Université Lumière Lyon 2
Institut des Sciences et Pratiques d'Education et Formation
Sciences des Sociétés et du Droit
Savoirs, diversité, professionnalisation
Sciences de l'éducation
These de doctorat

PENSER LA VIOLENCE DES JEUNES PLACES EN INSTITUTION

présentée et soutenue par
Yves JEANNE.
le 6 juin 2006
Sous la direction de Monsieur le Professeur Charles GARDOU

Jury : Madame le Professeur Elisabeth BAUTIER, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis Madame le Professeur Julia KRISTEVA, Université Paris 7 Denis Diderot Monsieur le Professeur Paul DURNING, Université Paris 10 Nanterre Madame Muriel EGLIN, Magistrate et conseillère auprès de la Défenseure des enfants

Table des matières

. . 1

Introduction . . 3

1. la violence des jeunes, quelles questions ? . 9

1.1. Definir et situer. . 9

1.1.1. Situer la question. . 12

1.2. Choix du corpus de recherche. . 18

1.3. La violence des jeunes en institution : de quoi, de qui parle-t-on ? . . 22

1.3.1. Repères quantitatifs. . . 23

1.3.2. Conduites violentes ou personnalités violentes ? . . 25

1.3.3. Conduites et personnalités des enfants et des adolescents. . 29

1.3.4. Aux sources de la violence. . 39

1.3.5. L'agir éducatif, description et analyse. . 41

1.4. Aux origines de la violence, perspectives ouvertes par les theories contemporaines. . 44

1.4.1. La violence échec sociétal et moral : l'éthologie de Lorenz. . . 45

1.4.2. La violence, une virtualité renforcée par l'environnement : le behaviorisme de Skinner. . . 48

1.4.3. Le primat de l'histoire singulière : les théories psychanalytiques. . 52

1.4.4. Trois paradigmes pour des modèles d'action opposés. . 62

1.4.5. Les éducateurs d'internat dans le paradigme historique. . . 64

1.5. Synthèse de la première partie. . 66

2. construire un modèle: recherche dans la littérature. . 69

2.1. Les conceptions contemporaines de l'éducation spécialisée : quelques repères. . . 71

2.2. Les conceptions des précurseurs. . . 75

2.2.1. La psychanalyse et l'éducation : Aichhorn. . 76

2.2.2. La liberté bien comprise : Neill. . 83

2.2.3. La coopération en pratique : Korczak. . 89

2.2.4. Eduquer l'homme à un monde nouveau : Makarenko. . . 92

2.2.5. Quatre conceptions originales structurellement convergentes. . . 97

2.3. Continuité, abandon et réappropriation de la conception éducative. . . 102

2.3.1. Dans la continuité des éducateurs canoniques : Deligny, liberté et compagnonnage. . . 103

2.3.2. Spécificité de l'éthique éducative ? . . 107

2.3.3. Abandon de l'appropriation théorique autonome. . 109

2.3.4. L'inféodation théorique. . 115

2.3.5. Se réapproprier l'ensemble de la conception éducative. . . 118

2.4. Evolutions et ruptures. . 128

2.4.1. Disparition des grandes figures. . 128

2.4.2. Rupture avec les théories holistes. . 129

2.4.3. Renversement des valeurs : une illusion ? . . 129

2.4.4. Emergence de la violence-problème. . 132

2.5. Synthèse de la deuxième partie. . . 133

3. L'Experience de la violence : subir, penser, apprehender. . 137

3.1. Méthodologie pour l'enquête. . . 140

3.1.1. Construction de l'enquête. . 140

3.1.2. Réalisation de l'enquête . 147

3.2. Analyse des résultats. . . 151

3.2.1. Les récits et leurs acteurs. . 151

3.2.2. L'après coup, reprise et élaboration. . . 174

3.2.3. Le discours des émotions. . 180

3.2.4. Retour aux sources de la violence : perception et théorie. . . 183

3.2.5. Les violences ? Chacun sa part. . 189

3.2.6. Le discours sur les pratiques : régulateurs, maïeuticiens et virtuoses. . 192

3.3. Retour sur l'hypothèse. . . 200

3.3.1. Le cheminement théorique : du bon usage des savoirs. . . 200

3.3.2. Ulysse a-t-il appris à devenir Ulysse ? . 206

3.3.3. De l'éthique. . 208

3.3.4. Contenance, reliance. . 210

Conclusion . 213

Bibliographie . . 217

OUVRAGES . 217

ARTICLES . . 223

ACTES DE COLLOQUES . . 223

RAPPORTS . 223

ANNEXES . 225

Annexe n°1 : éléments législatifs concernant l'enfance délinquante et la protection de l'enfance. . . 225

Les dispositions pénales applicables aux mineurs délinquants. . 225

Repères chronologiques du Droit de l'Aide Sociale à l'Enfance. . . 235

annexe n° 2 : données statistiques relatives à la délinquance des mineurs. . 238

Personnes mises en cause pour des crimes ou des délits pour l'année 2001 (Données brutes). . 238

Personnes mises en cause pour des crimes ou des délits pour l'année 2004 (Données brutes). . 239

Activité des tribunaux pour enfants en 2003. . . 242

Activite des etablissements et servives de la dpjj au 1er janvier 2004. . . 247

Annexe n° 3 : exemples de Dossiers de synthèses (sur les cent analysés). . 251

Dossier n°1 : Eric. . 251

Dossier n°2 :Roland. . 259

Dossier n°3 : Simon. . 278

Dossier n°4 : Rachid. . . 289

Dossier n°5 : Anissa. . 294

annexe n°4 : exemples d'Entretiens (sur les 20 effectués). . 298

Items retenus pour la classification des contenus des entretiens. . . 298

Entretien n°1 : Clara. . 299

Entretien n° 2 : Emmanuel. . 313

Entretien n° 3 : Léa. . . 327

Entretien n° 4 : Lucie. . 338

Au professeur Charles Gardou pour ses encouragements bienveillants, son attention exigeante et ses conseils éclairés. A ma famille, aux amis et aux collègues qui m'ont accompagné et soutenu tout au long de ce travail.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Introduction

Educateur spécialisé de formation initiale, nous avons exercé cette profession auprès d'enfants et d'adolescents placés en établissement à la suite d'une mesure judiciaire [1] prise au titre de la protection de l'enfance. Leurs conditions d'éducation, dans le milieu naturel, étaient gravement compromises par des facteurs divers : violence à leur égard, pathologies du ou des parents, carences éducatives. [2] Puis, pendant douze ans, dans des fonctions de direction, les exigences de notre travail quotidien nous ont conduit à porter un intérêt particulier aux diverses formes par lesquelles se manifeste l'inadaptation sociale. Il est en effet essentiel de les percevoir, et d'en faire l'analyse pour élaborer des projets pertinents et conduire la mise en place de dispositifs éducatifs susceptibles d'accueillir ces jeunes et de les accompagner dans leur évolution.

Dans cette préoccupation, la violence des jeunes, aujourd'hui si souvent évoquée, si souvent invoquée, a retenu notre attention. Le discours politique devenu à la fois consensuel et sécuritaire s'émeut du développement de cette violence. Pour les politiques

[1] Il existe, pour ce qui concerne le placement judiciaire des mineurs, une distinction selon que la décision de placement est prise par le magistrat au titre de la protection de l'enfance, ce sont les mineurs en danger, ou bien au titre de l'ordonnance de 1945, ce sont les mineurs délinquants. Pour autant, cette distinction ne se retrouve que très peu dans les établissements d'accueil. D'une part, l'insuffisance des places disponibles dans les établissements spécifiques de la Protection Judiciaire de la Jeunesse conduit les magistrats à placer des mineurs ayant commis des actes de délinquance dans les établissements de l'aide sociale à l'enfance, d'autre part un nombre important d'établissements possèdent à la fois une habilitation aide sociale à l'enfance et une habilitation auprès du ministère de la justice. Ces établissements reçoivent donc, ensemble, des mineurs placés au titre d'une mesure de protection et des mineurs placés au titre de l'ordonnance de 1945

vertu de la loi du droit d'auteur.

la violence des jeunes est une préoccupation majeure : en témoigne une activité sans précédent dans le domaine de la législation des mineurs. De nouvelles sanctions leur sont applicables : abaissement de treize à dix ans de l'âge de la responsabilité pénale des mineurs, sanctions éducatives dès dix ans, peines d'emprisonnement dès treize ans, possibilité, dans des conditions très restrictives toutefois, de mettre en détention provisoire des mineurs de treize ans. De nouvelles sanctions concernent aussi les parents des mineurs délinquants : peines d'amende civile pour les parents d'un mineur ne répondant pas à la convocation d'un juge des enfants, tutelle aux prestations familiales plus étendue. Enfin, des dispositifs nouveaux sont créés, en particulier les centres éducatifs fermés.

La violence des jeunes revêt divers aspects. Quantitatifs tout d'abord, les actes de délinquance avec violence, commis par des mineurs, qu'il s'agisse de délits ou de crimes semblent en constante augmentation. De plus, les mesures prises pour tenter d'enrayer cette progression qu'elles soient politiques, juridiques, éducatives ou sociales paraissent être de peu de portée. Qualitatifs ensuite, les auteurs de violences seraient de plus en plus jeunes et les causes, manifestes, du déclenchement des actes violents paraîtraient bien souvent dérisoires au regard de l'intensité de la violence qu'elles déchaînent. Nous verrions donc se produire des actes de plus en plus violents, de plus en plus nombreux et qui seraient le fait d'acteurs de plus en plus jeunes.

La délinquance des jeunes change aussi de nature avec l'apparition puis le développement de ce que Denis Salas nomme une « délinquance d'exclusion ». Celle-là résulte de la désaffiliation sociale de familles, de groupes, voire de quartiers entiers qui vivent hors des lois de la république et des règles de la civilité. Il convient de noter aussi le développement d'une délinquance orientée non plus vers l'appropriation, ce qui est « classique », mais vers la destruction et dont la forme « bénigne » est l'incivilité. Les statistiques publiées année après année confirment l'ampleur de ces phénomènes [3] .

Le discours médiatique n'est pas en reste dans ce climat général, et, avide par essence de sensationnel, il contribue à amplifier le sentiment d'inquiétude ressenti par la population. Le journal « Libération » par exemple consacrait en 1995 cent vingt-quatre articles ou documents à la violence des jeunes. En 2000 deux cent trente-neuf traitent de ce sujet, en 2004 ils sont sept cent treize. [4] !

[2] Le rapport récent produit par Pierre Naves et Bruno Cathala retient 14 catégories de problèmes ou de difficultés à l'origine du placement des enfants et des adolescents en établissement à caractère social. Ce sont, par ordre décroissant d'importance, les carences éducatives, les difficultés psychologiques ou psychiatriques des parents, les conflits familiaux, l'alcoolisme ou la toxicomanie des parents, la maltraitance, l'absentéisme scolaire, les problèmes liés au conditions de logement, la maladie des titulaires de l'autorité parentale, les fugues, les problèmes médicaux de l'enfant, les troubles du comportement, les mineures enceintes, les ressources financières de la famille, les tentatives de suicide. (Accueil provisoire et placement d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance et de la famille. Rapport présenté pa Pierre Naves et Bruno Cathala, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité et Ministère de la Justice, Juin 2000).

[3] Leur interprétation ne fait cependant pas l'unanimité chez les spécialistes de ces questions. Nous évoquerons ultérieurement les points de vue en présence.

[4] Selon les archives du journal Libération 1995, 2000 et 2005 consultées sur Internet nos soins. wwwwliberation.com

vertu de la loi du droit d'auteur.

Face à ces questions, les travailleurs sociaux sont concernés au premier chef. Les équipes de prévention spécialisée sont au cœur des quartiers dits « sensibles », leur concours est sollicité pour l'expertise des problèmes et pour l'intervention sur le terrain dans les situations de crise voire d'explosion sociale. Il leur est aussi demandé de faire œuvre d'éducation auprès de ces jeunes dès lors que l'inquiétude ou la crainte ont conduit leurs parents à demander de l'aide aux services sociaux, ou que le magistrat pour enfants ait ordonné une mesure d'accompagnement en milieu ouvert ou une mesure de placement.

La société attend des travailleurs sociaux qu'ils soient en mesure sinon de résoudre, du moins de contenir, d'encadrer, de canaliser la violence des jeunes. S'il existe dans les discours politiques ou techniques quelques polémiques, il semble qu'il y ait dans notre société un assez large consensus. Peu ou prou, tout le monde s'accorde à penser que l'approche éducative est essentielle et qu'il revient aux acteurs des dispositifs socio-éducatifs, (établissements de l'Aide Sociale à l'Enfance, Instituts de rééducation, Maisons d'enfants à caractère social, Services de la Protection Judiciaire de la Jeunesse et quelques autres) de la mettre en œuvre dès lors que la famille est défaillante ou empêchée [5] . Cette approche est conçue dans le dessein d'éduquer et de protéger ces jeunes, acteurs de violence mais aussi souvent eux-mêmes victimes de violence.

Cependant si la violence des jeunes alimente le débat politique, médiatique et scientifique, les travailleurs sociaux qui oeuvrent au quotidien auprès de ces adolescents sont silencieux, absents de la scène publique. Pas ou peu producteurs de discours, ils ne disent mots de cette violence pourtant bien souvent au cœur de la demande d'éducation qui leur est faite, et dont on peut penser qu'elle est présente, et même parfois omniprésente, dans l'exercice de leur professionnalité. Nous observons, pour notre part, acteur engagé dans le champ de l'éducation spécialisée, que ce thème prend une dimension croissante dans les préoccupations des professionnels -l'augmentation des demandes de formation continue à propos de cette question l'atteste- et qu'elle pose aux professionnels des problèmes nouveaux. L'accueil et la prise en charge de ces jeunes semblent rendre obsolètes certaines modalités traditionnelles de l'action éducative et contraindre les acteurs, quel que soit leur niveau opérationnel, à repenser profondément leur action [6] .

Notre questionnement de recherche trouve là son origine. Un phénomène social -l'augmentation de la violence des jeunes- prend un très grand développement. Il concerne de façon particulière les travailleurs sociaux qui, selon diverses modalités, ont pour mission de le prendre en charge. Notre expérience personnelle et notre information professionnelle nous conduisent à penser que cette mission est particulièrement délicate

[5] Les difficultés de l'évaluation et les paradoxes de la mise en oeuvre d'aides socio-éducatives sont discutées par Berger, M. 2005. *Ces enfants qu'on sacrifie... Au nom de la protection de l'enfance*, Paris, Dunod.

[6] Il s'agit là d'un point de vue subjectif, il trouve néanmoins dans la presse professionnelle quelque écho. La revue « lien social » (revue professionnelle mensuelle diffusée dans une majorité d'établissements médico-sociaux) ne comportait en 1990 aucun article consacré à la violence des jeunes, pour l'année 2000, 95articles de la revue traitent explicitement ce problème (sources index 1990 et 2000 de la revue).

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

et qu'elle malmène bien souvent ses acteurs. Comment, dès lors, comprendre les difficultés que soulève la rencontre de la violence des jeunes et du travail social ? En confiant le traitement de la violence des jeunes à l'intervention des travailleurs sociaux, notre société réalise la transmutation d'un phénomène social en un problème privé. La société est aux prises avec un phénomène sociétal, le policier est confronté à un problème d'ordre public, le travailleur social intervient auprès d'un sujet singulier. Pour passer du phénomène au problème puis du problème au sujet se réalise, à la manière des anneaux de Moëbius, un renversement qui, partant d'une question sociale, aboutit à une succession de problèmes individuels. Cette opération atomise un phénomène social en une multitude de colloques singuliers. Elle repose sur le postulat sous-jacent qu'un phénomène social peut trouver sa solution par la transformation individuelle de certains de ces acteurs. Ce postulat induit que la situation de violence est le résultat de situations individuelles qui s'agglomèrent en quelque sorte jusqu'à porter dans le corps social la violence qui leur est propre. Du coup les problématiques individuelles prennent le dessus sur les problèmes sociaux qui les engendrent. La violence devient ontologique, son expression pathologique, la société s'exonère ce faisant d'une réflexion sur les aspects sociétaux qui en sont à l'origine, au point qu'on a pu parler ça et là « d'excuse sociologique ».

Ce postulat n'est pas nouveau et le paradoxe qui le sous-tend a été dénoncé avec vigueur entre autres par Paolo Freire [7] « *Ce ne sont pas ceux qui sont devenus faibles qui instaurent la force, mais les forts qui les ont affaiblis* [8] » rappelle-t-il. Ainsi, de question sociale, la violence des jeunes devient un problème privatisé, inscrit au cœur du sujet. Dès lors, il revient à des éducateurs d'intervenir auprès de ceux qui la mettent en acte.

Si la violence des jeunes est largement débattue, l'ampleur de son évolution, les caractéristiques qualitatives de son expression sont autant de questions dont les réponses ne sont pas si évidentes qu'elles paraissent l'être de prime abord. Nous étudierons et commenterons les informations statistiques relatives à la délinquance juvénile. Ensuite, nous cernerons en quoi le suivi éducatif de ces jeunes fait problème aux professionnels ; pour cela, nous analyserons un ensemble de documents, produits par les éducateurs eux-mêmes qui traitent du suivi des jeunes. L'analyse permettra de décrire les figures de la violence en institution, les modalités par lesquelles elle met à mal l'action éducative, les difficultés qu'elle pose. Cela fait, en nous appuyant sur leurs analyses des conduites et des personnalités des adolescents et sur les théories dont ils se revendiquent, nous objectiverons les représentations des éducateurs : qu'est-ce qui, pour eux, est violent ? Qu'est-ce qu'un adolescent violent ? La mise en relation des figures de la violence et des représentations des éducateurs nous conduira à mettre au jour plusieurs paradoxes : entre les descriptions des conduites et celles des personnalités, entre les descriptions des contextes du passage à l'acte violent et l'interprétation de ses déterminants. Nous nous demanderons si ce ne sont pas les conceptions éducatives mises en oeuvre qui sont à l'origine des difficultés rencontrées. Cette interrogation nous

[7] Pour ne pas alourdir le texte, nous avons choisi de donner les prénoms des auteurs lorsqu'ils apparaissent pour la première fois, et de nous en tenir, ensuite, à leur patronyme.

[8] Freire, P. 2001. *Pédagogie des opprimés*, Paris, La Découverte, p 34.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

conduira à formuler la question centrale : à quelles conditions une conception éducative est-elle susceptible de produire de l'éducation ? Nous nous tournerons vers la littérature éducative du vingtième siècle pour tenter de comprendre, chez les auteurs reconnus pour leur expérience auprès d'enfants et d'adolescents difficiles, ce qui structure leurs conceptions éducatives et leur donne leur opérationnalité. En explorant les contenus de leurs différentes théories, les caractéristiques de leur éthique et les éléments de pragmatique que la lecture permet de discerner, nous parviendrons à conceptualiser un modèle de conception éducative. Celui-ci nous permettra d'avancer que pour oeuvrer auprès d'adolescents enclins à l'usage de la violence, l'éducateur fait sienne une conception éducative qui conjugue contenance et reliance. Il rend possible, au cœur même de la violence, un trajet d'éducation, en contenant la violence à la fois dans son élaboration théorique, son éthique et sa pragmatique et en reliant constamment ces trois dimensions qui, ainsi, s'étayent les une les autres,

La première partie de notre travail situe quantitativement et qualitativement le phénomène de la violence des jeunes et, à partir d'un ensemble de documents rédigés par les éducateurs, cerne les questions que pose sa prise en compte aux acteurs de l'éducation spécialisée : il s'agit de la construction du problème de recherche. La deuxième partie dégage la problématique qui nous a semblé pertinente et propose notre hypothèse : l'étude de la littérature éducative nous fournit les matériaux de son élaboration. Nous consacrons la troisième partie à sa mise en travail et à sa vérification, à partir d'une campagne d'entretiens conduite auprès d'éducatrices et d'éducateurs en charge d'adolescents placés en internat en application d'une décision de justice.

vertu de la loi du droit d'auteur.

vertu de la loi du droit d'auteur.

1. la violence des jeunes, quelles questions ?

1.1. Definir et situer.

Le vocable de violence est largement polysémique. Aussi, à l'aube de notre recherche, convient-il d'en parcourir l'étendue sémantique aux fins de proposer une définition qui fera, pour nous, référence. Nous pourrons ensuite situer les nuances, les particularités de son emploi dans les différentes acceptions que nous trouverons en parcourant les matériaux sur lesquels s'appuiera notre recherche. Notre ambition n'est pas de produire une définition canonique mais plutôt de pouvoir, tout au long de notre travail, en situer les usages au regard d'une référence de base.

Commençons par le dictionnaire [9] . « Violent » est formé à partir du latin *violentus* lequel procède du radical *vis* qui renvoie à deux notions : celle de la force et celle de l'action. De plus, ce radical est peut-être apparenté à *vir* autre radical qui est à la base du mot viril. Ainsi, *violentus* renverrait à un principe masculin mis en action avec force. *Violentus* est à la fois caractéristique de l'être et caractéristique de l'action. S'appliquant

[9] Rey, A. 1992. *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Robert.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

au caractère, il signifie emporté, incapable de retenue. S'appliquant au pouvoir, il le connote comme tyrannique, despotique. S'appliquant à un ordre, il en souligne le caractère impérieux. Le terme « violent », dans son usage contemporain, rassemble cet ensemble de connotations et qualifie un acte -ou une décision- brutal, excessif, péremptoire, mettant en jeu la force, un sentiment d'une grande intensité, ou encore un phénomène exceptionnellement fort.

Le nom « violence », quant à lui, s'emploie dans le sens d'un abus de la force pour contraindre quelqu'un. Il s'applique à l'usage de la force brutale employée pour soumettre, il conserve du latin le sens d'« excessif ».

Le verbe « violer » précise que la violence envers autrui lui porte atteinte, mais il ajoute à cette notion la dimension d'effraction : violer une loi, c'est l'enfreindre ; violer quelqu'un, c'est entrer en lui par la force -la violence morale est de même nature quiimpose à autrui, dans son esprit même, la présence de l'autre- et lui porter dommage, en le brisant, en lui imposant une fracture. Violer, c'est détruire, dans la civilisation comme en l'homme lui-même, ce qui est sacré, car violer c'est aussi profaner. Terme grave, terme saturé de significations que celui de violer !

Ainsi, la violence contient, par-delà la notion de force et d'action, une composante d'effraction, de profanation de ce qui fait l'essence de l'autre. Pour poursuivre et tenter de pénétrer plus avant dans les significations et les connotations qui s'y attachent, nous allons en quelque sorte le circonvenir par la mise en perspective de quelques termes qui lui sont proches et qui, à la manière des négatifs photographiques, nous aideront à mieux cerner un « noyau dur » de la violence.

Commençons par la rage. Le terme est proche et bien souvent employé comme synonyme, pourtant il s'en distingue. La rage désigne une passion démesurée à laquelle on ne peut résister, un désir forcené de faire quelque chose, une colère frénétique, un transport de fureur. Ce terme doit son origine à la maladie dont le chien est atteint et qu'il transmet à l'homme. Il reste de cette origine l'idée d'être comme dépassé, de n'être pas maître de l'état dans lequel on se trouve. La rage envahit le sujet sans que celui qui la ressent ne soit en mesure d'agir sur elle, il la transporte et, tout à la fois, est transporté par elle : la rage est étrangère au sujet, elle le possède. Au reste, le verbe enrager dans son emploi actif, contient bien cette dimension et connote une impuissance à agir.

Avec la fureur, la dimension de dépossession de soi s'amplifie, puisque empruntée au latin *furor* (folie), fureur désigne un état de colère folle, sans limite, qui est à la fois la manifestation et le résultat d'une perte de la raison. Celle-ci entraîne le sujet dans la folie, le conduit à commettre des actions qui échappent à son entendement et dont il reste stupéfait lorsqu'il recouvre son jugement. Cet état du sujet a fasciné l'âge baroque, il n'est pour s'en convaincre que de rappeler le nombre pléthorique des ouvrages lyriques (Antonio Vivaldi, Jean Baptiste Lully, Joseph Haydn pour ne citer que les plus célèbres) qui sont construits à partir du poème de l'Arioste, « Orlando furioso ».

L'agressivité est, dans un usage courant, souvent employée pour désigner un niveau inférieur de violence. Son étymologie rappelle cependant qu'il en est autrement. Le terme est construit à partir du latin *gradi* qui signifie marcher et du préfixe *ad* qui signifie « à ». Agresser, c'est, à proprement parler, marcher vers, et, par extension, entreprendre,

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

attaquer. Il y a, à la racine du terme agression, une dimension de l'autre, vers lequel le sujet se porte. L'agressivité est relationnelle, elle vise à obtenir quelque chose d'un autrui que je connais, que je reconnais comme tel : l'autre est un adversaire. Cette dimension est absente dans la violence dans laquelle tout autre est un ennemi. L'agressivité est la force qui soutient dans la lutte pour obtenir quelque chose d'autrui, la violence celle qui est mobilisée pour le détruire.

En rassemblant ces éléments, une définition de la notion de violence se précise peu à peu. La rage est une possession extérieure au sujet qui en est envahi ; la fureur un dérèglement de l'esprit, la manisfestation d'un état de folie. Mais toutes deux exonèrent le sujet d'une intentionnalité, d'une volonté. Au-delà, rage et fureur n'appartiennent pas à celui qui en met en scène les effets, elles ne sont pas consubstantielles à l'être. L'expression populaire « être hors de soi » traduit parfaitement cela, rage et fureur agissent, comme à son insu, dans un sujet dépossédé de lui-même. L'agressivité présuppose la reconnaissance d'autruiElle n'existe que s'il y a la conscience d'un autre vers qui aller. La violence, elle, n'est pas de même nature. Si, comme la rage et la fureur, elle est une des passions humaines, l'intentionnalité est au cœur de son programme. Elle est un *modus operandi* et, pour excessive, brutale ou destructrice qu'elle soit, elle reste l'agent d'un but et son usage s'inscrit dans une stratégie délibérée et consciente chez celui qui l'utilise. Elle ne saurait se confondre avec l'agressivité. L'agressivité est orientée vers l'Autre, la violence ne reconnaît que soi. Ainsi, il existe dans la notion de violence une dimension qui, par-delà la force et la brutalité, est une négation de l'autre sans que cette négation soit le résultat d'une altération du discernement. Observons aussi qu'elle est parfois dirigée contre soi. Elle s'attaque alors à ce qui est « autre en soi » dans une tentative de maîtrise omnipotente. C'est le cas du suicide, des conduites « ordaliques » décrites par David Le Breton [10] , ainsi que des conduites addictives. Toutefois, la violence, notion terrible, ne se soustrait pas à un usage ironique ou poétique, et qu'elle se prête volontiers au jeu de l'oxymoron, dans la « douce violence », par exemple. Il s'introduit par là une dimension de relativité, peut-être même une certaine ambiguïté que l'approche encyclopédique va développer.

Passant du dictionnaire à l'encyclopédie, d'une approche lexicale à une approche extensive, la notion de violence prend un caractère si large qu'elle décourage d'emblée toute tentative de définition. Cela étant, l'usage varié de cette notion permet d'en saisir des caractéristiques nouvelles au premier rang desquelles nous trouvons la relativité. Au registre de la violence politique par exemple, l'Etat, le groupe qui la génère, en légitime toujours l'usage au nom d'un principe ou d'une nécessité qu'il considère supérieur et qui la justifie à ses yeux. Le statut de la violence change, selon que l'on se situe du côté de celui qui en fait usage ou du côté de celui qui en subit les effets. Pour celui qui en est l'initiateur, la violence est subordonnée à l'objectif, elle est, pour employer un néologisme contemporain, collatérale au but. Pour celui qui en est l'objet, elle se surajoute au but et entre avec lui dans un mécanisme dialectique : le but de la violence fait horreur et rend plus insupportable encore la violence subie qui, elle-même, renforce le caractère exécrable du ou des buts recherchés par ceux qui en font usage. Il y a donc une dissymétrie topique. D'un côté, un rapport de nature hiérarchique : il y a un but investi de

[10] Le Breton, D. 2000. *Passion du risque*, Paris, Métaillé.

vertu de la loi du droit d'auteur.

valeurs ou de nécessités positives et un agent secondaire contingent non-référent -nous n'envisageons pas, à ce stade de la réflexion, les dimensions perverses- qui est utilisé comme un instrument au service de ce but. De l'autre il y a un mouvement dialectique qui articule but et agent. Au-delà de cette dissymétrie topique, l'atteinte faite à celui qui subit la violence change de nature selon qu'il en comprenne ou non les mécanismes déterminants. Bruno Bettelheim décrit dans « *Le cœur conscient* » [11] son expérience concentrationnaire. Il observe ce changement de nature et remarque que, subissant les mêmes atteintes, les militants communistes emprisonnés étaient moins détruits par la violence des gardiens que les prisonniers qui ne comprenaient pas les raisons de leur présence dans le camp. Il explique cela par le fait que, adversaires politiques des nazis, les militants communistes pouvaient élaborer le « pourquoi » de leur incarcération, lui donner un sens, et que l'usage de la violence à leur égard justifiait leur combat et confortait leur analyse. Primo Lévi [12] lui fera écho en constatant que le plus terrible dans l'univers concentrationnaire, au delà de la cruauté des nazis, était l'impossibilité dans laquelle se trouvaient les prisonniers d'édifier à l'intérieur d'eux-mêmes, une représentation cohérente de l'univers dans lequel ils étaient contraints de se mouvoir.

Nous nous en tiendrons là. La violence porte en elle, par-delà la brutalité, la négation de l'altérité et la mise en acte lucide d'une effraction de l'être même de cet autre non reconnu. Elle est radicalement différente de l'agressivité qui ne peut se concevoir qu'à partir de l'acceptation de l'existence de l'autre. De plus, selon qu'on la met en œuvre ou qu'on la subit, la violence change de statut et presque de nature : simple instrument aux mains du violent, elle est la figure même de l'effroi pour celui qui en est la victime, car celle-ci n'est pas seulement attaquée dans sa chair, elle est effractée dans son être.

1.1.1. Situer la question.

Le présent chapitre sera consacré à la présentation et à la discussion de quelques éléments statistiques, relatifs à la délinquance juvénile, actuellement disponibles. Ils nous permettront de situer le cadre général de ce phénomène social, dont nous allons explorer un des aspects particuliers, celui de la violence.

C'est un lieu commun politique et médiatique que de discourir à propos de la délinquance des jeunes et de son augmentation. Toutefois, les éléments qui permettent de construire une opinion sérieuse à ce propos sont difficiles à appréhender et font débat parmi les spécialistes. Si la délinquance, et, corollairement la violence des mineurs, est un problème qui inquiète la société tout entière, si la lutte contre la délinquance est aujourd'hui l'objet d'une intense activité policière, parlementaire et législative, la mesure, à la fois précise et circonstanciée de son étendue et de son augmentation est particulièrement difficile à prendre. Plusieurs raisons à cela : la première tient à la relative absence de statistiques sur le long terme. L'Education Nationale par exemple, ne recense systématiquement les faits de violence dans le cadre scolaireque depuis une période très

[11] Bettelheim, B. 1972. *Le cœur conscient*, Paris, Robert Laffont.

[12] Lévi, P. 1996. *Si c'est un homme*, Paris, Robert Laffont.

vertu de la loi du droit d'auteur.

récente. Les premières ébauches de comptabilisation datent de 1993. Le Ministère ne dispose que depuis cinq ans (septembre 2001) d'un instrument spécifique : le logiciel SIGNA [13] . Ensuite, se pose le délicat problème de l'appréciation de la différence entre les faits connus et les faits réels. Les statistiques relatives à la délinquance sont établies à partir des faits portés à la connaissance des autorités de gendarmerie ou de police. Or, il apparaît, lors des enquêtes de victimisation, qu'une grande partie des actes de délinquance ne sont pas portés à la connaissance des autorités, soit parce que les victimes ont honte ou peur des représailles, soit qu'elles ne soient pas convaincues de l'utilité d'une déclaration, ou, plus simplement, qu'elles ne sachent pas vers qui se tourner, à qui en parler. Il convient de se rappeler que les premières victimes des délinquants mineurs sont des mineurs. De plus, les statistiques actuellement connues sont effectuées à partir des mineurs mis en cause, or *« la mise en cause d'un mineur ne peut-être réalisée qu'à la suite de l'élucidation d'un crime ou d'un délit […] En conséquence les statistiques fournies par la police et la gendarmerie fournissent plus une mesure de l'activité de leurs services qu'une mesure de la délinquance réelle »* [14] . Cette différence, ce chiffre noir sont au cœur des polémiques statistiques de ces dernières années.

Aussi, le rapport rédigé par une commission d'enquête sénatoriale qui tente de faire le point sur le sujet, est-il particulièrement précieux. Il fait l'analyse des éléments statistiques, mais, allant au-delà, il tente de prendre en compte ce chiffre noir de la délinquance en s'intéressant à la fois aux enquêtes de victimisation et aux travaux relatifs à la délinquance auto-rapportée. Il dresse un constat nuancé et, autant qu'il est possible, précis de la délinquance, de ses caractéristiques dominantes, de son évolution et des formes émergeantes de cette évolution

Son premier constat est celui d'une augmentation globale des mineurs mis en cause : *« Les statistiques des services de police et de gendarmerie témoignent de l'augmentation de la délinquance des mineurs mesurée à partir du nombre de mineurs mis en cause [..] entre 1977 et 1992, le nombre de mineurs mis en cause a augmenté de 20,4% entre 1992 et 2001, le nombre de mineurs mis en cause a augmenté de 79%* » [15] . Cette augmentation en nombre se double d'une augmentation en taux, particulièrement significative, en matière de :

-Vols avec violence sans armes à feu.

[13] Le logiciel Signa, logiciel de recensement des phénomènes de violence, couvre l'ensemble des collèges et lycées publics et des circonscriptions du premier degré. Il permet de recenser de manière exhaustive les actes "graves" de violence survenus à l'école et ses abords et répond à une volonté de disposer de statistiques fiables et faciles à exploiter. Il remplit quatre objectifs : cibler le recensement sur la notion de violence, intégrer le premier degré, apporter des informations nouvelles concernant les tranches d'âge et le sexe des auteurs et des victimes ainsi que les lieux où se sont déroulés les faits, rendre les données plus fiables. Sources, site d'information internet de l'Education Nationale consulté par nos soins : www.éducation.gouv.fr

[14] Rapport de la commission d'enquête sur la délinquance des mineurs, créée en vertu de la résolution adoptée par le Sénat le 12/02 :2002. Dépôt publié au journal officiel du 27/06/2002. Sénat n°340. Session ordinaire de 2001/2002. Pour ne pas alourdir le texte, nous donnons en annexe les données brutes pour les années 2001 et 2004.

[15] Ibid, p 17.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

-Crimes et délits contre les personnes, multipliés par 3 en dix ans. Si les mineurs sont peu impliqués dans les homicides, leur part dans les coups et blessures volontaires atteint 17% des mis en cause, et 21% pour ce qui concerne les viols.

-Destructions et dégradations de biens : un tiers des mis en cause sont des mineurs, ils n'étaient qu'un quart en 1992.

-Infractions sur les stupéfiants : le nombre des mineurs mis en cause a quadruplé en dix ans et représente 19,5% des mis en cause en 2001.

Le second constat est celui du rajeunissement des délinquants et du caractère de plus en plus violent de leurs actes. « *Toutes les personnes entendues par la commission d'enquête ont insisté sur le rajeunissement de l'âge d'entrée des mineurs dans la délinquance [..] les mineurs de moins de seize ans représentent 49% des mineurs mis en cause* » [16] . A ce propos, la commission sénatoriale insiste sur le caractère inquiétant de ce rajeunissement et rappelle que « *de nombreuses études ont montré que l'aggravation des actes est d'autant plus systématique que les actes délictueux sont précoces. En conséquence, l'augmentation du niveau de violence des jeunes serait lié e à leur entrée précoce dans la délinquance [..] le rajeunissement et l'augmentation de la violence des jeunes sont un seul et même phénomène* » [17] .

S'agissant du caractère violent des actes commis, les statistiques fournies par la gendarmerie font état, depuis la fin des années 70, du quadruplement du nombre de mineurs mis en cause pour les vols avec violence, les viols, les coups et blessures volontaires et les destructions de biens.

Le troisième constat est celui d'une concentration de la délinquance : un nombre restreint de jeunes semble à l'origine d'un nombre important de délits. Cet aspect est primordial car il met en évidence qu'il n'existe pas d'équivalence entre l'augmentation des actes de délinquance et le nombre de délinquants. La commission, pour cet aspect de la question, se réfère aux travaux de Sébastian Roché [18] . Son étude, à partir des faits de délinquance auto-rapportée, conclut que : *« d'après les informations recueillies auprès des jeunes auteurs de délits eux-mêmes, 5% des jeunes commettent 60 à 85% des infractions »* [19] .Il n'apparaît pas une augmentation exponentielle du nombre des mineurs délinquants, mais l'existence d'un pourcentage faible, mais très actif, de délinquants. Ce que Roché nomme « les noyaux sur-actifs ». De plus, la commission rappelle que *« 50% des jeunes ont une carrière de délinquants de trois ans ou moins et 80% de cinq ans ou moins. Seuls 20% des réitérants s'installent dans la délinquance pendant plus de cinq ans »* [20] .

[16] Ibid, p 19.

[17] .Ibid. p 20.

[18] Roché, S. 2001. *La délinquance des jeunes : les 13-19 ans racontent leurs délits*, Paris, Seuil.

[19] Rapport de la commission sénatoriale sur la délinquance des mineurs, op. cit. P 27.

[20] Ibid, p 29.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Le quatrième constat est celui du développement de la délinquance d'exclusion. Ce concept, développé par Denis Salas, tente de décrire une *« délinquance de masse, territorialisée, essentiellement liée à des parcours de désinsertion durable dans lesquels des groupes familiaux entiers vivent dans l'illégalité et dans des cultures de survie, dans des modalités de précarité extrêmement importantes les conduisant insensiblement vers la déviance ou vers la délinquance »* [21] . Cette délinquance d'exclusion est cumulative : les conditions socio-économiques dégradées, l'échec scolaire, le chômage endémique, la ghettoïsation de l'habitat, tous ces aspects mêlés rendent souvent improbables les tentatives d'insertion, favorisent les alternatives déviantes et, notamment, l'économie parallèle et le trafic des stupéfiants.

Enfin, le dernier constat concerne le développement des incivilités. Il faut entendre par là « *cette petite délinquance qui reste souvent impunie et qui est très mal vécue au quotidien par les citoyens »* [22] . Elle se caractérise par de petits délits, de petites dégradations et par un non-respect des règles de vie en société.

Les chiffres cités ne peuvent rendre compte de la réalité de la délinquance aujourd'hui. Etablis à partir des mises en cause, ils rendent compte surtout de l'activité des autorités de police et de gendarmerie. En contrepoint de ceux-ci, l'initiative de la commission sénatoriale est donc particulièrement intéressante, car elle prend en compte les résultats des études de délinquance auto-déclarée produits par Roché. Il constate, dans une étude conduite auprès de 2288 jeunes de 13 à 19 ans issus de 100 établissements scolaires, que *« pour ce qui est des sanctions proprement dites, il convient de séparer les délits peu graves des délits graves. Pour les délits peu graves, environ 10% des auteurs ont été confrontés à un policier à la suite de la réalisation d'un délit et 2% ont été présentés à un magistrat. Concernant les vols avec violence, le pourcentage augmente puisqu'il est de 15% dans le premier cas et de 5% dans le second. Il reste donc entre 80 et 85% des jeunes (auteurs de délits) qui jamais, au cours de leur vie n'ont été confrontés au système pénal*. [23] ».

Même si une enquête de cette nature, conduite de façon ponctuelle et auprès d'un public limité, ne peut prétendre donner une représentation fiable de la réalité, il n'en reste pas moins vraiqu'elle met en évidence l'existence d'une délinquance beaucoup plus importante que celle objectivée par les statistiques officielles. De plus, elle laisse deviner le sentiment d'impunité qui accompagne les auteurs de délits et confirme le sentiment, largement répandu dans la population, de l'inefficacité de l'action des services de police et de gendarmerie.

Toutefois, certains travaux nuancent fortement ces constats. Nous rappellerons, pour mémoire, ceux déjà anciens de Jean-Claude Chesnais [24] . Celui-ci, en portant son regard sur la longue durée, soutenait la thèse d'une diminution constante de la violence privée

[21] Salas, D. « Refonder l'état éducateur ». *Esprit*, « A quoi sert le travail social », Paris, *Esprit*, Mars Avril 1998, n° 3-4, pp. 174 à 188.

[22] Rapport de la commission sénatoriale sur la délinquance des mineurs, op. cit. p 28.

[23] Ibid, p 32.

vertu de la loi du droit d'auteur.

dans les sociétés occidentales. Parmi les auteurs contemporains, nous présenterons, en les synthétisant, quelques-unes des critiques que développe Laurent Mucchielli [25] à propos de la réalité de l'augmentation de la délinquance.

Son travail porte tout d'abord sur la valeur des statistiques relatives à la délinquance. Il rappelle que, contrairement aux études classiques réalisées en France, celles qui concernent la délinquance ne sont pas le fait d'instituts spécialisés qui « *fournissent régulièrement des informations fiables, construites à partir de conventions d'enregistrement publiées, sur la base d'échantillons connus, traités par un personnel autonome »* [26] *.* Elles sont réalisées par les services des ministères de l'Intérieur et de la Justice et rendent avant tout compte de l'évolution des priorités des politiques publiques en la matière. Il y a, selon l'auteur, trois conséquences essentielles à cela.

Premièrement, les possibilités dont disposent la police pour constater une infraction sont de deux ordres : les plaintes des victimes et l'initiative des policiers. Les enquêtes de victimisation montrent toutes que, si les vols donnent souvent lieu à des plaintes -les assurances réclament un document de dépôt de plainte pour envisager une indemnisation-, les violences sont beaucoup plus rarement signalées. La peur, la honte, l'arrangement préalable, semblent être les raisons premières de l'absence de plaintes. L'initiative des policiers ne saurait être considérée comme une mesure valide. Elle est avant tout «*le reflet des moyens, des priorités, de l'efficacité des services »* [27] *.*

Deuxièmement, toutes les infractions rapportées aux services de police ne donnent pas lieu à transmission au Parquet. Il existe, pour les policiers, diverses alternatives lorsqu'ils sont informés d'un délit : inscription sur une main courante, simple avertissement etc., mais seuls les dossiers transmis au Parquetentrent dans les statistiques.

Troisièmement, si les mesures de la délinquance sont sujettes à caution, si leur fiabilité est contestée, si elles ne semblent pas pouvoir rendre compte de l'ampleur du phénomène bref, si leur valeur quantitative est peu probante, les critiques de Mucchielli portent aussi sur la valeur des éléments statistiques dans leurs aspects qualitatifs. *« On n'apprend presque rien des délinquants en consultant les statistiques de police ou de justice. Elles ne retiennent en effet en tout et pour tout que trois critères : le sexe, le fait d'être mineur ou majeur et la nationalité. Autrement dit rien sur l'âge précis, le milieu social, le niveau de diplôme, le lieu de résidence, le lieu de naissance, la profession, les opinions, les antécédents psychologiques ou médicaux. C'est la plus grave lacune de cette source »* [28] *.*

Une autre dimension retient l'attention de l'auteur. Il constate que, ces dernières

[24] Chesnais, J. C. 1981. *Histoire de la violence*, Paris, Robert Laffont.

[25] Mucchielli, L. 2002. *Violence et Insécurité*, Paris, La Découverte.

[26] Ibid, p55.

[27] Ibid, p 73.

[28] Ibid, p 77.

vertu de la loi du droit d'auteur.

années, l'activité législative en matière de crimes et de délits s'est considérablement renforcée. En conséquence, certains actes, qui jusqu'alors n'entraient pas dans la catégorie des crimes et délits, en font maintenant partie. La comparaison statistique devient alors particulièrement approximativepuisqu'elle s'applique à des données non stabilisées.

Pour Mucchielli, l'augmentation réelle de la délinquance, compte-tenu des méthodes d'évaluation actuellement en vigueur, n'est donc pas un fait avéré. Il soutient la thèse d'une transformation des modalités de l'expression délinquante. Selon lui, notre société, en perpétuel mouvement, traversée par des crises économiques et sociales, produit un type nouveau de ségrégation spatiale les *« quartiers de relégation »* [29] *.* Il s'y concentre tout à la fois problèmes de chômage massif, problèmes d'intégration, et une jeunesse pléthorique. Cette situation engendre une délinquance qui se caractérise notammentpar l'usage de la violence et par le fait qu'elle s'applique en particulier à la jeunesse elle-même. Ainsi, au terme de sa réflexion, l'auteur reconnaît l'augmentation de la violence au sein du phénomène plus général de la délinquance juvénile *« des formes de violence moins graves* (que les meurtres) *augmentent beaucoup dans la société française notamment depuis la fin des années 1980. Les auteurs de ces violences sont jeunes et issus des quartiers populaires. Mais les victimes ayant souvent les mêmes caractéristiques qu'eux, on peut dire que les pauvres se battent entre eux »* [30] *.* Les récentes émeutes confirment cette hypothèse. Les dégradations se sont le plus souvent portées sur des biens appartenant à l'entourage des émeutiers.

Si l'unanimité des chercheurs n'est pas faite à propos de l'augmentation globale de la délinquance, du moins sont-ils d'accord avec le constat d'une banalisation de la violence à l'intérieur de la délinquance.

Augmentation de l'usage de la violence certes, mais pas seulement ! Et nous souhaiterions porter notre attention sur un autre phénomène. Dans son ouvrage *« Histoire du viol »* [31] *,* Georges Vigarello s'interroge, à propos d'une forme particulièrement odieuse de violence, le viol commis sur des mineurs, à la question de son augmentation ou de sa régression dans notre société. Il met en relation la courbe des atteintes et des rimes sexuels et celle des violences à enfants en général. Il constate que la première poursuit une ascension très supérieure à la seconde. Se pose alors une question : peut-on envisager qu'une seule forme de violence soit en augmentation ? Peut-on envisager que la violence sexuelle ne s'accompagne pas d'autres actes de violence ? Pour répondre, il émet l'hypothèse que, probablement, parmi les violences faites aux enfants, la violence sexuelle, autrefois tue, est maintenant davantage dénoncée. Cela témoigne, semble-t-il, d'un changement dans notre société. Elle ne tolère plus des violences pour lesquelles elle était autrefois, si ce n'est complice, du moins peu vigilante. On peut se souvenir à ce propos que, jusque dans le premier quart du vingtième siècle, beaucoup de magistrats

[29] Ibid, p101.

[30] Ibid, p 104.

[31] Vigarello, G. 1988. *Histoire du viol*, Paris, Seuil.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

refusaient de poursuivre pour viol dès lors qu'un seul homme était en cause!

En conclusion nous retenons que, s'il n'est pas possible de quantifier avec exactitude l'augmentation de la délinquance des mineurs, son développement est un phénomène avéré ainsi que le caractère de plus en plus violent des actes délinquants commis par ces mêmes mineurs. Le rajeunissement des auteurs est lui aussi constaté ainsi que la concentration des actes de délinquance sur une population restreinte et multirécidiviste. En outre, se développent des formes nouvelles de délinquance, la délinquance d'exclusion et l'incivilité.

En opposition avec cette banalisation de la violence juvénile, se dessine, dans notre société, un rejet de la violence. De moins en moins, nous n'entendons la taire et nous en accommoder. Il y a donc à la fois augmentation des actes de violence au coeur de la délinquance des mineurs et augmentation du rejet, dans notre société, de la violence en général comme modalité tolérée au sein des transactions sociales.

L'augmentation de la violence des jeunes dans le corps social étant bien attestée, nous allons pour notre part, tenter d'objectiver son ampleur et sa portée au sein des institutions qui ont pour mission de faire œuvre d'éducation auprès de ces jeunes difficiles qui sont aussi, et peut-être avant tout, des jeunes en difficulté. Pour ce faire, nous situons notre étude dans le cadre géographique d'un département, celui de la Haute-Savoie, dans des lieux circonscrits, à savoir les établissements de placement recevant des enfants et des adolescents au titre de la protection de l'enfance et au titre de l'ordonnance de 1945, sur une période de dix ans.

1.2. Choix du corpus de recherche.

Nous avons vérifié, dans le premier chapitre, que la violence des mineurs était en augmentation. Il nous faut maintenant rassembler les informations, recueillir des données susceptibles de permettre l'objectivationdes difficultés que pose la prise en charge éducative de ces mineurs dans les établissements. De quelles informations avons-nous besoin ? Tout d'abord d'informations quantitatives. Notre préoccupation de recherche n'est pas statistique. Néanmoins, il importe de savoir si, au-delà du simple point de vue, de la seule perception subjective, il existe de façon significative et constante des enfants et des adolescents dont les conduites sont interprétées, par les professionnels qui en sont en charge,comme violentes. Ensuite nous devrons recueillir des éléments qualitatifs. De quelle façon la violence se manifeste-t-elle ? Il en existe d'innombrables formes, leur perception varie selon les contextes, les acteurs, les particularités de la relation intersubjective engagée entre le jeune et l'éducateur. Qu'est-ce qui, pour un éducateur en relation avec un jeune, est considéré par lui comme étant de la violence ? A partir de quand, à partir de quoi celle-ci est-elle vécue comme problématique ? En d'autres termes, nous souhaitons mettre en lumière les contenus des représentations [32] qu'élaborent les éducateurs à propos des enfants et des adolescents qu'ils considèrent comme violents

Dès lors, se pose la question de constituer un matériel de recherche susceptible de

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

contenir les données dont nous avons besoin. Nous cherchons à cerner un ensemble de représentations construites par les éducateurs, c'est donc pour le recueil de leur discours que nous devons opter.

Une première possibilité s'offre à nous, l'entretien. Nous ne la retenons pas. Elle ne nous paraît pas pertinente, à ce stade de notre travail et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous envisageons, si ce n'est de connaître, du moins d'estimer la mesure des problèmes soulevés par la violence des adolescents dans une relative généralité. Pour cela, notre matériel de recherche doit être quantitativement significatif, ne pas s'en tenir à quelques situations particulières, spécifiques ou isolées et concerner un ensemble conséquent d'établissements, d'acteurs et de situations. C'est à cette condition que nous pouvons prétendre à une certaine validité de nos conclusions. Compte-tenu de cela, le nombre de personnes susceptibles d'être interrogées serait, en tout état de cause, pléthorique. De plus, nous souhaitons intégrer dans notre recherche les éléments de durée, rien ne permet à priori d'affirmer que les acteurs d'aujourd'hui sont les acteurs d'hier, ni que leurs analyses d'aujourd'hui sont identiques à celles qu'ils produisaient hier. Enfin, dans un souci de cohérence, nous devons construire un corpus exhaustif et ordonné. L'entretien des acteurs ne semble pas approprié à ce stade de la recherche. Nous en réservons l'usage à un stade ultérieur lorsque nous aurons besoin d'éléments qualitatifs relevant de l'intimité des pratiques professionnelles.

Une seconde possibilité nous est offerte, travailler à partir des écrits professionnels des éducateurs. Ceux-ci, dans le cadre de leur activité, produisent de façon régulière des documents. Ils sont multiples par leurs formes, leurs contenus et leurs destinataires. Les cahiers de liaison sont des documents à usage interne, ils permettent l'échange d'informations relatives aux petits et aux grands évènements de la vie quotidienne, mais aussi le partage des ressentis, des idées, des propositions d'animation, des réflexions éducativesou pédagogiques. Ces documents n'étant pas systématiquement conservées par leurs rédacteurs, nous ne les avons pas retenus. Les divers projets, éducatifs ou pédagogiques sont des documents institutionnels destinés aux acteurs de l'environnement des établissements. Ils concernent les finalités, les buts et les objectifs. Documents à visées globalisantes, ils ne détaillent pas le particulier des situations. Ce sont d'autres écrits qui ont retenu notre attention car, dans l'objectif que nous poursuivons, et en tenant compte des contraintes de faisabilité qui sont les nôtres, ils présentent un intérêt particulier : les rapports de synthèse [33] produits par les éducateurs.

Leurs caractéristiques en font des documents susceptibles de contenir les données nécessaires à la construction de notre problème de recherche. Ils sont rédigés par les

[32] Selon la définition de Giami, A. 1983. *L'ange et la bête*, Paris, PUF, p 23. Il s'agit de « *l'activité psychologique qui consiste à construire un objet en y associant des éléments de perception extérieurs et des éléments liés à la fantasmatisation individuelle, en relation avec la position relative à l'objet* ».

[33] Ces documents portent parfois d'autres dénominations : note ou rapport de synthèse, note ou rapport d'évolution le plus souvent. Nous n'avons pas, en nous livrant à leur analyse, constaté de différences ni pour ce qui concerne le contenu, ni pour ce qui concerne la construction selon qu'ils portent telle ou telle dénomination. Pour simplifier la lecture, nous avons opté pour la dénomination la plus couramment usitée, rapport de synthèse.

vertu de la loi du droit d'auteur.

éducateurs tout au long du placement de l'enfant. Ils sont destinés à l'organisme auquel le magistrat a confié la garde de l'enfant. Celui-ci, émanation du Conseil Général, se nomme en Haute Savoie : Service Enfance et Famille. Après avoir pris connaissance du rapport de synthèse, il le transmet au magistrat à l'origine du placement. En effet, lorsqu'un magistrat décide du placement d'un enfant, il demande au « service gardien » de lui fournir, un mois avant l'échéance de la mesure de placement, un rapport complet d'évolution. Lorsque le mineur est placé dans un établissement, ce rapport est constitué de deux documents : le premier, rédigé par un travailleur social du Service Enfance et Famille, informe le magistrat de l'évolution de la situation globale de la famille de l'enfant placé. Le second, le rapport de synthèse, rédigé par un éducateur en charge de l'enfant, rend compte de l'évolution de la situation de l'enfant au sein de sa famille et dans son placement, explicite les problèmes et les difficultés que rencontre l'enfant au cours de ce placement, décrit les projets d'action éducative jusque-là conduits et en évalue les résultats. Il propose aussi les modalités qui, selon lui, sont à mettre en œuvre pour favoriser une évolution positive de la situation de l'enfant.

Ces écrits sont construits d'une manière particulière. S'ils sont le plus souvent rédigés et signés en son nom par un éducateur, ils sont généralement le résultat d'échanges, de débats, parfois de confrontations à l'intérieur de l'équipe éducative collectivement en charge de l'enfant. Le rédacteur est, dans cet écrit, le porte-parole du travail, des réflexions et des projets de l'équipe toute entière.

Par-delà l'équipe éducative, ces écrits sont traversés par les positions, conflits, débats et consensus propres à l'établissement dans son entier, et, si l'éducateur signe en son nom, il n'en produit pas moins un document reconnu comme officiel par l'établissement qui le mandate pour le rédiger. Le terme « établissement » est ici à entendre dans le double sens de structure hiérarchique mais aussi d'ensemble culturel où s'échangent et s'organisent les outils conceptuels et idéologiques avec lesquels les éducateurs pensent leur pratique. Ces écrits, ainsi que l'ont démontré les travaux de Pierre Nègre, [34] sont à la fois des écrits personnels, empreints de la subjectivité de leurs rédacteurs et des écrits institutionnels traversés par la culture et l'idéologie de l'institution.

Leur finalité est spécifique. Ils ne sont pas le simple compte-rendu des actes du professionnel, ni une compilation de faits descriptifs d'une situation particulière. Ils ont pour ambition d'agir sur la situation du sujet, objet de l'écrit. En donnant au magistrat des éléments d'information, d'analyse, en suggérant des hypothèses, en amenant des propositions, l'éducateur cherche à influer sur la décision qui sera prise. En ce sens, ces écrits sont hautement stratégiques. Par le choix des événements décrits, et par conséquent le choix de ceux qui ne le sont pas, par celui de la problématique retenue, par celui des solutions suggérées ou proposées, il vise à infléchir le positionnement du destinataire dans une direction qu'il considère comme favorable à l'évolution de la situation. Le rapport de synthèse a pour objectif une transformation, dans la réalité, dela situation de l'enfant en agissant sur l'ordonnateur du placement.

Cela étant, ces écrits, pour techniques, normés et stratégiques qu'ils soient, n'en

[34] Nègre, P. « L'apprenti chercheur face aux écrits professionnels ». *Forum*, « Les écrits professionnels en question », Paris, *Forum*, Juin 1994, n°68, pp 11 à 24.

vertu de la loi du droit d'auteur.

demeurent pas moins des mises en récit, construites par un sujet singulier qui ancre son propos dans l'expérience professionnelle de la relation éducative qu'il conduit. Ce que l'éducateur, éprouve dans la relation éducative fonde aussi son discours. En d'autres termes, les rapports de synthèse, s'ils tendent à l'objectivation de la situation d'un autrui – enfant pris en charge – à l'aide d'outils conceptuels divers et dans un contexte institutionnel précis, sont construits aussi avec des représentations qui engagent, à propos de la situation de l'autre, la subjectivité du rédacteur. Ce sont précisément ces représentations auxquelles nous attachons notre attention en postulant que, par leur analyse, nous serons en mesure de construire notre problème de recherche.

Nous avons constitué un corpus rassemblant la totalité des rapports de synthèse produits par les éducateurs concernant les enfants ou les adolescents qui ont manifesté au cours de leur placement, à quelque titre que ce soit, des comportements qualifiés, par ces mêmes éducateurs, de violents. Ces rapports de synthèse ont été collectés dans tous les établissements de Haute-Savoie susceptibles de recevoir des enfants et des adolescents placés à la suite d'une mesure judiciaire, qu'elle soit prise au titre de la protection de l'enfance ou au titre de l'ordonnance de 1945. Ayant l'ambition de mieux comprendre un phénomène qui, dans notre société présente un caractère massif, il nous a semblé que, pour produire des résultats acceptables, ils ne devaient pas être « confidentiels » et qu'un certain équilibre d'échelle devait être respecté. La dimension départementale nous est apparue pertinente. Enfin, notre étude porte sur une période de dix ans. Ce temps permet de mettre en lumière d'éventuelles évolutions des populations concernées.

A partir de ce corpus de documents, nous avons procédé à l'analyse de leur contenu de la façon suivante : tout d'abord, nous avons enregistré et classé thématiquement, à l'aide du logiciel « Access », et en conservant systématiquement la formulation originale, la totalité des contenus relatifs à la conduite et au comportement des enfants et des adolescents, à leur personnalité, aux situations de violence subie ou actée, constatéesou rapportées. Nous avons séparé ensuite les éléments de description, les commentaires et les interprétations. Nous avons distingué les hypothèses relatives aux causes de la violence en les classant selon le champ théorique auquel elles se référaient. Enfin, nous avons rassemblé les éléments concernant l'action des éducateurs en séparant les éléments descriptifs et les éléments de commentaire.

Cela fait, nous disposions d'un ensemble de textes thématiquement organisés. Nous nous sommes alors livré, thème par thème, à un travail visant à objectiver les représentations à l'oeuvre dans le discours éducatif. Nous nous sommes arrété sur leurs contenus, leur sens, mais aussi sur leur organisation -représentations dominantes, représentations secondaires- de façon à mettre en lumière les cohérences et/ou les hiatus qui les liaient ou les isolaient. Nous avons été particulièrement attentif aux nuances, aux similitudes et aux différences, aux oppositions qui pouvaient exister selon les établissements mais aussi selon le genre.

Ensuite nous avonsconfronté entre elles les représentations thématiques de façon à mettre en lumière les relations et/ou les conflits qu'elles génèrent et entretiennent.

Pour mener à bien un tel travail,une simple analyse de contenu ne saurait être

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

satisfaisante. Pas plus que l'analyse chimique des larmes ne saurait expliquer le chagrin, le compte-rendu quantitatif, descriptif ne saurait à lui seul éclairer le sens des récits, à en extirper les représentations. L'analyse des récits exige une lecture coopérative attentive aux connotations. En effet, « *le texte est une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non dit ou de déjà dit laissés en blanc* » [35] . C'est à ce travail de coopération que nous nous sommesattaché, sans toutefois prétendre à une analyse sémiologique dépassant nos compétences. Mais qu'est-ce au juste que cette coopération ? Est-elle le résultat de l'activité imaginaire du lecteur ? le fruit de son arbitraire interprétatif ? Non, cette coopération est prévue, anticipée par l'auteur : *« le texte est un tissu d'espaces blancs et celui qui l'a écrit prévoyait qu'ils seraient remplis et il les a laissés en blanc parce qu'un texte vit sur la plus value de sens qui y est introduite par le lecteur* [36] *»* Ainsi, lire un texte, c'est le prolonger, c'est mettre au jour des éléments du sens qu'il suggère par son écriture même, car ses significations ne s'épuisent pas dans les mots qui le constituent, le lecteur les développedans un univers en quelque sorte proposé par le texte.

Ce sont précisément quelques-unes de ces extensions que nous allons objectiver en mettant en lumière les connotations présentes dans les récits. La connotation a été érigée au rang de concept dans l'œuvre de Roland Barthes [37] , et ses célèbres *mythologies* [38] en sont la mise en scène magistrale. De quoi s'agit-il ? Tout discours est porteur de deux dimensions. La première est dénotative : elle fait sens dans une dimension lexicale, fonctionnelle. La seconde est connotative : elle est ouverte, associative et ouvre à l'intelligence du sens latent. Si la dénotation est intrinsèque à chaque élément du discours, la connotation elle, est largement contextuelle et ne peut-être appréhendée que par l'association avec d'autres éléments contenus ou suggérés par le discours. Le sens, dit Barthes, « *n'est pas au bout du discours, il le traverse* [39] ». C'est par la mise en relation des divers éléments d'un discours, que l'on peut en repérer le sens. Nous avons été, dans notre analyse, attentifaux termes employés, à leur répétition, à leurs relations, aux associations qu'ils suggèrent, aux champs sémantiques qu'ils occupent coopérant ainsi par l'élucidation de leurs contenus les problèmes qu'ils révèlent.

1.3. La violence des jeunes en institution : de quoi, de qui parle-t-on ?

[35] Eco, U. 1985. *Lector in Fabula* **,** Paris, Grasset, p 69.

[36] Ibid, p 63.

[37] Barthes, R. 1967. *Système de la mode*, Paris, Seuil.

[38] Barthes, R. 1957. *Mythologies,* Paris, Seuil,

[39] Barthes, R. *Introduction à l'analyse structurale des récits*, Paris, Communication, 1966, n°8, pp 1-27, Seuil.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

1.3.1. Repères quantitatifs.

Pour obtenir les documents indispensables à notre recherche, nous nous sommes adressé à sept établissements ou ensembles d'établissements, tous situés en Haute-Savoie. Ceux-ci, de dimension sensiblement différente sont tous agréés par le service de l'Aide Sociale à l'Enfance et, pour deux d'entre eux, ont un agrément auprès de la Protection Judiciaire de la Jeunesse [40] . Deux d'entre eux reçoivent une dizaine d'adolescents, trois autres en accueillent une soixantaine, les deux derniers, constitués de sites dont l'implantation est disséminée sur tout le territoire du département, en accueillent respectivement cent et cent vingt.

Nous n'avons pu retenir que trois établissements pour notre étude. Deux d'entre eux, les plus petits, d'ouverture récente, n'étaient pas en mesure de nous fournir de documents. Pour un autre, de dimension moyenne, les mouvements des personnels éducatifs ne permettaient pas d'obtenir de renseignements fiables sur la période qui intéressait notre travail. Pour un autre, de dimension moyenne lui aussi, les rapports de synthèse étaient systématiquement rédigés par le psychologue de l'établissement. Dans un souci de cohérence des matériaux de recherche, nous avons choisi de ne pas retenir les documents qui en émanaient.

Notre étude porte donc sur trois établissements ayant au total une capacité d'accueil de 280 enfants et adolescents. Ils ont tous plus de trente années d'existence. Ils sont de dimensions différentes, ils sont situés en zone urbaine ou rurale, et reçoivent des populations dont la répartition en âge n'est pas exactement identique. Les tableaux ci-dessous présentent leurscaractéristiques.

Capacité d'accueil, âge des populations reçues.

Etablissement E 1.	Etablissement E 2.	Etablissement E 3.
120 places. Mixte.	100 places. Mixte.	60 places. Mixte.
12-18 ans.	3-18 ans.	6-18 ans.

Ces trois établissements nous ont communiqué 104 dossiers totalisant 298 rapports de synthèse. Ils se répartissent de la façon suivante :

Dossiers et rapports de synthèse analysés

	Total dossiers : 104 Total rapports : 298	
Etablissement E 1 : 62 dossiers 198 rapports	Etablissement E 2 : 22 dossiers 48 rapports	Etablissement E 3 : 20 dossiers 52 rapports
Admissions réalisées pendant la période de référence N C	Admissions réalisées pendant la période de référence 168.	Admissions réalisées pendant la période de référence 159.

[40] Il existe en Haute-Savoie un seul établissement qui dépend directement du Ministère de la Justice. Il est agréé pour recevoir 8 mineurs. Son fonctionnement, par trop intermittent, nous a contraint à l'exclure du champ de notre recherche.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Ces dossiers concernent les enfants et les adolescents admis dans ces établissements depuis 1990. On peut lire ci-dessous l'ordre chronologique des admissions :

Année d'admission dans l'établissement (sans différenciation des établissements)

1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
3	13	8	7	12	14	11	12	14	5	3	2

Ils concernent des filles et des garçons. Leur répartition est la suivante :

Répartition selon le genre

	Total Féminin : 23 Total Masculin : 81	
Etablissement n°1 : Féminin : 18 Masculin : 44	Etablissement n°2 : Féminin : 0 Masculin : 22	Etablissement n°3 : Féminin : 5 Masculin : 15

Ils concernent des enfants et des adolescents d'âge varié.

Age au moment de l'admission dans l'établissement

Etablissement n°1	Etablissement n°2	Etablissement n°3
Le plus jeune : 13 ans. Le plus âgé : 18 ans. Age moyen : 15,3 ans.	Le plus jeune : 5 ans. Le plus âgé : 16 ans. Age moyen : 11,2 ans.	Le plus jeune : 10 ans. Le plus âgé : 16 ans. Age moyen : 12,8 ans.

Commentaire relatif aux éléments quantitatifs.

Nous constatons en premier lieu que le nombre de dossiers fournis par les différents établissements est significatif mais que, au regard du nombre total des enfants placés, celui des enfants repérés comme ayant manifesté de la violence reste minoritaire. Nous ne disposons malheureusement pas du nombre total des admissions réalisées pendant la période de référence au sein de l'établissement dont l'effectif est le plus important (E 1). Néanmoins, en prenant en compte les informations fournies dans les deux autres, nous remarquons qu'ils donnent des indications très proches. Un peu plus d'un enfant admis sur sept est repéré comme « violent ».

Les dossiers mis à notre disposition concernent une majorité de garçons : les trois quarts. Toutefois, cette proportion n'est pas partout identique : l'établissement qui reçoit les enfants les plus jeunes (E 2) ne fournit que des dossiers de garçons. En revanche, dans celui qui accueille les plus âgés (E 1), plus d'un tiers des dossiers concernent des filles. Y aurait-il là l'indication que la violence des filles s'exprime, ou est davantage perçue par l'entourage, à l'adolescence ?

Nous repérons aussi une augmentation de la proportion de la population perçue comme « violente », en fonction de l'âge. L'établissement E 2, recevant les plus jeunes, d'une capacité d'accueil de cent pensionnaires, fournit à notre étude vingt-deux dossiers pour la totalité de la période renseignée. L'établissement E 3 qui accueille soixante

vertu de la loi du droit d'auteur.

enfants à partir de six ans, en fournit vingt pour la même période. Le troisième E 1, ne reçoit que des adolescents et fournit soixante-deux dossiers, soit 60% du total. Dans l'établissement E 1 la proportion est presque trois fois supérieure à celle de l'établissement E 2. Nous avons là l'indication forte que si la violence enfantine est perçue très tôt par les éducateurs -plusieurs dossiers concernent des enfants de cinq ans-, elle reste majoritairement un phénomène adolescent.

Enfin, sur la durée, l'augmentation du nombre d'enfants et d'adolescents perçus comme porteurs de violence n'est pas avérée. Ils ne sont pas plus nombreux aujourd'hui qu'ils ne l'étaient hier. Ce constat interroge puisqu'il est en parfaite contradiction avec le sens commun et les études récentes! Se pourrait-il que ces mineurs « violents », dont la statistique constate l'augmentation quasi exponentielle, ne soient que peu concernés par les mesures de placement éducatif ?

Retenons, avant d'entreprendre la lecture des dossiers et l'analyse de leurs contenus, que les enfants et les adolescents qui intéressent notre recherche sont le plus souvent des garçons, en majorité des adolescents, et que leur nombre, relativement à celui des enfants et des adolescents placés, n'est pas en augmentation de manière significative dans les sites où porte notre étude. Ils représentent cependant une proportion proche de un sur sept, au regard de la totalité des mineurs placés dans les établissements éducatifs du département.

1.3.2. Conduites violentes ou personnalités violentes ?

Nous pénétrons maintenant au cœur même des textes en nous intéressant directement à la violence et à la façon dont elle est écrite, décrite, présentée. Quelles en sont, les manifestations, qu'est-ce qui, aux yeux des éducateurs, la caractérise ? Nous nous tournerons ensuite vers les auteurs de ces violences. Qui sont-ils ? Comment se conduisent-ils par-delà leurs actes de violence ? Quels sont les éléments les plus caractéristiques de leur personnalité ? Pour ce faire, nous relèverons et analyserons les éléments relatifs aux conduites et aux personnalités décrites et commentées par les rédacteurs. Nous pourrons alors construire les figures de la violence perçue et dresser les portraits des acteurs qui la mettent en œuvre. Nous mettrons en relation ces ensembles de représentations pour comprendre ce qui relie ou délie personnes, situations, actes. En d'autres termes, nous tenterons d'objectiver les relations entre les dimensions psychologiques et contextuelles des actes ou/et des acteurs reconnus comme violents.

Les figures de la violence des jeunes

Si l'évocation de la violence, si les commentaires la concernant sont présents dans la quasi-totalité des rapports consultés, le compte-rendu, la description de scènes mettant en jeu la violence sont l'objet d'une narration circonstanciée dans seulement un quart d'entre-eux. Leurs contenus mettent en évidence quatre dimensions principales : la menace, l'agression sur les personnes, la dégradation ou la destruction de biens ou d'objets matériels, la violence retournée contre soi même.

La menace tout d'abord. Elément le plus souvent rapporté, elle est multiforme. La

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

première d'entre elles est la *« pression physique ou psychique* », sorte de menace diffuse qui génère *« un climat de violence latente permanente ».* Mais elle est souvent plus précise. Elle est présente sous une forme différée dans le temps *« je te tuerai, j'aurai ta peau », « je prendrai un fusil pour vous tuer »*, ou prévient de l'imminence d'une agression : menace avec un objet, bâtons, battes de base-ball, outils divers, ou menace avec arme -couteau le plus souvent-.

En deuxième lieu, les écrits rapportent des agressions physiques subies par les personnes et, le plus souvent, par des éducateurs. Les récits, s'ils donnent rarement des descriptions précises, circonstanciées, couvrent une palette d'actes qui vont de l'agression symbolique visant à humilier *« prend son éducateur à bout de bras », « gifle le chef de service »* jusqu'à des agressions brutales *« a porté des coups au ventre de son éducatrice », « frappe à coups de poings son éducateur »,* et parfois extrêmes lorsqu'un jeune « *menace, hurle, sort un couteau et s'affronte avec rage au chef de service », « si l'adulte s'approche de trop près, il s'expose à un acharnement qui va crescendo et qui nous amène à penser que l'issue peut-être fatale pour elle ou pour sa victime ».* Les évocations de la violence des jeunes à l'égard de leurs pairs insistent sur des dimensions un peu différentes. Les éléments de brutalité sont omniprésents ainsi que le *« plaisir à faire mal », « les actes sadiques »,* et des actes particulièrement graves sont signalés : *« viol », « tentative de strangulation sur un autre jeune ».*

Vient ensuite l'évocation des dégradations, des destructions, du vandalisme. Dans ce domaine on note trois dimensions principales: la destruction sous le coup de l'émotion -« *lorsqu'il est en colère, X dirige sa violence vers les objets qui l'entourent »- ;* la destruction par dérivation -« *décharge son agressivité sur tous les objets qu'il trouve car il craint d'en venir aux mains et de ne pas avoir le dessus »- ;* enfin la destruction *« gratuite* », les actes de *« pur vandalisme ».*

Enfin, de façon exceptionnelle, sont relevés des actes de violence dirigés contre le sujet lui-même. Ce sont principalement des tentatives de suicide et des manifestations d'automutilation : brûlures avec cigarettes, estafilades pratiquées à l'aide de cutter ou de lame de rasoir.

Les actes de violence rapportés sont, on le voit, loin d'être anodins et certains d'entre eux peuvent s'avérer tragiques. Mais, par-delà leur énumération, nous souhaitons mettre en lumière les qualités particulières de leurs perceptions par les éducateurs. Il y a tout d'abord la dimension de la violence latente.

Peu ou prou, tous les rapports abordent la question d'une violence à l'état latent et cherchent à la caractériser au plus près. Celle-ci est *« prête à éclater », « intérieure, latente et constante », « contenue au prix d'efforts immenses », « sous-jacente », « contrôlée* -par le sujet lui-même- *mais toujours prête à monter, à exploser. ».* La violence est, avant tout, un état interne de tension, quelque chose d'invisible et pourtant bien présent qui impose aux éducateurs une vigilance permanente, une attention soutenue au plus petit signe de son possible déclenchement. Nous verrons, dans un chapitre ultérieur, à quel point cette notion de vigilance est essentielle dans les représentations que se font les éducateurs de leur action professionnelle, car *« il y a un risque de passage à l'acte possible », « la maîtrise de la violence latente est impossible »,*

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

« X est toujours prêt à bondir ».

Un degré au-dessus de la violence latente, viennent les menaces. Les rapports rappellent à la fois leur omniprésence et la variété de leur mise en œuvre. Menaces verbales tout d'abord, qui, en prenant de l'intensité, deviennent *« agressions verbales* ». Menaces plus précises ensuite, plus explicites : *« menace de frapper son éducateur », « menace de prendre un couteau et de nous tuer », « je vais te buter, tu ne te relèveras pas, je vais te faire la peau »*. Menaces imminentes enfin -*« lève la main sur son éducateur »*- ou encore menaces avec des objets ou des armes : ceinturon, ciseaux, couteau de cuisine ou à cran d'arrêt, et très exceptionnellement (une seule fois), arme de poing. Trois éléments retiennent notre attention. Tout d'abord la place centrale, accordée dans les rapports à l'évocation des diverses formes de menace. Ensuite, le fait que les auteurs ne relèvent que celles qui s'adressent aux adultes. Observons aussi que lorsqu'ils parlent d'eux dans leurs écrits, les éducateurs se nomment le plus souvent sous le vocable d'adultes, ils n'utilisent jamais « moi », ou « je ». Cela montre, nous semble-t-il, que dans leurs représentations de la violence des jeunes, la menace constitue en quelque sorte un saut qualitatif. En effet, la violence latente est difficile à discerner, elle menace toujours d'exploser. Lorsque la vigilance des éducateurs n'a pas pu la désamorcer, elle peut se tourner vers des objets, voire vers les pairs. Mais, par la menace dirigée vers les éducateurs, le sujet habité de violence manifeste qu'il n'hésitera pas à franchir un pas supplémentaire en s'attaquant à la personne même de l'éducateur et que, ce faisant, il attaque génériquement, pourrait-on dire, tous les adultes. Celui-ci alors n'est plus protégé par sa position professionnelle, et même son statut d'être humain adulte est insuffisant pour mettre une barrière inhibitrice à la violence. La menace vient signifier que le Roi est nu !

Les descriptions d'agressions violentes effectives sont plus rares. Cependant, les termes choisis pour les décrire sont chargés de connotations particulièrement évocatrices. Retenons d'abord l'aspect spectaculaire dans lequel se déroule le conflit violent. Le jeune *« brandit une arme »*, il *« n'hésite pas à s'affronter », « il vocifère », « il hurle »*, parfois même il *« hurle comme une bête* », mais aussi *« il s'exalte dans la violence »,* ou bien encore *« il exulte ».* Parfois il *« s'acharne »,* il *« accumule les passages à l'acte* », car la répétition des violences déclenche « *des escalades de violences de plus en plus extrêmes »*, la violence n'a de cesse de *« monter ».* Elle peut alors devenir *« sans aucune limite», « sans mesure », « tous azimuts », « extrême »* et même *« indescriptible ».* Ces termes connotent la sauvagerie, l'horreur -vociférer, hurler, parfois comme une bête-, mais aussi une sombre jouissance –acharnement, exaltation ou encore exultation-. Horreur et jouissance se confondent dans une même escalade. Leur perception envahissent la capacité de penser de l'éducateur au point qu'il ne peut la décrire.

Résumons le contenu des représentations de la violence des jeunes telles qu'elles apparaissent dans les écrits. La violence est invisible, enfouie, présente à l'état latent dans le sujet qui tente, parfois bien imparfaitement, de la contrôler, de la contenir. Elle est amenée à se *« décharger »* et peut alors prendre diverses voies, sur des objets, contre soi-même, sur ses pairs ou en direction des éducateurs. Dans ce dernier cas, une limite qualitative est franchie car le sujet brise la double barrière inhibitrice des générations et des statuts sociaux. La menace est la manifestation princeps de ce franchissement.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Lorsqu'elle se déclenche, la violence met en scène une sauvagerie quelquefois infra humaine, et réalise un double programme d'horreur et de jouissance conduisant au chaos.

Cette première esquisse, nous permet de baliser, par de nouvelles questions, la démarche de construction du problème. Tout d'abord, cette violence latente, si souvent évoquée, d'où provient-elle ? Où se situe son origine ? De quoi se nourrit-elle pour être si présente, si puissante, si fortement chargée d'un potentiel destructeur ? Ensuite, quelles sont ses voies de réalisation ? Qu'est-ce qui est déterminant pour qu'elle se manifeste, de telle façon plutôt que de telle autre, ici plutôt que là ? Pourquoi la violence entres pairs est-elle si peu évoquée ? Enfin, lorsqu'ils sont confrontés à ses manifestations, quelles sont les conceptions, les convictions peut-être, qui guident les éducateurs dans leurs prises de position, dans leur action ? Pour aborder ces questions, nous nous demanderons comment les éducateurs perçoivent et donnent sens, au-delà des actes violents, aux comportements et à la personnalité des jeunes qui en sont les auteurs.

Préalablement, nous commenterons les informations que les éducateurs font figurer dans leurs écrits à propos des actes de violence rapportée. Il s'agit soit d'évènements antérieurs au placement, soit de faits qui se sont déroulés ailleurs que dans le lieu de placement. De tels faits sont évoqués et analysés dans une quarantaine de rapports.

Au premier plan, présents dans plus de la moitié des rapports concernés, sont signalés des actes de violence subis par le sujet. Les violences intra-familialessont les plus nombreuses et possèdent fréquemment un caractère sexuel. D'autres violences subies ont pour auteur des personnes ayant autorité : famille d'accueil, professeur, éducateur. Dans ces situations, le caractère sexuel de la violence est systématique. Enfin, de façon exceptionnelle, sont évoquées des violences commises par des pairs. Ce sont toujours des faits particulièrement graves, des viols ou des tortures.

Ensuite, il est fait état, dans une proportion moindre, de violence entre pairs, ou exercéessur des pairs -principalement dans le cadre scolaire-, ainsi que de violence exercée par le jeune dans d'autres lieux de placement -établissement, placement familial-. Enfin, plus rares, nous trouvons les violences commises par le sujet dans sa propre famille, envers les puînés, la mère, ou à l'encontre d'un beau-père. Il n'est jamais fait état de violence à l'encontre des pères.

Une première constatation s'impose. Les écrits professionnels analysés ici, concernent des enfants et des adolescents qui se sont fait connaître dans leur lieu de placement par leur propension excessive au passage à l'acte violent, mais, lorsque dans ces mêmes écrits, les éducateurs s'intéressent à la violence rapportée, c'est la violence subie qui apparaît au premier plan.

De plus la lecture comparative des éléments relatifs à la violence constatée dans les lieux de placement et des éléments de violence rapportée fait apparaître une symétrie spectaculaire concernant les cibles, les objets et les sujets qui en sont les victimes. Dans les violences rapportées, la violence des adultes sur les jeunes est au premier plan, dans les lieux de placement, la violence dirigée vers les adultes occupe très largement le devant de la scène. Ainsi, le dedans de l'institution se présente-t-il comme le versus du milieu « naturel » de l'enfant ou de l'adolescent placé : il subit la violence à l'extérieur, il

vertu de la loi du droit d'auteur.

en est l'auteurà l'intérieur. Victime d'adultes violents et quelquefois violeurs à l'extérieur, il s'attaque de façon privilégiée aux adultes à l'intérieur !

1.3.3. Conduites et personnalités des enfants et des adolescents.

La présentation des conduites des enfants et des adolescents, l'évocation des traits les plus significatifs de leur personnalité, constituent l'essentiel du contenu des écrits professionnels. Ceux-ci sont très abondamment décrits et font l'objet de commentaires et d'analyses visant à leur donner sens au regard de problématiques familiales, sociales ou psychologiques. La construction du sens des conduites est déterminante dans la fonction éducative. En effet, une de ses finalités est d'aider autrui à adopter des conduites moins asociales, moins invalidantes, moins coûteuses en angoisse. Cette ambition est omniprésente dans les écrits professionnels. Dans cette optique, comprendre ce qui fonde et détermine les conduites actuelles est indispensable. De plus, l'observation des conduites adoptées par les enfants et les adolescents est, pour les éducateurs, le moyen de vérifier la pertinence de leur projet éducatif et d'évaluer en permanence la justesse de leur positionnement dans l'action, dans la relation.

Nous allons, faire l'analyse des éléments retenus par les rédacteurs à propos des conduites et de la personnalité des enfants et des adolescents et tenterons d'objectiver les représentations qu'ils véhiculent. Notre corpus de textes renseigne plusieurs établissements et concerne une population mixte d'enfants et d'adolescents. Aussi conduirons-nous l'analyse établissement par établissement, de façon à mettre en évidence d'éventuelles singularités ou spécificités de tel ou tel établissement et réfléchir sur leur signification. En outre, nous distinguerons ce qui se rapporte aux filles de ce qui concerne les garçons. Se révèleront alors, si c'est le cas, des représentations différenciées selon le genre.

Etablissement E 1. Population concernée : garçons. 44 dossiers consultés.

Au premier rang des conduites relevées par les professionnels viennent des attitudes que nous qualifierons de prestance et de domination psychologique : *« insolent », « arrogant », vindicatif », « hautain », « prend des attitudes de défi », « a des conduites dominatrices », « cherche en permanence à humilier », « prend des attitudes de puissance au service du négatif », « tyrannie », « leader incontesté au service du négatif ».* La liste est longue et son énumération exhaustive serait bien fastidieuse. Retenons l'omniprésence des qualificatifs de prestance à propos des enfants et des adolescents acteurs de violence. Nous y reviendrons. Vient ensuite la description des diverses formes de provocations. Celles-ci peuvent être « *physiques », « verbales »* ou encore *« sexuelles* ». Elles sont nettement distinguées des menaces qui, elles, comportent l'annonce d'un affrontement physique ou d'un passage à l'acte imminent, nous avons évoqué ce point précédemment. A peine moins fréquentes sont les mentions qui renvoient à des conduites pathologiques : *« est dans la toute-puissance* », *« conduites obsessionnelles », « univers chaotique », « agitation et instabilité permanente* », *« déni de la réalité »*. Enfin, un dernier ensemble de conduites rend compte d'attitudes difficiles à caractériser, mais qui, toutes, renvoient à des notions de fausseté, de dissimulation et qui

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

incitent à la méfiance : *« séduction », « habité par des pulsions troubles », « semble adapté en surface », « attitudes peu saines », « attiré par la marginalité », « conduites déviantes ».* Corollaire de toutes ces conduites, l'agressivité est constante. Elle est à la fois le leitmotiv, l'élément dynamique -le « carburant »- et le vecteur de la plupart des conduites évoquées. Elle se manifeste sous diverses formes et les éducateurs sont particulièrement attentifs à en saisir les nuances qu'elle soit *« refoulée », « latente », « contenue », « maîtrisée »* -parfois difficilement- ou bien *« permanente », « omniprésente », « exacerbée »*.

Les écrits s'attachent aussi à décrire des comportements positifs. Ce sont principalement ceux qui gratifient les adultes : *« Apprécie l'aide des adultes », « est sensible à l'attention que lui portent les adultes », « coopérant avec les adultes », « cherche à se faire reconnaître des adultes »,* ou bien encore à s'en faire *« apprécier ».* D'autres compétences relationnelles sont, rarement, relevées : *« cherche relation », « écoute les autres », « cherche à créer des liens* », et, très exceptionnellement, *« recherche l'amitié des autres* ». Deux éléments retiennent notre attention. En premier lieu, le peu de place qu'ils occupent dans les documents. Ceux-ci, pourtant diserts et généreux lorsqu'ils décrivent et interprètent les conduites et les attitudes posant problème, ne relèvent que de façon tout à fait exceptionnelle les attitudes positives. Mais plus encore, nous sommes frappépar la banalité et la monotonie des éléments rapportés : quelques attitudes relationnelles correctes sans plus. Bien sûr, on ne parle pas des trains qui partent à l'heure. Les enfants et les adolescents dont il est question dans les écrits professionnels que nous analysons sont « choisis » en raison même des difficultés toutes particulières qu'ils créent par leurs conduites difficiles. Mais cette unidimensionnalité des représentations interroge et rappelle la question précédemment évoquée du dehors que constituait le milieu « naturel » de l'enfant et du dedans des institutions. L'un se présentait comme le versus de l'autre. Ici la richesse et la complexité des représentations négatives semblent annihiler ou, à tout le moins, anesthésier la capacité de percevoir quelque chose de l'autre comme bon. Se dessine là une piste de recherche peut-être féconde : la confrontation, l'expérience vécue de la réalité de la violence auraient-elles pour effet de réduire la capacité des professionnels à construire des représentations nuancées échappant aux diktats d'une pensée bipolaire construite sur des oppositions de type bon/mauvais ?

Il apparaît que les conduites qui justifient un commentaire sont des conduites de prestance et de domination, de provocation et de menace, et, dans une moindre mesure, celles qui traduisent des états pathologiques. Viennent ensuite celles que nous qualifions de manipulatrices. Il s'agit de conduites « *troubles* », « f*ausses* », suscitant la méfiance sans que les adultes puissent en caractériser précisément la nature. Elles ont toutes pour point commun d'être mises en œuvre avec agressivité. Enfin, dans une proportion bien plus réduite, les écrits font état de conduites positivement connotées qui s'attachent à deux éléments principaux : la gratification à l'endroit des adultes, les compétences relationnelles en direction des pairs.

Les traits de personnalité composent plusieurs ensembles caractéristiques. Tout d'abord, omniprésente, s'impose la représentation de personnalités soumises à une véritable dictature des affects. Les enfants et les adolescents, dont il est ici question,

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

« souffrent ». Ils souffrent même *« énormément », « profondément* ». Ils sont *« en proie à une immense souffrance* ». Ils sont aussi dans un *« état de mal être permanent »*, envahis de *« tristesse* ». Ils sont sujets à *« l'anxiété* », aux *« angoisses* », et parfois *« en proie à la détresse* ». Deux autres thématiques émergent: celle de la faiblesse, de la fragilité -*« X est une personnalité influençable »,* ce jeune est *« immature »,* ou bien encore *« suggestible »*-, et celle de personnalités qui sont le jouet de forces internes, de pulsions impérieuses, excessives, envahissantes, tyranniques, toutes entières tournées vers des buts bas, indignes, et auxquelles le sujet est soumis. Ainsi sont signalés, avec une remarquable régularité textuelle, *« l'intolérance à la frustration* », le fait qu' « *X semble guidé exclusivement par la recherche du plaisir immédiat* », que Y est *« dominé par ses pulsions »,* que *« ce jeune est habité par la haine* », que cet autre est *« particulièrement odieux* » ou *« en état de rébellion permanente* ». Enfin, faisant amplement écho aux conduites manipulatrices décrites précédemment, un large éventail de qualificatifs s'attachent à inscrire, dans la personnalité même des sujets, la potentialité des actes qu'ils réalisent. Celui-ci est *« sournois »,* cet autre *« introverti, menteur »,* ou bien *« il se pose en victime* ».

Ainsi, quatre thèmes dominent la présentation des traits de personnalité retenus par les éducateurs : l'emprise des affects sur la personnalité, et tout particulièrement des affects douloureux, dépressifs, ou de haine, la perception de personnalités faibles, fragiles, se laissant emporter et manipuler, celle de personnalités soumises, sans discernement, à leurs pulsions, enfin, des éléments de personnalité caractéristiques de la dissimulation, de l'ombre et du faux-semblant.

Etablissement E 1. Population concernée : filles. 18 dossiers consultés.

Les conduites des filles sont décrites et commentées selon le même ordonnancement thématique que celui des garçons. Toutefois, leur importance relative est très sensiblement différente. Au premier plan, se placent les conduites manipulatrices : ainsi, cette jeune fille *« a des conduites malsaines* », cette autre est *« manipulatrice* », cette autre encore *« use de son charme et de séduction pour parvenir à ses fins »*. Les conduites de prestance et de domination viennent ensuite : *« arrogante », « insultante », « use et abuse d'un vocabulaire ordurier et vulgaire »,* ou bien encore, et là le terme est, dans les écrits, d'un usage spécifiquement féminin, *« scandalise par ses comportements* ». Les provocations et les menaces apparaissent dans une proportion sensiblement équivalente et dans des termes semblables à ceux qui sont retenus à propos des garçons. En revanche, les conduites pathologiques sont très différentes. Si nous trouvons aussi l'évocation de la *« toute puissance* » ou de *« l'agitation* », un ensemble d'une tout autre nature est énoncé : *« anorexie* », *« comportemen t s morbides et dépressifs inquiétants »,* ou bien encore *« flirte avec le danger, le désespoir et la mort ».* D'autrepart, la composante agressive de ces différentes conduites se caractérise par son côté excessif, maximaliste, voire paroxystique. Si de nombreux écrits rapportent des conduites *« agressives* », si l'on peut lire souvent que *« X cherche le conflit* », il n'est pas exceptionnel de lire que *« l'agressivité permanente d'X, insécurise le groupe* », mais aussi, plus rarement il est vrai, qu'elle le *« panique* » et encore que *« par son agressivité démesurée, elle fait régner sur le groupe un véritable climat de terreur ».*

vertu de la loi du droit d'auteur.

Les conduites positives constituent, plus encore que dans les écrits relatifs aux garçons, la portion congrue. Peu présentes, leur contenu est particulièrement pauvre et concerne presque exclusivement des conduites en direction des adultes. On constate que *« cette jeune cherche un contact privilégié avec les adultes* », que cette autre jeune fille *« est en forte demande affective vis-à-vis des adultes* », ou bien « *qu'elle cherche à obtenir la confiance des adultes ».*

Ainsi les conduites des jeunes filles considérées comme violentes se présentent comme sensiblement différentes de celles des jeunes gens. Si l'on y trouve pour l'essentiel les mêmes caractéristiques, les lignes de forces, les représentations dominantes s'organisent selon une autre logique. Les conduites manipulatrices, secondaires s'agissant des garçons, sont au premier plan lorsqu'il s'agit des filles. Les conduites agressives des filles sont présentées avec un aspect souvent paroxystique. Contrairement aux garçons, à propos desquels les conduites agressives retenues sont le plus souvent dirigées vers les adultes, celles des filles le sont en direction de leurs pairs. Tout se passe comme si les garçons cherchaient à se « débarrasser » de leurs éducateurs et les filles de leurs pairs ! Enfin les conduites suicidaires autodestructrices semble se rencontrer plus spécialement chez les filles.

L'évocation de la personnalité est succincte. Certes il est fait allusion à l'emprise des affects et, en particulier, de l'angoisse et de la souffrance, au sentiment de mal-être mais ces thèmes n'ont pas le même développement, la même prégnance que dans les écrits concernant les garçons. Plus surprenante encore nous paraît être l'absence de l'intolérance à la frustration ou la recherche du plaisir immédiat. Il n'en est jamais fait état. En revanche, des qualificatifs non usités à propos des garçons apparaissent. Ce sont en particulier ceux *« d'hystérique* », de *« jalouse* », de *« dévoreuse* ». Au chapitre des qualités, quelques éléments isolés et ténus. Nous apprenons ainsi que celle-ci est « *intelligente »,* cette autre « *pleine de vie »,* celle-là *« cherche à se cultiver »* et c'est tout.

Etablissement E 2. Population concernée : garçons. 27 dossiers consultés.

Les conduites décrites dans l'établissement E 1 se retrouvent à l'identique. Les mêmes termes qualifient les conduites et les personnalités, les mêmes expressions servent à les décrire et il n'existe que peu d'éléments originaux ou singuliers. Toutefois, le caractère général des écrits est très sensiblement différent d'un établissement à l'autre. Les représentations dominantes et secondaires ne se présentent pas de la même façon. Singulièrement, elles s'organisent dans un ordre inverse. Les conduites les plus fréquemment évoquées par les éducateurs de cet établissement, concernent les « conduites manipulatrices ». Au premier plan, nous trouvons la *« séduction »*, puis les conduites *de « manipulations* », et même, parfois, des conduites *« machiavéliques* » ainsi que, sans qu'il soit précisé en quoi, celles des conduites *« déviantes ».* Avec une fréquence presque équivalente, sont évoquées des conduites pathologique : *« comportement de toute puissance* », *« d'excitation* », voire *« d'hyper-excitation* », ou bien encore *« d'agitation* ». Les conduites de prestance et de domination ou encore de provocation sont beaucoup moins fréquentes, et la menace est quasiment absente. Les conduites agressives, à la recherche du conflit, si elle sont présentes, restent sensiblement en retrait et ne semblent pas constituer une préoccupation majeure pour les

vertu de la loi du droit d'auteur.

éducateurs.

Les conduites connotées positivement occupent ici aussi la portion congrue. L'accent est mis sur les compétences à construire de *« bonnes relations* », sur la capacité à *« être attentif* », à *« écouter* », *« à prendre en compte »* la *« parole de l'autre »* Une dimension singulière apparaît : l'évocation d'attitudes de recherche de tendresse, de chaleur humaine, de contacts et d'échanges corporels positifs. On peut lire des expressions comme *« recherche les câlins* », « *vient parfois se lover dans nos bras comme un tout petit ».* Ces termes, rarement employés il est vrai, pudeur oblige, témoignent de la capacité à percevoir le besoin d'amour d'autrui et de le rendre avec des mots qui en témoignent. Il y a un monde entre celui qui écrit que tel enfant a besoin de câlins et celui qui écrit que tel enfant est dans une quête affective !

A propos de la personnalité, deux ensembles thématiques sont majeurs. Le premier est celui de l'emprise des affects sur les personnalités. La souffrance, la tristesse, l'anxiété, l'angoisse apparaissent avec une fréquence et une régularité remarquable. Le deuxième est celui de la domination des pulsions : « *l'intolérance à la frustration »,* le fait d'être *« incapable de retenue »,* de ne rien vouloir d'autre que *« le plaisir immédiat »,* voire d'être *« attiré par la sexualité dans ce qu'elle a de plus abject »*. L'existence de troubles graves de la personnalité est peu évoquée mais il advient que les écrits fassent état de l'inquiétude des rédacteurs à propos d'un enfant dont on se demande s'il n'est pas *« psychotique* » ou bien encore *« paranoïaque ».* En définitive les éléments les plus fréquemment retenus par les rédacteurs s'attachent à décrire des personnalités en quelque sorte sous influence : envahies par leurs affects, soumises à leurs pulsions, ou encore aliénées par des pathologies altérant leurs capacités à appréhender la réalité du monde externe.

Curieusement, aucun document émanant de cet établissement, pourtant mixte depuis plus de vingt-cinq ans, ne concerne de filles. Faute d'informationsnous nous en tiendrons à constater cet état de fait.

Etablissement E 3. Population concernée : garçons. 14 dossiers consultés.

Nous retrouvons les mêmes mots, les mêmes expressions, les mêmes thèmes que ceux des rédacteurs des deux premiers établissements Mais, là encore, ils sont déclinés dans des tonalités originales. Ils se caractérisent par des descriptions plus nuancées. Mais aussi par le fait que sont considérées comme violentes des conduites qui, dans les autres établissements ne renvoient manifestement pas à cet univers. Les conduites les plus souvent évoquées sont les conduites pathologiques : *« les comportements incohérents* », « *l'agitation extrême* ». Si elles apparaissent au premier plan c'est, le plus souvent, dans des formes adoucies, plus bénignes : *« comportements déconcertants* », « *instabilité* », « *comportement turbulent* ». De même, si l'agressivité qui accompagne ces conduites est bien souvent évoquée, elle l'est dans des termes et dans des formes plus apaisés. On écrit qu'un enfant est *« opposant* » ou bien « *revendicatif* » et même *« impatient ».* Les autres conduites relevées dans les écrits émanant des deux autres établissements sont ici en retrait. Dernier point remarquable, il n'apparaît pas d'ensemble vraiment dominant.

Les conduites positives portent sur les capacités d'autonomie : être *« débrouillard* »,

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

montrer de *« réelles capacités de se prendre en charge ».*

Les éléments relatifs à la personnalité des enfants sont à la fois plus nuancés et plus équilibrés que dans les autres établissements. Si l'on parle d'angoisse, de souffrance, la tristesse, affect moins puissant, est plus souvent nommée. Il en est de même pour des qualificatifs comme *« séducteur* » par exemple auquel est souvent préféré celui de *« charmeur* » qui, bien que non dépourvu d'une certaine ambiguïté, est plus anodin. On remarque par ailleurs, la présence plus abondante de qualificatifs positifs. Les qualités de sociabilité -*« sociable », « attentionné », « joueur », « sens de l'humour » « bon camarade »*- ou de « *curiosité* » sont fréquemment signalés, ainsi quedes qualités de cœur *« attachant », « sensible* », parfois même *« timide* » ou, dans un autre registre, *« docile »*

Etablissement E 3. Population concernée : filles. 6 dossiers consultés.

Ici la tonalité change radicalement. Autant les éléments relatifs à la conduite et à la personnalité des garçons apparaissaient comme nuancés, équilibrés, autant ceux relatifs aux filles connotent l'excès et le débordement. Au premier plan, les conduites de prestige et de domination *« insulte », « insolence* », *« mépris d'autrui* », *« tétanise les autres* », ouvrent le ban des récits. Viennent ensuite les conduites manipulatrices: la « *séduction* », les attitudes *« mielleuses* » lorsque l'une ou l'autre *« tente de manipuler les autres* ». Sur un autre versant, des termes comme *« se pose en victime »* ou *« joue les martyres »* caractérisent des conduites exagérées visant à susciter la pitié ou la plainte. Enfin, tout comme dans l'établissement E 1, des conduites auto destructrices sont plusieurs fois signalées.

Peu d'éléments concernant la personnalité : la tristesse parfois, le fait d'être *« influençable* » aussi, mais ce sont des éléments isolés. Nous notons aussi l'absence presque complète des thèmes de souffrance ou d'angoisse.

Analyse synchronique des données recueillies.

Analysons maintenant les éléments que nous venons de décrire. Nous avons constaté l'homogénéité thématique et lexicale des éléments, nous pourrions presque parler d'ingrédients, qui servent, tout au long des écrits, à dépeindre les conduites et les personnalités des enfants et des adolescents considérés comme violents. Les mêmes termes et expressions se retrouvent. Ils construisent en définitive deux grands systèmes, déclinés avec une infinité de nuances dans une série de scénarii qui constituent autant de mises en scène des figures des violences.

Dans le premier système, les conduites de domination occupent le premier plan. Les comportements de prestige, de domination psychologique y sont nombreux avec leur cortège d'insultes, d'arrogance, d'humiliation d'autrui, de mépris hautain. Tout cela dresse le portrait quasi éthologique du dominant. A la lecture d'un grand nombre d'écrits professionnels, principalement ceux produits dans l'établissement E 1, on peut construire le scénario archétypal de cette domination et visualiser la place que prend la violence dans sa mise en oeuvre. L'adolescent tente de s'imposer par des conduites de prestance. Si cela s'avère insuffisant, il use de la provocation, du défi, pour établir, rétablir, ou

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

conserver sa position de *« leader négatif* ». En cas d'échec, il a recours à la menace, éventuellement suivie du passage par l'acte violent, si l'éducateur n'a pu déjouer la tentative de prise de pouvoir. Dans ce type de scénario, l'usage de la violence est stratégique. Elle n'est, en définitive, qu'un moyen supplémentaire, rendunécessaire par le développement de la situation de conflit, pour atteindre l'objectif fixé. On se rapproche de la définition classique de la guerre donnée par Carl Von Clausewitz, laquelle ne serait que *« la continuation de la politique par d'autres moyens* » [41] . D'ailleurs le vocabulaire choisi est volontiers emprunté au politique et à la guerre : celui-ci entend *« régner par la terreur* », cet autre se conduit comme *« un tyran* », celui-là *« use et abuse de la force* », il *« est en toute puissance* ».

