine - Crainte - Image	
294		Vécu - Doubte - Ressenti - Rencontre élève	Refuge - Faim - Inhospitalier - Meneur - Ordre	
295		Mimétisme - Confiant - Rassuré	Décision - Initiative	
296		Surprise - Posture - Discipline	Inquiétude - Crainte	
297		Indifférence - Absence - Rupture	Question - Curiosité	
298		Surprise - Curiosité - Doute	Curiosité - Joie - Agacement - Crainte	
299		Déménagement - Souvenir - Fuite - Guerre - Incompréhension	Indifférence - Doubte - Manque de confiance - Initiative - Agacement - Crainte	
300		Déménagement - Paquetage - Surveillance - Hiérarchie	Peur - Dehors - Assurance - Questionnement	
301		Paquetage - Attente - Patience - Docilité - Désordre	Assurance - Paraître	
302		Chemin - Course - Compétition	Jalousie - Doubte	
303		Abandon - Peur - Colère - Difficultés	Colère - Doubtes - Ressentiments - Image - Regret - Culpabilité	
304		Matérialiste - Indifférence - Souffrance enfant	Doutes - Classes sociales - Entêtement - Peur - Avenir enfants - Solution - Abattement	
305		Abandon - Délaissé - Exclu - Satisfait	Prise de conscience - Mépris - Bourgeoisie - Paraître - Efforts	
306		Village - Ouvriers - Rôle de chacun - Observation - Paraître	Colère - Solidarité	
307		Conditions de vie - Passivité - Importance - Résistante - Dépassé	Colère - Choc - Jugement - Mépris - Médiance - Insultes	
308		Ordres - Obéissance	Routine - Manque enfants - Eloignement - Regrets	
309		Image - Respect - Enfants	Changement - Détermination - Accueil - Hospitalité - Inquiétude	
310		Dérangement - Demande - Impressionnés	Détermination	

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
311		Agacement - Doute	Espionnage - Caché - Plan - Attente - Responsable - Doutes - Décision	
312		Confirmation - Réponse	Doutes - Hiérarchie - Relations	
313		Image - Crainte - Solitude	Cavale - Discretion - Peur	
314		Difficulté	Cavale - Discretion - Peur	
315		Projet - Envie - Satisfaire - Misère	Observation - Interprétation - Doutes	
316		Rêverie	Attente - Inquiétude - Indifférence - Solitude - Responsable - Feu	
317		Misère - Conditions de vie - Crainte - Mésestime de soi - Honte	Peur - Solitude - Lucidité - Feu	
318		Peur - Solitude - Abandon	Hiérarchie - Indifférence - Rire - Feu - Admiration	
319		Déception - Attente	Feu - Inquiétude	
320		Colère - Incompréhension	Retour - Rassuré	
321		Repas - Conditions de vie	Inquiétude - Surprise - Questionnement - Guerre	
322		Indifférence - Colère	Inquiétude - Détachement	
323		Colère	Inquiétude - Feu	
324		Colère	Inquiétude	
325		Colère		
326		Rupture - Rancœur - Pouvoir		
327		Hostilité - Place - Pouvoir - Déception		
328		Rôle de chacun		
329		Image - Fatigue - Rôle de chacun		
330		Courses - Difficulté - Aide		
331		Appel - Aide - Insistance		
332		Pouvoir - Ascendance - Justification		
333		Pouvoir - Ascendance		
334		Rêverie - Image - Fascination - Fantasme		
335		Circonstances - Milieu - Peur - Solitude		
336		Etrangeté		
337		Surveillance - Pouvoir - Désir d'ascendance		

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
338		Paraître - Pouvoir - Désir d'ascendance - Surprise - Dégoût - Satisfaction		
339		Doute - Questionnement - Réflexion		
340		Réveil - Discipline		
341		Réveil - Ordre		
342		Urgence - Incompréhension - Choc - Discipline - Ordre - Paraître		
343		Obéissance - Doubte - Premier venu		
344		Mal-être - Peur - Tristesse - Abattement		
345		Méfait - Innocence - Ordre - Injustice		
346		Injustice		
347		Plan - Espoir - Fuite - Discipline		
348		Peur - Nostalgie - Refuge		
349		Routine - Affection - Tristesse - Indifférence - Passé		
350		Discipline - Ordre - Pouvoir - Autorité - Psychologie - Accusation - Vexation		
351		Psychologie - Interprétation		
352		Discipline - Refus - Fermeture - Autorité		
353		Patronage - Image - Agacement - Incompréhension - Dégoût - Résignation		
354		Surprise - Joie - Question - Excitation		
355		Indifférence		
356		Impatience - Excitation - Réponse		
357		Question - Insistance		
358		Indifférence - Insistance		
359		Chute - Indifférence		
360		Indifférence - Anormale		
361		Opportunité - Spontanéité - Psychologie - Questionnement - Impatience - Déception		
362		Déception - Méthode - Posture éducatrice		

Numéro	Préface	Première partie	Deuxième partie	Troisième partie
363		Méthode - Expérimentation - Posture éducatrice		
364		Gêne - Honte - Incompréhension - Concentration sur l'action - Oubli enfants		
365		Refus - Mérite - Discipline - Pouvoir - Jugement		
366		Permission - Refus - Inquiétude - Lassitude - Echec - Autorité		
367		Permission - Négociation - Fuite - Refuge - Chez soi		
368		Pouvoir - Ascendance - Déception - Incompréhension - Reproches - Surprise		
369		Tristesse - Abattement		
370		Activité - Pas adaptée - Besoins enfants		
371		Habitude - Routine - Application - Dessin - Psychologie - Interprétation		
372		Echec - Déception - Conditions de vie - Familles - Doute - Attitude - Ignorance		
373		Misère - Conditions de vie - Insalubrité		
374		Misère - Conditions de vie - Déception - Interprétation - Colère - Destruction		
375		Fuite - Fugue - Course		
376		Course - Fatigue - Fuite - Fugue		
377		Peur - Refuge - Détermination		

Fernand Deligny : l'éthique du vagabond efficace

Mots clés : éthique, travail social, éducation spécialisée, Fernand Deligny, pédagogie

Résumé : Fernand Deligny (1913-1996), éducateur spécialisé, écrivain, est reconnu comme l'un des fondateurs de l'éducation spécialisée. Durant la première partie de sa carrière, auprès des enfants inadaptés, sa pédagogie se base sur le jeu, refuse les punitions, l'exercice du pouvoir, l'usage des sentiments comme d'un moyen d'arriver à ses fins. Sa position éducative singulière, ses prises de position contre les institutions et pour l'enfance, présentent un intérêt pour le travail social, qui fait actuellement face à des questionnements liés à l'éthique et au sens des professions. Cette étude se propose de définir l'éthique de Fernand Deligny en confrontant sa pratique et sa pensée au contexte historique et par une analyse thématique des écrits de cette période de sa carrière. Elle met en avant une éthique de l'hospitalité, nourrie par les vertus de sollicitude et d'authenticité.

Key words : ethics, social work, casework, Fernand Deligny, educational methods

Abstract : Fernand Deligny (1913-1996), caseworker, writer, is known as one of casework's founding fathers in France. In the beginning of his career, when he worked amongst children who were considered as misfits, his educational methods used play, refused punishment and the use of intentions in order to get what you want. His pronounced educational stance against institutions and for childhood shows appeal for social work, which is showing concern about ethics and the meaning of the profession itself. This study offers to define Fernand Deligny's ethics by comparing his practice and thoughts with the historical background and by using a thematic analysis of his early publications. It highlights an hospitality ethics, fed off both virtues of sollicitude and authenticity.