Le deuxième système se spécifie par l'origine à la fois interne et irrationnelle de ses motivations. Les conduites violentes sont l'expression d'un monde interne chaotique et incohérent. Elles prennent leur source au cœur du sujet, dans son noyau le plus profond et le plus archaïque, là où oeuvrent les pulsions dont il n'a pas la maîtrise. Elles sont aussi le témoignage d'une altération de sa capacité à percevoir l'organisation, les exigences, voire l'existence même, de la réalité externe. Il ne s'agit pas d'une violence au service d'un programme de domination, mais d'une violence à l'œuvre au cœur de l'être, incapable qu'il est de contenir, de réguler, d'organiser son monde interne. Ainsi en est-il de ces enfants et de ces adolescents décrits comme des écorchés vifs, agités permanents, intolérants à la frustration, parfois paranoïaques.

La typologie des conduites, telle que nous l'esquissons, n'est pas, on l'aura compris, descriptive de séquences factuelles. Elle situe deux pôles entre lesquels se distribuent dans une infinie variété, les conduites décrites par les éducateurs. Elle renvoie néanmoins à deux conceptions très différentes du sens des attitudes violentes. A l'un des pôles, les conduites se construisent au sein d'un processus de domination. La violenceest un instrument utilisé pour son efficacité dans la situation, compte-tenu du but recherché. Dans cette perspective, les questions que se posent les éducateurs concernent l'absence d'intégration, chez l'enfant ou l'adolescent, de mécanismes inhibiteurs susceptibles d'empêcher, de réfréner, d'annihiler le recours conscient, lucide à la violence. Elles suscitentdes interrogations relatives à l'intégration des interdits, des règles sociales, des valeurs morales ou éthiques. A l'autre pôle, la violence n'est pas choisie. Elle ne répond pas à une volonté délibérée de faire pression sur l'environnement, sur autrui. Elle est le fruit d'un tumulte intérieur, d'une impossibilité à agir autrement, d'une incompréhension du monde, bref, d'une impossibilité du sujet à contenir psychiquement ses motions pulsionnelles et à trouver des modes acceptables d'expression de ses besoins, de ses souhaits et de ses désirs.

Une question s'impose alors lorsque nous mettons en relation les conduites et la personnalité. Nous l'avons vu, les éléments de personnalité le plus souvent retenus sont la fragilité, la malléabilité, l'incapacité de se déprendre des affects, notamment des affects dépressifs, la soumission aux pulsions et, dans une moindre mesure, la volonté maladroite de séduire ou de manipuler. Les conduites violentes qui seraient le résultat d'un tumulte intérieur, d'une impossibilité à agir autrement, d'une incompréhension de

[41] Von Clausewitz, C. 1999. *De La Guerre,* Paris, Perrin, p 38.

vertu de la loi du droit d'auteur.

l'ordre des choses et du monde se conçoivent aisément s'agissant d'enfants ou d'adolescents dont on pense qu'ils sont rongés par l'angoisse, envahis par des affects dépressifs ou haineux, incapables de comprendre et de conduire leurs pulsions, faibles et manipulables. En revanche, ce qui est plus difficile à concevoir, c'est comment des enfants et des adolescents porteurs de telles personnalités seraient capables d'adopter les conduites de domination si abondamment décrites. Elles sont mises en œuvre dans des scénarii complexes et sophistiqués qui requièrent intelligence, lucidité, capacité d'adaptation immédiate aux conditions de la réalité et construction d'une pensée stratégique. Il y a là un paradoxe.

Pour l'éclairer, nous faisons retour aux textes et intéressons-nous particulièrement à ce qui concerne les lois, les règles, l'autorité. Bien souvent, l'origine factuelle de la violence réside dans le désaccord, entre les éducateurs et les enfants, à propos d'une autorisation ou d'une interdiction. Ce thème est central. Tous les écrits comportent, avec des développements plus ou moins élaborés, des commentaires à ce sujet.

Un rapport de synthèse débute ainsi : *« Déni, Défi, Délit ».* Cette formule annonce et résume parfaitement les contenus des discours éducatifs. Nous en distinguerons trois types.

Le premier met en situation des enfants et des adolescents ignorants des règles, dans l'incapacité d'en comprendre le sens, de les intégrer : *« les règles de la collectivité ne sont pas intégrées »*, *« ne connaît pas le cadre et les limites », « est sans cadre et sans limites* », « *ne semble pas intégrer un système de valeurs morales* », « *ne semble pas avoir compris l'intérêt des lois* », « est *incapable de se mettre dans les règles, de respecter un cadre », « est sans foi ni loi ».* Observons que ces écrits ne sont pas dénués d'ironie et que l'ignorance est bien souvent connotée comme feinte. De plus, il est remarquable d'observer que, souvent, s'associe au discours sur les règles un discours relatif aux valeurs morales comme si un continuum existait : celui qui ignore les règles n'a pas de limites, il ne saurait intégrer des valeurs et n'est pas un être moral. Réservons cette question.

Le deuxième concerne des enfants et des adolescents pour lesquels cette intégration est difficile: *« il lui est difficile de se confronter à la loi, aux exigences posées par les éducateurs », « sa contenance est limite par rapport aux remontrances », « il recherche les limites », « il cherche la solidité d'un cadre ».* Cet ensemble, le moins souvent évoqué quantitativement dans les rapports, présente néanmoins un intérêt qualitatif : il témoigne qu'un travail éducatif sur les règles est possible et même engagé activement par les éducateurs.

Le troisième ensemble, le plus important quantitativement, donne lieu aux développements les plus complets. Il concerne un ensemble de conduites regroupées sous le qualificatif de conduites de refus. Leur évocation s'effectue dans une progression qui va du simple *« refus des consignes »* à des situations véritablement paroxystiques lorsque, par exemple, les rédacteurs constatent que *« ce jeune a un besoin quasi vital de transgresser ».* La description s'organise autour de quelques thèmes dominants. En premier lieu, celui du rejet : *« rejette les règles et les lois du groupe », « rejet du cadre et des limites »*. Vient ensuite celui de la transgression, qui peut-être *« perpétuelle »,*

vertu de la loi du droit d'auteur.

« outrancière » ou correspondre à un « *besoin quasi vital ».* La rébellion et le défi -*« défi à la loi », « défi à l'ordre des adultes »*- sont souvent évoqués, ainsi que le fait de braver -*« brave tous les interdits* »- et enfin de bafouer : *« bafoue les règles ».*

Les termes employés pour décrire ces conduites de refus appartiennent à un même univers sémantique. Il s'agit d'un vocabulaire qui exprime le pouvoir et la puissance. Rejeter signifie éloigner de soi autrui sans en faire grand cas. Transgresser, dont le sens est plus soutenu, évoque la volonté de passer outre (*trans gradi*), de s'affranchir des règles. Défier, c'est mettre quelqu'un en demeure de faire quelque chose. Celui qui défie tente de prendre le pouvoir. Braver est quasiment synonyme de défier mais ajoute une notion de panache et de volonté d'humiliation d'autrui. Bafouer introduit le sens de railler, traiter l'autre avec dérision, de l'outrager. Vocabulaire saturé de signifiants que celui en usage pour qualifier les conduites des enfants et des adolescents à propos des règles et des lois. Il connote, de façon systématique et récurrente, la lutte parfois presque la guerre -nous avons trouvé ça-et-là l'usage de ce terme- pour le pouvoir, sans qu'il y ait -en tout cas dans les écrits professionnels- une élaboration consciente et explicite des enjeux. Poursuivons en observant que les termes les plus significatifs reçoivent, dans les textes, un usage extensif. En effet, si, à proprement parler, on peut rejeter quelque chose ou transgresser une loi, on bafoue, on brave ou on défie quelqu'un. Or, dans les écrits, ces termes sont associés très systématiquement à des notions, non à des personnes. Les jeunes bafouent les règles, défient les lois, bravent les interdits. Cet usage extensif laisse clairement entendre que, dans leur rejet des règles et des lois, dans leur décision de passer outre, de transgresser, les enfants et les adolescents dont il est ici question bafouent, bravent et défient les adultes qui, en quelque sorte les représentent, à savoir les éducateurs.Les descriptions des scènes de violence, corroborecette proposition : les éducateurs sont les icônes de ce qu'il faut détruire.

Cet usage extensif des termes suggère une autre voie. Dans la pratique éducative en situation d'internat, il existe une très grande proximité entre les identités et les fonctions. Les éducateurs ont pour fonction d'être les représentants symboliques des règles sociales qu'ils tentent de mettre en place dans la micro-société qu'est le groupe. Mais le rejet des règles met à mal la personne qui est en charge de leur respect à un point tel que la différenciation, la frontière entre pratique professionnelle et identité personnelle est effractée.

Une autre remarque s'impose à la lecture. Elle est à nouveau suggérée par le vocabulaire choisi pour décrire les rapports qu'entretiennent les enfants et les adolescents avec les *« règles* », *« les limites* », *« les interdits* », la *« loi* », parfois la *« Loi », « l'autorité »*, et plus rarement *« l'Autorité* ». Nous observons qu'il n'est que très rarement précisé à quoi exactement ces différents termes s'appliquent ni ce qu'ils qualifient spécifiquement. S'agit-il des règles du groupe ou de celles de l'institution ? De la loi sociale ou de la Loi symbolique ? Nous ne savons pas non plus à quels interdits il leur est fait grief de ne pas se soumettre, quelles sont les limites qu'on leur reproche de ne pas respecter. Cette phraséologie, à la fois maximaliste et généralisante laisse entendre que, ne respectant pas telle règle, l'enfant ne respecte pas les règles ; qu'en commettant tel délit, il ne contrevient pas à une loi, il défie les lois ; qu'en n'acceptant pas telle limite, il enfreint les limites et même la Limite. Que dire alors lorsqu'il défie la Loi ? Se prendrait-il

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

pour un Dieu ? Cette généralisation est presque systématique. En outre, le choix des termes connote davantage des sauts quantitatifs que des différences relatives à la nature des actes posés. A un premier niveau, se trouve le non respect de l'autorité, puis, un cran au-dessus, celui des règles, puis le dépassement des limites, le fait de rejeter ou de bafouer les lois, et, au sommet, le défi à la Loi.

A propos du rapport aux règles des enfants et les adolescents, les éducateurs discernent donc plusieurs niveaux de difficultés. Elles s'élèvent graduellement et vont de la simple méconnaissance à l'incompréhension, puis de la difficulté de les intégrer jusqu'au refus total de les respecter. C'est à ce dernier degré que se manifeste réellement de la violence. Ceux qui rejettent et refusent les règles et les lois font vivre aux adultes chargés de les maintenir -c'est le fameux *« respect du cadre* »- l'expérience du rejet le plus total, la négation de leur utilité professionnelle et de leur personne même.

A ces trois niveaux, d'ignorance, de difficulté et de rejet sont associés des représentations globalisantes des personnalités.

L'ignorance est assimilée à l'archaïque, à l'impossibilité quasi ontologique d'accéder à l'humanité des valeurs. On repère, dans les textes, des glissements sémantiques très signifiants à cet égard. Celui qui n'a pas intégré les règles n'est pas seulement *« ignorant des règles »,* il est aussi *« sans foi ni loi »,* incapable qu'il est *« d'intégrer des valeurs morales ».* C'est une incapacité à s'humaniser qui est ainsi suggérée. Cette infra humanisation est parfois totalement assumée dans les textes -*« c'est l'enfant sauvage, agressif et violent, qu'il faut apprivoiser pour le mettre progressivement au contact du système référentiel structurant »-.* Celui qui est ignorant des règles reste confiné en-deçà de ce qui signe l'appartenance symbolique à la communauté humaine : la capacité à intégrer des valeurs. Il est frappant de constater à quel point cet argumentaire est proche de celui développé par les théoriciens du colonialisme. N'est-il pas étonnant de le trouver sous la plume d'éducateurs ?

Le deuxième niveau correspond à l'expression de l'agressivité plutôt qu'à celui de la violence. Il s'y déroule une lutte menée avec un autre, reconnu comme tel, et dont l' enjeu est la place que chacun est assigné à occuper dans la communauté humaine qu'est l'établissement. Les règles sont connues, les différenciations adultes/enfants acceptées. mais *« Il est difficile de se confronter aux exigences posées par les éducateurs ».* L'enfant teste alors *« la solidité du cadre »* dans un processus relationnel. Il s'agit d'un processus d'ajustement dans une communauté dont les références ne sont pas fondamentalement mises en cause. Il peut-être brutal, donner lieu à des actes agressifs, mais, en « marchant vers », chacun cherche à prendre place, à négocier sa juste place, pas à prendre La Place.

Au troisième niveau se vit et s'éprouve la violence telle que définie au début de notre travail. Au-delà de la brutalité des actes, parfois identiques dans les trois niveaux, ce sont les représentations des enjeux qui diffèrent radicalement. Domine ici le sentiment qu'aucune règle*,* aucunelimite ne peut s'imposer et prendre sens, si elle est posée par les éducateurs.Ils se sentent en permanence*« défié », « dénié* », et constatent *« Le rejet des règles du groupe », « la transgression outrancière et perpétuelle », « le besoin quasi vital de se rebeller.* Ils expriment leur vécu de rejet, la négation de leur droit à être là, le déni de la valeur de leur place symbolique. Ils sont, par la violence, annihilés et parfois

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

condamnés à laisser la place.

Mais par-delà les descriptions, quelles sont, pour les éducateurs les sources de la violence ? Que mettent-ils en œuvre pour tenter de la contenir, de la déjouer ? Retournons aux textes et examinons successivement ces questions.

1.3.4. Aux sources de la violence.

Dans les rapports de synthèse, les rédacteurs font une large place aux origines de la violence qu'ils constatent et parfois subissent. Leurs réflexions poursuivent un double but. Elles sont d'abord une volonté de comprendre, de *« mettre du sens* » sur les actes par-delà les causes circonstancielles de leur survenue pour pouvoir, le moment venu, le restituer à leur auteur. Nous y reviendrons. Elles ont aussi pour objectif d'orienter la conduite éducative de façon à contribuer à l'arrêt de ces actes.

La caractéristique dominante des réflexionsest leur cohérence causale. Peu ou prou, elles construisent une référence explicative unidimensionnelle, celle de l'histoire familiale de l'enfant ou de l'adolescent : *« l'histoire familiale est à l'origine de sa souffrance », « cet enfant a du mal à élaborer ses pensées du fait de son parcours familial », « le rapport de force est le seul moyen d'exister dans son parcours familial chaotique », « prise par son histoire familiale, elle réagit à un passé douloureux par un désir de vengeance qui est un exutoire à sa souffrance ».* L'histoire familiale est un credo omniprésent. Un lien de causalité direct est, quasi systématiquement, établi entre les conditions du développement de l'enfant au sein de sa famille, et de façon privilégiée celles de la première enfance, et l'apparition d'une personnalité violente. Cette « causalité familiale originaire » se décline selon diverses modalités.

La première met en avant l'abandon ou son versus la fusion. En voici quelques illustrations: « *Ayant très peu de nouvelles de sa famille, ce garçon accumule de l'angoisse et explose de manière violente », « l'opposition est peut- être le seul moyen qu'il ait trouvé pour exister auprès des adultes », « plus il s'agite, moins il a de chance d'être oublié par sa mère », « pour cet enfant adopté, la séparation précoce n'a pas dû être évidente, il a dû en souffrir, cela ressort maintenant dans ces éclats de violence », « son comportement violent est celui d'un enfant non séparé d'une fusion avec sa mère », « il n'arrive pas à se détacher d'un lien symbiotique avec sa mère* ».

La deuxième insiste sur les carences parentales qui sont de plusieurs ordres. Carences affectives tout d'abord : « *Le paradoxe entre les comportements hostiles et une demande affective non comblée est typique d'une problématique abandonnique », « Cet enfant adopté, spolié de sa place par l'arrivée de deux enfants plus jeunes est rejeté par sa mère, il s'agite pour ne pas se faire oublier »,* ce jeune vit *« en pauvreté sociale, culturelle, affective, le rapport de force est le seul moyen d'exister », « ses carences affectives l'amènent à employer des attitudes agressives ».* Carences éducatives ensuite : « *Les perturbations du comportement témoignent de carences éducatives chez les parents », « Les carences éducatives sont à l'origine de ses retombées comportementales »*. On désigne les défauts d'autorité : *« Il a besoin de limites que sa mère est incapable de donner* », *« Il n'existe pas chez ce jeune de frontières*

vertu de la loi du droit d'auteur.

générationnelles, les repères et les rôles parentaux normatifs n'ayant pas été donnés », l'impossibilité pour les parents de « *poser un cadre* », de *« frustrer correctement leur enfant* », de lui « *inculquer des règles sociales* », de lui donner des « *repères structurants* ». Cette absence de cadre génère des *« comportements à risque pour évacuer l'angoisse, angoisse qui s'origine dans le climat familial sans repères structurants »*. Les parents sont carençants aussi car ils refusent de transmettre, de donner des repères éducatifs. Ainsi ce père qui *« tient un discours nocif et pervers quant aux lois* », cette mère qui « *par son instabilité maintient son fils dans une triangulation perverse* ». Par conséquentl'enfant *« n'a pas perçu l'intérêt des règles de vie. Il nous paraît vraisemblable que les lois n'ont jamais été expliquées. Ses attitudes semblent apprises et acquises au sein de son milieu naturel* ».

Le troisième ensemble met au premier plan le *« dysfonctionnement familial »*. Il est rarement explicité dans les rapports où le discours généralisant est la règle : *« Sa violence est le symptôme d'un dysfonctionnement familial qui génère une grande souffrance car la vie familiale et affective est perturbée »*, *« Ce jeune porte le poids d'un dysfonctionnement familial »* Parfois il est transgénérationnel : *« la problématique de G est due à un dysfonctionnement générationnel relativement important avec sa grand-mère, on pourrait penser que, se sentant responsable de la mort de sa grand-mère, il se vive comme destructeur et ne fasse que renforcer cette image de lui »,* ou affecte la sphère parentale : sont présentés comme tels les divorces et la situation de monoparentalité des mères principalement.

Le quatrième ensemble situe l'origine de la violence des jeunes, dans la maltraitance dont ils ont été l'objet de la part de leurs parents. *« Il paraît y avoir une telle béance en lui que ses passages à l'acte traduisent vraisemblablement un besoin de reconnaissance. N'ayant pas trouvé d'autres moyens d'attirer l'attention, la maltraitance et la contrainte parentale le poussent à vouloir être quelqu'un à tout prix même en écrasant les autres », « Il est probable que A ne puisse plus que projeter sur les adultes l'image archaïque de sa mère le maltraitant », « N'a jamais pu ressentir qu'il pouvait être bon, n'a reçu de limites que par les corrections ».*

Quelques explications, rares, s'éloignent des déclinaisons familiales et se rapportent, pour expliquer la violence, à la situation de placement. On y lit que la violence a son origine dans une opposition à un placement vécu comme injuste : *« B vit son placement comme une profonde injustice », « V se révolte contre un placement qui selon lui est injuste »*, mais aussi dans une incompréhension du sens du placement : *« Ce jeune n'a pas la capacité intellectuelle de comprendre les motifs du placement »,* ou cet autre qui *« refuse de comprendre ».*

Nous sommes frappés par le monolithisme des représentations des sources de la violence. Il y a Identité parfaite des représentations causales dans les trois établissements étudiés, identité aussi quel que soit l'âge des enfants ou des adolescents concernés: à cinq ans ou à seize, que l'on soit garçon ou fille, les mêmes causes produisent les mêmes effets !

A de très rares exceptions près, la violence s'explique, par les évènements de l'histoire familiale. Arrêtons-nous sur la relation établie entre l'histoire familiale et la violence actuelle. Elle est, presque toujours inférée, elle n'est jamais posée par

vertu de la loi du droit d'auteur.

hypothèse, et, si, quelques fois, elle est énoncée au conditionnel, c'est une clause de style ! Cet emploi connote plus l'élégance ou la modestie du rédacteur qu'il ne témoigne d'un doute relatif à ce qu'il avance. En définitive, le raisonnement exclusif est celui d'une cause (les perturbations de l'histoire familiale précoce) produisant un effet (la violence actuelle).

L'omniprésence des causes familiales conduit à une autre question. En effet, soit qu'ils l'abandonnent, qu'ils ne l'aiment pas assez, qu'ils l'aiment mal ; soit qu'ils sont incompétents à remplir leur rôle éducatif en posant des limites ou que leur famille dysfonctionne ; soit qu'ils sont pervers ou maltraitants, il y a toujours, à l'origine de la violence, l'incompétence ou l'incurie des parents. Les explications proposées sont le plus souvent des assertions pures et simples. Elles mettent en cause les qualités parentales supposées absentes ou insuffisantes. L'omniprésence de l'histoire familiale n'est, en définitive, qu'un vernis phénoménologique. Il dissimule une ancienne, profonde et banale représentation : les enfants sont violents parce qu'ils ont des parents défaillants ou pervers. Cette représentation fonctionne comme un invariant, un dogme. Elle rend compte à elle seule, et dans des modalités qui peuvent se réduire à quelques-unes, de toutes les causes profondes des violences rapportées dans les écrits.

D'autre part, nous constatons que, pour les rédacteurs, la violence est inscrite dans la personnalité. Les écrits ne distinguent pas entre l'être et l'avoir, entre le structurel et le contingent. Les jeunes ne commettent pas seulement des actes violents, ils sont violents. La violence est toujours présentée ou sous-entendue comme une caractéristique psychologique des sujets. L'histoire familiale façonne ces enfants de telle sorte que la violence s'inscrit en eux. Ils sont violents ; et cette qualité particulière de leur être les conduit à privilégier le passage à l'acte pour exprimer souffrance, angoisse, mais aussi désir, ou revendication. Cette représentation a une double conséquence. Tout d'abord, en situant la violence au cœur de la personnalité des sujets, dans leur psychologie profonde, elle les exonère en quelque sorte de la responsabilité. Comment dès lors conduire une action éducative si les actes d'autrui sont commis malgré lui, s'il est violent à son corps défendant ? Il ne s'agit plus à proprement parler d'éduquer mais de changer l'être lui-même, l'être en lui-même ! D'autre part, cette représentation, en portant le regard exclusivement sur la psychologie du sujet violent, se focalise sur un hypothétique « pourquoi » historique et délaisse le « comment » contextuel. En d'autres termes, l'attention est centrée sur un programme de changement des conduites pour des motifs intrinsèques et reste aveugle à la réalité externe, à l'ici et maintenant du placement ou de la relation. En définitive la question n'est jamais posée d'une possible légitimité, ou à tout le moins d'une rationalité contextuelle, du passage à l'acte. Celui-ci est toujours l'expression d'une faillite du sujet.

Comment, dès lors, les éducateurs conçoivent-ils leurs actions, quelles en sont les modalités, les lignes de force, les points d'appui ? Quelles cohérences, quelles congruences peut-on établir entre la conception de la violence qu'ils développent et les modèles éducatifs qu'ils mettent en œuvre ? Reprenons la lecture des textes.

1.3.5. L'agir éducatif, description et analyse.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Dans l'ensemble des rapports de synthèse, les éducateurs livrent quelques commentaires relatifs à leurs attitudes et à leurs stratégies éducatives. Peu abondants, ils sont néanmoins riches de significations même s'ils renseignent peu sur leurs savoir-faire.

Au premier plan se trouvent la vigilance et l'anticipation. Il s'agit de *« devancer les passages à l'acte »,* il est *« indispensable de faire preuve de vigilance »,* de *« décoder ses comportements pour éviter de se faire surprendre »,* de *« chercher la bonne distance », « d'anticiper ses angoisses ».* Attention aux aguets, faculté d'interpréter les signes avant-coureurs de la survenue de la violence, capacité de se positionner à la « *bonne distance »* sont les premières qualités. Ensuite, la présence éducative se caractérise aussi par la mise en œuvre d'une *« forte autorité », « d'attitudes linéaires et stabilisantes », « de calme et de cohérence »* car *« la patience et l'énergie sont de rigueur ».* Ces attitudes sont parfois corrélées à des réflexions éthiques : « *il faut accepter S. dans ses comportements, c'est une position difficile à tenir » ; « il faut être juste », « ne pas stigmatiser »,* ou idéologiques, *« la non violence dont nous faisons preuve devrait casser sa violence ».* Elles laissent parfois entendre qu'elles sont le fruit d'un difficile programme d'actions sur soi-même : *« il nous faut constamment maîtriser notre propre angoisse afin de ne pas réveiller en lui ce sentiment qui provoque sa montée en violence et face à laquelle nous sommes impuissants* ». D'autres attitudes évoquent un accompagnement dans le souci d'autrui : vouloir *« nourrir affectivement », instaurer une relation forte », « amener à prendre confiance en lui »,* parfois même *« accompagner et guider avec acharnement ».* Se dessine, par petites touches, un auto-portrait de l'éducateur doué de qualités d'intuition, d'autorité naturelle, capable d'introspection et de maîtrise, et dont les attitudes sont commandées par l'acceptation d'autrui, l'empathie, le sens de la justice. Il met ces qualités au service de la construction et du maintien du cadre où il conduit son action. Il essaie de maintenir *« un cadre éducatif bien marqué », « un cadre rigoureux amené avec souplesse », « un cadre rigide »,* car les enfants ont besoin d'être *« contrôlés et canalisés », « contenus par des limites ».* Il convient de *« supprimer les défenses » et de « canaliser les flots débordants de (son) impulsivité ».* Ce thème du cadre se prête aux qualificatifs les plus divers. Il doit être tour à tour, ou à la fois, souple, rigoureux ou rigide, strict, contenant, rassurant, bien marqué. Sa construction et son maintien sollicitent en permanence attention et énergie pour *« maintenir le cadre », « restaurer le cadre », « rétablir le cadre », « cadrer »* et *« recadrer ».*

Les actions personnalisées décrites, privilégient deux axes : la conscientisation, la gratification. La conscientisation est activement recherchée. Son *modus operandi* est l'entretien individuel. On ne compte pas, dans les écrits, le nombre de fois où sont évoqués la nécessité de mettre en place, de poursuivre ou de reprendre les *« entretiens individuels ».* Ils sont suggérés, proposés, imposés, et l'on en vient à se demander s'ils ne représentent pas l'alpha et l'oméga de la pratique éducative. On en attend beaucoup. Ils ont pour fonction de « *mettre du sens sur les émotions », « faire prendre conscience de ses problèmes », « aborder sa problématique », « aider à verbaliser pour mettre un sens à ses comportements déviants », « l'amener à réfléchir sur ses attitudes » « verbaliser les angoisses », « mettre des mots sur ses maux ».* Ils sont également là pour *« aborder son histoire », « élaborer sa relation à sa mère »* ou encore *« déverser ses ressentis ».* Cela étant, ce programme ne semble pas toujours tenir les promesses attendues : *« il éprouve*

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

de nombreuses réactions épidermiques dès que l'on aborde avec lui sa souffrance (…) Il refuse tout discours sur sa famille et son histoire ». La gratification occupe une place secondaire. Elle se réduit à quelques propositions : *« positiver » « valoriser »,* et exceptionnellement *« renforcer les réponses positives »* ou « *renforcer positivement les réponses adaptées ».*

L'attention est d'abord retenue par l'inquiétude qui se livre au travers de leurs écrits. Les éducateurs doivent être vigilants, savoir deviner, anticiper, repérer les signes annonciateurs des difficultés, des catastrophes qui pourraient survenir si la vigilance s'émoussait. Privés de la possibilité de déjouer la violence, ils devraient alors la subir. S'ils parlent abondamment de l'angoisse des enfants et des adolescents, il nous apparaît là, qu'une angoisse diffuse les habite probablement bien souvent.

Le discours relatif au cadre, sous une forme incantatoire, se déroule comme un leitmotiv. Discours purement performatif qui ne dit rien des modalités concrètes On rappelle constamment la nécessité d'établir un cadre strict, rigoureux, souple mais ferme, on disserte à l'envi sur les subtiles nuances de son contenu. Programme d'intention et non description d'une pratique professionnelle en actes.

Les écrits s'attardent sur une pratique bien repérée dans ses objectifs et ses modalités, celle de l'entretien [42] . Pivot de l'action éducative, ils doivent aider à l'expression des problèmes, à leur conscientisation et produire une catharsis. La verbalisation, la prise de conscience, le fait de pouvoir *« déverser ses angoisses* » permettrait en quelque sorte de se passer des passages à l'acte. Si la violence prend sa source dans l'histoire familiale, si les évènements de l'enfance ou les défaillances parentales en sont à l'origine, il est, pour les éducateurs, logique qu'un travail de conscientisation, en amenant l'enfant à comprendre les causes et les processus qui, à son insu, guident ses conduites, lui permette de renoncer à ce moyen d'expression inadéquat. Cependant, force est de constater, notre corpus en atteste, que cette construction est bien vacillante, qu'elle est impuissante à engager les jeunes vers des voies plus apaisées. Pourtant elle perdure. La réalité des problèmes, la lucidité parfois douloureuse des constats d'impuissance ou d'échec n'entament pas cette conviction.

Ce constat nous conduit à nous intéresser maintenant aux théories de la violence, afin de repérer celles qui fondent et supportent la double conviction de l'origine historique -au sens de l'histoire familiale et individuelle- de la violence d'une part, et celle de l'entretien « cathartique » comme remède à sa survenue, d'autre part. C'est l'objet du prochain chapitre.

Avant de clore celui-ci, nous examinons un dernier point. Nous avons précédemment fait le constat de l'augmentation de la violence des jeunes en fonction de leur âge : peu fréquente chez les jeunes enfants, elle suit une courbe ascendante et continue jusqu'à l'adolescence. Nous sommes en mesure maintenant de compléter qualitativement ce constat. La violence augmente avec l'âge, certes, mais au-delà, elle est perçue différemment. Chez les enfants les plus jeunes, la violence de nature pathologique est sur

[42] Nous ne considérons évidemment pas que l'entretien éducatif est la seule action ou intervention éducative conduite, nous constatons seulement que, dans les rapports de synthèse , c'est celle qui est le plus souvent décrite. Nous en concluons que, aux yeux des rédacteurs, elle présente un intérêt particulier.

vertu de la loi du droit d'auteur.

le devant de la scène. A un âge intermédiaire, les conduites manipulatrices et leur cortège de violences cachées occupent la première place. A l'adolescence, les violences résultant de conduites de prestance et de domination sont le plus souvent décrites. Pour les jeunes filles, la violence, souvent paroxystique, n'est signalée qu'à l'adolescence. Chez les éducateurs,les représentations dominantes de la violence évoluent en fonction de l'âge de ses acteurs. Sont-ce les mêmes enfants qui, selon leur âge, manifestent leur violence avec des modalités différentes ? Dans cette hypothèse, le sujet ontologiquement violent serait tout de même capable d'intégrer des modalités socialisées variées de l'expression de sa violence. Sont-ce des enfants différents, qui seraient violents seulement à certaines périodes de leur existence ? Dans ce cas, il faudra comprendre autrement que dans une perspective mécaniste la survenue de la violence, et s'interroger sur le contexte : pourquoi ici ? Pourquoi maintenant ? Pourquoi dans cette situation particulière ? Par ailleurs, la particularité de la violence des jeunes filles ne laisse pas d'interroger. Une violence « féminine » est-elle si tabou dans notre société que l'on ne puisse la reconnaître que si elle s'exprime de façon spectaculaire ? Est-elle le signe de l'échec d'autres stratégies, comme la séduction, qu'elles conduiraient plus loin que ne le font les garçons ? Serait-elle l'ultime recours là où les garçons en useraient plus tôt ? Cette perspective conduirait alors à une hypothèse plus stratégique que pulsionnelle.

1.4. Aux origines de la violence, perspectives ouvertes par les theories contemporaines.

Nous allons nous attacher aux contenus de trois ensemblesdisciplinaires. Les théories en éthologie humaine, en psychologie behavioriste et en psychanalyse. D'autres auraient pu, à bon droit, prendre place à leurs côtés. Des critères de faisabilité nous ont contraintà limiter le champ de nos investigations, mais d'autres motivations nous y ont conduit.Notre choix est motivé par notre objectif : comprendre dans quels champs théoriques les éducateurs puisent leurs convictions de l'origine « historique » -au sens de l'histoire individuelle- de la violence des jeunes. Dans cette perspective, nous interrogeons les grandes théories qui traitent de l'origine de la violence. Celles que nous avons choisies développent, des constructions heuristiques différentes, voire opposées. Elles dessinent néanmoins un panorama significatif des diverses conceptions mobilisées dans d'autres théories. Nous les avons retenues en fonction de leur significativité et de leur capacité à occuper du champ. Cela étant, à l'intérieur même des théories retenues et des auteurs de références choisis, nous sommes conscients du caractère lacunaire de notre présentation. Nous n'avons pas pris en compte les prédécesseurs et les successeurs de Burrhus F. Skinner -notamment les travaux de John B. Watson et d'Aaron T. Beck-, nous avons négligé les travaux récents de Boris Cyrulnik et passé sous silence l'apport de psychanalystes tels que ClaudeBallier ou Jean Bergeret, la théorie du bouc-émissaire développée par René Girard, etc. Il nous semble que ces travaux, à notre connaissance et sous réserve d'inventaire, n'entrent pas en contradiction avec les fondements posés par les auteurs dont nous avons fait usage. De nouveaux développements certes, des

vertu de la loi du droit d'auteur.

perspectives nouvelles, des approfondissements féconds mais ni virages radicaux, ni démentis invalidants. Ce qui suit n'a d'autre ambition, que de permettre de baliser le large champ des théories contemporaines.

1.4.1. La violence échec sociétal et moral : l'éthologie de Lorenz.

Konrad Lorenz apporte une contribution essentielle à la compréhension des conduites violentes chez les sujets humains. L'éthologie, science dont il est un des fondateurs, se propose d'étudier le comportement des espèces dans leur milieu en recourant aux méthodes d'observation comparatistes issues des sciences de la nature. Elle se fonde sur une conception darwinienne de l'évolution et, appliquée à l'étude des conduites humaines, s'emploie à objectiver la complexité des interactions pulsionnelles ou instinctuelles et des conduites acquises par la culture et les traditions. Lorenz s'est intéressé, dans son ouvrage intitulé *L'agression* [43] *,* à la question de l'origine et du sens des conduites violentes dans les sociétés humaines.

Parfois qualifié d'instinctiviste, notamment par Heinrich Fromm [44] , Lorenz fait sien l'évolutionnisme darwinien, mais s'il recherche l'origine phylogénétique des conduites humaines, il ne réduit pas leurs manifestations à des automatismes ou à des motions purement instinctives. Il tente de comprendre comment elles s'articulent, se combinent et se transforment ; comment elles motivent, modifient ou au contraire inhibent d'autres conduites nées, elles, des impératifs de la raison ou de la culture.

A propos de l'agression [45] , Lorenz part de la question suivante : à quoi le mal est-il bon ? S'appuyant sur l'observation des animaux, il distingue deux types d'agression. L'une, extra-spécifique, est orientée vers d'autres espèces que la sienne propre ; l'autre, intra-spécifique, est orientée vers sa propre espèce. Il reconnaît trois fonctions primordiales à la seconde : *« la répartition d'êtres vivants semblables dans l'espace vital disponible », « la sélection effectuée par les combats entre rivaux qui permet de conserver les meilleurs géniteurs », « la défense et la protection des progénitures »* [46] . De plus, il constate qu'en permettant de donner le pouvoir aux *« mâles sages* », l'agressivité est un organisateur essentiel de la communauté car elle permet que les décisions soient prises *« dans l'intérêt de la communauté ».* Pour lui, *« l'agression intra-spécifique, loin d'être un principe diabolique, destructeur, [..] est indubitablement une partie essentielle de l'organisation des instincts pour l'organisation de la vie »* [47] .

[43] Lorenz, K. 1969. *L'agression*, Paris, Flammarion.

[44] Fromm, E. 19975. *La passion de détruire*, Paris, Robert Laffont.

[45] Lorenz ne distingue pas conceptuellement agression et violence. Les deux termes sont synonymes avec un usage prédominant du terme d'agression ; aussi, dans ce chapitre qui présente ses apports, nous utiliserons le terme d'agression

[46] Ibid, p 49.

[47] Ibid, p 54.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Ces fonctions mises en évidence, deux questions se font jour. La première concerne le fonctionnement initial, l'origine de la modalité agressive ; l'autre, la régulation de l'agression intra-spécifique. Lorenz conçoit l'agressivité comme un instinct spontané et non comme le résultat d'une réaction à des facteurs extérieurs au sujet. Il s'oppose avec des arguments neurologiques à l'idée de la réactivité première des comportements animaux et humains « *l'idée que le comportement animal et humain est en premier lieu réactif* [est] *absolument fausse »* [48] , *« le système nerveux central n'a pas besoin, avant de répondre, d'attendre des stimuli, il peut produire lui-même des stimuli »* [49] .

Comment l'agressivité intra spécifique se régule-t-elle ? Lorenz observe que, selon qu'elles possèdent ou non des instruments susceptibles d'être mortels pour leurs congénères (dents acérées, griffes puissantes, becs meurtriers, etc.), les espèces ont les conduites agressives intra-spécifiques radicalement différentes. Chez les espèces à potentiel dangereux faible, l'agressivité intra-spécifique est fortement développée, chez les espèces à fort potentiel destructeur, l'agressivité intra-spécifique est faible, puissamment ritualisée, et comporte une véritable inhibition du meurtre de ses semblables. Autrement dit, l'agressivité intra-spécifique est inversement proportionnelle à la dangerosité objective de l'espèce. En outre, les espèces à fort potentiel destructeur disposent, par le processus de ritualisation de l'agressivité, d'un instrument de régulation qui permet leur survie. Il opère une déviation de l'instinct d'agression qui s'investit et se satisfait dans le rituel. *« La déviation ou réorientation de l'attaque est probablement l'échappatoire la plus ingénieuse que l'évolution ait inventée pour diriger l'agression vers des voies inoffensives »* [50] . Cette dérivation n'est cependant pas un simple mouvement mécanique : le processus de ritualisation est un processus phylogénétique complexe et sophistiqué qui « *fait naître dans chaque cas un instinct nouveau et parfaitement autonome [..] c'est aux pulsions créées par la ritualisation qu'incombe la tâche de s'opposer à l'agression, de la canaliser dans des voies non nocives et de freiner ses effets préjudiciables à l'espèce »* [51] . Dans la perspective évolutionniste qui est la sienne, Lorenz propose une interprétation de la démesure de l'agressivité humaine : les primates, dont nous sommes les enfants, étaient de piètres prédateurs, extrêmement agressifs, mais peu efficaces, compte-tenu de leurs médiocres moyens. Ils n'ont donc pas développé, dans leur phylogenèse, de processus de ritualisation complexes pour se protéger des dangers pour eux-mêmes de leur agressivité. Ils n'ont pas, à l'égal des loups par exemple, de mécanismes inhibiteurs du meurtre intra-spécifique. Le développement cognitif de l'espèce, en lui donnant la possibilité de concevoir, d'utiliser et de perfectionner des armes, a transformé une espèce hargneuse et peu efficace en tant que prédatrice, en une espèce hyper-prédatrice et dépourvue de freins phylogénétiques efficaces. Ces freins doivent donc, à chaque génération, être construits et développés. Là réside, une mission

[48] Ibid, p 56.

[49] Ibid, p 57.

[50] Ibid, p 62.

[51] Ibid, p 63.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

essentielle de l'organisation des sociétés. Chez l'homme, ces rites dérivateurs de l'agressivité sont des *« rites culturels qui se forment au cours de l'histoire, (ils) ne sont pas incorporés dans le patrimoine héréditaire ; ils sont transmis par la tradition et chaque individu doit les apprendre à nouveau »* [52] .

Pour Lorenz, la culture,en tant que matrice des normes, est la condition *sine qua non* de la vie sociale de l'être humain. *« Les normes de comportement social, développées par la ritualisation culturelle, jouent dans la société humaine un rôle aussi important que la motivation instinctuelle et le contrôle qu'exerce la morale responsable »* [53] . Il considère la culture comme indispensable à l'exercice harmonieux des pulsions humaines : *« L'homme est par nature un être de culture, tout son système d'activité et de réactions innées a été construit par la phylogenèse de telle façon qu'il a besoin d'être complété par la tradition »* [54] . Un homme sans culture est donc un homme incomplet et même impossible : *« Sans rites, sans traditions et sans coutumes représentant un bien commun, les êtres humains seraient absolument incapables de former des unités plus grandes que les groupes humains primitifs* [55] *»*. Cette culture est plus une imprégnation qu'une pratique réfléchie, consciente, élaborée par la pensée conceptuelle. Pas plus que le loup ne sait pourquoi il est inhibé dans sa pulsion agressive vis-à-vis de ses pairs, l'homme ne sait, en lecture immédiate, le sens de tel ou tel rite auquel pourtant, « naturellement », il se soumet. Dans cette perspective, la culture façonne et contient, elle est partie intégrante du continuum développemental et se transforme selon les lois de l'évolution.

Les instincts agressifs, sont, faute de mécanismes inhibiteurs phylogénétiquement acquis, régulés par l'imprégnation des coutumes et des traditions dont chacun doit faire l'apprentissage. Mais il existe un autre mécanisme qui apporte son concours à cette régulation des instincts : la responsabilité raisonnable. De quoi s'agit-il ? L'évolution a conduit l'espèce humaine à développer les modalités cognitives particulières que sont l'usage de la parole et le développement de la pensée conceptuelle. C'est là que se situe peut-être la rupture avec l'animalité de l'homme en ce que : *« la pensée conceptuelle et la parole ont changé toute l'évolution de l'homme car elles ont produit quelque chose d'équivalent à l'hérédité des caractères acquis »* [56] . La pensée conceptuelle permet à l'homme de se penser, de penser son environnement et, partant, de développer la curiosité. Etre curieux, c'est vouloir comprendre les choses et les phénomènes, imaginer ce qui va advenir, lier les causes et les effets, tenter d'anticiper les conséquences des évènements et des actes que nous produisons. La curiosité est mère de la conscience qui, à son tour, engendre le sentiment de responsabilité. Dans un processus similaire à celui qui a permis aux grands animaux prédateurs de construire, à partir des pulsions

[52] Ibid, p 72.

[53] Ibid, p 247.

[54] Ibid, p 253.

[55] Ibid, p 254.

[56] Ibid, p 230.

vertu de la loi du droit d'auteur.

agressives, des pulsions ritualisées devenues autonomes, *« les mêmes facultés (pensée conceptuelle et parole) qui fournissent à l'homme des outils et cette puissance dangereuse pour lui-même, l'ont donc muni du moyen d'en empêcher l'abus : la responsabilité raisonnable »* [57] . Cette morale responsable est le second pilier de la possibilité d'une vie en société. *« Parmi les nombreux comportements sociaux de l'homme que la phylogenèse a fait évoluer, il n'y en a pratiquement pas un qui n'ait besoin d'être contrôlé par une morale responsable »* [58] . Son rôle s'accroît d'ailleurs dans nos sociétés modernes à mesure que *« les conditions écologiques et sociologiques dévient davantage de celles auxquelles la phylogenèse a adapté le comportement instinctif de l'homme »* [59] . A ce stade de la réflexion, Lorenz expose son pessimisme en constatant que ces deux modalités de régulation de l'instinct d'agression se révèlent insuffisantes dans nos conditions d'existence modernes : *« La pression de la sélection naturelle a fait évoluer dans l'homme, à l'époque la plus reculée, une quantité de pulsions agressives pour lesquelles il ne trouve pas de soupapes adéquates dans la société actuelle »* [60] .

En résumé, pour Lorenz l'agressivité est un instinct indispensable à la survie de toutes les espèces vivantes. Pour des motifs tenant à la spécificité de son évolution phylogénétique, elle est particulièrement développée chez l'homme. Elle n'est pas contingente à la réalité externe. Les mécanismes de l'évolution, pour le protéger des dangers intra-spécifiques de cette agressivité [61] , l'ont doté de deux moyens : la culture, qui a pour fonction de dériver l'agressivité de ses buts initiaux et de les orienter vers d'autres buts non destructeurs, et la capacité à construire une pensée qui lui permet de développer une morale responsable. Notre civilisation ne permet plus d'autres dérivatifs. L'excès d' agressivité provient pour l'essentiel de deux sources, les défaillances de l'intégration des coutumes et des traditions d'une part, l'insuffisance de l'activité de pensée de l'autre.

1.4.2. La violence, une virtualité renforcée par l'environnement : le behaviorisme de Skinner.

L'ambition de Skinner, penseur du behaviorisme, était, à la suite des travaux de Watson, de fonder une science du comportement. Aussi ne pouvait-il pas occulter l'étude des comportements violents.

Avant de présenter ses apports sur la violence, il est nécessaire de s'arrêter sur sa

[57] Ibid, p 243.

[58] Ibid, p 243.

[59] Ibid, p 244.

[60] Ibid, p 247.

[61] Dangers d'autant plus considérables que son développement cognitif lui a permis de concevoir des moyens de destruction de ses semblables particulièrement performants !

vertu de la loi du droit d'auteur.

théorie des relations entre l'individu et l'environnement et, tout particulièrement, sur le concept de renforcement. Skinner dépasse la conception behavioriste classique -la théorie du stimulus réponse initiée par Ivan P. Pavlov- et critique la théorie de l'input output. Il propose à l'observateur d'élargir son champ de vision en ajoutant à l'observation une phase supplémentaire : *« aucune description de l'interaction entre l'organisme et son milieu n'est complète si elle n'inclut pas l'action du milieu sur l'organisme après qu'une réponse ait été donnée »* [62] . L'attention ne va plus être exclusivement portée sur la recherche de la cause d'un comportement -quel stimulus ou ensemble de stimuli pour telle réponse - mais sur ce qu'une réponse détermine dans les comportements futurs. Pour conceptualiser cette interaction complexe qui contient *« les circonstances dans lesquelles une réponse survient, la réponse elle-même, les conséquences renforçantes »* [63] , Skinner forge le concept de renforcement. De quoi s'agit-il ?

On peut constater que les contingences de l'environnement conduisent les êtres humains à sélectionner telle ou telle conduite. Au-delà, l'observation montre que *« l'occurrence à peu près simultanée d'une réponse et de certains évènements change l'organisme et accroît la probabilité que des réponses de même type se reproduisent à nouveau »* [64] . Autrement dit, certaines réponses à des comportements accroissent la probabilité qu'ils soient renouvelés. Ce n'est donc pas un stimulus qui engendre une conduite, mais un ensemble de conditions qui, données en réponse à un comportement, déterminent non seulement son renouvellement mais, par-delà la simple répétition, encouragent en quelque sorte la fréquence de son usage, son « débit ». Les modifications de l'environnement, dont le sujet perçoit qu'elles sont produites par son comportement, augmentent son débit. Ce sont des renforcements.

En mettant l'accent sur ces réponses renforçantes de l'environnement, les « contingences de renforcement », en étudiant leurs variables, Skinner propose une approche essentiellement pragmatique du comportement humain. Récusant les hypothèses mentalistes, c'est à dire les tentatives d'une compréhension psychologique du sens des conduites humaines, il propose d'agir sur les contingences de renforcement des conduites de façon à les modifier et à obtenir les comportements adéquats au bien-être du sujet et adaptées aux exigencesde son environnement social.

Skinner donne une définition précise de l'agressivité : c'est un « *comportement qui affecte les autres organismes soit phylogénétiquement en atteinte à leur survie, soit ontogénétiquement en tant que renforcement négatif »* [65] . Il distingue l'agressivité phylogénétique -héritée de la nécessité de la lutte pour la survie, de la compétition sexuelle et de la protection des progénitures-, de l'agressivité ontogénétique, qui est constituée *« des atteintes portées à autrui (qui) semblent agir comme un renforcement »*

[62] Skinner, B. F. 1988. *L'analyse expérimentale du comportement*, Liège, Mardaga, p 20.

[63] Ibid, p 23.

[64] Ibid, p 24.

[65] Ibid, p 281.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

[66] .

L'agressivité phylogénétique, telle qu'il la décrit, recouvre approximativement ce que les éthologues nomment « instinct », mais Skinner leur accorde une place secondaire dans les manifestations agressives. Selon lui, l'agressivité est une virtualité. Elle se développe en fonction de la puissance des renforcements procurés par l'environnement. Les éthologues considèrent qu'il revient à l'environnement social la tâche de contenir, d'offrir des dérivations acceptables à la puissance formidable des instincts. Les psychanalystes, nous le verrons, donnent aux mécanismes du refoulement et à celui de la sublimation la fonction d'une régulation et d'une transmutation des instincts devenus pulsions. Pour Skinner, l'environnement, selon qu'il les renforce ou pas, dirige les instincts. Au regard des autres théories, l'importance de la phylogenèse est considérablement réduite. Si l'homme naissant n'est pas réduit à une tabula rasa, son potentiel instinctuel phylogénétique ne semble pas plus déterminant que la couleur de ses yeux. *« Le problème de l'agression ne vient ni d'un instinct de mort ni d'une pulsion mais d'un environnement dans lequel les hommes sont renforcés lorsqu'ils s'entre déchirent. [..] Dans un monde ou l'enfant n'attaquerait jamais les autres avec succès, le comportement agressif ne serait pas très important »* [67] .

Dans la conception de Skinner, seule l'agressivité ontogénétique est déterminante. C'est elle qui fait problème et il va s'attacher à décrire quelles en sont les contingences de renforcement. Il constate que *« les atteintes portées à autrui semblent agir comme un renforcement donnant lieu à une sorte de comportement agressif »* [68] . L'atteinte portée à autrui, lorsqu'elle est couronnée de succès, a une double conséquence : l'agresseur obtient ce qu'il veut et il est encouragé à la récidive du comportement agressif. Skinner distingue précisément les variables contingentes qui participent de ce phénomène. D'abord, le comportement de la victime elle-même : « *il faut chercher les stimuli qui renforcent l'acte agressif dans le comportement de la victime, dans ses cris, ses pleurs, ses attitudes craintives, sa fuite, ou dans tout autre indice attestant que le coup a porté* » [69] . A ses yeux, les manifestations de la victime, lorsqu'elles confirment l'efficacité de l'agression, constituent un renforcement. Viennent ensuite, les satisfactions qui, obtenues par des conduites agressives, contiennent en elles-mêmesune composante de renforcement : c'est le cas de *« l'atteinte efficace à un rival sexuel (qui) est renforçante lorsque elle est suivie d'un renforcement sexuel à l'abri de tout défi »* [70] . Le spectacle des signes d'atteinte est également renforçant, à l'exemple des joutes sportives ou des mises en scène « pour de faux », si fréquentes dans les jeux enfantins : *« un terrain de jeux est une avenue pour les conduites agressives et ces conduites tôt ou tard entraîneront des*

[66] Ibid, p 283.

[67] Ibid, p 87.

[68] Ibid, p 278.

[69] Ibid, p 278.

[70] Ibid, p 279.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

difficultés » [71] . Ainsi Skinner conteste radicalement la fonction apaisante des mécanismes de ritualisation décrits par les éthologues. Il donne aux rituels, aux spectacles, aux mises en scène des conduites agressives, une fonction de renforcement des conduites agressives. Enfin, lorsqu'une conduite agressive déclenche en retour une réponse agressive, la stimulation aversive que provoque cette réponse agit, elle aussi, comme un renforçant de l'agressivité première.

En somme, la conception de Skinner amène à considérer que l'agressivité n'est pas un problème interne du sujet. Elle est le résultat d'un ensemble de réponses sociales renforçantes qui constituent un encouragement à l'usage répété des conduites agressives qui, sans cette excitation sociale, resteraient quasiment inactives en chacun de nous.

Pragmatique, Skinner discute des conditions favorables à l'éradication ou, à tout le moins, à la réduction des conduites agressives. Il distingue quatre types de solutions. La solution « sybaritique » consisterait *« à imaginer des manières relativement anodines d'être agressif : qu'un homme en batte un autre aux échecs ou au tennis plutôt qu'à coups de bâton. (…) Compte tenu de l'action renforçante de la stimulation, on peut augurer du fait que « ces pratiques renforcent probablement l'agressivité plus qu'elles ne la déchargent »* [72] .La solution « puritaine » suppose des renforcements compensés par des punitions. Skinner la récuse arguant qu'elle ne fait que déplacer le problème : celui qui punit manifeste ainsi un comportement agressif, donc renforçant. De surcroît *« elle entraîne une lutte pour le contrôle de soi souvent violente et épuisante* (et) *aura des sous-produits névrotiques »* [73] . Les solutions « chimiques », consistent à *« mettre l'organisme à la hauteur de la situation »* [74]). Courantes en milieu psychiatrique, elles ne sauraient se prêter à un usage général compte tenu des critiques morales ou éthiques qu'elles soulèvent, mais aussi parce *« qu'elles réduisent probablement certains effets renforçants souhaitables* » [75] . A partir de la connaissance expérimentale des variables contingentes, seule la solution environnementale est à même, selon Skinner, d'agir efficacement sur les conduites agressives. *« L'agressivité d'origine phylogénétique peut-être réduite au maximum en réduisant les stimuli propres à la déclencher. Le comportement acquis à la faveur d'une tendance innée à être renforcé par les atteintes portées à autrui peut-être atténué en modifiant radicalement les contingences, en organisant le monde de telle sorte que très peu de comportements puissent produire le type d'atteinte renforçant. Nous pouvons éviter de faire de l'atteinte à autrui un renforcement conditionné en nous assurant que jamais d'autres renforcements ne soient associés à des comportements agressifs. [..] En bref, nous pouvons résoudre le problème de l'agression en édifiant un monde dans lequel l'atteinte à autrui ne favorise pas la survie*

[71] Ibid, p 87.

[72] Ibid, p 285.

[73] Ibid, p 82.

[74] Ibid, p 83.

[75] Ibid, p 83.

vertu de la loi du droit d'auteur.

et, pour cette raison ne joue jamais le rôle d'un renforcement. Ce sera nécessairement un monde dans lequel des comportements non agressifs seront abondamment renforcés selon des programmes efficaces par d'autres moyens » [76] .

On le voit, les conclusions théoriques de Skinner s'éloignent radicalement de celles de Lorenz. Accordant peu de place à l'agressivité phylogénétique, il la considère comme une simple virtualité, comme un comportement potentiel possible parmi bien d'autres. Elle est amenée à se développer si -et seulement si- l'environnement envoie à celui qui la met en œuvre, au delà de la satisfaction, des signes de renforcement. Ils confirment le sujet dans le sentiment d'une adéquation supérieure de ce comportement comme modalité de transaction au monde. Pour Skinner, la réduction de l'agressivité exige de s'assurer qu'aucun renforcement ne puisse être associé aux comportements agressifs. Il importe de concevoir, de façonner, de transformer l'environnement de façon qu'aucun bénéfice ne puisse être apporté aux conduites agressives.

1.4.3. Le primat de l'histoire singulière : les théories psychanalytiques.

1.4.3.1. La violence, avatar tragique de la pulsion : Freud.

Dans l'œuvre de Sigmund Freud, la notion de violence, n'a pas fait l'objet d'un développement conceptuel spécifique. Cependant, plusieurs notions qui en sont proches comme la cruauté, la haine, l'agressivité, sont théorisées tout au long de son œuvre et se situent au cœur de son élaboration.

Dans son ouvrage, *L'interprétation des Rêves* [77] , Freud s'attarde, à propos des « *rêves de mort des personnes chères* » sur quelques particularités des sentiments enfantins. Il dessine, en filigrane, un tableau de ce que, plus tard, il qualifiera de « *cruauté enfantine* », et qui fondera l'hypothèse d'une pulsion de cruauté.

Cette hypothèse est la conséquence de l'observation des conduites des enfants. « *L'enfant est absolument égoïste. Il sent intensément ses besoins et lutte sans ménagement pour les satisfaire, il lutte en particulier contre ses concurrents* » [78] . *« Pour l'amour propre démesuré de l'enfant, tout ce qui le dérange est crime de lèse majesté, et, comme la législation draconienne, le sentiment de l'enfant ne dose pas la peine qui convient à cette sorte de crime* » [79] . Pour Freud, l'enfant est un être doté d'un amour propre démesuré, égoïste, et prêt à tout pour satisfaire ses besoins. Dans cette conception, la sauvagerie primitive est la règle. L'enfant nourrit des souhaits de mort au regard de ceux qui le dérangent : frères et sœurs avec lesquels il faut partager l'amour

[76] Ibid, p 286.

[77] Freud, S. 1967. *L'interprétation des rêves*, Paris, PUF.

[78] Ibid, p 218.

[79] Ibid, p 222.

vertu de la loi du droit d'auteur.

des parents, parent du même sexe qui empêche l'accès érotique à l'autre parent. « *De surcroît* (rappelle Julia Kristeva), *l'objet de haine (contrairement à l'objet amoureux) ne déçoit jamais* » [80] .Tout autant que les sentiments tendres, la jalousie et la haine sont activesdans l'enfance et se manifestent avec intensité.

Ce constat établi, Freud s'intéresse de plus près à la genèse de l'agressivité dans les *Trois essais sur la théorie de la sexualité* [81] . Dans le chapitre qu'il consacre aux perversions sexuelles, il la présente comme un élément constitutif normal de la sexualité : *« En ce qui concerne le sadisme, il est aisé d'en retrouver les origines dans la vie normale. La sexualité de la plupart des hommes contient des éléments d'agression, soit une tendance à vouloir maîtriser l'objet sexuel, tendance que la biologie pourrait expliquer par la nécessité pour l'homme d'employer, s'il veut vaincre la résistance de l'objet, d'autres moyens que la séduction. Le sadisme ne serait pas autre chose que le développement excessif de la composante sadique agressive de la pulsion sexuelle qui serait devenue indépendante et qui aurait conquis le rôle principal »* [82] . Nous avons là, à propos de l'agressivité, trois notions remarquables.

Freud situe l'agressivité du côté de l'instinct : constitutive de l'être humain biologique normal, elle serait la force indispensable pour assurer sa survie. Il relie cette force à la sexualité, pas seulement comme adjuvent, mais comme un élément qui en deviendra constitutif. L'agressivité, force nécessaire à la conquête de l'objet, n'en reste pas à ce simple rôle, elle se lie inextricablement à la sexualité et en devient une composante indissociable. Il considère enfin qu'elle peut, dans certains cas, prendre le pas sur toutes les autres composantes de la sexualité, au point d'en devenir le but exclusif, dans le cas du sadisme par exemple. Cependant, cette motion agressive n'est pas, selon lui, une force neutre. Il l'associe au terme de cruauté jusqu'à parler d'une véritable pulsion de cruauté : *« On ne peut comprendre ce qu'il entre de souffrance dans les symptômes morbides si l'on ne tient pas compte de la pulsion de cruauté (…) c'est cet élément de cruauté qui est cause de la transformation de l'amour en haine (...) qui se retrouve dans la symptomatologie d'un grand nombre de névroses et forme, presque en son entier, la symptomatologie de la paranoïa »* [83] . Si l'agressivité peut se situer du coté de l'instinct, la cruauté pourrait en être le développement spécifiquement humain et prendre très tôt sa source dans l'évolution du petit homme, dans la genèse de la sexualité infantile: *« la cruauté (est) un facteur de la composante sexuelle infantile. (…) L'enfant est en général porté à la cruauté, car la pulsion de maîtriser n'est pas encore arrêtée par la vue de la douleur d'autrui, la pitié ne se développant que relativement tard »* [84] . Freud ajoute plus tard que cette *« tendance à la cruauté dérive de la pulsion de maîtriser et fait son*

[80] Kristeva, J. 2005. *La haine et le pardon*, Paris, Fayard.

[81] Freud, S. 1962. *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Paris, Gallimard.

[82] Ibid, p 43, 44.

[83] Ibid, p 53.

[84] Ibid, p 59.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

apparition à un moment où les organes génitaux n'ont pas pris leur rôle définitif. Elle domine toute une phase de la vie sexuelle, (la phase) prégénitale » [85] . On sait qu'il a développé une théorie selon laquelle, avant que la libido ne se concentre sur les parties génitales, elle porte sur d'autres parties du corps : la zone orale dans un premier temps, la zone anale ensuite. C'est dans la phase sadique anale, caractérisée par l'antagonisme actif/passif, que la pulsion de maîtriser est mobilisée avec une énergie toute particulière. Pour Freud la survivance de la cruauté à l'âge adulte est la manifestation d'une fixation à ce stade infantile du développement de la sexualité *« Les enfants qui se montrent particulièrement cruels, (...) sont d'ordinaire soupçonnés de connaître une activité intense et précoce des zones érogènes. (…) L'absence de pitié entraîne un danger. L'association pendant l'enfance entre les pulsions érotiques et la cruauté se montrera plus tard indissoluble »* [86] .

En synthétisant les apports freudiens de 1905, nous pouvons définir l'agressivité comme un instinct qui participe à l'appropriation des objets nécessaires à la vie. Très tôt elle se lie à la sexualité, qui, chez l'enfant, a un développement précoce, et va rapidement en devenir l'une de ses composantes. Au stade sadique anal, elle se renforce au point d'en devenir un élément majeur. Elle se transforme en une pulsion de cruauté car, à cette époque de sa vie, l'enfant n'appréhende pas la souffrance qu'il peut infliger à autrui. Le sens moral, le sentiment de pitié ne se développent que plus tard. Pour Freud, la persistance à l'âge adulte de la cruauté résulte d'une fixation à ce stade précoce du développement de la sexualité. Lorsqu'elle se lie à la sexualité, l'agressivité peut prendre la première place : le plaisir de faire souffrir prend alors le pas sur le « *plaisir d'organe* ». Une activité précoce et intense des zones érogènes mobilise, de façon importante, la pulsion de cruauté et celle-ci deviendra alors indissolublement liée à la pulsion sexuelle.

Freud ne dispose pas encore à cette époque d'une théorie réellement construite des pulsions : *« Nos recherches sur les origines de la sexualité nous ont appris que l'excitation sexuelle naît par l'effet de certaines pulsions dont nous connaissons mal les origines, la pulsion de voir et la pulsion de cruauté »* [87] . Ce sera chose faite, lorsqu'en 1915, il rédigera sa *Métapsychologie*. Dans le premier chapitre, il s'emploie à définir le concept de pulsion et à suivre les méandres de leurs développements. Il consacre un long développement à lagenèse du sentiment de haine : nous allons tenter d'en saisir l'essentiel.

Pour comprendre l'émergence de la haine, il convient de se reporter aux expériences précoces de l'enfant. Nourrisson, il fonctionne sous le primat du principe de plaisir. De plus *« le moi se trouve investi pulsionnellement et est en partie capable de satisfaire ses pulsions sur lui-même »* [88] . A ce stade narcissique, le monde extérieur est indifférent. Mais, bientôt, sous la pression du développement des sens et de la motricité, les

[85] Ibid, p 59.

[86] Ibid, p 89.

[87] Ibid,135.

[88] Freud, S. 1998. *Métapsychologie,* Paris ; PUF, p 179.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

sensations de plaisir et de déplaisir vont aller en se complexifiant. Le petit homme va instaurer un nouveau mode de relation avec le monde extérieur : *« Il accueille dans son moi les objets offerts, dans la mesure où ils sont sources de plaisir, il s'introjecte ceux-ci et, d'un autre côté, expulse hors de lui ce qui en lui devient occasion de déplaisir, c'est la projection »* [89] . Il émerge de ce processus un «*moi*» qui a introjecté les éléments « *bons* » de l'environnement et un « *non-moi* », monde extérieur où sont rejetés les objets de déplaisir. Le mécanisme d'introjection permet de s'approprier les objets extérieurs sources de plaisir, de les faire soi à proprement parler, et de rejeter comme « *non-moi* » à la fois les objets extérieurs dispensateurs de déplaisir, et, par le mécanisme de la projection, les objets internes qui procurent du déplaisir. Tout ce qui est perçu comme extérieur est vécu comme source de déplaisir, rejeté, haï. Freud n'hésite pas à affirmer que *« le sens originel du haïr désigne la relation au monde extérieur étranger ( ) l'externe, l'objet, le haï seraient tout au début (*de la vie*) identiques »* [90] . Pour lui, la haine, véritable « *répulsion* » pour l'objet « *peut s'intensifier jusqu'à devenir penchant à l'agression contre l'objet, intention de l'anéantir »* [91] . Cette force de la haine est proprement phénoménale puisque *« le moi haït, exècre, persécute, avec des intentions destructrices, tous les objets qui deviennent pour lui source de déplaisir* » [92] . A ces yeux, la haine, considérée du point de vue de la relation d'objet est une pulsion antérieure à la pulsion d'amour. Aux stades les plus précoces de la vie, l'amour est purement narcissique : simple amour de soi, puisque tout ce qui est « *bon* » est soi. Nous pouvons en déduire que la haine est la première expérience qui permet de penser un non-soi, un autre que soi.

Ce développement de la pensée freudienne apporte à ce que nous avons précédemment évoqué, des éléments nouveaux. Si l'instinct phylogénétique prend chez le petit homme figure de pulsions, si l'agressivité « irrigue » un grand nombre d'entre elles, elle s'investit, dès l'aube de la vie, d'une façon prépondérante dans la haine. Cette pulsion de haine, antérieure à la pulsion d'amour permet la première différenciation *« moi » « non moi* ». Elle se manifeste parle désir de détruire tout objet procurant du déplaisir ou se refusant comme satisfaction. La violence témoigne de la persistance de cette différenciation archaïque dans la psyché.

Plus tard, en 1920, Freud revient sur cette question dans « *Au-delà du principe de plaisir* » [93] , et propose une compréhension nouvelle de la violence, en posant l'hypothèse de la pulsion de mort.

Dans sa *Métapsychologie*, il avait distingué deux grands ensembles de pulsions : les pulsions sexuelles et les pulsions du « *moi* » dites d'autoconservation. Constatant, dans la pratique de l'analyse que « *régulièrement, la libido est retirée de l'objet et dirigée vers le*

89 Ibid, p 180.

90 Ibid, p 181.

91 Ibid, p 182.

92 Ibid, p 183.

93 Freud, S. 1996. *Au-delà du principe de plaisir*, Paris, PUF.

vertu de la loi du droit d'auteur.

« moi » [94] *,* il en vient à penser que le « *moi* » est un objet d'investissement de la libido. Cette dernière -la libido narcissique-, retournement sur le « *moi* » de la libido d'objet, est par conséquent d'origine sexuelle. Dès lors l'opposition pulsions sexuelles / pulsions du « *moi* » perd son sens et doit être abandonnée.

Tout est-il pour autant sexuel ? A aucun moment Freud ne le soutient : *« notre conception était dès le début dualiste et elle l'est aujourd'hui de façon encore plus tranchée qu'auparavant »* [95] *.* Mais si les pulsions du « *moi* » sont, elles aussi, des pulsions sexuelles, quelles autres pulsions, de nature différente, existe-t-il? S'attachant à comprendre ce qui, dans la névrose de transfert, contraint des analysants à répéter les évènements de la vie infantile, Freud fait l'hypothèse d'*« une poussée inhérente à l'organisme doué de vie en vue de la restauration d'un état antérieur que cet être a dû abandonner sous l'influence de forces perturbatrices externes »* [96] *.* Il donnera à cette poussée la dénomination de pulsion de mort.

Il y aurait, dans chaque être humain, une lutte incessante de pulsions antagonistes : les unes, pulsions de vie, placées sous le signe d'Eros, conduisent le sujet vers le développement ; les autres, pulsions de mort, placées sous le signe de Tanathos le conduisent vers la régression à l'inanimé et luttant contre le développement, s'attachent à faire retour à l'homéostasie. Cette lutte de pulsions antagonistes est au cœur de la condition humaine, toutes nos actions en portent les stigmates.

Cette théorie nous permet d'établir une différenciation entre violence et agressivité. D'un côté, les pulsions de vie. Elles sont à la source de la reproduction, de la création, de la socialisation ; de la capacité à se défendre et à s'autoconserver en tenant compte de la réalité inextinguible de l'Autre : c'est le domaine de l'agressivité. De l'autre, la pulsion de mort. Elle aspire au retour à « *l'ante* », à l'inanimé, à un avant de l'Autre : c'est le domaine de la violence.

Faisant siennes les propositions freudiennes, et tirant les conséquences théoriques et cliniques de l'existence d'une pulsion de mort, Mélanie Klein va poursuivre et innover dans la compréhension des mécanismes les plus archaïques du développement humain, elle tente, à son tour, d'aller aux racines de la haine et de la violence.

1.4.3.2. L'envie, matrice de la violence : Klein.

L'œuvre de Klein est en grande partie consacrée à l'exploration et à la théorisation de la vie affective du très jeune enfant et de ses mécanismes les plus précoces. Au nombre de ceux là, l'envie occupe une place toute particulière ; elle est au cœur de la violence humaine, violence dont le prototype est l'acharnement à détruire le sein maternel.

Son élaboration du mécanisme de l'envie, prend largement en compte le postulat freudien de l'activité, dès l'origine de la vie, d'une pulsion de mort. Selon elle, il existe « *un*

[94] Ibid, p 324.

[95] Ibid, p 326.

[96] Ibid, p 308.

vertu de la loi du droit d'auteur.

conflit inné entre l'amour et la haine » une « *capacité d'éprouver à la fois l'amour et les pulsions destructrices (qui) est dans une certaine mesure constitutionnelle bien que son intensité puisse varier chez les sujets et être dès le départ influencée par les conditions extérieures »* [97] . Ce conflit est au cœur des toutes premières relations de l'enfant à sa mère et en constitue un des fondements [98] . « *La lutte entre les instincts de vie et les instincts de mort (…) entraîne une menace d'anéantissement du soi et de l'objet par les pulsions destructrices (*et constitue *les facteurs fondamentaux de la relation à la mère »* [99] .

Dans cette lutte, les pulsions destructrices se manifestent, de façon privilégiée, sous la forme de l'envie, forme à laquelle viennent s'ajouter l'avidité et la jalousie. L'envie est « *le sentiment de colère qu'éprouve un sujet quand il craint qu'un autre ne possède quelque chose de désirable et n'en jouisse. La pulsion envieuse tend à s'emparer de cet objet ou à l'endommager »* [100] . Klein distingue cette notion de celle d'avidité qu'elle définit comme étant « *la marque d'un désir impétueux et insatiable qui va à la fois au-delà de ce dont le sujet a besoin et au-delà de ce que l'objet veut ou peut lui accorder »* [101] .

Le conflit entre l'amour et la haine se focalise de façon privilégiée sur le sein maternel qui « *représente pour le nourrisson quelque chose qui possède tout ce qu'il désire ; il est une source inépuisable de lait et d'amour qu'il se réserve pour sa propre satisfaction* » [102] . La haine se manifeste sous la forme de l'envie. Le nourrisson attaque le sein et cherche à le détruire, mais de plus, par la mise en œuvre du mécanisme de la projection, il le remplitde contenus négatifs rejetés du « *moi* ». « *L'envie ne vise pas seulement la déprédation du sein maternel, elle tend en outre à introduire dans la mère, avant tout dans son sein, tout ce qui est mauvais, et d'abord les mauvais excréments et les mauvaises parties de soi afin de la détériorer et de la détruire* » [103] .

S'opposant à cette destructivité, l'introjection d'un bon sein maternel « *constitue le noyau du moi et contribue à la croissance de façon vitale, l'enfant intériorisant concrètement le sein et le lait maternel* » [104] . Cette introjection n'est possible qu'à la condition que « *le plaisir d'être nourri ait été vécu sans mélange et à de nombreuses*

[97] Klein, M. 1968. *Envie et gratitude*, Paris, Gallimard, p. 16.

[98] Klein lui suppose même une origine in utero, résultat de l'opposition, ressentie par le fœtus, entre un sentiment ordinaire de sécurité et l'angoisse que pourraient susciter des sensations désagréables.

[99] Ibid, p 16.

[100] Ibid, p 18.

[101] Ibid, p 18.

[102] Ibid, p 18.

[103] Ibid, p 18.

[104] Ibid, p 27.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

reprises » [105] . Cette expérience positive est d'autant plus importante que l'envie, en attaquant le bon objet, rend « *la retrouvaille du bon objet perdu plus ardue pour l'enfant* (et que par surcroît), *le sentiment d'avoir endommagé et détruit cet objet primitif ébranle la confiance du sujet : il doute de sa capacité, de sa sincérité dans ses relations ultérieures, de sa capacité d'aimer et d'éprouver la bonté* » [106] .

Ainsi la première relation de l'enfant à sa mère est-elle marquée du sceau d'un conflit amour/haine qui se manifeste par l'introjection d'un bon sein et par la destruction du mauvais sein dans lequel l'enfant projette ses propres contenus, mauvais, eux aussi. Pour faire face dans cette lutte des instincts, il est nécessaire que les affects d'envie et ceux de gratitude ne soient pas dans une situation de confusion. Pour cela, le nourrisson a recours au clivage qui est *« une condition préalable à la relative stabilité du nourrisson* (et) *sert à maintenir la séparation entre un mauvais et un bon objet et à protéger fondamentalement ce dernier »* [107] *.* Ce clivage protège le bon objet interne et permet qu'il se renforce pour autant que les expériences positives du sujet soient suffisantes. Lorsque le sujet constitue un bon objet interne suffisamment fort, il devient progressivement capable de tolérer et de reconnaître en lui la présence de l'envie et peut réaliser *« la synthèse des objets ».*

Dans le cas contraire, faute d'avoir pu construire un «*moi*» fort, constitué par l'intégration de bons objets, le clivage change de nature. Le bon objet trop fragile est détruit, anéanti, et remplacé par un objet idéalisé. Le clivage persistera et sera constitué d'une part d'un objet idéalisé et, d'autre part, d'un *« très mauvais objet ».* Mais il est impossible d'introjecter cet objet idéalisé. Objet en quelque sorte virtuel, il ne se prête pas à l'intégration par l'expérience, il n'est jamais trouvé, il reste hors de portée. L' absence d'une expérience de bon objet renforce la haine et les mécanismes d'attaque, dans la réalité cette fois, contre l'objet perçu à nouveau comme mauvais et qui est le seul qui soit accessible. Ici réside nous semble-t-il, le point nodal où s'origine la violence. L'échec du dépassement du clivage bon objet/mauvais objet et son remplacement par un clivage objet idéalisé/très mauvais objet est le début d'un processus au terme duquel il n'y a pas d'autre issue que la haine. Ce nouveau clivage est, nous l'avons vu, à l'origine de nouvelles attaques contre l'objet. Celles-là engendrent l'apparition précoce de la culpabilité et, *« cette culpabilité prématurée est vécue par un «moi» encore incapable de la tolérer, elle est ressentie en tant que persécution et l'objet qui l'a suscitée devient le persécuteur »* [108] *.* La boucle se referme. L'insuffisance du développement d'un soi apte à la gratitude, car constitué d'expériences relationnelles primaires satisfaisantes, ne permet pas la constitution d'une synthèse des objets. En substituant au clivage bon objet/mauvais objet un clivage objet idéalisé/très mauvais objet, le sujet renforce ses sentiments de haine et qui sont à l'origine d'une culpabilité précoce. Il les projette dans l'objet qui devient alors un très mauvais objet persécuteur. Comment se défendre des affects nés d'une telle

[105] Ibid, p 28.

[106] Ibid, p 30.

[107] Ibid, p 33.

[108] Ibid, p 37.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

expérience ? En faisant en sorte de *« réprimer ses sentiments d'amour et par là même d'intensifier la haine, ce qui est moins douloureux que la culpabilité naissant d'une conjonction intime de l'amour, de l'envie et de la haine »* [109] .

Les conséquences d'une telle structuration de la psyché sont, selon Klein, extrêmement péjoratives pour le développement ultérieur du sujet car, si *« à un stade initial les angoisses de persécution se trouvent renforcées par une culpabilité précoce, la translaboration de la position dépressive échoue »* [110] . En conséquence, la phase oedipienne sera abordée avec une prégnance des fonctionnements psychiques les plus archaïques. Il s'en suivra que les différentes castrations ne seront pas élaborées de façon symboligène, mais vécues comme des persécutions supplémentaires intolérables.

Soulignons un dernier élément de la théorie kleinienne de l'envie, essentielau regard de notre préoccupation de recherche : lorsqu'un clivage objet idéalisé/très mauvais objet s'installe, le sujet est empêché pour construire les notions clairement différenciées du bien et du mal, notions qui sont un développement cognitif de l'expérience vécue du bon et du mauvais objet. Le sujet construit une opposition à partir d'une expérience possible/impossible. Vivre le mauvais est possible, accéder au bon ne l'est pas. Le bon ne peut pas devenir le bien et son idéalisation renforce l'envie.

Que retenir ? Tout d'abord que, suivant en cela les intuitions de Freud, Klein considère que la destructivité est au cœur de la personne humaine. Dès l'aube de sa vie, le petit homme est en proie à un conflit interne entre le besoin d'aimer et celui de détruire. Ce conflit est structurant et, de son issue, dépendent très largement son devenir et sa personnalité. De plus, la qualité des expériences de satisfactions vécues par l'enfant ainsi que la capacité maternelle à tolérer le négatif et à contenir sa destructivité, sont des conditions sine qua non pour le dépasser. Lorsque l'envie prend le dessus, la possibilité même de concevoir un bon objet est altérée sinon détruite. L'alternative qui s'offre au sujet est : mauvais objet, ou objet impossible à atteindre ; la seule issue est la destruction. Enfin, nous retiendrons que la construction du sens moral est invalidée et, qu'aux notions de bien et de mal, se substituent celles de mal possible/idéal impossible.

Dans cette perspective, la violence résulte d'un triple échec : échec de la constitution d'un bon objet; échec de la culpabilité; Echec de la construction des notions de bien et de mal. Ainsi la vie du sujet est elle dominée par l'action de la pulsion de mort qui, par l'envie, laisse libre-cours à la destruction de l'objet, sans frein interne et sans possibilité d'intégrer la pertinence des freins externes, vécus comme persécutoires.

Nous avons différencié violence et agressivité en posant que la violence nie l'Autre là où l'agressivité le reconnaît. Cette distinction peut s'étayer, nous semble t-il, sur celle que Klein opère entre envie et avidité. L'envie est un désir de détruire l'objet, l'avidité est le désir de s'approprier quelque chose de bon dans un objet qui le refuse. L'action qui naît de l'envie est violente, celle qui résulte de l'avidité est agressive.

1.4.3.3. La violence comme message : Winnicott.

[109] Ibid, p 37.

[110] Ibid,. p 37.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Pour Donald W. Winnicott, la violence et le vol sont les deux aspects de ce qu'il nomme « la tendance antisociale ». Elle trouve son origine dans l'expérience de la « déprivation ». L'enfant est déprivé lorsqu'il éprouve « *par son expérience précoce quelque chose de bon quelque chose de positif, et (que) ce quelque chose lui a été retiré, et (que) ce retrait dépasse la durée pendant laquelle il est capable d'en maintenir le souvenir vivant »* [111] *.* Pour Winnicott l'enfant perd, là, un objet essentiel à la vie psychique et les modalités selon lesquelles il pourra traiter cette perte catastrophique dépendront de deux facteurs principaux : son âge et la façon dont son entourage réagira aux manifestations qui en sont la conséquence. Si l'épreuve de la déprivation est vécue par l'enfant avant qu'il soit en « *capacité de percevoir que la cause de son malheur réside dans une faillite de son environnement »* [112] *,* elle sera à l'origine du développement de processus psychotiques. Si elle a lieu alors que l'enfant est en capacité de distinguer entre monde interne et monde externe, s'il discerne qu'elle provient d'une faillite de son environnement, alors il cherchera des solutions en le sollicitant de façon violente. Dans ce cas, l'enfant perçoit une «*nouvelle situation qui présente quelques éléments auxquels il peut se fier ;* (il) *ressent une pulsion qu'on pourrait appeler quête de l'objet,* (il) *reconnaît que la cruauté va en devenir une caractéristique et, en conséquence,* (il) *ameute le milieu immédiat pour qu'il soit vigilant et s'organise afin de tolérer la gène »* [113] . Dès lors, les conséquences vont dépendre des capacités de l'environnement à répondre de façon adéquate. Si l'entourage de l'enfant parvient à comprendre l'origine de la déprivation, à contenir la haine qui accompagne sa manifestation et à satisfaire de façon convenable au besoin manquant, les manifestations cessent et le cours ordinaire de la vie psychique reprend. Dans le cas contraire, celles-ci perdureront et installeront une tendance antisociale durable.

Vols et violence sont donc *«la manifestation d'un espoir* » ; celui que l'entourage saura prendre en compte ce dont le sujet a été déprivé, et qu'il saura prendre en charge le sujet déprivé. Vols et violences obligent *« l'environnement à être important* ». Ils ne sont pas un rejet de l'autre mais un appel à l'autre. ils expriment la conviction qu'une issue positive est possible. La tendance antisociale, c'est l'appel à la mobilisation du social.

Examinons à présent la place particulière de la violence. Dans la conception de Winnicott, le vol est la manifestation centrale. Au travers de l'objet volé, la mère est l'objet recherché. Cependant, les modalités de la quête seront différentes selon ce qu'il en est, au moment de l'expérience de déprivation, de l'autonomie des pulsions. Si les pulsions agressives et les pulsions libidinales sont liées, la quête de l'objet se fait par un *« mélange de vols, de heurts, d'incontinence suivant l'état du développement affectif »* [114] *.* Si les pulsions libidinales et les pulsions agressives sont peu liées alors *« la quête de l'objet et l'agression seront distinctes l'une de l'autre »* [115] *.* Là se situe la racine de la violence.

[111] Winnicott, D. W. 1994. *Déprivation et délinquance*, Paris, Payot, p 150.

[112] Ibid, p 153.

[113] Ibid, p 156.

[114] Ibid, p 152.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Lorsque les pulsions sont insuffisamment unifiées, l'agression, à l'origine partie du processus de lutte contre la déprivation, s'autonomise et devient violence. Pour Winnicott, la quête pour restaurer l'objet perdu est « *une tendance vers l'auto-guérison »* La violence témoigne de l'échec de cette tentative, et de l'espoir persistant de l'obtenir enfin.

La pensée de Winnicott se distingue des élaborations freudiennes et kleiniennes. S'il reconnaît l'existenced'une pulsion agressive dès l'origine de la vie, s'il conserve la conviction qu'un conflit amour/haine est actif dès les premières expériences du petit homme, il considère la violence comme partie prenante d'un processus de réparation traumatique. Elle est donc contingente. Elle sera abandonnée si « *l'environnement (donne) une occasion nouvelle à la relation au moi puisque l'enfant a perçu que c'est une carence de l'environnement dans le soutien du moi qui a suscité à l'origine la tendance antisociale »* [116] *.* Il y a place pour l'éducation. L'environnement peut *« fournir à l'enfant la possibilité de redécouvrir des soins infantiles qu'il pourra mettre à l'épreuve et au sein duquel il pourra revivre des pulsions instinctuelles. »* [117] *.* De surcroît, la violence, manifestation active de l'espoir, tente de recréer du lien avec l'environnement, de le convoquer à être présent. Elle n'est pas un but mais un moyen : elle ne recherche pas, en elle-même, sa satisfaction. Elle œuvre à faire entendre, à faire prendre en compte la situation intenable, insupportable du sujet : le risque de la mort psychique d'une partie du « *moi* ». Si la violence ne s'épuise jamais de ce qu'elle détruit, c'est que son but est hors d'elle-même. Contrairement à la construction de Freud, la violence quitte la pulsion de mort pour passer du côté du refus de la mort.

1.4.3.4. Consensus et divergences.

Ces approches font apparaître des filiations, des continuités et des divergences. Pour Freud, la violence est le rejeton de la haine. Elle s'origine dans l'identification archaïque du monde externe au mauvais, au rejeté. L'extérieur, le monde, vécu comme persécuteur, génère la destructivité au seul motif d'être extérieur au sujet et devient la cible d'attaques haineuses visant à le détruire. Dans une conception plus tardive il remanie sa théorie des pulsions et postule l'existence de deux pulsions antagonistes luttant en permanence à l'intérieur des sujets humains. L'une, la pulsion de vie, orientée vers le développement et la créativité use de l'agressivité comme outil de son épiphanie. L'autre, la pulsion de mort, œuvre au retour d'un état d'avant la vie et se voue à la destruction des objets porteurs de vie : la violence est son instrument. Le destin de la haine est fonction de l'évolution dialectique complexe de ce conflit des pulsions. La violence s'atténue par la capacité maternelle à donner à la pulsion de vie des objets satisfaisants et par la mise en œuvre, par le père notamment, de castrations symboligènes.

A la suite des perspectives ouvertes par la théorie freudienne, Klein revenant sur le conflit amour/haine lui donne une dimension centrale. Pour dépasser ce conflit,

[115] Ibid, p 156.

[116] Ibid, p 158.

[117] Ibid, p 157.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

l'introjection du bon sein est indispensable. Elle souligne l'importance déterminante de la qualité des relations précoces mère/enfant. Selon elle, l'échec de cette relation primaire ne permet pas la constitution d'une *« synthèse des objets ».* Le clivage des objets perdure, renforce les sentiments de haine, et entrave les phases ultérieures du développement. Les castrations oedipiennes ne sont pas symboligènes et sont vécues comme des persécutions intolérables. Elles attisent la haine et son instrument, la violence.

La thèse de Winnicott s'éloigne sensiblement des conceptions de Freud et de Klein. S'il ne remet pas en cause l'existence d'un conflit intrapsychique précoce amour/haine, il ne retient pas l'hypothèse de la pulsion de mort. La violence n'est ni un rejeton de la haine ni la manifestation de l'action de la pulsion de mort, elle est, au contraire, un signe, un appel, une demande à exister. Elle est le résultat de la déprivation, expérience traumatique de l'absence impensable de l'Autre. Le sujet, par la violence, cherche à exister aux yeux de l'Autre en le provoquant à être là.

Pour Freud, antérieure à la capacité d'aimer, la violence témoigne de l'éternel et tragique conflit d'Eros et de Thanatos. Expression d'un conflit amour/haine, elle est le signe pour Klein, de l'action persistante de mécanismes psychiques archaïques en lien avec les expériences infantiles les plus précoces. Pour Winnicott, elle est une tentative ultime pour se relier au monde. Manifestation de la négation, du rejet, du refus du monde et de l'Autre pour Freud et Klein, elle est un appel à l'Autre pour Winnicott.

Quelles que soient leurs différences, pour ces trois auteurs la problématique de la violence est précoce et son destin déterminé par la qualité des réactions de l'entourage et des relations qu'entretient l'enfant avec ses « objets d'amour » parents ou substituts. Il est si tôt scellé que Winnicott l'a écrit : *« Il ne faut pas chercher à guérir l'agressivité mature. Il faut constater sa présence et l'accepter. Si elle devient incontrôlable, mieux vaut s'écarter et laisser la justice s'en occuper »* [118] *.*

1.4.4. Trois paradigmes pour des modèles d'action opposés.

Les trois conceptions de la violence successivement examinées, construisent trois paradigmes bien différents les uns des autres,. Les conceptions de l'action éducative, selon que l'on se situe dans l'un ou l'autre, diffèrent essentiellement.

Selon le paradigme éthologique, la violence est un héritage de la phylogenèse, elle est constitutive de tout être humain. Elle n'est pas significative d'une quelconquepathologie, elle n'est pas le signe d'un trouble du ou des sujets qui la mettent en acte. Elle est le symptôme de la faillite d'une société impuissante à la réguler parce qu'elle a échoué à concevoir, pour l'ensemble de ses membres, les instruments collectifs de dérivation que sont la culture et les traditions. La régulation de la violence a pour corollaire l'inscription des sujets dans les rituels sociaux. En conséquence,l'action éducative, doit agir sur l'environnement et le contraindre à intègrer les sujets pour qu'ils puissent participer à la culture commune. De surcroît, pour les éthologues, l'être l'humain

[118] Ibid, p 111.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

est spécifiée par la capacité cognitive à concevoir la portée de ses actes. L'éducation a pour mission de développer les instruments de la raison. Elle travaille à une conscientisation, par le sujet, de son action sur le monde. Ce paradigme contient l'idée que, la régulation de l'agressivité, se réalise dans la culture, par le développement des connaissances et par la conscience d'être acteur du monde.

Le paradigme behavioriste, qui se présente lui aussi comme un paradigme sociétal, est à l'opposé de celui que nous venons de décrire. Pour les éthologues, la violence est une donnée phylogénétique essentielle. Pour les behavioristes, elle est une simple virtualité. Là où les premiers confèrent à l'environnement la fonction de la « dériver », les seconds lui confèrent la mission de la laisser en sommeil. La société ne doit pas ritualiser la violence, elle ne doit en aucune façon la susciter. Si d'aventure elle se manifeste, il convient de ne jamais permettre à ses auteurs d'en tirer le moindre bénéfice. La visée behavioriste est, au fond, essentiellement rééducatrice. Si la violence est mise en œuvre par un sujet, c'est que son environnement, peu ou prou, à accordé des bénéfices à sa manifestation. Dès lors, il convient de renforcer les comportements antagoniques à la violence [119] . Intégration et conscientisation de son action sur le monde pour les uns, modification des réponses de l'environnement et correction rééducative pour les autres, les voies sont bien divergentes !

Le paradigme psychanalytique entraîne vers un autre horizon. A partir du constat de la présence précoce et souvent exacerbée de sentiments négatifs générateurs de violence, les psychanalystes placent au cœur même du développement psychique la dialectique complexe des pulsions de haine et des pulsions d'amour. La personnalité future sera en grande partie dépendante de ces expériences précoces. Si les points de vue des psychanalystes divergent sur le sens à donner aux manifestations de la violence, ils s'accordent néanmoins sur deux éléments : l'importance des expériencesde la première enfance et des « qualités » de l'entourage familial, la conviction que la violence est signe de troubles précoces du développement psychique. Contrairement aux autres conceptions évoquées, ici, le sujet singulier est au cœur du problème. Ce sont les avatars de l'ontogenèse qui engendrent la violence Elle n'est ni du ressort de la société, au sens où l'entendent les éthologues, ni de l'environnement, au sens où l'entendent les behavioristes. Elle est une faillite historique du sujet. Cette conception porte en elle, quelle que soient les précautions prises pour la formuler, la mise en cause des qualités de l'entourage familial : échec des castrations oedipiennes pour Freud, insuffisance des expériences de satisfaction pour Klein, défaillance du holding chez Winnicott. La capacité de l'enfant à construire un être au monde dans lequel la haine, et son expression la violence, sera ou non centrale est fonction de l'aptitude parentale à contenir leur enfant dans le conflit de pulsions qui, précocement, l'habite. Ce paradigme met au premier plan les attitudes parentales.

Quelles voies de solution, de traitement et de régulation la psychanalyse permet-elle d'entrevoir, de concevoir ? Winnicott, et de façon moins convaincue Freud considèrent que le « traitement » de la violence est possible jusqu'à l'adolescence [120] , et qu'il relève

[119] La pratique, répandue dans les établissements éducatifs, qui consiste à « offrir » aux adolescents délinquants des expériences de type « séjours de ruptures » est radicalement interrogée par cette conception.

vertu de la loi du droit d'auteur.

de l'éducation et non de la psychanalyse. *« En résumé, le traitement de la tendance antisociale n'est pas la psychanalyse. Il faut fournir la possibilité à l'enfant de redécouvrir des soins infantiles qu'il pourra mettre à l'épreuve et au sein desquels il pourra revivre les pulsions instinctuelles. C'est la stabilité nouvelle fournie par l'environnement qui a une valeur thérapeutique.(..) C'est l'environnement qui doit donner une occasion nouvelle à la relation au moi puisque l'enfant a perçu que c'est une carence de l'environnement dans le soutien du moi qui a suscité à l'origine la tendance antisociale* [121] *».*

1.4.5. Les éducateurs d'internat dans le paradigme historique.

Parmi les paradigmes qui se déduisent des conceptions de la violence retenues, quels sont ceux qui correspondent aux conceptions de la violence construites par éducateurs ?

Leurs écrits laissent paraître, ça-et-là, des éléments du vocabulaire spécifique de ces théories. On rencontre parfois l'usage du vocable « *renforçateurs* » ; on peut lire des préconisations recommandant de « *renforcer les conduites positives* », toutefois, ce vocabulaire, emprunté directement aux théoriciens behavioristes, reste d'un usage confidentiel. Le glossaire des éthologues est parfois mis à contribution. S'il est fait appel aux notions de dominant et de dominé, cet usage reste marginal. De plus, les positionnements dans l'action que suggèrent ces deux paradigmes, ne sont pas discernables.

Le paradigme éthologique exonère le sujet d'une responsabilité « historique » de sa propre violence. Il conduit à envisager l'action d'un double point de vue. Celui de l'immersion du sujet au cœur du social, de ses rites, de ses traditions ; celui de l'éducation conçue comme instrument du développement de la connaissance, matrice de la conscience de sa responsabilité personnelle. Ces éléments sont absents du discours éducatif. Celui relatif au cadre, pourtant très développé, ne contient pas d'éléments significatifs du fait qu'il est pensé, par les éducateurs, comme un instrument de ritualisation des pulsions agressives. Il est plutôt conçu comme un rempart pour s'en protéger. De plus, il est peu fait état d'une dimension culturelle et de la mise en place de stratégies d'insertion. Le placement en lui-même étant plutôt un instrument de désinsertion ! Cependant, quelques éléments, anecdotiques et peu fréquents peuvent être signalés : quelques réflexions pour proposerla pratique de sports de combat comme exutoire susceptible de canaliser l'agressivité [122] .

Le paradigme behavioriste conduit à envisager une mise en sommeil de la modalité violente comme transaction sociale. Il suggère de mettre en place, si elle se manifeste, une action correctrice systématique visant au développement de contingences de renforcement des conduites antagoniques. Les écrits insistent sur la nécessité de

[120] Il n'a pas, nous l'avons, vu la même conviction pour le traitement des adultes.

[121] Winnicott, D. W. *Déprivation et délinquance*, op. cit. p 158.

[122] A ce propos, nous avons le sentiment que ces pratiques « dérivantes » sont répandues dans la pratique éducative. Ce qui renforce notre interrogation : pourquoi ne sont-elles pas analysées dans les écrits ?

vertu de la loi du droit d'auteur.

comprendre le sens de la violence, de traiter, par la parole, les actes de violence ; de les tolérer parfois, en ce qu'ils sont l'expression d'une souffrance. Cette conception leur accorde un statut tout à fait privilégié et constitue un exemple, quasi archétypal, de ce qu'est un ensemble de conduites renforçantes.

En définitive, la pensée et l'action des éducateurs semblent se situer presque entièrement dans le paradigme psychanalytique et, le plus souvent, dans une version que nous pourrions appeler néo winnicottienne. Elles se constituent dans un idiosyncrasisme qui n'est pas exempt de paradoxes. Le vocabulaire usuel des éducateurs témoigne de l'influence des conceptions psychanalytiques. Les notions de « *pulsions* », de « *refoulement* »de « *toute-puissance* », de « *clivage* » ou de « *déni* » sont d'un usage courant, de même que les qualifications des conduites comme « *obsessionnelles* » ou « *compulsives* ». Au-delà, lorsqu'ils s'interrogent sur la nature et sur l'origine de la violence, les éducateurs s'approprient le paradigme psychanalytique qui postule un déterminisme inscrit dans l'histoire des sujets. Ils font leur ce paradigme dans une version où prévalent l'automatisme mécanique et la simplification. Pour les éducateurs, la violence n'est ni une donnée incontournable héritée de la phylogenèse, ni une potentialité encouragée par l'environnement : elle est le problème singulier du sujet et de sa famille et les concerne exclusivement. Profondément inscrite dans la personnalité de l'enfant ou de l'adolescent, elle est le fruit de son histoire familiale. La carence, l'incapacité ou la perversion des parents est à l'origine de son développement. Elle est l'expression d'une faillite éducative de l'environnement de l'enfant. Elle est également celle d'une souffrance, d'une demande qui ne sait pas comment se dire autrement. On voit ici une parenté avec la pensée de Winnicott. Toutefois, il est frappant de constater à quel point cette conception fonctionne comme un dogme. Il n'est jamais question d'une hypothèse, d'un « peut-être », elle est toujours assénée comme une vérité. Ce dogmatisme historique s'accompagne d'une simplification qui le rend caricatural. Nous avons pu nous rendre compte, en présentant, même sous une forme succincte, les conceptions kleiniennes, à quel point elles étaient complexes, nuancées, hypothétiques, leur traduction dans la réflexion éducative n'en retient qu'un schéma simplificateur et systématique. Il apparaît que les éducateurs versent dans une radicalisation du paradigme psychanalytique de la violence et dans un déterminisme historique absolu.

L'inscription dans ce paradigme historique détermine le choix des actions éducatives. Elles doivent permettre la consientisation de l'origine des troubles [123] : il faut *« travailler sur son histoire », « prendre conscience de son histoire familiale », « faire un travail de prise de conscience sur sa famille », « sortir du déni de la réalité de son histoire familiale* . Les éducateurs attendent de cette prise de conscience de la *« réalité »* qu'elle agisse comme une véritable maïeutique et produise un effet cathartique semblable à celui qu'attendait Freud de la résurgence des souvenirs refoulés dans le traitement des analysants. S'il est revenu sur cette conception, elle perdure chez les éducateurs. C'est dans cette optique que l'on peut comprendre l'importance accordée au modèle de l'entretien. Est-il autre chose qu'une forme roturière de la cure ? On en attend les mêmes effets : la conscientisation d'un problème personnel jusque-là caché, enfoui, que le jeune parfois refuse ou craint d'aborder ; une conscientisation dont on espère qu'elle produira

[123] Là où Winnicott pensait que l'environnement devait prendre conscience de ses manques !

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

une modification des conduites, par analogie avec les symptômes névrotiques que la cure permet d'abandonner. De façon similaire, on en interprète le refus, comme une résistance au changement.

Or, au regard de la théorie dont il se revendique, ce positionnement de l'action éducative se trouve en porte-à-faux. Si l'entretien est le modèle princeps de la prise en charge éducative, les psychanalystes eux-mêmes considèrent que la prise en charge de la violence est moins affaire d'élucidation causale que de contenance, de présence, de mobilisation, d'engagement pour donner satisfaction à ce qui a manqué.

1.5. Synthèse de la première partie.

Notre intérêt de recherche est le fruit d'une préoccupation professionnelle : le développement d'un discours social, relayé par les professionnels fait état de l'augmentation préoccupante de la violence des jeunes dans notre société. En nous fondant sur les données statistiques disponibles, nous avons tenté de prendre la mesure de cette réalité. Puis nous nous sommes demandési, dans le champ de l'éducation spécialisée, cette violence était avérée. Nous avons prié les responsables des établissements de placement situés en Haute-Savoie qui exécutent les mesures judiciaires prises au titre de la protection de l'enfance ou de la loi de 1945, de mettre à notre disposition les documents écrits, rédigés par les éducateurs concernant les enfants et les adolescents qu'ils considèrent comme violents. L'étude de ces documents révèle qu'un enfant sur sept est jugé violent. D'où la nécessité de comprendre la nature des difficultés rencontrées par ceux qui font œuvre d'éducation auprès de ces « auteurs de violence ». Dans le cadre du département de la Haute-Savoie, et sur dix ans, nous avons étudié les rapports de synthèse produits par les éducateurs en procédant à une analyse systématique de leurs contenus thématiques.

Cette analyse nous a amené à discerner les quatre grandes figures de la violence que les éducateurs retiennent. La menace est plus couramment signalée. Viennent ensuite par ordre décroissant l'agression, la dégradation et la violence retournée contre soi. Par la menace l'enfant ou l'adolescent cherche à prendre le pas sur autrui. Son usage est stratégique, raisonné, bien éloigné d'une violence pulsionnelle affectée d'un caractère pathologique. Beaucoup plus fréquente que la violence d'appropriation, elle est l'instrument d'une tentative de prise de pouvoir. Elle s'adresse de façon privilégiéeaux adultes. La violence retournée contre soi en est le versus : ultime tentative pour agir sur autrui, ou reflet de l'échec de son action sur le monde.

Nous nous sommes alors demandéqui sont ces enfants, ces adolescents. Quels sont leurs comportements les plus significatifs, les aspects typiques de leur personnalité ? La richesse des textes nous a permis de mettre en lumière quatre ensembles de comportements cohérents et significatifs que l'on retrouve dans tous les établissements chez les garçons comme chez les filles. Les conduites de prestance et de domination ; les conduites à visée provocatrice; les conduites manipulatrices et séductrices ; enfin, les conduites pathologiques. Leur importance varie selon l'âge : les conduites de prestance et

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

de domination étant majoritaires chez les adolescents. Partant,nous nous sommes intéressés aux aspects de la personnalité retenus dans les écrits. Il en ressort également quatre ensembles caractéristiques. L'un décrit des enfants aux personnalités soumises à une véritable dictature de leurs affects dépressifs (souffrance, tristesse angoisse). Un autre évoque des enfants dont les personnalités faibles et fragiles en font les objets désignés des conduites manipulatrices de certains de leurs pairs, un autre encore concerne des enfants sous l'emprise de leurs pulsions. Le dernier présente des enfants aux personnalités perverses, volontiers manipulateurs et dissimulateurs.

A ce point, un constat s'est imposé : celui d'un paradoxe entre ce qui est décrit à propos des conduites et ce qui est perçu au plan des personnalités. En effet, on conçoit volontiers que des enfants aux personnalités fragiles agissent de façon impulsive, en revancheil est plus difficile de comprendre comment des adolescents, avec de telles personnalités, seraient en mesure d'inventer ces scénarii si abondamment décrits qui sollicitent la mise en oeuvre d'une véritable pensée stratégique. En d'autres termes Il apparaît un hiatus entre le monolithisme routinier de la description des personnalités et l'intelligence des comportements, quand bien même ils sont au service de la violence. S'ensuivent de nouvelles questions : quand le violence se déclenche-t-elle ? Quels en sont les enjeux ? Qu'est-ce qui permet aux éducateurs de comprendre l'origine de sa venue ?

L'analyse des textes nous a conduità mettre en évidence que l'enjeu principal de l'exercice de la violence se situait dans la sphère des règles, des limites. Les éducateurs sont le plus souvent confrontés à la violence lorsqu'ils exercent leur fonction symbolique de garants des règles. Notre première intuition sur les enjeux de pouvoir à l'œuvredans la mise en scène de violence, se trouve là confirmée. Les descriptions portent le plus souvent sur les conflits qui naissent du refus des jeunes à considérer l'autorité des éducateurs comme légitime. La violence se manifeste comme un instrument, auquel il est fait recours dans la construction d'un rapport de force à propos des positions d'autorité.

Cependant, pour les éducateurs, l'usage de la violence est le signe d'une carence éducative, le symptôme d'un dysfonctionnement familial, la trace de traumatismes anciens ou la manifestation d'une souffrance. La violence n'est jamais interrogée contextuellement, elle est toujours le signe d'une « qualité négative » de l'être. La réflexion des auteurs n'évoque jamais des enfants ou des adolescents qui, dans un contexte donné, ont recours à des modalités violentes, elle est tout entière tournée vers une interprétation introspective de la personnalité de celui qui est violent La violence n'est ni comprise, ni expliquée, elle est interprétée.

D'où un deuxième paradoxe. Les éducateurs décrivent des actes de violence contextuels. Ils sont la contestation des règles qu'ils entendent faire valoir, de leur droit à refuser telle ou telle demande, à nepas satisfaire à certaines exigences. Bref ces violences se déroulent dans des circonstances précises et ont des enjeux divers. Elles sont pourtant toujours interprétées selon un schéma unique. Quels qu'ils soient, les évènements violents sont ramenés à un système causal unidimensionnel : celui de dysfonctionnements inscrits dans une histoire personnelle hypostasiée. Ce seul système contient et rationnalise toutes les explications.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Nous avons alors questionné les théories de référence pour mettre en lumière les élaborations qui sous-tendent ce qui, à la lecture des textes, apparaît, non comme hypothèse, mais comme conviction. Nous en avons retenu trois: la théorie éthologique, à travers les travaux de Lorenz ; la théorie behavioriste avec les apports de Skinner ; la théorie psychanalytique, en considérant les conceptions de Freud, Klein et Winnicott. La dernière est omniprésente dans les écrits analysés. Le langage technique de la psychanalyse est très largement utilisé. Le paradigme psychanalytique est systématiquement évoqué. Nous trouvons même un décalque de la cure : l'entretien. Toutefois, cette « mise à contribution » de la psychanalyse se présente dans une théorisation simplificatrice, dogmatique, historiciste. Elle est parfois caricaturale et fait l'objet d'un usage quasi incantatoire, plus proche du « ready-made » que de la mise en œuvre d'hypothèses de travail.

Cette première partie nous a conduità décrire les figures de la violence, telles qu'elles se donnent à voir et à vivre pour les éducateurs. Nous avons mis en lumière les références théoriques sur lesquelles ils s'appuient pour en construire la causalité Nous avons mis en exergue les paradoxes entre la description des comportements et celle des personnalités d'un côté, entre description de la violence et interprétation de ses origines de l'autre. Ils témoignent de la difficulté à penser la violence. Nous pourrions avancer que les difficultés rencontrées par les éducateurs dans l'accompagnement des adolescents coutumiers du passage à l'acte violent sont dues à la non pertinence de l'élaboration théorique des processus de son déclenchement. Cette hypothèse ne nous semble pas pertinente. En effet, la pratique éducative ne saurait se réduire à la mise en œuvre de techniques et d'actions issues directement de l'élaboration d'un problème dans une théorie de référence. Il s'y mêle la personnalité de l'éducateur, son savoir-faire particulier, son éthique. Cette réflexion est l'objet de notre deuxième partie.

vertu de la loi du droit d'auteur.

2. construire un modèle: recherche dans la littérature.

Les rapports de synthèse produits par les éducateurs renseignent peu sur la pratique éducative elle-même. Si les intentions, les objectifs y sont présents, le savoir-faire de praticiens ne s'y dévoile pas. En outre, les aspects éthiques sont rarement explicités bien qu'ils paraissent soutenir les choix relatifs à telle ou telle décision.

A l'évidence, pour comprendre les ressorts de l'opérationnalité dans l'accompagnement des adolescents nous aurons à circonvenir ce qui structure une conception éducative. Quels en sont les contenus ? Comment se relient-ils les uns les autres ? Pourquoi « ça » fonctionne ? Comment « ça » produit de l'éducation ? Pour tenter d'en construire un modèle, nous avons choisi d'investiguer directement dans la culture professionnelle des éducateurs, à savoir le champ des différentes conceptions de l'éducation spécialisée, tel qu'il s'est constitué en France au vingtième siècle.

C'est à dessein que nous parlons de conceptions éducatives et non de théories de l'éducation. En effet, l'éducateur, dans l'exercice quotidien de son métier singulier, est engagé à articuler entre elles trois dimensions : la compréhension du sujet et/ou du problème du sujet dont il est en charge (élaboration théorique) ; les valeurs qui soutiennent et conditionnent son action en relation à ce sujet et à ce problème (élaboration éthique) ; les modalités de l'action qu'il choisit de mettre en œuvre (élaboration pragmatique) [124] . Une conception éducative, au sens où nous la définissons, se caractérise par l'originalité des contenus et par la manière dont s'articulent entre elles

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

ces trois dimensions.

L'élaboration théorique, abordée dans la première partie, est mobilisée pour décrypter l'origine des difficultés, pour comprendre les processus à l'œuvre dans les conduites et rendre intelligibles les évènements de la réalité. Elle peut être référée à un corpus théorique unique, exploité de façon systématique. C'est le cas, nous le verrons, de certaines conceptions qui se revendiquent de la psychanalyse. Elle peut se construire de façon syncrétique à partir d'un ensemble d'éléments empruntés à différentes théories, voire à différents champs disciplinaires. Elle peut aussi refuser les théories disciplinaires constituées, jugées non pertinentes en matière d'éducation. Elle emprunte alors à des sources littéraires [125] ou philosophiques. On pense ici au credo rousseauiste de Neill. Instrument de l'analyse et de l'interprétation des faits qui se produisent dans l'espace de la relation éducative, elle oriente et détermine l'action éducative dans son opérationnalité. Selon la façon dont le problème est pensé, l'action éducative jugée pertinente pourra prendre des chemins bien différents les uns des autres, parfois même opposés.En tentant de cerner, chez les auteurs que nous retiendrons, l'essentiel de leurs élaborations théoriques nous serons attentifà leurs hypothèses concernantla violence des jeunes : ses origines, ses déterminants, ses fonctions.

La dimension éthique [126] est constitutive, nous l'avons dit, de toute conception éducative. L'agir éducatif est déterminé par la congruence que chaque éducateur établit, entre sa conception de l'homme, les valeurs lui paraissant essentielles, les jugements qu'il porte sur les actes et les discours d'autrui, et sur ses propres actions. C'est dans l'éthique que réside le sens de son action et, plus profondément celui de son « être éducateur ». En outre, les éducateurs sont constamment sollicités dans leur système de valeur. En partagent la vie quotidienne des adolescents, ils donnent en permanence à voir qui ils sont, ce qu'ils pensent, ce qu'ils croient. Les adolescents accordent au reste bien plus de crédit à ce qu'ils perçoivent de l'harmonie entre le dire et le faire de leur éducateur qu'aux qualités intrinsèques de son discours. Si l'élaboration théorique construit la causalité, la dimension éthique renseigne le sens. Ce que l'éducateur fait, dit, encourage ou refuse, est en lien à la fois avec ce qu'il comprend de la situation et avec l'univers de ses valeurs. Nous examinerons les valeurs qui fondent l'action des auteurs que nous allons étudier. Quel regard portent-ils sur l'enfant, sur ses conduites ? Comment reçoivent-ils les conduites violentes selon leur éthique?

[124] Dans notre optique, le discours que l'éducateur adresse à autrui est une action.

[125] La parenté entre l'écriture de Deligny et celle de Camus en atteste et mériterait une étude approfondie.

[126] Nous utilisons le terme d'éthique dans le sens que lui donne Michel Autès : *Le travail social en débat*, sous la direction de Jacques Ion, 2005, Paris, La Découverte, p 53. *« L'éthique est ce qui, du côté du sujet, l'enracine dans des convictions, des systèmes de croyances, des valeurs qui sont au principe de sa façon d'être au monde, d'être avec les autres et d'agir dans le monde. L'éthique est en rapport étroit avec l'action, et plus précisément avec l'acte. Ce qui pousse à agir, ce qui m'engage comme sujet vis à vis d'autrui, mon sentiment de ce qui est juste ou injuste, au principe de mes actions, de mes révoltes, de mes convictions bien pesées* ». Toutefois, pensant à Makarenko auquel nous accordons une étude dans un prochain chapitre, nous ajoutons à cette définition celle de l'écrivain Pierre Reverdy, pour lequel « *l'éthique est l'esthétique du dedans* ».

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Nous examinerons enfin la dimension pragmatique car la pratique éducative ne saurait se réduire à la mise en œuvre mécanique des données fournies par l'élaboration théorique et par les exigences de l'éthique. Elle renvoie à la rencontre avec l'autre. Par définition elle est porteuse d'imprévu, de « non encore advenu ». C'est là que s'exerce l'art de l'éducateur. Un art fait d'intuition, de sens de l'à propos. Un art où se vérifie, dans l'ici et maintenant de la rencontre, son autorité, son charisme. En un mot, c'est là qu'il met en œuvre sa « *mètis* ». La pratique, comme exercice de et dans la réalité, questionne en retour l'élaboration théorique susceptible d'élucider l'imprévisible né des rencontres, des situations vécues dans la temporalité obligée de l'action. Elle interroge aussi la valeur des jugements éthiques. Aussi établirons-nous, dans ce qu'en disent les auteurs, les caractères spécifiques, les qualités particulières des positions qu'ils tiennent. Où et comment se situent-ils, sur le terrain, relativement à l'action ? Nous tenterons enfin de percevoirchez les auteurs, la cohérence interne à leur conception éducative.

2.1. Les conceptions contemporaines de l'éducation spécialisée : quelques repères.

Notre propos n'est pas de recenser les multiples conceptions de l'éducation mais de repérer celles qui inspirent les éducateurs d'internat. A partir d'un panorama des pensées développées au cours du siècle passé, on peut, à l'instar de Maurice Capul et Michel Lemay [127] en distinguer neufs grands courants : les pédagogies traditionnelles ; les pédagogies nouvelles ; les systèmes socio-pédagogiques ; les pédagogies d'inspiration psychanalytiques ; les pédagogies d'inspiration libertaires ; la pédagogie et la psychothérapie institutionnelle ; la désinstitutionalisation, l'anti-psychiatrie ; les pédagogies d'inspirations comportementalistes ; les approches de maternage et les communautés thérapeutiques.

Cette typologie caractérise les « écoles de pensée » qui ont traversé notre modernité, et les distingue par leur position au sein du système social et institutionnel, leur inspiration idéologique, leur position au regard des sciences de l'homme et des diverses conceptions psychologiques, leurs champs de pratiques.

Héritières des pédagogies disciplinaires, les pédagogies traditionnelles se caractérisent par la pratique des récompenses et des sanctions. Elles se définissent *« pour l'essentiel selon trois axes : proposant des modèles, l'éducateur transmet à l'enfant, tout élaborées, les valeurs et connaissances qu'il détient ;le rapport éducateur-enfant est préféré aux relations horizontales des enfants entre eux ; la relation éducative est univoque allant de l'éducateur vers l'enfant »* [128] . Ces pédagogies ne sont que peu théorisées malgré quelques figures d'autorité qui s'en sont faites les chantres, tel Alain dans ses *« Propos sur l'éducation* [129] ».Si, en l'absence de théorisation, le terme de

[127] Capul,M. ; Lemay, M. 1996. *De l'éducation spécialisée*, Toulouse, Erès.

[128] Ibid, p 42.

vertu de la loi du droit d'auteur.

conception ne peut leur être appliquées, elles rendent compte de pratiques toujours enen usage et même réhabilitées dans le paysage actuel. Pensons aux vertus de la sanction évoquées dans le discours politique à propos de la délinquance juvénile. On peut ranger sous leur bannière un ensemble de conduites marquées du sceau de l'évidence, qui constituent la doxa de l'intervention éducative.

Sous les appellations de « méthodes actives » et « d'éducation nouvelle », Les pédagogies nouvelles *« constituent les termes de ralliement les plus évidents des tentatives novatrices en faveur des enfants en difficulté durant les années trente et quarante et au-delà »* [130] . Célestin Freinet en est la figure emblématique. Hors l'école, cette conception de l'éducation, *« donnant la parole à l'enfant tout en l'inscrivant dans le corps social »* [131] , s'est répandue par le rayonnement des mouvements de jeunesse et des CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Actives). L'influence de Freinet s'est avérée durable et sa pensée a inspiré nombre d'éducateurs à l'image de Fernand Deligny, lui-même instituteur au début de sa carrière. Les idées de Freinet ont par ailleurs quitté les bancs de l'école « ordinaire » pour fonder des conceptions novatrices dans le champ de l'éducation spécialisée. Ainsi les tenants de la pédagogie institutionnelle se réclament explicitement de lui et donnent à ses méthodes des développements originaux. Les travaux de Fernand Oury et Aïda Vasquez en témoignent [132] . Cette pédagogie, mise en œuvre par les porteurs des idéaux de l'éducation nouvelle, a suscité chez bon nombre de stagiaires, moniteurs de centres de vacances, des vocations d'éducateur spécialisé. Nous en faisons partie.

La spécificité des systèmes socio-pédagogiques tient à « *la prééminence accordée à la collectivité,* (le) *souci d'assurer une éducation sociale,* (le fait que leur) *modèle éducatif est plus ou moins décalqué d'institutions politiques* » [133] . Héritié des théories du self-government, ce courant est représenté par Anton Makarenko, dans la Russie soviétique des années 1920, avec une orientation résolument socialiste. Il convient de citer également, en Pologne, Janusz Korczak et son optique démocratique autogestionnaire. Son destin tragique dit ce qu'il peut en être d'une l'éthique de l'éducation. Si Korczak est resté longtemps méconnu en France, Makarenko a très tôt franchi nos frontières. En effet, dans le contexte de l'essor du parti communiste en France et de son influence auprès des intellectuels, ceux d'entre eux que passionnaient les questions d'éducation disposaient, avec l'œuvre de Makarenko, d'un véritable modèle d'éducation socialiste, modèle dont la réussite avait valeur d'exemple. Les conceptions éducatives de celui qui, à la tête de la colonie Gorki, était en charge de jeunes délinquants, revêtent un grand intérêt pour le cours de notre recherche

[129] Alain. 1986. *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF.

[130] Capul,M. ; Lemay, M. *De l'éducation spécialisée,* op. cit. p 42.

[131] Ibid, p 42.

[132] Vasquez, A. ; Oury, F. 1971. *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro.

[133] Capul,M. ; Lemay, M. *De l'éducation spécialisée,* op. cit. p 43.

vertu de la loi du droit d'auteur.

La spécificité des pédagogies d'inspiration psychanalytique réside dans la prise en compte de la découverte freudienne de l'inconscient. Dans la seconde moitié du vingtième siècle, l'influence de la psychanalyse sur les conceptions de l'éducation en général et de l'éducation spécialisée en particulier a été considérable. Rappellonsà titre illustratif le succès des causeries radiophoniques de Françoise Dolto, et de son émission : « *lorsque l'enfant paraît* », qui donna lieu à une publication [134] , et celui des émissions que Daniel Karlin et Tony Lainé ont consacré à l'oeuvre de Bettelheim et à l'école orthogénique de Chicago, qu'il a dirigée durant plus de quarante ans : *« Un autre regard sur la folie* ». Jacques Donzelot a écrit l'histoire de cette rencontre entre la psychanalyse et l'éducation spécialisée [135] , mettant en relief les deux facteurs de son succès. D'abord, en opposition avec le savoir psychiatrique, la psychanalyse propose une lecture dynamique des troubles pathologiques. Elle rompt avec une conception qui, sous le boisseau de la perversion, emprisonne le sujet dans un déterminisme immuable qui rend vain le processus éducatif, le réduisant à n'être que surveillance et contention. Par ailleurs, elle propose des dispositifs techniques susceptibles d'élucider les engagements subjectifs inconscients à l'œuvre chez les professionnels. August Aichhorn est la figure inaugurale de cette entrée de la psychanalyse dans le champ éducatif

De son côté, Alexander S. Neill est la figure emblématique d**e**s pédagogies libertaires. Psychanalyste, proche des conceptions de Willem Reich, Neill se situe « *plutôt dans une lignée à dominante libertaire en raison de son optique individualiste et de ses positions anti-autoritaires et non-répressives, à partir d'une contestation de la société et de son système éducatif »* [136] *.* Dans la mouvance du mouvement anti-autoritaire des années 1970, son ouvrage « *Libres enfants de Summerhill* » [137] a rencontré un succès considérable quoique tardif puisque l'expérience de « Summerhill » avait débuté dans le premier quart du siècle. Notons aussi, à cette même période la redécouverte des expériences d'éducation anti-autoritaires menées à Hambourg durant la république de Weimar. [138]

Le mouvement de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelle se situe au carrefour de plusieurs conceptions et références : *« l'analyse politique (dont le marxisme), et la psychanalyse ; mais aussi la psychologie sociale (Moreno Lewin) et les méthodes d'éducation actives (Montessori, Freinet par exemple*) » [139] . Il a établi des ponts entre des univers jusque là isolés les uns des autres : pédagogie, approche sociale et soin psychique. Auréolé de ses grandes figures, François Tosquelles à l'hôpital de St Alban et

[134] Dolto, F. 1977, 1978, 1979. *Lorsque l'enfant paraît*, Paris, Seuil.

[135] Donzelot, J. 1977. *La police des familles*, Paris, Editions de Minuit.

[136] Capul,M. ; Lemay, M. *De l'éducation spécialisée,* op. cit. 47.

[137] Neill, A. S. 1970. *Libres enfants de Summerhill,* Paris, Maspero.

[138] Schmid, J. R. 1971. *Le maîtr- camarade et la pédagogie libertaire,* Paris, Maspero.

[139] Capul,M. ; Lemay, M. *De l'éducation spécialisée,* op. cit. 49.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Jean Oury à la clinique de La Borde, il s'est constitué comme univers de référence dans bien des établissements et des services de l'éducation spécialisée. Ce mouvement, moins valorisé aujourd'hui, a puissamment contribué au changement des pratiques éducatives et soignantes. On songe au recours au psychodrame [140] , technique maintenant couramment mise en œuvre en pédopsychiatrie. Il a contribué à changer le regard que les professionnels portent sur les personnes malades : un regard moins technique, moins distancié, moins scrutateur au profit d'une attention plus ouverte à leur dynamique. Il a suscité l'abandon d'une posture de savoir sur l'autre -la visite du service et la présentation de malade si chère à la psychiatrie française de l'entre deux guerres- au profit d'une relation soignante, d'une recherche du sens avec l'autre. Il a aussi développé la pratique d'une réflexion critique sur les attitudes des soignants et sur les conditions concrètes d'existence des personnes malades au sein de l'hôpital.

La désinstitutionnalisationet l'anti-psychiatrie se démarquent de la psychothérapie institutionnelle malgré des convergences, en particulier la lutte contre l'enfermement des malades. Ces conceptions sont portées par Ronald Laing et David Cooper en Angleterre et Francesco Basaglia en Italie. Laing et Cooper, marqués par une approche empreinte d'une phénoménologie toute sartrienne tendent à nier la notion même de maladie mentale. [141] Basaglia dénonce toute prise en charge institutionnelle qu'il considère comme aliénante. Sa pensée et son action, militante et pugnace, sont à l'origine de profondes transformations des pratiques psychiatriques en Italie et, tout particulièrement de la fermeture des structures psychiatriques traditionnelles, auxquelles ont succédé des dispositifs d'accompagnement souples et personnalisés au sein même de la cité. Ces *« mouvements auront en France, à plus ou moins long terme un net retentissement ; par exemple, en donnant une impulsion à la vague de création des lieux de vie dans les années soixante dix ; en confortant les mouvements d'opinion pour de nouvelles politiques en faveur de l'intégration scolaire des enfants en difficulté »* [142] .

Issues des travaux d'Ivan P. Pavlov, lesapproches comportementales. ont trouvé leurs théoriciens contemporains aux Etats-unis, principalement Watson, Skinner et actuellement Beck. Ils se désintéressent *« de tout ce qui est signification, tablent sur ce que l'on peut observer directement et visent à la réduction du symptôme* [143] ». Leur audience semble liée au déclin, dans les institutions, des influences psychanalytiques. Elles sont en effet redécouvertes dans les milieux de l'éducation spécialisée. Nul doute que ce n'est pas dû à leur nouveauté, Watson est né en 1878 ! Cela s'explique à nos yeux par la congruence historique qui s'opère entre leur visée et les idéologies libérales actuellement dominantes qui focalisent uniquement sur le résultat. Par la disparition du symptôme, elles veulent l'efficacité immédiate et se préoccupent avant tout du rapport

[140] François Tosquelles fut président du « Groupe Français d'Etudes et de Sociométrie », institution qui, depuis une trentaine d'années, œuvre sans relâche à son développement et à la formation de ses praticiens.

[141] le film de Ken Loach : *Family life* en est une remarquable illustration.

[142] Capul, M. ; Lemay, M. *De l'éducation spécialisée,* op. cit. p 50.

[143] Ibid, p 52.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

coûts / résultats. Sans s'embarrasser de spéculations, elles considèrent que « *les seuls éléments dignes de faire l'objet d'une recherche scientifique rigoureuse, sont les données observables du comportement verbal et moteur* [144] ». Il n'est pas indifférent de constater que ce credo pragmatique, comme les théories fonctionnalistes et les techniques mécanistes qui en découlent, rencontrent les idéologies qui fondent les convictions libérales, elles aussi fonctionnalistes, mécanistes et avides de résultats quantifiables.

Le courant du maternage et des communautés thérapeutiques est né suite à l'expérience de Loczy en Hongrie. Cet établissement accueillait des nourrissons abandonnés. Pour lutter contre le développement de symptômes d'hospitalisme, Emma Pikler sa directrice, conçut un ensemble de méthodes appropriées. Elles cherchent à développer, dans les plus petites choses, des expériences favorisant l'épanouissement de la personne dans et par un partage de relations au quotidien. Cette approche a trouvé sa pertinence dans les établissements en charge de jeunes enfants et de personnes affectées d'une grave déficience mentale. Loin de toute généralisation, il s'agit de repérer, au plus près de chaque individu, ses besoins ses attentes et ses aspirations si ténues soient-elles dans leurs expressions. Les soignants recourent à des dispositifs adaptés et leur approche relationnelle explicative s'applique à toutes les activités de la vie quotidienne. Ils s'attachent à décrire les éléments de la réalité externe, leurs propres attitudes et comportements, rendant ainsi intelligible à l'autre le monde et la relation.

2.2. Les conceptions des précurseurs.

Les conceptions actuellement « disponibles » et « en usage », dont se revendiquent les travailleurs sociaux, ont une histoire. Celle-ci renseigne à la fois sur les évolutions des représentations de l'enfant, sur les convictions et les valeurs qui sont au fondement des choix éducatifs et sur l'évolution des outils conceptuels, des techniques et des méthodes utilisées.

Nous allons nous intéresser à celles qui ont prévalu durant la première moitié du vingtième siècle en parcourant, l'œuvre de quatre figures, emblématiques en matière d'éducation spécialisée : Aichhorn, Neill, Korczak et Makarenko. Nous n'avons pas opté pour ces auteurs au hasard. Confronté à des réalités diverses, chacun à sa manière a mis en œuvre, dans le champ éducatif, les découvertes majeures que ce siècle a engendrées.

En décryptant le fonctionnement de l'inconscient, en soulignant l'importance déterminante des expériences infantiles, la psychanalyse a profondément bouleversé notre conception de l'homme. Aichhorn, initiateur de la rencontre entre éducation spécialisée et psychanalyse, est à l'origine d'un mouvement qui nourrit, aujourd'hui les pratiques éducatives. Neill, défenseur d'une pédagogie libertaire, dans la lignée de Paul Robin [145], de Francisco Ferrer [146], saisit à bras le corps l'éternelle question de l'autorité. Il lui apporte des réponses d'une originalité radicale. Korczak directeur d'un orphelinat dont l'organisation autogestionnaire préfigure les conceptions institutionnelles en éducation

[144] Watson, J. B. Cité par J. Le Ny in *Encyclopaedia Universalis*, 1990, Paris, Encyclopaedia Universalis, vol 3.

vertu de la loi du droit d'auteur.

spécialisée, a porté au plus haut point d'exigence l'éthique. Makarenko est, à son corps défendant parfois, le chantre de la pédagogie socialiste. Si l'idéologie communiste, laminée par l'horreur du goulag, n'a plus cours, il n'en reste pas moins vrai que, aux yeux de plusieurs générations d'éducateurs, elle a porté au plus haut leurs valeurs et leurs espoirs humanistes et solidaires. On pense ici à Deligny.

De plus, par-delà l'originalité de leur pensée et leur statut de chefs de files, chacun d'entre-eux a construit dans un quotidien laborieux, une oeuvre originale et reconnue parses qualités intrinsèques. Enfin, ils ont été confrontés au problème de la violence des jeunes qui nous préoccupe. Peu ou prou, les courants contemporains sont les héritiers de leurs conceptions. [147]

2.2.1. La psychanalyse et l'éducation : Aichhorn.

La rencontre entre la psychanalyse et l'éducation était inévitable. Les idées développées par Freud, situant dans les épreuves de l'enfance la source principale des névroses de l'âge adulte, ont suscité, parmi les psychanalystes, et ce dès le début du vingtième siècle, des débats passionnés à propos de l'éducation. Ceux-là, loin de se confiner aux seuls cercles psychanalytiques, s'élargirent en un dialogue riche et complexe avec les pédagogues les plus novateurs, alors mobilisés par la recherche de modalités pédagogiques plus respectueuses de l'enfant et de ses besoins propres [148] . Mais ce sont les conséquences dramatiques, dans les pays vaincus, de la conflagration de 1914-1918 qui incitèrent les éducateurs en charge des mineurs délinquants à se tourner vers la psychanalyse.

En 1918, Vienne, ex-capitale impériale, exsangue, est abattue par la défaite. La misère frappe violemment les populations les plus fragiles. Elle jette à la rue, dans une désorganisation totale, un nombre considérable d'orphelins et d'adolescents en rupture de ban. Privés d'appuis comme d'avenir, ils errent et vivent d'expédients. Pour eux, l'horizon

[145] Paul Robin (1837-1912). Militant libertaire et pédagogue novateur, il dirigea pendant quatorze ans (1880-1894), l'orphelinat de Cempuis près de Paris, dans lequel il mis en œuvre ses conceptions éducatives

[146] Francisco Ferrer (1859-1909). Pédagogue espagnol, il fonde à Barcelone « l'Ecole moderne » conçue sur des bases « *scientifiques et rationnelles* » et dont il attend qu'elles contribuent au développement de la *« solidarité universelle* ». Il sera fusillé à la suite des émeutes révolutionnaires qui se déclarèrent à Barcelone en Juillet 1909 et tombera, selon la légende, en criant : « *Je suis innocent, vive l'Ecole moderne* ».

[147] On l'aura remarqué, nous n'illustrons pas toutes des catégories mises en lumière par A Capul et A Lemay dans leur typologie des courants de l'éducation spécialisée. C'est, nous semble-t-il, qu'elles n'ont pas toutes trouvé à se déployer de façon pertinente dans le domaine de l'inadaptation sociale. C'est le cas, par exemple, des théories du maternage thérapeutique, qui ont trouvé leur usage plutôt dans le domaine des personnes en situation de handicap, ou bien encore qu'elles n'aient trouvé, à ce jour, que peu d'écho en France dans ce domaine, à l'image des conceptions comportementalo-cognitivistes.

[148] Voir à ce propos l'ouvrage de Jeanne Moll : 1989. *La pédagogie psychanalytique origine et histoire,* Paris, Bordas. Il retrace l'histoire des rencontres et des débats entre psychanalystes et pédagogues dans les pays de langue allemande des origines à la fin des années trente.

vertu de la loi du droit d'auteur.

le plus probable est la prison ou la maison de correction. Dans ce marasme, quelques humanistes, médecins ou éducateurs, revendiquent leur foi en l'homme. Ils relèvent, pour ces adolescents en errance, le défi de l'éducation. A l'image du Docteur Wilker à Berlin ou de Siegfried Bernfeld à Vienne, ils créent des structures d'accueil, mettent sur pied de véritables communautés éducatives et innovent, tant par le regard qu'ils portent sur les enfants que par leurs méthodes.

Aichhorn est de ceux-là. Il prend, en 1918, la direction d'un institut de rééducation situé à Oberhollabrunn, en Basse-Autriche. Il y reçoit des enfants et des adolescents, garçons et filles, qui lui sont adressés par les autorités de la ville de Vienne. Il dirige cet établissement jusqu'en 1922 et publiera trois ans plus tard, « *Jeunesse à l'abandon* » [149], dans lequel donne à comprendre l'originalité de son approche des problèmes des adolescents difficiles.

Lorsqu'il prend la direction de l'institut, Aichhorn est déjà un pédagogue expérimenté. Désireux d'extraire les adolescents, qui lui sont confiés, du cercle vicieux de la délinquance et de la répression, il est en quête d'une théorie lui permettant à la fois de comprendre les processus qui conduisent les jeunes à rompre avec les règles sociales, et de concevoir des méthodes pertinentes pour leur venir en aide. La psychanalyse sera sa pierre de Rosette. « *C'est en continuant de chercher que j'ai rencontré la psychanalyse, non pour devenir psychanalyste, non pour m'approprier un nouveau savoir, mais pour trouver de l'aide dans la lutte contre la délinquance ; pour comprendre les délinquants, pour déterminer un début de méthode qui ferait que la société et Etat ne le persécutent plus, ne l'arrêtent, ne le condamnent et ne l'enferment plus* » [150].

Mais quel usage l'éducation peut-elle faire de la psychanalyse? Freud, dans la préface de l'ouvrage aborde cette question. Ce texte est encore couramment cité pour la célèbre litote selon laquelle il y aurait « *trois métiers impossibles : éduquer, guérir, gouverner* » [151]. Il justifie aussi l'usage de la psychanalyse : « *Si l'éducateur formé à l'analyse par expérience vécue est amené, dans certains cas limites ou complexes, à recourir à l'analyse pour étayer son travail, il faut lui reconnaître sans détours le droit de s'en servir : l'en empêcher relèverait de raisons mesquines* » [152]. Par delà cette affirmation de principe, Freud discute l'usage et les limites de la psychanalyse pour l'éducation des adolescents en rupture.

En premier lieu, il énonce une exigence. Une connaissance livresque est insuffisante, le recours à la psychanalyse dans les situations difficiles suppose que l'éducateur soit formé à celle-ci par l'expérience vécue, en se livrant à l'analyse. Cela étant, pour Freud, si la psychanalyse peut étayer la pratique éducative, elle ne s'y substitue pas. L'éducateur ne se fait pas analyste des enfants difficiles. La psychanalyse soutient l'éducateur dans sa

149 Aichhorn, A. *Jeunesse à l'abandon*, op. cit.

150 Aichhorn, lettre au pasteur Pfister, citée par J Moll. In *La pédagogie psychanalytique* : op. cit. p 107.

151 Aichhorn, A. *Jeunesse à l'abandon* op. cit. p 9.

152 Ibid, p 10.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

quête pour comprendre les ressorts des conduites asociales et lui donne des instruments pour penser sa propre pratique. Cette position de Freud tient à sa conviction de l'impossibilité d'analyser les adolescents difficiles, car il ne peuvent se soumettre au cadre analytique : « *Le traitement analytique repose sur des conditions très précises, (…) il exige la formation de structures psychologiques très déterminées, une attitude particulière à l'égard de l'analyste. Là où elles n'existent pas –chez l'enfant, chez l'adolescent asocial, en règle générale aussi chez le délinquant dominé par ses pulsions-, il faut avoir recours à d'autres moyens que l'analyse, quitte à retrouver le même objectif »* [153] . Il assigne à la psychanalyse une place originale dans son rapport à l'éducation. Si, selon les termes de Aichhorn, elle est précieuse à l'éducateur pour « guérir » l'adolescent en difficulté, elle est impuissante à mener à bien cette « guérison », les « malades » n'étant pas en mesure de suivre la cure. Elle est utile mais insuffisante pour fonder l'acte éducatif. Il faut y ajouter un *« intérêt chaleureux* », dit Freud, et une *compréhension intuitive très sûre de leurs besoins affectifs »* [154] . Aussi, il ne saurait exister d'éducation spécialisée psychanalytique, mais seulement des pratiques éducatives étayées par la psychanalyse. La qualité de l'action elle-même relève plus de l'équation personnelle, du charisme de l'éducateur, de son intuition, que d'une connaissance théorique.

L'originalité de la conception éducative de Aichhorn tient à la manière dont il articule, élaboration théorique et mise en œuvre des méthodes issues de cette élaboration. Parmi ceux dont il est en charge, un groupe d'adolescents se singularise par son extrême violence. Coups, insultes, destructions de toutes sortes, bagarres au couteau font partie du quotidien, à tel point que l'« *on pouvait croire que des fous furieux habitaient le baraquement* » [155] . Il s'interroge d'abord sur les sources de cette violence qui est, à ses yeux, l'expression d'une haine qui se porte sur autrui, sur le corps social tout entier Elle résulte de l'accumulation de frustrations affectives renouvelées : « *Tous avaient été élevés sans affection et étaient soumis à des sévérités ou à des brutalités sans limites. Chez aucun de ces enfants, le besoin d'attention et d'affection n'avait été satisfait »* [156] . Mais ce constat ne suffit pas pour fonder une pratique éducative. Afin de comprendre comment cette carence conduit l'adolescent à adopter des comportements violents, Aichhorn fait recours à la théorie psychanalytique. Celle-ci postule que c'est dans l'expérience infantile de chaque sujet que se construisent ses modalités d'adaptation à la réalité, selon un jeu dialectique entre principe de plaisir et principe de réalité. Qu'en est-il alors pour les adolescents qui manifestent une violence extrême ? La carence affective empêche l'évolution d'une partie du « moi » vers l'acceptation du principe de réalité. Elle maintient le sujet dans une situation infantile. Il reste exagérément soumis au principe de plaisir et aliéné à ses pulsions. En conséquence, les voies de la sublimation sont fermées. Fort de cette théorie, Aichhorn assigne à l'éducateur, la tâche de comprendre ce qui s'est

[153] Ibid, p 10.

[154] Ibid, p 9.

[155] Ibid, p 159.

[156] Ibid, p 157.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

passé dans l'expérience subjective du sujet : *« sachant bien que pour la naissance de l'asociabilité, il soit nécessaire que des réactions subjectives aient marqué l'enfant. {…} si l'examen des faits ne nous donne aucune raison d'y croire : cet « excès de sévérité » peut être uniquement ressenti de façon subjective par l'enfant »* [157] . Nous sommes loin d'une vision mécaniste selon laquelle une « mauvaise » éducation engendrerait *sui generi* l'apparition de conduites violentes. On s'applique ici à repérer par quels cheminements l'expérience infantile a suscité des conduites asociales. Les expériences vécues n'entraînent pas directement des actes ou des conduites mais déterminent la structuration psychique du sujet. L'expérience subjective construit le psychisme du sujet qui, à partir de là, réagit aux sollicitations de la réalité. La théorie psychanalytique permet d'appréhender les processus, largement inconscients, à l'œuvre entre l'expérience subjective et les conduites sociales. La psychanalyse apprend à l'éducateur « *à discerner le jeu de forces qui se manifeste dans le comportement dissocial, elle l'éclaire sur les motivations inconscientes de l'état d'abandon et lui permet de proposer à l'enfant dissocial les voies par lesquelles il pourra se réintégrer dans la société »* [158] .

La théorie, ici, a pour fonction de rendre intelligible. L'observation des conduites des enfants, la connaissance des évènements de leur histoire, sans son appui, resteraient insaisissables, incompréhensibles. Elle inspire et guide l'action éducative afin de prendre en compte la particularité, la spécificité de l'expérience subjective de chacun. Elle doit se construire à partir de l'écoute du sujet : *« Ce qui importe ce n'est pas la situation objective, mais l'état de fait subjectif. Tout ce qui nous est rapporté par l'inadapté lui-même, ou par qui que ce soit ne sert qu'à déterminer cet état de fait »* [159] . Elle n'en reste pas aux conduites manifestes : « *Les signes ou les manifestations d'adaptation ne sont que les symptômes d'un courant de force qui n'est plus orienté vers la socialisation. Ils n'ont de signification que pour le diagnostic* » [160] . Elle propose des approches personnalisées : *« Il nous faut rester particulièrement vigilant parce que la tendance très répandue à la généralisation représente pour l'éducateur spécialisé un danger permanent* » [161] . Elle est constamment inventive : *« l'éducation, loin de se figer, doit toujours s'adapter rapidement à des besoins qui changent continuellement en mobilisant de nouvelles forces et contre-forces »* [162] .

Aichhorn réussit l'articulation entre théorie de référence, qui fonde l'action, et modalités de sa mise en œuvre. S'agissant des conduites antisociales, elles sont la manifestation d'un problème psychique -la suprématie archaïque du principe de plaisir-

[157] Ibid, p 187.

[158] Ibid, p 14.

[159] Ibid, p 71.

[160] Ibid, p 49.

[161] Ibid. p 41.

[162] Ibid. p 75.

vertu de la loi du droit d'auteur.

qui trouve son origine dans la façon dont le sujet a subjectivement vécu les carences subies dans l'enfance. Les principes éducatifs découlent de cette élaboration. Il convient de ne pas s'en tenir aux conduites, d'accorder une attention privilégiée au vécu subjectif, de construire l'action en relation à la problématique personnelle du sujet. La violence est la manifestation ultime de la détresse du sujet dont les besoins affectifs n'ont pas été satisfaits. L'action éducative vise donc à identifier les besoins et à lui donner satisfaction. Cela dans une éthique éducative, dont Aichhorn décline les contenus. Il importe avant tout de refuser tout jugement de valeur. *« Des jugements de valeur à caractère social moral ou éthique sont aussi vains que le fait de prendre partie pour les parents ou pour la société »* [163] . De se situer délibérément au côté du sujet en considérant que, non seulement, ses conduites font sens, mais qu'elles sont justifiées : « *Nous nous plaçons de son côté à lui. Puisque aussi bien toute réalité psychique est déterminée, nous nous disons : il a raison, ce qui veut dire ; il existe nécessairement des causes à sa façon d'agir »* [164] . Se situer aux côtés de l'enfant ou de l'adolescent n'est pas se contenter de constater le déterminisme infantile à la source de ses conduites. Aichhorn n'adopte pas une attitude fataliste, il prône une proximité emphatique : *« Pour nous il s'agissait d'êtres humains auxquels la vie avait apporté une charge de frustration de toutes sortes, bien trop forte pour eux ; leur attitude négative et leur haine envers la société étaient justifiées »* [165] . Cette éthique détermine, en lien étroit avec l'élaboration théorique, l'organisation de l'établissement et les principes sur lesquels reposent les conduites éducatives: « *Si nous voulons remédier à cet état d'abandon, nous ne devons pas nous limiter à en réprimer les manifestations, mais en premier satisfaire les besoins de nos asociaux même si, au début, cela nous vaut quelques ennuis et quelques orages, et si les « gens sensés hochent la tête »* [166] . En clair, il convient ne pas s'en tenir aux symptômes mais d'aller au cœur des problèmes pour agir dans l'intérêt de l'enfant, sans se soucier des pressions sociales. Cette éthique commande de choisir le sujet contre la morale sociale ordinaire : « *J'expliquais un jour que je tenais pour tout à fait compréhensible que les enfants continuent de voler une fois admis chez nous, et que, bien plus, dans certains cas, il était vraiment nécessaire du point de vue pédagogique de donner aux enfants la possibilité de voler »* [167] .

Aichhorn s'attache à créer un milieu favorable, conçu et organisé afin de favoriser de nouvelles expériences sociales et de soutenir les sublimations. Il s'agit d'édifier « *une psychologie de la réconciliation* » [168] . il accorde une grande place à la constitution des

[163] Ibid ; p 23.

[164] Ibid, p 71.

[165] Ibid, p138.

[166] Ibid, p138.

[167] Ibid, p148.

[168] Ibid, p 139.

vertu de la loi du droit d'auteur.

groupes d'adolescents qui doit tenir compte de la personnalité de chacun. Dans un collectif harmonieux l'éducateur peut adopter des conduites éducatives cohérentes. A l'inverse des pratiques éducatives dominantes, soucieuses d'ordre et de règlements, conçues pour inculquer les normes sociales aux adolescents en rupture, Aichhorn croit à l'influence bénéfique d'un milieu tolérant conçu pour être le premier instrument du soin. Point de naïveté dans cette conviction : *« Il ne faut pourtant pas vous imaginer que nos asociaux se transformèrent comme par enchantement dès leur arrivée. Quelques-uns restèrent longtemps étonnés, sceptiques, méfiants, incrédules. Un grand nombre, ceux qui étaient intérieurement endurcis, qui jusqu'à maintenant n'avaient plié que devant la brutalité d'autrui lorsqu'il était impossible d'y résister, ceux-là voyaient en nous des faibles (…). D'autres, les plus intelligents, nous prenaient franchement pour des imbéciles qui se laissaient faire. (…) Comme nous savions tout cela, il ne nous vint même pas à l'esprit de convertir le nouvel arrivant par de belles paroles. Nous laissions l'entourage agir sur lui et attendions le moment propice »* [169] . Aichhorn, ne veut pas convaincre par des mots, mais par les faits : « *On n'éduque pas à l'aide de mots, de paroles, de stimulations verbales, de jugements ou de punitions, mais au travers ou à l'aide de situations réellement vécues »* [170] . En découle, par exemple, son insistance pour que le personnel partage ses repas avec les adolescents. Les adultes ne bénéficient pas de privilèges. N'oublions pas que cela se passe dans un pays et un temps où il est difficile de manger tous les jours à sa faim. L'organisation collective parle aux adolescents, elle décline métaphoriquement les valeurs éducatives. C'est le cadre dans lequel chacun peut et doit trouver sa place.

Evoluant au cœur de cet espace collectif, les éducateurs ont à adopter, quels que soient les actes commis ou les paroles prononcées, une attitude bienveillante faite de « *bonté et de tolérance absolue »*. Telle est pour Aichhorn la règle fondamentale qui s'impose car il convient «*de combler le déficit affectif avant d'opérer une surcharge quelconque par des exigences que ces enfants ne pourraient pas assumer. L'utilisation de la coercition se serait révélée absolument néfaste »* [171] . Ces postures bienveillantes ont d'autres fonctions. Ce sont des positions techniques qui permettent de susciter le transfert, clé de la guérison des adolescents délinquants. Le transfert est ce par quoi l'analyste a accès aux dimensions refoulées des conflits infantiles qu'il peut identifier puisqu'ils se reportent sur sa propre personne. Pour Aichhorn, il appartient à l'éducateur de susciter ce transfert, de s'y montrer disponible, perméable. C'est dans et par le transfert qu'il peut approcher la réalité subjective de l'adolescent, comprendre le jeu de sa dynamique interne. Il faut *« en un mot que nous soyons prêts à le laisser agir sur nous par tout ce qu'il manifestera »* [172] . Ce transfert doit être positif : « *Il faut amener l'enfant à un transfert positif. Dans ce souci, l'éducateur ne peut se fier au hasard. Il doit méthodiquement tendre à obtenir la sympathie de l'enfant en sachant bien qu'aussi*

[169] Ibid, p 140.

[170] Ibid, p 149.

[171] Ibid, p 158.

[172] Ibid, p 88.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

longtemps qu'elle lui fera défaut, aucune action éducative ne sera possible. Durant cette première phase de contact avec le sujet asocial, il importe essentiellement pour l'éducateur de saisir la situation psychique de son interlocuteur. C'est par là seulement qu'il parviendra utilement à orienter sa propre conduite » [173] . La tolérance poussée jusque dans ses limites extrêmes, vise un autre objectif: rendre possible le processus de l'abréaction qui est « *une décharge émotionnelle par laquelle un sujet se libère de l'affect attaché au souvenir d'un événement traumatique lui permettant ainsi de ne pas devenir ou rester pathogène »* [174] . En laissant libre cours à l'expression des affects de haine, Aichhorn favorise ce processus libérateur. « *Nous avions devant nous le spectacle d'un enfant jusqu'ici asocial et rejeté essayant de s'insérer affectivement dans un contexte social : le groupe et les éducatrices. La potentialité libidinale qui se manifestait jusqu'ici sous une forme asociale trouvait ainsi, grâce à cette soudaine détente, une nouvelle orientation, se trouvant disponible pour les buts proposés par la vie sociale en groupe* » [175] . Pour réunir les conditions de la survenue du processus d'abréaction, Aichhorn exige que, dans les conflits entre adolescents, les éducateurs n'interviennent que dans la stricte mesure où il y a un danger avéré et s'interdisent toute coercition, tout jugement sur les actes des uns ou des autres. Cette attitude exigeante, génératrice d'angoisse, de stress, est responsable, dit-il, de l'épuisement et du renoncement d'éducateurs pourtant compétents. Elle est néanmoins indispensable pour que se développe un processus éducatif ouvrant le chemin à une socialisation rendue enfin possible par la libération des affects traumatiques.

La psychanalyse n'est pas une science du sujet, mais une science avec le sujet. Elle ne construit pas un savoir sur l'autre mais un savoir avec l'autre qui, à son insu, est le seul à savoir. Elle se constitue et ne peut se concevoir que dans une écoute de l'autre, qui exclut tout jugement et qui engage le psychanalyste dans son être même. Fondamentalement, elle est un humanisme. Aichhorn se situe résolument du côté de l'enfant. Sa position éthique se fonde sur la conviction que, quoi qu'il fasse, il manifeste tout à la fois qui il est et ce qu'il peut comme expression de sa singularité d'humain et témoignage de son courage d'exister, cela doit être respecté. Il y a osmose entre la théorie et l'éthique. L'éthique et la théorie partent de l'homme et font retour à l'homme.

Aichhorn pense et construit les dispositifs éducatifs, choisit les modalités de l'action éducative au regard de la situation de l'enfant tel qu'il en fait lecture avec la théorie psychanalytique. Il ne s'agit aucunement d'une application dogmatique mais d'un questionnement de l'une par l'autre. La théorie éclaire les choix de la pratique, qui, en retour questionne la pertinence des constructions théoriques. La relation entre théorie et pratique est de l'ordre de la co-construction. Entre l'éthique et la pratique, la relation est d'une autre nature. La pratique se décline selon les exigences de l'éthique. L'éthique du sujet commande de se placer « *délibérément* » du côté de l'enfant. De fait, elle impose de prendre, contre le diktat imposé par les normes sociales elles-mêmes, le parti de l'enfant :

[173] Ibid, p 114.

[174] Laplanche, J. ; Pontalis, J. B. 1967. *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, p 1.

[175] Aichhorn, A. *Jeunesse à l'abandon*, op. cit.p 163.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

« dans certains cas, il était vraiment nécessaire du point de vue pédagogique de donner aux enfants la possibilité de voler ». C'est là une exigence d'engagement total de l'éducateur. Ainsi l'action éducative, dans sa dimension pragmatique, se déroule sous le double sceau de la théorie, qu'elle co-construit, et de l'éthique, qui la justifie et la contrôle.

Si la violence fait ici problème, elle n'est pas pour autant le problème. Elle est la manifestation d'une haine légitime qui trouve son origine dans la non prise en compte dans l'enfance des besoins affectifs. Elle n'est donc que le symptôme d'un problème plus profond : celui de la carence affective dont les effets sont théorisés par la psychanalyse. Cette élaboration théorique détermine le choix d'une relation éducative engagée et soutenue par l'éthique, qui permet d'élucider les contours et les avatars de cette carence affective pour le sujet. Elle se construit de façon à donner satisfaction aux besoins essentiels du sujet dont la violence exprime la privation, et à lui permettre d'accepter les exigences de la réalité sociale. Dans cette conception, la violence est à la fois intégrée dans la dimension théorique, contenue dans la dimension éthique, et prise en compte dans le choix de la posture éducative retenue pour accompagner le sujet.

2.2.2. La liberté bien comprise : Neill.

Neill est probablement le représentant le plus célèbre de la pédagogie libertaire. Dans le premier tiers du vingtième siècle, les idéaux libertaires ont inspiré des expériences éducatives originales dans de nombreux pays d'Europe : en Allemagne, à l'exemple des maîtres-camarades des écoles de Hambourg , [176] en France avecSébastien Faure et « la ruche » [177] ;en Espagne avec Francisco Ferrer et son « école moderne » [178] ; en Angleterreavec Homer Lane [179] et le « Litttle Commonwealth » notamment. Cependant c'est, sans conteste, à l'expérience de l'école de Summerhill dirigée par Neill qu'elles doivent de ne pas avoir sombré dans l'oubli. La longévité de l'école, ouverte en 1921, vaut à son créateur un succès tardif mais fulgurant lorsqu'il rencontre les idéaux anti-autoritaires des années soixante. Si la réputation des premiers ouvragesde Neill ne dépassa guère les cercles de spécialistes [180] , la publication en France de « *Libres enfants de Summerhill »* [181] connait un succès public considérable [182] . Elle est à l'origine

[176] Cette expérience éducative est décrite par un de ces acteurs : J. R :Schmid : *Le maître camarade et la pédagogie libertaire*, op. cit.

[177] Lewin, R. 1989. *Sébastien Faure, la ruche ou l'éducation libertaire*, Cahiers de l'IHPI, Vauchrétien, I David.

[178] Dommanget, M. 1952, *Francisco Ferrer*, Paris, Société Universitaire d'Editions et de Librairie.

[179] Pédagogue américain installé en Angleterre, Homer Lane dirigea un établissement recevant des adolescents délinquants le « Little Commonwealth. Sa personnalité et ses méthodes inspirèrent profondément Neill qui lui rend hommage à plusieurs reprises dans ses ouvrages.

[180] Son premier ouvrage, « *The problem child* » est publié à Londres en 1926.

[181] Neill, A. S. *Libres enfants de Summerhill*, op. cit.

vertu de la loi du droit d'auteur.

de nombreuses polémiques entre partisans et adversaires. Il n'est pour s'en convaincre que de relire la quatrième de couverture de l'édition Maspero de 1970 sous la plume de M Faligand : « *Le livre le plus franc, le plus chaleureux, le plus important, le plus simple, le plus précieux, le plus explosif, le plus quotidien, le plus intelligent, le plus subtil, le plus vrai, le plus subversif écrit sur les problèmes de l'éducation ».*

A la différence de Aichhorn, Neill partage, à l'école de Summerhill, la vie d'enfants issus principalement des classes moyennes, qui ne lui sont pas confiés en raisons de troubles de conduite. Cela étant, ses réflexions sur l'éducation, associées à la rencontre d'un nombre tout de même significatif d'« enfants difficiles », l'ont conduit à consacrer une partie de ses écrits aux questions liées à la destructivité et à la délinquance.

Selon lui, la destructivité est une activité normale dans l'enfance ; l'exercice d'une simple curiosité des choses, à une époque de la vie ou l'enfant n'a pas conscience leur valeur marchande ou affective. Elle n'est pas reliée spécifiquement à l'agressivité : « *Pour les enfants les objets chers ne sont que des choses à remuer, à utiliser –pensez aussi au plaisir que cela peut être d'entendre un vase en cristal se briser en mille morceaux sur le parquet* » [183] . De plus, la haine d'autrui est pour eux un sentiment normal, banal, ordinaire, et le fait de pouvoir l'exprimer suffit à l'épuiser. Elle trouve son issue dans la liberté : «*Dans la liberté, l'agressivité de l'enfant pouvant s'exprimer, elle s'épuise avec le temps. Par contre sous la discipline, comment peut-elle se libérer ? La haine reste ensevelie dans la psyché mais prête à ressortir plus tard sous la forme de répression sexuelle ou d'animosité envers les autres* » [184] . Lorsque l'enfant est empêché dans son expression, la destructivité prend un sens tout différent. Elle est la mise en actes de la haine accumulée et devient l'équivalent symbolique d'un meurtre : *« l'enfant destructif est anti-vie* » [185] . Autrement dit, la destructivité est instrumentalisée par la haine accumulée chez le sujet privé de liberté. Ici, le problème n'est ni la destructivité ni la haine, à proprement parler, il réside dans les facteurs qui ont conduit au refoulement de la haine, la condamnant en quelque sorte à s'accumuler et la conduisant, en se liant à une destructivité elle aussi refoulée, à s'exprimer dans des modalités anti-sociales : « *Le facteur important qui doit nous concerner n'est pas la destruction de l'objet lui-même mais la haine refoulée par le destructeur. (…) C'est une question extrêmement vitale, étroitement liée à la maladie d'un monde où la haine prospère du berceau à la tombe »* [186] . La destructivité anti-sociale est le résultat cumulatif de l'empêchement d'une activité intellectuelle normale -la curiosité qui s'applique aux objets-, et du refoulement contraint de l'expression d'un sentiment lui aussi normal -la haine- que les évènements déplaisants

[182] Depuis sa première publication, « *Libres enfants de Summerhill* » a été tiré à plus de 1 million d'exemplaires, dont quatre cent mille pour l'édition française.

[183] Neill, A. S. 1972. *La liberté pas l'anarchie*, Paris, Payot, p 100.

[184] Ibid, p 104.

[185] Neill, A. S. *Libres enfants de Summerhill,* op cit .p 135.

[186] Ibid, p 135.

vertu de la loi du droit d'auteur.

de l'existence amènent tout un chacun à ressentir.

Neill considère la criminalité chez l'enfant elle aussi comme l'expression d'une haine qui, elle, serait le fruit d'un manque essentiel d'amour. Elle est « *l'expression radicale de la cruauté (qui) émane du manque d'amour »* [187] qui prive le « moi » de satisfactions légitimes, et, ce faisant, le déprécie. L'enfant est « *à priori égoïste, lui seul compte. Quand le moi est satisfait nous avons la bonté, quand le Moi est privé nous avons la criminalité. Le moi se venge sur la société parce que celle-ci n'a pas su apprécier son Moi en lui donnant de l'affection »* [188] . Si la destructivité est l'expression « libératoire » de haines ordinaires accumulées par excès de frustration, le crime est l'expression d'une haine radicale née d'une non-reconnaissance des besoins de satisfaction du « moi » dans l'enfance.

Cette élaboration rappelle, par bien des aspects, celle de Aichhorn, mais ne se réfère pas explicitement à la psychanalyse. Elle est fondée sur une conviction, construite dans et par l'expérience et s'appuie sur deux éléments majeurs: l'amour, la liberté : « *Je me flattais par le passé de guérir les enfants de leurs rêveries criminelles par mes méthodes psychologiques, mais maintenant je comprends que leur guérison était due à l'amour »* [189] *. « De nos jours, je mets ma confiance dans la liberté. Elle réussit presque dans tous les cas – quoiqu'elle n'assure pas la guérison complète d'enfants qui sont restés sans amour lorsqu'ils étaient bébés. Mais ne me demandez pas comment la liberté opère une guérison, je n'en sais vraiment rien »* [190] .

Neill est psychanalyste, ou plutôt l'était au début de son activité à Summerhill, mais il adopte une position critique au regard de la théorie et de l'activité concrète des psychanalystes eux-mêmes : « *J'ai analysé des enfants pendant des années ; plus tard j'ai commencé à douter de la nécessité d'une telle action. (…) Je doute qu'il soit aussi important que les analystes le prétendent, de ramener à la surface des souvenirs d'enfance. Une chose est certaine : rendre consciente la cause d'un complexe ne guérit pas nécessairement ce dernier. (…) Des milliers d'analystes traitent en privé des gens qui, pour la plupart, ont le temps et l'argent nécessaires. Si tous les thérapeutes du monde ne faisaient rien d'autre qu'éduquer les parents en matière de psychologie infantile, leur disant avant tout ce qu'ils ne devraient pas faire, nous n'aurions que fort peu besoin de thérapies pour les adultes »* [191] .

Le vocabulaire conceptuel auquel il recourt est volontiers analytique et l'on trouve sous sa plume le « complexe d'Oedipe », le « moi », mais ces concepts ne structurent pas la démonstration, ils n'opèrent pas. C'est une éthique de l'amour et une théorie de la

[187] Ibid, p 241.

[188] Ibid, p 241.

[189] Ibid. p 242.

[190] Neill, A. S. *La liberté pas l'anarchie*, op. cit. p 171.

[191] Ibid, p 170.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

liberté qui spécifient les conceptions éducatives de Neill. Il emprunte plus volontiers à Jean Jacques Rousseau qu'à Freud, partageant la conviction d'une nature humaine fondamentalement bonne : *« Ce dont nous avions besoin, nous l'avions, une croyance absolue dans le fait que l'enfant n'est pas mauvais mais bon. Depuis quarante ans maintenant cette croyance n'a pas changé, elle est devenue une profession de foi »* [192] . Sa conception éducative prend racine dans ce credo inébranlable.

L'amour n'est pas l'expression d'une quelconque sentimentalité. Il ne doit rien au sentiment amoureux, il n'est pas de l'ordre des affects, il est respect absolu du « moi » d'autrui. Aimer l'autre, c'est être à ses côtés,l'accompagner dans son devenir singulier. Cette éthique de l'amour, loin d'une vague disposition d'esprit à l'égard d'autrui, engage l'action touteentière. Il s'agit d'une éthique de et pour l'action. Neill fait sienne la conception sartrienne selon laquelle l'homme est ce qu'il fait : « *En fin de compte on juge un homme par ses actes. Nous pouvons tous parler de liberté et n'y rien comprendre. Je pense que Krishnamurti aurait mieux fait de passer sa vie au milieu des enfants plutôt que de faire des conférences devant des bourgeoises qui ne se servirent, pour la plupart, de ses paroles que pour donner un peu de sel à leur existence inutile »* [193] . Aimer l'autre, c'est en définitive aimer sa liberté et agir en sorte de lui permettre de devenir un homme libre. La liberté est l'opérateur de l'éthique de l'amour. Elle est à la fois, l'instrument de la sociabilité du sujet, celui de son développement harmonieux, et la composante essentielle de son bonheur. Son dévoiement ou sa privation sont, à l'inverse, la source de tous nos maux collectifs aussi bien qu'individuels. En éducation, seuls l'expérience et l'exercice de la liberté dès le plus jeune âge permettent au sujet l'accès à l'autonomie : « *Dans le foyer discipliné, les enfants n'ont aucun droit. Dans le foyer désordonné, ils les ont tous, le foyer équilibré est celui ou enfants et adultes ont des droits égaux»* [194] . La liberté, exercice de la libre disposition de soi, n'est en aucun cas un droit d'empiètement sur autrui, elle n'est concevable que dans la réciprocité: « *la liberté est un échange*, (elle) *doit s'exercer dans les deux sens* » [195] . Rien n'est plus éloigné de la pensée de Neill qu'une assimilation de la liberté à un vague laisser-faire, qui reflète une absence de respect de soi et d'autrui. Eduquer à et par la liberté est à cent lieues de l'indifférence aux actes d'autrui et d'atermoiements dans les réponses à apporter : *« Mais qui a jamais dit qu'un enfant doit faire ce qu'il veut ? Pas moi en tout cas. Ce dont* (il) *peut décider librement, c'est ce qu'il ne veut pas faire* » [196] . La liberté n'est pas l'abdication du bon sens. Elle est l'exercice du droit responsable de choisir pour soi-même. Les exemples retenus par Neill sont nombreux : le respect de la parole donnée et des décisions prises, la disponibilité permanente, l'écoute et l'empathie, le refus du jugement de valeur n'ont de sens et de

[192] Ibid, p 22.

[193] Ibid, p 26.

[194] Ibid. p107.

[195] Ibid. p 9.

[196] Ibid. p 10.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

portée que lorsqu'ils se conjuguent avec l'exigence d'être soi-même respecté, écouté et compris. S'y ajoute le souci constant, de l'analyse lucide des failles de sa propre attitude. A une mère inquiète lui demandant comment empêcher l'agressivité exessive d'un enfant, Neill répond : *« Vous ne le pouvez pas. La seule chose que vous puissiez faire, c'est de vous examiner et de vous demander ce qui a pu le rendre agressif* » [197] . Cette capacité d'auto-critique constitue la forme la plus aboutie de l'éthique de l'amour.

Tout ce qui entrave l'exercice de cette liberté d'être soi est néfaste. C'est le cas, en particulier, de l'hypocrisie, expression de « *l'anti-vie* ». C'est aussi le cas de la contrainte -elle est refus de reconnaître l'altérité-, et des pratiques autoritaires,qui sont un exercice dissimulé de la haine de la vie de l'autre et de soi. Les exigences qui découlent de sa conception conduisent Neill à refuser d'assujettir l'organisation de Summerhill au conformisme social et au pharisianisme triomphant d'une société puritaine. On connaît ses saillies contre les attitudes bien-pensantes, l'hypocrisie générale et l'institution religieuse : « *Je pourrais admirer l'église si le Vatican et Canterbury symbolisaient la vie de pauvreté de Jésus au lieu de parader avec des cierges, des idoles dorées et des ornements sacerdotaux*' » [198] . Il manie l'ironie avec maestria : *« Il est dommage que la liberté qui a été accordée aux esclaves américains en 1865 n'ait pas été accordée aussi à tous les enfants américains* » [199] .

A Summerhill, la liberté se traduit dans l'organisation des activités quotidiennes : rejet absolu de toute obligation scolaire, de tout programme pédagogique préétabli ; par l'abolition des mesures disciplinaires et la mise en place d'instances démocratiques [200] . Elle se décline aussi par les attitudes des adultes : économes de leurs interventions, facilitateurs des solutions trouvées par les enfants eux-mêmes, respectueux en toute circonstance de leur individualisme foncier, et soucieux de la légitimité de leurs désirs. Rappelons à ce propos, que seule la menace de fermeture de l'école fut à l'origine de l'interdiction des relations sexuelles entre enfants.

Si l'absence d'amour et la privation de liberté sont les causes des troubles de la socialisation de l'enfant, seulsl'exercice de la liberté et la mise en oeuvre d'un surcroît d'amour pourront permettre une nouvelle socialisation Cela ne va pas de soi, car la haine qui habite l'individu asocial et qu'il exprime par la violence n'est plus seulement, nous l'avons dit, ce sentiment ordinaire avatar banal de la frustration. Elle est le dévoiement de l'amour qui soutenait la demande d'exister adressée au monde, à autrui. Et cet amour refusé transformé en haine, cherchera des satisfactions haineuses. Dans cette conception, la violence a sa source dans l'indifférence. Elle n'est pas l'expression de pulsions archaïques d'une sauvagerie primaire rétive au procès d'éducation, mais le témoignage de l'absence essentielle d'attention, d'un vécu profond de désamour, de

[197] Ibid, p 103.

[198] Ibid. p 83.

[199] Ibid, p 146.

[200] Le conseil, à la fois parlement et tribunal, se réunit chaque semaine et régule la vie de la communauté éducative. Lors des votes,Neill, comme chacun des enfants y dispose d'une voix.

vertu de la loi du droit d'auteur.

l'expérience de n'être rien pour l'autre. Elle exprime le désarroi des inutiles au monde.

Pour l'apaiser, l'éducateur doit comprendre et accepter le fait qu'elle devra s'épuiser avant que l'amour ne redevienne possible. Cette conviction est au cœur de la démarche pragmatique de Neill. Eduquer l'enfant destructeur revient à l'accueillir avec et dans sa haine ; à rester respectueux de son « moi » lorsqu'il exprime par la violence, son vécu d'indifférence et se tenir debout, à ses côtés, dans l'amour Il ne s'agit pas d'une position morale, compassionnelle, mais d'une position éthique : *« être du côté de l'enfant constitue la thérapie la plus sûre* » [201] ; combattre pour restaurer, chez le sujet envahi par la haine, la possibilité d'entrevoir à nouveau une place pour l'amour.

Pour Neill, la pratique de la liberté soigne tout : « *Si tous les enfants étaient élevés dans la liberté, la criminalité juvénile diminuerait beaucoup* » [202] . En s'éprouvant soi-même dans la relation libre à autrui, en se confrontant, non plus à l'arbitraire, mais au principe de réalité, l'enfant asocial trouvera le chemin de son autonomie : « *ma psychologie, c'est qu'un jeune démon,lorsqu'il est libéré de toute contrainte extérieure, devient un être humain sociable* » [203] . La contrainte, la sanction ne font « *qu'augmenter sa haine se soi et de l'humanité* » [204] . Il est convaincu qu'une éthique de l'amour ne se réalise que dans la liberté et que celle-ci n'a de sens que soutenue par cette éthique, faute de quoi elle n'est qu'anarchie, laisser-faire et désordre. La liberté est l'ordre de l'amour et l'amour la condition de la liberté. La violence et la haine ne s'estompent qu'à partir des conditions concrètes de l'exercice de la liberté. L'éducation est le difficile accompagnement de cet apprentissage car « *La liberté ne s'exprime pas en paroles mais en actes. La meilleure façon de guérir un garçon de ses impulsions à casser les carreaux, c'est de rire et de les casser avec lui* » [205] . Cette affirmation, pour provocatrice qu'elle soit, métaphorise parfaitement la pensée éducative de Neill. La reconnaissance de la légitimité des affects de haine de celui qui a été privé d'amour engage l'éducateur à accompagner l'expression de la haine, pour la dépasser et s'en détacher.

En résumé, une conviction absolue fonde sa conception éducative : celle de la bonté de l'enfant. Une éthique de l'amour, entendu comme respect absolu du « moi » de l'enfant, le guide dans ses choix. Si la théorie de référence, en l'occurrence la psychanalyse, est pour Aichhorn univoque et délimitée, celle que construit Neill est d'une nature plus idiosyncrasique. Certes elle emprunte à la psychanalyse une partie de sa terminologie mais s'en éloigne notablement et utilise peu ses apports. Il lui suffit de se référer à la qualité inconditionnelle de la notion de liberté pour déterminer la posture éducative qu'il convient d'adopter. En définitive, ses conceptions éducatives sont assez peu psychologiques. La liberté soigne tout et cela lui suffit. Vision simpliste ? Rien n'est

[201] Ibid. p 171.

[202] Ibid, p 152.

[203] Ibid, p 103.

[204] .Ibid. p 127.

[205] Ibid. p 102.

vertu de la loi du droit d'auteur.

moins sûr. Car il s'agit de concevoir la conduite à tenir en référence à une posture philosophique absolue et non par rapport à une conception relative, conditionnelle.

Si entre théorie de la liberté et éthique de l'amour, il y a une relation d'osmose. entre théorie de la liberté et pratique éducative elle est de l'ordre de la transcendance : la liberté dépasse l'homme et l'englobe. La relation entre l'éthique et la pratique est, comme pour Aichhorn, une relation de justification et de contrôle. L'amour commande en permanence la pratique éducative jusque dans ses interventions les plus quotidiennes. Elle est un engagement dans l'action aux cotés de l'enfant.

2.2.3. La coopération en pratique : Korczak.

Korczak, pédiatre de formation, consacre sa vie [206] aux enfants en détresse, en fondant la « Maison des orphelins » à Varsovie. C'est là qu'il publie, en 1925, « *Comment aimer un enfant* » [207] . Il y développe ses conceptions de l'enfant et de l'éducation. Le titre de cet ouvrage suggère d'emblée que son propos ne se restreint pas à l'éducation et qu'il n'est pas réductible à des techniques, des méthodes, des savoir-faire. Il est question d'amour, c'est-à-dire d'engagement comme sujet dans une relation authentiquement, profondément humaine, faite de connaissance d'émotions et de sentiments [208] .

S'opposant à une conception de l'enfance comme étape d'un chemin vers l'homme à venir, il lui substitue celle d'un âge de la vie en soi avec ses valeurs, ses aspirations, ses propres conceptions du monde et ses stratégies sociales, le plus souvent ignorées des adultes, qui ont « *affublé les enfants de l'uniforme de la puérilité* » [209] . Aussi, l'éducation ne saurait-elle être un quelconque formatage pour l'adulte en devenir : l'enfant c'est l'homme et déjà l'homme tout entier. Eduquer un enfant est une tâche ambitieuse et modeste, faite d'« *attention à sa vie spirituelle, à ses besoins, à son sort »* [210] et d'engagement à protéger le caractère sacré de sa personne. *« Seigneur, comment faire pour défendre cette âme si sensible de l'ignominie du monde* » [211] .

Cette vision de l'enfant est à l'origine d'une conception de l'éducation que nous qualifierons de politique. L'éducation ne se fonde pas sur une vision idyllique ou romantique de l'enfant : *« Je ne pourrai pas changer l'enfant en autre chose que ce qu'il*

206 Au sens plein du terme puisqu'il a refusé de les abandonner aux nazis venus les conduire à la mort des camps de concentration. Fidèle à son exigence éthique absolue, les a accompagnés dans la mort.

207 Korczak, J. 1978. *Comment aimer un enfant*, Paris, Robert Laffont.

208 Il est à ce propos remarquable de constater que, souvent, Korczak évoque, au détour de telle ou telle anecdote, le fait qu'il ait les « larmes aux yeux ».

209 Ibid, p 114.

210 Ibid, p 230.

211 Ibid, p 234.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

est déjà. Un bouleau ou un chêne sont condamnés à rester bouleau et chêne. (…) Je peux éveiller ce qui somnole dans une âme, mais je ne peux pas la créer à nouveau » [212] . L'enfant n'est ni bon ni mauvais : il est. Il importe donc pour un éducateur de n'être ni naïf ni dupe : *« Si demain, je dois aller à la rencontre d'un nouveau groupe d'enfants, je dois savoir d'avance qu'il y aura parmi eux des doux, des passifs, des faibles, des confiant,; des pervers, des méchants, des agressifs, de faux soumis ; des malins, des intrigants, des malfaiteurs* » [213] . L'enfant est un acteur stratégique de ses propres intérêts. Analyste lucide et déterminé des possibilités de son environnement, il sait choisir la conduite la plus efficace sans s'encombrer d'un moralisme désuet : « *Conspiration, révolte, trahison, voilà quelles étaient les réponses de la vie à mes rêves chimériques* » [214] !

Eduquer, c'est s'attacher à créer, pour et avec les enfants, les conditions d'une vie susceptible de satisfaire leurs besoins et leurs aspirations, en tenant compte de ce qu'ils sont. C'est aussi organiser et réguler, ce qui appelle des dispositifs adéquats tel le Conseil Juridique qui élabore les lois, le Parlement qui les vote, le Tribunal en charge de leur application. Ces institutions ne sont pas conçues pour apprendre le fonctionnement démocratique mais pour le pratiquer. Elles régulent la vie sociale de la communauté enfantine et construisent les conditions de la vie collective : leurs attendus s'imposent à tous, adultes et enfants. Ainsi, face à une difficulté, la question n'est pas tant de savoir quel enfant en est à l'origine, mais quelle faille dans la conception ou la régulation de l'organisation l'a suscitée, quelles dispositions organisationnelles ou modifications institutionnelles peuvent remédier au problème posé. En cela, Korczak propose bien une théorie politique de l'éducation qu'il met en oeuvre dans la « Maison des orphelins » s'appliquant à créer une communauté démocratique et autogestionnaire. En considérant l'enfance non comme une simple étape dans la construction de l'homme à venir, mais comme un état de la vie d'homme avec ses spécificités, il s'oppose à la mise en œuvre d'un modèle relationnel adulte-enfant fondé sur la hiérarchie et prône une éducation coopérative régulée par le droit.

Le principe coopératif découle de son approche du mystère qu'est l'enfant : *« Lorsque j'aperçois chez un enfant l'étincelle immortelle du feu dérobé aux dieux, la lueur d'une pensée libre, la majesté de l'indignation, l'élan de l'enthousiasme, la mélancolie précoce de l'automne et la douceur de la charité ; lorsque je considère sa dignité craintive, sa quête courageuse, joyeuse et assurée des causes et des finalités ; toutes ses tentatives laborieuses, alors, je m'agenouille humblement, parce que, faible et lâche, je ne me sens pas digne de lui »* [215] . Il est sans cesse préoccupé du respect qui lui est dû : « *seule notre indélicatesse à l'égard des enfants nous préserve de mourir d'humiliation pour toute l'indignité du monde qu'ils rencontrent en naissant et dont nous ne sommes*

[212] Ibid, p 217.

[213] *Ibid, p 216.*

[214] Ibid, p 249.

[215] Ibid, p 185.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

pas en mesure de les défendre » [216] *.* Son éthique prône le respect, la responsabilité, l'engagement. Etre éducateur, c'est s'engager à protéger, comprendre, construire et garantir.

Korczak adopte la formule socratique selon laquelle « je sais que je ne sais rien ». Il s'approprie le commandement correspondant: « Connais toi toi-même ». Sa méthode est faite d'exigence critique vis-à-vis de soi et de respect à la fois émerveillé et lucide à l'égard de l'enfant. Dans les anecdotes qu'il relate, il met toujours en avant les failles, les incohérences des attitudes éducatives des adultes et leurs effets sur l'enfant. Respect, acceptation à priori de l'enfant, reconnaissance de son non-savoir : telles sont les qualités que requiert l'action éducative qu'il conduit: il observe, critique et propose puis construit, régule et garantit.

Il observe avant tout, considérant que rien n'est anodin ou insignifiant Il prête une attention égale à tous les évènements et sollicitations. Marqué par sa formation de médecin et les exigences du raisonnement scientifique, Il dresse une analogie entre l'examen clinique et le positionnement éducatif : « *En tant que médecin et en tant qu'éducateur je ne connais pas de petits détails et j'observe attentivement tout ce qui semble n'être dû qu'au hasard, tout ce qui à première vue apparaît sans valeu*r » [217] . Cette observation patiente et obstinée n'ambitionne ni de disséquer ni d'analyser la personnalité de l'enfant ou de commenter ses conduites. Elle est l'exercice quotidien, l'ascèse grâce auxquels l'éducateur peut comprendre les évènements, les relations, les aléas du fonctionnement de la collectivité enfantine. L'observation est l'alpha de la pratique. Par elle, l'éducateur soumet à la critique les théories mais également ses convictions, ses actions sentiments et émotions. Il est alors à même de proposer et de contribuer à la construction d'un cadre collectif répondant aux besoins de tous et de chacun. Cette co-création du cadre se situe à l'intersection des exigences éthiques et des fonctions politiques. Ce cadre doit être coopératif, viable, ajusté aux problèmes de la collectivité et aux aléas du moment. L'éducateur, acteur engagé dans cette co-création, l'aménage constamment et en maintient la qualité. Pour cela, il régule les tensions et les dissensions qui s'y manifestent.

Comment, dans cette conception, les conduites violentes sont-elles considérées ? Korczak ne leur consacre pas de place particulière. Toutefois, il évoque assez régulièrement l'agressivité de certains enfants, la brutalité de certaines de leurs conduites qui s'apparentent parfois à des tortures : *« Je connais le cas du garçon qui coupait jusqu'au sang les ongles de ceux qui n'avaient pas l'heur de lui plaire. Un autre préparait des bains glacés pour les garçons avec lesquels il était fâché »* [218] *.* Il constate que de tels comportements se développent le plus souvent lorsque les adultes abandonnent leurs fonctions de régulateurs institutionnels des conflits légitimes : apparaissent alors des conduites de caïdat, qui ont pour corollaire l'augmentation de la violence. Seule la mise en

[216] Ibid, p 205.

[217] Ibid, p 225.

[218] Ibid, p 175.

vertu de la loi du droit d'auteur.

œuvre d'institutions coopératives entre enfants et adultes peuvent les faire cesser durablement, en les rendant publiques, en les soumettant au jugement, puis au pardon. La survenue de la violence relève soit d'une défaillance éthique des adultes, qui ont renoncé à exercer leur fonction de régulation des conflits, soit d'un dysfonctionnement dans les institutions de la collectivité. L'accent n'est jamais mis sur l'enfant « violent » mais sur les failles que sa conduite révèle et sur la nécessité de parfaire la régulation. Si l'expression violente peut poser problème dans la collectivité coopérative, elle révèle surtout un problème : la faiblesse de ses institutions et le manquement éthique des adultes. La réponse se trouve donc dans le ressaisissement par la collectivité touteentière de ses institutions et dans la mobilisation responsable des adultes.

Quels liens entre la théorie, l'éthique et la pratique ? La théorie politique de l'organisation rend intelligible les évènements vécus et permet de proposer les modalités concrètes d'un développement harmonieux. Elle inspire et encadre les pratiques qui, en retour informent la théorie de sa pertinence. Il y a co-construction. L'éthique contrôle les modalités d'application de la théorie en s'assurantque les dispositifs qu'elle inspire respectent les idéaux coopératifs et démocratiques d'une part, et impose au praticien une élaboration de ses propres attitudes, comportements et observations de l'autre. Elle est le garde-fou de la relation de co-construction qui relie pratique et théorie.

2.2.4. Eduquer l'homme à un monde nouveau : Makarenko.

Le plaisir éprouvé à la lecture des oeuvres de Makarenko tient certainement à cette capacité subtile nous amenant à ressentir de façon presque charnelle la dimension intime de son savoir-faire, de sa mètis. Nul autant que lui n'informe sur l'art de savoir s'y prendre.

Makarenko, instituteur, prend en 1920 la direction d'un établissement accueillant des adolescents délinquants, à Poltava, dans la province de Kharkov, en Ukraine. Il le rendra célèbre sous le nom de colonie Gorki. L'époque est rude, partagée entre la famine (les enfants ne mangent pas toujours à leur faim), le banditisme (il organise des tours de garde pour empêcher les pillages et assurer la sécurité des routes autour de la colonie), une gabegie chronique, une pénurie généralisée et l'ostracisme dont il est victime à cause de ses conceptions éducatives. Makarenko méprisera toute sa vie les théories pédagogiques instituées et les fonctionnaires qui en sont les propagateurs. Le jugement est sans appel : *« De la science pédagogique je pensais avec colère : depuis combien de millénaires existe-t-elle ! Quels noms, quels esprits étincelants : Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonski ! Que de livres, que de papiers, que de gloire ! Et cependant le vide, le néant, pas moyen de venir à bout d'une jeune gouape, ni méthode, ni instrument, ni logique, absolument rien. Une espèce de charlatanisme »* [219] . Ou encore : *« Les pisseurs d'encre de la pédagogie, qui condamnèrent nos détachements au même titre que nos exercices militaires, étaient simplement incapables de comprendre de quoi il était question »* [220] . Il paiera cher la défense opiniâtre de ses options éducatives, puisqu'il

[219] Makarenko, A. 1967. *Poème pédagogique*, Moscou, Editions du Progrès, p 117.

[220] Ibid, p 215.

vertu de la loi du droit d'auteur.

sera dans l'obligation de démissionner de ses fonctions et contraint à l'exil pour être réhabilité quelques années plus tard. Cet épisode de bannissement en période stalinienne donne une idée de son engagement éthique

L'époque est rude, le travail ne l'est pas moins. Makarenko est contraint, pendant longtemps, de porter sur lui un revolver pour « *défendre sa peau* » dans la colonie qu'il dirige. Il doit plusieurs fois utiliser ses poings pour se sortir de situations inextricables. Le « *poème pédagogique* » est truffé d'anecdotes dramatiques, illustrant le quotidien pitoyable des débuts de l'expérience.

Sur quoi prend-il appui pour conduire une expérience si pénible ?A la fois sur l'espérance et sur l'éthique. Sur l'espérance, car il est convaincu que l'Union Soviétique est le pays qui, par la révolution sociale qu'il vient d'accomplir, permettra l'avènement d'un homme nouveau. Ce ne sera pas un homme différent (rien n'est plus éloigné de sa pensée que l'idée d'une transformation psychologique) mais un homme qui, évoluant dans une collectivité organisée et juste pourra contribuer à la réalisation du progrès. Ce faisant, il se réalisera lui-même « *Je ne crois pas qu'il existe de gens moralement déficients. Il suffit de les placer dans des conditions de vie normale, de leur imposer des exigences définies, en leur donnant la possibilité de les remplir et ces gens deviennent des gens comme les autres, des hommes en tous points normaux »* [221] . S'agissant des délinquants, il s'agit de les mettre en condition de devenir des hommes, de créer avec eux une collectivité « *d'un charme éblouissant, d'une véritable opulence laborieuse, d'une haute culture socialiste, et ne laissant presque rien subsister de ce dérisoire problème : amender l'homme* » [222] . A ces yeux, cette espérance n'a rien d'une utopie, ni d'une illusion, c'est un but à atteindre, dont il rappelle constamment les difficultés, convaincu que sa réalisation est en marche.

A partir de cette espérance convaincue, la transformation du monde est à portée de main. Le courage et la volonté des hommes en sont les conditions quels qu'en soient les écueils et les revers : « *De chacun de nos pas on pouvait dire tout ce que l'on voulait, tant nous marchions au hasard. Il n'y avait rien que de contestable dans notre travail. {…} Il n'y avait que deux points qui ne soulevaient aucun doute : notre ferme volonté de ne pas abandonner notre tâche, de la mener à sa fin dut-elle être lamentable. Et il y avait encore la vie elle-même, la notre à la colonie et celle qui nous environnait »* [223] . L'action est du côté de l'évolution, de la vie. L'éthique de Makarenko est fondée sur son espérance et sa conviction. La construction d'un monde nouveau est affaire de détermination. Il œuvre à la fois à l'éducation des adolescents et à la reconstruction du monde.

Arc-bouté à cette éthique Il développe une théorie originale. Celle-ci décline les éléments fondamentaux de l'idéologie socialiste : éduquer, c'est faire vivre l'enfant dans une collectivité équitable et efficacement organisée, modèle réduit de la collectivité socialiste en gestation ; éduquer c'est reconnaître le potentiel de chacun,et le mettre en

[221] Makarenko, A. 1967. *Les drapeaux sur les tours*, Moscou, Editions du Progrès, p 155.

[222] Makarenko, A. *Poème pédagogique*, op. cit. p 685.

[223] Ibid,. p 88.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

action au service de la collectivité. Eduquer, c'est *« former en* (l'homme) *les perspectives d'après lesquelles s'ordonnera sa joie du lendemain* » [224] . L'homme est inconcevable en dehors de la collectivité au sein de laquelle il se meut. Elle est tout à la fois ce qui le constitue et le justifie. La colonie Gorki est conçue comme une organisation juste, efficace et porteuse d'un projet. Juste, grâce à des instances législatives et exécutives : l'assemblée générale, le conseil des commandants, dont les « colons » sont les principaux acteurs. On y discute les questions concernant la colonie et l'on y prend, par vote, les décisions. Juste également par son organisation hiérarchique : tel qui, dans une situation est « commandant » ne l'est qu'en raison d'une compétence précise. Dans une autre, il peut être exécutant se soumettant alors à l'autorité d'un de ses camarades. Il ne saurait être question de distinguer une élite. Efficace, l'un des premiers collaborateurs de Makarenko est un agronome, à propos duquel il remarque que « *l'estime et l'affection des enfants, du moins des enfants, tels que ceux qui vivaient à la colonie, allaient surtout à des hommes* (qui possédaient) *une haute qualification, des connaissances sûres et précises, le savoir-faire, l'art, des mains en or, une parole concise et sans phrases, une attitude constante au travail* » [225] . Son souci d'efficacité le conduit à organiser la colonie Gorki de façon quasi militaire, ce qui lui a attiré bien des reproches. Elle se caractérise par l'importance donnée à la forme, : « *Le domaine du style et du ton a toujours été ignoré de la « théorie » pédagogique, et c'est cependant la partie la plus importante et la plus essentielle de l'éducation collective* » [226] . Dans la pénurie ambiante, une nappe blanche décore chaque table, on ne se donne jamais à voir en public sans être impeccablement vêtu quand bien même les bottes sont trouées et les vestes rapiécées ; on conçoit toute tâche de telle sorte qu'elle atteigne une « esthétique ». La description des moissons est à ce propos exemplaire [227] . En tout cela, se découvre la grandeur de l'homme, car « *seule la forme est le reflet d'une culture supérieure* » [228] . La forme militaire qu'il donne à la colonie est en quelque sorte une métaphore de la beauté de son organisation. S'il se refuse à toute psychologie explicite, il mesure le bénéfice que les adolescents peuvent tirer de leur contribution à cette beauté supérieure. Le style est ce qui témoigne et approfondit, pour chacun, la culture collective. De plus, l'organisation participe de l'inscription des jeunes dans la mythologie révolutionnaire : les détachements, les commandants, les partisans etc. En cette période de guerre civile, cela amène les adolescents à intégrer un modèle porteur des valeurs supérieures de la société. Il n'est, pour s'en convaincre, que de voir l'acharnement que mettent les colons de Gorki à être reconnus comme komsomols [229] .

Makarenko ne regarde jamais les jeunes au travers du problème qu'ils posent ou ont

[224] Ibid, p 669.

[225] *Ibid, p 206.*

[226] Ibid, p 597.

[227] Cf chapitre 11 du *Poème pédagogique*.

[228] Makarenko, A. 1967. *Principes de pédagogie soviétique*, Moscou, Editions du Progrès, p 151.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

posé. Il refuse de connaître leur passé : « *Les positions prises par nous dès le premier jour de la colonie restèrent inchangées. J'estimai que la méthode de rééducation des délinquants devait avant tout prendre pour fondement l'ignorance complète de passé et à plus forte raison des délits du passé* » [230] . Il réfute l'idée selon laquelle la connaissance de l'histoire du jeune est nécessaire à l'éducateur : cette logique de pensée « *s'évertue alors à singer la médecine et ratiocine en prenant l'air intelligent »* [231] . Il valorise le potentiel de chacun. Qu'y a-t-il en ce jeune qui puisse être développé ? Quelle place lui proposer dans l'organisation afin qu'il puisse s'accomplir ? Dès lors, point de jugement moral, mais des caractéristiques qui participent ou entravent le développement du jeune au service de l'œuvre commune. Perspective essentielle en matière prise en compte des conduites violentes ; Makarenko est parfois conduit à agir lui-même violemment. Contraint de rosser un jeune, il écrit : « *A dire la vérité, les remords ne m'étouffèrent point* » [232] , ajoutant aussitôt : « *Il faut remarquer cependant que pas une minute je ne pensais avoir trouvé dans la violence quelque toute puissante recette pédagogique* » [233] . Dans sa vision d'un potentiel d'utilité sociale des jeunes, la violence est une donnée : elle peut être un atout pour peu que l'organisation collective lui donne les moyens de s'exprimer à son profit.

Comme nous l'avons dit, le plaisir que procure encore la lecture de Makarenko tient à ce qu'il donne à comprendre la mètis de l'éducateur. Si l'on considère la dimension pragmatique d'une conception éducative, force est de constater que l'action ne saurait se réduire à la mise en application de l'élaboration théorique, ni à la simple déclinaison d'une éthique. Elle comporte une part, plus difficilement objectivable, renvoyant à l'intuition des conditions de la situation où elle se déroule, à la capacité immédiate à choisir telle ou telle direction de l'action, à une attention particulière aux signaux internes ou externes que l'on ressent, à l'aptitude à circonvenir un problème d'un mot ou d'une action, bref à une intelligence de l'adaptation au mouvement, à l'instable, à une intelligence pratique et de la pratique que Grecs appelaient mètis [234] . Peut-il y avoir éducation sans cette pragmatique ? Relatons un exemple rapporté par Makarenko [235] .

229 Le Komsomol, abréviation de Union communiste léniniste pan-soviétique de la jeunesse, est, sous le régime communiste de l'Union Soviétique, l'organisation qui regroupe la jeunesse. Créée dès 1918, elle est placée sous le contrôle du Comité central du Parti Communiste.

230 Makarenko, A. Poème pédagogique, op. cit. p 235.

231 Ibid, p 235.

232 Ibid,. p 29.

233 Ibid, p 30.

234 Voir à ce propos l'ouvrage de Detienne, M. ; Vernant, J. P. 1974. *Les ruses de l'intelligence. La mètis des grecs*, Paris, Flammarion.

235 Cf chapitre 9 du *Poème pédagogique*.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Au sein de la colonie Gorki, apparaît un phénomène préoccupant de consommation alcoolique ; il prend une telle ampleur qu'une intervention devient indispensable. Convaincu que tout discours moral et que toute sanction individuelle resteraient sans effet, Makarenko décide de détruire purement et simplement les distilleries clandestines installées chez les paysans alentour. Il en informeles jeunes, et le soir venu, avec quelques volontaires munis de haches et de masses, met sa décision à exécution.

Le résultat dépassa ses espérances ! Les alambics sont reconstruits, mais il ne se trouve plus guère d'amateurs pour vendre de l'alcool aux pensionnaires de la colonie Gorki, compte-tenu du prix à payer en argent -un alambic coûte cher- et en réputation -la pratique illicite de la distillation est mise sur la place publique-. L'héroïsme de camp ! Il ne s'incarne plus dans le caïdat et la consommation d'alcoolmais dans le courage d'aller, en expédition nocturne détruire les alambics chez des paysans prompts au coup de fusil et enclins à mépriser les pensionnaires de la colonie. Par surcroît, les buveurs devaient s'attendre à être sanctionnés, restant dans un schéma connu de tous, sans surprise, sans invention, sans efficacité en définitive. Makarenko montre des voies inédites pour apporter une solution à un problème : chacun des participants a conscience d'être protagoniste d'une aventure inscrite dans la mythologie de la colonie. Son autorité sort évidemment grandie de l'aventure

Cette mètis de l'éducateur permet une parole, une action, susceptible de modifier profondément les conditions de la relation ou de la réalité. Cette forme d'intelligence autorise des actions qui, par métaphore, contiennent à la fois le problème et les solutions du problème : en l'occurrence ici, le double problème de la consommation alcoolique et de ses conséquences pour la survie de la communauté ; et celui du leadership occulte qui se manifeste par le caïdat, tout en renforçant la culture collective et, par la construction d'une mythologie, le narcissisme du groupe.

Cet exemple, entre autres, souligne le regard que Makarenko porte sur la violence du groupe, active à l'intérieur de la colonie elle-même, et dans les relations qu'entretiennent les colons avec la population environnante. Au lieu de la juger ou de la nier, il convient de la domestiquer, de l'apprivoiser, d'en faire une force au service des intérêts supérieurs de la collectivité en la détournant de buts stériles. Makarenko ne cesse de rappeler que l'éducation n'est pas un exercice moralisateur, mais qu'elle prend à bras le corps une réalité brute, violente, acharnée à détruire et contre laquelle il importe de lutter avec tous les moyens, toutes les ruses de son intelligence fidèle aux exigences d'une éthique du courage et de la volonté.

Au total, Makarenko est porté par l'espérance convaincue d'une transformation du monde qui engendrera une société organisée efficace, belle et juste. Prenant appui sur les valeurs de courage et de volonté, sa théorie est celle de l'homme en action dans une organisation contingente : il est ce qu'il fait en étroite relation avec ce que son environnement lui offre. Dans sa lecture des conduites des adolescents, il ne s'intéresse ni à l'histoire personnelle ni à la psychologie des comportements. Les conduites ne se comprennent que dans leur relation au collectif. Regarder les conditions dans lesquelles se trouve l'homme pour comprendre qui il est , agir sur ces conditions pour le construire : ainsi pourrait s'énoncer la conception éducative d'Makarenko. La pratique, éminemment stratégique, s'attache donc à développer une collectivité harmonieuse et exigeante dont

vertu de la loi du droit d'auteur.

l'efficacité se donne à voir par sa beauté.

2.2.5. Quatre conceptions originales structurellement convergentes.

Ces quatre conceptions originales de l'éducation renvoient à des contextes si spécifiques qu'ils découragent toute velléité de comparaison. Si la misère est commune aux expériences de Aichhorn, Makarenko et Korczak, Neill n'y est pas confronté. Si l'errance et la délinquance d'adolescents, livrés à eux-mêmes dans une période de désintégration sociale, rapprochent Aichhorn et Makarenko, les expériences de Korczak et de Neill se déroulent dans des sociétés relativement stabilisées et ne s'adressent pas spécifiquement à des populations d'adolescents aux conduites asociales. De plus, les théories qu'ils sollicitent ont peu ou pas de territoire de recouvrement. La conviction psychanalytique de Aichhorn est aux antipodes du refus des théories psychologiques que professe Makarenko. Le credo rousseauiste de Neill se heurte à la fois au réalisme politique de Korczak, à la théorie des névroses à laquelle se réfère Aichhorn aussi bien qu'aux conceptions de Makarenko.

Néanmoins il existe entre eux des convergences qui transcendent les contingences socio-historiques et les spécificités de leurs univers intellectuels. En premier lieu, ces conceptions sont dues à des hommes habités par des idéaux proches par leurs contenus humanistes et par leur visée émancipatrice. Tous ont foi en un homme qui, évoluant dans une société plus juste, saura faire usage de sa liberté. Ces idéaux sont porteurs de cette espérance, à propos de laquelle Henri Desroche écrivait qu'elle s'incarne dans « *des idéaux (…) dont la valeur dynamogénique tient non pas à la validité rationnelle de leurs systèmes d'explication, mais à la puissance mobilisatrice et animatrice de leur onirisme* »[236] . Ils s'appuient sur une critique radicale de la société telle qu'elle est. Aichhorn veut arracher les délinquants à l'injustice des prisons, Neill fulmine contre le conformisme bourgeois et l'hypocrisie religieuse. Korczak s'insurge contre « *l'ignominie du monde* » et Makarenko travaille à construire un homme nouveau dans un monde enfin humanisé. Malgré des modalités différentes, ils ont la conviction qu'il est possible de changer le monde.Pour Makarenko, le changement est en marche et, pour tous, il est à portée d'éducation. Leurs conceptions éducatives s'inscrivent dans un projet global d'action, dans une espérance qui transcende l'éducation, et donne sens à l'existence elle-même.

Si une force les rassemble, elle prend des formes diverses. Makarenko est habité par la conviction de l'avènement d'une société nouvelle, Neill se méfie des illusions messianiques. Aux convictions rousseauistes de Neill, Korczak répond par un relativisme teinté d'humour. A cette variété des figures de l'espérance, s'ajoute la multiplicité des approches théoriques. Aichhorn voit dans la psychanalyse un formidable espoir, Neill doute. Korczak, n'y fait aucune allusion et il ne semble pas Makarenko en ait eu connaissance.

Nous parvenons à un constat : avec des théories différentes, voire opposées, il est possible de construire des conceptions éducatives pertinentes, de créer des communautés à même de prendre en compte les difficultés de ceux qu'elles accueillent,

[236] Desroche, H. 1973. *Sociologie de l'espérance*, Paris, Calmann-Lévy, p 31.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

de répondre à leurs besoins. Il s'ensuit que ce ne sont pas les contenus des théories exprimésen termes de savoir qui opèrent, mais leurs capacités de contenance d'inspiration de perméabilité.

Par capacité de contenance d'une théorie, nous entendons la possibilité de circonvenir une question, de rendre intelligible un problème. Quels que soient leschoix, les différentes théories analysées contiennent la violence. Aichhorn en fait l'expression de l'insatisfaction des besoins affectifs, Neill l'interprète comme la manifestation d'un amour dévoyé. Pour Korczak, elle témoigne d'une défaillance dans la conception du lieu de vie, pour Makarenko elle est une force qu'il convient de détourner au service de la collectivité et de ses idéaux. Pour tous, la violence s'explique et se comprend, au sens de « prendre avec », dans leur élaboration théorique.

Venons-en à la capacité d'inspiration. L'organisation démocratique et autogestionnaire de la « Maison des orphelins », qui oriente la relation éducative, est le fruit de la réflexion théorique de Korczak tout comme le sont les « détachements » pour Makarenko. La bonté et la tolérance aux demandes, quels que soient les excès dans les conduites asociales, relèvent pour Neill ou pour Aichhorn, de l'interprétation qu'ils font des phénomènes d'asociabilité. Leurs théories permettent simultanément de concevoir des dispositifs opérationnels et de penser les pratiques relationnelles.

Enfin, la capacité de perméabilité. Ces théories sont souples, non dogmatiques. Toutes supportent l'épreuve de la réalité. Makarenko peste contre ces théories pédagogiques inapplicables,incapables de rendre intelligible les réalités concrètes, impropres à aider dans les difficultés de tous les jours. Au contraire, qu'un problème survienne et Korczak sait intégrer, dans les règles collectives, les instruments de sa prise en compte. Qu'une difficulté se présente et Makarenko trouve, dans les ressources de l'organisation, les voies de sa résolution. Neill sait aussi répondre de façon inédites aux difficultés : fidèle à sa théorie de la liberté, il ne cède jamais aux provocations à punir. Aichhorn,quant à lui, était si profondément convaincu de la nécessité d'une pédagogie de la bonté, qu'il ne se départit jamais de son calme, quels que soient les aspects dramatiques de la situation du pavillon des adolescents violents.

En définitive, au-delà d'univers de référence, et de contenus différents les auteurs utilisés ont en commun d'élaborer des théories contenantes, inspiratrices, perméables et « travaillables » pourrait-on dire. Ils les questionnent et les remanient sans cesse, car elles constituent le socle de leur réflexion et de leur action. Aichhorn n'est ni un amateur de psychanalyse, ni un amateur en psychanalyse, et il n'est que de se souvenir que durant la période nazieil a assuré, dans la clandestinité, la direction de la société viennoise de psychanalyse. La théorisation de l'organisation est au cœur du travail de Korczak ou de Makarenko qui sera banni, sous Staline pour n'avoir pas renoncé à ses convictions éducatives. La recherche des conditions de la liberté mobilise constamment Neill. Tous ne cessent de construire et de déconstruire leur théorie. Elle est un objet de travail, elle est un objet au travail.

Leurs constructions théoriques diffèrent, les valeurs éthiques qui les sous-tendent convergent. Ils partagent une foi en l'homme, une éthique du sujet, qui s'incarne dans le respect absolu de l'enfant, dans une réticence au jugement, dans une immense tolérance

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

[237] . Une même conviction de l'éducabilité de l'enfant les réunit. Quels que soient les actes posés,, il revient à l'éducateur de rechercher le chemin d'une évolution. Tout problème interroge la qualité du dispositif éducatif, et la valeur de l'élaboration théorique. Pour tous, l'engagement personnel et le partage, à égalité de droits, des aléas de la vie quotidienne sont les conditions *sine qua non* d'une posture éducative digne de ce nom. Ils rappellent à leur manière qu'être éducateur est l'expression de leur liberté. Cet engagement éthique, s'agissant des conduites violentes, conduit à les considérer comme éminemment susceptibles d'éducation, et nous ne ferions pas injure à nos auteurs en écrivant que, pour eux, elles sont une des justifications profondes du besoin d'éducation.

Cela dit, leur l'engagement éthique ne s'identifie pas à une pratique conformiste de la morale. Makarenko n'hésite pas à enfreindre les lois de la propriété pour pénétrer de force chez les paysans et détruire leurs alambics, Aichhorn ne condamne pas les vols de certains des adolescents qui lui sont confiés, il revendique même pour eux la portée bienfaisante et thérapeutique du vol ! Leur éthique ne se réduit pas à l'obéissance servile, Elle a pour horizon l'avènement de chacun à la dignité d'être humain. Un enjeu de cette nature ne saurait se satisfaire d'une morale étriquée. Il y faut de la « *virtus* » qui, bien loin de la vertu ordinaire, désigne à la fois le courage et l'énergie morale.

Ce que nous savons de leur art de faire se lit entre les lignes de la narration, se devine derrière l'anecdote. Qu'ils décrivent des scènes de la vie quotidienne, ou rapportent des évènements pénibles, ils se mettent rarement sur le devant de la scène laissant cette place à l'enfant. Ils expliquent volontiers ce qu'ils font et pourquoi ils le font, il est plus difficile de percevoir comment ils le font. Nous en avons cependant quelque idée. Nous avons déjà signalé la capacité de Makarenko à donner à voir le comment de son action. Neill et Korczak animent leurs récits de telle façon que le lecteur est en mesure d'imaginer, presque charnellement, la scène qu'ils décrivent. Aichhorn lui, ne donne que peu d'ouvertures sur son art singulier de faire. A les lire, on distingue deux dimensions. La première a trait à l'organisation de la communauté éducative. Nos auteurs sont des bâtisseurs, des créateurs, ils ont conçu les dispositifs opérationnels des communautés éducatives qu'ils ont dirigées. Néanmoins, lorsqu'ils en décrivent le fonctionnement, ils s'attardent sur les petites comme sur les grandes choses. Korczak institue un parlement, mais accorde une grande importance à la petite boite dans laquelle les enfants peuvent glisser leurs suggestions et leurs critiques. Il crée un tribunal tout en restant attentif à l'aspect négligé de tel ou tel enfant. Makarenko accorde autant d'importance aux nappes blanches qui décorent la table qu'à la nomination des « commandants de détachement ». Rien n'est accessoire. Tous pensent que dans l'apparemment insignifiant, se découvre l'état réel de la communauté éducative. Ils observent et observent encore, pour appréhender la réalité de la vie collective et vérifier sans cesse la validité de l'organisation, la pertinence des choix. Cette vérification est une exigence et un art de l'interprétation du quotidien. Savoir discerner ce qui est en germe, circonvenir un problème naissant, lire dans un détail la qualité d'un ensemble. L'intuition et l'intelligence des hommes qui font vivre la communauté est constamment engagée.

[237] Nous n'entendons pas, dans ce mot de tolérance, une attitude passive au regard des actes, mais le fait qu'ils ne sont pas générateurs de rejet, d'exclusion, qu'ils suscitent au contraire recherche et élaboration.

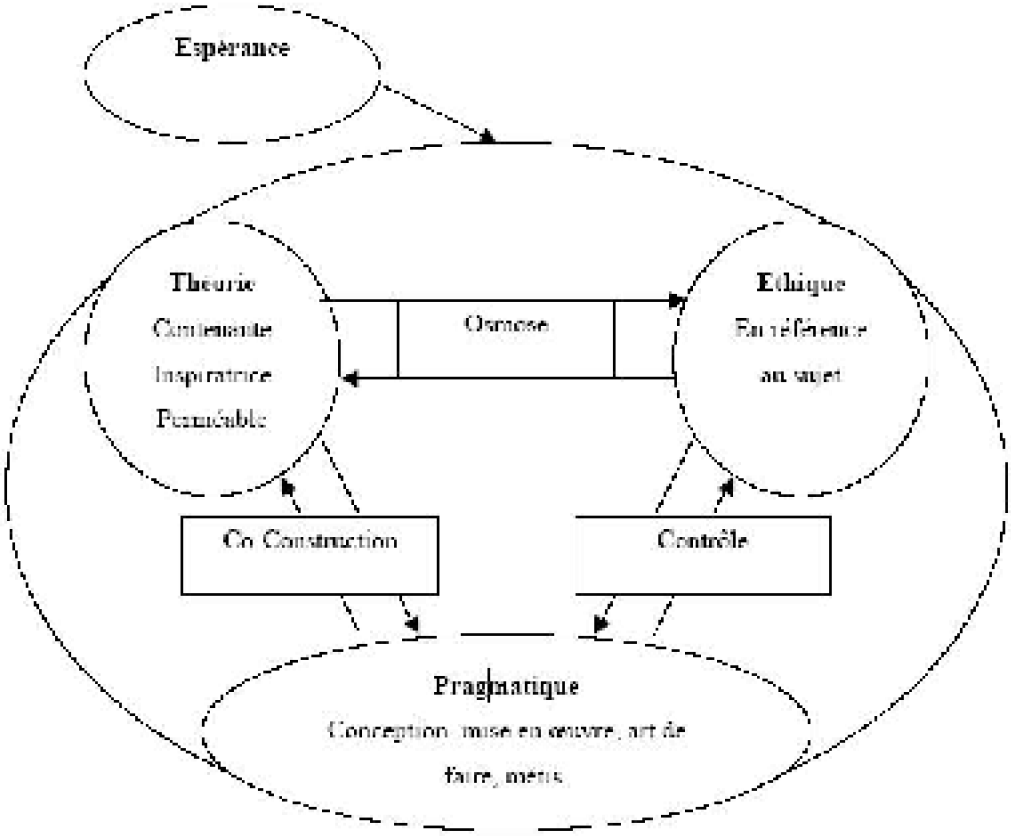
vertu de la loi du droit d'auteur.

La deuxième dimension de la pragmatique renvoie davantage à l'équation personnelle de chacun. Si l'attitude bienveillante découle, pour Aichhorn, de sa réflexion théorique, la capacité à l'incarner relève de ses qualités propres. La bravoure de Makarenko, traversant les dortoirs un pistolet dans la poche, tant il doute d'en ressortir vivant, ne se décrète pas ! Pas plus que ne s'apprend l'aptitude de Neill à supporter sans broncher qu'un de ses protégés casse un par un tous les carreaux de l'école ! Les exemples de ce type abondent, mélange de courage, de détermination et d'habileté. Ils témoignentdes défis qu'ils ont tous relevés, de leur intuition et de leur capacité à concevoir et à faire vivre l'éducation dans des circonstances hostiles et avec des d'adolescents rétifs. Ils ont trouvé, en cohérence avec leur éthique, un art de faire qui contient les conduites violentes.

Comme démontré, des liens organiques étroits unissent les trois pôles constitutifs que nous avons distingués. Une caractéristique mérite d'être soulignée : la transitivité. La pratique puise dans la théorie mais participe aussi de sa construction, de son développement. Elle n'en est pas seulement l'application, la déclinaison opérationnelle. La pratique se réfère à l'éthique mais elle la renforce par les interrogations nouvelles qu'elle la contraint à élaborer. Les modèles théoriques ont à intégrer en permanence les exigences de l'éthique qui, elle, resterait intention morte si elle n'était tenue d'intégrer ce que la théorie révèle. C'est dans cette circulation, dans cette tension constante et multidirectionnelle que se construit la cohérence profonde de ces conceptions éducatives. Elles échappent ainsi au dogmatisme, aucun des pôles n'est prééminent et aucun ne peut fonctionner s'il n'est en relation avec les deux autres.

Compte tenu de l'homothétie structurelle de ces conceptions, il nous semble possible d'en extraire un modèle provisoire, dont nous verrons s'il peut rendre compte de la structure des conceptions de l'éducation actuellement en vigueur. Nous pouvons le schématiser comme suit :

vertu de la loi du droit d'auteur.



Dans ce modèle, chacun des pôles, étroitement relié aux autres, possède des caractères spécifiques. La théorie se caractérise non par la valeur intrinsèque de ses contenus, mais par ses qualités de contenance, d'inspiration, de perméabilité. L'éthique éducative est une éthique du sujet. La pragmatique possède une autonomie incarnée dans un art de faire qui renvoie à une forme d'intelligence que, à l'instarde Detienne et Vernant, nous avons nommé mètis. Les liens qui unissent ces trois pôles sont transitifs. D'abord un lien de co-construction, à savoir, la capacité de la théorie à inspirer les instruments de la pratique éducative, à élaborer les informations qui en sont issues et la capacité de cette pratique à se donner à penser dans la théorie. Ensuite, la relation de contrôle entre éthique et pragmatique, elle s'applique aux finalités. Elle laisse à chacun la liberté d'en inventer les figures Enfin, l'osmose entre la théorie et l'éthique ; la première impose toujours à la seconde de nouvelles questions, la seconde exige de la première qu'elle pense en permanence avec le sujet.

Ces conceptions se réfèrent à un élément qui leur donne vie, l'espérance au sens où elle est une force. Sans elle, l'idée même d'éducation est inconcevable.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Chacune d'elle est en mesure de la prendre en compte la violence pour produire de l'éducation avec elle, et même à partir d'elle. Elles revendiquent et démontrent l'éducabilité des adolescents acteurs de violence. Parvenu à ce stade nous pouvons avancer qu'éduquer les jeunes en difficulté suppose d'accepter éthiquement la violence comme objet d'éducation, d'élaborer une théorie rendant intelligible à la fois sa survenue et ses manifestations, de la prendre en charge, d'y résister, de la déjouer ou de l'affronter lorsqu'elle se manifeste, d'où le caractère déterminant de mètis de l'éducateur.

En référence au modèle construit, cela revient à dire que la violence doit trouver place, être contenue, comprise et acceptée dans le cadre de chacun des trois pôles que sont la théorie l'éthique et la pragmatique. Une carence de l'un d'eux suffit à entraver le processus éducatif. Quant à la cohérence requise de la conception, elle se révèle par la qualité des liens (osmose, co-construction et contrôle) qui unissent entre eux les pôles. Enfin, c'est l'espérance qui, par delà la conception éducative elle-même, donne à ses auteurs la force de les mettre en oeuvre.

2.3. Continuité, abandon et réappropriation de la conception éducative.

A l'issue de cette étude des conceptions de quelques-uns des précurseurs de ce qui est devenu l'éducation spécialisée [238] . Nous allons analyser les évolutions contemporaines en nous fondant sur quelques ouvrages publiés durant la seconde moitié du vingtième siècle, et consacrés à l'éducation des enfants et des adolescents en situation d'inadaptation sociale et/ou engagés dans la délinquance juvénile.

Nous prenonsen compte une période assez longue, afin de mesurer l'évolution des conceptions éducatives et pour mettre en lumière leur dynamisme interne, les objets nouveaux qu'elles intègrent, les innovations qu'elles produisent, les déplacements ajustements ou révisions, comme les ruptures, les abandons, les renoncements qu'elles ont effectués. Le dernier demi-siècle nous a paru pertinent en ce qu'il coïncide avec l'apparition et l'essor du métier d'éducateur spécialisé. Nous avons vu qu'éduquer renvoie à une posture au carrefour d'une démarche théorique, d'un positionnement éthique et d'une réalisation pragmatique. Aussi avons-nous opté pour des ouvrages exclusivement écrits par des éducateurs. c'est à dire des textes qui s'intéressent à l'usage que les praticiens font des théories relatives au fait éducatif.

[238] L'éducation spécialisée est un terme générique qui recouvre un secteur professionnel, celui du travail social, un ensemble de dispositions juridiques, des dispositifs institutionnels particuliers, des conceptions et des pratiques éducatives très diverses qui n'ont en commun que le fait d'être mis en œuvre auprès de populations auxquelles notre société reconnaît des besoins spécifiques d'éducation : personnes en situation de handicap, personnes en difficultés d'adaptation sociale, personnes engagées dans des conduites délinquantes ou en voie d'exclusion sociale par exemple. Dans le cadre de notre travail, dans le souci d'alléger le corps du texte et d'en faciliter la lecture, nous emploierons ce terme pour désigner tout ce qui concerne (dispositifs constructions discursives, pratiques éducatives) les enfants et les adolescents en situation d'inadaptation sociale et/:ou engagés sur les voies de la délinquance juvénile.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

2.3.1. Dans la continuité des éducateurs canoniques : Deligny, liberté et compagnonnage.

Fernand Deligny, d'abord instituteur, admirateur et praticien des méthodes pédagogiques conçues par Freinet, ouvre à Lille, en 1943, en pleine guerre, son premier lieu d'accueil. Il y reçoit des adolescents délinquants. D'autres expériences suivent, [239] dont la plus connue est l'expérience de la Grande Cordée : réseau informel qui s'appuie à la fois sur les militants communistes et sur les auberges de jeunesses pour proposer aux jeunes délinquants des lieux d'existence et d'expériences ouverts et bienveillants. Plus tard, sa rencontre avec les enfants autistes infléchit le cours de sa vie. Ecrivain fécond, Deligny a consacré plusieurs ouvrages à ses expériences et à ses conceptions de l'action éducative auprès d'adolescents délinquants. Deux d'entre eux, « *Graine de crapule »* [240] et « *Les vagabonds efficaces* » [241] , qui déploient des idées et des prises de positions originales, ont eu un grand retentissement.

On chercherait en vain dans son oeuvre une quelconque référence aux sciences de l'homme. Mieux, il développe une méfiance et une critique radicale au regard de la psychologie et de la psychanalyse. Il leur dénie toute pertinence en matière d'éducation : « *Quand tu auras passé trente ans de ta vie à mettre au point de subtiles méthodes psycho-pédiatriques, médico-pédagogiques, psychanalitico-techniques, 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. En une seconde, tu auras fait plus de travail qu'en trente ans »* [242] . Il considère leurs contenus inutiles à celui qui revendique une posture d'éducateur : « *Epileptoïde, déprimé, hypomaniaque… Voilà qui regarde le médecin. Toi ton refrain doit être : fais-les jouer »* [243] . Il réfute l'axiome selon lequel la délinquance est un trouble de la personnalité et substitue une approche phénoménologique et situationnelle aux interprétations personnalistes. Il voit les adolescents délinquants comme des êtres saisis dans les rets de l'absurdité et de la cruauté du monde. Il évoque constamment un monde, proche de celui d'Albert Camus, par l'absurde qui le caractérise, dans lequel les délinquants sont englués. Il conçoit l'acte délinquant comme l'ultime tentative pour rester vivant. La délinquance est pour lui l'échec d'une société, jamais celui de la personne. A partir d'une lecture politique, il reproche aux diverses psychologies d'en chercher les causes dans le sujet, alors qu'elles sont dans le social. Que l'on ne se méprenne pas toutefois, Deligny ne pèche ni par ignorance -il a été intégré au laboratoire de recherche du psychiatre Henri Wallon- ni par mépris des savoirs.

239 Deligny, issu de la résistance, est à cette époque membre du Parti Communiste Français.

240 Deligny, F. 1998. *Graine de crapule*, Paris, Dunod.

241 Deligny, F. 1998. *Les vagabonds efficaces*, (1947), Paris, Dunod.

242 Deligny , F. *graines de crapules,* op. cit. p 43.

243 Ibid, p 31.

vertu de la loi du droit d'auteur.

A ses yeux, les savoirs psychologiques ne sont d'aucune utilité en matière d'éducation : « *Educateurs qui êtes vous ? Formés comme on dit dans des cours nationaux et internationaux, instruits sans aucun souci préalable de savoir si vous avez dans le ventre un minimum d'intuition, d'imagination créatrice et de sympathie envers l'homme, abreuvé de vocabulaire médico-scientifique et de techniques esquissées, on vous lâche (..) en pleine misère humaine* » [244] .

Deligny n'aurait-il pas de théorie ? Pas si simple. Observons d'abord une révolte virulente au cœur de son engagement éducatif. Elle s'adresse tant au système social qu'à ceux qui y occupent les places institutionnelles. Il ne cesse de dénoncer la misère et l'injustice : « *Une nation qui tolère des quartiers de taudis, des égouts à ciel ouvert, des classes surpeuplées et qui ose châtier ses jeunes délinquants me fait penser à cette vieille ivrognesse qui vomissait sur ses gosses à longueur de journée et qui giflait le plus petit par hasard un dimanche parce qu'il avait bavé sur son tablier* » [245] . Il a un dédain et une aversion profonde pour les nantis : ils sont les « *partisans sournois d'un ordre social pourri et qui s'écroule de partout, ils s'affairent autour des victimes les plus flagrantes des éboulements : les enfants misérables (..) 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* » [246] .

Malgré cette révolte, une espérance s'incarne dans l'ici et maintenant de la pratique éducative. Pour lui, éduquer c'est renouer avec ceux qui, tout au long de l'histoire, ont exploré les *terra incognata* de la fraternité : *« Pestalozzi, Rimbaud, Van Gogh, vous dont le déséquilibre a laissé une trace gigantesque. Pestalozzi, Rimbaud, Van Gogh,(..) je souligne comment ces trois vagabonds grandioses avaient été constamment les frères inquiets des jeunes délinquants. Fugues, arrestations, misère, crainte, révolte, asile, aucun ne se serait plaint du voisinage* » [247] .

Sa lecture politique des problèmes de la jeunesse constitue une théorie pour penser l'éducation qui fonctionne à plusieurs niveaux. D'abord, elle donne sens à la réalité observée, en l'occurrence les problèmes de la délinquance juvénile. La société, telle qu'elle est politiquement constituée, génère l'injustice et la misère. Ce faisant, elle rejette et écrase une partie de sa jeunesse. La délinquance est l'expression de sa révolte et son ultime tentative pour dire son être au monde. Les formes qu'elle prend sont surdéterminées par la gravité de la situation vécue par les jeunes. Il serait vain de croire qu'elles puissent se parer de valeurs morales : *« Les noyés qui vont revivre commencent par vomir* » [248] . Ce que font et deviennent les jeunes délinquants prend son origine dans

[244] Deligny, F. *Les vagabonds efficaces,* op. cit. p 145.

[245] Ibid, p 141.

[246] Ibid, p 129.

[247] Ibid, p 129.

[248] Ibid p 142.

vertu de la loi du droit d'auteur.

la maltraitance sociale, dont ils sont victimes, et s'exprime dans des modalités analogues à la maltraitance.

Cette interprétation permet d'inventer les modalités de l'action éducative. Puisque la délinquance est le fruit d'un mal-être social, il s'agit de créer les conditions d'un bien-être social. Telle est l'ambition du réseau de la Grande Cordée : créer des « milieux proches », afin de réconcilierles jeunes avec le monde en leur offrant des possibilités d'expériences, de relations humaines, de découvertes. Il ne s'agit ni d'améliorer un milieu social profondément inique ni de créer des lieux artificiels et des ghettos rééducatifs. Le traitement de la délinquance trouve sa juste mesuredans des tentatives de changement du social. Aussi les « lieux proches » s'inscrivent-ilsdans des expériences militantes, dans une expérimentation de nouveaux rapports sociaux : réseau des auberges de jeunesse, réseaux syndicaux, artistiques, etc.

Au refus de tout psychologisme s'ajoute celui de l'engagement affectif dans la relation éducative. Il aime à rappeler que les éducateurs ne sont pas là pour aimer les jeunes mais pour les aider. Si la délinquance est le fruit de l'injustice, de l'iniquité sociale, ce n'est pas en engageant une relation affective que l'on progresse vers un mieux-vivre mais en créant des possibilités concrètes, efficaces de l'exercice de ce mieux-vivre. L'engagement dans l'affect est sous-tendu par l'hypothèse d'un manque affectif à combler. En outre, si la délinquance est l'expression d'une révolte contre l'oppression, l'éducation, pour restituer sa liberté et sa dignité à l'homme, doit renoncer à l'usage de méthodes autoritaires et au recours à la sanction. En ce sens Deligny, proche des conceptions de Neill, prône une éducation pour, par et dans la liberté : « *Prendre en charge un gosse, c'est d'abord le révéler (comme on dit en photographie) et tant pis pour les portefeuilles qui traînent, les carreaux fragiles et coûteux »* [249] . Il s'élève constamment contre l'illusion naïve ou perverse amenant à penser que l'on peut obtenir autre chose que la soumission et l'humiliation par la contrainte. Deligny plaide pour l'exercice d'une autorité fondée sur les qualités et les compétences de l'éducateur qui seules peuvent lui assurer une reconnaissance. Il ne s'agit pas d'être autoritaire mais de faire autorité dans et par son action : *« Si tu es attaqué, pratiques à la rigueur le jiu-jitsu qui est connaissance de l'homme et manière de s'en servir. Je parle par image : il ne peut être question qu'ils te sautent dessus. Si ça t'arrive, change de métier »* [250] . En somme, cette lecture politique de la délinquance fonctionne comme une théorie : elle construit une proposition causale qui élucide les conditions de son apparition, elle donne sens à son expression et elle permet de concevoir des pratiques pertinentes pour agir sur son devenir.

Deligny développe une éthique de la vérité et de la lucidité : ne pas mentir, ne pas se mentir, ne pas illusionner, ne pas s'illusionner : « *Ne leur apprends pas à scier si tu ne sais pas tenir une scie, ne leur apprends pas à chanter si chanter t'ennuie ; ne te charge pas de leur apprendre à vivre si tu n'aimes pas la vie »* [251] . Car l'illusion est coûteuse à

[249] Ibid, p 145.

[250] Deligny, F. *Graine de crapules*, op. cit. p 26.

[251] Ibid, p 23.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

l'éducateur naïf : les délinquants sont « *habiles à renifler tes défauts d'homme, et les sentant de loin, comme la hyène la charogne pour s'en repaître »* [252] . Sur cette position lucide et exigeante se construit l'autre versant de son éthique : celui de la fraternité et du compagnonnage avec les délinquants. C'est précisément parce qu'ils sont à la fois dérisoires et magnifiques, veules et courageux, « *graines de crapules* » et « *vagabonds efficaces* » que la fraternité s'impose. Elle est la seule position respectueuse ce qu'ils sont, des hommes : *« Puérils amateurs d'absolus bien plus que les juges ne sont capables de le concevoir,vagabonds tenaces dont la braguette est souvent tachée de sperme sec, (..) mangeurs de betteraves, vivants au point qu'aucune assistante sociale n'en pourrait supporter la graine dans son ventre, petit peuple de solitaires, les uns déchets d'homme incontestablement, les autres espoirs d'un monde qui risque toujours de crever de docilité comme certains cochons dans leur graisse et certains hommes dans leur lit »* [253] .

La cohérence de sa conception éducative apparaît clairement. Il refuse de voir l'origine de l'acte délinquant dans le sujet : il réside dans l'injustice qui lui est faite. De cela découle une éthique de la fraternité qui conforte la théorie. S'y articule une pratique de compagnonnage, de réseau, agissant pour et dans la transformation des rapports humains, en congruence avec l'éthique et la théorie.

Soulignons que l'œuvre de Deligny est empreinte de révolte contre la violence. Mais c'est la violence sociale qu'il traque sans faillir jamais : la violence de la misère, la violence sournoise de la compassion philanthropique, la violence froide des institutions. Comparativement, celle des délinquants lui semble bien anodine, elle est la seule ressource qui reste au sujet pour rester vivant à lui-même. Dès lors l'éducateur et le jeune partagent une révolte commune. Leur conception de la violence ne sont pas antinomiques. Pour le jeune, sa violence est en réaction à une violence qui lui est faite, et à ses yeux, elle est légitime. Pour l'éducateur, la violence du jeune est effectivement légitime dans la situation d'oppression dans laquelle il se trouve. L'enjeu n'est donc pas de l'extirper du sujet, il est de modifier la situation. C'est à partir de ce seul positionnement, qu'un accompagnement éducatif peut s'envisager, peut être accepté par le jeune délinquant et tenté avec lui. Il se sent reconnu dans sa révolte avant que d'être aidé, étayé.

Dans les conceptions éducatives des précurseurs, nous avons mis en évidence l'importance des idéaux, la puissance de l'espérance soutenant leur action, la densité et les liens de la théorie, de l'éthique et de la pragmatique.Autant d'éléments que nous retrouvons chez Deligny. Ils y sont déclinés de façon singulière, en ce que la révolte et la méfiance au regard des institutions tiennent une place toute particulière. Faut-il voir chez lui une filiation avec Neill ? Nombre de points les rapprochent : une conviction anti-autoritaire, une même défiance vis-à-vis des institutions, un même goût de la liberté même si Deligny est plus radicalement contestataire que Neill ne l'est. Neill fait porter sa critique, parfois virulente sur les valeurs, sur les conventions, Deligny conteste les

[252] Ibid, p 31.

[253] Deligny, F. *Les vagabonds efficaces,* op. cit. p 157.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

fondements de l'organisation sociale. Là où Neill se conduit en philosophe, il adopte une posture révolutionnaire. Dans le champ de l'éducation spécialisée, il représente l'acmé et le chant du cygne : les conceptions holistes de l'éducation ne vont pas résister à la spécialisation et au déclin de l'espérance.

2.3.2. Spécificité de l'éthique éducative ?

Cette position critique, qui situe la délinquance au cœur de la question sociale, Deligny n'est pas seul, en son temps, à la porter. D'autres figures vont la développer avec leur originalité propre. Tel est le cas d'Emile Copfermann.

Orphelin de parents morts en déportation, il connaît « de l'intérieur » les établissements de l'éducation spécialisée, dont il a été lui-même pensionnaire. Le trajet de cet éducateur, militant anticolonialiste fervent, amoureux de théâtre au point d'en devenir éditeur, compagnon de la «Grande Cordée » et de l'aventure des CEMEA est remarquable. C'est à la publication, en 1962, de « *La génération des blousons noirs* » [254], qu'il doit aujourd'hui de retenir notre attention.

Dans la littérature éducative, cet ouvrage se singularise à plus d'un titre. Par sa forme : pas de vignettes cliniques, ni d'anecdotes significatives, ni d'exemples vécus pour étayer l'analyse. Par son positionnement épistémologique : il propose une réflexion de portée générale sur la délinquance des mineurs envisagée non comme problème spécifique mais comme le symptôme aigu d'un problème plus général de la jeunesse. La société n'accorde pas à la jeunesse la place qu'elle mérite. Les politiques qu'elle met en œuvre dans sa direction sont incapables de satisfaire ses besoins et ses aspirations. L'école est ségrégative, le sport idéologiquement orienté, les pratiques culturelles sont centréesvers des opérations de prestige. Bref, la jeunesse s'ennuie : « *Qu'offre donc la société bourgeoise susceptible d'enthousiasmer la jeunesse, elle qui établit ses bases sur le profit, l'exploitation derrière l'écran d'idéologies humanitaires masquant ses actes les plus odieux) »* [255] . S'ajoute à cela un discours social fallacieux, mensonger : « *Vivre de l'exercice de son métier ? Mais le salaire minimum garanti est d'une honteuse indécence. Respecter les règles civiques ? Mais chaque jour apporte la preuve que ni les gens de pouvoir ni leurs exécutants ne s'y appliquent* » [256] . Selon Copfermann, la jeunesse se révolte et la délinquance se manifeste lorsque se conjuguent ennui, insatisfaction et perte des illusions, dans un contexte où l'Etat est impuissant à susciter des raisons d'enthousiasme. Résultat des frustrations, la délinquance met en acte un désir de libération, elle est *« l'ultime soupape de sécurité du jeune »* [257] . On le voit, cette théorie politique est jumelle de celle de Deligny. Pourtant, il n'en résulte pas les mêmes

[254] Copfermann, E. 1962. *La génération des blousons noirs. Problèmes de la jeunesse française*, Paris, Maspero.

[255] Ibid, p 200.

[256] Ibid, p 30.

[257] Ibid, p 34.

vertu de la loi du droit d'auteur.

élaborations pratiques. Pour Deligny, cette théorisation guide l'action et en détermine les modalités. Pour Copfermann, elle conduit à quitter le navire de l'action de terrain, à la considérer comme vaine : « *Ces efforts dignes d'éloges (ceux des éducateurs) demeurent vains dans la mesure où ils ne s'insèrent pas dans un ensemble cohérent et tant qu'ils ne s'harmonisent pas avec les buts de la société »* [258] , ou encore : *« En attendant une totale reconversion des rapports entre les couches d'individus, que faire ? Il n'y a pas de panacée miraculeuse. Les éducateurs s'usent à un constant replâtrage et leurs efforts réunis valent ce que valent des seaux d'eau dans le tonneau des Danaïdes »* [259] .

Pourquoi une même élaboration théorique produit-elle des positions opposées? Balayons d'emblée l'hypothèse d'une faille, dans la connaissance des méthodes éducatives et de leur pratique. Copfermann est un connaisseur des pédagogies nouvelles, un zélateur des méthodes Freinet, un découvreur et un diffuseur des expériences éducatives et pédagogiques nouvelles. Il dirige, en collaboration avec Oury et Vasquez, aux éditions Maspero, une collection d'ouvrages, *« Textes à l'appui* » qui publie des travaux consacrés aux progrès de la pédagogie contemporaine. Formateur aux CEMEA, c'est un praticien reconnu, compagnon de route de Deligny, et acteurs engagé dans la « Grande Cordée ». Le problème se situe donc ailleurs, du côté de l'éthique précisément.

Son renoncement à l'action directe auprès des jeunes délinquants témoigne du fait qu'il est pour lui possible de mener le combat ailleurs, sous d'autres formes, dans d'autres domaines. S'il continue de s'intéresser au fait éducatif, il renonce à être éducateur. Il ne pratique plus, il ne met plus en œuvre une praxis proprement éducative. Déplacement impensable pour Deligny. Rompant définitivement avec l'institution pour adopter une posture de nomade, il n'en continue pas moins, toute sa vie, à être éducateur. Au fondement de l'éthique éducative, il y a une nécessité absolue, un « *Hier stehe ich, ich kann nicht anders* »au sens où l'entend et le prononce Martin Luther à la diète de Worms [260] . C'est le « *Je ne puis faire autrement* » si je veux rester un homme qui en constitue le noyau dur. Aucun des auteurs étudiés ne le formule explicitement. Pourtant, n'est-ce pas au cœur de ce qui, dans les situations insensées, paroxystiques empêche de renoncer ? De fuir dans le dogmatisme, la rationalisation, la doxa. De renoncer en devenant une espèce de fonctionnaire de l'altruisme, un gourou, un moralisateur ? Le courage de Makarenko, comme le destin tragique de Korczak, témoignent de la force de cette éthique

[258] Ibid, p 33.

[259] Ibid, p 176.

[260] Compte tenu de l'ampleur de la propagation des thèses de Martin Luther, et soucieux d'éviter un schisme, l'empereur Charles-Quint réunit en 1521, à Worms, une diète à laquelle il convoque Martin Luther, sommé de s'expliquer devant un collège ecclésiastique. L'on attendait de lui qu'il renonce à ses thèses jugées hérétiques et cesse ses attaques contre l'Eglise. Les enjeux de cette rencontre, les conséquences dramatiques probables (voire certaines) d'un d'échec étaient présents à l'esprit de tous. A la fin des débats, Martin Luther maintint ses positions et prononça cette phrase devenue historique : « *Hier stehe ich, ich kann nicht anders, Gott helfe mir Amen ». « Ici je suis debout, je ne peux pas autrement, que Dieu m'aide, Amen) »*Nous trouvons là la formulation la plus claire et la plus précise de ce que nous appelons éthique de la nécessité. Pour rester debout, pour rester un homme digne du nom d'homme, il est impossible au sujet de faire ni d'être autrement.

vertu de la loi du droit d'auteur.

forgée au cœur de la raison même de vivre.

Par-delà les valeurs propres à chacun de nos auteurs, imprégnées d'idéologie, contingentes des périodes historiques dans lesquelles elles se conçoivent, se pensent et s'expriment, il existe donc un horizon éthique commun à tous : « *ich kann nicht anders* ». Lorsqu'il vient à manquer, on ne peut produire qu'un discours « à propos de », « sur » allant jusqu'au délire parfois [261] .

2.3.3. Abandon de l'appropriation théorique autonome.

Nous nous sommes jusqu'à présent intéressé à des figures emblématiques de l'éducation spécialisée. Aussi l'ouvrage de Régis Lapauw [262] revêt-il un intérêt particulier, en ce qu'il retrace le parcours professionnel d'un éducateur depuis ses premières expériences auprès de jeunes délinquants jusqu'à ce que, diplôme en poche, il assume toutes les responsabilités qui lui incombent. Pas d'expérience longuement mûrie et élaborée, pas de savoirs éducatifs passés et repassés au crible de l'expérimentation. Seulement le récit d'un nouvel impétrant qui œuvre au quotidien dans l'univers ordinaire d'un établissement de placement pour adolescents, que l'on nommait alors « établissement de semi-liberté ». Il n'a pas participé à sa conception, il ne le dirige pas ; il tente, tant bien que mal, d'exister, de comprendre ce qui s'y passe, ce qu'il y fait et d'agir en mettant en œuvre les compétences qui naissent de la rencontre de sa jeune expérience avec la formation. Confronté à la violence, aux tessons de bouteilles qui volent parfois, l'angoisse noue bien souvent le ventre et la gorge de l'éducateur qu'il tente de devenir : *« Brusquement l'atmosphère éclate et devient dangereuse. Lucien a saisi une bouteille qu'il a cassée sur le bord de la table, tenant le goulot de cette arme acérée, il se précipite sur Raymond »* [263] .

Dès le début de son parcours professionnel, il mûrit une critique de la commande sociale faite à l'éducateur et en relève les paradoxes. Notables, universitaires, juges, ou parents d'enfants inadaptés ont des conceptions opposées des missions de l'éducateur : *« Les puissances financières, sociales, politiques, ou intellectuelles respectées de la société se penchent sur les tares de celle-ci, et se donnent bonne conscience en réalisant l'aide aux inadaptés, assumée en partie et peut être faute de mieux par les éducateurs spécialisés »* [264] .

Son attitude éducative se fonde sur le respect, l'empathie vis-à-vis d'autrui. Il nous donne à lire une conception éducative qui se cherche, faite de tentatives et de questionnements provoqués par la mise en relation des actes avec la réflexion éthique. Il refuse l'autorité entendue comme exercice d'un pouvoir : « *Dès qu'on évoque le mot*

[261] On se souvient à ce propos de l'ouvrage de J. Celma, 1971. *Journal d'un éducastreur*, Paris, Champs libre.

[262] Lapauw, R. 1974. *Educateurs… inadaptés*, Paris, Epi.

[263] Ibid, p 57.

[264] Ibid, p 123.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

d'autorité, il n'est plus question pour nous de « pouvoir à exercer » puisque aussi bien nous avons refusé les conceptions dirigistes, despotiques et autocratiques en matière d'éducation » [265] . De plus, l'autorité n'appartient pas à celui qui l'exerce, elle lui est déléguée : « *L'autorité est la propriété du groupe que le groupe accepte d'investir sur son chef dans la seule mesure ou celui-ci est accepté* [266] ». Il affirme l'indispensable engagement de l'être même de l'éducateur dans son action : « *Il arrive trop souvent que l'éducateur, ayant tué tout désir d'être lui, s'enfonce dans un fonctionnarisme étroit qui n'a plus rien de commun avec la profession. Son comportement, installé dans la ouateur tranquille de ce que d'aucuns appellent l'embourgeoisement est très proche de la mort. Cette attitude régressive s'oppose au dynamisme permanent qui doit nous animer*» [267] . Il est convaincu que le style propre, avec lequel il habite sa fonction, associée à la capacité à accepter les critiques déterminent la qualité et la portée de son action éducative : *« Bien au-delà de son image, c'est la façon dont il se comporte qui est perçue. (…) L'éducateur doit savoir que la puissance la plus importante dont il dispose n'est pas le pouvoir de punir, de décider, de frapper sur la table et d'exiger, mais le pouvoir d'analyser ce qu'il vit, d'évaluer le contenu réel et positif des critiques »* [268] .

Par son questionnement, cette pratique cherche sans cesse à se relier à l'éthique et à prendre appui sur une théorie. Arrêtons-nous sur cette démarche théorique qui repose sur le postulat, énoncé plus haut, selon lequel « *la puissance la plus importante dont* (l'éducateur) *dispose est le pouvoir d'analyser ce qu'il vit* ». Lapauw considère que l'analyse du vécu de l'éducateur est à la base d'une attitude vraie, donc d'une attitude juste, Il convient d'être soi pour être avec l'autre : « *J'ai réalisé qu'il fallait vivre pleinement, être totalement soi au cœur de ses propres problèmes, même incomplètement révolus »* [269] , ou encore : « *C'est en abandonnant des conduites non conformes à mon attitude profonde que j'ai pu positivement regarder l'autre de minière objective et que nous avons progressé ensemble* » [270] . Comprendre l'autre exige de se comprendre soi-même. *« L'éducateur, s'il veut être en situation d'aide par rapport aux inadaptés, il faut d'abord qu'il puisse se trouver en situation de compréhension emphatique avec l'autre, et celle-ci passe par la compréhension de soi, c'est-à-dire l'acceptation à travers le vécu d'être à chaque instant véritablement soi…* » [271] . Cette compréhension de soi ne va pas de soi. Elle échappe à la connaissance consciente, elle passe par *« la découverte de la lutte interne que nous menons dans nos profondeurs pour*

[265] Ibid, p 44.

[266] Ibid, p 55.

[267] Ibid, p 106.

[268] Ibid, p 54.

[269] *Ibid, p82.*

[270] *Ibid, p 107.*

[271] Ibid, p 130

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

être nous-mêmes et trouver le sens de l'existence » [272] . D'où la nécessité de recourir à une théorie de l'élucidation de ce soi inconnu de soi-même ; par conséquent à une théorie portée par d'autres que soi. Et Lapauw de se faire le chantre de l'usage des théories freudiennes et néo-freudiennes dans les établissements de l'enfance inadaptée.

Il y a là plus qu'une inflexion de la place que prend la théorie dans la conception éducative, c'est une véritable rupture. En effet, nous avons souligné, à propos de Neill ou de Korczak qu'ils adoptaient le « Connais toitoi-même ». Mais cette connaissance de soi s'envisageait comme une exigence éthique consciente au fondement d'une cohérence entre ce que je pense, ce que je ressens, ce que je crois, ce que je comprends, ce que je dis, ce que je fais. De la même façon, lorsque Aichhorn se réfère à la psychanalyse pour construire son action, il s'en approprie la théorie. La démarche de Lapauw n'est pas de même nature. Elle suppose une théorie qui révèle à l'éducateur ses dispositions profondes, qui lui fasse prendre conscience de ce qu'il agit et induit à son insu. Contrairement à celles présentées précédemment, elle n'a pas la double fonction de rendre intelligible un problème, une difficulté, et de permettre, en osmose avec l'éthique, d'envisager les modalités pragmatiques pour le résoudre, elle permet seulement à l'acteur de se comprendre dans son action. Elle ne doit plus sa pertinence à la qualité de sa contribution dans une conception globale, mais à sa capacité à mettre en évidence le degré de congruence entre les dispositions profondes de l'éducateur dans les postures qu'il adopte, les actions qu'il engage et les idées qu'il énonce. Elle n'est plus un outil aux mains de l'éducateur, elle est portée par d'autres que lui. Il s'y soumet plus qu'il ne s'y réfère. Il n'en est plus le co-constructeur, il en est l'objet même. C'est, par définition, une théorie de l'après coup. Sa fonction première est l'élucidation de ce qui, dans l'acte éducatif, a agit à l'insu de l'acteur. En conséquence, elle ne prélude pas à l'action dont la conception même échappe à sa compétence. L'éthique, elle aussi, se soumet à l'approbation de la théorie, car seule celle-ci est susceptible de débusquer les contenus inconscients éventuellement conflictuels qui la dénatureraient. L'éthique de l'éducateur se trouve, par là même, incluse dans celle du psychanalyste, détenteur de la théorie, qui devient la référence. Ce point est essentiel. Nous avons noté, à propos des conceptions de Aichhorn, comment l'éthique de la psychanalyse et celle de l'éducateur, s'enrichissaient mutuellement et mettaient en circulation et en travail, les questions issues de la pratique. Dans ce nouveau paradigme, l'éthique de l'éducateur n'est plus en relation avec une théorie dont il est dépossédé, elle est une simple morale de l'action.

En conséquence, la notion même de conception éducative telle que décrite, devient aléatoire ou, à tout le moins, change de sens. Elle n'est plus ce dispositif tripolaire des conceptions « classiques »où prévalaient les liens organiques. Elle devient une pratique en quête de l'imprimatur d'une théorie extérieure et référée à une éthique elle-même « soumise ». L'éducateur n'est plus le maître de son action. Il laisse à d'autres la tâche d'en construire l'intelligibilité, d'en définir le sens et d'en mesurer la portée. Le psychanalyste entre ainsi dans le champ de l'éducation spécialisée, il en est le maître du jeu. Sa position technique en fait le garant des engagements affectifs inconscients des professionnels. L'éducateur s'épargne d'édifier une construction théorique spécifique au champ de l'éducation spécialisée.

[272] Ibid, p 82.

vertu de la loi du droit d'auteur.

S'il revient aux historiens d'écrire l'histoire de cette rupture dont l'ouvrage de Lapauw témoigne, quelques éléments permettent de saisir ce nouveau paradigme du travail social. Postérieure à l'année 1968, cette césure se situe à un moment où la croyance en l'éducation comme promesse d'un changement du monde se fissure déjà. Cette espérance a disparu qui donnait aux acteurs, confiance en leur action. Elle était, avec la révolte, au cœur de la pensée des précurseurs. La psychanalyse pour Aichhorn, la liberté pour Neill, le matérialisme dialectique pour Makarenko, l'organisation autogestionnaire pour Korczak, la grande cordée pour Copfermann et Deligny sont les instruments d'un changement du monde. Leur espérance n'est pas une utopie. Leur action anticipe, préfigure le monde à venir. Cette dimension est absente dans le paradigme que met en relief l'ouvrage Lapauw. Quoique présente, la critique du système social n'est plus centrale. La certitude de meilleurs lendemains s'émoussant, la prééminence d'une conception « politique » de l'éducation s'efface, victime à la fois du recul des idéologies et de l'aporie à laquelle a conduit l'exaspération de son discours et la critique radicale de la validité des pratiques qu'il contenait.

Il suffit de relire la livraison que la revue Esprit consacre en 1972 au travail social. A partir de la question « Pourquoi le travail social ? », elle donne la parole à quelques intellectuels les plus en vue pour leurs travaux et leurs réflexions sur cette questions tels Jacques Donzelot, Michel Foucault, Philippe Meyer et Paul Virilio. Dans une critique radicale, ils concluent que le travail social est, dans les sociétés modernes, la forme la plus aboutie du contrôle policier. Il ne participe aucunement à la sociabilité mais, au contraire, renforce l'atomisation des populations assistées. Il s'inscrit tout entier sous la fonction de « *surveillance-correction* » selon les mots de Foucault. D'autre part, les comportements anti-sociaux des populations auxquelles le travailleur social s'adresse ne le sont qu'en référence aux institutions sociales qui les déterminent comme tels. En conséquence, selon Meyer *« les gens qu'on place en institution y sont en vertu d'un rapport de pouvoir que le juridique et le clinique ne font qu'entériner, en allant d'ailleurs de pair*» [273] . Bref, à l'orée des années soixante-dix, l'approche politique, jusque-là dominante dans ce qui sous-tendait l'engagement des éducateurs, prône en quelque sorte l'abandon du travail social. Celui-ci est appelé à se tourner vers d'autres références pour fonder la légitimité de son action.

Ce recul se situe à un moment où le travail social connaît un grand essor : structuration de son appareil de formation et institutionnalisation grandissante de ces acteurs. Son aspect pionnier, militant, tend alors à s'amenuiser laissant place à une fonction en quelque sorte sécularisée. A cette même période, d'autres professionnels occupent le terrain conceptuel en éducation spécialisée et généraliste. Ce sont presque exclusivement des médecins psychiatres qui, pour la plupart d'entre eux, sont psychanalystes. A l'exemple de Maud Mannoni et de son Centre de Bonneuil sur Marne, ils sont à l'origine des dispositifs innovants, ou bien, à l'image de Françoise Dolto diffusent largement leurs conceptions [274] . Ces nouveaux penseurs de l'éducation vont infléchir très sensiblement l'élaboration conceptuelle et l'innovation éducative. Parmi les penseurs « canoniques », nombre d'entre eux s'étaient intéressés aux problèmes de la « jeunesse

[273] Meyer, Ph. « Enfance irrégulière et police des familles », *Esprit*, « Pourquoi le travail social ? », Paris, *Esprit,* Avril-mai 1972, n° 3-4, pp 195 à 223.

vertu de la loi du droit d'auteur.

à l'abandon » selon la formule de Aichhorn, c'est-à-dire aux problèmes de l'inadaptation sociale et de la délinquance. Or, à partir des années soixante, les centres d'intérêts, les préoccupations, de ces professionnels se sont déplacés notamment vers les troubles profonds de la personnalité comme la psychose. C'est pourquoi les fruits de ces recherches, l'expérimentation dans des dispositifs innovants, l'élaboration de conceptions nouvelles n'ont que peu pénétré le champ de l'inadaptation sociale [275] . L'exemple de la psychothérapie institutionnelle est éclairant. Elle a irrigué des expériences novatrices en psychiatrie : on pense à la mise en place par Jean Oury et quelques autres de la clinique de La Borde ou à l'aventure de François Tosquelles à Saint-Alban. Rencontrant les méthodes Freinet, elle a généré le courant fécond de la pédagogie institutionnelle, mais n'a que très peu produit d'innovations dans le secteur de l'inadaptation sociale [276] .

Les grands penseurs de l'éducation quittent le devant de la scène laissant la place à des médecins qui vont orienter l'éducation spécialisée vers des conceptions plus cliniques, tournées vers une lecture psychologique des problèmes de la jeunesse. Ce changement notoire touche au premier chef la question qui nous occupe. En effet la violence devient ainsi un trouble de la personnalité, le symptôme d'un dysfonctionnement psychique. Sous le nom de psychopathie, elle rejoint le domaine de la nosologie psychiatrique. Quelle que soit l'interprétation de ses déterminants, elle est renvoyée au sujet. C'est un trait de sa personnalité, un symptôme de sa souffrance psychique, l'expression d'un dysfonctionnement narcissique, le témoignage de la persistance de mécanismes archaïques. Dans tous les cas elle est désormais « pathologique ». De problème social, la violence est devenue problème du sujet, problème dans le sujet.De fait, la posture éducative va se fonder sur un nouveau paradigme : elle passe en quelque sorte d'une logique du compagnonnage à une logique de l'expertise. On ne se demande plus comment proposer, rechercher, inventer créer avec les adolescents des conditions d'expérience à même de générer de nouvelles conduites pour la satisfaction de leurs besoins légitimes. On va chercher dans l'histoire singulière du sujet, l'origine et le sens profond de ses conduites asociales En les lui restituant on en espère l'abandon.

Dès lors, la littérature éducative change de style et de thèmes. Elle inverse la place de ses éléments constitutifs. Là où, dans les écrits des précurseurs, se déroulait la narration phénoménologique de situations relationnelles illustratives des problèmes, des réflexions ou des conceptions, se substitue la vignette clinique focalisée sur la pathologie. Là où les développements théoriques étaient suggérés, s'étalent des constructions théoriques opulentes et sophistiquées. Là où il s'agissait de faire comprendre, partager une expérience singulière, il s'agit d'éclairer tel ou tel point de la théorie de référence. Là

274 On ne saurait passer sous silence le travail de Bruno Bettelheim ni l'influence qu'exerça en son temps l'approche de Carl Rogers et le courant de pensée de la psychologie humaniste.

275 « L'abandon théorique », pour ce qui concerne la psychanalyse, du champ de l'inadaptation sociale permet aussi de conserver l'illusion de la toute-puissance de la théorie que les questions sociales malmènent et dont elles déjouent le caractère illusoire.

276 A l'exception des travaux de chercheurs rassemblés autour de Jacques Pain, Claude Lagrange et de quelques autres, qui œuvrent de façon féconde et originale à propos précisément de l'approche institutionnelle des phénomènes de violence. Nous évoquerons quelques-uns de leurs travaux plus avant.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

où se disaient les prises de positions, et les convictions, se lit une déférence aux maîtres.

Elle change aussi de rédacteurs. Des écrits, dont les éducateurs sont fréquemment absents, remplacent les récits de grandes figures porteuses de conceptions fortes. Plusieurs types de littérature éducative vont voir le jour. L'objet de la première, que nous qualifierons de prophylactique, est la promotion d'une théorie dont on met en évidence les mérites et l'intérêt. Elle est produite par des théoriciens qui l'appliquent au champ de l'éducation spécialisée. Ce mouvement débute par la mise en circulation de la psychanalyse appliquée à l'éducation, qui, au-delà de ses succès médiatiques, a suscité de réelles expériences éducatives. Songeonspar exemple aux « Maisons Vertes » directement inspirées des propositions de Françoise Dolto. Il se poursuit avec d'autres théories plus fugaces, mises en avant selon les modes du moment. C'est ainsi que les théories systémiques ont fait florès, bientôt supplantées par les approches des neurosciences et, en particulier, la programmation neurolinguistique [277] . Cette littérature éducative n'est pas due à des éducateurs bien qu'elle leur soit souvent adressée. Nous analysons un ouvrage de ce type qui met au jour une posture de l'éducateur très différente de celles exposées jusqu'à présent.

La narration, si présente dans la littérature « canonique » se réfugie dans une littérature de témoignage, constituée, pour une part, de récits historiques, souvenirs d'un parcours professionnel replacé dans son époque. Tel est le cas d'*« Itinéraire d'un éducateur de la première génération*» [278] de Paul Bertrand. Pour une autre part, ils s'agit de compte rendu de pratiques ou d'expériences éducatives insolites comme l'aventure d'un groupe d'adolescents délinquants engagés dans une traversée du continent africain, ou en voilier, à destination des mers du sud. On y trouve des « coup de gueule » à l'exemple d'« *Un prêtre chez les loubards* » [279] de Guy Gilbert.

Quelles qu'en soient les qualités intrinsèques, ces ouvrages, n'ont pas vocation à dépasser leur fonction de témoignage. S'ils peuvent susciter la réflexion, ils ne sauraient porter les germes d'une praxis éducative appropriable par d'autres. Ce qui caractérisait la littérature éducative, à savoir l'articulation dialectique entre un récit de nature phénoménologique et une conception éducative a disparu : dans une littérature le récit se réduit à l'anecdote, dans une autre, il n'est qu'une vignette. Cependant, quelques figures [280] , certainement trop isolées pour secouer la torpeur des savoirs vulgarisés, pratiquent une littérature de rigueur et d'engagement.

[277] Dans une autre recherche, nous avons mené l'étude, à l'échelon du département de Haute Savoie, des actions de formations continues effectuées par les éducateurs exerçant dans les établissements de protection de l'enfance. Nous y avons constaté l'affaiblissement puis la disparition au cours des années 80 des stages de formation à orientation psychanalytique au profit de formations en approche systémique, puis, depuis la fin des années 90 par les formations de type PNL. Jeanne, Y. 2001 La *qualification des acteurs socio-éducatifs dans les établissements et services sous mission du Conseil Général*, Inédit.

[278] Bertrand, P. 1995. *Itinéraire d'un éducateur de la première génération*, Toulouse, Eres, 171p.

[279] Gilbert , G. 1978. *Un prêtre chez les loubards,* Stock,

[280] Tel est le cas de J ; Rouzel, 1998. *L'acte éducatif clinique de l'éducation spécialisée*, Toulouse, Erès.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Une littérature, plus confidentielle voit progressivement le jour : les travaux universitaires. Ils ont parfois pour rédacteurs des éducateurs qui, à partir d'une pratique de terrain, s'engagent dans un travail de recherche. Cette production très contemporaine retient notre attention en ce qu'elle peut-être significative d'approches émergentes en travail social.

2.3.4. L'inféodation théorique.

L'abandon de l'élaboration théorique à d'autres spécialistes, qui en sont les dépositaires, apparu au travers de l'ouvrage de Lapauw, entraîne, de proche en proche, le renoncement à l'appropriation personnelle de la théorie au profit d'une attitude d'inféodation théorique. « *Le rôle de l'éducateur »* [281] , ouvrage de Daniel Roquefort , paru en 1995, va nous permettre d'en cerner le processus.

L'auteur dirige un établissement en charge d'adolescents sujets à des troubles psychotiques. Il y constate l'assujettissement des éducateurs aux savoirs « psy ». Il se demande alors si « la *pensée éducative aurait déserté son camp, abdiqué sa spécificité pour se laisser ainsi parasiter par le champ psychologique et psychanalytique ?»* [282] . Se confirme là ce que nous pouvions pressentir, à la lecture de l'ouvrage de Lapauw. En faisant appel, pour penser et valider le bien fondé de son agir éducatif, à une théorie dont il laisse l'instigation à un spécialiste extérieur à son champ, l'éducateur est dans l'incapacité de raisonner son action.

Partant, Roquefort se propose alors « *de chercher et de trouver le fondement de l'acte éducatif, et d'aider le praticien à se l'approprier pour en faire la pierre d'angle de sa pratique* ». Pour ce faire il a aussitôt recours à la psychanalyse car *« le champ éducatif ne peut se fonder de lui-même, (…) la pratique éducative repose sur un point qui lui est nécessairement extérieur (..) elle est la seule qui affronte réellement la question posée par le désir du sujet ».* La « *fonction éducative(…), loin de se limiter à la gestion sociale du handicap, s'attache par sa parole et sa pratique, à dégager les conditions de l'émergence du désir* » [283] . Notre but n'est pas ici de discuter la valeur de cette position théorique, mais de mettre en évidence son fonctionnement. Il est en effet paradoxal que, pour expliquer le pourquoi du parasitage de la pensée éducative par la psychanalyse, l'auteur fasse appel à la psychanalyse ! Sa définition même de l'objet de l'éducation s'énonce dans un postulat de type psychanalytique : éduquer, c'est «*s'attacher par sa parole et sa pratique à dégager les conditions d'émergence du désir »* [284] . Le désir dont il s'agit ici n'est pas celui de sens commun ; sa construction conceptuelle l'arrime au corpus psychanalytique lacanien. Autrement dit, l'objet même de l'éducation ne peut se concevoir

[281] Roquefort, D. 1995. *Le rôle de l'éducateur*, Paris, l'Harmattan.

[282] Ibid, p 12.

[283] Ibid, p 15.

[284] Ibid, p 16.

vertu de la loi du droit d'auteur.

que dans une perspective psychanalytique, faute de quoi il se résume à la conception triviale de la « *gestion sociale du handicap* » [285] . Le premier devoir de l'éducateur consiste donc à apprendre les rudiments de la psychanalyse. Ce à quoi l'auteur s'emploie en consacrant un tiers de son ouvrage à en expliquer les concepts

Il y est question de vulgariser, à l'intention des éducateurs, la pensée, de Jacques Lacan : le stade du miroir, l'Œdipe, le père comme métaphore et le désir dans son articulation à la jouissance. Ces concepts sont présentés et mis en relation, par de courtes vignettes cliniques, avec des conduites problématiques d'enfants, observables par les éducateurs. Le stade du miroir est, selon Lacan, une phase essentielle dans l'évolution de l'enfant qui, entre le sixième et le dix-huitième mois, anticipe dans l'imaginaire son unité corporelle par l'identification à l'image de son semblable. Il la réalise lorsqu'il perçoit, dans le miroir, sa propre image. Cette expérience constitue une première ébauche du « moi » et ses avatars sont à l'origine des troubles précoces du narcissisme. Le père comme métaphore, met l'accent sur la fonction que son nom supporte pour permettre à l'enfant l'accès au langage et au registre symbolique prélude de l'accès à la Loi. Grâce au processus d'identification qu'il engendre, l'Œdipe signe lui, l'entrée de l'enfant dans la socialisation. Le désir enfin, inconscient au sujet, qui ne se confond ni avec le besoin ni avec la demande, est, dans cette perspective, au fondement de nos actes. Ces concepts, on le voit, embrassent les stades essentiels du développement de l'enfant. Constitution du « moi », accès au langage et aux règles de la socialisation, appétence pour les savoirs et les investissements sociaux. Le tout est sous-tendu et soutenu par la force inconsciente du désir. Il s'agit d'amener les éducateurs à adhérer à cette théorie, non de les doter d'outils conceptuels pour construire, par eux-mêmes, la leur. Il importe de leur délivrer un vocabulaire conceptuel de base, se rapportant spécifiquement aux problèmes qu'ils sont susceptibles de rencontrer. L'objectif est de leur permettre de traduire, en termes appropriés, ce qu'ils observent et de comprendre l'élaboration qui en est faite par le psychanalyste. Dans cette perspective, l'éducateur est un médiateur entre ce qu'il observe de l'enfant ou de l'adolescent et ce qu'en élabore le psychanalyste à partir du récit qu'il lui en fait. Son savoir théorique n'est plus qu'un savoir de transmission, communicationnel, opératoire.

Selon Roquefort, les concepts psychanalytiques sont susceptibles de contenir la conception éducative elle-même. Ils déterminent et circonscrivent le champ du discours et la pratique de l'éducation spécialisée. Le champ « *est co-extensif au complexe d'Oedipe (…) l'éducation spécialisée a pour fonction de reprendre ce qui s'est mal joué pendant la période infantile voire d'aménager ce qui ne s'y est pas joué du tout* » [286] . La connaissance et la compréhension de la nature du complexe d'Œdipe sont donc essentielles pour l'éducateur. Ces mêmes concepts déterminent les qualités constitutives du discours éducatif : « *Nous pensons avoir montré que le discours éducatif se doit d'éviter les pièges de l'impératif (qui sait à la place de l'autre), tout autant que de l'interrogatif (et de sa régression à l'infini). Son mode correspond de façon spécifique à l'énoncé d'un jugement d'attribution qui ménage la place du manque et invite l'intéressé,*

[285] Ibid, p 16.

[286] Ibid, p 80.

vertu de la loi du droit d'auteur.

en réponse, à un jugement d'existence [287] ». Discours qui s'articule sur la dialectique du manque et du désir. La pratique éducative consiste, elle, « *à soutenir la demande pour autant que c'est là, la seule possibilité d'avancer dans la voie de son désir* » [288] . Le concept de désir est encore central. L'éthique de l'éducateur s'y réfère aussi, car elle est « *une esthétique qui vienne faire lien entre les hommes, et en particulier ceux qui se retrouvent dans la souffrance. Tel est l'éthique en son fondement inconscient.* (L'esthétique étant un style qui tend) *à réaliser les conditions qui permettent au sujet de progresser dans la voie de la demande parce que c'est là, la seule possibilité d'émergence du désir* » [289] .

Dans cette conception, la théorie est à la fois ce qui, de l'extérieur, définit le champ de l'action de l'éducateur, la qualité de son discours, la spécificité de sa pratique et les contenus de son éthique. Il est donc nécessaire et suffisant qu'il maîtrise les concepts directement en relation avec la délimitation de son champ d'intervention, sa position dans le discours et dans la pratique. Ce que nous avons nommé soumission théorique correspond à ce paradigme où l'éducateur n'est plus en position de s'approprier une théorie et de la mettre en relation dialectique avec sa pratique car il n'en maîtrise que les concepts opératoires. Ses fonctions se trouvent déterminées par cette même théoriequi l'instrumentalise. Son éthique n'est plus entre ses mains : elle n'est plus la construction lucide des fondements de sa conception de l'homme et de son action. De surcroît, la psychanalyse, présentée ici comme une théorie globale, n'occupe pas une place dans la conception éducative, mais a vocation à la contenir dans son entier : sens des conduites de l'enfant ou de l'adolescent, fonctions, discours et actes de l'éducateur. Ce n'est pas une théorie de et pour l'action, elle s'applique à l'homme tout entier car elle est supposée objectiver les contenus inconscients à l'œuvre dans le discours et l'agir de l'éducateur. Si celui-ci en connaît la vulgate, elle reste incarnée dans le personnage du psychanalyste qui en est le véritable détenteur et dont l'éducateur devient un dépendant théorique. La nature de la relation qui se tisse entre l'un et l'autre n'est pas seulement de l'ordre de la subordination technicienne à l'image de la relation professionnelle médecin-infirmier, mais une relation dont l'objet est la personne même de l'éducateur, et que nous pouvons qualifier d'addictive.

La conception que défend Roquefort, et plus largement la littérature de vulgarisation de disciplines appliquées au champ de l'éducation, pose un triple problème. Le premier, nous y avons déjà fait allusion, est celui d'une paupérisation et d'une instrumentalisation théorique. Elle fonctionne comme un objet, construit a priori, prêt à l'emploi et, par conséquent, prêt à jeter. En effet, si l'éducateur n'est pas en situation de s'approprier la théorie, il lui est impossible, lorsqu'il est aux prises avec une difficulté, de la questionner ou de la travailler. Elle n'est pas un outil. Dès lors, il peut soit éprouver le sentiment d'une dévalorisation, persuadé que son impuissance théorique est le reflet d'une impuissance personnelle, soit dévaloriser la théorie et la rejeter. Il se tourne alors vers une autre, plus

[287] Ibid, p 94.

[288] Ibid, p 96.

[289] Ibid, p 121.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

séductrice ou plus prometteuse perpétuant l'illusion de la théorie « apte à tout » qui deviendra « bonne à rien ». Le deuxième problème est le renvoi de la difficulté au seul spécialiste de la théorie et, par là même, son externalisation, son évacuation du champ de la compétence que se reconnaît le praticien. C'est ainsi que nous comprenons les nombreuses adresses au spécialiste qui émaillent les rapports de synthèse rédigés par les éducateurs. La violence serait un problème purement psychologique et, par conséquent, sa prise en compte, ne relèverait plus du champ de l'éducation ! Enfin, le troisième problème est l'effet d'après coup que nous avons déjà évoqué. Il substitue un souci secondaire de compréhension à la volonté de faire. Il porte en lui les germes d'une déresponsabilisation de l'éducateur. La mesure des actes ne tiendrait plus à leur pertinence mais à la capacité de l'acteur à discourir à leur propos. Nous retrouvons là, la parenté déjà signalée par Donzelot entre l'usage de la psychanalyse et celui de la confession.

2.3.5. Se réapproprier l'ensemble de la conception éducative.

La demande théorique, dont nous avons vu l'émergence dans l'ouvrage de Lapauw, n'a pas produit, de façon univoque, un phénomène de mise sous tutelle théorique des éducateurs. Certains ont relevé le pari de l'intégrer dans une conception renouvelée de la praxis éducative. Parmi ceux-là, se trouvent les acteurs du mouvement des « pratiques de l'institutionnel ». Particulièrement intéressés par les questions relatives à la violence des jeunes, ils sont à l'origine de pratiques innovantes, fondées par des élaborations théoriques complexes. L'analyse d'une contribution de Claude Lagrange intitulée « *Crise des institutions et adolescence à risques* », va nous permettre de mettre en lumière l'originalité de la construction de cette nouvelle conception [290] .

Lagrange interroge le sens des conduites violentes des adolescents comme leurs répercussions sur les professionnels, et suggère des pratiques adaptées aux problèmes qu'elles posent. Il rappelle que l'adolescence est en soi une période de crise et qu'on ne peut comprendre les conduites asociales qui peuvent l'accompagner sans connaître la nature de la crise en question. Il en donne une définition classique : l'adolescence est un remaniement biologique, physiologique et pubertaire qui a des incidences sur le plan psychologique relationnel et social. Cette crise met l'adolescent en *« difficulté d'être avec les autres, et les adultes et les images parentales en particulier, et la recherche d'un soi même. C'est-à-dire une quête d'identité (…) qui ne peut s'élaborer que dans une dimension relationnelle d'identification à ces mêmes adultes, et dans des circonstances données, elles aussi déterminantes* [291] ».

Le processus de l'adolescence met en cause les adultes qui entourent l'adolescent et le contexte social, culturel et économique au sein duquel il se déroule. Son analyse requiert la prise en compte conjointe de trois dimensions : psychologique,

[290] Cette contribution figure dans l'ouvrage rédigé sous la direction de Baudry,P. et Lagrange, C. 1993. *L'institution la violence et l'intervention sociale*, Vigneux, Matrice.

[291] Ibid, p 55.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

socio-anthropologique et économique.

Versant psychologique, l'auteur insiste sur l'importance, pour l'adolescent, de pouvoir s'appuyer sur des adultes qui acceptent éthiquement d'être en position d'adulte, c'est-à-dire en capacité à la fois d'étayer l'adolescent et de le contenir. L'étayer, car il a besoin dans son réaménagement psychique, de modèles identificatoires adultes. Le contenir, car pour socialiser les pulsions réactivés à l'adolescence et « *inciter à la domination du principe de plaisir et à son remplacement par le principe de réalité* [292] », il faut que les adultes soient capables de fixer des règles, de faire valoir les interdits et d'accepter le conflit. Ce dernier n'est pas une simple opposition ou un désaccord, il est, très précisément, ce qui empêche la violence d'advenir, ce qui lui fait barrage.

L'auteur fait ici appel à une théorie sociologique du conflit, formalisée notamment par Michel Wieviorka [293] , qui postule que le conflit est le versus de la violence. Violence et conflit, plutôt que d'aller de pair, relèvent de deux logiques distinctes voire contraires. Le conflit est « *un rapport inégal entre deux personnes, deux groupes, deux ensembles qui s'opposent au sein d'un même espace avec chacun pour objectif ou pour horizon non pas de liquider la partie adverse, et avec elle la relation elle-même, mais de modifier cette relation et tout au moins d'y renforcer sa position relative*. (..) *Le conflit oppose non pas des ennemis mais des adversaires susceptibles de stabiliser leur relation en l'institutionnalisant, en instaurant des règles de négociation, des modalités permettant de conjuguer le maintien d'un lien entre acteurs et leur opposition. (…) Dans l'ensemble, le conflit, non seulement ne se confond pas avec la violence, mais tend, pour l'essentiel à lui être opposé. La violence ferme la discussion, plutôt qu'elle ne l'ouvre, elle rend difficile le débat, l'échange même inégal, au profit de la rupture ou du seul rapport de force* » [294] .

Le conflit contribue à l'intégration des règles sociales d'échange. Si l'opposition ne parvient pas à se conflictualiser, alors il ne reste au sujet, dans l'impossibilité de se faire entendre et d'intégrer les règles régulatrices de la relation d'opposition, qu'à recourir à la violence qu'il dirige vers autrui ou vers lui-même. En ce sens l'apprentissage du conflit est une véritable pédagogie de la vie sociale : *« La dissolution du conflit détache les individus de la société et les emporte dans un flot d'épreuves qu'ils vivent comme autant de défis personnels, elle les incite à s'exposer personnellement pour ne pas être méprisés par autrui, à toujours avoir le souci, selon le mot d'Erving Goffman, de la « face », de l'honneur. Elle substitue les problèmes de la personnalité et de sa fragilité à ceux de la domination sociale, elle encourage à répondre par la violence au mépris réel ou tout simplement perçu* » [295] . En refusant le conflit et en renonçant à poser les interdits, l'environnement de l'adolescent s'expose et l'expose à entrer dans une spirale sans fin de la violence car si *« plus rien ne l'arrête, le message reçu par le violent est que tout est*

[292] Ibid, p59.

[293] Wieviorka, M. 2004. *La violence voix et regard*, Paris, Balland.

[294] Ibid, p 24 et p 25.

[295] Ibid, p 35.

vertu de la loi du droit d'auteur.

désormais possible. L'impunité va renforcer la motivation et le pouvoir de l'agresseur, en même temps que le sentiment d'injustice de la victime » [296] .

Mais justement, il se trouve que notre société, selon Lagrange, n'est plus à même de soutenir ces conflits nécessaires car elle pratique un détournement du sens et une désorientation des valeurs. Celle-ci se constate, par exemple, dans le glissement péjoratif de la notion d'autorité : « *Toutes les formes d'autorité sont à tort et à travers dénoncées comme persécutrices. On veut confondre autorité et autoritarisme, tout souci de rigueur avec de la rigidité* » [297] . On la retrouve dans la dévalorisation des valeurs altruistes et dans le renoncement aux idéaux de justice, *« battus en brèche par des valeurs d'efficacité économique conquérantes* » [298] . L'adolescent en crise rencontre un environnement incapable de lui offrir l'étayage et les limites dont il a besoin pour mener à bien le processus de son devenir adulte, dont la crise d'adolescence constitue une étape obligée.

L'auteur analyse encore le paradoxe économique dans lequel notre société place la jeunesse. Le discours qu'elle adresse à la jeunesse est un discours d'émancipation et, simultanément, elle n'offre rien qui en permette, concrètement, la réalisation. Impossible à conflictualiser, ce paradoxe ne fait qu'exacerber la violence.

Le recours à la violence résulte ainsi, chez l'adolescent, de plusieurs facteurs. Une crise interne, qui le fragilise, se déroule dans un environnement, lui-même en crise, qui ne lui offre pas les moyens de conflictualiser ses aspirations. Tout cela se joue au sein d'une société qui tient un discours d'émancipation tout en maintenant la jeunesse dans une position d'assistée. Dans cette conception, la violence est comprise comme un phénomène qui se développe à l'intersection de plusieurs plans : celui de la personne, celui de son environnement proche et celui de la société tout entière. A l'intersection de trois plans, mais aussi aux limites de chacun d'entre eux : pour le sujet à celles de son action sur le monde, dont la violence est la modalité ultime ; pour l'environnement proche à celle de ses contradictions en termes de valeurs et « *d'adultité* », pour la société à celle de ses paradoxes économiques.

L'approche théorique du problème de la violence telle que la propose Lagrange, indique une direction nouvelle à la fois constructiviste et multifocale. Constructiviste en ce que la démarche théorique se construit, à partir de l'identification d'un problème à propos duquel on sollicite plusieurs théories reconnues comme pertinentes. Multifocale en ce qu'on mobilise, dans une construction dialectique, des savoirs disciplinaires pluriels. Un même éducateur est amené, à partir de plusieurs approches à créer une théorie plurielle ajustée au problème posé. [299]

Le changement de posture est patent : pour penser les conceptions de l'éducation, on renonce à l'usage de théories holistiques et on leur substitue, non une juxtaposition œcuménique, mais un dispositif heuristique croisant plusieurs théories de façon telle qu'elles s'inter-fécondent. Le problème n'est plus taillé, si l'on peut dire, à la mesure d'une

[296] Baudry, P. ; Lagrange, C. *L'institution la violence et l'intervention sociale*, op. cit. p 60.

[297] Ibid, p 61.

[298] Ibid, p 61.

vertu de la loi du droit d'auteur.

théorie de référence. Considérer que la violence relève à la fois du social et du psychologique n'est pas nouveau. Ce qui l'est en revanche, c'est de construire, pour l'éducation, une théorie de la violence à l'intersection et aux limites du social, du psychologique et de l'économique.

Cette construction théorique multifocale inspire la mise en œuvre de l'action éducative. Par exemple, au besoin de limite des adolescents, l'auteur répond par la nécessité de la restauration d'une pédagogie de la sanction réparatrice, qui seule *« peut aider le transgresseur à restaurer sa propre image qu'il a entachée par son acte* »[300]. Face au besoin d'expression et de confrontation, il propose une pratique du conflit constructif. Au regard de la crise des valeurs, il encourage l'éducateur à assumer sa position d'adulte porteur et transmetteur de valeurs humanisantes, capable, à ce titre de soutenir le conflit. Il prône une position d'autorité référée à des valeurs sociales et éthiques. Compte-tenu du paradoxe économique dans lequel la société place l'adolescent, il préconise d'envisager l'action éducative, non sous le mode de l'assistance, mais sur celui d'un échange de don : « *Le don le plus appréciable qui puisse être fait à un individu en état de besoin doit impliquer en même temps la possibilité pour celui qui reçoit de rendre, d'une manière ou d'une autre, ne serait-ce que symboliquement, directement ou indirectement, ce qu'il a reçu. En fait, ce dont il est question, c'est d'un rapport de réciprocité et d'échange et non d'équivalence »*[301].

La position éducative se construit au carrefour d'une compréhension de la problématique personnelle de l'adolescent, de celle de son réseau micro-culturel et social et des conditions économiques dans lesquelles il évolue. Cette conception accueille la violence comme une donnée à partir de laquelle peut s'effectuer, par le positionnement éducatif et l'accompagnement adéquat, la réhabilitation du sujet violent, la socialisation de ses pulsions, sa réinscription dans la société. Pour Lagrange, comme pour Makarenko, la violence est une *« force fécondable* ».

Face à l'adolescent, l'éducateur doit assumer une position éthique. Elle se caractérise par la référence aux valeurs fondatrices du lien social qui garantissent la prééminence de l'intérêt collectif, et par une acceptation de ce qu'engage une position d'adulte : « *Etre responsable. Et que cela me plaise ou non, à partir du moment où je le suis, j'ai à rendre compte de cette responsabilité qui me structure »*[302]. Cette éthique de la responsabilité engage à la fois la pratique professionnelle et la qualité de l'élaboration théorique : « *Ne rien dire que nous n'ayons fait ou que nous ne puissions démontrer, ne*

[299] L'approche pluridisciplinaire, dans la littérature, les congrès et les colloques qui traitent de questions relatives à l'éducation spécialisée est actuellement très répandue. Nous n'avons pas retenu, pour l'analyse, d'ouvrages représentatifs de cette approche, ils ne sont jamais rédigés par des éducateurs. Tout au plus ces derniers sont parfois invités à interroger les spécialistes qui traitent les questions. Cela ne signifie pas pour autant qu'elles ne soient pas en usage chez les éducateurs, qu'ils n'en fassent pas profit.

[300] Ibid, p 76.

[301] Ibid, p 79.

[302] Ibid, p 57.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

rien faire sans que l'on puisse en dire quelque chose » [303] .

Les pôles de cette conception sont reliés entre eux. L'élaboration théorique doit ses contenus à l'appréciation du problème rencontré dans la pratique et, en retour, vient inspirer les modalités de l'action. L'élaboration théorique et la pratique éducative sont co-construites. L'éthique commande la posture fondatrice de l'éducateur sur le terrain : responsable, c'est-à-dire apte à supporter le conflit, référé à des valeurs qui l'inscrivent symboliquement dans le social, et assigné à penser en permanence son action. La pratique est sous le contrôle de l'éthique. L'éthique à la fois limite et incite au développement de l'ambition théorique en la soumettant à la faisabilité (« *Ne rien dire que nous n'ayons fait* ») et à la réfutabilité (« *Ne rien dire que nous ne puissions démontrer* »). Les élaborations théoriques construites à partir des problématiques repérées sur le terrain de l'action éducative imposent, elles, à l'éthique des questions nouvelles. Ainsi se développe une relation d'osmose.

Cette posture éducative, travaillée à l'intersection de plusieurs disciplines, est en capacité de produire des concepts nouveaux pour appréhender des situations complexes. Nous en voulons pour preuve les travaux de Jacques Selosse [304] , qui apportent une contribution originale à la compréhension de la violence des jeunes. Son approche théorique, elle aussi multifocale, puise tout autant dans la psychanalyse, la psychosociologie, la criminologie et la sociologie. Il s'appuie sur une définition rigoureuse de la violence : « *C'est l'état primitif de l'agressivité, sous la forme physique de l'agression, qui dénature celle-ci et polarise les rapports aux autres en les considérant dans une relation clivée comme alliés ou ennemis* » [305] . Cette définition, proche de celle de Jean Bergeret [306] , postule que la violence est une force, une pulsion archaïque qui ne s'est pas socialisée pour parvenir au statut d'agressivité et qui, restant placée sous le primat du clivage, construit de façon bipolaire la relation entre soi et l'autre sur le modèle : « Ce qui n'est pas avec moi est contre moi ». Ainsi définie, la violence est une non reconnaissance fondamentale de l'altérité qui se manifeste sous des formes diverses. Si la violence comportementale s'impose à l'évidence, il n'en est pas de même d'autres formes qui, pour être plus dissimulées ou plus sournoises, n'en sont pas moins agissantes.

Au premier rang, la violence verbale non pas entendue sous la forme de l'injure ou de l'insulte mais comme celle qui naît d'une maîtrise non égalitaire du langage entre les protagonistes. Cette situation institue, de manière implicite, un rapport de domination. Si cette idée n'est pas nouvelle [307] , Selosse lui donne une orientation originale. Il observe que, dans les relations sociales avec les jeunes, les adultes « institutionnels »

[303] Ibid, p 88.

[304] Selosse, J. 1996. *Adolescence, violence et déviances*, Paris, Matrice.

[305] Ibid, p 377.

[306] Bergeret, J. 1984. *La Violence fondamentale*, Paris, Bordas.

[307] On pense notamment aux travaux de Pierre Bourdieu et à son concept de « capital symbolique ».

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

(enseignants, travailleurs sociaux, magistrats, etc.) exercent souvent sur eux une violence de cette nature, qui appellera une violence en retour, laquelle ne peut être mise en œuvre que par l'opposition comportementale. Ainsi la violence du jeune n'est que la réponse à une violence première qui lui est faite. Une autre forme de violence aliène et humilie. *« Dans une société de stratification qui se décharge assez facilement de ses dysfonctionnements en recourant à des institutions spécialisées, les processus de marginalisation, d'exclusion, de rejet peuvent constituer des formes insidieuses de violence dans la mesure où ils suppriment pour certains individus les possibilités de choix, les possibilités d'affirmation »* [308] .Cette théorie qui considère l'assistance comme l'exercice d'une violence a été largement développée, entre autre, nous l'avons vu, par Donzelot, mais son rappel, sous la plume de Selosse, incite les travailleurs sociaux à réfléchir sur leur positionnement. Ils sont parfois, à leur corps défendant, les agents ou les acteurs de cette violence. Ils peuvent aussi en être les victimes lorsqu'elle leur est retournée par ceux qui la subissent.

Selosse distingue une autre forme de violence, passive celle-là, qu'il nomme vampirisation. De quoi s'agit-il ? L'indifférence à l'autre, caractéristique de notre individualisme moderne, nous conduit à ignorer sa difficulté, à ne pas vouloir se sentir concerné par sa détresse. Cette indifférence manifeste, à proprement parler, le refus de voir son altérité : « *Le fait de ne pas vouloir les voir, de ne pas vouloir les entendre, correspond à un véritable drame qui est celui de la « mort sociale » d'une partie des marginaux, des inadaptés, des handicapés* » [309] . La vampirisation correspond à ce « *mécanisme plus ou moins conscient dont nous pouvons nous servir les uns et les autres lorsque nous ne voulons pas renvoyer de reflet à ce qui nous gène* » [310] . Ce concept permet de penser en quoi l'indifférence sociale agit comme violence absolue en ce qu'elle refuse de renvoyer quoi que ce soit à l'autre en difficulté. Elle se refuse à l'empathie comme à la contestation et s'affranchit de toute transaction. Elle est, en définitive, un mécanisme de déshumanisation d'autrui, ignoré dans son être même.

Cette vampirisation de l'autre se double d'un mécanisme de médusation. Il y a médusation lorsque l'on porte sur l'enfant ou l'adolescent un regard hostile, dépréciateur ou méprisant, « *qui crée l'humiliation et la honte. C'est dans la conjonction de la honte et de l'humiliation que les individus puisent en quelque sorte leur propre mésestime et leur propre insuffisance, leur sentiment d'incompétence et ainsi construisent une identité négative* [311] . Le regard négatif, posé sur un sujet, le méduse, le pétrifie, le fixe et l'assigne à développer une identité négative.

A ces violences faites au sujet, s'ajoute la violence des sujets, qui tient, pour Selosse, à l'échec de la socialisation des pulsions archaïques et aux défaillances dans l'environnement de l'enfant. Il insiste tout particulièrement sur les carences les plus

[308] Selosse, J. *Adolescence, violence et déviances,* : op. cit. p 379.

[309] Ibid, p 379.

[310] Ibid, p 380.

[311] Ibid, p 406.

vertu de la loi du droit d'auteur.

précoces, ce qu'il nomme « *le drame de l'enfant mal accueilli, voire non accueill*i » [312] , sur l'absence d'investissement maternel, ainsi que sur la disparition progressive de l'exercice investi de la fonction paternelle. Deux autres points méritent d'être soulignés. L'un concerne la dialectique qui s'est instaurée, dans notre société, entre abondance et pénurie. En effet, « *nous avons connu une période où le modèle consumériste diffusait un modèle mercantile qui invitait à réduire le temps entre le désir et la satisfaction, c'est-à-dire qu'il suffisait de manifester un désir et la société de consommation était organisée pour le satisfaire* » [313] . Grandir, dans une société qui distille ce modèle, c'est perdre la notion du temps qui sépare désir et satisfaction, ce qui n'est pas sans conséquences. La non satisfaction immédiate d'un désir n'est pas ressentie, par le sujet, comme normale, elle est vécue comme une attaque injustifiée, une atteinte à son narcissisme. Il ne s'agit plus de l'intolérance à la frustration mais d'une a-normalité de la frustration. L'éducation a alors la tâche de réintroduire la frustration comme une émanation du principe de réalité là où elle est vécue comme une agression narcissique. D'où l'intérêt de la démarche théorique de Selosse qui articule question sociétale et vécu individuel pour concevoir l'action. Le second point porte sur la relation entre violence et vengeance. L'humiliation génère un désir de vengeance et celle-ci *« ne se satisfait que du désarroi de la victime, de sa défaite* » [314] . Dans la violence au service de la vengeance la pulsion mobilisée se double d'une élaboration cognitive qui la légitime aux yeux de celui qui la met en œuvre. La conflictualisation s'avère impossible.

Dans la perspective développée par Selosse nous pouvons donc comprendre la violence de l'adolescent comme la manifestation visible de la confrontation de plusieurs violences souterraines et insidieuses. La violence sociale s'exerce sous les formes de la domination, de l'aliénation, de l'humiliation. Elle produit des mécanismes de vampirisation et de médusation, potentiellement générateurs de violences chez ceux qui en sont les victimes. Ces dernières, au croisement de leur histoire personnelle et des conditions souvent dégradées de leur éducation ont une faible capacité à gérer leurs pulsions et à se construire, d'autant plus qu'elles traversent une crise de développement qui, à partir de la survenue pubertaire, bouleversent leur représentation du monde et la relation à leur environnement. Ce drame se déroule sur fond de crise des valeurs et de déshérence des fonctions paternelles.

Il propose conséquemment quatre voies pour la pratique éducative. Il plaide d'abord pour une pédagogie de l'encouragement qui permet de rompre avec les mécanismes de vampirisation et de médusation. Encourager autrui, c'est valoriser l'image qu'il a de lui-même et lutter ainsi contre la stigmatisation en mettant en scène sa capacité autonome d'évolution. C'est lui adresser un message d'existence, lui manifester que son être au monde est digne d'attention positive. Il propose ensuite de favoriser les conditions d'une expression symbolique de la violence. Il adopte en cela les théories des éthologues telle la dérivation de Lorentz, et l'idée selon laquelle la violence est la survivance d'une pulsion

312 Ibid, p 381.

313 Ibid, p 407.

314 Ibid, p 383.

vertu de la loi du droit d'auteur.

archaïque qui n'a pu se transmuer en agressivité. Il convient donc de la reconnaître, de la prendre en compte et de proposer des alternatives symbolisantes et transformatrices. Il plaide aussi pour le renoncement aux sanctions répressives qui sont la mise en œuvre de contre-agressions n'amenant pas le sujet à une prise de conscience. Toute l'histoire pénitentiaire témoigne de cette aporie. A l'inverse, le laisser faire, faute d'offrir une réponse à la violence, renforce le mécanisme de vampirisation lui-même générateur de violence. La sanction positive s'inscrit, elle, dans une « *pédagogie du contrôle de soi* » [315] reposant sur des règles explicites, négociées, qui tiennent compte des individus et des groupes et visent à « *réintroduire la triangulation, c'est-à-dire la reconnaissance dans la différence du droit des autres* » [316] . Nous sommes là proche des conceptions de Korczak. Il plaide enfin pour une posture engagée dans l'attention à l'autre, livrant là son credo éthique : « *La pédagogie ne s'est jamais limitée à l'exercice d'un pouvoir ou d'une communication dans un lieu scolaire ; elle est aussi reconnaissance, respect et écoute de l'autre. Dans une société en crise, le pédagogue est celui qui ne vampirise pas ceux qui nous interpellent, mais qui les reconnaît en les soutenant dans une identité positive* » [317] .

On pourrait faire reproche à une approche multifocale de n'être qu'un patchwork de concepts issus de divers champs multidisciplinaires, qui seraient instrumentalisés et rendraient compte de tout et de n'importe quoi ! Face à un danger de toute puissance théorique le seul garant est la constante confrontation avec la pragmatique. L'exercice de terrain valide ou invalide la construction théorique. Ce mouvement dialectique articule sans cesse la pensée et l'action, la pensée à l'action et permet de s'extraire des conceptions dichotomiques subordonnant l'action à la théorie et des pratiques déniant toute valeur à l'élaboration théorique.

Ces approches sont restées, jusqu'à une période récente, assez confidentielle dans le champ de l'éducation spécialisée. Elles se développent désormais dans la littérature produite par les éducateurs. A ce titre, « *Enfermer ou éduquer* » de Jean Marie Petitclerc [318] présente un intérêt particulier en ce qu'il témoigne de leur sécularisation.

Au contact quotidien des adolescents en difficulté, l'auteur, éducateur et prêtre, se présente comme l'un des acteurs du catholicisme social qui a contribué pour une part à la mise en œuvre de dispositifs pour la jeunesse. Il se sent proche de Don Bosco. Son affirmation liminaire au regard des difficultés de la jeunesse est, avant toute analyse, un rappel déterminé de l'éthique éducative faite d'engagement et fondée sur la conviction de l'éducabilité essentielle de tout être humain : « *A chaque époque de l'histoire, lorsque la société a tendance à se laisser déborder par une part importante de sa jeunesse, des voix s'élèvent pour préconiser l'enfermement des adolescents les plus turbulents. Et la préoccupation sécuritaire l'emporte sur le désir d'éduquer. (…) Heureusement, à toutes*

315 Ibid, p 385.

316 Ibid, p 385.

317 Ibid p 386.

318 Petitclerc, J. M. 2004. *Enfermer ou éduquer ? Les jeunes et la violence*, Paris, Dunod.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

les époques, se sont simultanément levés des éducateurs qui ont continué, contre vents et marées de croire en cette jeunesse et qui ont rappelé à tous les adultes leur mission éducative [319] ».

Son approche, ancrée sur le terrain, intègre des analyses à la fois sociologiques, anthropologiques et politiques. Pour lui, la violence des jeunes ne peut se comprendre qu'au carrefour de plusieurs questions. Des questions sociales d'abord et en particulier celles de l'exclusion sociale d'une part croissante de notre population. Des questions culturelles ensuite : crise de l'autorité et disparition des fonctions paternelles. Enfin, des questions politiques qui concernent la crise des institutions et l'absence de cohérence dans les choix de notre société. Après avoir rappelé et interprété divers éléments statistiques, Petitclerc s'interroge, sur les problèmes que pose à notre société la violence des jeunes, se demandant en quoi ils rendent si difficile l'exercice de la fonction d'éducation. En effet, pour lui, l'éducation est précisément ce que les sociétés mettent en œuvre pour juguler la violence, qui *« constitue en fait la manière la plus naturelle de gérer le conflit (…) Au contraire la convivialité et la paix, l'établissement d'une relation respectueuse vis-à-vis de celui qui est différent, loin d'être naturels, sont le fruit de l'éducation »* [320] .

Si la violence des jeunes est avant tout un problème d'adultes, pourquoi est-ce si difficile pour eux « *d'apprendre à l'enfant à maîtriser son impulsivité, afin qu'elle ne se transforme pas en violence ? »* [321] , et de comprendre ce qui est constitutif d'une véritable crise de l'éducation ? L'auteur propose une réflexion conjuguant plusieurs dimensions. La première est celle de la dégradation de la situation sociale d'une partie de la population, qui se caractérise par la disparition du travail comme instrument d'intégration et par l'enfermement dans des processus d'exclusion sociale. Cette dernière retentit directement sur l'éducation dans la mesure où,les parents, marginalisés humiliés et bafoués, ne sont plus la référence pour la socialisation de leurs enfants. Pour les pères, « *il faudrait parler de disqualification par l'environnement sociétal. On pourrait à ce sujet parler de l'image véhiculée par les médias. Le modèle dominant n'est-il pas bien souvent celui du père absent, humilié, indigne ou incompétent ? »* [322] .

La crise sociale entraîne une crise au sein même des familles qui rencontrent une école elle-même en crise excluant ceux qui sont dans l'incapacité d'intégrer, a priori, les normes scolaires. Petitclerc constate « *l'hypocrisie d'un système fondé sur un discours prônant l'égalité des chances et générant des pratiques aussi inégalitaires »* [323] . Cette triple crise se déroule en un temps marqué par une modification globale de la relation à l'autorité. Nous sommes passés, à partir de mai 1968, d'une situation où les notions de

[319] Ibid,.p 1.

[320] Ibid, p 15.

[321] Ibid, p 17.

[322] Ibid,.p 33.

[323] Ibid, p 34.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

pouvoir et d'autorité étaient confondues, à une situation dans laquelle le pouvoir ne donne plus l'autorité. Celle-ci ne repose plus que sur la crédibilité de celui qui en est porteur. L'autorité doit dorénavant se conquérir notamment dans les professions éducatives. Pour cela, « *l'implication personnelle doit être plus grande, alors que le mouvement de professionnalisation, qui a régi ces métiers depuis trois décennies, a été compris ici ou là comme synonyme de désimplication* [324] ».

S'ajoute pour une crise de la crédibilité de l'Etat, due à la perte de la confiance accordée à ses acteurs institutionnels. Il rappelle pêle-mêle les invectives et les débordements à l'Assemblée Nationale, et l'impunité des leaders paysans dont les actions sont singulièrement proches de celles de certains « sauvageons » lorsqu'ils dégradent des bâtiments publics ! Dépassant le simple constat de cette faillite de la capacité d'éduquer, l'auteur s'interroge sur l'image du monde renvoyée à la jeunesse. Elle est marquée par l'incohérence en particulier dans ses approches des problèmes de la jeunesse. « *Une telle incohérence des modes d'approche constitue à nos yeux la source principale de troubles de comportements observés*» [325] . Puissamment anxiogène, cette incohérence est génératrice de violence.

Le recours à la violence est compris d'un triple point de vue. Expression d'un mal-être né du sentiment d'être rejeté, il a alors pour fonction une décharge d'angoisse. Affirmation paradoxale de soi en réponse à l'incohérence des réponses données, il appelle simultanément une autre réponse de la part des adultes et la restaurationd'une cohérence perdue. Action lucide et stratégique, il est rendu possible par l'incohérence de notre société qui, dans le même temps, interdit et provoque la violence. Pour preuve, l'image banalisée qu'en donnent les médias qui « *présentent souvent la violence sans représenter la souffrance qui l'accompagne normalement* » [326] . L'intérêt de l'apport de Petitclerc ne réside pas dans l'originalité *ex nihilo* de son argumentation mais dans la qualité de la démarche pragmatique qu'elle. Son analyse le conduit à conclure que l'incohérence est la principale source de violence. Aussi, l'action éducative doit elle se penser en termes de reconstruction de cohérences. Dans les actions de justice, il réclame une sanction dès le premier délit. Dans la pratique éducative, il plaide aussi pour la restauration de l'autorité et observe que la désimplication et la fonctionnarisation vont à l'encontre de celle-ci. Il appelle donc de ses vœux une véritable politique de la jeunesse et milite pour des éducateurs médiateurs.

En effet, répondre à la violence sur le même registre la justifie, encourage son escalade ou aboutit à la soumission temporaire, position humiliante source de violences futures. Ne pas lui apporter de réponse laisse le champ libre pour son déchaînement. La médiation, seule issue, se substitue à elle en instaurant une négociation sur le problème à l'origine de sa survenue. Elle ne méconnaît pas le problème, elle ne confond pas la violence avec le problème. Elle situe la violence comme une solution inacceptable à un

[324] Ibid, p 28.

[325] Ibid, p 124.

[326] Ibid, p 81.

vertu de la loi du droit d'auteur.

problème qui, lui, est « entendable ». Ainsi le sujet violent n'est-il pas nié ni identifié à sa seule violence. L'éducateur médiateur incite également chacun à assumer son rôle, notamment les acteurs institutionnels à redevenir des interlocuteurs capables de négocier, expliquer, convaincre, infléchir leur propre point de vue et faire autorité. Il n'y a pas de médiation sans négociation. L'éducateur n'y est pas substitut. Par sa position d'autorité propre, il renvoie chacun des acteurs à sa conscience des responsabilités. Il est celui qui, totalement engagé, travaille pour réinstaller un dialogue devenu impossible et auquel la violence s'est substituée.

Ainsi, partant d'une analyse qui intègre des éléments sociologiques, anthropologiques et une réflexion sur les valeurs, soutenue par une éthique de l'engagement, Petitclerc propose une pratique éducative en cohérence avec les questions essentielles qu'il soulève. Si les difficultés de la jeunesse se manifestent au carrefour de l'exclusion sociale, de l'incohérence des discours adultes et du discrédit des institutions, l'éducateur se doit d'être le médiateur qui tente de rétablir le lien entre le jeune en voie d'exclusion et la société. Par son propre engagement, il rappelle à chacun ses responsabilités dans une destinée sociale commune. Le dépassement de la violence est au cœur de ce processus. La médiation éducative permet au jeune de mettre en oeuvre d'autres modalités pour porter ses revendications légitimes et dire son être au monde, elle interpelle, et convoque à leurs responsabilités les adultes concernés par les revendications et les aspirations de la jeunesse.

2.4. Evolutions et ruptures.

A l'issue de ce parcours dans la littérature éducative contemporaine, tentons de mettre en lumière quelques-unes, des évolutions les plus significatives relatives aux conceptions de l'éducation spécialisée.

2.4.1. Disparition des grandes figures.

La plus marquante concerne la disparition des grandes figures qui personnalisaient des conceptions originales. C'est en vain que nous chercherions aujourd'hui, dans le paysage éducatif, l'équivalent d'un Deligny ou d'un Makarenko. Tout aussi improbable serait la passion qu'en son temps, souleva la parution de « *Libres enfants de Summerhill* » ! Cette disparition s'est faite en deux temps. D'abord les figures d'éducateurs s'effacent. Bien que souvent venus d'autres horizons, Korczak était médecin pédiatre, Deligny et Aichhorn enseignants, tous se revendiquaient comme éducateurs et pratiquaient l'éducation au quotidien. Les circonvolutions de l'histoire politique du siècle ont réduit à néant la conviction d'un changement prochain du monde dont l'éducation était le moteur. Cette espérance, nous l'avons vu, était au cœur de leur engagement, de leur réflexion et de leur action. Son amenuisement a modifié la perception même des buts de l'éducation. A l'éducation pour changer le monde succède l'éducation pour s'intégrer au monde. Dès lors les troubles, les difficultés de l'enfant sont observés et décryptés à l'aune de sa

vertu de la loi du droit d'auteur.

« réalité psychique » et de son histoire singulière. Aux grandes figures d'éducateurs, se substituent des grandes figures de médecins. Dans ce contexte, les difficultés d'adaptation de l'individu ne reflètent plus le dérèglement du monde, elles trouvent leur origine dans son histoire personnelle et leur dénouement dans l'action psychothérapique. L'éducation se trouve tout entière soumise à l'ordre thérapeutique, l'éducateur en devenant l'agent. Dès lors, il n'existe pratiquement plus de littérature d'éducateur sur l'éducation. Hormis nous l'avons dit, des témoignages ou des « coup de gueule », c'est une littérature d'inspiration psychanalytique, psychiatrique, ou pédiatrique qui prend en charge la réflexion sur l'éducation.

2.4.2. Rupture avec les théories holistes.

Le social chassé par le thérapeutique ne tarde pas à faire retour dans la réalité sous la pression de phénomènes sociaux inédits : les exclusions qui s'amplifient rendent alors caduque toute approche holistique. Le décrochage d'une partie importante de notre population, mise à l'écart du travail, marginalisée, en situation de désaffiliation sociale, en panne de repères symboliques génère des difficultés protéiformes qui exigent d'autres modèles explicatifs et d'autres pratiques, comme les approches multifocales. En rupture avec les théories holistes, elles ne renient pas les contenus des conceptions anciennes et restent pour partie, en continuité avec elles. Bien que d'autres psychologies se fassent jour, la psychanalyse reste souvent une référence. A bien des égards, les élaborations contemporaines de l'éducation spécialisée sont redevables à Korczak et à sa conception de l'organisation. Pensons aux éducateurs se réclamant de l'institutionnel, et à ceux qui, dans les quartiers, tentent de promouvoir une démocratie de terrain. Comment ne pas voir les intuitions les plus fécondes de Makarenko dans les séjours d'aventure et les pédagogies du risque que pratiquent des éducateurs préoccupés de la socialisation de certains délinquants ? Même la révolte viscérale de Deligny trouve çà et làquelques échos, salutaires pour rappeler la cruelle injustice du monde, non pour appeler à sa révolution. La pensée éducative d'aujourd'hui est bien inscrite, selon le mot de Max Weber, dans le « *désenchantement du monde* ».

En définitive, notre modernité est passée de la construction de conceptions globales de l'éducation à la construction de conceptions problématisées autour de questions spécifiques. Chacune d'elles, dûment identifiée, appelant le concours de disciplines et de théories ad hoc. Dans ce nouveau paradigme, les grandes figures emblématiques de l'éducation n'ont plus de place. Se substituent à elles des équipes, à géométrie variable [327] , aux ambitions plus modestes, oeuvrant selon des problématiques multiples. Ce n'est pas le moindre des paradoxes que les personnalités charismatiques aient disparues d'une société qui favorise partout l'émergence de l'individu !

2.4.3. Renversement des valeurs : une illusion ?

Disparition des grandes figures, abandon des théories holistiques, mais aussi

[327] Nous en voulons pour preuve le développement des ouvrages collectifs relatifs aux questions touchant l'éducation spécialisée.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

renversement de certaines valeurs et, avant tout de l'autorité. Dans les conceptions « canoniques », à l'exception notable de Makarenko [328] , l'autorité est connotée de façon extrêmement négative. Elle est la source de tous les maux. Identifiée au pouvoir et à la domination, c'est elle qui, pour Neill comme pour Deligny est à l'origine de la haine du monde que cultive le délinquant et qui en même temps le ronge. C'est à elle encore, selon Aichhorn, qu'il importe de renoncer et à laquelle il faut opposer une « *bienveillance absolue* » envers les adolescents violents. Aux yeux de Korczak, elle mérite enfin de s'incarner dans les règles démocratiques qui organisent la communauté, les adultes n'en étant pas les détenteurs mais les garants. L'autorité est donc considérée comme à l'origine des troubles et comme méthode à proscrire en éducation, compte tenu précisément de son caractère inique et pathogène. Le discours éducatif actuel, les écrits dont nous avons fait l'analyse en attestent, assigne au contraire à l'autorité toutes les vertus, et fait de sa disparition l'origine de toutes les difficultés. Là où l'autorité était la cause de l'aliénation, son absence défait les repères et provoque des conduites asociales. Là où la pratique éducative commandait d'y renoncer, elle devient l'alpha et l'oméga de la restauration d'une possibilité d'éduquer. Ce changement spectaculaire du discours éducatif appelle un commentaire. Entretenant une confusion entre pouvoir et autorité, il révèle le renoncement aux exigences que réclame la construction d'une autorité légitime aux yeux des adolescents.

A la lecture de l'œuvre des quatre précurseurs, il apparaît qu'aucun d'eux ne distingue explicitement autorité et pouvoir. Cependant, ils différencient fondamentalement, dans leur pratique ce qui relève de l'un et ce qui relève de l'autre. Ainsi lorsque Deligny affirme : « *Tu n'obtiendras rien par la contrainte* » il précise : *« il ne peut être question qu'ils te sautent dessus. Si ça t'arrive change de métier* » [329] .Refuser d'exercer un pouvoir sur autrui n'est possible que parce qu'on est en situation d'autorité. Et, si l'on ne fait pas autorité, le métier d'éducateur est tout simplement impossible. Cette conception est proche de celle qu'énonce le philosophe Hans G. Gadamer : « *Le fondement de l'autorité réside dans un acte d'acceptation et de reconnaissance et non dans un acte de soumission et d'abdication de la raison. Nous reconnaissons que l'autre est supérieur en jugement et en perspicacité, que son jugement nous devance, qu'il a prééminence sur le nôtre. De même l'autorité ne se concède pas proprement mais s'acquiert et doit nécessairement être acquise par quiconque veut y prétendre. Non l'autorité n'a aucune relation directe avec l'obéissance : elle repose sur la reconnaissance*» [330] . Dans cette optique, l'autorité est affaire de reconnaissance et seule la compétence lui assure la légitimité. Elle se mérite, Elle se construit. Elle s'acquiert dans le faire plus que dans le dire. C'est bien elle que met à l'épreuve Makarenko lorsqu'il entre en conflit avec tel ou tel délinquant, elle dont fait preuve Korczak en proposant une législation, qui ne lui donne pas plus de pouvoir qu'à chacun des membres de la communauté. C'est elle aussi qui

[328] Nous verrons plus avant qu'il n'existe, en définitive, pas de désaccord à ce propos.

[329] Ibid, p 26.

[330] Gadamer H. G. *Vérité et mensonge*. Cité par Revault d'Allonnes, M. « De l'autorité à l'institution : la durée publique », *Esprit*, Août –septembre 2004, n° 8, pp 42 à 63.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

permet à Neill de ne pas sombrer dans le ridicule lorsqu'un enfant casse toutes les vitres de l'école, et à Aichhorn d'imposer aux éducateurs une bienveillance absolue en toutes circonstances. C'est elle qui entraîne ouvriers et artistes, dans le sillage de Deligny, à tenter l'aventure de la Grande Cordée. C'est également à elle que font référence Lagrange et Petitclerc. Ces acteurs là ont tous une immense autorité, ils font autorité. Forts de cela, ils se refusent à éduquer par l'obéissance servile, par la contrainte, c'est-à-dire à exercer un pouvoir.

Nous pouvons nous demander, aujourd'hui, à la manière de Marie Revault d'Allonnes, si *« les invites à l'autorité ne sont en fait que des appels à rétablir l'obéissance* » [331] , si, sous couvert d'autorité, ceux qui n'ont pu construire la leur, n'aspirent qu'au retour de l'ordre s'épargnant ainsi le difficile travail de son édification Dans cette perspective, le discours contemporain serait le versus du discours des « classiques » qui faisaient autorité. Ce ne serait plus le cas des éducateurs actuels qui espèreraient donc le retour du pouvoir. On comprend mieux le recours, de plus en plus systématique, au judiciaire dans l'exercice de l'éducation spécialisée, l'appel au pouvoir du juge, si présent dans les rapports de synthèses analysés dans la première partie. Ainsi s'explique aussi la disparition, dans la littérature traitant de l'éducation, du thème de la liberté auquel se substitue, souvent énoncé sur un mode incantatoire [332] , celui de l'intégration des règles, du respect du cadre, du rappel de la Loi.

Il est par ailleurs frappant de constater l'inversion, quasi symétrique, de la place qu'occupe dans les écrits le récit éducatif et l'élaboration théorique. Cette dernière est bien souvent absente, de façon explicite, du contenu des écrits des auteurs canoniques. Elle en constitue, en quelque sorte, la toile de fond. Le récit descriptif, phénoménologique est omniprésent, et c'est à travers lui que se donnent à comprendre l'élaboration théorique sous-jacente, l'éthique à l'épreuve, la mètis propre à chacun. Dans les ouvrages récents, peu de récits. Quelques rares exemples « cliniques », le plus souvent adjuvants à une démonstration à l'image des « vignettes » chères aux psychanalystes, analysés et commentés dans une profusion de références théoriques, dans une élaboration dense, si ce n'est obtuse. Alors que le récit éducatif constituait le corps de l'œuvre, il est maintenant réduit à exemplifier l'élaboration théorique. Là où la pratique était donnée à lire : on ne trouve plus que l'intention, le conseil. Là où l'écriture éducative affirmait la prééminence des savoir-faire, et du savoir être, elle s'affirme aujourd'hui par sa capacité d'expertise. Là où s'élaborait un discours de la relation à l'autre, s'élabore un discours sur l'autre. La littérature a renoncé, dans une large mesure, semble-t-il, à transmettre des contenus d'expérience, pour se consacrer à la transmission de connaissances. C'est une part essentielle qui disparaît, celle que Makarenko appelait le style, celle qui apparente la praxis éducative à un art de faire plus qu'à une science du faire. La question se pose des effets de ce renoncement. Car si l'autorité à la fois s'éprouve et se construit, si la légitimité s'acquiert dans et par l'action de l'éducateur, la transmission par la littérature de l'oeuvre d'éminents défricheurs, et « trouveurs » n'est-elle pas essentielle à chacun pour inspirer à son tour, par-delà les connaissances disciplinaires, son propre art de faire, ses voies

[331] Ibid, p 46.

[332] Nous avons bien souvent relevé ces appels dans les rapports de synthèse.

vertu de la loi du droit d'auteur.

personnelles pour faire autorité ?

2.4.4. Emergence de la violence-problème.

La littérature éducative apporte de nombreux enseignements sur la violence des jeunes.

Constatons d'abord que, problème professionnel, elle occupe actuellement une plus grande place que par le passé. A l'exception, notable il est vrai, de Aichhorn, qui lui consacre un chapitre [333] , elle n'est pas, dans les écrits classiques, une préoccupation majeure. Cependant, nous l'avons souligné, les actes de violence font partie du quotidien et ne paraissent pas en retrait des descriptions contemporaines. Les adolescents en rupture, errant et vivant d'expédients qui furent les compagnons privilégiés de Makarenko, de Aichhorn ou de Deligny, sont les proches parents de nos adolescents délinquants. Ils ne leur cèdent en rien en violence, ils ne leur cèdent en rien en désespoir. Ce sont moins les formes d'expression de la violence qui ont changé que la façon dont elle est perçue, le regard que les éducateurs portent sur elle. La place qui lui est accordée dans les préoccupations éducatives actuelle témoigne du fait que, d'un problème d'éducation elle est en passe de devenir un problème pour l'éducation. Que la difficulté est, en partie du moins, de pouvoir penser la violence à l'intérieur même du champ de l'éducation, de la considérer comme une donnée susceptible d'éducation. Dans les conceptions classiques, elle est, nous l'avons vu, contenue. Si les actes de violence posent problème, il appartient à l'éducateur, par son action propre et par l'intelligence des dispositifs qu'il met en place, de l'épuiser, de la détourner ou bien de la combattre. Somme toute, nous pourrions dire que la violence est une des questions qui justifie l'éducation. Une lecture attentive du discours et des analyses développés, tant par les tenants de l'institutionnel que par Petitclerc amène à penser qu'un de leurs objectifs tend précisément à intégrer, à réintégrer la violence comme une donnée sur laquelle il importe de produire de l'éducation. L'insistance qu'ils y mettent ne témoignerait-elle pas du fait qu'elle en aurait été exclue ?

Un autre déplacement entre les théories « canoniques » de l'éducation et les conceptions contemporaines a déjà retenu notre attention, à savoir l'apparition et le développement des approches psychologiques [334] . Nous avons constaté, que, absentes dans les élaborations de nombreux précurseurs, elles étaient devenues aujourd'hui incontournables. Cette entrée en scène est incidente. En effet, selon que l'on adopte ou non une approche psychologique pour penser la violence, le positionnement éducatif diffère. Si l'on se réfère, par exemple, à la conception que défend Deligny, la violence prend son origine dans l'organisation sociale et la cause de son apparition tient à l'injustice que subit le délinquant auquel il ne reste que cette ultime solution pour exister. Sa violence n'est qu'une réaction à celle qui lui est faite. L'éducateur, selon Deligny, est en fraternité avec le jeune délinquant pour concevoir la violence comme la création d'une

[333] Il semble toutefois que, dans ce chapitre, Aichhorn souhaite avant tout démontrer la pertinence de l'usage de la psychanalyse dans des situations difficiles

[334] Si la psychanalyse est celle qui a (eu) le plus de succès, elle n'est pas la seule à être ou à avoir été en usage.

vertu de la loi du droit d'auteur.

société injuste. Elle est principalement extérieure au sujet. En conséquence, extirper la violence revient à lutter contre l'organisation sociale qui la génère, et à extraire le délinquant de la situation qui le contraint à y recourir. Dans cette conception, la violence n'est pas entre l'éducateur et le délinquant : elle est d'une part entre le délinquant et la société, d'autre part entre l'éducateur et la société. L'éducation doit porter avant tout sur la modification des conditions de la réalité dans lesquelles le délinquant sera amené à vivre. Eduquer revient à modifier l'environnement. Peu ou prou, les conceptions éducatives empreintes de psychologie partent d'un postulat qui met au premier plan la violence interne au sujet qui, dans des conditions défavorables n'a pu se sublimer. En conséquence, l'action porte sur le sujet lui-même. Elle cherche, selon des méthodes différentes en fonction des théories retenues, à permettre sa transformation. A une construction dialectique triangulaire de la survenue de la violence, mettant en perspective l'éducateur, la société et le délinquant, succède une relation duelle, un face-à-face qui peut alors, à tous moments, devenir un corps à corps.

2.5. Synthèse de la deuxième partie.

A la suite de l'analyse des œuvres de Aichhorn, Korczak, Makarenko et Neill, nous avons proposé un modèle tripolaire de conception éducative. Il convient à présent de vérifier s'il résiste aux conceptions plus récentes, s'il se trouve confirmé, infirmé ou modifié par les apports des auteurs les plus contemporains.

Les conceptions sur lesquelles nous nous sommes penché, ont en commun la capacité de contenir la violence dans chacun des pôles qui les constituent. Cette caractéristique repérée chez les prédécesseurs se retrouve chez les auteurs actuels. Elle semble constituer un invariant : pour pouvoir agir face à la violence il importe de s'approprier une théorie qui la contienne, d'être assujetti à une éthique qui engage à agir avec elle -fût-ce pour la combattre-, et de développer une pratique inventive, qui crée en permanence des modalités originales pour l'utiliser, la détourner, la déjouer.

Les élaborations théoriques des « classiques » reposaient sur des postulats théoriques contradictoires, parfois même antinomiques. Pourtant, toutes ont largement démontré leur pertinence pour prendre en charge la violence des jeunes, pour produire avec eux et pour eux de l'éducation. Nous en avons déduit que ce n'est pas la capacité de la théorie à produire de la vérité qui en est l'élément central, mais bien plutôt ses qualités de contenance, d'inspiration et de perméabilité ; ses capacités à se décliner dans l'action, à être en cohérence avec l'action qu'elle inspire et avec l'éthique qui la suscite. La qualité de la théorie se mesure à sa capacité à co-construire l'intelligibilité de la réalité, en relation dialectique avec la pragmatique.

La suite de notre investigation de la littérature n'infirme pas cette hypothèse : De Deligny à Petitclerc, l'élaboration théorique est personnelle. Construite et intégrée par l'éducateur, elle inspire une pratique. Sans anticiper, il apparaît d'ores et déjà que les théorisations dont nous avons mis en évidence qu'elles étaient inféodées à un savoir autre, au savoir d'un autre, sont impuissantes à construire un discours susceptible de

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

rendre compte d'une quelconque pragmatique. Si on aperçoit les adolescents à chaque ligne des ouvrages de Deligny, nous sommes bien en peine pour deviner le visage d'un seul d'entre eux dans celui de Roquefort. Si les théorisations éducatives autonomes donnent à comprendre la nature et la portée de l'action éducative, celles qui sont inféodées ne donnent à lire que leur expertise supposée du problème d'autrui. Face aux théories d'action, pour l'action, elles apparaissent comme des théories d'expert. Les théorisations autonomes sont en définitive des théorisations situationnelles. Quelle que soit leur complexité -et celle de Lagrange, par exemple, n'est pas un modèle de simplicité-, elles relèvent de la capacité de leurs concepteurs à ajuster la pensée et le problème, à construire un appareil théorique s'appliquant à chacune des situations auxquelles il entend donner une intelligibilité. Trivialement énoncé,nous pouvons dire qu'elles se prêtent au « bricolage » et au « sur mesure ». Quelle inventivité, quelles pratiques éducatives, quels dispositifs, quelles réalisations peuvent inspirer les théories expertes ? Dans la littérature, il est impossible d'entrevoir le moindre élément de réponse.

Par-delà les nuances que les uns et les autres y apportent, l'éthique est celle du sujet et de la nécessité absolue. Ethique du sujet tout d'abord et, de Aichhorn aux auteurs les plus récents, la reconnaissance du sujet souffrant, en difficulté, bafoué ou désaffilié est première. Toute action éducative se pense et se construit à partir de la reconnaissance de ce sujet singulier. Elle a pour projet de l'accompagner dans la réalisation de son être au monde. Nulle soumission à l'ordre, nulle inféodation à un dogme ne saurait faire oublier que le sujet, tel qu'il est, est l'objet ultime de l'éducation. Une éthique de la nécessité ensuite : « *Ich kann nicht anders* ». Enoncée ainsi, l'éthique éducative semble une exigence démesurée Pourtant, dans l'exercice de ce « métier impossible », face aux difficultés parfois immenses, c'est elle seule qui permet à l'éducateur d'exiger de lui-même un nouvel effort théorique, c'est elle qui l'anime pour mobiliser sa mètis. Afin de n'être pas une « statue du commandeur » surmoïque et persécutoire, elle doit trouver sa déclinaison dans une élaboration théorique congruente à ses valeurs et dans une pratique inventive qui en respecte les exigences et les finalités. Elle doit donc se relier à l'élaboration théorique afin de parvenir à une osmose [335] , c'est à dire qu'elles s'impulsent l'une et l'autre , qu'elles soient en constant mouvement, en permanente relation dialectique. Cette éthique récuse tout dogmatisme, tout a priori. Elle ne recule pas devant les défis que lui pose l'élaboration théorique ni devant ceux que lui impose la réalité du terrain. Elle s'incarne, à son plus haut degré d'exigence, dans les conduites exemplaires de Korczak ou de Makarenko, et constitue par là l'horizon éthique de l'éducateur. Si celui-ci n'est plus porté par elle, la capacité à tenir une posture éducative disparaît. Restent alors ceux que l'on pourrait nommer les fonctionnaires de l'altruisme qui, renonçant à l'éthique, ne renoncent pas au métier !

La dimension pragmatique, avons-nous postulé, s'incarne dans un art de faire qui dépend, en grande partie, des qualités, de la mètis, de l'éducateur. Toutefois, elle ne participe de l'éducation que lorsqu'elle est balisée d'un côté par la théorie, et de l'autre par l'éthique. Faute de quoi elle n'est que pure virtuosité sans contenu ni sens. Ce qui se confirme dans la littérature contemporaine. Nous avons souligné chez Deligny

[335] Osmose, du grec *ösmos*, signifie « l'action de pousser, l'impulsion ». Rey, A. *Dictionnaire historique de la langue française*, op. cit.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

l'exceptionnelle congruence entre sa conception des sources de la violence et les dispositifs concrets qu'il faisait vivre. Une cohérence de même nature est décelable dans les écrits de Petitclerc. Ce lien de co-construction entre théorie et pragmatique met l'accent sur la dimension d'inspiration. Si les théories d'expert interprètent l'adolescent et ses troubles, les théories d'action accompagnent et inspirent la créativité de l'éducateur. Elles permettent de comprendre l'adolescent, mais ne s'en tiennent pas là. Elles s'appliquent surtout à donner à penser l'action à construire. Leur capacité à décrypter les conduites revêt moins d'importance que leurs qualités d'inspiration.

La dimension pléthorique de la théorisation dans la littérature éducative actuelle interroge. Nous avons observé, chez les auteurs « canoniques », qu'une espérance puissante est au fondement de leur engagement éducatif : celle d'un changement prochain auquel l'éducation participe. Si elle n'a pas totalement disparu, cette conviction n'occupe plus qu'une place réduite dans la littérature, Est-ce à dire que cette force, ce moteur ont disparu ? Nous ne le pensons pas. Ils se seraient plutôt déplacés Ils ne s'incarnent plus dans l'espérance mais dans la recherche. Tout se passe comme si la « *volonté de savoir* [336] », pour reprendre la formule célèbre de Michel Foucault, avait succédé à la volonté de changer. Ce déplacement n'est pas anodin. En effet, la conviction d'un changement social et l'espoir qu'il suscitait, avait pour conséquence de donner à l'éthique une place prépondérante dans l'ensemble de la conception. C'est la posture révolutionnaire de Deligny qui l'engage dans une éthique de la fraternité. C'est cette même force qui porte Makarenko à résister, envers et contre tout, pour maintenir en activité la colonie Gorki. Cet espoir représentait une force essentielle. Il n'est plus vraiment actif dans les conceptions contemporaines. Elles sont davantage portées par la pulsion épistémophilique de leurs concepteurs. Le regard sur autrui et sur les questions éducatives est plus analytique : il cherche à comprendre, à savoir. Aussi la construction théorique est-elle valorisée, surinvestie parfois au point d'être omniprésente. La force qui, s'appliquait de façon privilégiée à l'éthique, se concentre maintenant sur la théorie. La question est alors de savoir si, « *tenir la position* » selon la belle formule de Deligny, restera à l'ordre du jour dans la difficulté. La volonté de savoir peut trouver d'autres terrains d'aventure : elle peut regarder son objet sans forcément s'y confronter concrètement. Or l'accompagnement des adolescents coutumiers du passage à l'acte violent sous-tend une obligation de « concrétude ».

Parvenu au terme de cette partie, il apparaît que le modèle construit est globalement confirmé. Il s'est néanmoins affiné et transformé sur plusieurs points que nous rappelons brièvement. Dans la dimension d'élaboration théorique, les qualités d'inspiration et d'intelligibilité demeurent au premier plan. Celles-ci ne peuvent se développer qu'à partir d'une appropriation autonome de la théorie par l'éducateur, qui reste le théoricien de sa propre pratique. L'inféodation théorique le condamne à n'être qu'un discoureur, expert impuissant à construire une pratique éducative. Sans renoncer à être une éthique du sujet, celle de l'éducateur est aussi une éthique de l'absolue nécessité, indispensable pour le soutenir dans les situations particulièrement difficiles. S'il n'est plus porté par elle, il quitte le terrain ou se « fonctionnarise ». La dimension pragmatique se distribue à plusieurs niveaux : celui de la conception des dispositifs éducatifs (l'articulation avec

[336] Foucault, M. 1976. *Histoire de la sexualité la volonté de savoir*, Paris, Gallimard.

vertu de la loi du droit d'auteur.

l'élaboration théorique est la condition de leur pertinence) ; celui de l'art de faire. Si l'élaboration théorique en inspire certains contenus, si l'éthique en contrôle le déroulement, la mètis propre de l'éducateur en constitue l'élément déterminant. C'est bien dans la manière dont il habite, dont il met en scène une action, fruit de ses réflexions et de ses convictions, que l'éducateur existe. Makarenko avait vu juste : le style, plus que tout, fait l'éducation.

vertu de la loi du droit d'auteur.

3. L'Experience de la violence : subir, penser, apprehender.

Léa est une jeune femme de trente-huit ans [337] . Elle exerce le métier d'éducatrice depuis une dizaine d'années, toujours auprès d'adolescents en difficulté. Elle parle d'une voix douce, nuancée, use d'un vocabulaire choisi, précis et évocateur. On peut presque « voir » ce qu'elle raconte tant son récit est habité. Il est entrecoupé de longs silences, parfois de réflexion, parfois de remémoration. L'émotion contenue est alors palpable : « *J'ai eu à subir ce que j'appelle une violence folle, une violence irraisonnée* (…) *J'ai reçu la violence physique d'un adolescent dans un moment où il était alcoolisé. Il voulait absolument des cigarettes, il était dix heures du soir, c'était impossible. Il a commencé à tout casser, j'ai voulu m'interposer* (…) *J'ai reçu sa violence, j'ai reçu son alcoolisme, j'ai reçu sa détresse. J'ai cru que j'allais mourir. J'ai vraiment cru que j'allais mourir. J'ai senti que plus rien ne pourrait l'arrêter. J'ai été frappée partout… Et ensuite, quand ce moment que j'ai trouvé monstrueusement long est passé, je me suis écroulée par terre, je me suis recroquevillée… Je sortais de tout ce que je pouvais être d'humain… Et de contrôle… Et de tentative de raison… Je retombais petite fille, un peu dans des réactions… complètement d'autisme, à m'écrouler par terre ».*

L'analyse des témoignages recueillis est « froide » en ce qu'elle vise à l'explicitation, à l'objectivation. Nous avons écouté des récits bouleversants, douloureux, pathétiques

[337] De façon à protéger leur anonymat, nous avons donné à nos interlocuteurs des prénoms fictifs.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

parfois. Sans perdre de vue nos objectifs de recherche, nous avons questionné, nous sommes revenu sur les faits, nous avons encouragé l'expression des émotions, suscité la verbalisation de pensées souvent intimes et inexprimées, nous avons amené nos interlocuteurs à livrer le récit de moments dont ils ont douté parfois qu'ils les avaient vécuseux-mêmes, nous les avons convoqué au souvenir de l'impuissance, de la détresse, du désespoir parfois. Le chercheur que nous sommes se sent redevable de la disponibilité et de l'humanité qu'il a rencontrées. Nous avons entendu des éducateurs démunis face aux manifestations de la violence. Nous en avons rencontré qui se battaient comme « *des petits soldats »,* selon l'expression de Clara pour tenter, envers et contre tout, d'y comprendre quelque chose, d'en faire quelque chose. D'autres qui l'affrontaient avec la force profonde que donne la conviction que *« civiliser la violence* », pour employer la belle expression de Lucie, est au cœur du métier d'éducateur. D'autres encore qui, en véritables virtuoses la détournent, la contournent, la déjouent. Nous avons conversé avec des éducateurs qui en souffrent : sa survenue est toujours une épreuve douloureuse, voire l'expérience d'un véritable cataclysme intérieur. D'autres, au contraire, ont choisi ce métier pour s'y confronter. Tous nous ont apporté une contribution précieuse, irremplaçable, car empreinte d'un esprit de recherche, d'un effort pour dire, au plus près de sa vérité personnelle, les éprouvés de la violence, d'une obstination pour tenter d'en saisir les figures et les méandres. Au cœur même de la violence, tous ont témoigné de leur tentative singulière de rester des hommes. Qu'ils en soient ici remerciés.

Cette troisième partie est consacrée à la restitution et à l'analyse du contenu d'entretiens effectués auprès d'une vingtaine d'éducateurs. Avant d'en présenter les aspects méthodologiques, nous retraçons brièvement le chemin de notre recherche, afin de mieux percevoir la cohérence de cette enquête avec notre projet.

A l'origine, une préoccupation vague, mais lancinante, sans cesse rappelée par le discours médiatique et reprise dans celui des professionnels : les jeunes seraient de plus en plus violents, ce qui poserait aux professionnels de l'éducation spécialisée des problèmes nouveaux et particulièrement difficiles. Nous nous sommes alors demandé : de quoi parle-t-on exactement ? A quelle réalité ce discours nouveau se réfère-t-il par son ampleur et sa tonalité dramatique ? Un premier travail s'est avéré indispensable : tenter de circonscrire la réalité, l'importance relative du problème ; bref, cadrer la recherche. Mais avant même de recueillir les éléments quantitatifs requis, nous avons ressenti le besoin d'un travail de définition. Sitôt abordée, la violence se dérobe. Sa polysémie décourage toute approche globale et oblige à distinguer la violence de quelques notions proches. Cela fait, le recueil et la discussion des éléments quantitatifs nous ont permis d'affirmer la pertinence de notre recherche. Malgré l'absence de consensus entre les chercheurs et les polémiques autour de l'interprétation de la violence des jeunes, on reconnaît volontiers qu'elle est un problème en extension.

Une confirmation restait nécessaire pour poursuivre la recherche, cette augmentation à la fois qualitative et quantitative, pose-t-elle problème dans le travail social ? En interrogeant les responsables des établissements et des services recevant, dans un département, les mineurs placés par décision de justice, nous avons appris que les éducateurs vivaient comme « violents » une proportion significative de mineurs, dont la prise en charge est particulièrement difficile. Jusque-là nous avons cherché à vérifier, par

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

une approche quantitative, que la préoccupation de recherche recouvre réellement un problème pertinent pour légitimer notre ambition et, corrélativement, que nous avions les moyens de rassembler les matériaux ad hoc, pour nous permettre de la conduire.

Notre préoccupation s'affine peu à peu et nous envisageons des questionnements plus resserrés. Au « De quoi parle-t-on ? » initial, se substitue un « De quoi les éducateurs parlent-ils ? » Pour eux, qu'est ce qu'un jeune « violent » ? Comment comprennent-ils la violence ? Quels problèmes, quelles difficultés leur pose-t-elle ? Quelles sont les techniques et les méthodes qu'ils mettent en œuvre pour la contenir ? S'agit-il de l'éradiquer, de la déjouer, de l'éduquer ? A ce stade, pas d'hypothèse : nous voulons aller plus avant pour poser un pourquoi. Nous devons nous approprier leurs descriptions, nous approcher de leurs constructions des causes de la violence, tenter de percevoir leurs intentions. Nous décidons alors d'exploiter un corpus spécifique : les rapports de synthèses qu'ils adressent régulièrement au juge pour enfant. L'analyse systématique des contenus d'une centaine de dossiers, constitués en moyenne de trois rapports de synthèse chacun, nous permet de disposer d'une matière dense et riche susceptible de nous autoriser à formuler la question nodale de la recherche. Ayant fait le constat que la prise en charge éducative, dans le cadre des établissements de placement, d'adolescents perçus par les éducateurs comme « violents », est bien souvent impuissante à réguler ces conduites, nous nous demandons : à quelles conditions une conception éducative est-elle susceptible de produire de l'éducation ?

Il est prématuré de prétendre, avec les seuls éléments analysés, proposer une hypothèse. En effet, si l'analyse des contenus des rapports de synthèse a permis de distinguer les figures de la violence, de discerner les théories dont il est fait usage pour l'expliquer, les conceptions éducatives n'apparaissent pas explicitement. Les écrits sont peu diserts sur les éléments descriptifs de l'action éducative. Dans leurs rapports, les éducateurs évoquent volontiers leur discours et leurs analyses, mais sont plus discrets sur ce qu'ils font et sur les références éthiques de leur action.

Comment compléter notre première approche? En commençant par une réflexion sur les éléments constitutifs des conceptions éducatives, à laquelle nous assignons une fonction de modélisation, en quelque sorte archétypale, de toute conception éducative.

Cette modélisation, construite à partir de la littérature produite par les éducateurs eux-mêmes, nous a semblé contenir certaines clefs des savoirs éducatifs. Nous avons pensé que l'analyse de la littérature pourrait apporter une compréhension de la culture professionnelle des éducateurs d'aujourd'hui. Celle-ci s'édifie au jour le jour, dans le labeur quotidien et la réflexion collective certes, mais la pratique éducative ne saurait se développer sur une tabula rasa. Les conceptions ont une histoire, elles ont été décrites dans une littérature spécialisée dont la découverte fut le prélude à bien des orientations professionnelles. Du reste, elle est étudiée, commentée dans les parcours de formation. Cette lecture nous permet de suivre l'évolution des conceptions en parcourant les productions significatives de ces dernières décennies. Nous décidons de relire des classiques tels Aichhorn, Korczak, Neill et Makarenko, puis de nous intéresser, après guerre, à des ouvrages qui jalonnent les évolutions de la pensée et des pratiques en éducation spécialisée.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Ayant choisi qui lire, et sachant pourquoi nous les lisions, il nous restait à décider comment les lire. Comment rassembler, dans des contenants cohérents et praticables, les éléments essentiels de la pensée d'auteurs aussi divers, ayant exercé leur art dans des circonstances historiques si différentes, armés de références théoriques parfois aux antipodes les unes des autres, et exerçant auprès d'enfants et d'adolescents aux besoins d'éducation si singuliers ? Nous avons cherché à mettre au jour ce qui leur est commun. Tout éducateur agit, pense son action et lui donne sens au travers de ses croyances et de ses convictions. Nous avons rassemblé, pour chacun, ce qui est du domaine des valeurs (l'éthique) ; ce qui est du domaine des savoirs conceptualisés (la théorie) ; ce qui est du domaine du faire (la pragmatique). Ces trois pôles constituant un ensemble que, en première approche, nous avons qualifié de conception éducative.

Nous avons abordé l'étude de la littérature avec ce viatique, nous donnant pour objectif de remplir les contenants vides que représentaient nos trois pôles et de qualifier les liens qui les unissaient les uns les autres. Il nous est apparu que ces pôles, à l'origine simples instruments facilitateurs du classement de nos lectures, constituaient les éléments de base d'une possible modélisation de toute conception éducative. Nous avons construit un modèle qui met en évidence les caractéristiques essentielles de la théorie de l'éthique et de la pragmatique. Enfin, s'agissant de la place de la violence, nous avons montré que, parmi les conceptions éducatives analysées, celles en mesure de produire avec elle, et par elle, de l'éducation, la contenaient en propre dans chacun des trois pôles : reconnue éthiquement comme objet d'éducation, explicitée par l'élaboration théorique, prise en charge dans le pôle pragmatique par les dispositifs organisationnels et par l'art de faire des acteurs.

Parvenu à ce point nous sommes à même de formuler une hypothèse, réponse provisoire à notre question nodale. Pour tenir une position éducative vis-à-vis d'adolescents enclins à l'usage de la violence, l'éducateur fait sienne une conception éducative qui conjugue contenance et reliance. Il rend possible, au cœur même de la violence, un trajet d'éducation, en contenant la violence à la fois dans son élaboration théorique, dans son éthique et dans sa pragmatique et en reliant constamment entre elles ces trois dimensions qui, ainsi s'étayent les une les autres.

Nous allons nous tourner à nouveau vers les éducateurs, les rencontrer non plus à travers leurs écrits, mais dans un échange de vive voix. Notre objectif est de compléter notre connaissance des contenus de leurs conceptions éducatives, et surtout, d'objectiver la professionnalité, la praxis de l'éducateur en situation d'agir, d'interagir avec un ou des adolescents violents. Avec l'appui de notre modélisation de la conception éducative, nous mettrons à l'épreuve l'hypothèse de notre recherche.

3.1. Méthodologie pour l'enquête.

3.1.1. Construction de l'enquête.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Nos informateurs.

Les travailleurs sociaux enquêtés exercent exclusivement des fonctions d'éducateur au sein d'internats dont les missions sont la prise en charge d'enfants et d'adolescents placés à la suite de décisions judiciaires soit au titre de la protection de l'enfance, soit au titre de l'ordonnance de 1945. Ces professionnels ont des qualifications diverses. Néanmoins, éducateurs spécialisés, moniteurs éducateurs ou animateurs, ils exercent tous les mêmes fonctions d'encadrement permanent de groupes d'adolescents dans toutes les activités de la vie quotidienne. Cette situation professionnelle spécifique les confronte continûment aux difficultés afférentes à cette vie quotidienne collective imposée aux adolescents. Lorsque la violence se manifeste, qu'elle soit collective ou individuelle, ils ne peuvent y déroger. Ils sont appelés, d'une façon ou d'une autre, à vivre en totalité cette situation et tentent de lui trouver une issue. Dans les situations éducatives, dites de milieu ouvert, l'éducateur n'est pas forcément présent dans les moments de violence. Il lui est possible de mettre en place des stratégies d'évitement pour se soustraire à cette confrontation, c'est impossible dans la situation d'internat. Notre choix d'enquêter exclusivement auprès des éducateurs exerçant avec des adolescents en internat est précisément guidé par l'exemplarité de leur expérience vécue des situations de violence.

Nous avons conduit nos entretiens auprès d'un nombre sensiblement équivalent d'hommes et de femmes, de professionnels expérimentés et d'autres plus novices. Sans prétendre à une représentativité de la population d'enquête, il nous a semblé néanmoins pertinent de recueillir le discours d'un ensemble de professionnels, tel qu'il en existe ordinairement dans les équipes éducatives, sans faire l'impasse sur une catégorie d'entre eux. Apprend-on de la violence ? L'expérience de ces situations modifie-t-elle la sensibilité ? Change-t-elle les conduites éducatives et en quoi ? D'autre part, il nous a paru utile de ne pas exclure a priori l'idée selon laquelle la perception de la violence est sensiblement différente pour un homme ou une femme.

Les sites de recueil des informations.

Afin de disposer d'un ensemble de données issues de sources diversifiées, et soumis à l'impératif de faisabilité, nous avons choisi d'enquêter en Haute-Savoie. Ce choix tient compte des spécificités de l'organisation, par le département, des missions de protection de l'enfance qui lui incombent. En l'occurrence, l'accueil des mineurs placés est assurée par un ensemble d'établissements et de services qui sont, pour partie, publics et, pour partie, sous statut associatif. Nous avons donc enquêté auprès d'éducateurs en exercice dans ces deux catégories d'établissement. En outre, la prise en charge des adolescents placés en internat y est conçue, selon quatre modalités. Ils peuvent être accueillis dans des groupes dits « verticaux », c'est-à-dire au sein desquels cohabitent, le plus souvent au nombre d'une dizaine, des enfants et des adolescents de cinq à dix-huit ans. La proportion de jeunes enfants et d'adolescents est alors variable selon les décisions de placement, l'objectif restant de former un groupe équilibré en âge. Ils peuvent être accueillis dans des groupes d'adolescents qui, comme l'indique leur dénomination, rassemblent six à huit jeunes gens de quatorze à dix-huit ans. Il existe aussi des dispositifs d'accueil d'urgence pour adolescents dont la mission est de répondre dans

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

l'urgence au besoin de placement, de faire un diagnostic de la situation du jeune et de proposer des solutions adaptées. Enfin, pour les jeunes réputés en grande difficulté [338] , il existe quelques services spécialisés intervenant selon des modalités non conventionnelles : séjour dit de rupture, immersion longue et accompagnée dans des expériences de vie exigeantes, par exemple. Tous ces dispositifs sont conçus de façon à recevoir indifféremment des filles et des garçons. Nous avons conduit la recherche dans tous les types de services existant en Haute-Savoie. En effet, notre première approche, par l'analyse des rapports de synthèse nous a convaincu de l'extrême mobilité, du caractère très subjectif de la perception de la violence selon les individus. Nous avons vu que, pour certains, un enfant est violent dès qu'il manifeste des conduites d'opposition alors que d'autres conçoivent qu'il y a violence lorsque les transgressions sont beaucoup plus lourdes. Dès lors, nous ne préjugeons pas du fait que les adolescents réputés les plus difficiles soient vécus comme particulièrement violents par ceux qui en sont en charge. Nous avons privilégié une approche large et tenté, par l'analyse du contenu des entretiens de comprendre ce qui est déterminant dans ce vécu subjectif de la violence.

Définition des objectifs, conduite des entretiens.

L'enquête auprès des éducateurs vise à cerner leur conception éducative, à objectiver leur praxis dans des situations professionnelles de confrontation avec les actes violents des adolescents. Nous avons donc recueilli un discours relatif à ce qu'ils font, comment ils le font, pourquoi ils le font, comment ils vivent ce qu'ils font, et ce qu'ils en pensent. Nous nous sommes intéressé à la description de leur agir, à leurs réflexions sur le sens de cet agir, à l'expression de leurs émotions, de leurs convictions et de leurs valeurs, à l'élaboration de leur théorie.

Comment et selon quelle méthode avons-nous conduit ces entretiens ? Dans un premier temps, nous avons dressé un inventaire suivant le cours de la pensée, sans censurer les associations d'idées, dans les différents domaines que nous souhaitions investiguer. Reprenant les rapports de synthèses précédemment analysés, nous nous sommes rendu compte qu'ils nous avaient fourni des matériaux pauvres pour ce qui concerne les éléments théoriques. A la réflexion, cette théorisation mécaniste, schématique et dogmatique ne nous a pas semblé mobilisable pour comprendre la violence de l'adolescent et pour mettre en œuvre les moyens d'y faire face. Trop apprise, trop détachée du contexte, elle semble plus une doxa qu'un véritable outil pour penser son action. Pourtant, s'il y a agir éducatif, il y a conception. Sauf à penser que cet agir est de pur réflexe ou de pure intuition. Aussi, avons-nous fait l'hypothèse que, à côté de cette théorisation « savante », les éducateurs en construisent d'autres, qu'il existe des théories cachées, moins élaborées peut-être mais se reliant à la pragmatique et assurément plus opérationnelles. Dès lors, nous avons considéré comme essentiel d'être dans nos futurs entretiens particulièrement vigilant, attentif et exigeant pour obtenir à ce propos un contenu dense, riche.

En outre, le contenu des rapports de synthèse est riche, mais « froid ». Peu

[338] Cet euphémisme recouvre souvent la réalité de jeunes qui ont mis gravement en échec toutes les propositions de prise en charge « traditionnelles ».

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

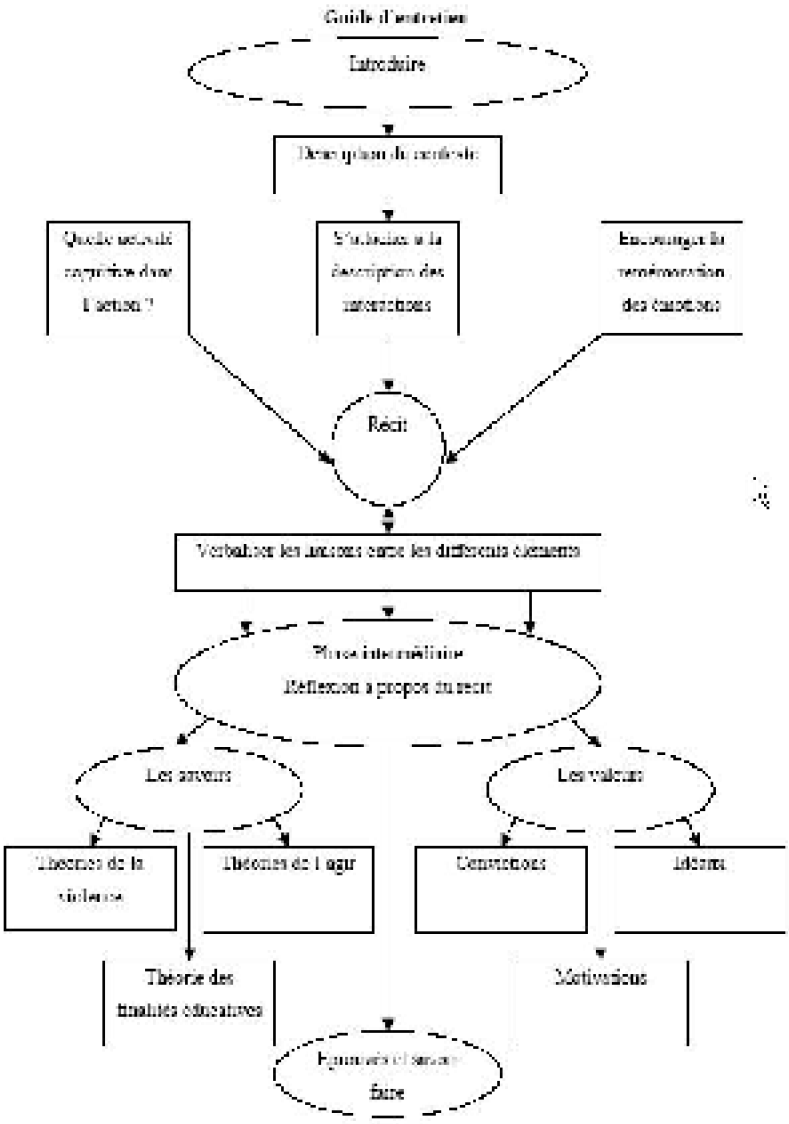
d'évocations du vécu des éducateurs. Seulement quelques allusions pudiques à leurs émotions. Pourtant leurs descriptions des situations de violence laissent supposer que la dimension émotionnelle est très présente, peut-être même centrale. D'autre part, notre travail sur la littérature éducative et le modèle qu'il nous a permis de construire met en évidence l'importance déterminante des convictions et des valeurs. Aussi avons-nous été attentif à recueillir ces contenus bien au-delà des schémas convenus : qu'est-ce qui, profondément, les anime, les pousse à continuer à agir en éducateur malgré la violence ou peut-être à cause d'elle ? En d'autres termes nous avons veillé à recueillir un discours « habité ».

Nous voulions proposer à nos interlocuteurs des entretiens, dans lesquels ils s'engagent à aborder toutes les questions que soulève la violence institutionnelle, en s'exprimant à partir de leur propre expérience. Nous avons donc décidé de les rencontrer avant qu'ils ne s'engagent, afin de les informer de l'objet de notre recherche et de leur expliquer le caractère essentiel de leur collaboration. Nous leur avons précisé que nous souhaitions nous entretenir avec eux avec l'objectif d'aller autant que faire se peut « au fond des choses ». A ce titre, nous leur avons demandé, dès le début de l'entretien, de nous faire le récit d'une expérience vécue en situation professionnelle, et dont ils pensent qu'elle revêt un caractère particulièrement significatif des questions inhérentes à la violence. Ce récit, aussi approfondi que possible par le jeu de nos questions vise à faire tomber les défenses, à abandonner le « quant à soi », les discours convenus, les rationalisations a priori, et à favoriser un climat propice à la remémoration et à l'évocation des dimensions émotionnelles liées à l'évènement. Nous avons souhaité faciliter ainsi une élaboration secondaire reliée à la réalité sensible, au plus près de la vérité personnelle de l'expérience vécue par chacun.

A partir de cette porte d'entrée de l'entretien, nous avons prévu des éléments d'intervention facilitateurs et stabilisé les thèmes que nous souhaitions voir développer par nos interlocuteurs. Deux temps ont organisé les entretiens. Le premier, celui du récit, visant une description au plus proche des émotions, a impliqué de notre part, à la fois de empathie et une certaine distance de façon à mémoriser les éléments à reprendre pour conduire l'approfondissement thématique. Le deuxième, revoyant à une réflexion de nature plus théorique, a exigé une attitude plus engagée dans le contenu ; une conduite faite de relances, de questions progressivement plus ciblées pour obtenir des contenus précis, la mise en exergue d'éventuels paradoxes et contradictions pour pousser nos interlocuteurs à aller au bout de leurs raisonnements et de leur convictions.

Les entretiens, d'abord focalisés sur la personne, ont été progressivement centrés sur les problèmes. Pour cela nous avons organisé thématiquement les différents aspects sur lesquels nous souhaitions recueillir le discours de nos interlocuteurs en élaborant un guide d'entretien. Après plusieurs essais, nous avons retenu la forme d'un schéma que nous présentons ci-dessous.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Guide d'entretien

Nous avons pris soin de lui donner une forme aisément mémorisable à la manière d'un mémento qui balaierait les différents champs à renseigner. Durant le déroulement de l'entretien, il a fonctionné un peu à la manière des check-list des pilotes ou des plongeurs, maintenant notre vigilance pour encourager notre interlocuteur à développer tel ou tel aspect de son récit.

Enfin, conscient de l'importance des premiers mots pour introduire le récit, nous avons rédigé une phrase-type, suffisamment claire et explicite pour que notre interlocuteur embrasse le cadre global de l'échange à venir, qu'il en connaisse la finalité et se sente en quelque sorte associé à notre démarche de recherche. Nous l'avons conçue suffisamment univoque pour qu'il débute sans flottement par la narration, suffisamment posée, pour lui permettre, le cas échéant, prendre le temps d'une réflexion personnelle avant de se « lancer », suffisamment ouverte et engageante pour qu'il se sente « à l'aise » car il ne va pas forcément de soi d'évoquer des situations dans lesquelles on s'est trouvé en position délicate. D'où la formulation suivante, apprise par cœur : « *Bonjour. Je*

vertu de la loi du droit d'auteur.

vous remercie d'avoir accepté de bien vouloir contribuer à la recherche que je mène dans le cadre d'une thèse de doctorat. Comme je vous l'ai dit lors de notre première rencontre, je m'intéresse à la violence des jeunes et plus précisément, s'agissant d'adolescents placés en établissement, à la pratique de leurs éducateurs dans les situations de violence. Je cherche à savoir ce qu'ils font, comment ils le font, pourquoi ils le font, ce qu'ils pensent, ce qu'ils ressentent. Tout cela dans le but de mieux comprendre, de mieux appréhender les enjeux et les difficultés de l'éducation des jeunes qui peuvent être violents. Pour cela je souhaiterais partir d'une situation concrète vécue par vous, un évènement dont vous avez été l'un (l'une) des protagonistes. Je souhaiterais que vous vous remémoriez puis que vous me racontiez un épisode qui vous est arrivé, que vous jugez comme particulièrement significatif et dans lequel vous avez été directement concerné ».

Les modalités du traitement des informations.

Cette phase de préparation achevée, nous avons élaboré, avant de nous lancer concrètement dans les entretiens, les grands axes de la méthode de traitement des données recueillies, afin d'envisager, éventuellement, des aménagements dans les entretiens. Nous avons effectué ce travail après les entretiens préliminaires, qui nous ont apporté, à plusieurs niveaux, des informations essentielles.

Tout d'abord, nous avons pu nous rendre compte de la durée approximative d'un entretien. Avec chacun de nos interlocuteurs, l'échange a duré environ une heure et demie. Il a conforté notre intuition de l'intérêt que revêtait pour eux le thème abordé : ils avaient « *quelque chose à en dire* » et ce « *quelque chose* » était rarement l'objet de leurs échanges entre professionnels. Nous avons également constaté que notre approche par le récit créait effectivement une atmosphère, propice à la réflexion. Nos craintes aussi de mettre nos interlocuteurs en situation difficile sont bien vites tombées : « *l'on est toujours satisfait de parler de soi* », nous a répondu l'un d'eux.

Nous nous sommes ensuite attaché à la retranscription exhaustivede ces premiers entretiens. Il nous est rapidement apparu qu'elle les affadissait, leur conférait une linéarité, une uniformité absente dans l'échange et rendait difficile l'extraction de leurs contenus les plus riches. Le ton employé, les nuances de la narration, les hésitations, les silences nous mettaient bien plus sûrement sur la voie des éléments importants qu'une lecture à plat des mots. Bref nousavons expérimenté que les matériaux parlés ne sauraient être exploités avec les mêmes méthodes que les matériaux écrits. La lecture de *« L'entretien compréhensif »* [339] de Jean-Claude Kaufmann nous a ouvert les voies pour l'analyse : « *La retranscription intégrale* ,écrit-il, *change la nature du matériau de base, qui devient texte écrit, plus concentré sur le langage ; ce qui est idéal pour un traitement simplifié des données, mais pas pour mener une enquête approfondie* [340] ». En transformant, par la retranscription un discours oral en texte écrit, nous nous privions d'une partie des clefs de sa compréhension. Un texte écrit, nous l'avons dit, livre son

[339] Kaufmann, J. C. 1996. *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.

[340] Ibid, p 79.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

message à la fois par ce qu'il dit et par ce qu'il suggère, faute de quoi il se réduit à n'être qu'un règlement. C'est dans ses articulations, dans ses impasses, dans ses non-dits aussi que se trouvent et se découvrent les méandres et les subtilités de la pensée d'un auteur. Cette plus-value de sens, dont parle Eco [341] , est suggérée, dans l'écrit, par des procédés propres au langage écrit. Il en va tout autrement d'un échange oral, au cours duquel d'autres moyens et procédés sont mis en oeuvre par le locuteur pour exprimer sa pensée. La réflexion à haute voix déroule une pensée qui se construit différemment de celle que livre l'écrit : moins définitive, moins formelle, elle se construit en se disant. Elle contient une spontanéité qui offre, dans les lapsus, les jeux de mots, les associations d'idée, une pensée moins contrôlée et censurée.

Nous avons largement fait nôtre la méthode de traitement présentée par Kaufmann. Conscient que « *le traitement des données, quel qu'il soit, est toujours un travail de réduction de la complexité du réel* » [342] , nous avons entrepris une écoute de nos enregistrements en notant, à raison d'une idée par fiche, tous les éléments qui, à l'audition, retenaient notre attention : les éléments descriptifs, les réflexions, les arguments -tous, phrases ou fragments, notés in extenso-, mais aussi les intonations, les silences et les souvenirs de l'entretien nous revenant en mémoire à l'écoute des enregistrements. Nous avons noté les réflexions, commentaires et hypothèses qu'ils nous inspiraient. Cet essai, entrepris à partir des entretiens préliminaires, nous paraissant satisfaisant, nous avons opté pour cette méthode. Concrètement, nous avons réécouté, au moins à quatre reprises, nos enregistrements, consacrant la première audition à une écoute « pure » ; la deuxième à une prise massive de notes de retranscription ; la troisième à nos propres commentaires, ressentis et hypothèses ; la quatrième à glaner ce qui aurait pu nous échapper. Lorsque cette dernière écoute livrait un contenu important, nous avons réécouté une nouvelle fois l'enregistrement. Chacun de nos enregistrements a ainsi fourni une soixantaine de fiches.

Les entretiens préliminaires effectués, le travail de restitution de leurs contenus réalisé, il nous a été possible de déterminer le nombre d'entretiens à envisager. Nous avons pris en compte deux éléments principaux : le temps nécessaire pour les réaliser concrètement (la Haute-Savoie, département de montagne, contraint à de longs déplacements pour aller d'un lieu à un autre), le temps à prévoir pour procéder au dépouillement de leurs contenus. En conséquence, nous avons opté pour vingt entretiens.

Au terme du travail, nous avons entrepris le classement de ces matériaux représentant quelques mille deux cents fiches. Dans un premier temps, nous avons procédé à un classement thématique. Il reprend les thèmes de notre grille d'entretien, et ajoute ceux apparus au cours des échanges ; notamment les réflexions sur l'équipe éducative et l'institution. L'exploitation des matériaux, ainsi classés, a abouti à la catégorisation des récits, et à l'analyse thématique. Cela fait, nous les avons redistribuésen réunissant les fiches à partir des catégories de récits que nous avons constituées. Ce classement nous a permis de construire les portraits d'éducateurs.

[341] Cf infra p 31-32.

[342] Kaufmann, J. C. *L'entretien compréhensif*, op. cit. p 80.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

3.1.2. Réalisation de l'enquête

Nous avons décidé d'enquêter auprès d'éducateurs qui exercent leurs fonctions en internat et auprès d'adolescents, car ils ne peuvent se soustraire aux situations telles qu'elles se présentent. Lorsque la violence se déclenche, ils sont là, présents. Ils n'ont d'autre alternative que d'y faire face, à leur façon, avec leur style propre, de « *gérer* », selon leurs propres termes, la situation de crise ou de conflit, de contenir l'adolescent, le groupe. Les témoignages d'expériences recueillis ont très largement confirmé ce point de vue a priori. Olivier par exemple qui, avant d'exercer ses fonctions en internat a été, pendant quinze ans, éducateur en prévention spécialisée [343] l'énonce clairement : « *L'avantage en prévention c'est qu'il n'y a pas de murs ; donc on n' a pas l'obligation de contenir j'ai envie de dire…Alors que là* (en internat NDR) *on est dans les murs et du coup on a une responsabilité qui est .. que moi je trouve… autrement* ». Presque tous nos interlocuteurs ont décrit des situations de violence vécues comme particulièrement difficiles, dans lesquelles leurs limites étaient atteintes voire dépassées. La nécessité de faire face va, nous le verrons, bien au-delà d'une évidence situationnelle, d'un *« Je suis là donc j'agis* ». Malgré la peur et l'envahissement émotionnel, tous pensent, peu ou prou, qu'il est dans leur fonction de tenter de résoudre la crise, de sortir de l'ornière, de trouver une issue quel qu'en soit le prix.

Notre enquête s'est déroulée en janvier 2005. Nous étions convaincu, par expérience, du peu de profit à attendre d'une adresse écrite aux établissements. Nous avons donc procédé différemment. Lors d'un échange téléphonique, avec le directeur de l'établissement ou avec le cadre responsable de la structure d'accueil, nous avons présenté le cadre général de notre recherche, son objet et notre souhait de rencontrer des éducateurs en charge d'adolescents. Nous leur avons suggéré d'organiser une rencontre avec leurs équipes éducatives auxquelles nous donnerions les mêmes informations. De façon à garantir l'anonymat des réponses, nous avons demandé à disposer d'un endroit clos pour les rendez-vous avec nos futurs informateurs. Cette méthode a porté ses fruits, au-delà même de nos espérances, tous les responsables d'établissement ont accepté notre proposition. A l'issue de l'échange avec les équipes éducatives, environ deux tiers des participants ont pris rendez-vous. Nous attribuons ce succès à l'intérêt que revêt, pour eux, le thème de la recherche. Si elle malmène les éducateurs, si elle est source de stress, de peur, de panique, la violence suscite l'intérêt, la réflexion. Elle comporte aussi une part de mystère, et, bien souvent rétive à l'explication, reste insondable. Combien de fois n'avons-nous entendu, au cours de nos entretiens l'expression *« Je n'y comprends rien* », traduisant la difficulté à lui donner du sens ! Elle est parfois tellement prégnante dans la pratique éducative et le besoin d'exprimer ce qu'elle fait vivre est si impérieux que, lors de plusieurs entretiens, avant même d'avoir mis le magnétophone en marche, avant même d'être assis parfois, certains de nos interlocuteurs commençaient à livrer expériences et commentaires en signalant à quel point ils étaient satisfaits de pouvoir « *en parler* ».

[343] La pratique des éducateurs en prévention spécialisée est centrée sur l'intervention au cœur du territoire des usagers et repose sur le principe de leur libre adhésion.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Il nous a été possible, dans le temps réservé pour l'enquête, de terrain de mener deux entretiens exploratoires, grâce auxquels nous avons validé in situ notre méthode. Nous n'en avons pas retenu les contenus pour l'analyse, car nous n'en attendions que des éléments sur les conditions et le déroulement des entretiens Nous avons effectué des entretiens avec vingt éducatrices et éducateurs. Nous souhaitions recueillir l'expérience de femmes et d'hommes, débutants et expérimentés, experts ou néophytes dans l'encadrement de groupes d'adolescents afin de parvenir à un portrait ordinaire d'équipe éducative d'institution. La forte motivation nous a permis de réaliser cet objectif.

Les tableaux ci-dessous permettent de visualiser les caractéristiques de nos différents informateurs.

Tableaux synthétiques des caractéristiques des informateurs :

Sexe	Age	Profession	Formations supérieures	Expérience éducative
F	25	ME		□ 5 ans
F	30	ME		□ 5 ans
F	30	ES		□ 5 □ 15 ans
F	34	ES		□ 5 □ 15 ans
F	34	ES		□ 5 □ 15 ans
F	37	ES	DSTS	□ 15 ans
F	37	ME		□ 5 □ 15 ans
F	38	ME		□ 5 ans
F	38	ME		□ 5 □15 ans
F	40	ES		□ 5 ans
F	40	Psychologue		□ 5 ans
F	53	ES	DESS	□15 ans
M	27	Candidat élève		□ 5 ans
M	33	ME		□ 5 ans
M	30	ME		□ 5 □15 ans
H	31	ME		□ 5 □ 15 ans
M	39	ES		□ 5 □ 15 ans
M	44	DEFA		□ 15 ans
M	48	ES		□ 15 ans
M	55	ES		□ 15 ans

Eléments relatifs au genre, à l'âge et à l'expérience professionnelle **.**

ES : Educateur spécialisé. ME : Moniteur éducateur. DEFA : Animateur diplômé.

DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées.

DSTS : Diplôme supérieur en travail social.

Catégories d'établissements

Etablissements publics départementaux	Etablissements sous statut associatif
16 informateurs	4 informateurs

vertu de la loi du droit d'auteur.

Modalités de prise en charge

Accueil d'urgence et orientation	Groupes d'adolescents	Groupes verticaux	Prises en charge non conventionnelle
6 informateurs	4 informateurs	8 informateurs	2 informateurs

Nous avons effectué des entretiens avec douze éducatrices et huit éducateurs. Parmi eux, les plus jeunes sont âgés de vingt-cinq et vingt-sept ans. Douze ont entre trente et trente-neuf ans ; quatre entre quarante et quarante-neuf ans ; deux ont plus de cinquante ans. Quant à leur ancienneté dans la profession d'éducateur, sept sont éducateurs depuis moins de cinq ans, sept ont entre cinq et quinze années d'exercice professionnel, six le sont depuis plus de quinze ans. Neuf d'entre eux sont éducateurs spécialisés, huit moniteur-éducateurs, un est titulaire du Diplôme d'Etat aux Fonctions d'Animateur (DEFA), deux enfin n'ont pas de qualification dans les métiers de l'éducation et envisagent d'entrer en formation. Ils occupent néanmoins des postes de travail identiques à ceux de leurs collègues, éducateurs diplômés. Enfin, deux d'entre eux ont, depuis leur formation initiale, obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur de niveau 1 ou 2, et trois autres font état de formations post-diplôme (formations en « systémie » et en PNL [344]) ayant contribué à accroître, disent-ils, leurs compétences professionnelles.

Ces vingt professionnels, s'ils ne sont pas statistiquement représentatifs de la profession, n'en constituent pas moins un ensemble qui paraît proche de ceux que l'on rencontre dans les établissements accueillant des adolescents en internat. Professionnels relevant d'établissements publics et associatifs, femmes et hommes, débutants et confirmés, issus de toutes les filières de formation du travail éducatif, ayant, pour quelques-uns, poursuivi des formations post-qualifiantes de haut niveau, ils constituent un échantillon diversifié uni par des fonctions communes.

Dans le dessein de recueillir au plus près les émotions et les ressentis suscités par la violence, nous avons demandé à nos interlocuteurs, de commencer en relatant un épisode de violence qu'ils ont vécu. A l'exception de deux d'entre eux, dont nous analyserons le refus, ils se sont tous prêtés à cet « exercice » à l'exemple de Virginie : *« Là,* (dit-elle) *je suis en train de vous raconter, je me remémore bien, je me retrouve dans l'état dans lequel j'étais sur le moment… c'est rigolo de se rappeler ça, je n'y avais jamais repensé jusque là* », ou de Léa dont les longs silences émus, au bord des larmes parfois, sont le prélude à des élaborations denses et exigeantes.

A partir du récit,nous avons alors cherché à approfondir les questions essentielles que leur auteur avait soulevé, et celles plus discrètes, qu'il avait laissé entrevoir. Nous avons dépassé, pour plusieurs motifs, les items retenus dans notre guide d'entretien. En effet, il nous est rapidement apparu que nos interlocuteurs avaient leur propre idée des dimensions à propos desquelles ils souhaitaient témoigner, réfléchir et élaborer. Ainsi en est-il d'Emmanuel qui nous a amené à « lâcher la bride », c'est-à-dire à ne conserver notre guide d'entretien qu'en back ground. D'accord pour débuter l'entretien par le récit

[344] Programmation neuro-linguistique.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

d'une expérience, il nous précise auparavant qu'il *« tient à distinguer entre plusieurs catégories de violence* ». Il prend ainsi l'initiative, nous donnant un véritable cours d'anthropologie de la violence ! Educateur expérimenté auprès d'une population d'adolescents délinquants, maniant des références conceptuelles variées, cet ancien professeur de philosophie est là pour mettre en forme ce qu'il pense. Nous comprenons que ce qu'il nous raconte est plus riche qu'un récit évènementiel. En effet, il réfléchit à haute voix sur la violence. Dans un va-et-vient entre éléments d'observation et de réflexion, il passe d'une analyse anthropologique de la violence à l'évocation savante du savoir-faire des dresseurs de fauves, dont « *il faut écouter ce qu'ils disent, c'est très intéressant pour comprendre le comportement* ». Il va de la discussion d'une citation de Françoise Dolto à la contestation de la conception sartrienne de la violence ; de l'évocation très fine de ces « *moments d'avant, juste avant le déchaînement de la violence* », à la description de ses propres techniques. Joignant le geste à la parole, il mime la façon de toucher physiquement les adolescents pour apaiser leurs tensions. *« Il y a* (dit-il), *cette espèce de contenance bienveillante, amicale dans le toucher, on touche quelqu'un mais c'est jamais brutal* ». Nous sommes ainsi conduit au cœur de ses préoccupations et de ses interrogations. Nous assistons en quelque sorte à la mise en scène de la manière dont il s'y prend pour contourner, circonvenir la violence. Nous nous rappelons alors que « *c'est dans la surprise par le matériau et dans les articulations entre niveaux différents que gît le nouveau* [345] ». Nous avons constaté aussi que les récits choisis par nos interlocuteurs mettent en avant des approches, des expériences, des sensibilités diverses. L'un insiste sur l'aspect technique de l'intervention éducative, un autre sur son vécu en situation, un troisième met au premier plan ses convictions. Chacun d'eux appelle, dans son style propre, à l'exploration de domaines personnels en lien avec le phénomène de la violence que nous avons choisi d'investiguer. Ainsi Madeleine, éducatrice quinquagénaire, riche de trente ans d'expérience auprès d'adolescents caractériels, et karatéka émérite, nous a donné à comprendre jusqu'où, et à quelles conditions, conduire un conflit. Bien différente fût notre conversation avec Roland. Technicien venu tard à l'éducation spécialisée, il a mis en lumière à la fois le caractère déterminant de la motivation et les contenus qui confèrent à la position éducative sa force et sa légitimité. Marie, éducatrice débutante, se décrit comme submergée par ce qu'elle a vécu. Sa quête pour rester vivante, nous a permis d'entrevoir les racines du désarroi. Chaque entretien a contribué, avec sa couleur singulière, à construire l'édifice de notre recherche. A l'écoute des récits, nous avons essayé de faire preuve d'une attention flottante qui a permis l'émergence des thèmes en arrière-plan de nos interlocuteurs. C'est ainsi que nous avons constaté la présence récurrente d'un sentiment de solitude. L'ayant repéré, nous les avons amenés à approfondir ce thème d'où a émergé la question du positionnement de la hiérarchie. Nous y avons lu l'attente impérieuse d'une reconnaissance, par leur hiérarchie, du caractère extrême de leur expérience ; reconnaissance qui seule rend possible un processus de re-professionnalisation, voire de ré-humanisation du sujet atteint dans et par cette l'expérience. Nous y reviendrons.

[345] Kaufmann, J. C. *L'entretien compréhensif*, op. cit. p 81.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

3.2. Analyse des résultats.

A partir des récits, nos interlocuteurs ont investi l'échange de façon très personnelle, cela étant, il nous a été possible d'en dégager de grandsensembles thématiques.

Le premier concerne l'action et le positionnement éducatif dans l'action. Comment la conçoivent-ils ? Pourquoi choisissent-ils telle ou telle modalité d'intervention ? Quelles difficultés rencontrent-ils ? Quelles solutions mettent-ils alors en œuvre pour les surmonter ?

Le deuxième correspond à la réflexion conceptuelle à propos de la violence. En relation avec le discours de l'action il s'agit d'un ensemble d'élaborations relatives à la définition de la violence, à ses origines, et à sa nature. Ce thème, le plus souvent abordé dans ses dimensions sociologiques ou psychologiques, a notamment renvoyé à la formation des éducateurs.

Le troisième porte sur l'institution éducative elle même. Les réflexions ont trait ici à « l'équipe éducative », à l'encadrement à la direction : fonctions, caractéristiques, attentes cohérences et incohérences en cause dans la survenue et la prise en compte de la violence. Très investi par certains de nos interlocuteurs, il a donné place à l'expression d'autant de griefs que d'utopies.

Le quatrième concerne l'expression des émotions, des ressentis, du vécu. C'est le thème le plus impliqué qui donne à entendre l'engagement personnel dans l'action éducative, cette part de soi qui entoure et pénètre la professionnalité. On y découvre les limites de l'intervention éducative et le caractère, parfois extrême, de l'expérience personnelle.

Le dernier est celui des préoccupations morales et éthiques, de la philosophie personnelle de l'action, du sens profond qu'elle revêt pour chacun, de ce qui les détermine dans leur choix d'exercer ce métier malgré où à cause de la violence.

3.2.1. Les récits et leurs acteurs.

Nous avons classé les récits en trois ensembles. D'abord, ceux que nous appelons d'appréhension [346] de la violence, dans lesquels le narrateur reste en quelque sorte

[346] Nous employons le terme d'appréhension selon une définition précise, telle que la donne Alain Rey dans le *Dictionnaire historique de la langue française*, op. cit.Appréhension a en effet, un double sens concret et abstrait. Dans son acception concrète il signifie « saisir », « arrêter » (dans le sens d'arrêter un délinquant, par exemple), et dans son sens abstrait, « saisir par l'esprit ». Ce double sens qualifie la position singulière prise par les éducateurs acteurs de certains récits : ils se saisissent concrètement de la violence, l'affrontent, l'attrapent, pour ainsi dire à bras le corps et, dans le même temps, ils s'en saisissent par l'esprit, ils en saisissent l'esprit et mettent en œuvre, par cette compréhension, une conduite dont ils conçoivent la finalité comme éminemment éducative. Nous ne retiendrons pas ici le sens extensif du terme d'appréhension, aujourd'hui d'usage commun, qui en fait un synonyme de crainte.

vertu de la loi du droit d'auteur.

« maître de la situation ». Il met en oeuvre une action qui n'a pas comme unique visée le retour à l'homéostasie. Par delà son apaisement, il entend « travailler » la violence. La situation mobilise fortement ses compétences et ses ressources pour conduire le conflit jusqu'à son terme et l'inscrire dans un processus éducatif pensé, construit. Viennent ensuite les récits d'épreuves. Plus nombreux, ils décrivent des situations vécues comme « limites », dont les éducateurs ne sont pas certains de l'issue, dans lesquelles ils sont malmenés et se vivent comme plus ou moins impuissants à trouver les voies d'apaisement ou de résolution de la crise. L'unique préoccupation est de faire cesser la violence, de s'en protéger, d'en protéger l'auteur. Enfin, les récits traumatiques, heureusement les plus rares, mettent en scène un moment catastrophique [347] dans lequel tout bascule, où la peur cède à la terreur, où il n'est plus question que de « sauver sa peau ». Ils décrivent des conséquences invalidantes pour l'éducateur qui vont bien au-delà de la résolution de la crise.

Avant d'exposer et d'analyser les caractéristiques propres à chacun de ces types de récits, énonçons quelques constats généraux. Dans la première partie, nous avons mis en évidence les figures de la violence telles que décrites par les éducateurs qui exercent auprès d'adolescents dans les établissements de l'éducation spécialisée. Nous en avons distingué quatre principales : la menace, l'agression sur les personnes, la dégradation ou la destruction de biens ou d'objets matériels, la violence retournée contre soi même. Nous avons constaté que la menace était le plus souvent évoquée, l'agression physique à l'encontre des éducateurs étant moins fréquente. Nous retrouvons ces quatre figures dans les récits de nos interlocuteurs dans des proportions différentes. En effet, secondaire dans les écrits, l'agression physique dirigée vers les éducateurs est ici très présente. La moitié des récits s'attache à la description d'un épisode de cette nature [348] . Ce constat, qui ne saurait donner lieu à généralisation, ne laisse pas d'interroger. En effet, les rédacteurs des écrits analysés -rédacteurs dont nous ignorons les identités-, sont, pour la majorité, acteurs dans les établissements où nous avons conduit notre enquête. Par conséquent, il est probable que nos interlocuteurs soient les mêmes que les rédacteurs des rapports ! Comment, dès lors, expliquer la différence entre les figures dominantes de la violence rapportées dans les textes et celles des témoignages ? Une première hypothèse pourrait être que ceux qui ont choisi de s'entretenir avec nous seraient particulièrement sensibles aux problèmes de la violence, que des expériences particulières les auraient motivés. Nous ne le pensons pas. Notre proposition a suscité, auprès des professionnels, un intérêt tel que nous n'avons pas « démarché » l'ensemble

[347] Catastrophe, du latin *catastropha*, est un mot d'origine grecque (*katastrophé*) qui signifie « bouleversement, fin dénouement ». Il est formé de *strophé* qui signifie « action de tourner » et de l'élément *kata* qui signifie « vers le bas ». Un évènement catastrophique est donc le dénouement d'une action qui a littéralement tourné vers le bas, d'une action qui a mal tourné. La catastrophe est le résultat d'un processus involutif. Selon Rey, A. *Dictionnaire Historique de la Langue française*, op. Cit.

[348] Sur les vingt témoignages d'éducateurs. dix concernent l'agression physique « délibérée » de l'éducateur par un ou plusieurs adolescents (situation décrite deux fois). Trois s'attachent à décrire une intervention physique de l'éducateur pour maîtriser un adolescent « en crise ». Deux décrivent un épisode au cours duquel l'éducateur anticipe l'agression et intervient physiquement à l'égard d'un adolescent. Un concerne une tentative de suicide. Un autre une séquestration. Un autre une agression verbale. Enfin, deux de nos interlocuteurs ne nous ont pas donné de descriptions précises.

vertu de la loi du droit d'auteur.

des établissements qui avaient accepté de mettre les écrits à notre disposition. Nous avons eu, sans devoir faire appel à tous les établissements, suffisamment d'éducateurs volontaires pour mener à bien notre programme d'entretiens. Compte-tenu de cela, nous avons repris l'examen des seuls documents écrits provenant des établissements et des services dans lesquels nous avons conduit des entretiens. Le portrait, qui apparaît est identique à celui de l'ensemble des textes. La menace reste la figure dominante. Dès lors, on peut penser que les agressions physiques envers les éducateurs sont plus nombreuses que la lecture des rapports de comportement qu'ils rédigent peut le laisser penser et qu'elles laissent dans la personnalité des empreintes tenaces. Peut-être, mais c'est là pure conjecture, restent-elle « confinées » dans l'institution ou dans le secret de la relation éducateur adolescent. Dévoiler leur existance serait-il vécu ou interprété comme le dévoilement de l'incompétence, d'une faiblesse personnelle ? Stigmatiserait-il l'institution témoignant d'une impuissance « honteuse » ? [349] Il y a là une recherche qu'il serait précieux d'entreprendre tant la souffrance des éducateurs en proie à la violence peut prendre un caractère extrême.

D'autre part, ces récits relatent des situations diverses quant à leur nature -conflits avec passage à l'acte, colère qu'il faut apaiser, tentative de suicide- et éloignées les unes des autres quant à leur intensité, à leur dangerosité. Quoi de commun entre l'expérience de Marc qui décrit la colère d'un adolescent déficient intellectuel qu'il a dû contenir en le plaquant au sol, et celle de Sophie qui, victime d'une tentative d'étranglement, n'a dû son salut qu'à l'intervention des passants ? Quoi de commun entre Thomas qui est *« confronté à la violence au travers des comportements que les jeunes mettent en place entre eux, dans c'qu'ils peuvent casser, ou dans c'qu'ils peuvent exprimer au travers de leurs propos* » [350] et Marie qui raconte que « *A chaque fois que je parlais, que je disais une phrase, ça l'énervait encore plus, il m'agressait verbalement et tout… On était tous sur le qui vive, avec une boule à l'estomac, à se demander : qu'est ce qui va se passer maintenant ? ».* Quoi de commun encore entre la situation que décrit Lucie qui a « *sauté par-dessus le bureau, je l'ai attrapé, par le colback, je l'ai collé contre le mur, j'étais en train de faire le geste de lui mettre un coup de poing dans la tête »* et celle que décrit Fanny où une adolescente en colère, l'insulte ? Les récits sont d'une grande diversité et ont trait à de situations qui peuvent paraître bien anodines en comparaison d'autres qui sont paroxystiques. Ils racontent des histoires de bravade et d'injures et des agressions caractérisées. Ils donnent à lire la nécessaire contention d'un adolescent en colère et l'urgence d'échapper à un couteau pointé sur l'abdomen. Et pourtant, la dramatisation de leur narration accorde à tous, quel qu'en soit le caractère objectif, une tonalité extrême. Les mêmes affects, les mêmes vécus s'expriment avec le même vocabulaire. Revenons par exemple aux propos de Marc dans la situation décrite plus haut. Il ne s'est jamais « *senti en danger* ». Néanmoins, il s'exprime dans des termes forts: « *J'ai été obligé d'intervenir et de le plaquer par terre, c'est quelque chose qui m'a marqué. […} Je me suis*

[349] Cette hypothèse intuitive, nous vient de ce que, dans nombre de témoignages, les éducateurs expriment le sentiment de ne pas être entendus, que leur hiérarchie aurait préféré ne pas savoir. Nous y reviendrons.

[350] Dans la mesure du possible nous essayons de conserver, lorsque nous citons les auteurs, le style particulier de leur langage parlé.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

senti mal aussi, c'est une situation dure à vivre car on n'est pas forcément capable à ce moment-là de calmer par les mots, on est obligé d'employer la force physique, et c'est vrai que ça m'a déstabilisé, on se sent impuissant, terriblement impuissant. {…} Le fait d'agir physiquement ça me gênait énormément moralement ». Marie elle, est agressée physiquement et ses collègues lui font défaut. Elle appelle à son secours le directeur de l'établissement et devant son impuissance constate : « *On était très déçu et démoralisé en se disant que si on n'a pas le soutien de notre directeur qui vient un peu pour nous épauler, on … on sentait qu'on n'y arriverait pas* ». Les propos sont plus mesurés, dans une situation plus dramatique ! Question de personnalité, de pudeur ? Nous ne le pensons pas. Poursuivons le fil de nos récits. S'opposant à un adolescent qui reste obstinément devant la télévision à l'heure de passer à table, Virginie éteint d'autorité le poste. C'est alors dit-elle que « *je me suis fait attaquer par derrière, j'ai pris des coups, j'ai failli être défenestrée de la mezzanine. (..) j'avais les mains qui tremblaient, on envisage tous les possibles et on se dit qu'on n'y arrive pas : on se sent totalement démuni* ».

Quelles que soient les situations, elles font vivre aux éducateurs la crainte de l'impuissance, de la perte du contrôle de la situation, celle du *« tout peut arriver* ». La force des affects n'est pas essentiellement en lien avec la dangerosité réelle, mais avec l'angoisse que fait naître son risque potentiel. Ayant perdu, ou pensant avoir perdu la maîtrise de la situation, l'éducateur lui est en quelque sorte soumis, livré. Il y a là un point nodal : pour les éducateurs, l'expérience de la violence change de nature à partir du moment où il sont gagnés par le doute quant à leur capacité de la maîtriser. Le récit de Clara est très éclairant. Cette éducatrice débutante se trouve aux prises avec un adolescent dont elle connaît, par expérience, la capacité de violence et qui, passablement alcoolisé, refuse de lui donner la bouteille d'alcool dont il est en possession et qu'elle lui réclame. Elle s'en saisit d'autorité et tous deux se retrouvent à tirer la bouteille chacun vers soi. Dans cette situation, Clara raisonne : « *J'insiste, je n'abdique pas, je résiste, je maintiens ma position, je sentais qu'il avait besoin d'un NON qui ne cède pas. Je me souviens d'une phrase qui me revient alors, on ne s'appuie que sur ce qui résiste* ». Elle réagit là en professionnelle : elle réfléchit et ajuste son comportement à la réflexion. Elle reste centrée sur autrui, dans le souci de ce dont il a, selon elle, besoin. Elle poursuit : « *on est resté vingt minutes à tenir ensemble la bouteille, au bout d'un moment, il m'a plaquée contre le mur…J'ai eu peur… J'ai eu mal … Il y a eu quelques minutes où je me suis dit « tout peut basculer » quoi. Surtout que j'étais toute seule, c'était un samedi soir et il était dix, onze heures du soir* ». Ce passage met en lumière ce moment où, avec l'apparition de la peur, Clara passe en quelque sorte du souci de l'autre au souci de soi, de la contenance du mal-être de l'autre à l'envahissement par sa propre angoisse, sa pensée change d'objet et de registre. Elle pense que *« tout peut basculer* » et prend alors conscience qu'elle est seule. Elle n'est plus en mesure plus de penser le mal-être d'autrui, elle cherche une issue pour elle-même. C'est à ce moment précis, où bascule le point d'application de la pensée, que vont se mettre en place les scénarii qui aboutiront à l'appréhension, à l'épreuve ou au traumatisme. Ce moment est souvent évoqué, avec un vocabulaire imagé. Roland *« a vu rouge* », Lucie *« a pété un câble* », Madeleine était *« complètement vous savez comme un berger allemand qui vous bouffe le truc ».* Virginie elle *« prend ses jambes à son cou ».* Ces métaphores témoignent de la soudaineté de l'envahissement émotionnel qui saisit l'éducateur. Il ne s'agit pas d'une prise de

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

conscience réflexive mais du saisissement du sujet par une certitude émotionnelle qui s'impose soudainement, brutalement.

Du traitement de ce surgissement dépend l'issue de la situation. Dans les récits d'appréhension, l'éducateur réagit et, à son corps défendant parfois, s'impose tout de même la maîtrise de la situation -nous ferons l'analyse des conditions de cette imposition-. Dans les récits d'épreuve, les éducateurs, plus ou moins désemparés, alternent les moments où, se ressaisissant, ils essaient de « bricoler » -le terme n'est pas ici péjoratif- quelque chose pour que la crise cesse, et ceux où, à nouveau envahis par l'angoisse ils doutent de leur capacité à y parvenir. Dans les récits traumatiques, l'éducateur submergé par les affects vit une expérience d'effroi et parfois d'anéantissement. Il est alors livré à la violence, il n'est plus en mesure de lui opposer quoi que ce soit, il n'est même plus en capacité de la fuir parfois.

Ce moment-clé de l'expérience n'est toutefois pas repérable dans tous les récits. Quelques uns n'y font pas allusion. C'est le cas, par exemple, d'Annie. Une adolescente, en proie à une fureur destructrice, entreprend de casser tout ce qui l'entoure et de cogner sur tous ceux qui l'entourent. Pendant plus de quatre heures, Annie s'emploiera à la contenir, à l'empêcher de détruire et de se détruire jusqu'à ce qu'elle cesse, libère sa tension dans les pleurs, et s'endorme. Que pense-t-elle aux prises avec cette furie ? *« Moi j'étais tellement dans le… C'était tellement important pour moi que j'arrive à la calmer, à la cadrer, à la contenir, à la rassurer et à ce qu'elle puisse se calmer, se contrôler, que j'ai pas réfléchi si j'avais peur ou pas peur, si j'allais m'en prendre une ou pas, si je risquais quelque chose ou pas* ». Son empathie maintient à distance les affects d'angoisse, de peur, qui sont, nous l'avons vu, à l'origine du basculement. Cette capacité n'est ni réflexive, ni stratégique elle semble s'imposer d'elle-même. « *Difficile à gérer ? Non parce que quand on est pris dans le feu de l'action on fait les choses, on est dicté par l'envie qu'il se fasse pas mal, que la crise s'arrête* ». Et Annie, pour appuyer son propos, va nous faire un autre récit : *« Le plus loin que je me souvienne, c'était à l'école pendant mon stage. Je me suis retrouvée plaquée contre un mur avec un couteau sur le ventre et bien… Je sais même pas si je me suis bien rendu compte de ce qui se passait à ce moment là ! Le gars je lui ai dit « qu'est ce que tu vas faire ? Tu vas me planter, c'est dingue, tu finiras ta vie en prison et tu crois franchement que ça en vaut la peine ? » Il s'est mis à pleurer. Mais ça a été irréfléchi. Je lui ai dit ça comme ça, ça a été instinctif. Après, avec le recul, je me suis dit que j'avais pris un gros risque* ». Etre *« dicté par* », agir et réagir dans le registre d'un « *ça a été instinctif* », dit assez la part essentielle de ce savoir-faire intuitif, qui échappe, en partie tout au moins, aux processus conscients, et dont la mobilisation, au cœur de l'action, permet de différer la survenue de l'angoisse. Cela peut aller jusqu'au déni de certains aspects de la réalité elle-même. Lorsqu'elle constate que l'adolescente lui donne des coups, Annie pense : « *elle le fait, mais elle le fait sans le faire* ». Ce récit témoigne d'une abnégation remarquable, mais les affects, mis sous le boisseau, ne tardent pas à se manifester. Elle poursuit : « *sur le coup moi… c'est après que je ressens les choses. Sur le moment, sur l'instant, il faut gérer, il faut gérer la crise. Il faut que ça passe, on pense pas à ses émotions propres, en tous cas pas moi…C'est après, quand la tension est toute tombée* » que les émotions surgissent. Et là, dans l'après coup, elles reprennent droit de cité : *« je me suis retrouvée plusieurs soirs, dans ma voiture, en pleurs. A me dire ça y est…C'est fini…Tant mieux, ça va bien* ». Ainsi

vertu de la loi du droit d'auteur.

nous comprenons un des aspects de la capacité de contenance de l'éducateur. Contenir la violence d'autrui dans une situation éducative suppose de conserver la capacité de penser l'autre et, pour cela, de ne pas être envahi par ses propres affects.

Les éducateurs insistent dans leurs écrits sur l'importance de la capacité d'anticipation, sur la vigilance. La difficulté d'interprétation de la situation est une constante dans les récits, et celui d'Annie permet de l'approcher. Elle enchaîne en effet : « *L'épisode violent que je raconte ici, je ne le raconte pas tellement pour lui-même, mais parce qu'il me permet de parler de quelque chose qui est resté tabou. Le fait que cette jeune avait une relation sexuelle avec un éducateur. Je crois que c'est l'expérience la plus violente qu'il m'ait été donné de vivre (…) Il (mon collègue) a violé toutes nos valeurs*». Et Annie raconte l'incompréhensible, l'inadmissible, la « *culpabilité de n'avoir rien vu, rien deviné* » et la colère après soi : « *J'ai ressenti une phase de colère après…après moi. Je me suis dit c'est pas possible, qu'est ce qu'on a fait avec cette gosse, y a des choses qu'on ne voit pas* ». Ce point est essentiel. Par-delà le jugement sur l'acte lui-même, ce qui la trouble c'est de n'en avoir pas eu l'intuition. Elle ressent sa « cécité » comme une violence extrême. Si la notion de surprise, d'inattendu est présente dans nombre de récits, « *je ne m'y attendais pas », « je ne l'ai pas vu venir* » sont des phrases qui reviennent souvent, le discours d'Annie laisse entendre qu'un point nodal est touché dans le dévoilement de son ignorance. Sans cela comment comprendre sa culpabilité ? Que la connaissance de l'attitude de son collègue soit source de colère, que, par empathie pour l'adolescente, Annie compatisse à sa souffrance, voilà qui parait bien légitime, mais que cette colère soit adressée à elle même, qu'elle soit envahie de culpabilité par défaut de divination en quelque sorte, voilà qui est plus singulier ! Pourquoi cet épisode est-il « *l'expérience la plus violente qu'il m'ait été donné de vivre » ?*

Pour comprendre cela, arrêtons-nous aux propos d'Emmanuel. Il insiste au début de notre entretien sur le moment qui précède la violence. Dans les situations de violence dit-il « *il y a à chaque fois un crescendo . Une bagarre, elle part pas comme ça. La violence, elle part pas comme ça, c'est pas vrai. Ca va plus ou moins vite, mais il y a toujours un crescendo et dans ce crescendo, on peut intervenir* ». Et il ajoute : *« le ton monte, c'est clair et net. Donc c'est dans ces quelques secondes qu'il faut saisir la balle au bond et faire quelque chose* ». Emmanuel décrit là une qualité essentielle à ses yeux : la capacité intuitive à interpréter l'environnement, les hommes et les situations. Elle est au fondement de la compétence éducative en cela qu'elle détermine l'attitude à adopter, la conduite à tenir. C'est sur elle que l'éducateur fonde son propre sentiment de sécurité. La survenue de la violence vient ébranler cette certitude et parfois même la fait voler en éclat. Mais le discours d'Annie entraîne plus loin. Se laisser surprendre par la violence d'un adolescent est une chose, ne pas voir que, dans le groupe d'adolescents dans lequel tous les jours elle exerce sa « compétence interprétative », se vit une relation « amoureuse » entre un éducateur et une adolescente ébranle la confiance qu'elle peut avoir en ses propres perceptions de la réalité. Ainsi peut se comprendre sa culpabilité : que vaut notre intuition si l'on est incapable de voir quelque chose d'aussi énorme ? Voilà la violence qui lui est faite : cette découverte réduit à néant la confiance qu'elle peut accorder à ses intuitions les plus profondes.

Un autre point mérite de retenir l'attention. Pour la majorité des éducateurs, cela

vertu de la loi du droit d'auteur.

ressort très nettement dans leurs écrits, la violence est l'expression d'un mal-être, mal-être qu'ils ont précisément pour ambition de soulager. Le déclenchement de la violence ne vient-il pas alors signer leur échec, dire la vanité de leur ambition ? Là est peut-être la source de ce sentiment d'impuissance, de ce fatalisme, de ce *« on a beau tout essayer, ça explose toujour*s », si présent dans le discours de Marc.

3.2.1.1. Les récits d'appréhension.

S'ils sont tous originaux, ils possèdent suffisamment de similitudes pour être rassemblés sous une bannière commune. Tous s'attachent à la description de situations où la violence est forte, voire extrême. Madeleine raconte : « *Il m'a sauté directement à la gorge, je connaissais sa méthode de conflit, mais là ses yeux étaient complètement sortis de l'orbite, je me suis dit mais… naturellement je me suis pas laissé étrangler hein…* ». Nous lui demandons : « Qu'avez-vous fait » ? « *Ben moi j'ai fait des arts martiaux, ça aide. Mais là, j'étais complètement vous savez comme un berger allemand qui vous bouffe le truc (sic) j'l'ai mis à terre* ». C'est aussi Roland qui, pris à partie par deux adolescents, se retrouve « *coincé dans le couloir* », se sent *« pris au piège* » et est contraint de *« réagir vite ».* C'est la situation que vit Paul avec *« un beau bébé, cent kilos (…). Le jeune était super chaud, il est venu vers moi à faire style je vais te donner un coup de boule* ». Dans tous ces récits il y a passage à l'acte ou imminence de passage à l'acte sur l'éducateur de la part d'adolescents en capacité réelle de « faire mal ». Face à ces situations, ils mobilisent, profondément en eux mêmes, les ressources pour donner à la situation une issue favorable. Si Madeleine a la métaphore évocatrice du berger allemand qui attaqué se défend, Roland a « *vu rouge, je l'ai plaqué contre le mur (…) je l'ai plaqué, je crois que je lui ai fait mal ».* Pour Paul, les choses sont allées plus loin encore : « *Je sais plus ce que j'ai fait, je sais que je l'ai pris à la gorge. Il était allé trop loin tout ça. Ma main l'a pris à la gorge et je l'ai plaqué au mur, donc le jeune a pris peur, j'ai pris le dessus* ». Il y a une conduite qui, au-delà de la stratégie d'action, peut échapper à la lucidité. Si Roland *« voit rouge* », il reste dans la métaphore, domaine que Paul a quitté, il « *ne sait plus ce* (qu'il) *a fait* ». L'expérience est à la limite de la dépersonnalisation : sa main saisit le jeune à la gorge, ce n'est déjà plus tout à fait lui ! Cette expérience limite, cette expérience des limites, est corroborée par le récit de Lucie. Celle-ci, a son retour de congé, trouve ses collègues « *complètement épuisés par l'admission d'un jeune qui « est terrible, horrible », mes collègues disent qu' « on n'en peut plus, on sait plus quoi faire, il fait tout et n'importe quoi* » Lucie va alors « *sur le groupe* » et vérifie le constat de ses collègues : le jeune est effectivement insupportable, provocateur, et déterminé. « *Je ferai avec toi comme avec tous les autres* », lui dit-il : « *je te ferai craquer* ». La situation semble sans issue. Elle est, rapporte Lucie, « *dramatique puisqu'on n'était même plus à même de protéger les autres* ». Lorsque le jeune dans une ultime provocation lui prend son stylo plume, Lucie n'y tient plus : « *J'ai sauté par-dessus le bureau, je l'ai attrapé, par le colback, je l'ai collé contre le mur, j'étais en train de faire le geste de lui mettre un coup de poing dans la tête et entre le moment où j'étais derrière le bureau et le moment où je me retrouve avec lui collé contre le mur, j'ai un trou (..) un trou noir, je me réveille au moment de lui mettre un pain* ». L'expérience est extrême, les conduites échappent à la raison, leur mémorisation même est impossible. Passage à l'acte ? Passage par l'acte

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

plutôt, qui réaliserait le désir inconscient de rester vivant à soi-même ? La question est posée, sur laquelle nous reviendrons. Cela étant, si Lucie se juge dans ce moment-là comme « *plus du tout professionnelle* », elle reste convaincue de l'impérieuse nécessité d'agir, de reprendre la main pour que cesse la capilotade de l'équipe éducative. Elle s'en explique et les mots sont forts : « *Je trouve mes collègues en décomposition (…) je me dis c'est pas possible, c'est pas un seul gamin qui fait ça quoi (…) moi je me dis c'est pas possible, il est quand même pas monstrueux ce jeune. Comment c'est possible qu'un jeune fasse autant de dégâts. Et après j'ai vu. J'ai vu pendant toute la soirée, j'ai vu que j'étais pas maître de la situation (…) j'étais plus à même de protéger les autres (…) ça c'est grave. Les jeunes y voyaient que les éducs on n'assurait plus, on n'était plus protecteur (…) ça m'a conduit à sortir de mes gonds, à être acculée complètement acculée* ».

Pour trouver une issue à la difficulté, ces éducateurs mobilisent des ressources parfois insoupçonnées d'eux-mêmes. Il ne s'agit nullement d'une maîtrise froide, distante, technique. Le stress est présent et, comme le constate Madeleine, « *c'est épuisant le stress* ». Ce qui est mis en jeu, c'est le saisissement de ses facultés les plus enfouies pour sortir de l'impasse, une volonté forcenée de ne pas faillir, de ne pas renoncer. Des personnalités exceptionnelles ? Peut-être mais aussi, et surtout, une réflexion approfondie sur la violence et l'analyse lucide du rapport intime qu'elles entretiennent avec elle.

Madeleine est une éducatrice expérimentée, elle travaille depuis trente ans en internat avec des adolescents, délinquants ou caractériels. Elle débute à vingt ans et raconte un quotidien difficile, qu'elle affronte tant bien que mal avec « *la peur au ventre* ». Elle est sur le point de renoncer lorsqu'un de ses collègues lui dit : « *Tu ne peux pas rester toute ta vie comme ça, tu trouves une solution ou tu changes de métier* ». Et lorsque Madeleine lui demande « *quelle solution* » ? Il répond que lui *« pratique les arts martiaux* ». « *Le soir même »* Madeleine est sur le tatami qu'elle fréquentera « *tous les soirs pendant deux ans ».* Quels bénéfices a-t-elle tiré de cette pratique assidue ? « *Après les arts martiaux, quand un gamin avait un conflit avec moi, je n'avais plus peur du conflit (…) je savais qu'il n'irait pas plus loin quand moi j'avais décidé de stopper* ». Et cette assurance est d'une haute portée éducative : « *On n'aboie pas, on n'aboie plus (…) Les arts martiaux nous permettent de ne pas être blessant. On pose un acte qui dit ça suffit, terminé, point final. (…) On subit plus le conflit, on le conduit : Ou aller au bout si ça vaut la peine quand ça permet au gamin de poser quelque chose, ou lâcher prise.(…)Il faut dans le conflit faire toucher du doigt au jeune ce qu'il engage de lui-même* ». Elle permet à Madeleine de se décentrer de la violence pour penser l'enjeu du conflit. Il est remarquable de constater que, au plus fort du conflit, elle reste en capacité de penser l'autre, de penser à l'autre. Il n'y a plus, pour elle, d'inquiétude sur son issue, elle n'est pas soumise à la violence, elle conduit un conflit et sait ne jamais perdre de vue l'intérêt de l'adolescent.

Cette maîtrise, n'est pas une qualité naturelle de l'éducateur qui serait « doué » pour faire face à la violence, elle est le résultat, nous le voyons, d'une réflexion, d'une exigence et d'un travail indispensable pour exercer pleinement un métier, dont Madeleine est *« tombée amoureuse*». La gestion de la violence est une compétence personnelle à construire.

Roland aussi a fait ce choix. Ce technicien venu tard à l'éducation spécialisée tenait à

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

travailler avec des adolescents difficiles, précisément parce qu'ils lui faisaient peur. « *Ma première motivation c'était ça, gérer la violence. Il fallait qu'en tant que professionnel je sois capable de gérer ça…sinon je fais un autre métier. (…) il y a un aspect personnel, je ne peux pas rester avec les jetons toute ma vie par rapport à ces ados qui sont violents et qui traînent dans la rue. (…) Ca me permet de me regarder en face et de me dire ben c'est pas mal ce que tu fais, t'as avancé* ». Le choix est lucide. Son « *challenge* » est précisément de construire une pratique professionnelle qui intègre la capacité à contenir, à gérer la violence, car « *si on n'est pas là pour l'aider à changer ou à faire autrement, on sert à rien ou alors y a que la répression…On va pas loin* ». Il n'est pas stupéfait par les difficultés qu'il rencontre : « *Je m'attendais à rencontrer ça (*la violence*). Je savais qu'en bossant avec des ados en difficulté forcément il y aurait des choses difficiles à vivre ».* Mieux, c'est pour lui une incitation à progresser professionnellement, à construire sa compétence : *« mon envie de grandir entre guillemets c'était ça. Mon envie de me conforter à des adolescents difficiles pour que moi, je puisse progresser* ». Nul masochisme dans cette motivation, nulle mortification dans cette pratique, Roland se présente comme un éducateur heureux dans son métier : « *J'aime bien ce métier, j'aime bien ce que je fais, et je me dis …(*silence*)…ils ont besoin de nous…ils sont pas bien…à agir comme ça ils sont pas bien ».*

Lucie, si elle s'en veut de ne pas avoir été « professionnelle» n'en constate pas moins l'efficacité de son acte : « *Ca a aidé le gamin….Arrêté dans sa toute puissance, je pense que ça a dû le rassurer. Enfin quelqu'un qui est capable de l'arrêter* ». Sa culpabilité, toute relative (« *Ca a fait son petit effet tout de même* », dit-elle), vient de sa réaction impulsive : « *J'ai pas du tout mentalisé, c'est bien ce que je me reproche* ». Cela dit, elle s'empresse d'ajouter : « *Mais ça a été efficace pour le gamin* ». Son énergie, son être tout entier est tourné vers ce but : désaliéner le jeune de sa propre violence. « *Quand un jeune est en proie à la violence, il n'a pas la capacité interne à le faire* (à s'arrêter) *donc moi je le fais à sa place. (…) L'adulte doit l'arrêter ça j'y crois fortement et fondamentalement. Je suis convaincue que ça rassure, ça c'est une conviction. (…) j'interviens de manière autoritaire : tu n'es plus maître de toi, moi je vais te protéger, je vais te rendre auteur de toi-même. Voilà , l'autorité c'est ça pour moi* ». Cette conviction est inscrite au cœur de son expérience, elle sait de quoi elle parle : *« Cette épreuve de la violence a été forgée dans ma vie personnelle et professionnelle* ». Elle ajoute : « *Moi j'ai vécu de la violence, j'ai subi de la violence, j'en ai fait subir aussi, mais à un degré moindre, je suis consciente d'avoir de la violence en moi, je le sens. (…) Le chemin, je l'ai fait qu'ils font* ».

Emmanuel aborde la violence dans une perspective différente. Il reconnaît volontiers que *« c'est passionnant la violence, c'est fascinant* » et il s'y intéresse en chercheur. Il a de la violence une approche conceptuelle sophistiquée qui embrasse aussi bien les conceptions psychanalytiques que les savoirs des dresseurs de fauves. Il passe avec brio d'une approche anthropologique de la violence à une analyse socio-politique de son développement dans nos sociétés. Bref il connaît son sujet. Mais il ne s'en tient pas là : il connaît aussi son affaire. Il est expert pour sentir l'avant de la violence, pour en déceler les signes avant-coureurs, il a éprouvé et réfléchi à ce que lui-même suscite dans les situations de violence : « *On induit énormément de choses. (…) J'ai pas peur et du coup*

vertu de la loi du droit d'auteur.

le mec me menace pas, je m'approche de lui et tout, donc je lui fais pas peur ! S'il me menaçait, je rigolerais, vous pouvez pas casser la gueule à un type qui rigole sauf s'il se fout de votre gueule mais je me fous pas de sa gueule et ça il le sent très bien, je rigole du grotesque de la situation et ça quelque part ça désarme. Quand on dit que quelqu'un est désarmant…c'est quand même prodigieux, c'est chouette ce truc là. Ca on le retrouve quand même dans toutes les situations ». Il sait « *garder la bonne distance ni provocation ni évitement* ». Il a décidé que, quelles que soient les circonstances, *« on n'en viendra pas aux mains »*. Cette décision, fruit d'un long cheminement est construite : « *Cette attitude est stratégique mais c'est comme ça que moi je la vis le mieux. (…) Avant, je me donnais un ultimatum, un défi, il fallait que j'y arrive, donc il y avait une angoisse. Maintenant non. Quelque part je suis beaucoup plus fort, beaucoup plus calme : avant la peur s'en mêlait »*. Là où Lucie et Roland affrontent la violence directement, nous serions tenté de dire à mains nues, là où Madeleine la maîtrise, Emmanuel lui n'est jamais là où la violence du jeune l'attend, il la circonvient, il la déjoue, il la réduit.

Point de modèle unique donc, pas de « recette miracle » dans ces récits, mais des acteurs qui tous ont longuement élaboré leur « *savoir y faire* », selon la belle expression de Jean Brichaux [351] , en le fondant sur l'analyse lucide de leur propre relation à la violence, sur l'apprentissage des moyens d'y faire face, sur la volonté déterminée d'y parvenir.

Ces récits sont le plus souvent ceux d'éducateurs expérimentés. Aussi celui d'Eric présente-t-il un intérêt particulier. Agé de vingt-cinq ans, il s'est engagé récemment dans l'éducation spécialisée et n'a pas, au moment où nous le rencontrons, de formation. Jeune homme sportif et de grand gabarit, il en impose. Mais cela suffit-il ? Sophie nous a, en se gaussant, évoqué quelques épisodes tragi-comiques de « *rugbymans baraqués partis en courant au bout de quinze jours* », et plusieurs de nos interlocutrices ont fait état de leur stupéfaction parfois à voir « *des jeunes éducs en pleine santé incapables de s'imposer face à des adolescents pourtant bien gringalets !* » (Colette). Voici ce qu'il dit : « *Je n'ai pas de formation à proprement parler, mais je m'intéresse à beaucoup de choses, j'essaie de lire, j'essaie de comprendre sur le tas. Forcément quelque part je me fais ma propre conception, mes propres règles et donc j'ai une vision qui est la mienne, qui m'est propre et je trouve qu'ici c'est un milieu animal (.) Ce que je vois c'est qu'il y a des rapports très « animals ». En fait, soit c'est moi qui domine, soit, en fait, c'est eux (…) Je suis dans ce travail avec cette optique que si on me marche sur les pieds c'est un truc qui se reproduira pas. Donc c'est un truc…enfin c'est un mot bête que j'aime pas trop mais il faut que je marque ma domination »*. La formulation est certes un peu brute, mais l'intérêt du témoignage d'Eric est ailleurs. Il construit, à l'orée de sa professionnalisation, une théorie qui lui permet de se situer dans le conflit et lui donne un objectif d'action. Lorsque la violence survient, il a un enjeu : marquer sa domination et cela lui dicte une conduite d'engagement. Il ne reste pas en retrait et doit tenir coûte que coûte sa position. Si sa théorie peut paraître frustre, elle lui permet néanmoins de construire une opérationnalité.

Pour ces éducateurs, la connaissance et l'acceptation de leur propre violence sont au

[351] J. Brichaux : *L'éducateur spécialisé en question(s*), 2004, Ramonville Saint Agne, Eres, 144p.

vertu de la loi du droit d'auteur.

cœur de leur capacité à la contenir chez autrui. Madeleine exprime cela lorsqu'elle dit *« on n'aboie plus* ». Lucie constate : « *Je suis violente, et je ne génère pas la violence »*. Eric considère que, dans l'espace de la domination, elle est une arme et qu'il faut s'imposer face à elle. Dans ces perspectives, la violence des adolescents n'est pas renvoyée à une quelconque pathologie, à un jugement différentiel entre soi et l'autre. Chacun possède la violence en partage, l'éducateur ne la juge pas, il a pour mission, comme le dit Lucie, de la « *civiliser* ». De plus, ils ne considèrent pas la violence comme un phénomène négatif, mais, au contraire, comme une opportunité pour le travail éducatif. Elle est, pour Madeleine l'occasion pour l'adolescent de *« toucher du doigt ce qu'il engage de lui-même* », elle est, pour Roland « *nécessaire, je dirais même elle est très nécessaire* » car elle permet que « *les choses arrivent à se débloquer* ». Elle est pour Lucie, s'agissant de la violence stratégique, « *bon signe, c'est bon signe. Ca peut paraître paradoxal mais c'est un signe de bonne santé mentale qu'ils aient* (les adolescents) *cette capacité à réutiliser ce qui a marché. C'est bon signe, moi ça me donne de l'espoir sur leurs capacités* ». En définitive, et nous laisserons à ce propos la conclusion à Lucie, la violence est au cœur même du procès d'éducation : « *Pour moi, le travail de l'éducation c'est de transformer cette violence, de canaliser cette violence (…) C'est le boulot de ceux qui sont en charge de l'éducation. (…) Pour moi, la banaliser, la détourner, c'est pas une solution. Ca ne marche pas. C'est notre boulot de la civiliser*. »

3.2.1.2. Les récits traumatiques.

Nous retenons à dessein le terme fort de traumatisme [352] , approprié pour qualifier l'expérience vécue par quelques uns des éducateurs que nous avons rencontrés. Nous l'employons dans un sens précis emprunté aux travaux de Freud.

Le traumatisme a été longtemps au centre de l'élaboration psychanalytique. Freud en donne, dans les *Leçons d'introduction à la psychanalyse* [353] *,* la définition suivante : « *Nous qualifierons ainsi une expérience vécue qui apporte à la vie d'âme, en un court laps de temps, un surcroît de stimulus tellement fort que la liquidation ou l'élaboration de celui-ci selon une manière normale et habituelle échoue, d'où ne peuvent que résulter des perturbations durables dans le fonctionnement énergétique*» [354] . Considéré dans une première théorie comme la source des névroses, comme l'évènement infantile à leur origine et dont la remémoration serait le facteur de la guérison, sa place et son intérêt dans la théorie seront très minorés par la découverte de la malléabilité de la mémoire dans l'après coup et par la mise au premier plan du fantasme infantile. Néanmoins, dans les oeuvres de la maturité, Freud s'y intéresse à nouveau, contraint en cela par la question théorique que pose la multitude des névroses traumatiques constatées pendant la guerre de 1914-18 [355] . L'existence des névroses de guerre ne mettait-elle pas en

[352] Traumatisme, du grec trauma -blessure et au figuré dommage, désastre, déroute- désigne, en psychologie, un choc modifiant la personnalité. Rey, A. *Dictionnaire Historique de la Langue française*, op. cit.

[353] Freud, S. 2000. *Leçons d'introduction à la psychanalyse,* Paris, P U F.

[354] Ibid, p 285.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

question la théorie de leur origine infantile ? Dans ces nouveaux travaux, s'il n'invalide pas la théorie du fantasme et ne considère pas le traumatisme comme étant à l'origine de la névrose, il lui donne néanmoins une étiologie nouvelle et originale. Il développera cette question dans *Au-delà du principe de plaisir* [356] .

Selon lui, l'appareil psychique, pour traiter les affects (il emploie volontiers le terme de stimulus) qu'il reçoit, tant de l'extérieur que de l'intérieur, dispose d'un instrument : le pare-excitation [357] . Celui-ci a pour fonction de protéger l'appareil psychique de l'afflux excessif des stimuli. Le traumatisme survient lorsque des stimuli particulièrement intenses sont assez puissants « *pour faire effraction dans le pare-stimul*i » [358] . Il est alors mis hors jeu et laisse l'appareil psychique sans protection : « *la submersion de l'appareil animique par de grandes quantités de stimuli ne peut plus alors être empêchée »* [359] . Freud qualifie d'effroi l'expérience que vit le sujet en proie à cet afflux d'excitations (au point de parler parfois de « *névrose d'effroi* »). Les conséquences du traumatisme sont l'apparition et le développement de symptômes extrêmement invalidants. Freud s'interroge sur les conditions qui sont susceptibles de mettre hors jeu le pare-excitation. Il en retient particulièrement une : la surprise. Dans la névrose traumatique, dit-il, « *le poids principal de la causation semblait incomber au facteur de surprise… »*Il établit une distinction entre trois notions : *« Effroi, peur, angoisse sont utilisés à tort comme des expressions synonymes ; ils se laissent bien discriminer dans leur relation au danger. Angoisse désigne un certain état tel que attente du danger et préparation à celui-ci, fût-il inconnu, peur réclame un objet déterminé dont on a peur »* [360] . Cette distinction permet de mieux comprendre le mécanisme du traumatisme. Examinons tout d'abord la situation de peur. Elle « *réclame un objet déterminé* » c'est-à-dire que le sujet perçoit parfaitement la situation qui est à l'origine de son trouble. Dès lors, et quelle que soit la puissance de l'affect de peur, l'appareil psychique est protégé, il reconnaît l'objet. L'évènement, dont on a peur, peut se produire, il peut faire intensément souffrir, il ne génère pas pour autant, à proprement parler, de traumatisme. L'angoisse elle, protège du traumatisme : « *Angoisse désigne un certain état tel que attente du danger et préparation à celui-ci ».* Elle prévient d'un danger, elle est un signal, et le sujet, en l'identifiant peut alors être en mesure de réagir, de se prémunir par « *le surinvestissement des systèmes recevant en premier le*

355 Freud, S. 1996. *Introduction à Sur la psychanalyse des névroses de guerre*, Paris, PUF.

356 Freud, S. 1996. *Au delà du principe de plaisir*, Paris, P U F.

357 A ce terme, couramment employé dans les traductions françaises des textes de Sigmund Freud, les auteurs des œuvres complètes ont préféré celui de pare-stimulus, plus proche, selon eux, du terme original allemand. L'on voudra bien, dans ce qui va suivre, considérer les deux termes comme équivalents. Il en sera de même pour le terme d'appareil animique qui, dans certains emplois, a été préféré au plus classique appareil psychique dont l'usage est généralisé dans les autres traductions.

358 Ibid p 300.

359 Ibid, p301.

360 Ibid p 282.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

stimulus [361] ». Il est préparé, par l'apparition du signal d'angoisse, à affronter la difficulté, à la traiter psychiquement. La surprise est l'élément déterminant du traumatisme. Les stimuli apparaissent soudainement, ils ne sont pas identifiés quant à leur objet, ce qui se traduirait par un affect de peur, et l'angoisse n'a pas eu le temps de se déclencher pour prévenir la psyché du danger d'effraction et mobiliser ainsi le pare-exitation. Le sujet se trouve submergé, anéanti. L'effroi envahit l'appareil psychique en proie au déferlement d'affects qu'il n'est pas en mesure de traiter, d'organiser Il ne peut plus réagir, il est submergé. La condition de l'apparition de l'effroi « *est l'absence d'apprêtement par l'angoisse* [362] ».

Une autre dimension du traumatisme est importante pour notre propos. Le traumatisme, en faisant irruption dans la psyché, ouvre en quelque sorte une béance que le sujet s'épuise à refermer par toutes sortes de moyens. Le rêve en est un : dans le rêve traumatique, le sujet rêve presque compulsivement au moment qui précède le traumatisme comme pour lui trouver une autre issue ; ces rêves « *cherchent à procéder au rattrapage, sous développement d'angoisse, à la maîtrise du stimulus, elle dont le manque est devenu la cause de la névrose traumatique* [363] ».

Parmi les récits qui nous ont été faits, si certains contiennent des éléments traumatiques, trois d'entre eux paraissent particulièrement significatifs de cette expérience : ceux de Léa, de Marie et de Chantal. Leur valeur heuristique justifie que nous nous attachions à chacun de façon approfondie.

Nous avons, au début de ce chapitre, évoqué le récit de Léa. Elle tente d'empêcher un adolescent furieux et passablement alcoolisé de détruire tout ce qui lui tombe sous la main: « *il a commencé à tout casser, j'ai voulu m'interposer* ». Elle est à ce moment dans la certitude de pouvoir mettre un terme à cette situation. Educatrice aguerrie, elle connaît bien les adolescents et ne doute pas de la réussite de son intervention. « *Sur le moment je suis là, dans le lien. (…) Je suis dans ce qu'il est, je vois ses souffrances, je vois ses passages à l'acte, mais je vois avant tout l'être humain. (.) Je pensais pas à cette vie comme une violence à tout va, comme une violence sans nom. Je vois pas ça et je suis quasiment certaine (et c'est là que je parle de toute puissance), je suis quasiment certaine que si je vais le voir, je vais lui redonner de l'humain, je vais arrêter ce tourbillon parce que je vais mettre un visage humain ».* Léa est en confiance, elle a déjà maintes fois fait cesser la violence des adolescents. Mais là : *« J'ai cru que j'allais mourir ».* A la certitude de calmer l'adolescent, se substitue celle de sa mort imminente et immédiatement tout s'écroule, plus rien n'est possible, pas même la fuite. Léa est sortie d'elle-même, de son humanité, de sa raison, elle est saisie d'effroi. Elle trouve, pour exprimer les ravages de cette expérience sur son identité, des mots d'une très grande force : « *Quand ça s'est passé, je pouvais plus vivre, vraiment je pouvais plus vivre. Chaque moment, chaque parole faisait que, aussi bien au niveau professionnel qu'au niveau privé, faisait que je*

[361] Ibid, p 303.

[362] Ibid, p 303.

[363] Ibid, p 303.

vertu de la loi du droit d'auteur.

m'écroulais. Je pouvais plus du tout rien assumer de mon travail, de mon statut de maman, de mon statut de femme, tout contact humain était pour moi un écroulement. C'est quelque chose que je connaissais absolument pas de moi, j'étais à la découverte de quelqu'un d'hyper fragile, de détruit que je ne connaissais pas. (…) J'ai cette image, j'étais sans cesse recroquevillée à pleurer ». Les conséquences de cette expérience traumatique sont loin d'être anodines puisque Léa aura, coup sur coup, deux accidents qui auraient pu être létaux et un arrêt de travail de plusieurs mois. Elle entreprendra une psychothérapie pour « *tenter de se reconstruire* ».

Arrêtons-nous sur la description qu'elle fait de son état à la suite de cet évènement. Si elle dit ne plus rien pouvoir assumer professionnellement, l'évènement traumatique ne remet pas seulement en cause sa compétence professionnelle, il balaie, il annihile la séparation du professionnel et du privé et c'est la capacité à être mère, à être femme, la capacité de sociabilité même la plus ordinaire, qui est détruite : *« Tout contact humain était pour moi un écroulement* ». L'effraction traumatique lamine l'être social qu'est Léa, la violence, l'a désubjectivée. Traitée comme objet, elle ne se reconnaît plus elle-même comme sujet. Elle n'a plus, à ses propres yeux ni statut social, ni identité intime. S'adresser à elle la précipite dans l'écroulement tout autant que de chercher avec elle un « *contact* ». Ce qui est détruit en elle, c'est la capacité à reconnaître, à l'intérieur de soi, une image humaine de soi. Léa a cette formule qui au premier abord surprend : « *J'ai vraiment tout reçu de l'intérieur »*. Il y là une expression essentielle : j'ai tout reçu à l'intérieur, aurait été une formule aisément compréhensible, disant que l'attaque de la violence est parvenue à l'intérieur de soi. Mais ce n'est pas ce que dit Léa. Ce « de » signifierait-il que la destruction vient d'elle-même ? Que son sentiment d'identité a cédé sous ses propres assauts ? Qu'elle se serait en quelque sorte auto détruite et que, si la violence a le pouvoir d'attaquer, il lui faut en quelque sorte une complicité interne pour détruire ? Le témoignage à propos de son travail de reconstruction va nous permettre de nous engager dans cette compréhension mais, auparavant, arrêtons-nous sur une autre question. Pourquoi Léa, éducatrice expérimentée, ne voit-elle rien venir, ne perçoit-elle pas que l'état de fureur de l'adolescent est tel qu'il ne tiendra pas compte de son intervention? Pourquoi, alors qu'elle subit les coups ne choisit-elle pas de fuir, d'aller chercher de l'aide, de se soustraire aux coups ? Léa s'est posé ces questions après coup. « *J'avais* (dit-elle) *la certitude qu'avec les liens qu'on a avec les jeunes, il y a une limite qui se pose toute seule, j'avais cette certitude là. Cette certitude a été brisée en mille morceaux… vraiment explosée. Cette certitude est-ce que c'était de la confiance ? De la toute puissance ? »* Nous lui posons alors la question *:* « Qu'en diriez-vous aujourd'hui » ? « *Toute puissance, j'avais un sentiment de toute puissance. Oui… De pouvoir, je crois ça* ». Ce passage témoigne de la double illusion dans laquelle elle se trouvait : l'illusion que crée l'idéologie du lien, l'illusion de l'évidence protectrice du pouvoir.

Illusion relative à l'opérationnalité, forcément positive, du lien. Si les liens interpersonnels permettaient que les limites se posent « *toutes seules* », il n'y aurait ni inceste ni violence intrafamiliale ! Toutes les études mettent en évidence que les violences les plus extrêmes ont pour théâtre la famille elle-même. Le lien, en soi, ne protège de rien et surtout pas de la violence. Illusion donc, mais nous ne saurions en rester là ! Cette illusion n'est pas une simple méprise! S'il en était ainsi, Léa n'aurait pas vécu avec une telle intensité dévastatrice un sentiment de déshumanisation. Le terme de

vertu de la loi du droit d'auteur.

lien est, avec celui de « cadre », l'un des plus fréquent dans le vocabulaire éducatif. Il est partout et toujours question de créer, de développer, de maintenir, de faire des liens. Qu'ils soient intersubjectifs, intrapsychiques ou interpersonnels, ils sont toujours là, évoqués, convoqués, revendiqués, désirés, bref, ils sont l'alpha et l'oméga de la doxa éducative, au point que parfois on oublie d'en relever la nature ! Léa est dans le lien et elle en infère qu'autrui est lui aussi « reliable » par un lien de même nature que celui par lequel elle se relie à lui. Son action repose sur la conviction d'une homothétie des liens. La violence, qui s'abat tout à coup sur elle, est traumatique, en ce sens qu'elle annihile cette conviction qui est à la base de son être au monde. Pour être mère, il faut croire à sa capacité de donner du bon, et croire que ce don engendre en retour un don de même nature ; pour être épouse il faut croire que l'amour engendre l'amour. Faut-il croire, pour être éducateur, que la volonté de créer le lien engendre *sui generi* celui-ci ? Léa fait la cruelle expérience de cette illusion. Elle aborde la situation en surdéterminant la portée du lien, sa capacité à opérer, en même temps qu'elle s'aveugle sur sa nature.

Constatons aussi que Léa évoque les effets traumatiques de cette expérience de violence précisément à propos de l'anéantissement de sa capacité à être mère et femme. Cela nous permet d'approcher la question de la perméabilité du personnel et du professionnel. Plusieurs de nos interlocuteurs, ont déclaré, à un moment ou a un autre, qu'être éducateur *« faisait partie de leur identité* ». Nous comprenons ici le sens profond de cette assertion. L'éducateur travaille avec ce qu'il sait, mais aussi avec ce qu'il est : « *Nous on vient sans caisse à outils (..) on vient avec nos tripes* » (Thomas). Dans l'exercice de son métier, il engage les mêmes certitudes, les mêmes convictions que celles qui président à son intelligence des relations humaines dans le cours général de son existence. La violence détruit alors cette identité cohérente de l'être tout entier. En anéantissant, dans le traumatisme, la conviction de l'homothétie des liens, elle atteint cette certitude indispensable au sujet et, dépassant la question des liens en situation professionnelle, fait douter des liens tissés dans toutes les relations sociales et intimes.

Illusion aussi que de croire le pouvoir de l'éducateur suffisant pour arrêter le déferlement de la violence. Le pouvoir n'est qu'une vaine incantation sans les instruments du pouvoir et ceux-ci, dans la situation que décrit Léa, sont singulièrement absents. Elle évoquera d'ailleurs une institution en crise, incapable de la soutenir, et de laquelle elle se sentira abandonnée : « *J'ai eu énormément de colère par rapport à l'institution et aux non réactions et au non soutien* ». Au reste Léa restera pudique sur la situation institutionnelle et seul un lapsus permettra d'entrevoir la situation précaire de son institution. A propos de son retour, elle dira en effet : « *Maintenant, revenir dans un endroit où la violence est autorisée euh…où la violence peut subvenir* ».

Illusion quant à la nature des liens, illusion quant à l'efficacité symbolique du pouvoir, mais aussi, peut-être, ignorance de soi. Plusieurs fois au cours de l'entretien, Léa a eu cette phrase surprenante : « *ce jeune garçon m'a aidée* ». Comment comprendre cette gratitude à l'égard de son agresseur ? En acceptant l'idée que cet évènement dit aussi quelque chose sur soi, quelque chose de soi, que la seule violence du jeune insuffisante à donner sens à ce qui lui arrive. Son travail psychothérapeutique lui a permis de prendre conscience d' « *un bout de moi que je ne voulais pas voir ou dont je n'avais pas conscience et qu'il fallait aussi que je me construise avec ce bout là* ». Cette part ignorée

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

d'elle-même, cette part sombre, cette violence dissimulée sous la figure de la certitude, de la toute-puissance, du vouloir pour l'autre, c'est tout cela qui était « à l'intérieur » et qui implose dans la rencontre de la violence de l'adolescent, Léa peut maintenant l'assumer et, plus lucide, transformer son approche des adolescents : avoir comme elle le dit « *plus d'empathie et moins de volonté de vouloir pour eux »*. La reconquête du sens participe de la ré-humanisation du sujet.

La question du pouvoir est souvent évoquée dans les récits ; ainsi en est-il de celui de Marie. Lorsque nous la rencontrons, elle est tellement pleine de celui qu'elle nous livre, qu'elle l'entreprend avant même que nous n'ayons eu le temps de prononcer un mot, avant que nous ne soyons assis ! Il rassemble toutes les composantes de la catastrophe prévisible, annoncée, et pour finir, vécue.

Les protagonistes tout d'abord. Un adolescent singulier que Marie présente comme *« embarqué dans des bandes et dans des trafics, (…) il acceptait absolument pas notre aide, était dans le refus de tout. Il se droguait, était dans un état second et hermétique à tout* ». Un groupe d'adolescents ensuite qui « *nous menaient à la baguette et faisaient tout ce qu'ils voulaient* », adolescents qui évoluaient dans un établissement en situation particulière : « *C'était comme on dit une zone de non droit, c'est-à-dire de non devoir. Ils pouvaient faire tout ce qu'ils voulaient tellement on arrivait pas à maintenir quelque chose* ». Et pour cause, ajoute Marie, puisque « la *direction nous laissait tomber, on n'avait pas de chef de service qui tenait la route non plus, la psychologue était très peu présente et nous même on n' arrivait pas à s'entendre en équipe* ». Elle-même enfin, frêle jeune femme, tout juste sortie de l'école et que sa formation n'avait « *absolument pas préparée* » à gérer ce type de difficulté.

Dans cette ambiance délétère, un incident banal. L'adolescent rentre très en retard, le repas terminé et exige celui-ci. La cuisine étant fermée, Marie s'oppose à lui « *pour maintenir un cadre* ». La tension monte, les insultes et les menaces de « *tout casser* » fusent, et Marie sentant alors « *qu'il avait tellement peu de limites dans sa tête et tout ça, qu'il était capable de nous rentrer dedans à nous* », essaie de calmer les choses, en « *discutant* ». Elle n'y parvient pas et « *bon ça continue en plus, effet de groupe : Ca faisait tous les jeunes contre tous les adultes. Donc ils se mettaient tous entre eux, ils s'y mettaient tous et ils adoraient nous voir avoir peur et plus ils sentaient qu'on avait peur, plus ils y allaient quoi* ». Les jeunes cassent alors les portes et vont eux-mêmes se servir en cuisine. *« Là on s'est dit ils sont en train de faire ce qu'ils veulent, si on n'intervient pas ils vont carrément nous mettre dehors de la maison, ils sont capables de tout faire, de casser le coffre, de prendre… je sais pas ce qu'ils sont capables de faire donc on a appelé le directeur* ». Celui-ci ne se déplace pas. Marie pour autant persévère et part « *avec un collègue pour essayer de discuter avec les jeunes… C'était le seul moyen, essayer d'entamer la discussion…Et là, c'était le mur, ils jouissaient de nous voir, entre guillemets, se « rabaisser » à eux et ils continuaient à provoquer ».* Cette tentative échoue et, dans sa rage, l'adolescent (celui qui en arrivant en retard déclenche le charivari), en donnant un coup de poing dans un miroir se blesse. Marie va vers lui dans l'intention de le soigner mais *« il était comme une bête en rut, (…) à chaque fois que je parlais, que je disais une phrase, ça l'énervait encore plus, il m'agressait verbalement et tout. On était tous sur le qui vive, avec une boule à l'estomac, à se demander qu'est ce qui va se*

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

passer maintenant (…) on tournait en rond, on tournait en rond ». Les choses n'en restent pas là et les jeunes, après avoir vandalisé la maison, sortent et « *mettent le boxon dans la rue* ». Pour Marie, c'en est trop : « *La colère m'est montée, je suis sortie dans la rue, j'suis allée le voir je lui ai dit : « si t'es pas bien ici, tu prends tes affaires et tu t'en vas ». Il s'est rapproché de moi et il m'a poussé comme ça très fort, très fort, très fort en arrière et il était très fort, c'est un jeune qui fait du full contact et de la boxe française…et moi, j'ai fait un vol plané ! J'ai vu la haine dans ses yeux avec le poing comme ça sur moi… Je suis rentrée dans la maison, mes collègues étaient au bout du couloir, ils avaient vu, ils n'étaient pas intervenus. Je me suis sentie extrêmement seule et en grand danger. Pendant au moins une demi heure je suis restée dans la salle à manger à faire les cent pas avec les larmes qui sortaient, à respirer profondément parce que c'est très dur de subir la violence comme ça sans pouvoir répondre* ». Marie peu après cet épisode tombera malade *« parce que j'avais souffert* dit-elle *et que j'avais la peur au ventre en venant travailler* ». Elle démissionnera de son poste. Elle tente à nouveau de travailler auprès d'adolescents cas sociaux, décidée ajoute-t-elle « *à ne pas en rester là.* ». Mais elle reste atteinte par l'évènement : *« Je vous avoue que je me suis dit des fois il faut que j'arrête ce métier parce que c'est trop dur des fois, c'est trop dur. On est au bout du rouleau, on a l'impression qu'on n'arrivera à rien, on en a marre d'être anéantie… Ca m'avait trop, trop, trop touchée ; vraiment »*. Marie a vingt-cinq ans.

Nous avons cité de larges extraits de son récit, car il est intéressant à plus d'un titre. Tout d'abord Marie le raconte minutieusement. Elle n'en a oublié aucun fragment et tient à ce que nous en comprenions les moindres détails. Elle en explicite toutes les facettes, les tenants et les aboutissants. Il en ressort un récit exemplaire dans lequel se donnent à lire la genèse et le développement de la violence ainsi que les étapes de la prise de pouvoir d'un groupe d'adolescents. Tout y est : une direction défaillante, un encadrement inexistant, une équipe éducative (pour autant que ce terme d'équipe s'applique dans cette situation) en capilotade. Le champ est libre pour une prise de pouvoir par les adolescents, dont la violence est, ici, l'instrument privilégié. De plus, dans son souci de vérité, Marie évoquera, et c'est la seule qui ait abordé ces questions avec autant de franchise, les relations qu'elle perçoit entre sexualité et violence. Le discours de la quasi-totalité des éducateurs associe violence et souffrance. Quelques-uns, bien plus rares, reconnaissent à la violence une fonction instrumentale froide, entièrement tournée vers l'efficacité, mais seule Marie énonce clairement le plaisir de maîtrise :ils *« nous menaient à la baguette »,* la jouissance de ladomination : *« Ils adoraient nous voir avoir peur* », et celle de l'humiliation d'autrui : *« ils jouissaient de nous voir entre guillemets se « rabaisser » à eux »,* l'excitation, au sens le plus sexuel du terme, que procure la violence : *« il était comme une bête en rut ».* Cet aspect est tabou dans le discours éducatif. Dans un entretien, sur lequel nous reviendrons, une éducatrice décrit un épisode au cours duquel un groupe d'adolescents la séquestre et, pendant plusieurs heures, la menace de toutes sortes de façons. Il nous semblait, à l'entendre, que les jeunes prenaient plaisir à jouer avec la peur qu'ils savaient avoir déclenchée en elle. Nous lui avons demandé si, de son point de vue, il y avait, pour les jeunes du plaisir dans ces actes. Elle s'est récriée : *« Je les sentais pas jouir de ce qu'ils étaient en train de faire, moi je les sentais mal, je pense franchement qu'ils ne se rendaient pas compte de ce qu'ils faisaient, où ils allaient* ». Marie, plus lucide ou plus atteinte identifie parfaitement cette jouissance. Mieux, elle le

vertu de la loi du droit d'auteur.

corrobore dans la description qu'elle donne de l'agression qu'elle subit : *« Il s'est approché de moi* », « *J'ai vu la haine dans ses yeux, son poing levé sur moi* », elle décrit cette proximité des corps, il est des violences où le viol n'est pas loin.

Ce récit renseigne sur le pouvoir dans les institutions. Pour exister, il doit être investi, défendu, il doit trouver des figurations symboliques qui disent sa puissance et des relais concrets qui garantissent l'exécution de ses édits. Souvenons-nous de l'article premier de la charte en usage dans la maison de l'orphelin de Korczak : *« Le directeur et l'éducatrice chef sont responsables devant les enfants de l'application stricte des lois en vigueur*» [364] . Le pouvoir se montre et le pouvoir se décline dans les actes du pouvoir. Ici, il est laissé vacant. Ce à quoi nous assistons dans son récit, c'est à un coup d'Etat. Il s'agit d'occuper l'espace utilitaire (la cuisine), mais aussi symbolique, de prendre possession des lieux du pouvoir, le bureau des éducateurs. Marie n'en est pas dupe : s'ils font cela ,pense-t-elle, alors ils vont nous « *mettre dehors* ». Et elle voit juste, les adolescents mettent littéralement les éducateurs dehors et s'en vont proclamer leur victoire dans la rue. Il ne s'agit pas, pour eux de contester l'autorité des éducateurs. L'autorité nous l'avons dit, suppose une reconnaissance. Elle est, ici, inexistante : les adolescents ne prennent même plus la peine de discuter avec eux. Ils n'ont, à leurs yeux, aucune légitimité, et seul le rapport de force est de rigueur. Dans cet épisode, il n'est manifestement pas favorable aux éducateurs.

Tout cela, Marie en a une forte intuition, elle comprend la nature des enjeux et essaie de garder prise sur la situation. En tentant de discuter avec les adolescents, de soigner le blessé, elle essaie de restaurer les prémices d'une autorité, puis, comprenant que c'est impossible, elle fait appel au pouvoir. De ses pairs tout d'abord qu'elle tente sans succès de mobiliser puis du directeur qui se dérobe. Le pouvoir est vacant, les professionnels ont renoncé à en être garants. Les dés sont jetés et la conduite de Marie est, en première lecture, stupéfiante. Elle va vers le groupe exprimer sa colère : la violence alors augmente et elle reçoit les coups. Conduite suicidaire ? Peut-être, et l'on pense immédiatement à cette phrase de Karl Marx : « *Plutôt une fin effroyable qu'un effroi sans fin* », mais seule conduite possible pour rester vivante à elle même. Paradoxe donc : aller au conflit, c'est aller à la catastrophe, ne pas y aller c'est déchoir, renoncer à l'estime de soi. Nous écrivions que le récit de Marie nous avait permis d'entrevoir les racines du désarroi. Le sien est complet : annulée dans sa motivation à *« apporter quelque chose aux jeunes* », elle se bat alors pour rester acteur, ne pas renoncer : mobiliser ses collègues, affronter tout de même la peur au ventre le groupe des jeunes, aller enfin dire son fait à cet adolescent, elle le fait dans un sursaut d'orgueil et, bien qu'atteinte par les échecs de ses tentatives ne se résout pas à abandonner. Mais peut-on encore à ce stade parler d'un agir professionnel ?

Toutefois, ne nous y trompons pas, son écroulement traumatique n'est pas consécutif au « *vol plané* ». Il survient lorsqu'elle constate que, témoins des coups qu'elle reçoit, ses collègues ne réagissent pas. *« Ils avaient vu et n'étaient pas intervenus* ». La cause du traumatisme réside dans la surprise, la peur et l'angoisse en protègent le sujet. Le récit de Marie donne foi à cette thèse. Elle voit monter la violence des jeunes. Elle en a peur, elle

[364] Korczak, J. *Comment aimer un enfant*, op. cit. p 401.

vertu de la loi du droit d'auteur.

tente d'intervenir, elle échoue, elle recommence, elle essaie autre chose. Malmenée ? Evidemment. Terrorisée ? C'est probable, mais malgré tout présente, active, ne renonçant pas. L'impensable survient lorsqu'elle réalise, brutalement, son abandon par ses pairs. Là est l'élément de surprise : il lui signifie qu'elle n'est rien à leurs yeux, qu'elle n'existe pas, alors, elle n'a plus seulement peur, elle est « *en danger* » et, renonçant à la lutte, elle s'écroule en pleurs. Elle vit, proche en cela de Léa, une expérience de désubjectivation.

Nous ne nous attarderons pas, ce n'est pas l'objet de notre recherche, sur l'analyse des conditions du déferlement de la violence dans l'épisode que décrit Marie. Toutefois nous ne pouvons passer sous silence sa description de l'établissement, au moment où se déroule son récit. A son impéritie se conjuguent la veulerie de ses collègues, l'incompétence de l'encadrement et, last but not least, le désengagement de la direction. Si la violence appartient au sujet qui l'agit, certain contexte lui donne des ailes !

Le récit de Chantal est lui aussi celui d'un épisode traumatique. Cette éducatrice très expérimentée travaille depuis plus de quinze ans auprès d'adolescents difficiles. A son retour de week-end, un adolescent se présente visiblement alcoolisé. Ses parents nient l'absorption d'alcool, puis s'en vont. L'état d'ébriété du jeune est tel que les éducatrices présentes font appel au médecin. Celui-ci dit que « *effectivement ce jeune ne va pas bien, il n'a rien à faire ici, il est dangereux* », mais il s'en va laissant seules les deux éducatrices. L'ambiance vire à l'aigre : les jeunes *« se montent le bourrichon entre eux, et refusent de se coucher. Ma collègue faisait une tête et demi de moins que moi, je me dis il faut pas qu'on montre qu'on a peur. (…) J'ai eu la trouille de ma vie. Ils s'y sont mis à trois, ont occupé la porte du bureau pour nous empêcher de sortir. (…) Ils disaient « pour vous ce soir c'est fini, on va vous faire la fête ». J'essaie de téléphoner, un des grands repose le téléphone et dit « si t'appelles, t'es morte ». On a essayé de discuter, on n'a pas lâché la parole pour éviter qu'ils rentrent dans des… (…) Ca a duré plus de deux heures, à un moment donné on s'est demandé si on allait être vivantes le soir même ».* Profitant d'un moment d'inattention des jeunes, les éducatrices sortent et, depuis une cabine téléphonique, appellent la police. Il y a là, pour Chantal, un trou noir : *« Ce qui me manque c'est, quand je repense à ce moment, c'est qu'est-ce qui a fait que la violence est retombée, j'arrive plus à retrouver* », et des séquelles qui perdurent : *« De toute ma carrière, je ne me mets jamais au fond d'un bureau, je reste au milieu des jeunes. J'ai haï ce bureau* ». Elle évoquera pudiquement l'arrêt de travail qui a suivi cet épisode, *« le seul arrêt en douze ans* ».

Cette « *séquestration* », illustre la dimension perverse de la violence collective des adolescents, un art consommé pour faire peur, pour terroriser, un usage subtil de la menace, au point que Chantal dit : *« Avec ma collègue on n'osait même pas se regarder, j'sentais que la moindre chose ça pouvait les monter en pression* ». Pourtant, lorsque nous risquons une question sur le plaisir que, précisément, les adolescents pouvaient avoir, Chantal, nous l'avons vu plus haut, n'y croit pas, ou plutôt ne peut pas l'envisager. Elle plaide pour leur inconscience : « *Je pense franchement qu'ils ne se rendaient pas compte de ce qu'ils faisaient, où ils allaient* ». En réponse à notre question, elle prolonge son argumentaire par des généralisations : « *J'ai pas cette image de gamin qui prend du plaisir à nous faire peur ou à être violent. J'ai vraiment l'impression que c'est par crise et que pendant la crise on peut rien faire, et quand la crise est terminée, il est en pleurs, il*

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

est mal. Franchement cette notion de plaisir, je vois pas, je me suis jamais posé la question ». Pourtant nulle larme chez les adolescents, nul regret. Peut-on faire l'hypothèse que, si Chantal ne se souvient plus du moment où se dénoue la crise, c'est qu'il y a là quelque chose d'impensable ? Et si ce quelque chose était que, tout simplement, le jeu s'arrête parce qu'il n'intéresse plus les adolescents ? L'instrumentalisation de l'éducateur, objet de jouissance serait alors manifeste, ce qui est insupportable.

Ces trois récits concernent deux professionnelles expérimentées, parfaitement au fait de l'accompagnement des adolescents. Marie est débutante mais elle ne manque ni de courage ni de détermination. Et pourtant ils témoignent tous du même aveuglement, quant à la nature de la violence.Léa ne veut pas, ne peut pas croire que son intervention n'arrêtera pas la violence, Marie lutte, revient à la charge. Elle est, jusqu'à ce que l'image de ses collègues inactifs ne l'anéantisse, dans une activité tous azimuts, Chantal nie l'évidence et continue à se persuader que c'est une crise qui va passer et se terminer par des pleurs. Aucune ne peut appréhender cette notion, la substance même de la violence, la négation de l'altérité et la mise en acte lucide d'une effraction de l'être même de cet autre non reconnu. Et précisément le traumatisme s'inaugure au moment où cet aveuglement sur la violence est levé. C'est lorsqu'elle se rend compte que, pour cet adolescent en colère, elle n'est rien, que Léa s'écroule, Marie fait exactement la même expérience, c'est au moment où elle prend conscience de l'indifférence de ses collègues qu'elle abandonne et s'abandonne au traumatisme. Chantal « oublie » ce moment et, pour se protéger, perdure dans une lecture unique de la violence souffrance. Tout se passe en définitive comme si le traumatisme surgissait lorsque parvenait à la conscience cet impensable absolu : je ne suis rien pour autrui. Il ne s'agirait donc pas seulement d'un excès de stimuli non pris en charge par le pare-excitation, mais peut-être de l'impossibilité pour l'appareil psychique de recevoir, de penser cette aporie : je sais que je ne suis rien. Dans cette hypothèse, le traumatisme serait-il un rempart contre l'expérience d'une totale désubjectivation, un ultime rempart à opposer à la mort ?

Léa évoque qu'au moment de la reprise de son activité professionnelle, elle a reçu « *un cadeau* » du jeune qui l'avait agressée. C'était une lettre d'excuse. Pour elle, enfin cet épisode pouvait être clos. L'importance de la clôture est souvent mise en avant dans les récits. Virginie, durant plus d'un an s'acharnera à entrer en contact avec son agresseur pour obtenir de lui excuses et explications conformément à la décision du juge pour enfant. Elle dira *« J'avais envie de ressentir qu'il avait lui aussi ressenti quelque chose »*. Chantal regrette de n'avoir pu aborder la question de sa séquestration avec ses agresseurs. La béance ouverte par le traumatisme ne peut se refermer que par la restauration identitaire du sujet atteint et celle-ci n'est effective que si l'agresseur, par ses excuses ou sa condamnation, libère, désaliène en quelque sorte le sujet du traumatisme. Cette absence de déliaison est peut-être la cause de la proximité émotionnelle du récit de Marie, fait comme si tout cela venait de se dérouler, n'était pas achevé. Le rêve traumatique, dit Freud, tente de réparer magiquement le traumatisme en reprenant la situation d'avant son déclenchement, la compulsion à raconter nous semble du même ordre.

Un dernier point. Cette expérience est celle d'éducateurs expérimentés qui sont

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

toujours parvenus à endiguer, à déjouer, à circonvenir la violence et pour lesquels, un jour, l'impensable survient. A l'issue de ce chapitre, se pose cette question : les situations décrites dans les récits d'appréhension n'auraient-elles pas pu être à l'origine de récits traumatiques ? Si Madeleine n'avait pas eu le dessus face à cet adolescent parti pour l'étrangler, si Lucie n'avait pas, par son action irraisonnée, repris la main, que ce serait-il passé ? L'éducation est un risque. Laissons à Léa le soin de conclure : *« Aujourd'hui, dans mon travail je me sens…comment dire… plus tranquille. Je m'sens plus humble aussi en me disant que le meilleur comme le pire peuvent arriver ; et mes incertitudes, mes non certitudes font que j'ai l'impression d'être dans un meilleur travail* ».

3.2.1.3. Les récits d'épreuves.

Parmi ceux que nous avons recueillis, ce sont les plus nombreux. Pour une part, il s'agit d'agression physique de l'éducateur, agression dont la dangerosité objective est variable. Si Sophie est victime d'une tentative d'étranglement, si Clara se débat avec un adolescent alcoolisé et bien inquiétant, et si Virginie se retrouve dans une situation peu enviable : « *J'ai failli être défenestrée d'une mezzanine »*, pour d'autres, le danger pour eux-mêmes n'est pas avéré. Ainsi en est-il d'Antoine qui, dit-il, se « *connaît. J'ai un physique qui me permet de gérer les attaques, si je dois réagir, je saurais* ! ». Parmi nos interlocuteurs, plusieurs ont décrit des bagarres entre adolescents, dont la violence s'est portée sur eux lors de leur tentative de séparation. Quelques-uns mettent en scène l'intervention préventive dont ils prennent l'initiative pour faire cesser une situation qu'ils jugent insupportable : attitude de provocation qui *« dépasse les bornes* », conduites de destruction ou, dans un autre registre, tentative de suicide. Dans d'autres récits, la violence reste très en-deçà de l'agression physique et ne dépasse pas le stade des insultes. Toutefois, bien que très disparates quant à leurs contenus et à leur intensité, les éléments concernant le vécu du narrateur et son positionnement dans le cours de la situation de violence présentent d'importantes similitudes.

En premier lieu, l'incompréhension ; ce sentiment est le plus couramment exprimé. A l'image de Véronique, qui ne *« sait pas ce qui se passait* », nombre d'éducateurs expriment ce sentiment d'un « *je ne comprends pas pourquoi* ». Il s'y ajoute bien souvent le constat d'une disproportion inexplicable entre l'évènement à l'origine de la violence et le caractère paroxystique de celle-ci. Virginie, qui manque de se faire défenestrer, obtiendra en guise d'explication : *« On me casse pas les couilles quand je regarde une émission* ».Pour une raison futile une adolescente agresse violemment Véronique, la contraignant à un véritable pugilat. Elle conclura son récit par : « *En arriver là pour une connerie* ». Cette incompréhension met en évidence la discordance entre les théories de la violence des éducateurs -Virginie comme Véronique ont toutes deux une théorie de la violence intellectuellement cohérente- et les constats qu'ils font dans la réalité de leur pratique éducative. D'un côté, il y a un discours sur l'origine la violence, de l'autre une incompréhension des déterminants de son apparition et de l'ampleur qu'elle peut prendre. La théorie reste lettre morte, impropre à éclairer les évènements de la réalité. Si les éducateurs disposent tous d'une théorie générale de la violence, celles qui pourraient être « contextualisables » font défaut dans les récits d'épreuve. *« Avec la raison on sait que ça existe* », nous avait dit Léa. Alain lui fait écho : *« C'est l'incompréhension dans la situation*

vertu de la loi du droit d'auteur.

qui est le plus difficile, moi ça me stresse ». Cette incompréhension taraude, obsède l'éducateur bien au-delà de son activité professionnelle. *« Quand on rentre à la maison, on se refait le film de A à Z, pour se demander qu'est-ce que j'ai fait moi, ou qu'est-ce que j'ai pu dire, ou qu'est-ce que j'aurais pu faire etc. et ça tourne, ça tourne et puis on se couche et on a toujours pas la solution, on ne dort pas… Enfin je ne dors pas ; et ça poursuit tout le temps »* (Alain).

A ces incompréhensions, s'ajoute l'ignorance des effets sur autrui des attitudes des éducateurs. Alain s'interroge dubitatif : *« On éloigne, on essaie de calmer, on maîtrise physiquement, on parle. Pourquoi ? Je comprends pas pourquoi…J'ai jamais compris pourquoi* ». Cela entraîne des conduites aléatoires, erratiques. Pris au dépourvu, sans intelligence des évènements, les éducateurs essaient tout, avec une fébrilité d'autant plus grande que l'inquiétude et l'angoisse altèrent leur jugement, leur lucidité et leur fait abandonner la préoccupation du sens de l'action. Olivier l'exprime lorsqu'il dit : *« On ne réfléchit plus, c'est réflexe* », à quoi Antoine ajoute : « *la violence nous aveugle. On ne voit plus qu'elle et ce qui se passe dans notre tête. On voit plus ce qui se passe autour* ». Alors « *on parle, on parle* », ou bien « on *tente de canaliser* », plus souvent encore, « *on gère* . Parfois, à court de ressources « *on gifle* ». Parvenu à ce stade, une seule préoccupation demeure, que cela cesse. Selon les situations et les personnalités, à l'image de ce que décrit Virginie, il ne reste que le sauve qui peut : « *Dans cet affrontement, je me suis sentie dépassée, je pensais à ma sécurité, à éviter les coups et à m'en aller…Je suis partie en courant* ». Il ne s'agit plus de penser une action professionnelle, tout juste d'éprouver l'absurdité d'un affrontement. Cette double aporie, qui concerne la compréhension de la survenue de la violence et l'impossibilité de concevoir les instruments efficaces à lui opposer, est à l'origine du sentiment d'impuissance dont témoigne Marc : « *J'ai pas de réponse pour pallier à la violence* ». Il ajoute : « *on se sent impuissant, terriblement impuissant »* et il conclut : « *On est mal parce qu'on trouve rien. Même si on essaie plein de choses, on arrive au même résultat. On a beau tout essayer, ça explose toujours »*. Virginie fait écho à ce désarroi : « *On envisage tous les possibles, et on se dit qu'on n'y arrive pas…on se sent totalement démuni* ». Ce sentiment attaque la confiance en soi et engendre le doute sur ses compétences. Ainsi Alain : « *J'avais pas de compétences par rapport à ce genre de truc (*la gestion de la violence NDR*) J'peux gérer plein de trucs, mais alors ce truc là ! Ben non (long silence) non (très long silence) c'est des moments difficiles »*, et qui conclut : « *je veux pas revivre ça* ». Cette incompréhension est d'autant plus forte que l'existence de la violence est une surprise. Alain en atteste: *« Je ne m'attendais pas, quand j'ai choisi ce métier, à vivre des situations de violence comme ça. Je pense que ça aurait été plus facile si je m'y étais attendu* ». Cette surprise concerne spécifiquement le passage à l'acte physique. « *Je ne pensais pas que ça irait si loin. J'pensais avoir affaire à des mots, pas à l'affrontement physique* », dit Clara, toute à l'étonnement de l'agression qu'elle subit.

Reste alors l'épreuve personnelle, vécue douloureusement. C'est Clara pour laquelle « *on est des boucliers* ». Plus rien d'humain ici, seulement une fonction : celle de prendre les coups. Dans un sursaut d'orgueil, elle ajoutera : « *Et pourtant je suis une combattante* ! » En écho, Colette raconte. Après avoir vécu une période « *particulièrement difficile* » avec un groupe d'adolescents passablement destructeurs, elle leur tient ce discours: « *Je vous préviens, je laisserai plus rien passer ; je suis un être humain comme*

vertu de la loi du droit d'auteur.

vous. Je ne suis pas un putching-ball, je ne suis pas un robot, je suis un être humain comme vous ». C'est assez dire, le vécu de déshumanisation qu'éprouvent les éducateurs dans ces situations. Il est frappant de constater l'importance de cette revendication d'humanité. Véronique la rappelle : « *La violence physique, non, stop. Je suis quelqu'un, j'existe. Je peux passer sur les insultes, ça m'atteint pas les insultes, mais la violence physique, c'est une atteinte énorme* ».

A tout cela, s'ajoute la difficulté qu'il y a à se résoudre à intervenir physiquement. Plusieurs éléments en sont à l'origine. La peur tout d'abord. Alain l'évoque sans ambiguïté : « *J'allais bosser avec un nœud dans le ventre, il était temps que j'arrête. On a peur, pas de ce qui va nous arriver mais de ce qui va se passer* ». Antoine est plus clair : « *Avant tout, de la peur. La peur de la mort, la peur de la blessure* », mais aussi la crainte de déclencher, par une action inappropriée, une catastrophe. La violence est souvent comprise comme le surgissement de quelque chose d'enfoui, « *sous pression* » disent souvent les éducateurs et qui, tout à coup libéré, fait irruption, à l'image d'une chaudière infernale dont le contenu ne peut plus être retenu : « *C'était comme un volcan qui explosait* », dit Clara. On a peur de déclencher l'irréversible, que « *ça monte* », qu'on ne puisse plus « *gérer* », que ça n'ait pas de fin, que ça bascule dans la folie. Ensuite, règne le doute sur la légitimité de l'intervention physique. Nombreux sont ceux qui, à l'image de Madeleine, considèrent « *que la parole est souvent plus tueuse qu'un coup de pied aux fesses »* et qui, pourtant, se sentent « *mal à l'aise quand je mets un jeune à terre* ». Un sentiment de faute les habite. Madeleine, quinquagénaire, se souvient : *« Avant, ça n'était pas le cas, à l'époque, on nous disait pas : c'est mal !* ». Ce jugement négatif, intériorisé par les éducateurs, a pour conséquence, d'entraver, voire de paralyser, leur action : « *Le moindre geste qu'on fait, on a l'impression que quoi qu'on fasse, quoi qu'on dise, on est pénalisé, on est jugé, la loi s'en mêle. Et du coup, on se dit qu'une claque, quand elle est méritée, elle est méritée (sic) et même ça, on se l'interdit. On a cette petite voix dans la tête qui dit stop ! Attention ! On sait pas les conséquences que ça peut avoir »*. Colette poursuit : « *Du coup on est sans arrêt sur le qui vive, on est des funambules, on n'a pas de filet…. On n'a pas de filet. Suite à cette situation, j'ai été vidée… Vidée… Complètement vidée* ». Ce doute est à l'origine d'un détournement de la préoccupation de l'éducateur dans le conflit. A la réflexion sur la conduite du conflit interpersonnel, se substitue un conflit intrasubjectif à propos de la légitimité de l'intervention. L'investissement cognitif est détourné de la situation concrète, il se porte ailleurs et alimente la spéculation : « ai-je le droit de... » ? On mesure la perte de clairvoyance situationnelle que génère ce détournement. De plus, la difficulté à intervenir physiquement tient à la dégradation de l'idéal du Moi qu'elle entraîne. L'idéal du moi est « *une formation intrapsychique qui sert au Moi de référence pour apprécier ses réalisations effectives »* [365] . Cette référence, forgée dans l'enfance par le jeu des identifications, est l'étalon de la valeur de soi. Il est constitué des valeurs et des idéaux du sujet. Le récit d'Olivier met en évidence sa mise à l'épreuve. A plus de quarante ans, il a une longue expérience professionnelle. Contraint de maîtriser un jeune en « *grosse crise* », suite à une altercation avec un de ses pairs, il ne se sent, dit-il, « *à aucun moment en danger* », il n'est pas « *paralysé par la peur* ». « *C'était la première expérience de ce type pour moi,*

[365] Laplanche, J. ; Pontalis, J. B. 1967. *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, p184.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

confie-t-il, *ça a été violent d'être obligé de prendre un môme et de l'attraper et de le monter de force dans sa chambre, pour moi ça a été violent* ». Le fait de devoir intervenir physiquement est ressenti par nombre d'éducateurs comme une violence qui leur est faite. La mise en jeu de leur propre agressivité leur fait violence. Pour expliquer ce sentiment, mettons-le en relation avec les représentations dominantes de la violence de ces mêmes éducateurs : *« Pour moi la violence c'est du négatif* » dit Antoine. Virginie complète « *La violence, qu'elle soit verbale ou physique, pour moi c'est grave, c'est inadmissible* ». Ils portent sur elle un jugement moral négatif qui s'associe à une représentation péjorative de celui qui use de la violence. Il manifeste par là son manque de culture, son éducation défaillante. La violence est une expression infra-civile. Olivier se proclame non violent. Il s'est extrait, en devenant éducateur, de cette sous-culture de la violence : « *Moi je viens des quartiers et là c'est mieux vu de régler ça à coups de poings que de parler de ce qui fait mal ».* Se résoudre à y recourir -car pour lui toute intervention physique est violence-, lui paraît indigne de lui-même, de ce qu'il est devenu. Venant des quartiers, la violence l'y ramène, ce qui lui fait violence. Clara va plus loin : décrivant un adolescent furieux elle dit : *« On aurait dit, excusez-moi du terme, un gorille qui chargeait* ». La violence est connotée à l'animalité. Moralement condamné, manifestation d'animalité, tout usage de la force, est dégradant. Si les éducateurs répugnent à faire usage de leur capacité à contenir physiquement, c'est moins par une décision liée au contexte de l'action que par souci de mettre en scène, en toutes circonstances, une image d'eux-mêmes fidèle à représenter, comme une icône, leurs propres valeurs. Le souci de l'autre et l'enjeu situationnel ont laissé place à une mise en représentation narcissique. Alors, pour justifier l'action, ils recourent aux arguties. Ainsi Alain explique qu'il aurait *« préféré le maîtriser autrement que par la force ! Mais bon ; j'préfère encore le maîtriser comme ça que de voir le cadre* (le chef de service*) arriver et lui en mettre deux dans la tête, voilà* ».

Les récits d'épreuves ont en commun l'incompréhension des raisons de la violence et l'ignorance des moyens et des méthodes pour intervenir. Il en résulte des sentiments d'impuissance et de doute, souvent renforcés par des atermoiements : la peur, l'inquiétude quant à la légitimité de l'intervention, la disqualification narcissique en sont conjointement ou isolément les causes. Le positionnement éducatif est en décalage, parfois même en rupture avec les exigences de la situation. Saisi, sidéré par cette violence non pensée, l'éducateur se trouve dans une vacuité à la fois de sa pensée et de son faire. Au conflit avec l'adolescent se surajoute un conflit interne. Il n'est plus tendu vers l'appréhension de la situation, mais replié au-dedans de lui-même, parasité par son conflit intérieur. Nous avions repéré, chez les acteurs des récits d'appréhension que tous avaient une réflexion sur leur propre rapport à la violence et qu'ils en avaient tiré les conséquences pratiques pour faire face, pour faire front. Cette dimension est absente dans les récits d'épreuve. La violence est à ce point jugée négativement qu'il semble impossible de l'élaborer. Dans les récits d'appréhension, les éducateurs donnent à voir leur action pour « civiliser » la violence, dans les récits d'épreuve se donnent à voir les atermoiements et les incantations pour la faire disparaître... Magiquement.

3.2.2. L'après coup, reprise et élaboration.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

L'expérience de la violence mobilise l'éducateur et le poursuit une fois la crise passée. Il y a un après coup de la violence. Il est parfois dépressif : perplexité quant aux compétences, sentiment de se « *sentir nul* », selon Virginie, burn-out, « *c'est tuant* » dit Clara. Les éducateurs expérimentent, dans ces moments-là, qu' « *on est notre propre outil de travail* » (Clara) et doutent de l'opportunité de continuer ce « *métier de fou* » (Sophie). Cela étant, ce sentiment, s'il est récurrent, ne dure pas [366] . Le besoin de métaboliser l'évènement devient impérieux et prend le dessus sur les affects dépressifs. « *Ca tourne beaucoup dans ma tête, y a l'incompréhension : pourquoi en arriver là* ! » (Véronique). *« Quand on rentre à la maison on se refait le film de A à Z pour se demander qu'est-ce que j'ai fait, ou qu'est-ce que j'ai pu dire, ou qu'est ce que j'aurais pu faire, et ça tourne, ça tourne, ça tourne* » (Alain). Il faut comprendre, construire une intelligibilité de la crise. Ce n'est pas de tout repos. Ce travail est parfois douloureux et prend l'allure d'un véritable examen de conscience : « *Ce qui est difficile, c'est de reconnaître sa part de responsabilité dans le conflit qui a conduit à la violence. La question qui vient tôt ou tard, c'est ma part de responsabilité dans cette spirale infernale qui mène à la violence… C'est délicat d'en parler* » (Clara), mais, d'une manière ou d'une autre, c'est indispensable. Clara, par exemple, évoque sa méthode, le recours à l'écriture : « *Moi j'ai besoin de comprendre. Ca me permet de mieux supporter. Après, j'ai besoin d'écrire pour décrire la scène de façon précise, pour mettre sur le papier ce que je ressens. C'est une façon de décharger toutes les émotions de façon à évacuer, faire sortir la pression. Après, je fais des hypothèses par écrit, en m'appuyant sur des théories et après je cherche d'autres moyens d'action, de réponses que j'aurais pu adopter : c'est préventif. (…) Ca permet de ne pas rester dans une impression émotionnelle, mais d'identifier, de clarifier, de repérer toutes les choses qui ont participé à la violence. Comprendre, trouver un sens, une logique* ». Ce texte illustre le travail de l'après coup. Il faut évacuer, faire sortir la pression, se débarrasser de cette surcharge qui rend la pensée confuse. Le vocabulaire utilisé ici frappe car c'est celui là même qui est utilisé pour décrire l'adolescent en crise. La violence lui permet de « décharger », lui aussi, un « trop plein » ; la métaphore de la « *cocotte minute sous pression* » est très souvent utilisée. Tout se passe comme si il y avait, à l'œuvre dans la crise, un transfert des pressions. L'adolescent, par la violence, se décharge de la sienne devenue trop envahissante, et en charge par là même l'éducateur qui, à son tour, doit s'en débarrasser. Cela fait, une deuxième phase du travail commence, le travail de compréhension, construit ici à partir d'hypothèses appuyées sur des modèles théoriques. Clara s'assigne deux buts dans ce travail, mieux supporter, trouver de nouvelles modalités du faire. « *C'est préventif* », dit-elle. Il est indispensable de sortir des « *impressions* », de se dégager de la confusion. Le travail d'écriture opère cette mise à distance des affects. Il permet une réappropriation de l'évènement violent. Il n'est plus subi, il est travaillé, disséqué, reconstruit, bref maîtrisé. On observe la nécessité de revivre l'évènement dans l'imaginaire par la mise en scène les « *réponses que j'aurais pu adopter* ». Nous retrouvons, dans cette scénarisation, un phénomène de réparation analogue à celui que nous avions mis en lumière dans les récits traumatiques.

Il y a unanimité à considérer que la métabolisation de l'évènement est indispensable ;

[366] En tous cas, pour nos interlocuteurs qui, tous, ont fait le choix, du moins au moment de notre rencontre, de poursuivre ce métier avec des adolescents et en internat.

vertu de la loi du droit d'auteur.

la méthode la plus souvent mise en avant est l'échange avec les pairs, en équipe au sein de l'institution : il faut en parler, il faut s'en parler. Ce qui est attendu de l'équipe et de l'institution est multiple. Ils ont à la fois une fonction de contenant du trop plein d'émotions, de soutien à l'éducateur en difficulté, d'empathie -ils doivent reconnaître « *qu'il faut tellement de courage pour faire ça* » (Clara)-, puis d'aide à la compréhension pour permette la mise en place de *« solutions* ». Force est de constater qu'ils y sont, lorsqu'on écoute les éducateurs, bien souvent défaillants.

Les éducateurs attendent de l'équipe et de l'institution un « soutien ». « *J'en reviens toujours là, ce qui manque c'est le soutien* » (Alain). Virginie est plus péremptoire : « *Le premier besoin de l'éducateur est de se sentir soutenu par une institution et par une équipe* ». Cette revendication exprime un besoin de réassurance. Le déchaînement de la violence génère un sentiment de singularité. Antoine en témoigne : « *Savoir qu'ils avaient vécu la même chose, qu'on avait aucun autre moyen d'action, de prise (…). Intérieurement ça m'a rassuré. J'avais besoin d'en parler avec l'équipe, d'être écouté (…). Ce qui m'a… C'est dommage mais c'est vrai, que ce qui m'a rassuré c'est qu'on a réitéré les mêmes phénomènes de passage à l'acte avec d'autres collègues qui se sont retrouvés dans la même situation. En discutant, je ressentais qu'ils avaient vécu la même chose, qu'on avait aucune…aucun moyen d'action de prise. Intérieurement, ça m'a rassuré.* Thomas lui fait écho : « *C'est nécessaire pour plusieurs points. D'abord, ça permet de voir qu'on est pas tout seul à être confronté à certains problèmes avec les jeunes* ». L'expérience de la violence isole du monde, aux affects de désarroi se mêle un sentiment de solitude et d'incommunicabilité de l'expérience *« quand on est dans des trucs comme ça, on a le sentiment que personne nous comprend* » (Chantal). Celui-ci est d'autant plus puissant qu'il s'y ajoute une angoisse particulière, un sentiment d'étrangeté : l'expérience parfois, submerge, et conduit à douter de la réalité du vécu : « *On ne peut pas tout emmagasiner et tout se prendre dans la tronche parce que sans ça on va finir à l'hôpital psychiatrique* » (Alain). L'échange avec les pairs à pour objectif de désinsulariserl'expérience. En la partageant, on en reconnaît la normalité, elle devient socialisable. Sans être banalisée, elle est rendue à sa dimension humaine. Marc exprime cette fonction de socialisation : *« Avec l'équipe on n'évacue pas angoisse et impuissance, on la partage* » dit-il. Le soutien, c'est aussi valider l'action car la gestion, parfois chaotique des situations violentes, sème le doute sur les compétences : « *On attend qu'un collègue dise : « peut être j'aurais faits pareil », pour se réconforter et se dire qu'on a peut être choisi la bonne solution* » (Marc). « *Ce que j'ai fait, est-ce que ça peut être validé* », se demande Chantal. Cette double fonction de réassurance et de validation de l'action est indispensable. Chantal, très éprouvée par une expérience traumatique, ne peut reprendre le travail que parce qu'elle a éprouvé le soutien de son équipe : « *Revenir ? Je crois que c'est premièrement le soutien de l'équipe. Je sentais que derrière, j'étais pas toute seule parce que toute seule je serais pas revenue »*. De plus, savoir que l'on sera soutenu par l'équipe permet de se sentir assuré plus longtemps dans l'action. *« Quand on a pas de soutien, on est plus vulnérable, nos limites sont plus facilement là* » (Alain). L'équipe « soutenante » est en quelque sorte une présence absente. Savoir qu'elle sera en phase avec la conduite des actions rassure et permet d'aller de l'avant. Ce soutien escompté, anticipé, atténue le sentiment de solitude et d'isolement qui bien souvent assaille l'éducateur dans les situations difficiles : « *Même si*

vertu de la loi du droit d'auteur.

on est seul, dans sa tête on est quand même une équipe », dit Marie. Cette équipe « *dans la tête* », mentalement présentifiée, permet de ne pas se sentir acculé dans la difficulté : *« On sait que si nous on peut plus, il va y avoir quelqu'un qui va prendre la relève, donc qui va assurer (…) Ca permet de pas porter le truc tout seul, parce que c'est quand même lourd* » (Alain). A contrario, cette absence de soutien est ressentie comme particulièrement péjorative, elle génère de véritables angoisses d'abandon : « *J'ai un « sentiment d'impuissance, une désillusion. (…) Ca m'est arrivé de tomber un peu dans le désespoir à ce niveau là, sans le soutien de l'équipe. Ca a affecté l'envie de continuer ce travail*. » (Clara). Parfois même, elle est vécue comme une violence.

L'échange après coup, permet de vérifier et de refonder la cohésion de l'équipe. Elle est indispensable : « *Seule, je ne peux rien faire. C'est un combat trop dur à mener. Il faut une cohésion d'équipe »* (Clara). Travailler la violence, travailler avec la violence est un « combat » et seule la cohésion des éducateurs est en mesure d'assurer la cohérence des actions individuelles. L'échange après-coup vient réaffirmer l'engagement dans le « combat » commun et la cohésion de tous. Elle se fonde sur des valeurs partagées : « *On essaie de conjuguer nos valeurs* », dit Antoine, qui ajoute : « *La cohésion de l'équipe, c'est être d'accord sur les valeurs à faire passer au niveau des jeunes* », et doit être renouvelée à chaque nouvel épisode de violence. L'échange, Roland le rappelle, réaffirment le respect du sujet qu'est l'adolescent en crise : *« Le travail en équipe, j'y reviens, c'est là* (à propos de la violence) *que c'est important. Il doit y avoir obligatoirement une cohérence, et une cohésion dans ces gestions là de l'humain. Quand il y a clash, il faut les accompagner dans leurs pétages de plombs »*. Par-delà la restauration narcissique, il permet de se resituer collectivement par rapport au sens de l'action, de subordonner ce qui se dira, ce qui se fera, le *« combat* » qui sera mené, aux exigences de l'éthique. Apparaît là, en filigrane, une fonction essentielle de la régulation. Elle permet de se protéger de la vengeance, de ne pas confondre combat contre le violence et combat contre le violent ?

Cela fait, vient le besoin d'analyser l'évènement, de se demander pourquoi là ? Pourquoi maintenant ? Pourquoi moi ? Le moment de s'interroger sur ses propres conduites, de rendre intelligible l'évènement car « *ça fait partie de la violence de ne pas avoir compris* » (Clara). « *Ca tourne beaucoup dans ma tête*. *Je me suis interrogée sur la relation que j'avais avec cette jeune fille. Quelle part j'avais en fait là dedans. J'en avais une c'est sûr (…) En parler ça résout pas tout mais ça aide beaucoup* » (Véronique). Ce besoin de comprendre est d'autant plus important que, bien souvent, les éducateurs ont la conviction que leur propre attitude est, si ce n'est à l'origine, tout au moins en cause dans la survenue et le développement de la violence. Aussi est-il essentiel de se demander : « *Qu'est-ce qu'on renvoie ? Se poser la question de savoir qu'est-ce qu'on renvoie »* (Fanny).

En définitive, la reprise de l'évènement dans l'après-coup remplit quatre fonctions : une fonction de réassurance, une fonction de validation, une fonction cohésive et enfin une fonction d'intelligibilité. Ces fonctions restauratrices, mettent en lumière le bouleversement que la violence fait vivre. Au doute sur la valeur de son action se superpose celui de la normalité des émotions ressenties, auxquels se surajoutent l'angoisse de n'y rien comprendre et l'inquiétude quant à la capacité de résistance, de

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

cohésion du collectif. Cela étant la mobilisation de l'équipe éducative va au-delà. Elle renouvelle le pacte éducatif dans un processus collectif qui, pour résister à la violence, met en scène l'empathie réciproque et indéfectible de ses membres, réaffirme les valeurs communes et l'éthique qui les fondent. La « réunion d'équipe »est le rituel qui permet ce processus. Nous y reviendrons dans un prochain chapitre.

Cet échange est à haut risque. La peur du jugement d'autrui est souvent présente. « *Je peux redouter que mes collègues me renvoient : « tu l'as bien cherché, t'y es pour quelque chose. C'est la phrase qui tue* », dit Clara. Chantal illustre cette inquiétude dans un parfait lapsus : « *L'équipe valide ce qu'on ressent dans un jugement qui n'existe pas* ». L'important, ajoute Thomas, c'est « *le respect des gens. Savoir parler des problèmes et les dire mais sans tomber dans le jugement, sans tomber un peu trop dans l'agressivité* ». C'est assez dire que la crainte du jugement d'autrui se mêle inextricablement au besoin de lui parler. Il ne s'agit pas de se soustraire à la critique mais le temps du jugement ne saurait se confondre avec celui de l'expression des émotions ; il y a un temps pour tout et un ordre des choses. Entendre la critique n'est possible que dans un temps second et seulement dans la mesure où la réassurance narcissique a été suffisamment réparatrice. Clara, par exemple, est parfaitement lucide de son implication dans ce qu'elle appelle le « *déchaînement de la violence* », elle sait bien qu'un temps viendra où il lui faudra *« reconnaître sa part de responsabilité dans le conflit qui a conduit à la violence ».* Il y a, pire encore que la crainte de la critique prématurée des pairs, la peur de leur indifférence. « *J'en ai voulu à mes collègues, j'avais l'impression qu'ils s'en foutaient complètement* » dit Alain. Cette indifférence, souvent évoquée à propos de l'encadrement, est une véritable violence. Elle fait éprouver un sentiment d'instrumentalisation d'autant plus intolérable qu'il réitère celui de la situation de violence : « *Cette sensation qu'on attend que les éducs soient pressés comme des oranges pour faire quelque chose, pour se rendre compte que ce qu'ils vivent n'est pas acceptable, pas possible »* (Colette). Elle ajoute : « *ce qui fait violence, c'est que nous, on a l'impression qu'on est jamais entendu, qu'on est jamais écouté* ». Certes, ce discours est classique, banal, le sentiment de n'être jamais suffisamment estimé par sa hiérarchie n'est pas, en soi, d'une grande originalité, mais cette « indifférence » génère dans le cas précis des vécus de violence, un surcroît de souffrance qui tient au fait de n'être pas reconnu d'autrui sans sa souffrance précisément. « *Ce dont j'aurais davantage besoin à ces moments, c'est de reconnaissance (…), d'avoir toujours ces regards très durs, souvent négatifs des jeunes, on vient à douter : c'est nul. Tout est nul* » (Clara). Et lorsque ce sentiment de nullité n'est pas minoré par l'empathie, quand l'écoute ne vient pas restaurer l'estime de soi, la souffrance s'exacerbe. Ecoutons à ce propos Virginie. Elle doit, sans qu'il y ait eu avec elle aucun échange, accompagner une adolescente pour une intervention volontaire de grossesse. Elle ne connaît pas cette adolescente et n'est chargée de son accompagnement qu'en raison de l'indisponibilité (dont Virginie pense qu'elle est de circonstance) des collègues qui en sont responsables. Virginie est une jeune femme sans enfant, pour laquelle, nous le comprenons à demi-mots, un avortement ne va pas de soi et suscite une foule de questions à la fois morales et personnelles. Elle est troublée, bouleversée à cette idée et ne se sent absolument pas capable d'accompagner une jeune fille dans une telle démarche. Elle n'a néanmoins pas le choix et effectue cet accompagnement. Lorsqu'elle raconte cet épisode, elle reste très mesurée même si son

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

émotion est perceptible, sa colère ne se manifestera qu'à la fin de son récit lorsqu'elle dira : « *Pas un de mes collègues et je revoie même pas mentalement qu'un de mes collègues m'ait dit : « oh là là, ça a dû être violent ça* ». L'indifférence prive le sujet d'une reconnaissance dont il a, là, infiniment besoin. Elle le castre dans sa volonté de partager l'épreuve, elle lui coupe la voie d'une ré-humanisation, elle le laisse à sa nullité en lui refusant une socialisation de ses éprouvés. Elle le traite en définitive comme un paria [367] .

Les éducateurs ont souvent exprimé le sentiment que leurs hiérarchies étaient indifférentes à leur souffrance, qu'elles ne faisaient que rarement preuve l'empathie et que, la crise passée, tout reprend comme avant : *« Il y a l'évènement violent, mais je me dis qu'après il doit y avoir une suite à ça aussi bien pour l'éducateur que pour le jeune que pour l'institution. (…) Je suis vraiment surprise ; c'est un peu comme un raz de marée. Le raz de marée passe puis après on reconstruit, on recommence. Mais je suis surprise qu'il n'y ait pas un temps d'arrêt. Ca ça me questionne beaucoup… Pour mettre du sens* » (Léa). Roland lui, attend autre chose de l'encadrement. Educateur assuré dans son métier, la confrontation à la violence est une des motivations essentielles de son choix professionnel et il en assume parfaitement les risques : « *Moi je fais mon travail, j'attends de lui* (le chef de service) *qu'il fasse le sien. (.) J'attends de lui qu'il fasse son métier* ». Et quel est ce métier ? « *J'attends de l'encadrement une écoute de l'état de l'équipe.* (Qu'il soit) *capable de comprendre quand il faut arrêter. (…) Si moi j'arrive pas à savoir que le jeune va trop loin et que j'en peux plus, lui il doit me le dire* ». Il y a là une demande de lucidité préventive. Confrontésà la difficulté au quotidien, les éducateurs craignent de perdre les repères de l'acceptable et de l'inacceptable : « *Des fois on perd le fil de la vraie vie, on est sur une autre planète* » (Véronique) ; pris par l'action, leur lucidité s'amenuise, *« la violence aveugle* » nous avait dit Olivier. La hiérarchie doit exercer une vigilance attentive à ces phénomènes et prévenir l'irréparable. Roland, comme certains de ses confrères, sont eux prêts à aller fort loin pour travailler la violence mais conscients, à défaut d'en être lucides, de leurs limites, ils confient à l'institution le soin de les leur rappeler.

L'après de la violence, s'il n'est pas élaboré, peut être destructeur. Quelques éducateurs évoqueront furtivement des « *collègues qu'on a poussé dehors* » (Madeleine) parce qu'ils cédaient eux-mêmes à la violence, ou avaient des conduites auto destructrices : « *J'ai vu des gens qui venaient au boulot avec quelque chose dans le ventre. Ils allaient au bistrot avant de boire* (sic) » (Madeleine). Le lapsus dit assez la chronicité. Cela étant, l'expérience de la violence ne motive pas tous les éducateurs à élaborer de nouveaux arts de faire. Les exemples d'Emmanuel décidant de ne plus jamais en venir aux mains, ou de Madeleine qui pour dépasser sa peur devient une karatéka émérite restent isolés. Le plus souvent, passé l'acmé de la violence, les choses en reviennent à leur ordre précédent. Tout au plus « *on est plus méfiant, plus sur ses gardes* » (Véronique). Il y a, à l'instar de celui de Véronique, un discours fataliste, résigné : « *Demain est un autre jour, il y a d'autres aventures qui nous attendent. C'est pas si simple de revenir au boulot mais ça fait partie de boulot. C'est des risques auxquels il faut s'attendre, ça arrive* » (Véronique). *« C'est peut être nécessaire d'accepter son*

[367] Le nom paria désigne, en Inde les hors castes. Considérés comme impurs, ils pratiquent en général des professions liées à la souillure. Rey, A. *Dictionnaire Historique de la Langue française*, op. cit.

vertu de la loi du droit d'auteur.

impuissance, c'est aussi reconnaître l'existence de l'autre et de sa différence » (Clara). Une ligne de partage sépare les éducateurs pour lesquels la violence est au cœur de l'éducation et ceux pour lesquels elle est une manifestation pathologique. Les premiers considèrent que « *éducateur c'est un boulot où on doit être préparé à ça* » (Madeleine) et ils s'y préparent. Pour eux, l'élaboration post-crise dépasse les fonctions que nous venons de décrire et les engage à une réflexion concernant leur propre violence et leur propre rapport à la violence. Celle-ci peut les conduire à une transformation radicale de leur pratique. Pour les seconds, la violence marque la limite de l'éducabilité et, s'ils conviennent qu'elle doit être partiellement supportée, elle prend le statut de manifestation pathologique dès qu'elle dépasse leur capacité de tolérance. « *La violence* », dit Thomas, *« peut se révéler jusqu'à un certain niveau puis après on franchit des limites qui font qu'on a pu affaire à des réponses éducatives mais à des réponses plus psychologiques* ». Cela étant, dans un lapsus saisissant, il témoigne du peu de crédit qu'il accorde à l'efficacité supposée de la prise en charge psychologique : *« Après, pour la violence, il y a des soins.. Peut être palliatifs* ». C'est assez dire que c'est sans espoir ! La modification des pratiques ne s'impose pas à la majorité des éducateurs et, une fois passé le moment difficile de la crise, une fois la fonction réparatrice de l'équipe effectuée, le retour à l'homéostasie contribue à l'oubli de la difficulté. Il en reste une trace, la marque d'une douleur, le souvenir de quelque chose qu'on ne voudrait plus revivre. Olivier résume ce parcours : « *Ces situations m'ont marqué, (…) le fait d'en parler aux autres permet de mieux structurer sa pensée (…) après ? On fait la politique de l'autruche, on oublie, on évacue »*.

3.2.3. Le discours des émotions.

Nous avons évoqué précédemment la capacité de mise à distance des émotions dans les situations de violence. C'est, par exemple la cas pour Lucie qui n'est « *pas forcément dans l'émotionnel quand je suis dans les situations de violence car la théorie m'aide à mentaliser dans ces moments là* », ou pour Annie qui diffère leur apparition : « *Sur le coup moi… C'est après que j'ai ressenti les choses. Sur le moment il faut gérer, il faut gérer la crise. Il faut que ça passe, on pense pas à ses émotions propres, en tous cas pas moi* ». Cependant, de tels témoignages restent exceptionnels dans nos entretiens, l'envahissement émotionnel semble le lot commun.

Au premier rang vient la peur ou plutôt les peurs car elles sont multiples. Celle de l'agression physique est la plus couramment exprimée. Elle peut prendre des formes paroxystiques et être une véritable peur létale : « *Sur les émotions ? Avant tout, de la peur. (…) Une peur de la mort, une peur de la blessure* » (Antoine). Sa manifestation en est souvent « *la boule au ventre* » (Annie). Il y a aussi la peur qu'une fois la violence engagée, on ne sache plus l'arrêter, qu'elle emporte tout sur son passage. Pire, que les mots prononcés, les attitudes adoptées, loin de l'apaiser la renforcent, la peur, nous dit Chantal, « *de ne pas arriver à mesurer si ça va s'arrêter ou pas* ». Elle altère la perception de la réalité, la lucidité sur la situation et peut se transformer en une véritable panique qui annihile toute intervention. Elle entraîne alors une culpabilité et une dévalorisation de soi car l'éducateur l'interprète comme une lâcheté. Souvent dit Clara, *« j'avais peur. Et là, je*

vertu de la loi du droit d'auteur.

me disais j'y vais plus. (…) Par impuissance, parce que j'avais peur… Etant seule j'avais peur. Là je pense que je faisais pas mon boulot » (J'ai) « *un sentiment de culpabilité quoi. Du coup j'y arrive pas et je sais pas comment faire. (…) J'me sens pas professionnelle, je me dis à quoi je sers, je sers pas à grand-chose, je l'aide pas ce jeune, je participe à son dysfonctionnement* ». Ce disant, elle élève le ton comme pour donner plus de force à son propos. Nous comprenons l'impasse où conduit la peur. Il n'est, a priori, rien de plus normal pour une jeune femme d'avoir physiquement peur d'un adolescent furieux qui menace de passer à l'acte ! Mais lorsqu'elle s'installe et prend le dessus, plus rien ne va de soi. Rester, tenter d'intervenir ? C'est s'exposer à la terreur. Fuir ? Cette idée est insupportable : elle vient heurter l'estime de soi. On tombe de Charybde en Scylla ! On mesure ici l'importance de la maîtrise des émotions dont parlent certains éducateurs. Elle empêche de sombrer dans la dialectique mortifère de la peur et de la culpabilité.

Par-delà la peur, il y a l'angoisse plus difficilement identifiable et en définitive plus terrifiante que l'appréhension des coups. Alain cherche ses mots : « *c'est la tension qu'il y a dans la pièce qui m'oppresse et qui m'envahit. C'est pas facile à décrire. On sent, on la sent cette tension. C'est peut être de l'angoisse, c'est presque de l'angoisse, si c'est de l'angoisse parce qu'il faut s'en sortir quand on rentre à la maison* ». L'angoisse, qu'il peine à identifier est une angoisse majeure : celle de rester enferré dans la tension, de ne pas parvenir à se déprendre de ce ressenti d'oppression. S'insinue le doute sur son propre équilibre mental, sur sa capacité à discriminer et à traiter les éléments de la réalité. Cet éprouvé fait craindre la folie. Cette angoisse, bien souvent évoquée avec pudeur, avec retenue, n'en est pas moins obsédante. « *J'ai envie de m'en sortir indemne* » dit Alain. Il ajoute : *« Il y a moyen de ne pas en sortir indemne, il y a moyen de se faire très mal. Je parle pas physiquement. C'est difficile j'ai du mal à l'expliquer là… Ben de péter un plomb, de faire une dépression* ». Plus directe Annie évoquera un arrêt maladie imposé par son médecin : « *Le médecin m'avait dit soit vous vous calmez, soit vous allez perdre votre enfant. Parce que j'étais tellement angoissée, tellement énervée, il fallait que je me calme* ». Si quelques éducateurs seulement, et c'est heureux, parmi nos interlocuteurs ont vécu des épisodes traumatiques, l'angoisse du traumatisme est présente à peu près chez tous. Elle est parfois exprimée avec humour : « *quand j'en parle à l'extérieur, on me dit que c'est un métier de fou* » (Thomas), parfois sous forme de bravade. Dans toutes nos rencontres ou presque, cette inquiétude s'est glissée dans la conversation.

La peur et l'angoisse, ne sont pas systématiquement paralysantes. Certains éducateurs développent des méthodes pour s'en faire des alliées : « *La peur est une aide, dans le sens où je l'ai travaillé, j'en ai conscience. Je sens que c'est une limite pour moi et que cette limite, il faut que je la désamorce… C'est sûrement une aide* » (Fanny). Ils constatent que la peur développe la vigilance et permet d'anticiper, avec une lucidité renforcée, l'action à conduire. Pour cela, il convient d'être à l'écoute de soi pour en discerner les prémices, identifier le problème et agir en conséquence. Cette compétence est le fruit d'un véritable travail. Il consiste à reconnaître ses affects sans en être envahi : « *J'avais la trouille mais j'étais consciente que j'avais la trouille* » dit Madeleine. Plusieurs stratégies nous ont été décrites. La première consiste à se donner les moyens, dans la réalité, de ne plus leur être soumis. La démarche de Madeleine devenant karateka est, de ce point de vue, exemplaire. Le « travail sur soi », expression en usage pour désigner une psychothérapie, a la faveur de certains éducateurs. Il permet, disent-ils, la prise de

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

distance, la conscientisation des signes avant coureurs de l'envahissement émotionnel et la protection de ses excès invalidants. La théorisation est pour d'autres le moyen privilégié de tenir à distance les émotions, nous y reviendrons. Une autre méthode originale nous a été rapportée : le transfert momentané des affects. Elle consiste à substituer à la peur une autre émotion sur laquelle on transfère l'énergie de la première. C'est la fonction dévolue à la colère. Elle est souvent décrite comme un rempart contre la peur : « *C'est la colère qui domine. La peur ? Pas sur le coup. Sur le coup, c'est la colère. Je me protège, je la tiens à distance* (la peur) *On réalise pas, c'est pas là qu'il faut avoir peur, c'est après. C'est pas là que je m'autorise à avoir peur, faut gérer »*. (Véronique). Si la peur inhibe, la colère libère. Elle permet de reprendre la main de se hisser au dessus de la rage de l'adolescent, de faire front. Elle peut prendre un caractère homérique : *« J'étais à bout, j'en pouvais plus, je lui aurais cassé la gueule, cette explication était vitale* ». Elle oppose à la violence une énergie, une force susceptible de lui faire barrage. L'emploi du terme « vital » par Emmanuel est lourd de sens. Nous avons évoqué l'expérience de Marie. Après avoir subi bien des avanies, s'être sentie en *« grand danger* », avoir eu très peur, elle est gagnée par la colère et retourne voir son tourmenteur pour lui dire son fait. Il y a là une illustration du phénomène de transfert de l'affect. Marie, pour un temps, se débarrasse de sa peur, et endossant un habit de colère, affronte à nouveau le danger. Ultime tentative, tentative vitale précisément, pour exister dans la situation.

Il convient de faire place au sentiment d'humiliation. Marie l'exprime de façon directe. « *On se sent vexée, humiliée, rabaissée, ça n'est pas facile, il faut beaucoup de confiance en soi pour dominer tout ça* ». Avec une candeur naïve elle ajoute : « *Moi je connais des gens fabuleux qui y arrivent miraculeusement* ». On le voit, les conditions pour échapper à l'humiliation sont assez difficiles à réunir puisqu'elles ne se trouvent que dans l'univers du fabuleux où, chacun le sait, les miracles existent. Ce sentiment, rarement exprimé, est bien souvent vécu par les éducateurs. Il s'inscrit en filigrane lorsqu'ils évoquent les insultes, et les injures dont ils reconnaissent être souvent l'objet. Cette violence verbale blesse profondément.

Peur, angoisse, colère, humiliation, sentiment d'impuissance aussi, auquel nous avons donné place dans un précédent chapitre, le tableau des émotions est bien noir ! Il s'équilibre toutefois par l'évocation d'émotions d'un tout autre registre. La fierté tout d'abord. Pouvoir, comme le dit Roland « *se regarder dans une glace et se dire : c'est pas mal ce que tu fais* ». Constater comme le fait Lucie, avec un sourire qui dit assez le contentement, que son intervention « *ça a fait son petit effet* ». Cette fierté artisanale du travail bien fait, procure de véritables satisfactions, des joies profondes : celles de faire avancer les choses, d'apporter aux adolescents, ce qui compense le plus souvent les difficultés. Plusieurs éducateurs l'expriment, comme Annie, avec des superlatifs : « *Il y a beaucoup de bonheur dans ce métier* » dit-elle, « *c'est génial* ». Eric pour sa part évoque « *le plaisir* » et Madeleine n'hésite pas à parler d'amour : « *Je suis tombée amoureuse de ce métier, j'ai aimé, j'ai été passionnée* ». Elle ajoute, non sans humour : « *D'ailleurs, pour bouffer trente ans d'internat, faut le faire* ! ». Ce plaisir, ce bonheur puisent leurs sources dans une adéquation très profonde du sujet avec son métier. Et, bien que le mot de vocation soit tabou en travail social, et que chacun ait bien pris le soin de dire qu'être éducateur est un métier, il n'en reste pas moins vrai que les mots pour l'évoquer, qu'il s'agisse de ceux de la douleur, du désarroi ou au contraire du plaisir, sont des mots de

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

passion bien plus que des mots de raison : « *Elles* (Les adolescentes) *ont pris quelque chose de nous, c'est génial* », dit par exemple, Annie. *« Etre éducateur, c'est mon identité, ça m'emplit* » (Lucie).

3.2.4. Retour aux sources de la violence : perception et théorie.

Dans la première partie de notre recherche, nous avons mis en lumière les sources de la violence. Les éducateurs en situent l'origine presque exclusivement dans l'histoire singulière du sujet, elle est le résultat des carences, des dysfonctionnements, des tares de leur environnement familial. Nous nous sommes étonné de ce monolithisme interprétatif. L'échange permet de construire un ensemble de représentations à la fois plus nuancé et plus complexe que celui qui ressort de leurs écrits.

Il permet surtout de discerner à quel point les représentations des sources de la violence sont en résonance avec le vécu de cette même violence. C'est là un aspect particulier de la connaissance des éducateurs. Elle n'est pas, pour eux, un objet d'étude, elle ne résulte pas d'une réflexion construite à distance, elle est forgée dans et par l'expérience de sa rencontre, c'est une connaissance d'épreuve. Dès lors, leurs représentations de ses sources seront largement imprégnées et tributaires de leur vécu. L'entretien de Marie est, à ce propos, exemplaire. Son expérience est traumatique ; « *C'était atroce* », dit-elle. Elle est toujours, lorsque nous la rencontrons, émotionnellement proche des évènements, elle semble presque les revivre en nous parlant. Elle dresse un portrait sans concession des adolescents difficiles : *« C'est des gamins, des fois, on a l'impression qu'ils sont dans une extrême dureté et qu'ils aiment… Qu'ils sont un peu sadiques, qu'ils aiment bien blesser et faire peur aux éducateurs. (…) Des fois ils sont capables de nous mettre plus bas que terre et de continuer, de continuer et de jouir de nous voir rabaissés, écrabouillés et tout ça. (…) ».* Derrière ce portrait, comme un palimpseste, se lit son vécu subjectif de la violence, ce texte dit, avant tout, sa peur et son humiliation. C'est à partir et au travers de son vécu traumatique qu'elle dresse le portrait des adolescents. Celui-ci est plus le résultat de sa projection que celui de son observation et de son analyse. S'il renseigne le vécu de la violence, sa validité en tant que portrait psychologique des adolescents est sujette à caution.

L'entretien de Virginie donne à voir un aspect complémentaire de cette construction. A l'issue de la tentative de défenestration dont elle est victime et de l'accompagnement contraint de l'adolescente devant subir une intervention volontaire de grossesse, ses griefs se portent sur ses supérieurs hiérarchiques. Ils ne l'ont pas soutenue, ils ont banalisé la gravité de l'acte de l'adolescent, et ne l'ont pas reconnue dans son épreuve. Elle déplore « *le manque d'implication humaine* ». Ils se portent aussi sur ses collègues qui sont restés aveugles à *« la violence intime* » qu'était pour elle une intervention volontaire de grossesse. Ses griefs sont ravivés par leur curiosité déplacée à son retour : *« alors comment s'est passée l'intervention t'as vu ou t'as pas vu et tout ? »*. Lorsque nous abordons avec elle les causes de la violence, elle est, de tous nos interlocuteurs, celle qui s'attarde le plus sur les incohérences institutionnelles, les défaillances d'autorité des responsables, l'absence de cohésion de l'équipe qui, de son point de vue, insécurisent des jeunes, et sont à la source de leur violence. Sans mettre en cause la

vertu de la loi du droit d'auteur.

pertinence de son jugement, nous constatons cependant qu'il se construit à partir d'un ressenti de manque : l'institution, qui n'a que peu le souci de son personnel, banalise sa souffrance lui fait violence. L'indifférence et l'incohérence des décisions de ses collègues à son égard lui font aussi violence. Par conséquent elle infère que la violence des adolescents est générée, de façon identique, par ce qui lui fait violence : l'incohérence et l'absence de cohésion. Il y a homothétie causale en quelque sorte. Ces deux exemples illustrent une particularité de la construction de la réalité directement inférée des éprouvés. Sa fonction est de les justifier a posteriori, de rétablir l'équilibre rompu entre l'éprouvé et l'intelligible.

La controverse entre les conceptions de Thomas Hobbes et celles de Jean-Jacques Rousseau, n'est pas close pour les éducateurs. Si certains, à l'image de Lucie ont la conviction d'une « *violence fondamentale* », si Emmanuel affirme que « *la violence nous a structuré le système limbique, l'hypothalamus et le cerveau reptilien. On s'est construit avec la violence, c'est dans nous et on a beau être évolué machin ça fait que très peu d'années finalement qu'on est civilisé. C'est très fort en nous, c'est notre fond commun.* », Annie tout aussi convaincue et convaincante, réplique par un péremptoire : « *On ne naît pas violent on le devient* ». Le débat n'est pas nouveau, cependant le raisonnement des éducateurs se construit d'un côté ou de l'autre de cette ligne de partage, avec, pour une majorité d'entre eux, une conviction forte et des conséquences sur les pratiques professionnelles.

Pour tous, l'environnement familial a peu ou prou partie liée avec la violence [368] . Cependant, il n'est pas équivalent de penser que la famille n'a pas été en mesure de socialiser une violence innée ou bien qu'elle l'a elle-même générée. Dans le premier cas, sa socialisation est le travail fondamental de l'éducation. « *Pour moi, la violence est intrinsèque et le travail de l'éducation c'est de transformer, de canaliser cette violence. C'est le boulot de ceux qui sont en charge d'éducation »* (Lucie). Dans cette perspective, sont mis en avant *« les manques de repères éducatifs* » (Colette) fournis par l'environnement, et les conséquences de cet échec éducatif. *« Le jeune ne se projette pas plus loin. Il y a une certaine flemmardise dans sa réflexion. Il y a les pulsions qui montent et plutôt que de faire un effort, de se tempérer, de se calmer, d'entrer dans la discussion, il prend la voie la plus courte en fonction de ses pulsions : taper dans la porte »* (Eric). La maîtrise des pulsions est un travail, la pente naturelle est celle de la satisfaction immédiate. Dans ce paradigme, l'usage de la violence est une évidence. Les éducateurs ont pour mission de reprendre et de poursuivre le processus éducatif que l'environnement familial, pour des raisons multiples, n'a pas été en mesure de mener à bien. Ils sont dans une posture de suppléance. Leur mission a d'autant plus d'importance que l'échec de la socialisation des pulsions ouvre la voie à la destructivité. Madeleine par exemple, distingue entre violence et agressivité. Elle les différencie à partir d'une violence première : « *L'agressivité, c'est porteur, la violence est destructrice. Je suis persuadée qu'on a tous des parties sombres et, si on peut les canaliser, on peut les rendre positives. Si on peut pas les canaliser, ça devient une violence destructrice* ». Elle évoque pour

[368] Nous avons largement évoqué, dans l'analyse des écrits, cet aspect concernant l'origine de la violence. Il reste présent dans le discours que nous avons recueilli au cours des entretiens. Nous n'en ferons pas une nouvelle fois l'analyse, préférant mettre l'accent, dans ce chapitre, sur ce qui complète notre exposé de première partie.

vertu de la loi du droit d'auteur.

illustrer son propos -c'est une ancienne championne de ski-, la mobilisation de l'agressivité dans le sport. Eduquer est un travail de transformation, presque de transmutation. Faire en sorte que, des « *parties sombres* » de chacun, puisse naître une agressivité *« porteuse* », mobilisable pour des buts non destructeurs.

Dans le paradigme d'une violence acquise, deux ensembles se distinguent. Dans le premier, l'environnement « *inculque la violence* (..) *le milieu familial fait qu'on les nourrit de violence ces enfants là* » (Annie). Elle est au cœur de l'éducation qu'il reçoit de parents violents ou asociaux. C'est aussi le point de vue d'Antoine pour lequel *« la violence est un phénomène d'apprentissage* ». Il ajoute : « *Carences affectives, phénomène de société ? Pas nécessairement. J'dirais que c'est plus ancré dans un fonctionnement familial. Un fondement naturel ou intuitif chez eux* ». C'est dire que la violence est normale dans un environnement anormal. La posture éducative née de cette élaboration se décline dans des thèmes de correction, de rectitude, de conformité, elle s'apparente à la rééducation. Son objectif est d'éradiquer une violence apprise dans l'éducation. Par-delà la nécessité de fournir des repères, l'éducateur s'attellera à la tâche de faire respecter le cadre, les limites, la LOI, toutes choses refusées ou ignorées par l'environnement. L'institution éducative se substitue à un environnement inadéquat, pour permettre au sujet de se conformer aux attentes sociales et de renoncer à l'usage appris de la violence. Dans le deuxième, la violence est le résultat des expériences traumatiques de l'enfance. « *Ils ont quand même un parcours de vie qui depuis l'origine pour certains est quand même pas simple, voire cruel* » (Alain). Son traitement sort du domaine de l'éducation et relève d'autres approches. Dans ses manifestations extrêmes, la violence est comprise comme une pathologie qui doit bénéficier, nous l'avons vu, « *des soins palliatifs* ».

Cette différence de point de vue conduit à la mise en œuvre de systèmes d'actions fort éloignés les uns des autres. Nous prendrons pour exemple le discours de deux éducatrices à propos de la violence instrumentale [369] . Pour Lucie, c'est bon signe : *« Les jeunes peuvent utiliser la violence de manière stratégique. Si en plus, ils ont été confrontés dans leur histoire une ou deux fois où ça marchait, ils vont pas se gêner, et, quelquefois c'est bon signe… C'est bon signe. Ca peut paraître paradoxal mais c'est un signe de bonne santé mentale. Qu'il ait cette capacité à réutiliser ce qui a marché, c'est bon signe, ça donne de l'espoir sur ses capacités. Ils auraient tort de se priver ».* En conséquence, sa réponse est personnelle. Elle nous en livre un exemple : « *Tu vas pas commencer à nous faire chier, si ça va pas, tu vas fumer ta clope* ». Elle répond en son nom à la provocation violente, elle y répond dans la sphère de la relation et, ici, de la relation provocatrice. Considérant que l'attitude du jeune est, en définitive, normale, elle lui renvoie qu'elle est inefficace et se propose de le conduire à expérimenter d'autres modalités pour agir sur son environnement. Le système d'action qu'elle met en place (conduire le conflit) se déroule prioritairement dans l'interpersonnel.

Tout autre est le positionnement de Colette. Elle évoque elle aussi une violence lucide, stratégique : « *Au départ, elle est consciente, elle est même cherchée, elle est même provoquée* ». Elle en conçoit l'usage instrumental : « Il *met en place* (la violence)

[369] Par violence instrumentale, nous entendons la mise en œuvre lucide, d'actes violents vis-à-vis d'autrui, dans un but conscient, avec une intentionnalité claire, affirmée. Cette violence ne mobilisant pas de façon particulière les émotions de celui qui l'agit.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

en étant très conscient de ce qu'il fait ». Mais sa réponse est différente, elle renvoie à l'institué. Lorsque nous lui demandons ce qu'elle fait, elle nous décrit le dispositif de régulation mis en oeuvre par l'équipe éducative : une série de sanctions graduées pour tout ce qui déroge aux règles. Sa réponse est faite en référence à la règle, métaphore de l'organisation sociale régulée par le droit. Si, dans la provocation violente, Lucie relève prioritairement d'inefficacité, Colette relève prioritairement la dérogation aux règles. En conséquence, Lucie privilégiera l'apprentissage stratégique là où Colette privilégiera l'intégration des normes. Pour l'une, le caractère inné de la violence la conduit à mener une action de transformation ; pour l'autre le caractère acquis de la violence la conduit à mener une action de normalisation.

Si le débat de l'inné et de l'acquis est toujours d'actualité en éducation, il existe un large consensus pour considérer que la violence est d'autant plus probable que le déficit de symbolisation est avéré. « *La violence, c'est une difficulté à … verbaliser ses émotions, ses ressentis, à en savoir le pourquoi* » (Fanny). « *Certains n'ont pas accès à la parole, ou très peu ; donc c'est la violence qui prime* » (Roland). « *La violence, c'est quand y a plus les mots, quand il y a plus la parole, quand il y a trop d'émotions* ». *« Ils sont submergés par leurs émotions mais ils n'ont pas les mots* » (Olivier). Quand il manque « *les mots pour le dire* » [370] , la violence se manifeste. Pour certains éducateurs, il s'agit d'une relation de cause à effet. L'impossibilité de verbaliser entraîne, à tous coups, des conduites violentes. De plus, les mots manquant, les émotions ne parvenant à s'exprimer restent enfouies et s'accumulent jusqu'à ce que le sujet explose. « *La violence »* dit Annie, « *c'est comme une cocotte minute. En fait si vous enlevez pas le … pour faire sortir la vapeur, la cocotte elle explose. Et bien je pense à quelqu'un qui est dans un état de colère excessif, il faut que ça sorte* ». De ce constat naît un ensemble de propositions visant à encourager, à faciliter l'expression des affects dans l'objectif qu'avec leur verbalisation, l'énergie qui s'y attache se libère. « *L'intelligence éducative »,* dit Véronique, *« c'est de proposer plein de choses et le gamin il prend ce qu'il veut. (…) Avoir une palette d'outils pour lui permettre de s'exprimer. Utiliser l'énergie et la canaliser dans autre chose que la violence* ». Elle ajoute : « *Moi je leur dis souvent, écris : la feuille tu la donnes à lire, tu la jettes, tu la brûles, tu en fais ce que tu veux mais tu le sors de toi, tu poses* ». L'injonction des entretiens, si fréquente dans les écrits, découle de cette construction. L'expression de cette violence d'accumulation n'entraîne pas chez les éducateurs les commentaires les plus négatifs. Au contraire, son effet de purge est considéré bien souvent avec une certaine bienveillance, car, bien que pénible, il est salutaire. « *Il fallait qu'il explose, pour repartir sur de nouvelles bases, il fallait que ça explose* » dit Marc qui ajoute : « *après, la pression retombe* ».

Cette conception est énoncée sous le sceau de l'évidence. Pourtant, établir une corrélation systématique entre violence et capacité à symboliser ne va pas de soi. En faire une loi générale condamnerait les personnes intellectuellement déficientes qui, par conséquent, ont une faible capacité de symbolisation, à recourir massivement à la violence du fait même de leur handicap. A moins de considérer qu'elles aient moins d'émotions, moins d'affects à exprimer ! Ce serait bien mal les connaître. Cela conduirait aussi à penser que plus la culture d'un sujet ou d'un groupe est développée moins il a

[370] Nous empruntons ici le titre du beau livre de Marie Cardinal, 1975. *Les mots pour le dire*, Paris, Grasset.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

recours à la violence. Affirmation que la réalité de l'histoire contemporaine infirme largement. Sous son apparence d'évidence, cette conviction dissimule une réalité plus complexe.

Nos interlocuteurs admettent volontiers que leurs conduites parfois toutes puissantes, désinvoltes, incohérentes vis-à-vis des jeunes et de leurs demandes, soient génératrices de violence. Ecoutons Annie : « *Moi* », dit-elle, *« j'ai vraiment l'impression qu'on ne les entend pas assez. Qu'on ne les écoute pas assez. Et ça, ça donne des bouffées de colère. Je pense que ce sont des enfants qui ne sont pas… Ni vus, ni entendus, ni attendus suffisamment à la base ».* Alain lui emboîte le pas lorsqu'il dit : « *On n'écoute pas, on n'entend pas, il y a peut être* (à l'origine du déclenchement de la violence) *ce qu'on leur renvoie sur le groupe* ». Ils pointent là un défaut de sollicitude, un déficit d'empathie. Si nous mettons en relation ce discours avec la conviction que le déficit symbolique est source de violence, il apparaît qu'il se heurte à la surdité des éducateurs : c'est cela qui provoque la violence. Il y a en l'espèce deux protagonistes : l'adolescent qui peine à s'exprimer, l'éducateur qui est sourd à son expression. Ce qui déclenche la violence n'est pas le déficit de symbolisation de l'adolescent en tant que tel mais le fait que s'exprimant pas dans les codes « entendables » par son éducateur, il ne puisse trouver le chemin de son empathie. Il n'a d'autres solutions que de renoncer ou bien « d'exploser » selon le terme consacré. Antoine exprime cela dans un énoncé dont l'ambiguïté même fait sens. Pour lui, la violence se déclenche « *quand on n'arrive pas à se faire entendre, à communiquer* ». Il y a là une fausse redondance, ces deux termes ne sont pas synonymes.Ne pas arriver à communiquer met l'accent sur le déficit du sujet cherchant à communiquer, sur son incapacité à établir un contact, et seulement sur cela. Ne pas arriver à se faire entendre peut se comprendre selon deux acceptions : pas être compétent pour se faire entendre, ou bien signifier que les efforts pour se faire entendre sont restés vains. Dans ce cas, la responsabilité de l'échec de la communication peut incomber au destinataire aussi bien qu'à l'émetteur. Cela est difficile à envisager, à admettre. Marc balaie allègrement le doute, pour lui « *on arrive à dire des choses mais lui n'arrive pas à les entendre »*. La prise de conscience de l'effet dialectique de la difficulté de symbolisation des adolescents et de la relative surdité des éducateurs pourrait donner lieu à des initiatives éducatives riches, ce n'est pas le cas et ces deux constats restent isolés l'un de l'autre. A chacun son lot : aux uns le déficit de symbolisation, aux autres le déficit -consenti- de la qualité d'écoute. De façon analogue, l'usage généralisé de la métaphore de la cocotte minute contient une proposition presque consolatrice -ou à tout le moins rassurante- pour l'éducateur. La violence se déchaînerait lorsque les émotions non exprimées, accumulées au fil du temps, se délivrerait brutalement dans une explosion. En conséquence, le contexte, la situation relationnelle n'en serait que le déclencheur, la variable de débordement. L'éducateur ne serait pas en cause, ou si peu ! Il aurait eu la malchance d'être au mauvais endroit au mauvais moment ! Cette métaphore énergétique, sous des formes diverses au cœur du raisonnement sur le débordement, exonère la réflexion.

Violence innée, violence apprise, violence instrumentale, violence des mots qui manquent mais aussi violence qui naît de la peur. Pour Madeleine par exemple, *« la violence, ça vient de la peur. D'une grande peur des autres. Plus vous avez peur, plus*

vertu de la loi du droit d'auteur.

vous êtes angoissé, plus vous êtes violent ». Cette conviction est le fruit de son expérience. *« Avant de faire des arts martiaux, j'étais hyper violente. La peur vient d'un mal être, c'est ce que je ressentais. (…) Je pense que les mômes c'est pareil en face. Plus il a la trouille, plus il est angoissé, plus il est violent, plus il vous en met plein la figure. Deux personnes qui ensemble sont dans la peur ben j'vais vous dire quelque chose : quand c'est au max, ça donne ».*Emmanuel, dans une formalisation plus conceptuelle, développe cette thèse : « *Si on est angoissé, il y a une phase de peur. C'est impossible de comprendre la violence si (…) on comprend pas que quand j'agresse, j'inhibe mon angoisse. Si je suis angoissé, j'ai tout intérêt à devenir agressif* ». Cette élaboration permet de comprendre son insistance sur ce qu'il nomme le « *toucher bienveillant* ». Il prend en compte la peur sous-jacente et, par le toucher, rassure sur ses intentions. Madeleine décrivant sa conduite du conflit agit de même : sa sûreté, sa sérénité et sa fermeté sont apaisantes. C'est cela que les éducateurs nomment la recherche de la bonne distance.

L'attention aux racines de la violence et aux processus de son déclenchement, est bien présente dans la réflexion éducative. Les éducateurs établissent des distinctions, des discriminations, des graduations qui, pour partie, déterminent leur action. Pour cela, ils font appel à des références de bon sens et sont peu nombreux à emprunter aux théories construites pour étayer leur points de vues, leurs explications.

Quelques-uns, comme Clara, élaborent une réflexion théorique complexe: *« Ca permet de ne pas rester dans une impression émotionnelle, mais d'identifier, de clarifier, de repérer toutes les choses qui ont participé à la violence. Comprendre, trouver un sens, une logique* ». Elle vise à la distanciation émotionnelle, la discrimination des éléments moteurs du contexte, l'élucidation de sa logique, la construction d'éléments stratégiques pour l'action à venir. Elle ne s'en tient pas là : « *La théorie, ça rend normal. Ça normalise le processus, ça nous permet de mieux accepter les phénomènes* ». Elle dé-singularise l'évènement et, le hissant au rang de phénomène, le replace dans l'ordre des choses. Le procès de théorisation a ici pour fonction l'acceptation de la réalité. Il extrait l'éducateur de la soumission à l'expérience imposée par autrui. Par un travail de réappropriation, de re-création, le sujet pourra reconnaître et accepter, selon l'expression de Freud, « la loi d'airain de la réalité ». D'autres éducateurs revendiquent des références théoriques pour fonder leur interprétation des évènements: *« On a besoin d'une grille de lecture* » (Lucie). Les apports de la psychanalyse sont le plus souvent avancés, auxquels s'ajoutent ceux de l'analyse systémique ou de l'analyse transactionnelle. Cela étant, si, pour Emmanuel, l'idéal éducatif « *c'est de sentir et de conceptualiser* », force est de constater que cette conceptualisation ne paraît pas essentielle à une majorité de nos interlocuteurs. A peine un quart d'entre eux font état de lectures ou de travail théorique en rapport avec l'exercice de leur métier. Véronique, énonçant que de « *lire Deligny a été une véritable révélation* », est bien isolée. Aux sources de la compréhension, il y a, pour les éducateurs, l'expérience personnelle souvent associée à l'idée que les théories sont inutiles : « *Je me base plus sur mon expérience que sur les apports théoriques. Je ne sais pas si pour ce genre de truc* (comprendre la violence) *y a des théories applicables. En tout cas on me les a pas apprises et j'ai pas cherché à les apprendre non plus »* (Alain). Roland confirme : « *Je suis pas psy. J'ai pas envie de pousser là dedans* ». Cela dit il ajoute néanmoins : « *mais… j'entends bien ces choses là* ». Toutefois, il serait erroné d'en conclure que les

vertu de la loi du droit d'auteur.

éducateurs se fient à leur expérience sans y réfléchir plus avant. Pour eux, l'expérience est le champ privilégié du développement de leur intuition. « *Je me fie avant tout à mon intuition* » dit Véronique. Cette intuition ne s'apprend pas à proprement parler, elle se développe dans et par l'expérience. Pour cela, ils mettent à contribution, au-delà de la seule expérienceprofessionnelle, celle de leur vie tout entière et notamment celle de leurs propres difficultés existentielles. Le témoignage de Colette est éclairant : *« C'est vrai que mon expérience personnelle, je m'en sers pas mal au boulot. Il y a des fois, on a des gamins en creusant un petit peu, on s'aperçoit qu'on a le même passé. Du coup, on a plus besoin de théorie, là on sait de quoi on parle. On fait sûrement mieux passer le message ».* Elle exprime là un point de vue partagé par nombre de ses collègues : la théorie n'est utile que par défaut. Au panthéon des qualités éducatives, la conceptualisation se situe bien en deçà de la capacité à sentir. Savoir puiser son intuition aux sources de son expérience est, pour les éducateurs une qualité superlative. Il est de bon ton de professer qu'ils choisissent ce métier pour réparer des blessures d'enfance. Nombre d'entre eux en conviennent d'ailleurs. Pourtant, l'expérience de Colette signifie assez que ce point de vue est réducteur et n'a pas, en soi, de portée heuristique : la question est de savoir si l'expérience renforce une intuition de l'autre et permet un compagnonnage éducatif avec lui ou bien si, à l'inverse, elle tend à reproduire les conditions de la situation personnelle. Les blessures d'enfance peuvent être, tout autant que des freins, de formidables leviers d'intuition et, à l'instar de celui de Colette, nous rappellerons le propos de Lucie : *« Le chemin, je l'ai fait qu'ils font* » !

Expérience, intuition mais aussi conviction. L'affirmation de la puissance de la conviction est portée avec détermination par plusieurs de nos interlocuteurs : « *Ca marche parce que j'y crois* », dit Lucie, qui ajoute : ma façon de faire, « *c'est une conviction, c'est une croyance, je suis persuadée, c'est une conviction qui vaut ce qu'elle vaut mais c'est la mienne* ». Même affirmation pour Emmanuel. Alors que nous l'interrogions à propos de sa technique de toucher en lui demandant s'il y avait là un aspect de jeu, il s'est récrié en disant : « *c'est pas un challenge, j'y crois très fort* ». Eric est aussi catégorique : « *Il faut que j'y crois pour leur demander »*. Cette conviction se forge dans l'expérience. Colette et Lucie la relient très directement à leur vécu infantile de violence dans un double mouvement : ne pas reproduire ce vécu (« *je vais pas reproduire la même chose,* dit Colette, *il est hors de question que je fasse vivre ce que j'ai vécu à d'autres* ») et le transcender pour permettre à d'autres de s'en extraire.

3.2.5. Les violences ? Chacun sa part.

Les rapports de synthèse n'ont pas permis d'explorer les questions relatives aux contextes relationnel ou institutionnel du déclenchement de la violence. Mais,lors des entretiens que nous avons eus avec eux, les éducateurs ont largement évoqué cette question. Ils retiennent deux dimensions principales : leur fonctionnement collectif et la relation intersubjective qu'ils entretiennent avec les jeunes. L' incohérencedu fonctionnement collectif est le résultat de l'arbitraire des éducateurs dont les exigences diffèrent sans justification et de leur indisponibilité à l'égard des jeunes. Ils sont bien souvent occupés « *à la régulation de leurs plannings* » ((Véronique), ils ne donnent aux

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

jeunes que « *ce qui reste quand il en reste* » (Véronique). « *Nous, on est violents* », dit Virginie *« par notre incohérence et notre incohésion* ». Clara lui fait écho : « *La violence se déclenche par suite des incohérences des adultes* ». Par delà ces généralités, un ensemble de remarques plus personnelles se font jour. Elles concernent la toute-puissance des adultes : « *La toute-puissance dans ce métier là, c'est un peu récurrent,* (être éducateur) *c'est vraiment une fonction qui crée la toute puissance* » (Fanny). Elle se manifeste de diverses façons : « *Soit l'adulte ne va pas au bout des choses, discussions, objectifs, il lâche prise, il se donne pas les moyens* (soit) *qu'il se donne le droit de porter un jugement* » (Colette). Elle observe que ces attitudes de toute-puissance conduisent les jeunes à ne pas considérer les éducateurs comme « *un individu, un être humain puisqu'il a toujours raison dans sa toute-puissance* ». Elle ajoute : *« C'est en se livrant qu'on peut se rejoindre* ». Elle met l'accent sur le droit que s'octroie l'éducateur d'être velléitaire, la liberté qu'il prend de juger l'adolescent, sa propension à avoir toujours raison. Cela a pour effet que l'adolescent ne le considère plus comme un être humain. Il se présente comme tellement dissemblable, tellement inaccessible, que toute identification est impossible. C'est là un des ressorts les plus puissants de la violence. En ne reconnaissant pas l'autre comme humain, toute culpabilité, toute inhibition au passage à l'acte disparaît. La destructivité peut sans frein aucun se développer envers celui qui est identifié dans une fonction exclusive de persécuteur. La position toute puissante que l'éducateur adopte pour se tenir à distance de la violence de l'adolescent la libère alors même qu'elle a l'illusion de la réduire ! Mais elle fait bien plus, elle l'enfante et Léa va nous permettre de comprendre comment. Elle observe : « *On se place comme ceux qui savons, ceux qui faisons pour le bien sans savoir forcément ce qui est leur bien* ». Elle enchaîne : « *Les certitudes éducatives sont peut-être nécessaires, mais elles ne sont pas légitimes* ». La toute-puissance englobe l'autre dans son propre désir, dans son propre délire. Nous faisons pour le bien, nous savons ce qu'est le bien. Valeur absolue ? Prétention paranoïaque ? En tout cas, négation d'un désir autonome de l'autre. La toute-puissance se désintéresse d'autrui. Quelle autre issue que la violence lui reste-t-il pour pouvoir s'extraire de cette situation mortifère ? De ce désir Pygmalion ? Quelle autre attitude opposer à ce refus, formulé au nom du bien, d'entendre l'altérité ? La violence est peut-être le seul moyen de rester psychiquement vivant.

Redoutable question car les certitudes éducatives sont aussi nécessaires reconnaît Léa. Comment faire œuvre d'éducation si l'incertitude envahit en totalité le champ de la réflexion ? Si le doute annihile toute prise de position, toute décision ? Un autre écueil se dresse alors devant l'éducateur indécis, celui d'être, face à l'adolescent, inconsistant et Lucie l'énonce avec un franc parler convaincant : « *Moi je suis agressive. Je dis à l'adolescent tu vas pas commencer à me faire chier. Si ça va pas, tu vas fumer ta clope. Ca, ça ne génère pas de la violence. Par contre l'éducateur qui dit (dans la même situation) oh là là, je te sens pas bien, tu veux qu'on aille discuter un petit peu et* tout (Lucie prend par imitation une voix mielleuse) *et bien l'adolescent, ça marche pas, il devient violent*. ». Entre toute-puissance et démission, l'attitude éducative se fraie un chemin dans l'engagement. Lucie,par exemple, lorsqu'elle dit « *Ca marche parce que j'y crois* », n'évoque pas une position de toute-puissance mais une position d'engagement, d'acceptation du conflit. Ce conflit qui pour Roland va « *permettre de changer la donne* ». C'est aussi le discours de Madeleine qui plaide pour « *un NON qui engage* ». Emmanuel,

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

en image, donne bien à entendre la nature de l'engagement : « *L'éducateur qui dit : je tiens pas à prendre un pain dans la figure, j'dis pas qu'il a tout faux mais…Il induit déjà pas mal de choses en situation* ». Il ajoute fidèle à la métaphore du cirque : « *Les dompteurs ont des témoignages intéressants, ils disent qu'un fauve ne vous attaquera jamais si, d'une manière subliminale, vous n'avez pas de mouvement de recul. Le fauve attaque toujours quand l'individu recule* ».

La toute-puissance, est aveugle à autrui et, par là, génère la violence. Colette évoque un autre aveuglement aux conséquences aussi péjoratives. Il faut, dit-elle, que « *les adultes réfléchissent à ce qu'ils mettent eux-mêmes en scène et qui provoquent des choses comme ça* (des accès de violence chez les adolescents) ». Elle ajoute: « *les punitions et les sanctions, je me suis aperçue qu'elles étaient en lien avec ce que les gens avaient eux-mêmes vécu dans leur propre vie personnelle. (…) Pour quelques-unes, c'est une façon d'exorciser ce qu'ils ont vécu »*. Elle nous a appris, à demi mots, qu'elle-même a été, dans son enfance, victime de violence : aussi prêtons-nous une attention particulière à son discours. A propos de l'exorcisme du vécu, elle parle d'or ! Elle suggère que, lorsqu'ils sont aliénés à leur propre vécu infantile, les éducateurs génèrent la violence car, à leur insu, leurs conduites se construisent sur une autre scène, elles sont la manifestation d'une question non résolue de leur enfance qu'ils cherchent à « *exorciser* ». Quel en est le processus ? Sa réflexion permet de le décrire. Certaines conduites, attitudes, ou réactions des adolescents entrent en résonance avec des éprouvés infantiles traumatiques de l'éducateur qui réagit alors dans une réponse a posteriori à la situation traumatique infantile. L'adolescent n'est pas perçu en lui-même, il est en lieu et place d'un autre. La conduite de l'éducateur est pour lui un non sens. La violence est la seule issue pour échapper à la captation imaginaire. En mettant en jeu le corps en ses limites, il manifeste qu'il n'est pas celui qu'on croit qu'il est et contraint l'éducateur à en tenir compte.

Les éducateurs décrivent aussi une violence d'assignation. Elle se développe lorsque, sans même connaître l'adolescent, ils ont, le concernant, des informations péjoratives à son propos. Ils construisent, à leur corps défendant parfois, une représentation négative, mélange de méfiance et de suspicion, dont ils ne parviennent pas à s'extraire. Léa appelle ce phénomène « *l'étiquette* » et constate qu'il détermine largement les attitudes : *« L'étiquetage, je crois que ça influe sur nos pratiques, ça leur donne pas beaucoup d'espace* (aux adolescents) *pour se montrer autrement* ». Elle ajoute: *« J'ai envie de dire : il y a déjà des condamnations qui se font, qui s'inscrivent en moi* ». La source de la violence provient de l'impossibilité de voir l'autre en lui-même. Avant même d'avoir agi, il porte les stigmates de sa réputation. Cet « étiquetage » est particulièrement péjoratif lorsque les éducateurs ont l'information de comportements sexuels déviants. Ecoutons Chantal : « *Les gamins qui sont agresseurs sexuels, ça ça renvoie… c'est affolant l'image que peut avoir… J'suis sûre qu'un moment j'l'ai eu ce que ça renvoie. Et moi je suis sûre que le regard qu'on porte sur ces gamins peut être générateur de violence, les maintenir dans le rejet »*. Nous touchons là les limites de la possibilité d'éduquer. Nous entendons au sens littéral la formulation de Chantal : « *C'est affolant* » signifie que ça rend fou. Et ce qui rend fou, ce n'est pas l'adolescent, c'est l'image que l'on a construite de lui, Chantal dit bien « *C'est affolant l'image qu'on peut avoir »*. L'image princeps, l'image archétypale du violeur se superpose à l'adolescent réel.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Comment alors éduquer s'il est impossible de développer un minimum d'empathie, un minimum d'ouverture è la reconnaissance de l'autre ? Comment ne pas rejeter celui dont les conduites heurtent si profondément la conscience qu'elles génèrent des représentations qui rendent fou ? La violence est alors inscrite à l'aube même de la rencontre : « *La condamnation* », dit Léa, « *est déjà inscrite en moi* ». Est-il possible de s'en déprendre ?

La qualité de la contribution de nos interlocuteurs amène une dernière réflexion. En effet, énoncer que les positions de toute-puissance, que les aspects non résolus des conflits infantiles ou encore que les représentations péjoratives que l'on se fait d'autrui génèrent de la violence, peut paraître bien banal, relever du sens commun, voire du truisme. Et pourtant lorsque nous l'entendons, lorsque réécoutant nos entretiens nous en prenons notes, il nous apparaît que ces éléments ont une importance particulière. Pourquoi ? Parce qu'ils sont énoncés en nom propre. Chantal nous fait en quelque sorte toucher du doigt l'extrême difficulté d'être éducateur avec des adolescents agresseurs sexuels, par son énonciation même. Elle ne peut pas, à proprement parler, formuler la représentation affolante, ses phrases sont hachées, les métaphores échappent, les mots lui manquent. Et que dire de la violence vécue, inscrite en Colette et qu'elle sublime pour comprendre et faire comprendre la force et la dangerosité de l'aliénation aux conflits d'enfance ? Il nous est ainsi donné à voir une des facettes de l'engagement de l'éducateur. Accepter de connaître, de reconnaître et de penser ce qui, dans les moments les plus difficiles, les plus douloureux parfois de l'exercice de son métier, lui appartient en propre et, partant, ne pas sombrer dans la répétition.

Force est de constater que cet engagement n'est pas le lot commun et que, plus fragiles ou moins téméraires, certains s'en abstiennent et peuvent rester avec leurs illusions. Ainsi de Marc pour lequel toutes ces questions n'amènent qu'à un *« peut être… Peut être que dans certains cas on peut déclencher ça (la violence NDR) mais je crois pas. Je crois pas qu'une relation éducateur jeune peut déclencher la violence. Déjà le jeune est là* (dans l'établissement) *c'est pas par hasard ».*

3.2.6. Le discours sur les pratiques : régulateurs, maïeuticiens et virtuoses.

Le discours des éducateurs est le reflet d'une activité complexe imprégnée par l'expérience professionnelle, la formation et l'environnement intellectuel de chacun. Il porte les marques de la personnalité singulière, du style et de la créativité. Il est par conséquent risqué de le réduire à des archétypes. De plus, nous avons encouragé la production d'un discours sur le sens des pratiques. Discours réflexif, il chemine en nuances, et oscille entre certitude, doute et, parfois, contradiction. Néanmoins, en faire l'analyse suppose de l'organiser d'en faire apparaître les lignes de force et les spécificités. Cette organisation des discours nous amène à construire trois figures exemplaires, portraits fictifs de l'éducateur en action : l'éducateur régulateur, l'éducateur maïeuticien, l'éducateur virtuose.

3.2.6.1. L'éducateur régulateur.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Il met en avant la question des règles. Pour lui, la violence, est avant tout un défi à l'ordre, une mise en danger de l'institution attaquée dans ses principes et dans son organisation, garants du vivre ensemble. Sa mission est la restauration de cet ordre perturbé. Son discours est celui du rappel des règles, son action a pour objectif le retour à la normale : « *Toute violence doit être réprimée* » (Sophie) ; il importe de « *ne rien laisser passer »* (Colette). L'éducateur régulateur s'investit dans cette mission. Sa fonction consiste à « *mettre des limites* » (Virginie) ; il convient de se faire « *un point d'honneur à porter le règlement, le cadre »* (Clara). La violence n'est pas seulement une provocation envers lui, elle est un défi à la société toute entière, sa manifestation menace l'ordre du monde. Elle appelle, en retour, un rappel des règles et des limites et, si cela s'avère insuffisant, une intervention de la hiérarchie (faire appel au chef de service) voire, si cette dernière faillit, de la justice : « *Je vois que la justice. Puisque ma parole n'a pas été prise en compte et que l'institution ne lui a rien dit* (à son agresseur ndr) » (Virginie). L'éducateur s'identifie totalement au rôle de garant du cadre façon gardien de l'ordre. Virginie qui, au cours d'un conflit, envisage de *« laisser tomber* », se ressaisit bien vite : « *Je me suis dit mais t'es bête ma pauvre fille parce que non, t'es quand même là pour mettre des limites et on fait pas tout et n'importe quoi* ». Son action est tout entière tournée vers l'objectif de faire respecter les règles, car toute violence est susceptible de les mettre en péril. Cela semble avoir une telle importance que le discours se développe avec emphase. Le terme de « règlement », par exemple, dont le non respect est bien souvent à l'origine des conflits, semble insuffisant. Les éducateurs, surcharge symbolique, utilisent celui de loi, qu'ils manient volontiers de façon majuscule, la LOI. Qui vole un œuf vole un bœuf, dit le proverbe ! Qui refuse de mettre le couvert enfreint la LOI, répond en écho l'éducateur. Dans cette perspective, toute violence est une transgression majeure et l'éducateur, héraut de l'ordre du monde, identifié à la mission de le dire, de le maintenir et de le défendre, investit une double fonction : sémaphorique, il dit la règle, et héroïque, il la défend. Son vocabulaire privilégié met en lumière la nature de cette double fonction. *« Renvoyer », « repousser », « réprimer », « porter », « résister », « cadrer* », tous ces verbes d'un emploi fréquent, attestent de cette volonté d'occuper le terrain, de tenir une position fixe à laquelle la violence s'attaque et qui doit être défendue, préservée. La posture éducative est immuable, intangible. Rempart contre le chaos que la violence s'emploie à générer, l'éducateur, véritable statue du commandeur, lui oppose « *le respect du cadre* », *« la réalité », « le règlement* ». Comment s'y prend-il ? En donnant l'exemple. Dire la règle, la faire respecter ne suffit pas et il se doit d'en être lui-même le témoignage vivant, l'incarnation. Eric en exprime tout à la fois la noblesse et la difficulté : « *J'estime que nous on doit… Enfin à partir du moment où on est éducateur, on est auteur de leur système éducatif. On est censé montrer l'exemple et je me dois évidemment d'être encore mieux que ce que je demande aux jeunes. (…) J'essaie dans ma vie personnelle d'avoir certaines lignes de conduite, des valeurs de base. J'essaie d'être droit ».* Cela étant, l'héroïsme corollaire à cette position n'est pas une sinécure ! Et versus de ce vocabulaire à la fois moral et guerrier, l'éducateur régulateur *« endure », « subit », « rame* », parfois même intègre « *l'intolérable »* : « *On vit des choses anormales, mais on les vit tellement souvent qu'on finit par en faire une norme, la violence devient ordinaire* » (Véronique). L'image qui vient, à l'écoute de ce discours est celle du policier. Dans ses attributs symboliques, l'uniforme séduit voire impressionne : il dit la beauté immobile et sereine

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

d'un monde d'ordre et de paix. Mais la réalité prosaïque de son métier est aussi celle des manifestations au cours desquelles il subit les avanies de la foule en colère, et où, loin de l'icône fière et sereine que donne à voir son image, il endure, sous les pavés, les effets de leur ressentiment. (L'ordre de la charge viendra tôt ou tard le libérer de la tension, ce qui, pour les éducateurs n'est pas, d'évidence, légitime). L'éducateur régulateur endosse tour à tour ces deux visages, arc-bouté sur sa fonction de « *gardien du cadre* » il bataille avec les aléas que la violence lui fait subir.

Il n'ignore cependant pas que la violence peut être l'expression d'un malaise, d'une détresse, il considère volontiers qu'il est nécessaire d'en parler, d'agir pour résoudre les problèmes qu'à la fois elle révèle et pose. toutefois, il n'imagine pas que ce travail puisse s'effectuer dans et par le conflit. Il envisage de s'en saisir ailleurs, plus tard, une fois les choses rentrées dans l'ordre. Il est, dans les situations de violence, totalement absorbé par la perturbation qu'elle génère et, dès lors attaché à trouver les moyens d'un retour à l'homéostasie. Il considère que la résistance qu'il oppose à la violence participe de l'éducation en cela qu'elle contribue à « *les faire prendre conscience de la réalité en leur renvoyant le miroir de ce qu'ils sont* » (Clara). Il a la conviction que « sa » réalité est « La » réalité, et que, dans « La » réalité « *on ne peut pas faire tout et n'importe quoi* » (Virginie). Son action vise à en faire prendre conscience aux adolescents car comme le dit Marc, « *ils ne se rendent même pas compte de ce qu'ils sont* ». Se reprenant, il corrige : « *de ce qu'ils font* ». Pourl'éducateur régulateur, l'établissement dans lequel il exerce est à la fois un laboratoire et un microcosme du monde réel, de « La » réalité. Sa fonction est d'en apprendre le *modus operandi* à l'adolescent : l'alpha en est le respect des règles. En atteste l'omniprésence de l'usage du terme d'institution pour qualifier l'établissement. Cet emploi témoigne de la mise en avant de la fonction organisationnelle. En effet, le terme d'institution, s'il s'emploie *« par métonymie pour* (désigner) *un établissement privé d'éducation et d'instruction* », possède « *un emploi absolu désignant les structures organisées qui maintiennent un état social*» [371] . Il s'agit bien de cela. L'institution maintient l'état social en recevant ceux qui sont susceptibles, par leurs conduites asociales, de le menacer, et ses acteurs professionnels sont les agents en charge d'éduquer à cet ordre social. L'éducateur régulateur est un intermédiaire entre la réalité du monde et de ses règles et l'adolescent que ses conduites rendent incapable de s'y mouvoir, d'y évoluer. Il s'investit dans la mission de représenter transitoirement cette réalité afin d'amener l'adolescent à l'intégrer.

3.2.6.2. L'éducateur maïeuticien.

Pour lui, la survenue de la violence est une opportunité. Sa conviction est que la violence ouvre la voie à un travail éducatif sur des problèmes essentiels qu'elle seule révèle. Bonne ou mauvaise, la violence est : « *La violence ça peut être quelque chose de très négatif comme de très positif. Je crois qu'elle n'entre pas dans ces catégories. (…) Elle peut être positive quand ça permet d'exprimer quand ça permet d'être compris… Ca permet de calmer…Et on peut travailler, ça peut donner matière à travailler aussi. Une fois que les choses sont libérées, on peut travailler on peut faire, on peut… Oui c'est très*

[371] Rey, A. *Dictionnaire Historique de la Langue française*, op. cit.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

positif » (Annie). L'objectif éducatif n'est pas de la faire cesser mais d'en faire quelque chose : « *Dans certains cas elle est nécessaire, j'dirai même très nécessaire pour que les choses arrivent à se débloquer. (…) Ca va débloquer les situations, ça va donner une bonne dynamique oui… Les places de chacun vont être changées* » (Roland). Il est convaincu de l'utilité du conflit : « *Dans le conflit, on fait naître, on fait renaître quelque chose. Vous voyez ce que je veux dire ? Quand on voit qu'un gamin il a un potentiel en devenir, j'appelle ça en devenir, il sait pas ce qu'il a en positif. Nous, dans le conflit, on fait ressortir le côté positif, même dans le conflit on peut y arriver. Ce qu'il faut c'est pouvoir gérer ce truc là et ne pas se laisser anéantir. (…) Si on arrive à trouver le fil d'Ariane, alors dans le conflit on le gère et c'est là qu'il sort quelque chose de bon* » (Madeleine). La maïeutique, du grec maieutikê (art d'accoucher) est le qualificatif par lequel Platon désigne la méthode d'enseignement de Socrate. Il s'agit de pousser ses élèves à rechercher en eux-mêmes la vérité, d'approcher, par delà les chemins convenus, leur propre vérité. Il nous semble que la démarche des éducateurs est analogue : il y a dans la violence à apprendre de soi, sur soi, par soi. Il y a, à la fois révélée et dissimulée par elle, une vérité essentielle du sujet, qui peut, pour peu qu'on l'y aide, peut lui devenir consciente : « *pour moi, lorsqu'ils sont violents, ils s'expriment, à nous de déchiffrer* » (Véronique). La violence a un sens qu'il faut d'abord mettre au jour pour pouvoir, dans un second temps, aider, enseigner le sujet à agir autrement. l'éducateur doit « *faire toucher du doigt au jeune ce qu'il engage de lui-même* » (Madeleine), et, partant, « travailler la violence » pour que le jeune découvre en lui-même d'autres moyens d'action sur le monde pour pouvoir se dire : « *Si l'on veut l'aider à développer ses propres stratégies, il faut bien que la violence sorte et que je me barre pas en courant et que je me confronte à elle et après il y a tout un travail de fond qui se fait* » (Lucie).

Dès lors l'action éducative se déroule dans l'accompagnement. Il convient de rechercher *« la bonne distance* » (Lucie), d'être capable de jouer efficacement du contrôle de soi « *ne pas blesser, ne pas aboyer* » (Madeleine), mais aussi de ne pas rechigner à « *l'affronter* » (Lucie), si nécessaire, ou bien, par une action « *spectaculaire, à la prendre à contre-pied* » (Lucie). L'éducateur doit aussi conserver sa capacité de penser, sa lucidité et sa créativité pour adapter son attitude en fonction des objectifs éducatifs, être en capacité d'évaluer, dans le conflit lui-même, ses capacités d'action. Pour cela, « *dans l'action j'ai un temps de pose. Ca va très vite mais c'est comme si je m'asseyais et réfléchissais, je me détache de la situation et je me dis oh là là, qu'est ce qui se passe ? Comment j'vais faire ? Où j'vais ? »* (Roland). La décision, dans l'action, reste centrée sur le sujet : « *On choisit alors d'aller au bout, ou de lâcher prise* » (Madeleine). Cela étant « *c'est très difficile de lâcher prise, intellectuellement, on le comprend mais de le mettre en œuvre c'est très difficile* » (Madeleine). La capacité « à lâcher prise » est très caractéristique de la pratique des éducateurs maïeuticiens, elle exige d'abandonner les enjeux narcissiques (gagner ou perdre) pour penser dans l'action l'intérêt du jeune. Cela nécessite d'identifier ses besoins et ses possibilités, au plus fort du conflit. Revenant sur ses expériences de débutante, Annie explique la difficulté de cette posture : *« quand j'étais jeune éducatrice, mon souhait c'était qu'il n'y ait pas de conflit, que les soirées se passent bien et que surtout ils ne viennent pas m'embêter avec ce genre de choses (*la violence NDR*), parce que ça me faisait peur, j'avais peur de ne pas y arriver. (…) J'ai grandi, j'ai mûri, j'ai mûri…(…) J'ai fait l'expérience de ne pas y arriver, ce n'est pas un*

vertu de la loi du droit d'auteur.

échec ». De plus, s'il n'y a pas d'intérêt, pour l'adolescent, à poursuivre dans le conflit, il convient d'y mettre fin. Ce qui est plus facile à dire qu'à faire ! Le « lâcher prise » n'est pas une démission, c'est le choix de l'opportunité ou non de poursuivre le conflit. Il faut savoir dire non, dire stop. Et le respect par le jeune de ce « non » vient de l'engagement qu'il contient : « *Je vois la violence des jeunes actuellement, c'est qu'on a pas su leur dire non. Mais pas un non violent, pas un non agressif, pas un non… Mais un non –où j'allais dire où l'adulte s'engage. Il y a un engagement dans le non. (…) et on le voit très bien dans le corps ! Vous avez des gens qui disent non en reculant…Vous parlez d'un engagement ! »* (Madeleine). Cet engagement et cette conviction sont déterminants dans la capacité d'agir dans les situations de violence. Lucie ira jusqu'à dire, questionnée sur les ressorts de l'efficacité de ses conduites lorsqu'elle décide de mettre fin à une situation de violence : *« Ca marche parce que j'y crois* ».

La préoccupation de normalisation est présente dans le discours des éducateurs maïeuticiens, l'objectif est bien d'amener l'adolescent à renoncer à l'usage de la violence, « *je suis là pour t'aider à faire autrement* » (Roland), mais cet abandon passe par l'expression de la violence, par *« l'accompagnement dans la colère* » (Roland). Renoncer à la violence est un travail. L'éducateur conduit un processus qui ne se réduit pas à une confrontation, fusse-t-elle aménagée, avec les règles, il accompagne d'adolescent dans un voyage au cœur même de sa violence.

Le discours des éducateurs maïeuticiens est descriptif. Il porte sur des compétences, et des savoirs faire : l'art de la bonne distance, l'intuition des situations, le contrôle de soi, l'analyse situationnelle des enjeux, la capacité d'agir. Les maîtres-mots en sont *« conviction », « engagement », « respect », « écoute », « compréhension* ». Un vocabulaire fort différent que celui des éducateurs régulateurs. L'univers sémantique est celui de la relation, il se différencie de celui, volontiers guerrier, de l'éducateur régulateur qui évoque distance, séparation. Ces deux discours sur l'action, par certains côtés, s'opposent. A la fonction sémaphorique, s'oppose celle d'accompagnement, de proximité ; au discours sur les règles, au rappel des lois, un discours qui privilégie la recherche du sens ; à l'héroïsme figé du gardien des normes, la souplesse du stratège ; à la volonté de retour à l'homéostasie, celle de conduire un conflit dynamique. L'éducateur régulateur dit à l'adolescent ce qu'il doit faire, l'éducateur maïeuticien fait avec l'adolescent le chemin qu'il peut faire. Eternel dialogue de Créon et d'Antigone ! Difficulté essentielle des éducateurs qui sont alternativement dans un positionnement puis dans l'autre. Sisyphe et son rocher !

Ces modèles dessinent deux modèles de posture dans l'action. La position iconique d'une part, la position stratégique de l'autre. Dans la première, l'éducateur incarne les règles, sa conduite comme son discours en sont des manifestations vivantes. Il est, dans ses attitudes, redondant de son discours. Il dit et montre tout à la fois ce qu'est le monde en ses règles. Il est en conformitéavec son éthique et avec ses valeurs. La relation qu'il entretient entre sa pragmatique et son éthique est symbiotique. Dans la posture de l'éducateur maïeuticien, il y a une distance. Son action est stratégique, il ne recule pas devant la mise en scène : « *Le cirque, il m'est déjà arrivé de monter sur la table quand dans un repas les ados font n'importe quoi. Le spectaculaire avec les ados, ça marche bien. Ou les choses à contre sens, à contre-pied plutôt* » (Lucie). S'il juge que cela peut

vertu de la loi du droit d'auteur.

contribuer au processus, il compose, il apprécie, il contourne, voire il dissimule : « *J'avais rien dit des arts martiaux quand je suis arrivée* » (Madeleine). Il n'est pas conforme à ses valeurs, à son éthique, il les sert.

3.2.6.3. L' éducateur virtuose.

Pour lui, la violence est une curiosité. Ce terme est à entendre dans son emploi fort : la curiosité est un désir de connaître, une volonté de comprendre, mais aussi d'expérimenter. Il la perçoit comme un phénomène à la fois fascinant et dangereux. Il tente d'en comprendre les figures, les enjeux. Il s'intéresse à son maniement, et cherche, par l'expérience, à connaître les exactes limites de ses possibilités. Il éprouve une véritable satisfaction à savoir y faire.

Emmanuel, dont les propos nous ont souvent renseigné sur cette posture, fait allusion au métier de dompteur. Ce dernier ne cherche pas à faire d'un fauve un animal domestique. Lion ou panthère, l'animal l'intéresse précisément parce qu'il est sauvage, imprévisible, dangereux. Son art, consiste, et c'est sa grandeur, à composer avec l'aspect violent de l'animal, à comprendre son univers, à anticiper ses réactions. La comparaison,vaut, non pour les adolescents bien sûr, mais pour l'éducateur. A propos des conduites violentes, il s'intéresse plus à leurs modalités d'expression, aux figures et aux conditions de leur mise en oeuvre qu'il ne s'attarde sur d'hypothétiques pourquoi. La recherche des causes lui semble relever de la conjecture, il l'abandonne volontiers à d'autres spécialistes : « *J'suis pas psy ! Et puis j'ai pas envie de pousser là dedans…j'entends bien ces choses là mais »* (Roland). De plus, il est sans illusion sur sa disparition. *« La violence est anthropologique. On tient ça depuis des millénaires, ça nous a façonné. C'est pour ça qu'on a du mal à la canaliser, à l'endiguer, à la civiliser, parce qu'on est pas mal primitif* » (Emmanuel). Il reste convaincu du caractère fragile, éphémère de son action : *« Je lui apprends à civiliser sa violence (mais ndr) l'individu reste quand même par essence spontanément dans la toute puissance* » (Emmanuel). Ce qui le motive, et le mobilise, ce sont les figures de l'action, l'exercice virevoltant de son art de faire. Dès lors il observe, il est à l'affût de tout ce qui peut lui permettre d'appréhender les *modus operandi*, de construire les outils, les savoir faire qu'il lui faudra mettre en œuvre à l'apparition de violence. Il y a là tout un artisanat du maniement de l'humain.

D'abord, découvrir comment « ça marche ». Nous avons relevé l'importance de l'observation du moment qui précède le déclenchement de la violence. Cette fonction est constamment sollicitée. Elle est mise en relation avec d'autres observations, puisées ça et là dans des domaines différents. Il s'intéresse, par exemple, aux méthodes des policiers lors des prise d'otage. Il en déduira que « *répondre à l'agressivité par l'agressivité, c'est une catastrophe, on le dira jamais assez* » (Emmanuel), Ensuite, l'éducateur virtuose évalue constamment et précisément ses forces, ses moyens, ses limites afin de choisir les modalités de son intervention. Son attitude rappelle la proposition de Deligny : « *Si tu es attaqué, pratique à la rigueur le jiu-jitsu qui est connaissance de l'homme avec la manière de s'en servir* [372] ». Il pratique une évaluation prospective de ses propres conduites, de ses propres actions avec une question récurrente : en quoi mes attitudes,

[372] Deligny, F. *Graine de crapule*, op. cit. p 26.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

mon discours induisent-ils telle ou telle réaction chez autrui. Cette gymnastique, ce sont ses gammes. Ne jamais oublier que l' « *on induit énormément de choses* » (Emmanuel) et savoir en jouer. Il évoque le fait que, si un adolescent menaçait de l'agresser physiquement, il réagirait par le rire parce que le rire désarme : « C*a c'est bon quelque part, ça désarme. Quand on dit que quelqu'un est désarmant. C'est quand même prodigieux, c'est chouette ce truc là. Ca on le trouve quand même dans toutes les situations (…) qu'est-ce que je veux de toi et qu'est-ce que je veux de moi et on voit que sans arrêt on induit* ». Un gai savoir donc, mais longuement élaboré. Suivons son raisonnement. Il a décidé que jamais il n'interviendrait physiquement : non pour des raisons idéologiques, mais suite à la réflexion que lui permet son expérience. « *Je me suis vraiment posé et je m'suis dit voilà, dorénavant je n'en viendrai pas aux mains moi dans les rapports d'autorité. (…) Ca m'a énormément rassuré moi de traiter le truc comme ça. C'est-à-dire avant je me rendais compte que je m'autorisais ce passage à l'acte physique. C'est-à-dire qu'à un moment (.) je suis intervenu : c'est moi qui aurais le dernier mot. Ca non. Car l'autre il veut avoir le dernier mot aussi et ça, ça finit en baston, et ça c'est angoissant pour soi, on ne sait plus où l'on va. Là, je sais où je vais : à un moment donné je m'arrête (…) et je gère le truc comme ça et ça marche bien parce que rarement j'ai besoin d'en arriver à ce point là. Déjà. Et du coup, toute mon intervention avant est plus posée, plus calme, moins angoissée. Je n'ai pas l'angoisse, j'fais un truc d'autorité, j'ai pas d'angoisse et, du coup, je transmets pas ça non plus. L'angoisse est extrêmement induite. (…) Pour moi c'est bien, ça dédramatise complètement le truc et ça marche. Ca c'est quand même important* ». Ce passage met en lumière les éléments qui organisent la construction de l'action : analyse des émotions et compréhension de leur impact sur la situation.

L'éducateur virtuose n'oublie jamais qu'il se produit sur la scène d'une société. Lorsqu'il intervient l'éducateur régulateur s'investit dans la mission de faire respecter les règles, à son corps défendant parfois. Il y a une dimension de combat, de duel. Il est seul, du moins le pense-t-il. L'éducateur maïeuticien accompagne et soutient l'adolescent dans la recherche d'autres modalités d'expression de lui-même. Il s'engage dans le conflit, et, quoi qu'il en coûte, la conduit jusqu'à son terme. Dans ces deux positions, l'éducateur et l'adolescent (ou le groupe d'adolescents) sont, en quelque sorte, seuls au monde. Lorsque l'éducateur régulateur fait appel à la hiérarchie, c'est qu'il s'y sent contraint, qu'il a échoué dans sa régulation. L'éducateur virtuose lui, se situe toujours sur le théâtre du monde, il n'en oublie pas les ressources et joue avec maestria du dedans et du dehors, il n'est jamais enfermé dans la situation. « *Moi j'ai une compagnie de CRS derrière moi si je veux (…) En dernier recours, la société a prévu ça. Trouble à l'ordre public. Dangerosité, force publique ?* » (Emmanuel). Ici encore la métaphore du dompteur est sous-jacente : il y a toujours dans la cage une zone de sûreté, il ne perd jamais de vue les itinéraires de sortie. Mais suspendre n'est pas renoncer : « *on en viendra pas aux mains mais c'est pas toi qu'aura le dernier mot. De toute façon ce soir peut être mais t'auras pas le dernier mot* » (Emmanuel). Cette capacité à penser l'action sans perdre de vue les ressources potentielles de l'environnement, libère l'éducateur de l'angoisse de l'échec. « *J'ai décidé que jamais je n'en viendrai aux mains. Cette attitude est stratégique, mais c'est comme ça que moi je la vis le mieux* (la violence ndr). (…) *Avant je me donnais un ultimatum, un défi, il fallait que j'y arrive, donc il y avait une angoisse. Maintenant non. Quelque part, je suis*

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

beaucoup plus fort, beaucoup plus calme… Avant, la peur s'en mêlait » (Emmanuel).

Libéré de l'angoisse, sûr de sa partition, ayant affûté ses gammes, il est alors disponible pour l'action. Il privilégie le contact corporel. Mais loin du contact obligé de la confrontation, il met en oeuvre un contact d'apaisement, de dérivation : « *Il faut toucher les gens. On est animal, on a des messages qui sont vraiment animaux. Quand quelqu'un vous touche, on sait tout de suite si c'est…Quelle intention il y a derrière, ça se sent ça »* (Emmanuel). Ou bien encore : « *Quand je sépare les gens, il y a une espèce de contenance bienveillante, amicale. On touche quelqu'un. On touche mais c'est jamais brutal : viens, viens je vais t'expliquer un truc* ». Au reste, joignant le geste à la parole, Emmanuel, à ce moment de notre échange, se lèvera et mimera le toucher apaisant qu'il met en œuvre. La condition de l'efficacité de ce toucher est la vérité de l'intention profonde de l'éducateur, « *on sait tout de suite quelle intention il y a derrière* »(Emmanuel*)*. Celle-ci est bienveillante et se manifeste par une volonté d'apaisement : « *J'ai pas envie qu'ils se fassent du mal, déjà ça. Et ça je crois que ça se sent. En intervenant, j'veux dire on intervient pas comme ça, boum. Il y a une manière d'intervenir. Moi à chaque fois que j'ai séparé des gens, jamais l'agressivité ne s'est retournée contre moi. C'est quand même curieux ça ! Il faut quand même témoigner de ça* ! » (Emmanuel).

L'éducateur virtuose joue aussi avec le temps, joue aussi du temps. Il est curieux du rythme, des pauses nécessaires, il cherche la bonne mesure, il expérimente le temps d'autrui dont il fait un usage savant. « *Prendre du temps. Mais pas trop non plus, y a un rythme. Je m'enferme pas dans un tête à tête –boum boum- Il faut pas oublier que l'autre il faut lui aménager des plages. Il va pas comme ça perlaborer tout de suite, il faut lui laisser du temps. Donc on tourne les talons et on revient. Il y a un feeling à sentir, il y a une plasticité qui ne veut pas dire être mou, non, il faut garder une consistance. L'autre a besoin de savoir qu'il y a quelqu'un en face »* (Emmanuel). Tout un art disions-nous ! Et cet art, s'il est fait de réflexion sur soi, d'élaboration permanente de ses savoir faire, s'il fait usage de théories parfois sophistiquées, s'enracine avant tout dans l'intuition, dans le corps. Il y a, dans le discours de l'éducateur virtuose, une mise en avant des sens caractéristique. La perception tout d'abord : *« Percevoir ce qui est subliminal* », *« avoir l'intuition », le feeling » « sentir* », puis les sens actifs *: « voir », « écouter », « toucher* » sont les maîtres mots. Ils évoquent tout à la fois le talent, les qualités, et l'entraînement. Au reste, « *gérer le conflit ça s'apprend mais il y a des gens doués qui sentent* » (Emmanuel).

Emmanuel est l'un des seuls qui ne nous ait pas décrit d'épisode violent. Nous pensons qu'il n'en a jamais subi l'épreuve. Habile à dériver la violence, il sait la circonvenir avant qu'elle se déclenche. Le virtuose survole la question. Sa limite ? Il ne se bat pas pour faire accoucher l'autre à d'autres voies d'expression de lui-même. Il déjoue sa violence et cela lui convient.

Ces trois figures mettent en évidence des logiques d'action que nous pouvons résumer de la façon suivante : pour l'éducateur régulateur, l'aspect de trouble, d'atteinte à l'ordre social est mis en avant dans la violence. Il se pose alors, contre la violence, comme gardien de l'ordre. Il considère que sa mission éducative vise à permettre à l'adolescent d'intégrer les règles sociales. Son action, rappel des règles, confrontation,

vertu de la loi du droit d'auteur.

sanctions, vise à faire cesser la violence à rendre possible le retour à l'ordre des choses. Sa posture, à la fois sémaphorique et héroïque le conduit à s'identifier à la demande d'ordre qui émane de la société et à aménager, pour l'adolescent, un accès à cet ordre.

L'éducateur maïeuticien prend prioritairement en compte l'aspect d'expression de malaise, d'incapacité à trouver le bon usage de soi, le bon usage du monde que la violence manifeste. Elle est une mauvaise réponse à de bonnes questions. Il considère que sa mission est d'en accompagner l'expression pour que se révèle, à l'adolescent lui-même la question qui la génère. Il s'y confronte dans l'objectif de permettre à l'adolescent de découvrir de nouvelles stratégies pour agir sur le monde. L'éducateur, n'est dans cette perspective, jamais autant éducateur que dans l'accompagnement de la violence. Pour ce faire, tout lui est bon : la confrontation, mais aussi la ruse, la mise en scène, l'autorité la plus sèche. Il choisit les modalités de son faire en fonction de sa situation particulière et juge s'il est utile ou non de poursuivre dans le conflit.

L'éducateur virtuose retient dans la violence, sa dimension ordinaire incontournable, évidemment et banalement humaine. Son objectif est de l'apaiser et, pour cela, il s'emploie à la circonvenir, à la déjouer. Il développe un art de faire complexe et sophistiqué mélange d'observation, d'intuition, de sollicitude, de ruse aussi. Il entend la faire cesser parce qu'elle épuise

3.3. Retour sur l'hypothèse.

Au terme de l'analyse des entretiens, il nous revient de mettre en relation les résultats auxquels nous sommes parvenu avec l'hypothèse que nous avons formulée. Nous avons construit un modèle de conception éducative dans lequel nous avons distingué trois pôles (théorie, éthique, pragmatique) dont nous avons mis en évidence les éléments communs. Nous avons qualifié les liens qui unissent ces pôles et leur donnent leur cohérence (osmose, co-construction, contrôle). Nous avons enfin observé que la conception éducative avait pour fondement une conviction d'espérance ou une volonté de savoir. Ce modèle prend appui sur la littérature éducative. Les auteurs qui l'ont inspirée ont tous ont su prendre en compte la violence et, avec elle, à partir d'elle, faire oeuvre d'éducation. Ils nous ont conduit à faire l'hypothèse que pour intervenir auprès d'adolescents enclins à l'usage de la violence, l'éducateur fait sienne une conception éducative qui conjugue contenance et reliance. En contenant la violence à la fois dans son élaboration théorique, son éthique et sa pragmatique, en reliant constamment entre elles ces trois dimensions qui, ainsi, s'étayent les une les autres, il rend possible, au cœur même de la violence, un trajet d'éducation.Le présent chapitre, discutera notre hypothèse à la lumière des résultats de l'analyse.

3.3.1. Le cheminement théorique : du bon usage des savoirs.

3.3.1.1. Théories publiques, partagées, intimes.

vertu de la loi du droit d'auteur.

L'analyse des rapports de synthèse a mis en évidence l'usage presque exclusif de références issues de la psychanalyse. Nos échanges avec les éducateurs apportent d'autres éclairages. Si pour quelques-uns la conceptualisation est riche, complexe et nuancée, pour le plus grand nombre cependant, la réflexion s'exprime dans l'univers de la doxa, du sens commun. La construction théorique est largement idiosyncrasique et emprunte pèle mêle aux lectures, aux échanges, à l'intuition et à l'expérience. Peu d'éducateurs mettent au travail, dans leur réflexion, des concepts psychanalytiques pas plus qu'ils n'utilisent, pour la conduire, de terminologie « savante ». A quelques exceptions près, elle est réservée aux écrits. Il faut se rendre à l'évidence, il y a loin de la théorie écrite à la théorie mise en oeuvre. . Cette distance, ce gouffre parfois surprend et interroge : comment l'interpréter ? L'analyse des usages théoriques met en lumière leurs multiples fonctions en premier lieu celle, stratégique, de convaincre. Replaçons les écrits dans leur contexte. Destinés au magistrat ordonnateur de la mesure de placement, ils ont pour objectif de transmettre des éléments susceptibles d'aider à la décision : poursuite ou non du placement, changement d'orientation. Cependant, si la décision revient au magistrat, l'éducateur, en charge du jeune au quotidien, a le plus souvent sa propre idée sur la question ! Son écrit est construit de façon à conduire le magistrat à adopter le point de vue que son rapport suggère. Dans cet objectif, l'usage de théories « savantes » est stratégique. Il donne à l'écrit une légitimité de nature scientifique. En produisant une analyse serrée des conduites et de la situation du jeune, en la formulant dans un vocabulaire châtié, l'éducateur la hisse au niveau d'un discours d'expert en sorte qu'il renforce la légitimité de ses conclusions. La théorie est ici un instrument pour convaincre et non un instrument pour penser. Des usages similaires se retrouvent dans d'autres écrits notamment les projets pédagogiques, les projets éducatifs, bref dans la littérature « officielle » des établissements. Il s'agit en définitive de théories publiques. Force est de constater qu'elles ne suscitent qu'une réflexion évanescente chez les éducateurs. Il ne s'en est trouvé aucun pour les citer parmi leurs outils de travail. Seul le règlement semble être, pour certains, d'une réelle utilité. Son caractère conceptuel n'est cependant pas avéré.

Tout autre est l'usage des théories partagées. Nos interlocuteurs l'ont tous répété, il est indispensable, lorsqu'ils ont été confrontés à une situation violente, de « *reprendre ça en équipe* ». Cette reprise permet avons- nous dit, de désinsulariser l'évènement, de le socialiser, de restaurer l'éducateur dans une humanité dont, parfois, il a été amené à douter. Elle a lieu dans la réunion d'équipe. Le déclenchement de la violence, et de façon maximum lorsqu'il y a confrontation physique, constitue l'expérience d'une désagrégation des usages sociaux. Ces derniers se matérialisent dans des codes puissamment ancrés en chacun. Ils sont au fondement des transactions humaines, de la poignée de main que l'on échange, aux vêtements que nous choisissons selon les circonstances, toutes nos activités sociales, toutes nos conduites sont codifiées, connotées disait Barthes. A travers les codes qu'ils échangent, les interlocuteurs repèrent en permanence leur position les uns par rapport aux autres dans leurs interactions. Le passage à l'acte violent les fait exploser ; nous en voulons pour preuve le sentiment d'incrédulité qui s'impose à l'éducateur. A proprement parler, il n'y croit pas car il est privé des repères fournis par les codes. Dans les situations extrêmes, nous en avons eu l'exemple dans les récits traumatiques, ce sont tous les codes de relations aux autres qui sont invalidés et le sujet

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

ne sait alors plus qui il est ne sachant plus comment être. Pour retrouver place parmi les autres, ces codes doivent être restaurés, ré-institués. La réunion d'équipe est le rituel de cette restauration. Décrire l'évènement, s'assurer de la compréhension bienveillante de ses pairs, vérifier que l'expérience n'est pas isolée, puis tenter de comprendre en constitue le premier tableau, complété par un échange sur les valeurs qui refonde le pacte éducatif commun. Après, et seulement après, viennent la réflexion critique à propos de la conduite de la crise et les propositions d'action. Ce scénario, pour se dérouler, a besoin d'un médium : la théorisation remplit cette fonction. Elle est l'objet commun par lequel se construit l'intelligibilité des évènements et ce par quoi le sujet, mis à mal par l'épreuve, se restaure parmi ses pairs. Elle permet de renouer avec l'activité de penser en commun, elle constitue une expérience de normalité partagée et réintroduit, dans l'exercice de la professionnalité (décrire, expliquer, interpréter sont pour les éducateurs des activités professionnelles) celui que l'expérience de la violence a isolé. Ce travail s'effectue dans et par la parole. Pour autant, n'importe quelle parole n'est pas à même d'opérer. Le pire, nous ont affirmé plusieurs de nos interlocuteurs, est de ne pas comprendre. Elle doit s'appliquer à construire une intelligibilité : c'est, par conséquent un discours à visée de théorisation qui est attendu. Mais il participe d'une refondation collective, il ré-institue la communauté éducative. Aussi il doit être construit par tous et appropriable par chacun. La théorisation doit être ici fédérative ; presque oecuménique. Ses contenus et ses références doivent être reconnus de tous, elle est le commun dénominateur de la pensée collective. Cette théorie partagée est néanmoins insuffisante à remplir les fonctions de restauration et de normalisation. Nous avons longuement cité le propos de Clara qui, à la suite des situations professionnelles difficiles, éprouvait le besoin d'un travail de théorisation pour déconfusionner son expérience. Il met en évidence que si le partage avec les pairs permet de re-socialiser l'expérience vécue, il ne permet pas d'élaborer la perturbation intime générée par la violence. La confusion, l'aveuglement nous ont dit certains, dans laquelle la violence précipite rend indispensable un travail d'élaboration plus intime. Il a pour objet de redevenir, par la pensée, auteur de soi même, il permet de se soustraire à la toute puissance des émotions, de se défaire de l'emprise, de subvertir la captation psychique qu'opère la violence. De la peur de mourir à l'angoisse impalpable qui semble imbiber l'atmosphère, toute une kyrielle d'émotions envahit le sujet. Il lui faut alors les identifier une à une, les relier à leurs sources, les situer dans l'expérience, en un mot les apprivoiser par le travail de pensée : comprendre ce qui s'est passé dans la situation de violence pour comprendre ce qui s'est passé en soi, pour se réapproprier l'événement. Cela fait, vient le temps d'imaginer des positionnements stratégiques pour l'action à venir. Alors, et alors seulement le travail de théorisation intime peut être considéré comme provisoirement accompli, jusqu'à ce que la réalité impose à nouveau sa mobilisation. Il y a, à la suite des expériences violentes, un cheminement théorique qui, par étapes, et selon des modalités diverses accompagne l'éducateur de la réaction publique à l'élaboration intime de l'expérience. La qualité et la nature du discours théorique diffèrent selon qu'il s'agit de l'usage public ou du colloque intime, singulier.

3.3.1.2. Théories explicatives et théories compréhensives.

Les constructions explicatives tout d'abord. Savantes ou pseudo-savantes dans leurs formulations, elles prétendent à l'objectivation. Elles se développent dans l'analyse et

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

l'interprétation des conduites des adolescents et du fonctionnement de l'institution. Elles ne questionnent jamais les conduites de l'éducateur, elles sont des discours sur l'autre. Volontiers péremptoires, elles sont un exposé d'expert dont nous avons mis en lumière que, bien souvent, il se réduisait à des rationalisations et à des simplifications dogmatiques. Ce sont celles des rapports de synthèse mais leur emploi ne s'y limite pas. Elles s'appliquent à l'institution et remplissent alors une fonction de dérivation. Elles reportent sur l'institution les questions nées de la situation relationnelle violente qui n'ont pu être régulées : elles sont ainsi évacuées.Elles ont aussi une fonction protectrice en permettant au sujet atteint par l'épreuve de s'exonérer (momentanément) de la réflexion relative à son positionnement dans la situation. Ces théorisations ont des effets de désengagement, de distanciation. Si leur utilité se conçoit bien, leur usage systématique pose question. Leur limite tient à ceci : portant sur la conduite de l'adolescent, ou sur les manques supposés des institutions, elles produisent de l'intention. En ne prenant pas en compte ce que la situation engage de soi, elles ne sont pas dynamogènes. Elles ne peuvent féconder la pratique, soutenir l'adaptation des pratiques individuelles aux questions qu'impose la réalité Elles ne permettent pas plus de modifier la dynamique des institutions. Chaque épisode nouveau répètera un scénario identique au précédent. Et, ainsi que quelques-uns nous l'ont dit, « *on n'y pense plus jusqu'à la prochaine fois* ».

Les théorisations compréhensives sont situationnelles. Nous entendons par là qu'elle ne s'arrêtent pas à l'élaboration d'un discours sur l'autre mais embrassent la totalité de la situation jusque et y compris ce qu'il en est de soi. Lorsque l'une de nos interlocutrices développe, à l'origine de la violence, une théorisation qui prend pour appui la peur de l'autre, elle s'y inclut. Elle n'énonce pas seulement que la peur est à l'origine de la violence des adolescents, elle se pose la question de savoir si sa propre peur ne la conduit pas elle-même à générer des comportements violents. Mais elle ne s'en tient pas là, elle tire les conséquences les plus personnelles de sa réflexion et prend concrètement les moyens de ne plus être dominée par la peur. Ce cheminement théorique, conduit jusqu'à son terme lui permet de construire une pratique capable de contenir l'expression de la violence. Les théorisations compréhensives incluent au plus haut point le sujet théorisant.

Saül Karsz établit de la façon suivante la relation entre théorie et pratique : « *Soit chacun pense à partir de théories (plus ou moins explicites), soit les théories (implicites) pensent à la place de chacun. La première démarche sert à analyser les pratiques, la seconde à les commenter »* [373] . Les théorisations compréhensives entretiennent avec la pratique une relation supplémentaire. Par-delà l'analyse ou le commentaire, elles sont orientées vers l'action. Elles permettent d'en concevoir les modalités. Aux qualités d'intelligibilité et de perméabilité elles ajoutent celle, déjà mise en évidence dans la littérature, d'inspiration. C'est par elle que se fera le retour à la pratique qui, en définitive, leur donne leur pertinence. Longuement élaborés ou simplement formalisés, largement explicites ou fruit d'une intuition diffuse, leurs contenus importent moins que leur potentiel d'inspiration pour l'action. Cette qualité crée le lien de co-construction entre élaboration théorique et pragmatique.

[373] Karsz, S. (sous la direction de). 1992. *Déconstruire le social*, 1992, Paris,L'Harmattan, p 40.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Nous avons vu, pour quelques-uns de nos interlocuteurs, à quel point de sophistication leur théorisation était parvenue, nous avons vu, pour d'autres, à quel point elle était indigente. Cependant l'analyse des entretiens impose une évidence : cette distinction n'est aucunement pertinente pour ce qui concerne la capacité à travailler la violence, à travailler avec la violence. Nous avons rencontré des théoriciens subtils faisant état de difficultés presque insurmontables, et d'autres qui, munis d'un viatique sommaire, parvenaient à construire leur action. La ligne de partage ne se situe pas entre les théorisations complexes et les théorisations simplifiées mais entre l'usage de théories apprises et celui de théories éprouvées. Les théorisations explicatives sont de l'ordre du savoir, les théorisations compréhensives sont de l'ordre de la connaissance, elles sont élaborées au coeur de l'expérience.

Nombre d'éducateurs ont insisté sur l'importance des convictions. Leurs affirmations, parfois péremptoires, nous ont remis en mémoire les fortes allégations de Neill : *« Ce dont nous avions besoin, nous l'avions, une croyance absolue dans le fait que l'enfant n'est pas mauvais mais bon. Depuis quarante ans maintenant cette croyance n'a pas changé, elle est devenue une profession de foi* » [374] . Elles sont variées, et souvent contradictoires. Lucie, dont nous avons rapporté le récit haut en couleurs, est convaincue de l'existence de la violence fondamentale. Elle ne partage évidemment pas avec Neill le contenu de ses convictions, mais ils se rejoignent dans la certitude qu'elles sont à la base de la volonté d'éduquer. A la question de savoir où elles s'enracinent, nos interlocuteurs, avec un bel ensemble, ont répondu : dans l'expérience. Soit. Mais qu'en est-il de cette expérience, quelle relation entretient-elle avec la théorie ? Paraphrasant Jean Brichaux, [375] qui proposait de penser la compétence éducative plus en termes de savoir y faire qu'en termes de savoir faire, nous pourrions dire, à propos de la théorie qu'il s'agit plus d'un besoin d'y croire que d'un besoin de croire.

La nature de l'expérience qui convainc de la pertinence de la théorie est de deux ordres. Premièrement la théorie doit proposer les représentations congruentes aux éprouvés sensoriels et émotionnels. Deuxièmement, elle doit permettre à l'éducateur de penser son propre vécu existentiel. Eric, confessant son absence de formation et par conséquent le peu de sophistication de son énoncé théorique, dit qu'il « *sent* » les choses, qu'il « *regarde* » beaucoup et qu'il « *réfléchit* » à propos de ce qu'il sent et voit. Sa réflexion, se construit à partir des représentations sensorielles, des perceptions intuitives. Il parvient analogiquement à la conclusion que les relations entre éducateurs et jeunes sont d'ordre animal. Il emprunte alors à Lorenz et conclut que les relations entre jeunes et adultes « *sont animales* » et obéissent à un schéma « *dominant-dominé* ». Par conséquent, il prend une position de « *dominant* » pour pouvoir s'imposer comme éducateur. Sa théorie est pertinente en ce qu'elle propose des représentations congruentes à ce qu'il perçoit, qu'elle rend intelligible et cohérent l'ensemble de ses perceptions en situation. Il y croit parce qu'elle lui permet de penser ce qu'il ressent. Mais cela ne saurait suffire, l'activité théorisante se renouvelle dans l'expérience du quotidien, elle devient ordinaire au point d'être frappée du sceau de l'évidence. Elle est routinière [376]

[374] Neill, A. S. *La liberté pas l'anarchie*", op. cit. p 22.

[375] Brichaux, J. 2001. *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative*, Toulouse, Erès.

vertu de la loi du droit d'auteur.

et sa pertinence, sans cesse sollicitée, est sans cesse vérifiée. Deuxièmementles éducateurs construisent et valident leurs théories à l'aune de leur vécu existentiel. Les exemples abondent dans les entretiens que nous avons conduits. *« Le chemin je l'ai fait qu'ils font* » nous a dit Lucie. Ce chemin est celui qu'elle a dû faire pour s'extraire de la violence, ce fut un chemin de recherche. En le parcourant elle a mis à l'épreuve les théories de la violence. Lorsqu'elle évoque celle de Bergeret, elle se l'approprie : « *Je sais que j'ai en moi une violence fondamentale* » dit-elle. Elle évoque un vécu existentiel qu'elle a identifié, distingué en elle et qu'elle a reconnu dans la théorie de Bergeret. Elle la met alors en travail et s'emploie, dans les situations violentes, à distinguer ce qui relève de l'agressivité, de la violence instrumentale ou de la violence fondamentale. Elle adapte ses modalités d'interventions en fonction d'un diagnostic éducatif étayé par sa théorie. A la violence instrumentale elle renverra une position d'autorité, à la violence fondamentale, une intervention de contention car, dit-elle, l'adolescent n'est, dans cette situation, plus « *l'auteur de lui-même »*. Capable de proposer des représentations congruentes aux ressentis, de donner sens à l'expérience existentielle de l'éducateur, sans cesse mise et remise à l'épreuve dans la réalité de la pratique, la théorie emporte la conviction. Elle est alors un véritable outil, mobilisé dans la compréhension des situations professionnelles et dans la s construction de l'action éducative. Partant de l'expérience subjective de l'éducateur elle est investie dans sa professionnalité. Les théories compréhensives relient à l'adolescent. Plusieurs de nos interlocuteurs, à l'exemple de Colette, postulent que, lorsque l'on prend conscience que le vécu de l'adolescent est proche de ses propres vécus d'enfance, « *on n'a plus besoin de théorie* ». Cette formule dit bien que les outils qui ont permis de perlaborer l'expérience sont d'un usage si courant qu'ils permettent, sans même avoir à se formuler comment, de bâtir la relation éducative. Ils construisent, par-delà l'empathie, la sympathie. C'est peut-être à cela que Neill donnait le nom d'amour. La théorie s'est effacée derrière l'évidence. Nous avions dit, à propos des précurseurs que leurs théories étaient habitées. Nos interlocuteurs aussi les investissent, les revendiquent et, quels qu'en soient les contenus, mettent leur pertinence à l'épreuve bien au-delà de la seule pratique professionnelle Passées et repassées au feu de l'expérience, trouvées créées au carrefour des ressentis et du vécu existentiel, elles les habitent littéralement et inspirent leur art de faire. Freud, dans sa préface à Aichhorn préconisait-il autre chose en demandant à l'éducateur de se soumettre à l'expérience de l'analyse avant d'en faire usage ?

Nous avons distingué les élaborations théoriques selon leur usage, public, partagé ou intime et selon leur nature, explicative ou compréhensive. La relation entre l'usage et la nature apparaît alors clairement. Les théories explicatives, privilégiées dans l'usage public, sont des élaborations distanciées impropre à rendre intelligible le vécu du sujet et impuissantes à inspirer l'action. Seules les théories compréhensives, forgées dans l'expérience, contiennent et inspirent. Reste un domaine intermédiaire, celui des théories partagées. Dans cet espace se jouent se déjouent, parfois même s'exaspèrent les conflits théoriques. L'usage massif des théories explicatives dans un emploi public (au sens où nous l'avons entendu) fait consensus : la permanence de leur emploi en atteste. Ceux de nos interlocuteurs qui nous ont permis d'entrer dans leur pratique théorique plus intime

376 Ce terme n'est pas ici dans son emploi péjoratif mais souligne la dimension habituelle la périodicité répétée.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

font largement usage de théories compréhensives : nous en avons retrouvé, chez tous, les caractéristiques communes. Dans l'espace partagé, là où s'échangent et se reprennent les évènements, le besoin de partage, de reconnaissance appelle des théories compréhensives. La demande de soutien, si souvent entendue en témoigne. Si elle est parfois satisfaite, et plusieurs parmi nos interlocuteurs l'affirment, d'autres regrettent d'en avoir été privés. Leurs termes sont forts : indifférence, manque de reconnaissance, alors qu'il faut, nous a dit Clara, « *tellement de courage pour faire ça* ». Ils témoignent qu'à leur besoin n'ont répondu que des théories explicatives. Promptes à juger mais impuissantes à contenir la complexité de la demande d'élaboration de celui que l'expérience de la violence à atteint et parfois blessé. Seules les théories compréhensives accompagnent les processus de ré-humanisation.

3.3.2. Ulysse a-t-il appris à devenir Ulysse ?

Ulysse est, dans la mythologie grecque, le type même du « héros à mètis ». En toutes circonstances il trouve, pour se sortir du danger ou pour parvenir à ses fins, des solutions ingénieuses. Qu'il s'agisse de résister au chant des sirènes pour échapper au naufrage ou de vaincre à la course Ajax, athlète bien plus aguerri, son talent fait merveille et son inventivité n'est jamais prise en défaut. Mais d'où Ulysse les tient-il ? Sa mètis est-elle innée ? Est-elle acquise ? Prudents, les Grecs considéraient qu'elle est une qualité si précieuse et si rare qu'elle n'est donnée qu'à quelques-uns et que ce sont les dieux qui, eux-mêmes, en décident. Ulysse tient la sienne d'Athéna [377] avec laquelle il entretient des relations privilégiées.

Nous avons reconnu, dans l'œuvre de Makarenko, cette mètis. Nous avons vu comment elle lui permettait de sortir de situations inextricables et rendait à nouveau possible la vie précaire et si souvent menacée de la colonie Gorki. Ruse, provocation, humour, coup de force parfois, tout est bon. Quelques-uns, parmi nos interlocuteurs, nous ont donné à voir une semblable intelligence. Lucie n'hésite pas à grimper sur les tables au milieu du chahut. Elle constate d'ailleurs que « *le cirque avec les ados : ça marche* ». Encore faut-il oser le faire, et le faire au bon moment ! La limite est mince entre le ridicule et la mise en scène qui permet d'atteindre au but. Rappelons la formule de Philippe Harlé [378] selon lequel « *la différence entre un tour de force et un tour de con, c'est le résultat* ». Madeleine ne fait pas état de ses talents de karatéka et joue de la surprise quand elle juge utile de les mettre en œuvre. Annie, un couteau sur l'abdomen, trouve les mots justes qui désarçonnent son agresseur, Emmanuel désamorce la violence par sa virtuosité virevoltante. D'autres encore, dans les difficultés, mobilisent leur intelligence, leur intuition, leur expérience de façon telle qu'ils trouvent les mots, les gestes, les attitudes qui permettent une issue à la situation de crise.

[377] Athéna est la fille de la déesse Mètis et de Zeus. Ce dernier, craignant les ruses de Mètis, l'avait dévorée. Elle était enceinte et Athéna, l'enfant qu'elle portait naquit alors du crâne même de Zeus.

[378] Architecte naval incontournable de la plaisance française, Philippe Harlé fut instructeur aux Glénan et rédigea le premier guide de navigation de cette célèbre école de voile.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Nous ne saurions réduire les savoir-faire éducatifs à cette seule forme d'intelligence, néanmoins, nous constatons que leur description est absente dans les récits des régulateurs. Ces derniers, s'appliquant au rappel des règles dans l'objectif du retour à l'ordre, ne favorisent pas le déploiement des jeux de la mètis. Force est de constater qu'ils prêtent flanc à la violence, et que, bien souvent, ils la suscitent et la provoquent. Est-ce à dire que les éducateurs maïeuticiens ou virtuoses n'exercent pas les fonctions de régulation ? Nous ne le pensons pas. Ils les exercent aussi. Avec autorité. L'autorité, au sens où nous la reconnaissions chez les auteurs canoniques, et dont nous empruntions la définition à Gadamer, s'applique à leur savoir-faire. Leur engagement à travailler la violence, les a conduits à se penser en situation. Ils en ont tiré des enseignements quant à leurs postures et à leurs discours. Ils ont analysé, leurs possibilités, leurs forces, leurs faiblesses, leurs limites. Ils ont décidé de se rendre capables d'éduquer dans la violence. Aussi, lorsqu'ils décident d'intervenir en régulateurs, ils le choisissent : « *on choisit de poursuivre ou de lâcher prise* » dit Madeleine. Ils ne se sentent pas menacés dans leur autorité. Elle se conquiert ailleurs, ils l'ont conquise ailleurs : « *On n'aboie plus* »ajoute-t-elle. Ils font autorité car ils savent ce qu'ils font, pourquoi ils le font et qu'ils s'appliquent sans cesse à perfectionner leur « savoir y faire ».

Au cours de notre rencontre, Roland a longuement évoqué sa motivation à devenir éducateur précisément pour apprendre à se confronter à la violence. Il conclut ainsi son commentaire : « *Finalement, ça n'est pas si difficile que ça* ». Lorsqu'il débute,il est plein d'appréhensions, habité par la peur et « *pas préparé* », par sa formation, à ce qui va lui arriver. Il se lance cependant et trouve ses marques, apprend à sentir, à anticiper, à intervenir. Il découvre son style propre et, petit à petit, sa mètis se révèle à lui. Nous avons évoqué, en construisant le portrait de l'éducateur maïeuticien, le travail mis en œuvre pour pouvoir construire dans et avec la violence. Nous avons entrevu sa capacité à aller puiser au fond de lui-même les forces pour agir dans les situations extrêmes. C'est à ce prix, et à ce prix seulement, que le travail éducatif est possible dans les situations les plus difficiles. La capacité à contenir les débordements violents, tient fort peu à la prestance physique. Plusieurs éducatrices se sont étonnées devant nous de ces rugbymen qui renonçaient au bout de quelques jours, de ces culturistes démunis face aux adolescents. Si la prestance physique fait, parfois, reculer le moment où surgit la peur, les potentialités d'action qui ne sont pas passées par l'épreuve de la pensée sont de peu de portée. A l'un de ses interlocuteurs qui s'étonnait du prix, exorbitant à ses yeux, de dessins exécutés en quelques minutes, Pablo Picasso aurait répondu que, pour faire un de ses dessins, il fallait deux mille ans. Et quelques minutes. La litote est superbe et nous la paraphrasons volontiers en disant que pour réussir, dans les situations difficiles, à poser un acte, une parole, éducative, il faut une vie. Et quelques minutes. Cette capacité naît à la conjonction des qualités potentielles de savoir-être et de savoir-faire, qui, en s'expérimentant, se développent sans cesse dans une articulation dialectique avec la théorisation. La mètis de l'éducateur ne s'apprend pas. Elle se révèle à lui et se développe à chaque fois qu'il la tisse avec l'élaboration théorique et qu'il prend la décision, à partir de l'analyse des faits, de se donner les moyens d'agir à la hauteur de ce qu'exige la situation. Ulysse tient sa mètis d'Athéna. Fille de Mètis et de Zeus, elle a hérité la sienne de sa mère. Mais en naissant de la tête de Zeus, elle les a en quelque sorte « psychisé » : elle naît tout armée ! Conjugaison harmonieuse de l'intuition et de la

vertu de la loi du droit d'auteur.

pensée, elle incarne la sagesse. L'éducateur qui choisit de travailler avec des adolescents difficiles, n'a pas la chance d'Ulysse. Il doit faire, en toute lucidité, le cheminement d'Athéna. Penser son intuition pour produire son art de faire.

3.3.3. De l'éthique.

La référence aux valeurs est constante dans le discours éducatif. Le respect est la justice, la solidarité, l'honnêteté sont les valeurs-phares. Pour tous, leur intégration par les jeunes est une des missions de l'éducation. Dans son action, l'éducateur se *« réfère aux valeurs »,* « *défend des valeurs* », sa mission est d'« *inculquer des valeurs* ». Cela étant, certaines actions des éducateurs virtuoses et maïeuticiens paraissent parfois bien peu conventionnelles et leur relation aux valeurs ne se présente pas comme une évidence. Makarenko, au mépris de la loi, fait irruption la nuit chez les paysans pour détruire leurs alambics. Neill professe que *« la meilleure façon de guérir un garçon de ses impulsions à casser les carreaux, c'est de rire et de les casser avec lui* » [379] . Aichhorn reconnaît le bien fondé et même la portée thérapeutique du vol. Plusieurs de nos interlocuteurs considèrent que la violence des jeunes est souvent légitime, qu'elle est parfois « *très utile* » et que même, « *c'est bon signe* ».

Si certains éducateurs sont tétanisés par la violence, d'autres, nous l'avons vu, sans jamais la hisser au rang d'un principe éducatif, ne se laissent pas marcher sur les pieds. Ils répondent en mettant en œuvre une agressivité à la hauteur des exigences de la situation ; de part et d'autre les noms d'oiseaux fusent parfois, et, dans les situations extrêmes, ces éducateurs savent parer efficacement aux coups. Pour ceux-là la dissimulation peut être utile, la ruse est une alliée, la patience et la souplesse des vertus cardinales. Inventifs et habiles, clairvoyants et stratèges, aptes à juger en un clin d'œil une situation, ils pourraient constituer un portrait de délinquant ! Force est de reconnaître qu'il existe, entre ces éducateurs-là, et les adolescents dont ils sont en charge, un large ensemble de compétences communes, et que, par bien des côtés, ils se ressemblent. Cette ressemblance n'est nullement honteuse à leurs yeux, elle est même, parfois, revendiquée. Deligny ne se reconnaissait-il pas une fraternité avec les délinquants, avec les marginaux ?

Ce qui différencie l'acte éducatif de l'acte délinquant n'est pas systématiquement identifiable dans l'acte lui-même mais dans l'éthique qui l'inspire. Là où le sujet délinquant agit pour son propre compte et entend s'imposer au mépris d'autrui, l'éducateur agit dans une dimension oblative. Dans la confrontation, le sujet délinquant engage un combat, l'éducateur engage un travail. Il construit un conflit dont l'issue est de permettre à l'adolescent de trouver sa juste place. L'agir n'est éducatif que si l'éthique le contrôle et lui donne sens. Lorsqu'elle est absente, et de loin en loin quelques « affaires » qui défraient la chronique le rappellent, les qualités de virtuosité sont mises au service des intérêts propres de l'éducateur : nous avons alors affaire à des gourous, à des pervers qui, loin d'éduquer, inféodent et manipulent celles et ceux qui leur sont confiés. La pratique éducative dans les situations difficiles se construit sur le fil du rasoir. Pour exister à côté

[379] Neill, *La liberté pas l'anarchie*: op. cit. p 102.

vertu de la loi du droit d'auteur.

de l'adolescent, pour « civiliser » sa violence, l'éducateur doit réussir à s'imposer comme interlocuteur. Il doit être reconnu comme tel par l'adolescent. Cette reconnaissance ne se construit pas à partir de discours moralisateurs. De Aichhorn à Makarenko, tous insistent, ils ne servent à rien. Ils ont pourtant bien souvent cours, nous les avons rencontrés énoncés dans les postures sémaphoriques et héroïques. Nous avons constaté leur impuissance à fonder une autorité. Pire, en donnant en permanence l'image de l'infaillibilité, l'éducateur se déshumanise aux yeux de l'adolescent libérant par là sa violence. A l'image du héros du roman d'Italo Calvino, *Le chevalier inexistant* [380] *,* armure impeccable mais vide qui n'a de cesse de rappeler à tous, tout au long des batailles, la morale et le règlement, son discours désincarné irrite et exaspère. Cela étant, l'éducateur pervers, non référé à une éthique du sujet, lorsqu'il a pour projet, conscient ou inconscient, d'exister au-dessus de l'adolescent, ou contre lui, s'il est pourvu de mètis y parviendra parfaitement. Il y parviendra d'autant mieux qu'il peut lui aussi mobiliser une théorie congruente à ses buts. Seule l'éthique fait la différence [381] entre éduquer (ex ducere) qui est conduire ailleurs et séduire (se ducere) qui est conduire à soi. Elle est la mesure ultime de l'acte éducatif. Ce dernier n'est éthique que s'il reconnaît et promeut l'autre. Eco, dans un dialogue avec le père jésuite Carlo Maria Martini, exprime cela dans une formule saisissante : « *Quand l'autre entre en scène naît l'éthique* [382] ». Reconnaître l'autre à la fois comme un être unique et comme un autre pareil à soi est au fondement de l'éducation.

Ethique du sujet, mais aussi éthique de la nécessité avons-nous proposé à l'issue de notre travail sur la littérature. Nous la retrouvons chez quelques-uns de nos interlocuteurs. Nous avons souligné dans l'analyse que c'était précisément dans l'instant où il perdait la capacité à penser en direction de l'autre, à penser avec l'autre que l'éducateur alors envahi par ses affects perdait en quelque sorte la main. Cette expérience guette chacun. Le fait de mettre en œuvre des théorisations compréhensives et de développer une mètis riche ne prémunit pas des expériences extrêmes. La puissance destructrice de la violence reste à même de mettre à mal quelque posture éducative que ce soit. Nous en avons eu la démonstration dans les témoignages relatant des récits traumatiques : ils n'étaient pas, loin s'en faut, faits par des éducateurs sans expériences et sans compétences et, jusqu'à cet épisode, leur conception éducative leur avait permis de venir à bout des difficultés. Cela dit, la question n'est pas pour autant épuisée. Quelques-uns de nos interlocuteurs ont rapporté des situations dans lesquelles ils étaient allés comme au-delà d'eux-mêmes, dans lesquelles leur lucidité dans l'action avait été bousculée, dépassée. Ainsi d'Annie se sent-elle « *dictée par* » quelque chose qui est au-delà d'elle même, Lucie ne se souvient plus de ce qu'elle a fait ; Rolland a « *vu rouge* » ; la main d'Eric est *« partie toute seule* ». Ce ne sont pas là, nous en avons fait l'analyse, de simples figures de style. Ce sont des

380 Calvino, I. 1962. Le chevalier inexistant, Paris, Seuil.

381 Nous réfléchissons ici dans la dimension des acteurs, des sujets singuliers engagés dans l'action. Il est bien évident que les institutions, leurs cadres et leurs dirigeants ont entre autres fonctions de ne pas permettre l'installation et la diffusion de tels objectifs « éducatifs ».

382 Eco, U ; Martini, C. M. 1998. *Croire en quoi* ?, Paris, Payot et Rivages, P 96.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

expériences-limites. Des expériences auxquelles les éducateurs se « prêtent » [383] , dont ils ne se détournent pas lorsqu'elles surviennent, et au travers desquelles ils parviennent à renouer les fils du travail éducatif : elles sont signifiantes. Leur éthique leur interdit d'y déroger et, si aucun éducateur n'a fait référence à la sentence de Luther, plusieurs, comme Roland, l'ont énoncée, avec leurs propres mots : « *On ne peut pas les laisser comme cela* ». Abandonner, renoncer à éduquer celui qui, par la violence s'éloigne de la sociabilité, de la culture, de la vie même est, pour ces éducateurs, éthiquement intolérable. Ils y perdraient leur humanité. Ils ne pourraient plus, dire qu'ils sont des hommes debout : « *Hier stehe ich* ». Ils ne pourraient plus, ainsi que le dit Rolland, « *se regarder dans une glace* ». Cette éthique de la nécessité est au cœur de leur engagement. Elle lui donne sens et « *c'est le sens qui a poussé tant de non-croyants à mourir sous la torture sans trahir ses amis, d'autres à contracter la peste pour guérir des pestiférés. Et c'est parfois la seule chose qui pousse le philosophe à philosopher, un écrivain à écrire : laisser un message dans une bouteille pour que peu ou prou, les choses auxquelles on croyait ou qui nous semblaient bonnes puissent être encore crues ou paraître bonnes à ceux qui viendront* [384] »

La force d'espérance qui sous-tendait l'éthique des auteurs canoniques n'a plus cours semble-t-il. A tout le moins, aucun de ceux que nous avons rencontrésne nous a mis sur la voie d'une telle source. Changer le monde n'est plus de saison. L'espérance et la certitude d'oeuvrer pour un monde meilleur ne sont plus à l'origine, de la nécessité d'éduquer. Parfois, c'est le cas des virtuoses, la volonté de savoir se conjugue au goût de la performance et préside au souhait d'éduquer. Pour d'autres, c'est bien une force, immense parfois, qui les anime. Elle leur permet, arc-boutéeà l'éthique de mettre au travail dans la difficulté leur conception éducative. Elle les pousse à agir, elle les pousse à penser. Elle ne s'incarne plus dans des idéaux messianiques, elle est enfouie au coeur des sujets. Ils la puisent dans leur expérience intime, dans les épreuves subies, vécues, au fond de leur fierté d'homme. Ils la formulent comme une évidence tirée du plus profond de soi : « *Etre éducatrice, c'est mon identité, ça m'emplit* », « *Ca fait partie de moi* » (Lucie). Ils ont parfois la modestie de croire que c'est un atavisme et nous laissons volontiers à Madeleine le soin de conclure : « *Chez nous, on est une famille de tailleurs de pierre. On reçoit les blocs bruts, c'est comme ça… Et on en fait quelque chose* ».

3.3.4. Contenance, reliance.

Nous avons montré que les théories explicatives sont impuissantes à co-construire les pratiques. Nous les voyons à l'oeuvre dans certains récits d'épreuves. Les éducateurs énoncent à la fois un savoir sur la nature et les causes de la violence et admettent une incompréhension totale de ce qui se passe en situation. Elles laissent libre cours à la violence. Nous les voyons à l'oeuvre dans le désarroi de l'éducateur privé du soutien qu'il espère recevoir de « son » équipe et auquel il n'est renvoyé qu'un savoir stérile. Elles ne

[383] Nous n'entendons pas par là qu'ils recherchent des confrontations aussi extrêmes. Simplement ils ne s'y dérogent pas lorsqu'elles se présentent.

[384] Eco, U. ; C. M. Martini, C. M. op. cit. p 96.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

peuvent réhabiliter le sujet atteint et le renvoient à sa « *nullité* » (Clara). Ces théories, en éducation n'ont aucune contenance, elles ne permettent pas de penser la violence, seulement de la commenter. Discours d'expert, discours sur l'autre, elles sont impropres de se relier à l'expérience et, ne contenant rien, ne peuvent rien inspirer. Cette aporie de la pensée conduit à une impuissance du faire. Privées d'une pensée qui l'inspire, la pragmatique se réduit comme peau de chagrin. Ces théories sont obsolètes. Cependant si elles ne peuvent inspirer les pratiques, les pratiques sans métis, erratiques et velléitaires, ne peuvent susciter qu'une activité théorique désincarnée. Si l'expérience est atone, sa théorisation n'est qu'un discours creux et sans substance qui ratiocine ainsi que l'avait déjà signalé Makarenko. Il n'y a pas de théorisation éducative possible sans une pratique qui se donne à penser. Il n'y a pas non plus d'éducation possible sans une éthique du sujet qui l'accepte et le contienne. Lorsque la violence d'un adolescent est interprétée comme une a-normalité constitutive de son être, la voie est ouverte pour penser qu'il n'est pas accessible à l'éducation, qu'il relève de « *soins palliatifs* ». L'éthique contrôle la pragmatique avons-nous dit, elle ne s'y substitue pas dans le discours moralisateur.

Notre modèle attribue trois qualités fondamentales à la théorie : la perméabilité aux situations venant de la pratique, la capacité de contenance, la faculté d'inspiration. L'analyse du discours des éducateurs a permis de pénétrer plus profondément dans le processus de théorisation et de comprendre que, pour certains d'entre eux, la théorie n'est pas apprise mais en quelque sorte reconnue, réinventée, travaillée et validée dans l'expérience intime et qu'elle puise là sa puissance de conviction. Nous avons proposé le terme de théorie compréhensive pour rendre compte de cette particularité à la fois dans et hors du sujet. Les théories ainsi construites résistent aux défis de la violence. En effet, théories vivantes, ouvertes, sans cesse remaniées, situationnelles avons-nous dit, elles ne s'en tiennent pas au seul projet d'explicitation, elles permettent d'appréhender l'ensemble de la situation violente en rendant intelligible à l'éducateur les effets de son discours, de ses postures et de son implication dans la situation. Cependant la théorisation est insuffisante pour travailler la violence. Si elle est en mesure d'inspirer les pratiques, les qualités de la mètis sont indispensables pour leur donner forme. Nous avons rencontré des éducateurs élaborant des théories compréhensives qui restent désarmés dans les situations de violence : leur « savoir y faire » n'est pas à la hauteur. Les capacités d'inspiration des théories ne sont pas un sésame pour la pratique. La personnalité, le charisme, restent, en éducation, incontournables. Cependant, les entretiens l'ont mis en lumière, la mètis ne se révèle que dans l'action et, loin d'être un acquis définitif elle se cultive au prix souvent d'un immense travail. La détermination à s'en donner les moyens prend sa source dans l'éthique. C'est « *parce que on ne peut pas les laisser comme cela* » qu'il faut se rendre capable d'agir quand les adolescents sont, précisément, « *comme cela* » !

Nous avons inféré qu'entre théorie et éthique se tissaientdes liens d'osmose. Nous en trouvons trace dans la réflexion de quelques éducateurs à propos de leur propre violence. Leur éthique leur impose de travailler à son élucidation, d'apprécier son impact dans la relation éducative, de ne pas la reproduire. Cela étant, en retour, leur élaboration impose à l'éthique de prendre en compte la violence comme un fait incontournable,

vertu de la loi du droit d'auteur.

constitutif de l'humain. Elle ne peut pas se satisfaire d'un moralisme désuet, elle ne peut rejeter la violence dans l'a-normalitéet s'épargner de la penser.

Les conduites violentes malmènent toujours les éducateurs. Le contenu des rapports de synthèse en atteste, les entretiens que nous avons menésle confirment. Cependant, certains éducateurs, au coeur même du passage à l'acte violent continuent à faire oeuvre d'éducation là où d'autres, dépassés, se sentent démunis. Nous pensons avoir démontré que les conceptions éducatives sont à l'origine des échecs comme des réussites et que, par-delà leurs contenus, ce sont leurs qualités de contenance et de reliance qui sont à l'origine de leur opérationnalité. Les entretiens ont confirmé en l'approfondissant la validité du modèle que nous avions construit en nous appuyant sur l'oeuvre des prédécesseurs. Ils ont aussi révélé la fragilité des conceptions, les difficultés parfois insurmontables pour les mettre en oeuvre: qu'un seul pôle soit défaillant, qu'un seul lien soit distendu et l'accompagnement éducatif échoue. Une théorisation strictement explicite est obsolète mais, aussi compréhensive soit-elle, elle est de peu de portée si elle ne rencontre pas une capacité d'action à hauteur de ses exigences. Si elle inspire la pratique, elle ne peut l'inventer. Une éminente capacité d'action n'est que virtuosité vaine sans exigence éthique et, si elle parvient à déjouer la violence de l'adolescent, elle ne l'éduque pas. Sans éthique du sujet, la conviction d'éducabilité est précaire et le renoncement,vient tôt ou tard. Nous avons vu, à propos notamment des agresseurs sexuels, à quel point il est difficile de la conserver.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Conclusion

Parvenu au terme de notre recherche, soulignons-en les éléments les plus significatifs.

« Nous étions souvent témoins de scènes incroyables. Ils se lançaient les uns sur les autres, des couteaux de table à la main, s'envoyaient mutuellement des assiettes de soupe à la tête. Même le poêle fut renversé pour utiliser l'incendie en guise d'arme offensive (..) Il faut citer les démolitions du matériel, la dégradation des locaux, les carreaux cassés, les portes enfoncées à coup de pieds. Il arriva même que l'un d'eux saute par la fenêtre sans se soucier des éclats de verre et des blessures qui pourraient en résulter [385] ». Un siècle après celle de Aichhorn, les descriptions qui apparaissent dans les rapports de synthèses et celles de nos interlocuteurs sont identiques. Si l'augmentation de la violence des jeunes est un problème pour notre société, ses manifestations individuelles sont immuables : les adolescents « violents » d'aujourd'hui sont frères de ceux d'hier et le défi de leur éducation, s'il est toujours aussi difficile à relever, n'est pas, en soi, nouveau.

Ce qui l'est en revanche, c'est que notre société, ainsi que l'a montré Selosse, *« se décharge assez facilement de ses dysfonctionnements en recourant à des institutions spécialisées* [386] » ce qui n'est pas sans risque pour les acteurs mandatés par ces institutions. Cependant elle a opté pour l'éducation formant massivement des travailleurs

[385] Aichhorn, A. *Jeunesse à l'abandon*, op cit, p 156, 158.

[386] Selosse, J. *Adolescence, violence et déviances,* op. cit. p 379.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

sociaux aujourd'hui en charge de la jeunesse et de ses difficultés. Aux pionniers, aux militants, ont succédé des cohortes d'éducateurs. Mais le placement éducatif des adolescents difficiles, pour porter ses fruits, impose à ces professionnels de développer des compétences complexes, radicalement mises à l'épreuve dans les situations de violence En effet, les conduites, dont nous avons décrit les principales figures, attaquent et malmènent les éducateurs. Si tous ceux que nous avons rencontrés ne vivent pas un traumatisme, tous font l'expérience de la destructivité de la violence et nous avons pu nous rendre compte à quel point le projet « *d'en faire quelque chose* » mobilise le sujet tout entier. Si le métier d'éduquer est « *génial* », son exercice quotidien n'est pas une sinécure et « éduquer la violence » est parfois une gageure. Qu'y faut-il ? Une conception éducative idoine. Pestalozzi, grand précurseur, écrivait en 1801 : « *J'ai vécu des années durant au milieu de plus de cinquante jeunes mendiants ; j'ai partagé avec eux mon pain dans la pauvreté ; j'ai vécu moi-même comme un mendiant pour apprendre à faire vivre les mendiants comme des hommes* [387] ». De Korczak à Deligny, nos auteurs attestent de leur volonté résolue à se situer du côté de l'enfant ou de l'adolescent. C'est par la solidité de cet engagement, nous l'avons démontré, que se construit l'autorité sans laquelle la relation « éducative » n'est qu'une alternance de soumissions et de révoltes. Cela se vérifie auprès des éducateurs rencontrés, « leur volonté de faire avec » est dynamogène et, à l'image de Makarenko, ceux qui « travaillent » la violence, possèdent la « *ferme volonté de ne pas abandonner* (la) *tâche, de la mener à sa fin dût-elle être lamentable »* [388] . Ethique du sujet, éthique de la nécessité. Cela suppose aussi qu'ils s'approprient une théorie construite à la croisée des savoirs et des éprouvés et qu'ils l'ancrent dans l'expérience. Elles sont diverses, il y a ceux qui croient au Ciel et ceux qui n'y croient pas, les partisans de l'acquis et ceux de l'inné, mais quels qu'en soient les contenus, tous « y croient ». Par delà les spécificités, ils se rassemblent dans une conviction commune : celle de l'éducabilité. Là encore, il y a continuité entre les précurseurs et les éducateurs d'aujourd'hui. Pour tous, le renoncement à la violence est possible dans et par l'éducation.

Les auteurs canoniques, pionniers en leur temps, n'ont pas fait école. L'école de Summerhill est toujours en activité mais qui le sait aujourd'hui ? L'influence de la psychanalyse diminue dans les établissements de l'éducation spécialisée, l'autogestion chère à Korczak est laminée par le libéralisme dominateur et les ouvrages de Makarenko ne sont plus disponibles en librairie. Seul Deligny peut-être… Les temps ont changé. Néanmoins, si les conditions concrètes de l'exercice éducatif ne sont plus comparables, si l'environnement social dans lequel se déploient les problèmes n'est définitivement plus le même, si les théories en usage empruntant aux modes du temps engendrent des discours nouveaux, la structure de la conception éducative et ses contenus éthiques restent identiques. Que l'éthique abandonne le sujet, et s'en est fini d'éduquer ! Que la conception éducative ne relie pas éthique du sujet, théorie compréhensive et art de faire en situation, et le processus d'éducation de la violence, nous l'avons mis en lumière, est voué à l'échec. Le travail éducatif est alors un parcours d'épreuve douloureux et souvent stérile, ou bien il se réduit à un gardiennage policier.

[387] Pestalozzi, H. F. 1985. *Comment Gertrude instruit ses enfants*, Albeuve, Castella, p 46.

[388] Makarenko, A. *Poème pédagogique*, op. cit. p 88.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Nous avons focalisé sur les relations interpersonnelles entre adolescents et éducateurs. Cependant, la prise en compte de la violence des adolescents placés ne saurait se réduire à la seule action des éducateurs. Leur travail s'effectue au sein d'établissements dans lesquels les choix organisationnels, les politiques d'encadrement et de direction, l'histoire institutionnelle elle-même, contribuent au processus éducatifs. Cette dimension institutionnelle est essentielle. Elle est présente « en négatif » dans les entretiens ; les griefs à l'égard de la hiérarchie, qui affleurent dans le discours, la demande de « soutien » insatisfaite, le sentiment de l'indifférence de l'encadrement, si souvent exprimés, en attestent. Il y a là une ouverture pour poursuivre la recherche. Les dirigeants ont pour mission de concevoir, d'adapter et de piloter des dispositifs dont la finalité est la mise en place des conditions concrètes de l'opérationnalité éducative. Leur management se réfère à une éthique, se construit à partir de théories de l'organisation et se décline dans une pragmatique spécifique. L'étude des conceptions managériales propres aux dirigeants des établissements de l'éducation spécialisée et leur mise en relation avec les réalités de l'exercice de la fonction éducative, telle que nous les avons mises en lumière, donneraient des clefs pour mieux appréhender l'ensemble des difficultés inhérentes à l'éducation des jeunes dits « difficiles » dans le cadre des situations de placement.

D'autre part, les adolescents « placés » sont avant tout des adolescents « déplacés ». Cet aspect n'est pas pris en compte dans notre recherche. Pourtant le milieu d'origine, les réseaux familiaux et plus largement l'environnement, constituent la « niche écologique » au sein de laquelle se sont développés les jeunes, où ils ont forgé leur personnalité. Ils y ont leurs attaches, leurs repères, ils sont « leurs » normes et « leurs » réalités que le placement bouleverse. Nous l'avons vu, les adolescents utilisent la violence de façon privilégiée pour s'attaquer au cadre, aux règles, à l'organisation des établissements, bref, pour contester le mode de vie qui leur est imposé. Cela plaide pour une collaboration avec les familles de façon à établir des ponts entre leur univers et celui des institutions, à faire en sorte qu'ils ne soient pas étrangers l'un à l'autre, et qu'il soit possible, pour l'adolescent, de les penser l'un et l'autre plutôt que l'un contre l'autre. Or, s'il existe chez les professionnels un abondant discours sur les familles, leur évocation est fragmentaire, elle se limite aux plus proches parents et leurs rôles sont interprétés de façon péjorative. Elles sont réduites à leurs défaillances. Il est bien souvent question, dans le discours éducatif, de travail avec les familles, mais avec ces représentations, de quel travail peut-il s'agir ? Il serait précieux de comprendre dans quelle mesure et à quelles conditions il contribue à l'échec ou à l'évolution du processus éducatif.

Nous avons pris acte de la disparition des grandes figures de l'éducation, mais nous avons été frappé, lors de nos entretiens, par le désarroi abyssal de certains de nos interlocuteurs et par l'absence de références éducatives dans leur discours. Quel lien entre ces deux constats ? Korczak fait le pèlerinage d'Yverdon [389], à un siècle de distance, il se souvient de ce qu'il doit à Pestalozzi et il lui rend hommage. Les pionniers de l'éducation spécialisée se situaient tous, fût-ce pour la contester, dans la filiation de ceux qui avaient, avant eux, labouré le terrain. Dans un processus de massification du

[389] Petite ville de Suisse alémanique, où Pestalozzi dirige de 1805 à 1825 un institut d'éducation au sein duquel il met en oeuvre ses conceptions. Yverdon constitue alors, selon le mot de Michel Soétard, « le centre pédagogique de toute l'Europe ».

vertu de la loi du droit d'auteur.

travail social, se pose la question de la formation des femmes et des hommes qui continueront à relever le défi de l'éducation, et qui, obstinément, tenteront de penser leur action. Au delà des contingences, l'exigence de Pestalozzi reste, plus que jamais, actuelle : « *l'éducation doit décidément apprendre à se comprendre elle-même* ».

vertu de la loi du droit d'auteur.

Bibliographie

OUVRAGES

Aichhorn, A. 1973. *Jeunesse à l'abandon*, Toulouse, Privat.
Alain. 1986. *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF.
Alinsky, S. 1978. *Manuel de l'animateur social*, Paris, Seuil.
Ardoino, J. ; Lourau, R. 1995. *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF.
Arendt, H. 1972. *Du mensonge à la violence*, Paris, Calmann-Levy.
Arendt, H. 1983. *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy.
Anzieu, D. 1968. *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF.
Anzieu, D. 1985. *Le moi-peau*, Paris, Dunod.
Balier, C. 1988. *Psychanalyse des comportements violents*, Paris, PUF.
Balmary, M. 1986. *Le sacrifice interdit*, Paris, Grasset.
Barthes, R. 1953. *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil.
Barthes, R. 1957. *Mythologies*, Paris, Seuil.
Baudry, P. ; Lagrange, C. (ss dir).1993. *L'institution la violence et l'intervention sociale*,

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Vigneux, Matrice.

Bauer, A. ; Raufer, X. 2001. *Violences et insécurité urbaines*, Paris, PUF.

Bautier, E. 2000. *Ecole et savoir dans les banlieues*, Paris, Bordas.

Bautier, E. 2004. *Travailler en banlieue*, Paris, l'Harmattan.

Basaglia, F. 1970. *L'institution en négation*, Paris, Seuil.

Beck, A-T. 2002. *Prisonniers de la haine*, Paris, Masson.

Begag, A. ; Rossini, R. 1999. *Du bon usage de la distance chez les sauvageons*, Paris, Seuil.

Bengozi, A. (coord). 2002. *Violence et champ social*, Rennes, ENSP.

Berger, M. 2005. *L'échec de la protection de l'enfance*, Paris, Dunod.

Berger, M. 2005. *Ces enfants qu'on sacrifie... Au nom de la protection de l'enfance*, Paris, Dunod.

Bergeret, J. 1984. *La violence fondamentale*, Paris, Bordas.

Bertrand, P. 1995. *Itinéraire d'un éducateur de la première génération*, Toulouse, Erès.

Bertrand, Y. 1993. *Théories contemporaines de l'éducation*, Lyon, Chronique sociale.

Bettelheim, B. 1972. *Le cœur conscient*, Paris, Robert Laffont.

Bigeault, J-P. ; Agostini, D. 1996. *Violence et savoir*, Paris, l'Harmattan.

Bion, W-R. 1972. *Recherche sur les petits groupes*, Paris, PUF.

Bion, W-R. 1979. *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF.

Brichaux, J. 2004. *L'éducateur spécialisé en question(s)*, Toulouse, Erès.

Bruner, J. 2000. *Culture et modes de pensée*, Paris, Retz.

Bui Trong, L. 2000. *Violences urbaines Des vérités qui dérangent,* Paris, Bayard.

Bui Trong, L. 2003. *Les racines de la violence de l'émeute au communautarisme*, Paris, Audibert.

Calvino, I. 1962. *Le chevalier inexistant*, Paris, Seuil.

Camdessus, B. 1993. *L'enfance violentée*, Paris, ESF.

Canguilhem, G. 1966. *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.

Capul, M. ; Lemay, M. 1996. *De l'éducation spécialisée*, Toulouse, Erès.

Cardinal, M. 1975. *Les mots pour le dire*, Paris, Grasset.

Cartyes, Y. 2001. *Justice des mineurs et sanctions alternatives*, Paris, Jeunesse et droits.

Castel, R. 1976. *L'ordre psychiatrique*, Paris, Minuit.

Celma, J. 1971. *Journal d'un éducastreur*, Paris, Champs libre.

Chartier, J-P. 1991. *Les adolescents difficiles. Psychanalyse et éducation spécialisée,*Paris, Dunod.

Chauvière, M. 1989. *L'enfance inadaptée, héritage de Vichy*, Paris, Editions ouvrières.

Chesnais, J-C. 1981. *Histoire de la violence*, Paris, Robert Laffont.

Chevreuse, C. 1979. *Pratiques inventives du travail social*, Paris, Editions ouvrières.

 Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Ciccone, A. 1998. *L'observation clinique*, Paris, Dunod.

Clausewitz Von, C. 1999. *De la guerre*, Paris, Perrin.

Copfermann, F. 2003. *La génération des blousons noirs*, Paris, La découverte.

Corbet, E. (coord.).1995. *Violences en institutions*, Lyon, Mediasocial.

Couchard, F. 1991. *Emprise et violence maternelle*, Paris, Dunod.

Coutant, I. 2005. *Délit de jeunesse la justice face aux quartiers*, Paris, La découverte.

Crivillé, A. (ss dir). 1994. *L'inceste, comprendre pour intervenir*, Paris, Dunod.

Crivillé, A. (ss dir). 1999. *Parents maltraitants, enfants meurtris*, Paris, ESF.

Cyrulnik, B. 1993. *Les nourritures affectives*, Paris, Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (ss dir).1994. *De l'inceste*, Paris, Odile Jacob.

Cyrulnik, B. 1994. *La naissance du sens*, Paris, Hachette.

Cyrulnik, B. ; Morin, E. 2000. *Dialogue sur la nature humaine*, La Tour d'Aigues, De l'Aube.

Daligand, L. ; Gonin, D. 1996. *Violence et victimes*, Lyon, Meditions.

Danancier, J. 2000. *La violence dans les établissements sociaux. Comprendre, évaluer, répondre*, Paris, Dunod.

Debarbieux, E. 1990. *La violence dans la classe*, Paris, ESF.

Debarbieux, E. ; Blaya, C. (ss dir). 2001. *Violence à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF.

Defrance, B. 1988. *La violence à l'école*, Paris, Syros.

Deligny, F. 1978. *Puissants personnages*, Paris, Maspero.

Deligny, F. 1979. *Les détours de l'agir ou le moindre geste*, Paris, Hachette.

Deligny, F. 1998. *Graine de crapule. Conseils aux éducateurs qui voudraient la cultiver*, Paris, Dunod.

Deligny, F. 1998. *Les vagabonds efficaces*, Paris, Dunod.

Deroche, H. 1973. *Sociologie de l'espérance*, Paris, Calmann-Lévy.

Detienne, M. ; Vernant, J-P. 1978. *Les ruses de l'intelligence la mètis des Grecs*, Paris, Flammarion.

Dolto, F. 1988. *La cause des adolescents*, Paris, Robert Laffont.

Donzelot, J. 1977. *La police des familles*, Paris, Minuit.

Durning, P. ; Boutin, G. 1999. *Les interventions auprès des parents ; innovations en protection de l'enfance et en éducation spécialisée*, Paris, Dunod.

Eco, U. 1995. *Lector in fabula*, Paris, Grasset.

Enriquez, E. 1983. *De la horde à l'Etat*, Paris, Gallimard.

Erikson, E-H. 1972. *Adolescence et crise, la quête de l'identité,* Paris, Flammarion.

Fanon, F. 1961. *Les damnés de la terre*, Paris, Maspero.

Ferenczi, S. 1982. *La confusion des langues*, Paris, Payot.

Foucault, M. 1976. *Histoire de la sexualité La volonté de savoir*, Paris, Gallimard.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Freire, P. 2001. *Pédagogie des opprimés*, Paris, La Découverte.

Freire, P. 2006. *Pédagogie de l'autonomie Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, Toulouse, Erès.

Freud, S. 1962. *Trois essais sur la théorie de la sexualité,* Paris, Gallimard.

Freud, S. 1967. *L'interprétation des rêves,* Paris, PUF.

Freud, S. 1975. *Inhibition symptôme et angoisse*, Paris, PUF.

Freud, S. 1979. *Totem et tabou*, Paris, Payot.

Freud, S. 1989. *Nouvelles remarques sur les psychonévroses de défense*, Paris, PUF.

Freud, S. 1989. *Pulsions et destin des pulsions*, Paris, PUF.

Freud, S. 1994. *Deuil et mélancolie*, Paris, PUF.

Freud, S. 1994. *Malaise dans la civilisation*, Paris, PUF.

Freud, S. 1996. *Au-delà du principe de plaisir*, Paris, PUF.

Fromm, E. 1975. *La passion de détruire*, Paris, Robert Laffont.

Fustier, P. 1972. *L'identité de l'éducateur spécialisé*, Paris, Editions Universitaires.

Fustier, P. 1993. *Les corridors du quotidien*, Lyon, PUL.

Gaberan, Ph. 1998. *De l'engagement en éducation*, Toulouse, Erès.

Gaillac, H. 1991. *Les maisons de correction 1830-1945*, Paris, Cujas.

Galland, O. 2002. *Les jeunes*, Paris, La Découverte.

Gardou, Ch. (et coll). 1999. *Connaître le handicap, reconnaître la personne*, Toulouse, Erès.

Gardou, Ch. 2005. *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité Pour une révolution de la pensée et de l'action*, Toulouse, Erès.

Garnier, J-P. 1999. *Le nouvel ordre local Gouverner la violence*, Paris, l'Harmattan.

Gaulejac de, V. 1996. *Les sources de la honte*, Paris, Desclée de Brouwer.

Giami, A. (et coll).1983. *L'ange et la bête*, Paris, PUF.

Gibert, G. 1978. *Un prêtre chez les loubards*, Paris, Stock.

Girard, R. 1972. *La violence et le sacré*, Paris, Grasset.

Girard, R. 1985. *La route antique des hommes pervers*, Paris, Grasset.

Gomez, J-F. 1978. *Un éducateur dans les murs*, Toulouse, Privat.

Gomez, J-F. 1992. *Rééduquer parcours d'épreuves et trajet de vie*, Toulouse, Erès.

Goodman, N. 1998. *Manière de faire des mondes*, Paris, Chambon.

Gruyer, F. (ss dir) : 1991. *La violence impensable, inceste et maltraitance*, Paris, Nathan.

Habermas, J. 1987. *Logique des sciences sociales et autres essais*, Paris, PUF.

Heritier, F. (ss dir) : 1996. *De la violence*, Paris, Odile Jacob.

Heritier, F. (ss dir) : 1999. *De la violence II*, Paris, Odile Jacob.

Houssaye, J. 1998. *Deligny, éducateur de l'extrême*, Toulouse, Erès.

Ion, J. ; Tricard, J. P. 1984. *Les travailleurs sociaux,* Paris, La Découverte.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Ion, J. (ss dir) : 2005. *Le travail social en débat*, Paris, La Découverte.

Kaes, R. (et coll) : 1997. *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod.

Kammerer, P. 1992. *Délinquance et narcissisme à l'adolescence*, Paris, Bayard.

Kammerer, P. 2000. *Adolescents dans la violence*, Paris, Gallimard.

Karsz, S. (ss dir) : 1992. *Déconstruire le social*, Paris, L'Harmattan.

Klein, M. 1968. *Envie et gratitude et autres essais*, Paris Gallimard.

Klein, M. 1976. *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot.

Korczak, J. 1978. *Comment aimer un enfant*, Paris, Robert Laffont.

Kristeva, J. 2003. Le génie féminin, Hannah Arendt, Paris, Gallimard.

Kristeva, J. 2003. *Le génie féminin, Mélanie Klein*, Paris, Gallimard.

Kristeva, J. 2005. *La haine et le pardon pouvoirs et limites de la psychanalyse*, Paris, Fayard.

Laing, R. ; Cooper, D. 1957. *Raison et violence*, Paris, Payot.

Ladsous, J. 1982. *Bizarres et mal traités jeunes difficiles*, Paris, Editions du CTNERHI

Lagrange, C. (ss dir) 1998. *Violences les travailleurs sociaux à la recherche d'un nouvel « art de faires »,* Vigneux, Matrice.

Lagrange, C. ; Pain, J. 1996. : *Violence et situations violentes. Théorie et méthodologie d'intervention*, Vigneux, Matrice.

Lapauw, R. 1974. *Educateurs inadapté, Paris,* Epi.

Lebailly, P. 2001. *La violence des jeunes comprendre et prévenir*, Paris, ASH.

Le Breton, D. 2000. *Passion du risque*, Paris, Métaillé.

Le Breton, D. 2004. *Les passions ordinaires Anthropologie des émotions*, Paris, Payot.

Le Camus, J. 1989. *Les racines de la socialité*, Paris, Centurion.

Legendre, P. 1985. *L'inestimable objet de la transmission* Paris, Fayard.

Levy, P. 1986. *Si c'est un homme*, Paris, Robert Laffont.

Lewin, R. 1989. *Sébastien Faure, la ruche ou l'éducation libertaire*, Vauchrétien, David.

Lezine, I. 1954. *A. S. Makarenko. Pédagogue soviétique*, Paris, PUF.

Lorenz, K. 1969. *L'agression*, Paris, Flammarion.

Makarenko, A. 1967. *Les drapeaux sur les tours,* Moscou, Editions du Progrès.

Makarenko, A. 1967. *Poème pédagogique,* Moscou, Editions du Progrès.

Makarenko, A. 1967. *Principes de pédagogie soviétique,* Moscou, Editions du Progrès.

Mannoni, M. 1976, *Un lieu pour vivre*, Paris, Seuil.

Meyer, Ph. 1977. *L'enfant et la raison d'Etat*, Paris, Seuil.

Michaud, Y. 1996. *La violence*, Paris, PUF.

Moll, J. 1989. *La pédagogie psychanalytique origine et histoire ;* Paris, Bordas.

Moreau, P. 1978. *Fernand Deligny et les idéologies de l'enfance,* Paris, Retz.

Mucchielli, L. 2001. *Violences et insécurité*, Paris, La Découverte

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Mucchielli, L ; Robert, P. (ss dir) : 2002. *Crime et sécurité l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

Muel-Dreyfus, F. 1983. *Le métier d'éducateur*, Paris, Minuit.

Neill, A-S. 1970. *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspero.

Neill, A-S. 1972. *La liberté pas l'anarchie*, Paris, Maspero.

Negre, P. 1999. *La quête du sens en éducation spécialisée* Paris, l'Harmattan.

Pain, J. (ss dir). 1987. *Placés vous avez dit ?,* Vigneux, Matrice.

Pestalozzi, J-H. 1985. *Comment Gertrude instruit ses enfants*, Albeuve, Castella.

Petitclerc, J-M. 2001. *Les nouvelles délinquances des jeunes*, Paris, Dunod.

Petitclerc, J-M. 2004. *Enfermer ou éduquer*, Paris, Dunod.

Pialoux, M. ; Beaud, S. 2003. *Violences urbaines violences sociales. Genèse des nouvelles classes dangereuses*, Paris, Fayard.

Puyelo, R. 1998. *Héros de l 'enfance, figures de la survie*, Paris, ESF.

Roché, S. 2001. *La délinquance des jeunes les 13 18 ans racontent leurs délits*, Paris, Seuil.

Rosenczveig, J-P. 1989. *Enfants victimes, enfant délinquants*, Paris, Balland.

Rosenzweig, J-P. ; Verdier, P. 1996. *Les responsabilités en travail social*, Paris, Dunod.

Rouzel, J. 1995. *Paroles d'éduc*, Toulouse, Erès.

Rouzel, J. 1997. *Le travail de l'éducateur spécialisé*, Toulouse, Erès.

Rouzel, J. 1998. *L'acte éducatif*, Toulouse, Erès.

Roquefort, D. 1995. *Le rôle de l'éducateur*, Paris, l'Harrmattan.

Schmid, J-R. 1971. *Le maître camarade et la pédagogie libertaire*, Paris, Maspero.

Saffange, J-F. 1985. *Libres regards sur Summerhill*, Berne, Peter Lang.

Selosse, J. 1996. *Adolescence, violence et déviances*, Vigneux, Matrice.

Skinner, B-F. 1969. *L'analyse expérimentale du comportement*, Liège, Mardaga.

Soëtard, N. 1995. *Pestalozzi,* Paris, PUF.

Tremoulinas, C. 1998. *Les éducateurs en institution*, Toulouse, Erès.

Vaillant, M. ; Leblanc, J-P. (ss dir) : 2001. *Nouvelles problématiques adolescentes Pratiques institutionnelles en recherche*, Paris, l'Harmattan.

Vasquez, A. ; Oury, F. 1971. *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero.

Vigarello, G. 1988. *Histoire du viol*, Paris, Seuil.

Weber, M. 1965. *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon.

Wieviorka, M. 2004. *La violence voix et regards*, Paris, Balland.

Winnicott, D-W. 1974. *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris, Payot.

Winnicott, D-W. 1975. *Jeu et réalité l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

Winnicott, D-W. 1984. *Déprivation et délinquance*, Paris, Payot.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

ARTICLES

Autès, M. ; Castel, R. ; Donzelot, J. « A quoi sert le travail social », *Esprit*, Paris, n° 3-4, Mars-avril 1998.

Barthes, R. « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications*, Paris, Seuil, n° 8, pp 1-27.

Mailer, N. « Le Blanc-Nègre. Réflexions superficielles sur le hipster » , in *Esprit*, Paris, n° 2, Février 1958, pp 177-200.

Meyer, Ph. « Enfance irrégulière et police des familles », *Esprit*, Paris, n° 4-5, Avril-mai 1972, pp 194-223.

Nahoum-Grappe, V. « Violence explosive, violence déjouée », *Esprit*, Paris, n° 12, Décembre 2002, pp 98-109.

Negre, P. « L'apprenti chercheur face aux écrits professionnels », *Forum*, Paris,1994, n° 68, pp. 11-25.

Revault d'Allonnes, M. « De l'autorité à l'institution : la durée publique », *Esprit*,Paris, n° 8, Août-septembre 2004, pp 42-63.

Ricœur, P. « Le scandale du mal », *Esprit*, Paris, n° 7, Juillet 2005, pp.

Salas, D. « L'inceste, un crime généalogique », *Esprit*, Paris, n° 12, Décembre 1996, pp 122-136.

ACTES DE COLLOQUES

« Jeunes en grande difficulté : aux limites de la psychiatrie, justice, de l'éducatif et du social », Marseille, 27 28 Mai 2002, Anthéa.

RAPPORTS

« Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfant et de la famille », Rapport établi à la demande du ministère de l'Emploi et de la Solidarité et du ministère de la Justice par Messieurs Naves P. et Cathala B., 2000.

« L'évolution des relations parents enfants professionnels dans le cadre de la protection

vertu de la loi du droit d'auteur.

de l'enfance », Rapport remis à Madame la Ministre déléguée à l famille, à l'enfance et aux personnes handicapées par Monsieur Claude Romero, 2001.

« Violence et champ social », Rapport du Conseil supérieur du travail social, 2002, ENSP.

« Commission d'enquête sur la délinquance des mineurs », Commission sénatoriale 2001-2002, Rapporteur Carle J C., Journal officiel, 27/06/2002.

vertu de la loi du droit d'auteur.

ANNEXES

Annexe n°1 : éléments législatifs concernant l'enfance délinquante et la protection de l'enfance.

Les dispositions pénales applicables aux mineurs délinquants.

Repères chronologiques du droit de l'aide sociale à l'enfance.

Les dispositions pénales applicables aux mineurs délinquants.

Site internet du Ministère de la justice. (www.justice.gouv.fr)

L'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante a été élaborée à la demande de résistants français qui avaient découvert, en prison, le sort des mineurs délinquants.

A cette date, est créée une véritable juridiction spécialisée pour mineurs. Des internats de rééducation qui remplacent les anciennes colonies pénitentiaires.

Depuis, la France a connu de profondes mutations concernant l'éducation des enfants et des adolescents : une meilleure connaissance de la construction de la

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

personnalité, des recompositions de la famille, un allongement considérable de la scolarité, une entrée plus tardive et plus difficile pour les non diplômés dans le monde de l'emploi, une crise économique qui a frappé les familles les plus démunies, en particulier, les familles qui ont émigré vers la France.

De multiples réformes sont intervenues depuis 1945 : pour limiter la détention provisoire, pour permettre des convocations plus rapides devant le juge, pour créer une nouvelle mesure, la réparation.

Les conditions d'éducation des mineurs délinquants ont aussi profondément changé : développement des mesures d'aide et d'accompagnement des parents, création de petits internats, de centres de rupture… Une coordination étroite entre les maires et les administrations de l'Etat est recherchée pour la signature de contrats de ville, de contrats locaux de sécurité…

La France a aujourd'hui une législation d'équilibre. L'ordonnance du 2 février 1945 favorise l'éducation des jeunes concernés, et des sanctions appropriées comme la réparation, elle prévoit aussi le recours à l'emprisonnement quand un mineur a commis des faits graves, dans des quartiers pénitentiaires spécialisés pour mineurs.

La question posée après-guerre est toujours d'actualité. Elle reste entière à chaque génération. Quelle éducation, notre société veut-elle donner à ses enfants et à ses adolescents ?

La responsabilité pénale des mineurs délinquants

1-Un principe de responsabilité pénale

La législation française a fixé à 18 ans, au jour de la commission de l'infraction, le seuil de la majorité pénale. Cet âge est celui de la majorité civile.

L'ordonnance du 2 février 1945 ne prévoit pas de seuil d'âge en dessous duquel un mineur ne peut pas être condamné.

Tout mineur doté de discernement -en pratique, entre 8 et 10 ans- est pénalement responsable de ses actes et peut se voir condamner par le juge des enfants ou le tribunal pour enfants, juridictions spécialisées.

2- Une responsabilité pénale atténuée et graduée selon les âges

Le principe: le tribunal pour enfants prononce les mesures de protection, d'assistance, de surveillance et d'éducation qui semblent appropriées.

Ce sont les mesures suivantes :

- mesure d'admonestation ;
- mesure de liberté surveillée : le mineur reste dans sa famille. Il est suivi par un éducateur;
- mise sous protection judiciaire ;
- mesure de placement dans un foyer ou un internat ;
- mesure de réparation à l'égard de la victime ou dans l'intérêt de la collectivité.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Quand les circonstances ou la personnalité du mineur paraissent l'exiger, le tribunal peut prononcer à l'égard du mineur âgé de plus de 13 ans une condamnation pénale.

Afin de tenir compte de l'âge du mineur, la loi a prévu une graduation des sanctions :

En dessous de 13 ans, une mesure éducative peut être prononcée : mesure de liberté surveillée, placement dans un établissement ou mesure de réparation.

Aucune condamnation à une peine n'est possible.

De 13 à 16 ans, un mineur peut être condamné à des peines qui ne peuvent excéder la moitié des peines encourues par les majeurs.

De 16 à 18 ans, un mineur est soumis à la même échelle des peines que les 13-16 ans sauf si le tribunal décide de ne pas appliquer le principe de diminution de peine.Il peut alors être condamné aux mêmes peines qu'un majeur.

Les mesures d'éducation

Plusieurs mesures peuvent être prononcées au stade de l'instruction et au stade du jugement.

Une mesure d'admonestation 1.

Quand l'affaire est peu grave, le juge des enfants peut prononcer une admonestation. Il s'agit d'un avertissement qui est mentionné sur le casier judicaire. Cette décision est prononcée en présence des parents et de la victime.

Une mesure de liberté surveillée 1.

Le mineur demeure dans sa famille. Un suivi éducatif est organisé. Cette mesure permet d'apprécier l'évolution du mineur en cours d'instruction ou après jugement.

L'éducateur est chargé de favoriser l'évolution des conditions d'éducation du mineur et d'en rendre compte à la juridiction. Par un suivi régulier, il fait comprendre au mineur la portée de ses actes et le conduit à devenir plus responsable.

Il peut chercher en priorité à rescolariser un mineur de 13 ou 14 ans, à rechercher un stage de formation pour un mineur de 17 ans qui est sans activité, à aider les parents à surmonter des situations difficiles, à être présents à l'égard de leur enfant.

Une mise sous protection judiciaire. 1.

Elle permet au magistrat de soumettre le mineur, après jugement, à des mesures de placement ou de suivi en milieu ouvert selon son évolution. La mise sous protection judiciaire peut être prononcée pour une durée de 5 ans maximum et peut s'exercer au-delà de la majorité du condamné.

Une mesure de placement 1.

Pourquoi un placement ?

Une décision de placement peut être prononcée à l'égard d'un mineur :

vertu de la loi du droit d'auteur.

- quand sa situation familiale est très perturbée ou quand il est en complète rupture avec sa famille,
- quand l'environnement social ne permet pas de construire des conditions d'éducation positives,
- quand les faits commis sont très graves et que le retour du mineur dans sa famille et son quartier paraît impossible.

Pour quel mineur ?

Une décision de placement peut être ordonnée à l'égard de tous les mineurs présentés à un tribunal quel que soit leur âge : en dessous de 13 ans jusqu'à 18 ans, avec une prolongation jusqu'à 21 ans si le jeune majeur le demande.

Où le mineur est-il placé ?

Les mineurs peuvent être placés :

- Dans un centre de placement immédiat . Ces centres qui accueillent 10 mineurs sont chargés de l'accueil dans l'urgence et d'un encadrement strict . Ils doivent réaliser un travail d'évaluation et d'observation de la situation personnelle, familiale, scolaire ou professionnelle du mineur pendant un délai d'un à trois mois puis proposer au magistrat une orientation.

Il existe à ce jour 33 centres de placement immédiat. L'objectif est d'en créer 50 d'ici fin 2001.

- Dans un foyer ou un internat : Les foyers et internats accueillent les mineurs sur une plus longue durée : de 3 mois à 2 ans en moyenne.

Ils sont chargés de rescolariser les mineurs, ou de les faire accéder à un formation professionnelle. Ils ont à conduire le suivi de l'éducation de ces jeunes pendant leurs années d'adolescence en lien étroit avec leur famille.

Il existe 87 foyers pour le secteur public de la protection judiciaire de la jeunesse et 672 foyers ou internats gérés par le secteur associatif habilité dont une partie accueille des mineurs délinquants.

- Dans un centre éducatif renforcé : c'est une petite unité destinée à des mineurs délinquants, multirécidivistes, ou des mineurs en grande marginalisation. Ces mineurs, au nombre de 5 ou 6, y effectuent un séjour de rupture de quelques mois, ont un programme d'activités intensif (sport, travaux d'intérêt public) mis en œuvre par une équipe éducative de 6 à 8 éducateurs.

La réparation 1.

Principe

Le parlement a adopté à l'unanimité le 4 janvier 1993, une nouvelle mesure : la réparation.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Il s'agit d'une mesure ou d'une activité d'aide ou de réparation à l'égard de la victime ou dans l'intérêt de la collectivité.

A qui s'applique cette mesure?

Cette mesure peut être prononcée à l'égard de tous les mineurs quel que soit leur âge : elle s'applique aux moins de 13 ans jusqu'à 18 ans.

Qui prononce la mesure?

La mesure de réparation peut être prononcée à chaque phase de la procédure :

- Avant l'engagement des poursuites par le procureur de la République ou par le magistrat chargé de l'instruction. Dans ces deux cas, l'accord préalable du mineur et des titulaires de l'autorité parentale est alors indispensable.
- Au stade du jugement, les observations préalables du mineur et des titulaires de l'autorité parentale sont recueillies.

Lorsqu'il s'agit d'une réparation directe en faveur de la victime, l'accord de celle-ci est toujours recueilli.

Quel est son contenu?

Cette mesure consiste à faire effectuer à un mineur, auteur d'une infraction, une action de réparation en direction de la victime (réparation directe) ou de la société (réparation indirecte).

Cette mesure est particulièrement adaptée aux infractions commises par les mineurs puisqu'elle leur permet d'appréhender leur propre responsabilité, de prendre conscience de la portée de leurs actes à l'égard de la victime et de la société.

Les peines

Le principe posé par l'ordonnance du 2 février 1945 est celui de la primauté des mesures éducatives.

Principe 1.

Si le principe posé par l'ordonnance du 2 février 1945 est celui de la primauté des mesures éducatives, le tribunal pour enfants et la cour d'assises des mineurs peuvent prononcer une condamnation pénale à l'égard des mineurs âgés de plus de 13 ans, lorsque les " circonstances et la personnalité du délinquant leur paraîtront l'exiger ".

En vertu du principe de diminution de peine, la peine privative de liberté et le montant de l'amende ne peuvent être supérieurs à la moitié de la peine théoriquement encourue.

Ce principe de diminution de peine peut être exceptionnellement écarté à l'égard des mineurs âgés de plus de 16 ans.

Quelles peines 1.

Une peine d'emprisonnement assortie ou non d'un sursis simple ou d'un sursis avec mise à l'épreuve, une peine d'amende, assortie ou non d'un sursis simple.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Le travail d'intérêt général (TIG)

Le travail d'intérêt général est un travail non rémunéré au profit d'une personne morale de droit public ou d'une association habilitée. Il doit avoir un caractère formateur ou de nature à favoriser l'insertion sociale du mineur.

Le tribunal pour enfants peut prononcer cette peine à l'égard des mineurs de 16 à 18 ans. Il en fixe la durée (40 à 240 heures). En cas de non respect des obligations fixées par le juge, le mineur encourt une peine d'emprisonnement et d'amende.

L'emprisonnement des mineurs

L'article 2 de l'ordonnance du 2 février 1945 dispose que les tribunaux pour enfants prononceront des mesures de surveillance, de protection, d'assistance et d'éducation.

Quand les circonstances ou la personnalité du mineur paraissent l'exiger, le tribunal pour enfants peut prononcer une condamnation pénale à l'égard d'un mineur de plus de 13 ans.

Les règles sont différentes au stade de l'instruction et au stade du jugement.

Au stade de l'instruction : la détention provisoire 1.

Depuis 1945, plusieurs réformes ont limité la possibilité de décider une mesure de détention provisoire à l 'égard des mineurs :

- depuis 1985, le magistrat a l'obligation de consulter le service éducatif de la protection judiciaire de la jeunesse avant toute décision de placement en détention provisoire ;
- en 1987, le parlement a adopté à l'unanimité la suppression de la détention provisoire pour les mineurs de moins de 16 ans quand un délit a été commis. Mais une condamnation peut être prononcée par le tribunal pour enfants.

Les règles sont adaptées à l'âge du mineur et à la gravité de l'infraction.

Pour les délits :

- en dessous de 16 ans : la détention provisoire est impossible.
- de 16 à 18 ans : la détention provisoire est possible pour une durée d'un mois, si la peine encourue est inférieure ou égale à 7 ans d'emprisonnement (possibilité de prolongation pour un mois maximum) et pour une durée de quatre mois, si la peine encourue est supérieure à 7 ans d'emprisonnement (possibilité de prolongation une première fois pour 4 mois et une seconde fois pour 4 mois maximum).

Pour les crimes :

- en dessous de 16 ans : la détention provisoire est possible pour une durée de 6 mois (possibilité de prolongation pour 6 mois maximum).
- de 16 à 18 ans : la détention provisoire est possible pour une durée d'un an (possibilité de prolongation pour un an maximum).

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Au stade du jugement : la peine d'emprisonnement 1.

Au stade du jugement, une peine d'emprisonnement pourra être prononcée lorsque la personnalité du mineur et les circonstances particulières exigeront d'écarter la mise en œuvre des mesures éducatives.

- en dessous de 13 ans : aucune condamnation à une peine d'emprisonnement n'est possible. Seule une mesure éducative peut être prononcée : placement sous liberté surveillée, dans un établissement ou mesure de réparation.
- de 13 à 16 ans :le mineur peut être condamné à des peines qui ne peuvent excéder la moitié des peines encourues par les majeurs.
- de 16 à 18 ans: le mineur est soumis à la même échelle des peines que les 13-16 ans sauf si le tribunal décide de ne pas appliquer le principe de diminution de peine.

Les parents

Les parents exercent l'autorité parentale à l'égard de leurs enfants mineurs. Ils sont responsables de leur protection, de leur éducation et de leur surveillance.

Principe 1.

Quand les mesures sont prises au titre de l'enfance en danger, les parents continuent d'exercer l'autorité parentale à l'égard de leurs enfants.

Quand leur enfant a commis une infraction 1.

Les parents doivent être convoqués pour être entendus par le juge et tenus informés de l'évolution de la procédure. Ils sont informés par l'officier de police judiciaire du placement en garde à vue de leur enfant mineur. Ils sont civilement responsables des dommages causés par leur enfant et, en conséquence ils peuvent être condamnés à indemniser la victime de son préjudice.

Assistance éducative 1.

Si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur sont en danger, ou si les conditions de son éducation sont compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être prononcées par le juge des enfants. Le juge peut désigner un service en lui donnant mission d'apporter aide et conseil à la famille.

Des chiffres

Tutelle aux prestations sociales 1.

Lorsque les enfants sont élevés dans des conditions d'alimentation, de logement et d'hygiène manifestement défectueuses ou lorsque le montant des prestations familiales n'est pas employé dans leur intérêt, le juge des enfants peut ordonner que ces prestations soient versées à un tuteur aux prestations familiales.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Sanctions 1.

L'article 227-17 du code pénal a créé une incrimination spécifique pour les parents qui, sans motif légitime, se soustraient à leur obligation légale au point de compromettre gravement la santé, la sécurité, la moralité ou l'éducation de leur enfant mineur. Ils peuvent être condamnés dans ce cas, à une peine de deux ans d'emprisonnement et de 200 000 francs d'amende.

Le fait de provoquer directement un mineur à commettre habituellement des crimes ou des délits est puni de 5 ans d'emprisonnement et de 1 000 000 francs d'amende.

Les juridictions spécialisées pour les mineurs

Les juridictions spécialisées : le juge des enfants, le parquet des mineurs, le tribunal pour enfants, la Cour d'assises pour mineurs.

Principe 1.

Les mineurs qui ont commis une infraction doivent être jugés par des juridictions spécialisées : le juge des enfants, le tribunal pour enfants ou la cour d'assises des mineurs. En outre, un ou plusieurs magistrats du parquet sont chargés spécialement des affaires concernant les mineurs.

Le principe de la spécialisation des juridictions pour mineurs est affirmé par les textes internationaux, les règles de Beijing et la convention Internationale des Droits de l'Enfant.

Les magistrats spécialisés 1.

Le juge des enfants

Il est compétent pour juger seul les affaires les moins graves. Il prononce et suit l'exécution des mesures d'éducation et de surveillance prononcées à l'égard des mineurs.

Il est spécialement chargé du suivi de l'évolution dans le temps de la situation des mineurs, et de la continuité des décisions pour chaque mineur.

Le juge des enfants est également compétent pour ordonner les mesures de protection à l'égard des mineurs en danger.

Dans la plupart des tribunaux, le juge pour enfants est sectorisé : il suit un territoire spécifique ce qui lui permet de connaître tous les interlocuteurs de son ressort : Education nationale, collectivités locales, services sociaux et éducatifs. Le juge des enfants suit une formation spécifique à l'école nationale de la magistrature et est nommé spécialement pour exercer cette fonction.

Le parquet des mineurs

Il est compétent pour toutes les affaires mettant en cause un mineur délinquant, les permanences, le suivi des procédures d'instruction, la présence aux audiences, le suivi de l'exécution des peines. La spécialisation favorise l'acquisition d'une bonne connaissance du tissu social et associatif ainsi que de la personnalité des mineurs.

Les procédures faisant l'objet d'un traitement en temps réel et d'une réponse alternative dans le cadre de la troisième voie sont traitées par la section des mineurs du

vertu de la loi du droit d'auteur.

parquet. Les substituts spécialement chargés des affaires de mineurs sont désignés par le procureur général.

Le juge d'instruction

Un ou plusieurs juges d'instruction sont chargés des mineurs. Ils sont désignés par le président du tribunal de grande instance.

Les juridictions spécialisées 1.

Le tribunal pour enfants

Il juge les affaires qui présentent une certaine gravité. Seul le tribunal pour enfants peut prononcer une condamnation pénale à l'égard des mineurs. Le tribunal pour enfants est compétent également pour juger les crimes commis par les moins de 16 ans.

Le tribunal pour enfants est présidé par un juge des enfants, et composé de deux assesseurs.

La cour d'assises des mineurs

Si le mineur a plus de 16 ans, il sera jugé par la cour d'assises des mineurs composée d'un président, de deux juges des enfants et de neuf jurés.

Les assesseurs 1.

Une des particularités du système français tient à la composition du tribunal pour enfants puisque le juge des enfants est assisté de deux personnes de la société civile.

Nommés pour quatre ans par arrêté du Garde des Sceaux, les assesseurs sont choisis parmi les personnes âgées de plus de trente ans, de nationalité française, et qui se sont signalées par l'intérêt qu'elles portent aux questions de l'enfance et par leurs compétences.

Ces critères autorisent un recrutement aussi large que diversifié des assesseurs et sont de nature à apporter ouverture et enrichissement au fonctionnement des tribunaux pour enfants.

La procédure devant les juridictions des mineurs

Les poursuites par le parquet 1.

A l'issue de l'enquête, le procureur de la République peut soit classer l'affaire, soit poursuivre le mineur délinquant.

Le classement peut être précédé d'une mesure telle que :

- l'avertissement prononcé par l'officier de police judiciaire,
- le rappel à la loi : il convoque le mineur et ses parents ou le fait convoquer par le délégué du procureur ;
- une mesure de médiation ou de réparation.

S'il décide de poursuivre le mineur, il peut saisir soit le juge des enfants, soit le juge

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

d'instruction des mineurs. Ce dernier est obligatoirement saisi s'il s'agit d'un crime.

Pendant la phase d'instruction, diverses mesures éducatives peuvent être prises : liberté surveillée, placement provisoire, réparation.

A l'issue de l'instruction, il saisira le tribunal pour enfants ou la cour d'assises pour que l'affaire soit jugée.

Des règles de publicité protectrices 1.

Lorsque le jugement est rendu par le juge des enfants seul, l'audience dite en " chambre du conseil " n'est pas publique.

Devant le tribunal pour enfants et la cour d'assises des mineurs, l'audience se tient à publicité restreinte conformément aux dispositions des articles 14 et 20 de l'ordonnance du 2 février 1945. Ainsi, seuls sont admis à participer aux débats les témoins de l'affaire, les proches parents, le tuteur ou le représentant légal du mineur, les membres du barreau, les représentants des services ou institutions s'occupant des enfants, les membres de la protection judiciaire de la jeunesse.

La publication, de quelque manière que ce soit (presse, télévision, radio…), du compte-rendu des débats est interdite sous peine de sanctions pénales.

Le jugement est rendu par le tribunal pour enfants ou la cour d'assises des mineurs en audience publique en la présence du mineur. Il pourra être publié, mais sans que le nom du mineur puisse être indiqué, même par une initiale, sous peine d'amende.

La défense des mineurs 1.

Le mineur poursuivi doit être assisté d'un avocat. Cette assistance est obligatoire à tous les stades de la procédure (mise en examen, instruction, jugement).

A défaut de choix d'un avocat par le mineur ou ses représentants légaux, le procureur de la république, le juge des enfants ou le juge d'instruction en fait désigner un d'office par le bâtonnier.

Si les ressources du mineur ou de ses représentants légaux sont insuffisantes, le mineur peut bénéficier de l'aide juridictionnelle : les frais de justice et les honoraires de l'avocat sont alors partiellement ou intégralement pris en charge par l'Etat.

L'ordonnance du 2 février 1945 : un texte plusieurs fois modifié

Depuis son entrée en vigueur, le 1er octobre 1945, l'ordonnance du 2 février 1945 a été modifiée à de très nombreuses reprises.

La cour d'assises des mineurs 1.

La première réforme importante est intervenue dès 1951. Elle a notamment conduit à la création de la cour d'assises des mineurs pour juger les jeunes auteurs de crimes âgés de 16 ans au moment des faits. Elle a aussi permis le prononcé d'une mesure de suivi éducatif en accompagnement d'une peine.

De nouvelles mesures éducatives 1.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Une nouvelle mesure applicable au mineur délinquant, la mise sous protection judiciaire, a été créée en 1975 . Elle offre une grande souplesse au juge des enfants dans le suivi d'un mineur condamné.

En 1993, le Parlement adopte la mesure de réparation à l'égard de la victime ou dans l'intérêt de la collectivité.

Ce principe de diminution de peine peut être exceptionnellement écarté à l'égard des mineurs âgés de plus de 16 ans.

La prévention de l'incarcération 1.

En 1985, une attention particulière est portée à la prévention de l'incarcération des mineurs par l'obligation qui est faite au magistrat de consulter le service éducatif de l'éducation surveillée préalablement à toute demande ou décision de placement en détention provisoire d'un mineur.

Deux lois de 1987 et 1989 viennent par ailleurs limiter les conditions de détention provisoire des mineurs. Elles suppriment la détention provisoire des mineurs de moins de 16 ans en matière correctionnelle.

Des peines diversifiées 1.

Les évolutions législatives qui ont conduit à la création de nouvelles sanctions pénales ne sont pas spécifiques aux mineurs. Pour les plus importantes d'entre elles, ces peines sont applicables aux mineurs : travail d'intérêt général, suivi socio-judiciaire pour les mineurs auteurs de violences sexuelles.

Des procédures de comparution plus rapides 1.

Deux lois de 1995 et 1996 ont eu pour objectif d'accélérer la comparution des mineurs devant le juge des enfants. Elles ont institué la convocation par officier ou agent de police judiciaire : le mineur et ses parents se voient notifier une convocation à comparaître devant le juge des enfants dans un délai proche. Ce mode de convocation est aujourd'hui très utilisé par les tribunaux car il a permis d'organiser la comparution plus rapide du mineur devant la juridiction de jugement.

Repères chronologiques du Droit de l’Aide Sociale à l’Enfance.

Décret du 19 janvier 1811 : 1ère charte des enfants assistés.

Loi du 27 juin 1904. Loi sur les « enfants assistés ».

Assoit les bases de notre dispositif actuel.

Les dépenses reposent sur les collectivités publiques (l’Etat et le Département, et non plus les hôpitaux et hospices).

Tutelle des pupilles de l’état confiée au préfet.

Accent sur la prévention et la protection (bien que ce soit 1 loi dite de « police et de la

vertu de la loi du droit d'auteur.

sûreté publique »).

Ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945, relative à l'enfance délinquante.

1956 : création des services de l'Aide Sociale à l'Enfance.

Ordonnance n° 58-1301 du 23 décembre 1958, relative à la protection de l'enfance et de l'adolescence en danger (l'intervention judiciaire est requise lorsque le danger est actuel ; l'ordonnance installe le socle de l'assistance éducative dans le code civil : article 375 C.Civil).

Décret n° 58-101 du 7 janvier 1959, modifiant et complétant le code de la famille et de l'aide sociale en ce qui concerne la protection de l'enfance.

L'intervention administrative présente un caractère préventif, située en amont de l'intervention judiciaire, décrite dans l'ordonnance du 23 décembre 1958 (actuel article L 222.2 CASF).

1964 : Création des Directions Départementales des Affaires Sanitaires et Sociales.

Loi du 11 juillet 1966 relative à l'adoption : définit les conditions d'immatriculation des pupilles ; institue le procès verbal d'abandon.

Loi n° 83-663 du 22 juillet 1983 : opère le transfert des compétences de l'état vers le département.

Loi n° 84-422 du 6 juin 1984 relative aux droits des familles dans leurs rapports avec les services chargés de la protection de la famille et de l'enfance et au statut des pupilles de l'état.

2 Volets :

1) droit des usagers.

Préfigure la loi 2002.2.

Transparence des procédures

Responsabilisation des familles et protection de leur prérogatives

Prise en compte de l'avis du mineur

Réévaluation régulière des situations.

2) statut des pupilles de l'état.

Clarification des catégories de pupilles.

Procès verbal de remise (et non d'abandon).

Renforcement des droits des parents et des « tiers » proches de l'enfant (alliés, grands parents, membres de la famille…).

Faciliter l'adoption des pupilles.

Loi n° 86-17 du 6 janvier 1986, adaptant la législation sanitaire et sociale aux transferts de compétence en matière d'aide sociale et de santé.

Loi n° 89-487 du 10 juillet 1989 relative à la prévention des mauvais traitements à l'égard des mineurs et à la protection de l'enfance (Art L 226-1 et suivants CASF).

vertu de la loi du droit d'auteur.

Loi n° 98-468 du 17 juin 1998 relative à la prévention et à la répression des infractions sexuelles ainsi qu'à la protection des mineurs.

Loi n° 2000-196 du 6 mars 2000 instaurant le défenseur des enfants.

Loi n° 2001-624 du 17 juillet 2001 portant diverses dispositions d'ordre social, éducatif et culturel. Organise la police de certains établissements d'accueil (centres de vacances et de loisirs) (articles L227-3 et suivants CASF).

Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale (livre III du CASF : en particulier la section II sur les droits des usagers).

Loi n° 2002-93 du 22 janvier 2002 relative à l'accès aux origines des personnes adoptées et pupilles de l'Etat. Institution du CNAOP (Conseil National pour l'accès aux Origines Personnelles).

Décret n° 2002-361 du 15 mars 2002 relatif à l'assistance éducative ; renforce les droits des parents et des enfants dans les procédures civiles devant le juge des enfants (consultation des dossiers sans intermédiaire ; procédures contradictoires à tous niveaux).

Loi n° 2004-1 du 2 janvier 2004 relative à l'accueil et à la protection de l'enfance. GIP regroupant le service d'Accueil Téléphonique (créé par la loi du 10-02-1989) et l'Observatoire de l'Enfance en Danger (ONED)).

Loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales (acte2 de la décentralisation).

Loi n° 2005-706 du 27 juin 2005 relative aux assistants maternels et aux assistants familiaux.

Loi n° 2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances (contrat de responsabilité parentale).

Rapports

Bianco Lamy (1980) L'aide à l'Enfance demain. Contribution à 1 politique de réduction des inégalités.

Naves Cathala (2000) Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance et de la famille.

Roméo (2001) L'évolution des relations parents enfants professionnels dans le cadre de la protection de l'enfance.

Défenseur des enfants (2004) Rapport annuel.

Bloche Pecresse (2005) Note d'étape sur la protection de l'Enfance.

De Brossia (2005) Rapport sur l'amélioration de la prise en charge des mineurs protégés.

Nogrix (2005) Rapport du groupe de travail sur l'amélioration de la procédure de signalement de l'enfance en danger.

ONED (2005) 1er rapport annuel.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

annexe n° 2 : données statistiques relatives à la délinquance des mineurs.

Si la mesure de la délinquance des mineurs fait débat, les statistiques de l'activité policière, judiciaire et éducative constituent néanmoins des repères précieux. Nous en donnons ci-après les éléments.

Personnes mises en cause pour des crimes ou des délits pour l'année 2001.

Personnes mises en cause pour les crimes ou des délits pour l'année 2004.

L'activité des tribunaux pour enfants en 2003.

L'activité des services de la DPJJ et des établissements habilités au 1er janvier 2004.

Personnes mises en cause pour des crimes ou des délits pour l'année 2001 (Données brutes).

Statistiques du Ministère de l'Intérieur www.interieur.gouv.fr

Les personnes mises en cause :

Il faut entendre par personnes mises en cause celles à l'encontre desquelles sont recueillis par les services de police ou de gendarmerie des indices attestant qu'elles sont auteurs ou complices d'un crime ou d'un délit.

En 2001, 835.839 personnes ont été mises en cause (soit une progression de + 0,15 % par rapport à 2000). Parmi elles, 50.546 (soit - 6,06% par rapport à 2000) ont été écrouées.

1) Les français et les étrangers :

Sur les 835.839 personnes mises en cause en 2001, 680.295 sont françaises (soit 81,39 %) et 155.544 sont étrangères (soit 18,61 %).

2) Les hommes et les femmes :

Les hommes mis en cause représentent 85,99 % du total des personnes mises en cause en 2001, les femmes 14,01 %.

Cette répartition demeure assez constante dans le temps : les hommes représentaient 86,40 % du total des mis en cause en 2000, 86,01 % en 1999 et 85,75 % en 1998 ; les femmes en représentaient 13,60 % en 2000, 13,99 % en 1999 et 14,25 % en 1998.en 2000.

3) Les majeurs et les mineurs :

Globalement, en 2001, le nombre de personnes majeures (soit 658.822) mises en cause à l'occasion de crimes ou de délits est sensiblement égal à celui de 2000 (- 0,07 %). Il représente 78,82 % de l'ensemble des mis en cause en 2001 (79,00 % en 2000).

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Quant aux mineurs mis en cause (cf. annexe 7), leur nombre (soit 177.017 personnes) est en hausse de + 1,00 % par rapport à l'année 2000. Leur part dans le total des mis en cause augmente même légèrement : elle s'établit à 21,18 % en 2001 (contre 21,00 % en 2000).

Par ailleurs, on relève que la part des mineurs dans le total des mis en cause pour des faits de délinquance de voie publique est en légère augmentation : 36,13 % en 2001, contre 35,15 % en 2000.

Personnes mises en cause pour des crimes ou des délits pour l'année 2004 (Données brutes).

INDEX	Année 2004 Tous services - France Métropolitaine DESIGNATION DES INFRACTIONS	Faits constatés	Faits élucidés	Personnes mises en cause par tranche d'âge et par sexe			
				Hommes		Femmes	
				Mineurs 13 ans	Plus 18 ans	Mineurs 18 ans	Plus 18 ans
1	Règlements de compte entre malfaiteurs	132	39	7	26	0	5
2	Homicides pour voler et à l'occasion de vols	41	31	4	19	2	1
3	Homicides pour d'autres motifs	777	572	24	620	[illegible]	84
4	Tentatives d'homicides pour voler et à l'occasion de vols	58	77	4	54	0	2
5	Tentatives homicides pour d'autres motifs	1 039	807	52	708	5	65
6	Coups et blessures volontaires suivis de mort	135	148	14	127	[illegible]	23
7	Autres coups et blessures volontaires criminels ou correctionnels	127 679	104 555	14 110	80 106	2 646	10 599
8	Prises d'otages à l'occasion de vols	45	27	6	10	0	2
9	Prises d'otages dans un autre but	16	11	1	12	0	3
10	Séquestrations	2 052	1 280	91	1 017	12	145
11	Menaces ou chantages pour extorsion de fonds	9 319	4 302	2 015	3 538	216	240
12	Menaces ou chantages dans un autre but	61 510	32 748	7 749	28819	913	3 674
13	Atteintes à la dignité et à la personnalité	22 249	13 471	1 228	6 843	209	3 421
14	Violations de domicile	8 270	5 475	612	3 568	159	697
15	Vols à main armée contre des établissements financiers	871	460	41	518	[illegible]	25
16	Vols à main armée contre des établissements commerciaux	1 137	1 179	169	1 047	3	43
17	Vols à main armée contre des entreprises de transports de fonds	38	15	0	26	[illegible]	5
18	Vols à main armée contre des particuliers à leur domicile	646	177	13	359	3	21
19	Autres vols à main armée	1 944	585	111	430	7	21
20	Vols avec armes blanches contre des établissements financiers,	978	332	43	258	[illegible]	15

Statistiques du Ministère de l'Intérieur www.interieur.gouv.fr

vertu de la loi du droit d'auteur.

21	Vols avec armes blanches contre des particuliers à leur domicile	790	294	52	257	8	28
22	Autres vols avec armes blanches	3 376	1 399	258	1 585	31	74
23	Vols violents sans arme commis contre des établissements financiers, commerciaux ou industriels	1 062	254	54	332	8	57
24	Vols violents sans arme contre des particuliers à leur domicile	1 716	655	106	635	17	57
25	Vols violents sans arme commis contre des femmes sur voie publique ou autre lieu	25 163	8 626	1 629	7 217	417	694
26	Vols violents sans arme contre des autres victimes	51 85	2 [illegible]	3 [illegible]	5 531	120	130
27	Cambriolages de locaux d'habitations principales	163 179	16 186	3 149	8 791	298	668
28	Cambriolages de résidences secondaires	23 50	2 600	652	1 283	36	98
29	Cambriolages de locaux industriels, commerciaux ou financiers	93 49	10 990	2 530	8 205	131	548
30	Cambriolages d'autres lieux	81 332	7 660	3 958	4 [illegible] 80	173	183
31	Vols avec entrée par ruse en tous lieux	11 587	1 998	297	804	55	166
32	Vols à la tire	103 848	4 056	1 671	2 043	920	374
33	Vols à l'étalage	62 369	55 261	10 471	27 280	6 599	10 527
34	Vols de véhicules de transport avec fret	749	155	22	91	1	11
35	Vols d'automobiles	195 02	17 667	4 286	9 499	194	407
36	Vols de véhicules motorisés à 2 roues	85 829	7 116	4 436	3 485	91	161
37	Vols à la portière	387 397	29 656	4 736	20 [illegible] 59	195	421
38	Vols d'accessoires sur véhicules à moteur immatriculés	181 386	9 215	2 143	6 [illegible] 92	41	169
39	Vols simples contre enfants	13 563	1 210	172	1 037	9	61
40	Vols simples sur exploitations agricoles	4 [illegible] 03	388	59	322	2	48
41	Autres vols simples contre des établissements publics ou privés	67 680	14 [illegible] 52	2 982	11 [illegible] 03	421	1 [illegible] 11
42	Autres vols simples contre des particuliers dans des lieux privés	289 410	25 [illegible] 80	4 [illegible] 73	17 [illegible] 83	963	2 [illegible] 761
43	Autres vols simples contre des particuliers dans des lieux publics	351 448	30 496	6 521	9 504	1 208	2 278
44	Recels	42 220	46 286	10 [illegible] 93	30 077	990	4 625
45	Proxénétisme	548	510	5	619	7	312

vertu de la loi du droit d'auteur.

46	Viols sur des majeurs	4 212	3 077	78	2 581	3	42
47	Viols sur des mineurs	6 193	5 193	1 431	2 786	57	79
48	Harcèlements sexuels et autres agressions sexuelles contre des majeurs	5 174	5 080	155	2 174	1	51
49	Harcèlements sexuels et autres agressions sexuelles contre des mineurs	9 398	9 033	2 073	4 574	80	140
50	Anciens sexuels	7 050	5 795	853	3 220	323	4 825
51	Homicides commis contre enfants de moins de 15 ans	87	60	3	29	4	32
52	Violences, menaces, outrages et résistances à majeurs	11 263	9 038	1 466	3 389	439	2 099
53	Délits se rapportant à la garde des mineurs	26 369	18 988	24	3 389	34	12 388
54	Non-versement de pensions alimentaires	14 573	11 369	23	10 303	1	329
55	Trafic et usage illicite de stupéfiants	6 596	6 484	734	5 437	28	983
56	Usage de stupéfiants	5 886	7 250	2 108	11 923	160	886
57	Usage de stupéfiants	107 035	110 650	15 911	78 525	1 948	5 594
58	Autres infractions à la législation sur les stupéfiants	12 580	13 562	1 732	10 241	264	1 068
59	Délits de débits de boissons et contraventions à la réglementation sur l'alcool	574	578	5	373	1	161
60	Ivresses alcooliques et infractions à l'ivresse	477	497	3	321	0	171
61	Autres délits contre la santé publique et la règle professionnelle	126	161	8	125	0	36
62	Incendies volontaires de biens publics	3 016	1 416	815	711	38	52
63	Incendies volontaires de biens privés	29 978	5 076	1 949	2 577	114	232
64	Atteintes à l'explosif contre des biens publics	132	23	32	29	0	0
65	Atteintes à l'explosif contre des biens privés	264	35	7	27	0	7
66	Autres destructions et dégradations de biens publics	45 059	17 950	3 215	6 786	568	889
67	Autres destructions et dégradations de biens privés	178 505	85 383	5 800	20 980	739	2 716
68	Destructions et dégradations de biens privés	656 290	88 763	5 237	17 389	353	2 382
69	Infractions aux conditions générales d'entrée et de séjour des étrangers	56 816	57 417	1 515	38 842	369	3 591
70	Aide à l'entrée, à la circulation et au séjour des étrangers	2 020	2	15	1 385	8	210
71	Autres infractions à la police des étrangers	5 627	3	42	2 715	7	290

72	Outrages à dépositaires autorité	20 675	30 013	2 716	19 665	487	2 858
74	Violences à dépositaires autorité	21 421	30 316	1 852	19 167	196	940
77	Port ou détention arme prohibée	28 459	28 757	2 895	23 130	86	662
78	Atteintes aux intérêts fondamentaux de la Nation	461	454	7	429	1	37
79	Délits des cultes et des eaux	238	237	0	200	0	67
87	Délits interdiction de séjour et de paraître	285	279	4	150	0	6
88	Infractions [illegible]	2 415	978	80	778	5	147
89	Atteintes à l'environnement	1 962	1 764	55	1 569	5	149
90	Chasse et pêche	1 464	1 383	27	1 312	0	36
91	Faux documents d'identité	9 274	9 265	102	2 949	30	561
92	Faux documents concernant la circulation des véhicules	3 079	3 244	27	2 161	4	265
93	Autres faux documents administratifs	3 652	3 709	45	1 717	14	425
94	Faux en écriture publique et authentique	1 545	1 387	9	687	5	312
95	Autres faux en écriture	6 044	4 804	41	3 766	15	1 199
96	Fausse monnaie	2 273	1 393	17	1 160	19	287
97	Contrefaçons et fraudes industrielles et commerciales	1 623	1 988	36	1 034	2	103
98	Contrefaçons littéraires et artistiques	469	2 012	10	209	0	20
99	Falsification et usages de chèques volés	103 401	94 739	392	6 252	326	4 265
90	Falsification et usages de cartes de crédit	39 914	9 366	202	1 922	152	922
91	Escroqueries et abus de confiances	129 313	97 457	1 271	27 652	569	9 986
92	Infractions à la législation sur les chèques	9 677	12 426	25	2 488	17	1 629
93	Trafic et revente de	6 257	7 216	20	6 116	5	1 024
94	Fraudes [illegible]	1 648	1 [illegible]67	1	515	0	70
95	Marchandage - prêt illicite de main d'œuvre	202	222	0	133	0	27
96	Index non utilisé						
97	Index non utilisé						

98	Entraves [illegible] abus de biens sociaux et autres délits de société	1 452	1800	1	1 525	1	383
99	Index non utilisé						
100	Index non utilisé						
101	Prix illicites, publicité fausse et infractions aux règles de la concurrence	698	952	3	561	0	183
102	Achats et ventes sans factures	478	1 280	8	732	2	41
103	Infractions à l'exercice d'une profession réglementée	1 095	1 212	2	893	0	197
104	Infractions au droit de l'urbanisme et de la construction	1 729	2 462	7	1 681	9	456
105	Fraudes fiscales	734	850	2	585	9	148
106	Autres délits économiques et financiers	2 105	2 540	48	2 015	11	282
107	Autres délits	97 567	61 054	4 847	41 267	1 266	10 461
	TOTAUX	3 825 442	1 217 259	158 537	701 108	24 159	122 136

Activité des tribunaux pour enfants en 2003.

Infostat Justice, Bulletin d'information statistique n° 76 www.justice.gouv.fr

En 2003, 184 425 mineurs ont fait l'objet d'une saisine des juridictions de mineurs, 57% comme mineurs en danger et 43 % comme délinquants. Les filles représentent 45%

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

des nouveaux mineurs en danger et seulement 8% des mineurs délinquants. Si 55% des mineurs délinquants ont plus de 15 ans, 60% des mineurs en danger ont moins de 13 ans.

En matière civile, les juges des enfants ont été saisis pour plus de 105 400 mineurs en danger, soit une baisse de 2% depuis 2001 ce qui pourrait être le signe d'une volonté de déjudiciariser la protection des mineurs. Les juges des enfants ont pris 58 000 mesures d'instruction et près de 250 000 mesures de protection (action éducative en milieu ouvert ou placement). Ainsi, au 31 décembre 2003, près de 199 400 mineurs étaient suivis par les juges des enfants.

En matière pénale 79 000 mineurs ont été poursuivis devant le juge des enfants, essentiellement par des procédures rapides, et près de 25 000 mesures avant jugement ont été prononcées (dont plus de 20 000 mesures éducatives et d'investigation). Finalement, 64 000 condamnations sanctionnant des mineurs ont porté 42 000mesures éducatives et 32 000 peines.

En 2003, 184 425 mineurs ont fait l'objet d'une saisine des juridictions de mineurs, 57% sont des mineurs en danger et 43%des jeunes délinquants. Si en assistance éducative les filles représentent 45% des nouveaux mineurs signalés aux juges des enfants, seulement 8% des mineurs délinquants poursuivis par le parquet sont de sexe féminin. Cette différence se retrouve quel que soit l'âge : la très forte sur-représentation des garçons chez les délinquants et le presque équilibre des deux sexes en assistance éducative existent dans toutes les tranches d'âge.

Si 55% des mineurs délinquants ont plus de 15 ans, à peine 5% ont moins de 13 ans, tranche d'âge dans laquelle figurent 60% des mineurs en danger. En effet, les jeunes sont très rarement poursuivis avant l'âge de 10 ans (le mineur doit être capable de discernement) alors que la situation de danger d'un mineur peut apparaître dès sa naissance.

En matière civile, les juges des enfants ont été saisis en 2003 de près de 69 000 affaires concernant plus de 105 400 mineurs en danger, soit une baisse de 2 % des mineurs signalés depuis 2001 Cette diminution pourrait être le signe d'une volonté de déjudiciariser la protection des mineurs en danger. Les signalements qui émanent pour plus de la moitié de l'Aide sociale à l'enfance, l'Éducation Nationale, la police/gendarmerie ou le milieu médical sont adressés soit au parquet soit directement au juge des enfants. À partir de ces signalements, le parquet a saisi le juge des enfants de la situation de 66 858 mineurs (63% des saisines). Par ailleurs, 10 000 saisines directes (9%) émanent des parents eux-mêmes alors que les demandes de protection faites par le mineur concerné sont dix fois moins nombreuses. Enfin, la saisine d'office1 ne représente plus que 9% des saisines, en baisse sur les trois dernières années alors que le nombre de requêtes du parquet est stable depuis 2001

Lorsqu'il reçoit la requête, le juge des enfants instruit le dossier pour apprécier la nécessité d'une protection judiciaire. Il recueille au travers de mesures d'instruction (investigation et orientation éducative, expertise ...) toutes informations sur la situation du jeune et son environnement familial, scolaire et social. Ce sont ainsi plus de 21 000 enquêtes sociales, près de 28 000 investigations et orientations éducatives (IOE) et 9 000

vertu de la loi du droit d'auteur.

expertises qui ont été ordonnées en 2003 pour apprécier l'existence du danger signalé et évaluer les décisions adéquates à prendre. Ces 58 000 mesures représentent une légère hausse par rapport à 2001 (+1).

À l'issue de ces mesures d'investigation ou des mesures provisoires, le magistrat statue sur la protection à assurer en assistance éducative. Si la protection n'est pas nécessaire ou ne

relève pas de sa compétence, le juge des enfants prononce une décision de " non lieu à assistance éducative " ou d'incompétence (environ 23 000 décisions en 2003). Ces deux types de mesures sont de moins en moins prononcées (- 6 % sur les trois dernières années).

En 2003, près de 243 000 mesures d'assistance éducative ont été prononcées, en hausse de 3% par rapport à 2001 : 116 225 placements et 126 730 mesures d'action éducative en milieu ouvert (AEMO).

Parmi toutes ces mesures, 98 647 sont nouvelles (41%) et 144 308 renouvelées(59%).

L'AEMO est privilégiée par la loi qui préconise le maintien du mineur dans son milieu familial : cette mesure représente 52 % de l'ensemble des mesures de protection prononcées dans l'année. Elle est prise plus souvent comme mesure initiale (60 %) qu'au moment du renouvellement de mesures (47%). Le placement, qui ne représente que 40 % des mesures initiales, apparaît davantage dans les mesures renouvelées (53 % des mesures éducatives renouvelées).

Pour aménager et organiser ces mesures de protection, 25 428 autres décisions ont été rendues, telles que les attributions ou modifications de droits de visite et d'hébergement, les autorisations d'intervention chirurgicale, les décisions relatives aux allocations familiales ou à certaines obligations particulières. Au total, près de 199 400 mineurs étaient suivis par les juges des enfants au 31 décembre 2003, dont 13 % sont pris en charge avec au moins deux mesures d'investigation ou d'assistance éducative. Les mineurs suivis avec au moins trois mesures sont de plus en plus nombreux (+43 %) - tableau 2 -. Bien que le nombre de mineurs en danger, objets d'une saisine du juge des enfants, ait diminué entre 2001 et 2003 (-2,5%), le nombre de mineurs suivis a légèrement augmenté sur la même période (+0,6%). Cette évolution contrastée semble indiquer un allongement de la durée de la prise en charge des mineurs, observation corroborée par une hausse de 6% des mesures d'assistance éducative renouvelées (le nombre de mesures nouvelles diminuant de 1,5%). Le suivi du mineur s'arrête à l'échéance de la mesure, soit qu'il arrive à majorité soit qu'il n'y ait plus lieu d'intervenir : près de 66 800 mineurs sont dans cette situation en 2003.

Parfois, le magistrat prononce la main levée de la mesure, mettant ainsi un terme au suivi de plus de 11 000 mineurs.

Outre la protection des mineurs en danger, le juge des enfants joue également un rôle clé dans le traitement des affaires de mineurs délinquants faisant l'objet de poursuite par le parquet. Ainsi, en matière pénale en 2003, les parquets ont traité environ 165 550 affaires mettant en cause au moins un mineur. Sur ces affaires, 85% ont été déclarées

vertu de la loi du droit d'auteur.

poursuivables, les 15% restant ayant été classées sans suite pour charges insuffisantes, absence d'infraction ou tout autre motif juridique. Parmi les 140 500 affaires poursuivables, 27 700 affaires ont été classées pour inopportunité des poursuites (soit 20 %) principalement pour préjudice ou trouble peu important causé par l'infraction. 55 000 affaires (39 %) ont donné lieu à une procédure alternative réussie, principalement le rappel à la loi qui représente 70% des troisièmes voies, suivi par la réparation. Enfin, 57 800 affaires (41%) ont donné lieu à poursuite devant le juge des enfants (55 500 affaires) ou le juge d'instruction (2 300 affaires) .

Le taux de réponse pénale s'établit donc à 80 % (rapport des affaires poursuivies et des procédures alternatives réussies sur le nombre total d'affaires poursuivables), en hausse de trois points par rapport à 2001. En comparant le nombre d'affaires transmises par les parquets au nombre total de mineurs délinquants dont ont été saisis les juges des enfants en matière pénale (79 000 en 2003), on peut estimer que chaque affaire a concerné en moyenne 1,4 mineur.

Certaines procédures engagées par le parquet permettent de présenter le mineur devant le juge des enfants dans des délais très courts. Ainsi 8 775 mineurs ont été "déférés" immédiatement à l'issue de leur garde à vue et 859 mineurs ont fait l'objet d'une procédure à délai rapproché, que ce soit une requête avec réquisitions de jugement à délai rapproché (dans un délai inférieur à trois mois) ou une saisine directe du tribunal pour jugement à délai rapproché. Cette saisine directe, introduite par la loi d'orientation et de programmation pour la justice de 2002, s'applique à des mineurs déjà connus, pour lesquels les mesures d'investigation sur la personnalité ont déjà été menées. Une autre procédure rapide est la remise au mineur d'une convocation par l'officier de police judiciaire (COPJ) soit pour jugement (7 278 mineurs), soit pour mise en examen(29031mineurs)**.**

À l'inverse, pour 29 128 mineurs la saisine du juge des enfants a eu lieu par requête simple qui laisse à la juridiction de mineurs toute liberté pour fixer la date de convocation du jeune. Enfin, 3 929 mineurs ont été renvoyés devant la juridiction de jugement par le juge d'instruction à l'issue d'une information judiciaire. Depuis plusieurs années, la tendance est à l'accroissement des procédures rapides qui permettent d'apporter une réponse judiciaire dans des délais raccourcis leur part est passée de 52 % des mineurs poursuivis en 2001 à 58% en 2003, grâce au développement des COPJ qui ont augmenté de cinq points entre ces deux années. En revanche la part des mineurs objets d'une requête simple a diminué de 43%à37 %. Au cours de la phase d'instruction, les juges des enfants ont ordonné en 2003 près de 6 800 mesures d'investigation : 31 % d'enquêtes sociales, 42 % d'expertises et 27 % d'investigations et orientations éducatives. Ils ont prononcé également près de 13 700 mesures éducatives avant jugement : 51%de liberté surveillée préjudicielle, 26 % de réparation et 23 % de placement. Enfin, ont été ordonnées 4 300 mesures provisoires répressives avec une nette prépondérance du contrôle judiciaire sur la détention provisoire. Ces mesures obéissent à des règles particulières, notamment la saisine du juge des libertés et de la détention pour obtenir le placement du jeune en détention provisoire.

À l'issue de cette phase d'instruction, le mineur est renvoyé pour être jugé soit en chambre du conseil (Cabinet du juge des enfants) soit devant le tribunal pour enfants

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

lorsque la gravité des faits l'exige. En 2003, 32 554 mineurs ont ainsi été jugés par le tribunal pour enfants, formation collégiale composée d'un magistrat et de deux assesseurs non professionnels2 , tandis que 39 835 jeunes délinquants ont été jugés en Cabinet, par le juge des enfants seul. Au cours de ces audiences, 64 037 condamnations ont été prononcées et 5 121 mineurs relaxés.

En cas de déclaration de culpabilité du mineur, le magistrat ou le tribunal peut ordonner diverses mesures de type éducatif ou répressif. Les peines, au nombre de 31 920, se répartissent en 2 590 peines de travail d'intérêt général, 6 226 amendes et 23 104 peines d'emprisonnement avec ou sans sursis. Parmi ces dernières 7 043 peines d'emprisonnement comportent une partie ferme, dont 1 525 s'accompagnent d'une partie avec sursis et mise à l'épreuve. Par ailleurs 9 965 peines d'emprisonnement avec sursis simple ont été prononcées, 5 118 assorties d'une mise à l'épreuve et 978 avec obligation d'accomplir un travail d'intérêt général.

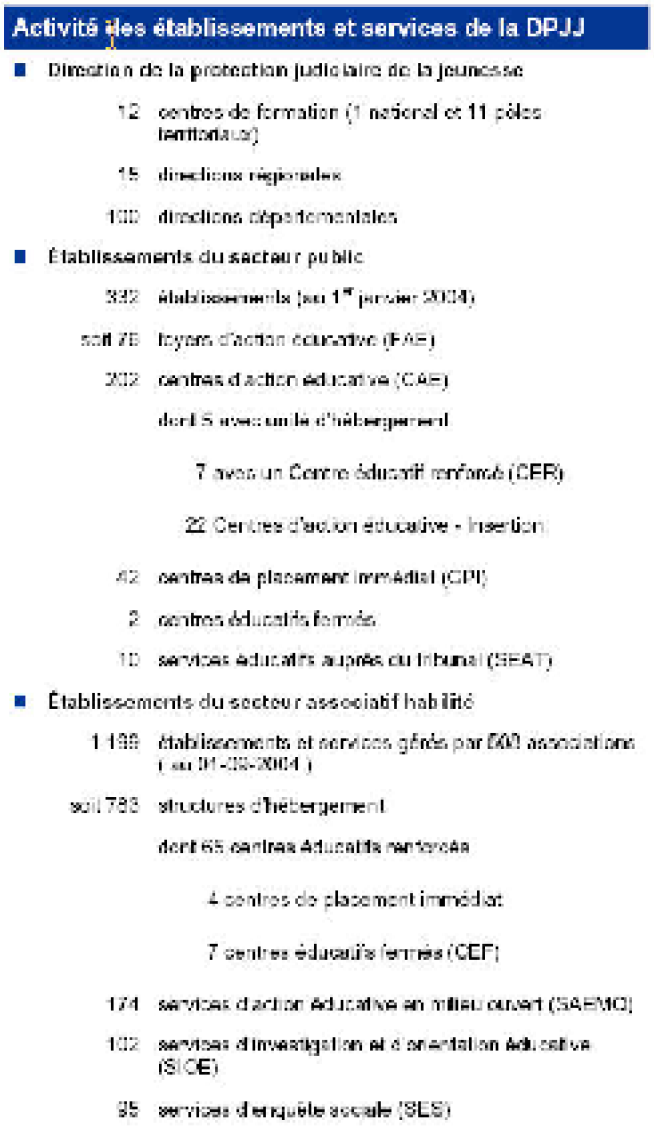
Ces mêmes juridictions ont prononcé 42 000 mesures éducatives, essentiellement des admonestations (59 %) et des remises à parents (16 %) assorties ou non de liberté surveillée. L'arsenal des mesures éducatives comprend également certaines mesures existant déjà à titre présentenciel : réparation, liberté surveillée et placement représentent 18 % des mesures éducatives prononcées en 2003. Depuis 2003, des "sanctions éducatives" peuvent être prononcées. Elles sont actuellement peu nombreuses (331) et répondent à des cas très précis ; elles consistent principalement en des réparations (205) et de façon encore très marginale en des interdictions de fréquenter la victime, les complices ou les co-auteurs, de paraître sur les lieux de l'infraction ou en des confiscations. La juridiction peut également accompagner la déclaration de culpabilité d'un ajournement du prononcé de la peine laissant au jeune le temps de parfaire sa réinsertion avant de choisir la mesure la plus appropriée à sa situation. Les affaires criminelles concernant des mineurs de moins de 16 ans sont jugées par le tribunal pour enfants : 447 mineurs ont ainsi été jugés pour crime par les tribunaux pour enfants en 2003, soit moins de 1 % de l'ensemble des mineurs jugés par ces juridictions spécialisées. Passés les délais d'appel, le jugement doit faire l'objet d'une exécution : le juge des enfants intervient alors en tant que juge de l'application des peines dans le suivi des mesures éducatives et des peines en milieu ouvert (c'est-à-dire hors emprisonnement). Au 31 décembre 2003, près de 11 800 mineurs faisaient l'objet d'un suivi de mesure, dont plus de la moitié dans le cadre d'un sursis avec mise à l'épreuve.

Le partage des activités civiles et pénales des juridictions de mineurs a peu changé entre 2001 et 2003 avec une nette prépondérance de l'assistance éducative. En terme de mineurs nouveaux, la part du civil s'établit de façon constante à 57%, avec une très légère baisse de 0,2 points entre 2002 et 2003, la baisse (entamée bien avant 2001) du nombre des saisines ayant été plus forte que le fléchissement du nombre de mineurs délinquants, apparu pour la première fois en 2003. En terme de mesures prononcées, l'activité civile est encore plus prédominante, représentant environ 74 % de l'ensemble des mesures prononcées par jugement ou ordonnance, en hausse d'un point par rapport à 2002. Cependant cette distinction civil-pénal est très relative car il n'y a pas d'étanchéité parfaite entre les deux grandes fonctions du juge des enfants : ainsi il aura souvent à juger un mineur délinquant dont il assure simultanément le suivi éducatif dans le cadre d'un

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

dossier d'assistance éducative, ce qui altère la mesure de la répartition exclusive des mineurs dans l'un ou l'autre domaine.

Activite des etablissements et servives de la dpjj au 1er janvier 2004.



Activité des établissements et services de la dpjj au 1er janvier 2004

vertu de la loi du droit d'auteur.

- Les **Centres Éducatifs Renforcés** sont des structures éducatives destinées à la prise en charge des mineurs délinquants ou en situation de grande marginalisation, et qui doivent répondre au ris que de récidive et d'incarcération.

- Les **Centres de Placement Immédiat** prennent en charge les mineurs pour lesquels un accueil immédiat est prescrit par les magistrats de la jeunesse, et en priorité les mineurs délinquants. Cet accueil doit permettre de répondre à une situation d'urgence, caractérisée par l'impossibilité pour certains mineurs de demeurer dans leur environnement familial et social, en particulier lorsqu'ils viennent de commettre un délit et qu'un éloignement temporaire s'avère nécessaire dans l'attente d'une réponse judiciaire et d'une prise en charge éducative de longue durée.

- Les **Centres Éducatifs Fermés** s'adressent aux mineurs multirécidivistes ou multiréitérants qui font l'objet d'une mesure de contrôle judiciaire ou de sursis avec mise à l'épreuve. Ils constituent une alternative à l'incarcération et viennent toujours après l'échec de mesures éducatives précédentes. Le terme « fermé » renvoie à la fermeture juridique définissant le placement, c'est-à-dire que tout manquement grave au réglement du centre est susceptible d'entraîner une détention.

vertu de la loi du droit d'auteur.

	Secteur public		Secteur associatif habilité	
	2002	2003	2002	2003
Mesures en cours au 31 décembre (hors mesures d'investigations)	37 986	40 217	114 681	116 618
au titre de l'enfance délinquante	27 598	30 417	3 371	4 126
au titre de l'enfance en danger	9 424	8 797	107 382	108 459
au titre de la protection des jeunes majeurs	964	1 003	3 928	4 033

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

placement	1 480	1 451	22 645	22 579
en milieu ouvert	36 505	38 786	91 038	93 844
civil	8 481	8 489	88 357	89 696
pénal*	27 023	29 817	2 680	3 148
Mesures nouvelles de l'année (hors mesures d'investigation)	48 490	49 379	70 488	71 432
au titre de l'enfance délinquante	33 009	34 661	8 408	10 018
au titre de l'enfance en danger	13 729	12 971	57 927	57 238
au titre de la protection des jeunes majeurs	1 952	1 748	4 153	4 181
placement	4 905	4 952	17 170	16 722
en milieu ouvert	13 501	14 397	53 318	54 719
civil	12 570	13 839	46 523	47 638
pénal*	30 068	32 072	6 795	8 071
Âge et sexe des jeunes concernés par les mesures nouvelles de l'année (hors mesures d'investigation)	48 490	49 379	70 488	71 432
moins de 10 ans	1 510	1 475	24 044	23 641
de 10 à 12 ans	1 981	1 830	10 129	9 709
de 13 à 15 ans	14 763	14 555	18 894	18 704
de 16 à 17 ans	24 369	25 244	14 881	16 577
18 ans et plus	5 917	6 215	2 540	2 752
Garçons	40 585	41 216	40 444	41 578
Filles	7 905	8 163	30 044	29 854

*Le secteur associatif assure uniquement des réparations, le secteur public exécutant toutes les catégories de mesures éducatives de milieu ouvert pénal
Source : DPJJ

Ministère de la Justice www.justice.gouv.fr

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Annexe n° 3 : exemples de Dossiers de synthèses (sur les cent analysés).

Nous avons analysé une centaine de dossiers. Tous ne peuvent prendre place en annexe. Plutôt que de proposer des extraits de rapports, nous avons choisi de faire figurer ici cinq dossiers complets. Il est ainsi possible de percevoir la construction formelle des documents, les thèmes abordés, quelques exemples des difficultés éducatives rencontrées par les professionnels au cours du placement. Ils sont de dimensions inégales et concernent des enfants (le plus jeune a 8 ans), des préadolescents et des adolescents (le plus âgé a 17 ans), des garçons (4) et une jeune fille. Les prénoms sont fictifs.

Dossier n°1 : Eric.

8 ans, 1 rapport de synthèse.

Historique du suivi éducatif du jeune

AEMO d'une durée de un an afin de veiller au bon développement et a ce que Eric ne soit plus maltraité

Condition du dernier placement

Le renouvellement du placement pour une durée de un an, résulte globalement de trois raisons majeures. Tout d'abord, Eric présente un certain nombre d'acquis. Ceux-ci sont fragiles et demandent à être renforcés quotidiennement.Au regard de la situation des ascendants, ce travail ne peut être suivi que par une structure spécialisée. Ensuite, Eric tait encore l'objet de conflits entre le père et la mère. Les différentes interventions éducatives visant à assainir cette problématique n'ont abouti que partiellement. Un travail doit être continué en ce sens. Enfin, un travail doit aussi être mené et renforcé auprès des parents, pour une meilleure prise en charge lors des week-ends.

Rapport à la famille

Depuis son arrivée au foyer,Eric passe tous ses week-ends en famille - allant une fois chez son père,une fois chez sa mère -En période de vacances,Mr C accueille son fils à raison de 50% du temps ainsi que quinze jours au mois d'août Pour ce qui est de Mme V, elle accueille Eric de façon ponctuelle. Depuis son arrivée à T., le Jeune semble s'être adapté progressivement à la nouvelle rythmicité des week-ends. Jusqu'en mi-octobre, Eric nous a interpellé régulièrement afin de lui préciser le décompte de jours restants avant ses départs en week-end. A l'heure actuelle, l'automatisme des fréquences de week-end est acquis.

En ce qui concerne ces passages en famille, Eric en exprime peu de choses. Les faits évoqués ont attrait principalement à de mauvaises conduites et de mal-être à son niveau ou de réprimandes à son encontre. Les premiers s'effectueraient chez la maman.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Concrètement Eric n'est jamais seul chez sa mère puisque les enfants du beau-père sont aussi présents. Il souffrirait de cette situation. Il lui arriverait parfois de les suivre à l'extérieur de l'appartement, sans aucune présence de l'adulte. Cette situation peut alors placer ce jeune garçon dans des situations délicates. Dernièrement, il aurait jeté des cailloux dans des fenêtres avoisinantes. Le libre choix offert à ce jeune semble un risque, lorsque l'on connaît le trop peu de repère sociaux acquis. Pour ce qui est du mal-être et des réprimandes, Eric retrouverait ces points chez son père. Eric a évoqué son incompréhension face aux venues de sa mère chez son père. Il semble avoir assimilé le discours du juge en ce qui concerne les week-ends - une fois chez l'un, une fois chez l'autre - ce qui n'est peut-être pas encore le cas chez la maman.

En ce qui concerne les réprimandes, Mr C pense que son fils doit connaître les limites à ne pas dépasser. Malheureusement, celles-ci semblent mal définies et trop souvent mouvantes selon l'humeur du père. Par conséquent et en se référents aux dires d'Eric l'équipe éducative pense que le manque de stabilité du «cadre» angoisse régulièrement le garçon et rend incompréhensible les contextes familiaux. Une partie de ces points ont été repris lors de la dernière synthèse ayant eu lieu dans le bureau de M P, dans un premier temps avec Mme V et dans un second temps avec le papa.

Malgré cela, il semble transparaître qu'Eric vit de nombreux moments agréables sur les lieux familiaux. Si ils ne sont pas évoqués, nous retrouvons régulièrement un jeune calme aux fins de week-ends. Ces périodes de courtes durées semblent bénéfiques. Parallèlement à cela, les liens du fils envers son père et sa mère seraient de la même force.

Pour en revenir à la communication entre l'enfant et ses ascendants, le fait du rapprochement d'Eric autour de C a déclenché chez Mme V, une envie de contacter son fils quotidiennement pendant les trois premières semaines. Mme est même venue rendre visite à Eric sur T. Par la suite, les appels se sont espacés et l'euphorie du départ s'est amenuisée. La rythmicité des week-ends a là aussi pris le pas.

A l'inverse, Mr C ne contacte jamais son fils par le biais du téléphone? Une seule visite a eu lieu, celle ayant attrait à une prise de médicament non conseillée.

Mr C reste fort vigilant sur ce qui touche au médical - cet aspect est prévalant chez lui- Actuellement et par ce biais, le père pose plus facilement sa place en tant que responsable paternel. Tout comme son fils, mais à une échelle supérieure, le père d'Eric est asthmatique. Sa connaissance de la maladie lui permet de renforcer son droit de regard et de critiquer quiconque intervenant auprès de son fils - particulièrement - auprès de son ex-femme qu'il considère ici comme dangereuse et incapable.

Hormis cette approche médicalisée, le père de l'enfant aurait de grosse difficultés à verbaliser l'amour qu'il porte à son garçon. Tout comme pour le « cadre » qu'il pose à Eric, c'est au file de ressentir cet état de fait. Si il existe bien cet amour du père envers le fils, il fonctionne «dans» un «non-dit»flagrant.

Une intervention des travailleurs sociaux « sur » ce problème pourra certainement faire évoluer cette relation, en une relation d'échange visant à la construction d'Eric.

L'interaction mère-enfant est quant à elle beaucoup plus symbiotique. Eric devient ici

vertu de la loi du droit d'auteur.

le «petit enfant», ou m^me l'enfant objet du désir. Hormis cette approche, il est difficile d'observer un quelconque «cadre» éducatif visant à construire le jeune. Face à certains comportements inadaptés, la maman ne semble pas avoir actuellement les capacités de mener une intervention visant à inverser le processus. Si là aussi, un travail des acteurs sociaux a déjà été mené, il faudrait maintenir et renforcer cette intervention pour un travail en profondeur avec la maman.

En ce qui concerne X, son demi-frère, accueilli chaque week-end et chaque vacances dans un chalet de M situé à S, la demande de renouer avec Eric était exprimée. Une première rencontre s'est effectuée pendant les vacances de la Toussaint. Cette rencontre s'est relativement bien déroulée . Leur lien semble faible, ce qui ne les a pas empêché de rester deux heures ensemble. Cette relation familiale ressemble à de la copinerie. Le père est le médiateur de leur relation. Après avoir pris un peu de distance, ils se sont retrouvés à 5 minutes du départ de X pour se dire «au revoir».

La seconde, inhérente aux aléas de deux calendriers respectifs, eut lieu chez leur mère. Alors que depuis des expériences malheureuses le SEF faisaient en sorte d'y donner un temps à chacun.

La mère marquant nettement sa préférence pour Eric, les deux frères n'ont pu réellement se retrouver e cela a fait l'objet d'une vive déception pour X qui s'est vu d'une part négligé par sa mère et qui d'autre part n'a pas pu profiter de la présence de son frère.

La troisième rencontre a eu lieu à S, lieu de vie de X en week-end et vacances . Le projet de cette rencontre c'est fait à la demande des deux frères qui se faisaient une joie de pouvoir enfin se rencontrer hors du contexte familiale. Or, une fois de plus, cela c'est avéré être un échec. En effet, le comportement d'Eric sur le groupe n'a fait qu'amplifier la déception de X : grande agitation, puis réaction violente aussi bien verbale que physique après s'être fait surprendre à voler un malabar dans un magasin de S. Par ailleurs, Eric n'a pas ou s'intégrer au groupe qui pourtant était prêt à le recevoir cordialement.

A son retour sur M nous avons réuni X et Eric afin de déterminer s'il était souhaitable de renouveler l'expérience. Suite à leur avis négatif, nous avons donc convenu de limiter leurs contacts à de simples courriers ou coups de téléphone, ceci jusqu'à qu'ils manifestent à nouveau l'envie de se revoir.

Cependant le rythme de séjours chez la mère a fait qu'une fois de plus ils s'y soient trouvés ensemble. Eric en a profité pour se plaindre de son frère qui l'avait dénoncé aux éducateurs de S, que ceux-ci l'avaient grondé. Mme V s'est fâchée sur X, reprochant à ses éducateurs de toucher à son fils. L'ainé est rentré à S très affecté.

Ces seules rencontres ne permettent pas une analyse profonde de la relation entre Eric et X. Cependant, un paradoxe apparaît entre le désir de se rencontrer et la difficulté à vivre harmonieusement cette rencontre. Le conflit sous-jacent qui anime les deux frères semblerait pourtant dévoiler un malaise relevant d'une problématique familiale : sentiment d'injustice pour X qui se sent inexistant aux yeux de sa mère et difficultés pour Eric à mettre en question l'attitude de celle-ci face à son frère.

Ainsi il apparaît important, avant d'envisager une nouvelle rencontre, de clarifier leur relation afin de les aider à vivre le mieux possible une nouvelle prise de contact.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Rapport à la loi:

Il aura fallu un bon mois avant qu'Eric assimile un certain nombre de règles de vie du groupe. Pendant cette période, le jeune a posé de nombreux comportements répétitifs qui se ont dépassé de manière systématique les limites. Son fonctionnement transgressif semble faire appel inconsciemment mais certainement à une intervention éducative de notre part. Vers la mi-octobre, les comportements d'Eric ont commencé à évoluer différemment. Il a présenté un fonctionnement en «dent de scie». Face à nos réactions en rapport à une transgression de sa part, ERic se sanctionnait en boudant ou en se punissant. Il s'excluait même du groupe en s'enfermant dans sa chambre ne daignant pas entendre nos insatisfactions.

Après les vacances de Toussaint, Eric présente un mal-être permanent - il vient de passer cinq jours chez son père et deux jours chez sa mère - Il est à vif, il est très agressif auprès de son entourage. La scolarité est pour la première fois très mal acceptée. Les règles de vie sont dépassées systématiquement, interagissant sur la violence des autres ou, engendrant celle-ci. Si il est ici provocateur, il peut s'en prendre aussi physiquement à lui-même. L'adulte est lui-même pris à parti tant «dans» le verbal que «dans» le physique.

Jusqu'à la Toussaint, il était très friand de relations duelles avec l'éducateur. Après cette période, ce type d'interaction a pu prendre des profils différents, créant ici et là une source d'excitation extrême.

Nos interventions n'ont plus été entendables à son niveau, il pouvait hurler, insulter à qui voulait entendre son mal-être. Dans tous les cas de figure, ces situations se terminaient quasi systématiquement par une bouderie suivie d'une auto-sanction. Dans ces situations, les éléments de l'équipe devaient se relayer afin de mener le jeune au calme.

Hormis cette période, il semble qu'Eric n'ait pas encore perçu l'intérêt de certaines règles de vie. En fait, il nous paraît vraisemblable que les «lois» n'ont jamais été réellement bien explicitées. Pour le cas d'Eric, l'acte adapté ne serait pas porteur de réponses mais bien l'acte inadapté.

En conséquence, et après trois mois d'observation, nous supposons que les réprimandes ont plus de valeur à ses yeux que nos félicitations.

Projet

A ce jour, l'une des hypothèses de travail tend à renforcer les réponses positives, tout en faisant respecter les règles de vie ; en confortant le moins possible ce jeune dans ses demandes inconscientes de réprimandes.

Rapport au corps

D'une nature turbulente, Eric peut se blesser facilement. Il est sensible à la douleur, tout en étant un jeune assez dur physiquement. Les traitements sont pris méticuleusement. Eric les réclame de façon automatique. Si il se plaint parfois de maux divers, ceux-ci ne sont jamais imaginaires. A l'heure actuelle, aucun traitement long n'est à noter.

En ce qui concerne l'hygiène, Eric aime prendre un bain quotidien. Lors des deux

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

premiers mois, Eric a réclamé une présence de l'adulte. Face à cette demande, l'équipe éducative a présenté une certaine ambiguïté dans la relation au corps. Avec le temps, les intervenants ont pris du recul lors de ces moments.

A ce jour, Eric ne demande plus la présence d'un éducateur lors du bain. Parallèlement au soin de son hygiène corporelle, Eric sait prendre soin de ses vêtements propres. A l'inverse, ceux utilisés en journée sont délaissés. Il sait aussi prendre soin de son rangement de chambre. Il apprécie être accompagné dans cette démarche.

En ce qui concerne les vêtements à porter pour le lendemain, Eric sait faire des choix. Il s'informe par la même occasion des conditions climatiques éventuelles pour adapter ses linges.

Pour ce qui est du comportement alimentaire, Eric évolue selon des humeurs variables. Soit il mange de tout sans poser de problèmes de comportement à table, soit il peut fonctionner à l'inverse. D'une manière générale, ce n'est jamais la nourriture qui est en cause mais bien un mal-être dans l'instant.

Quant au sommeil, Eric a longtemps présenté des difficultés d'endormissement. Nous avons observé une amélioration vers la mi-octobre, pour que le problème se repose à la rentrée des vacances de Toussaint. Concrètement, Eric a besoin d'une présence adulte au coucher. Il apprécie être câliné, recevoir et donner son baiser du soir. Au réveil, il présente deux types d'attitudes. Celle d'un réveil en douceur ou agité. Dans cette situation, il peut se trouver rapidement en conflit avec les autres jeunes.

Rapports interpersonnels

Avec les jeunes

Il est le plus petit et le plus jeune d'un groupe vertical de neuf éléments.

Le contact à l'autre s'effectue principalement sous une forme conflictuelle. Dans cette interaction qu'il induit; le groupe le rejette quasiment systématiquement. Il se rapproche alors de l'éducateur avec le sentiment d'être incompris. C'est après plusieurs tentatives identiques à la première ou le groupe continue à le rejeter qu'il amorce enfin une démarche souvent mieux adaptée.

Parfois ce type d'interaction le mène à un «jeu» qui le place rapidement en tant que «bouc émissaire». Ce statut semble être recherché par ce jeune - comme si c'était une place qui lui permette de se repérer. Il arrive aussi à avoir des relations privilégiées avec le jeune qui partage sa chambre. D'un tempérament têtu, Eric ne semble pas se laisser manipuler facilement par les autres jeunes. Sa démarche est souvent individuelle, ne tenant compte que très rarement de l'avis de l'autre. Au sein du groupe, Eric est souvent perçu comme un élément perturbé et déstabilisant. Cet état de fait a été très marquant au retour des vacances de Toussaint - pouvant être arrogant et provocateur devant l'adolescent- Son mode de communication verbale est aussi fort et agressif. Eric ne dialogue pas il hurle. Ce qui alimente régulièrement les conflits avec le reste du groupe.

D'une manière générale, Eric semble toujours à vif. Il vit difficilement la vie du groupe, il aime s'accaparer l'adulte et n'apprécie guère les intrusions des autres au sein de la relation qu'il tisse avec l'éducateur.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Avec l'adulte

Le contact a été rapidement assuré par Eric. Il est en quête d'une relation individualisée. Celle-ci s'effectue souvent de deux manières. La première «dans» la séduction, la seconde est beaucoup plus directive. En quelque sorte, il ordonne que l'éducateur s'occupe de lui. Inentendable à notre niveau, il lui est souvent dit qu'il n'est pas le seul sur le groupe. Notre réponse n'est pas satisfaisante à notre niveau et le met souvent hors de lui. Lorsque l'on reprend cela avec Eric, sa tension est toujours fort présente. Il peut se mettre à bouder ou à jeter toute chose qu'il tient entre ses mains à ce moment là. Cette attitude semble acquise et apprise au sein du milieu naturel. Malgré les répétitions d'intervention au quotidien, il semble qu'il continue à être moteur de ces interactions. Poussées à l'extrême, ces situations nous obligent régulièrement à le mettre en chambre afin qu'il se calme. Lorsque nous posons pas ce type d'acte, il se sanctionne. S'enfermant dans sa chambre pendant quelques minutes, il lui arrive de revenir en nous faisant comprendre qu'on l'a sanctionné. Cette attitude «masochiste» est perceptible à d'autres niveaux. Elle semble le sécuriser et lui faire prendre conscience qu'il existe, par le biais de repères qu'il a parfois à s'imposer. Sous le mode de la séduction, Eric recherche l'adulte afin que celui-ci le sécurise. Dans ces moments, il est vite attachant, voire même «collant». Comme avec ses parents, il prend facilement la main de l'éducateur. Il semble avoir un besoin physique de contact.

A L'inverse de la quasi-totalité du groupe, Eric est le dernier arrivé. Il recherche certainement une place au sein du groupe tout en sachant qu'il ne s'y inscrirait que très partiellement. Il semble beaucoup trop à vif, pour être dans ce type de recherche. En fait, son quotidien est beaucoup en recherche de l'adulte sécurisant, que d'un groupe de jeune pouvant le déstabiliser. Face à certaines responsabilités que lui offre l'éducateur, Eric sait être très adapté. Malgré cela, il ne semble pas savoir profiter de ses comportements positifs pour les mettre en valeur. Comme si ces actes posés n'avaient aucune valeur à ses yeux. Cette attitude nous renforce dans le fait que cette carence le renvoie à poser des actes inadaptés, afin que l'on s'occupe plus particulièrement de lui.

Sur ce point, notre intervention doit maintenant viser à prendre le contre-pied de ces carences, pour l'amener à poser de plus en plus d'actes visant à bonifier ses comportements.

Rapports sociaux

Scolarité

Scolarisé au CP, Eric a un an de retard.

Il présente un intérêt à ses devoirs. Ceux-ci sont plus facilement assurés le matin que le soir en rentrant de l'école. Malgré cela, le soir venu, il est en grande demande de suivi scolaire. Ce travail vise à de nombreuses séries de phrases de lecture. Celles-ci sont souvent répétées sous la forme du «par coeur». Il présente des difficultés dans la lecture de mots nouveaux. -point qui ne se présente plus le matin, lors de la reprise des devoirs- Depuis les vacances de la Toussaint, Eric a présenté des problèmes de comportement en classe. il s'en prend aux autres élèves mais aussi à l'instituteur. A ses retours de classe, il n'aborde pas ces problèmes. Après la première de décembre, il s'adapte de nouveau au cadre de la classe. Mais depuis janvier son comportement à l'école qui sature, y pose de

vertu de la loi du droit d'auteur.

gros problèmes. Une réorientation est à l'étude.

Activités ludiques

Si ERic n'est inscrit dans aucune activité extérieure du foyer, il pratique des activités par le biais des éducateurs du groupe. On a pu observer une nette amélioration dans sa façon de colorier des dessins. De la même manière, ses créations ont une qualité qu'ils n'avaient pas au début de septembre.

A l'inverse, le travail en pâte à modeler est peu performant. La manipulation de la pâte est même difficile.

En ce qui concerne les activités corporelles, Eric présente des difficultés à garder son calme. Il n'arrive pas à se contenir dans des activités comme le yoga. Des activités d'extériorisation seraient plus adaptées.

Services collectifs

Il a besoin d'être accompagné et encouragé dans ce type d'activité. Elles sont perçues comme rébarbatives. L'entrain à effectuer ces tâches semble inexistant. Aucune organisation n'est observable. Ce manque de méthode n'est visible à d'autres niveaux chez ce jeune.

Rapport à l'espace

Pendant longtemps, Eric s'est incrusté dans le bureau des éducateurs. Il a fallu près de deux mois pour qu'il ne s'y rende plus sans autorisation. Il lui est arrivé souvent d'empiéter sur des lieux tels que les chambres des autres. Depuis quelques temps, les jeunes lui ont fait comprendre que ce type de lieu est personnalisé. Il respecte de mieux en mieux les espaces.

Sa chambre est bien investie. Il reste très respectueux de cet espace. Il lui arrive à s'y rendre parfois afin d'y jouer seul ou avec son collègue de chambre.

Après la Toussaint, ses attitudes très «éclatées» le faisaient se déplacer et investir des lieux jusque-là non-investis. Dans ces espaces, ses attitudes étaient très perturbée, il n'y entendait que très peu l'adulte. Ce qui nous a obligé à le reprendre régulièrement, et d'une manière assez stricte. Depuis, il s'est de nouveau stabilisé et ne présente plus de tels dépassements.

Rapport au temps

Il s'est progressivement adapté aux rythmes de l'institution. Même s'il est un peu lent dans certaines situations, les repères temporels sont globalement acquis. Si il réclame un long moment pour son suivi scolaire, son temps libre est difficilement autogéré. Eric végète souvent «sur» le groupe. Ce type de moments l'oriente parfois vers d'autres jeunes afin de les taquiner. Cette taquinerie est généralement vite relayée vers un énervement des différents éléments. Il peut aussi se rapprocher des éducateurs avec des demandes personnalisées telles que des sorties, des pratiques de jeux ou des activités manuelles ou même des achats de jouets ou de confiseries. Sa recherche de l'adulte semble être source de repères. A l'inverse, le fait de errer sur le groupe serait une source d'angoisse pour lui.

Face aux températures climatiques, Eric sait adapter ses vêtements. Il questionne

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

régulièrement l'éducateur sue les possibilités de changement du temps pour les lendemains.

Rapport à l'argent

Il ne semble pas encore avoir une réelle notion de l'argent. Malgré cela, il sait qu'aucune chose n'est généralement gratuite. Ses dépenses s'orientent vers les jouets de petits prix et les confiseries. Peu dépensier, il épargne sans vraiment en prendre conscience.

Expressions affectives

Humeur

Après trois mois de placement, nous avons pu observer une humeur allant en «dent de scie». Elle a été d'abord de type lunatique, pour ensuite être égale à elle-même et pour être enfin hyper-excitable.

Instabilité

D'une manière globale, Eric présente des attitudes d'entêtement, d'impulsivité et de précipitation. Ces comportements se sont même durcis pendant les vacances de Toussaint. Depuis la première quinzaine du moi de décembre, nous observons un apaisement de ce type d'attitudes. Actuellement, il ne s'investit dans aucune activité précise, par contre, il commence à pouvoir s'investir dans des jeux porteur de règles. Ces jeux ne sont pas de type physique mais bien des jeux demandant une attention psychique et un certain calme - points auxquels il arrive de mieux en mieux à s'acclimater dans ces contextes précis.

Conclusion

Au travers des différentes observations effectuées auprès d'Eric, nos interventions ont visé dans un premier temps et parfois de façon inconsciente à créer un cadre rassurant pour ce jeune. Parallèlement à cela, une confiance c'est progressivement instaurée entre ce jeune et les adultes l'entourant. De la même manière, le rapprochement auprès de ses parents a permis de créer un cadre temporel précis, lui apportant d'autres repères. A l'heure actuelle, nos interventions s'orientent vers l'enfant mais aussi vers les parents. Pour Eric, notre action est assez rééducative. Globalement, ce jeune présente des comportements de type excessif - monopolisation de l'adulte, impulsivité, hyper excitabilité...- visant à une intervention de l'éducateur. Notre travail s'effectue principalement par le biais du langage, et dans la redondance de ce dernier. De manières répétitives et quotidienne, nous informons que Eric peut exister en posant des actes moins excessifs. De la même façon, nos interventions sont courtes pour éviter la monopolisation de l'adulte. Parallèlement à cela, nous avons observé que la confiance du jeune pour l'adulte est fragile. Pour cela, nos nous efforçons de présenter au jeune un cadre environnemental très clair - les limites à ne pas dépasser, mais aussi un discours cohérent de l'équipe auprès du jeune.

En ce qui concerne ce jeune, nous constatons que les acquis notifiés ci-dessus sont déjà bien ancrés. Donc, avant d'envisager un quelconque projet à moyen terme, un travail de type éducatif visant à de nouveaux minimums acquis est à mener.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

D’un autre côté, nous renforçons positivement les actes adaptés du jeune aux différents contextes.

Enfin, Eric doit intégrer un groupe de parole pour des jeunes de son âge auprès de la stagiaire psychologue du foyer.

Pour ce qui est de la famille, des rencontres mensuelles à la circonscription commencent à s’instaurer,à la demande de l’assistante sociale. Elles permettent de rencontrer les parents individuellement avec es différents travailleurs sociaux. Ces temps de rencontre visent dans un premier temps à informer les parents de l’évolution de la situation de leur fils. Dans un deuxième temps, de permettre aux travailleurs sociaux de prendre connaissance du quotidien du jeune lors des week-ends. Dans un troisième temps, d’ouvrir un débat sur l’approche des différents intervenants auprès du jeune. Le dialogue vise à mener un questionnement sur cette approche, sur l’attitude éducative mais aussi sur les automatismes de fonctionnement des parents et /ou sur leurs inquiétudes. Enfin ces rencontres doivent mener les parents à réfléchir sur leur propre intervention auprès de leur fils.

Dans cette dynamique, le travail avec la famille est primordial. Dans le temps, notre objectif reste que la famille soit porteuse d’un éventuel projet commun avec les travailleurs sociaux.

Dossier n°2 :Roland.

11 ans, 4 rapports de synthèse.

Rapport de synthèse n°1

Roland a été confié au Service Enfance et Famille par une ordonnance en date du X 11 est placé dans une famille d'accueil Mr et Mme X. Son comportement violent et destructeur conduit la famille d'accueil à la rupture. Roland a intégré le foyer en Septembre.

A la lecture des différents rapports concernant l'histoire de Roland, nous étions en mesure de nous montrer extrêmement vigilants quant à la violence qu'il exprimait contre lui~même et qu'il destinait aussi aux personnes de son entourage.

L'inquiétude de Mr Y, éducateur au C.M.P, indiquait que Roland était dans un état suicidaire et qU'il craignait un passage à l'acte sur lui ou sur ses frères. A cette époque les troubles de Roland étaient en relation avec la place qu'il imaginait auprès de sa mère, rejetant tout partage de celle-ci avec ses frères.

Dans un souci de pouvoir traiter les problématiques individuelles, les trois enfants ont été accueillis dans trois groupes différents.

A son arrivée, Roland fonctionne sur le mode de la séduction, et nous ne trouvons pas un enfant au passé douloureux, dans la violence, la fuite et la destruction. Nous n'avons pas eu à intervenir dans des conflits majeurs. C'est aux vacances de Toussaint que Roland exprime sa satisfaction à l’idée de passer quelques jours chez sa grande mère. Il lui arrive fréquemment de parler de sa mère en de très bons termes et de nous amener à comprendre son attachement très fort. Toutefois avec le temps nous nous

vertu de la loi du droit d'auteur.

sommes aperçus que Roland vit souvent dans le mélodrame. dans une dynamique morbide.

Avec son regard d'enfant battu, il évoque parfois sa responsabilité dans le suicide de Mr X. Il y a tout un travail de déculpabilisation à poursuivre avec Rolandd. C'est dans la période des vacances de Noël qu'il va solliciter sa mère pour se rendre sur la tombe de Mr X. Cette démarche réactivera pendant un certain temps une intense douleur.

Quelques temps après il formulera clairement le désir de retrouver son père, qui semble-t-il .lui manque. C'est alors que l'assistante sociale contacte Mr Y et l' informe du placement de ses enfants au foyer

Roland et ses frères se rendent alternativement chez leur mère afin de créer des moments privilégiés aux vacances de Noël. En Février Roland rencontre la psychologue de l'établissement pour un bilan psychologique. Globalement les tests indiquent un QI. de 104 (cependant se référer a la note de la psychologue). Dans le groupe il arrive fréquemment que Roland s'isole dans sa chambre pour lire loin des autres enfants du groupe. C'est un enfant très brouillon. Il laisse traîner ses affaires partout et égare fréquemment des obiets personnels. Une des particularités de Roland est de se fermer à des moments où il existe dans sa famille beaucoup de fusion/confusion; et plus particulièrement avec sa mère. A son retour de week-end il dit que tout c'est très bien passé alors que nous apprenons par sa mère que le week-end a été le théâtre de disputes et de violences avec son frère Simon. En parlant de cette situation précise, Roland sollicite que1ques jours après ses référents pour leur exprimer son inquiétude "Quand Simon est seul chez moi, maman dit que ça va mieux. Il demande a1ors de rester au foyer un week-end sur deux puisqu'il se vit comme mauvais, créant le trouble dans sa famille. Sa culpabilité est une fois encore omniprésente et le déstabilise.

C'est à l'occasion des vacances de Pâques chez sa mère que Roland apprend que son père serait en prison par le fils de la concubine de Mr X. A son retour de vacances, Roland interroge les éducateurs, car il désire savoir la vérité. Il reçoit une lettre de son père qui ne fait aucune allusion à son incarcération. Roland remarque que son père lui donne une nouvelle adresse En effet l'adresse correspond à la Maison d'Arrêt de V Mme Z, assistante sociale, nous confirme l'incarcération de Mr X pour le motif de viol sur mineur. L'information officielle de l'incarcération du père sera donnée aux trois enfants par l'assistante sociale en présence des éducateurs L'aîné Richard révèle â cet instant avoir subi des sévices sexuels de la part de son père et désigne Roland comme ayant subi les mêmes violences. Le soir même, Roland me révèle qu'en 19.. son père l'aurait masturbé un soir alors que sa mère était sortie promener leur chien. Depuis cette révélation (extrêmement douloureuse pour Roland} il en a suivi une longue déposition â la gendarmerie de T puis un entretien avec un médecin. Il apparaît clairement que sa maman était au courant de ce qui s'était passé entre son ex-mari et leur fils car Roland a déclaré qu'il en avait parle dès le lendemain matin â sa mère, et pour éviter des histoires il ne fallait en parler â quiconque. Un secret bien lourd â porter.

Roland se rend régulièrement chaque semaine au C.M.P où il s'entretient avec Mr B.

Au plan scolaire Roland réalise en CM 1 une moyenne de 14,87. Son institutrice note qu'il peut être susceptible, au caractère changeant, parfois coléreux. Il passera sans

vertu de la loi du droit d'auteur.

problème en CM 2.

Relation avec la famille

Nous avons reçu en présence de ‘assistante sociale, Mme F, pour évaluer le déroulement des week-ends en famille et pour 1’informer des épisodes de la vie de ses fils dans l'institution. Tout en demandant de recevoir ses enfants toutes les fins de semaine, nous sommes arrivés en cette fin d'année scolaire à noter qU'il existe des problèmes relationnels entre Roland et son petit frère Charles (disputes, violence physique). Romuald fuyant le contexte en allant chez les copains dans son quartier. Mais, pour Mme F, il s' agit bien d'une certaine incapacité à contenir les pulsions de chacun de ses enfants. Précisons que les décisions de rentrer la mère et chaque fin de semaine a été prise à la demande de Roland, après les vacances de février. Mme F nous disant qu'il faut qU'ils apprennent à vivre ensemble, tous à la maison" . Si nous avons adhéré à ce juste propos~ il nous apparaît c1airement aujourd’hui que les capacités de Mme F à contenir la violence de ses enfants est fragi1e voire inéfficiente.

La violence non contenue de Roland dans ses épisodes malheureux avec son petit frère Charles nous conduit à penser que la mère présente~ n’arrive pas à contenir leurs pulsions destructives.

En conclusion Roland se présente dans un premier temps à son arrivée comme un enfant calme discret~ mettant en scène avec les adultes~ un personnage charmeur, séducteur, cachant en fait sa réelle personnalité. Cette personnalité très insécurisée s'exprime de façon archaïque chez sa mère. Celle-ci n'apporte pas de réponse et se trouve complètement débordée dans son rôle de mère. L/équilibre relationnel est précaire dans toute la famille et ne suscite pas chez nous d'engouement pour envisager un retour en famille. Tout au plus nous pensons à réaménager pour la prochaine rentrée scolaire~ des sorties de week-end en alternance pour les trois enfants. Il est impérieux que Roland poursuive de S. avec Mr B ses entretiens au CMP

Nous pourrons imaginer dès la prochaine rentrée scolaire de travailler dans 1a perspective de la recherche d’une famille d'accueil à l’horizon de l'année 19...

Rapport de synthèse n°2

Rapport à l'Histoire.

Depuis le mois de septembre Roland côtoie une nouvelle équipe éducative, il est resté dans un mutisme quasi-complet en ce qui concerne son histoire. Malgré tout, deux points importants sont à noter. Le premier est une demande faite à plusieurs reprises, celle de pouvoir rencontrer son père naturel à la Maison d'Arrêt de C. Roland correspond par courrier avec Monsieur L. Le second est l'idée quasi-permanente de sa culpabilité concernant le décès de son beau-père, Monsieur D.

Par Rapport à la Famille Roland passe un week-end sur trois chez sa mère. Les périodes de vacances sont partagées entre les trois frères. Entre ses différentes périodes, le jeune contacte sa mère à raison d'une fois tous les deux à trois jours. Ses discussions "tournent" sur la maman et ses demi-frères. Au début Janvier, Roland verbalise l'envie de ne plus aller en week-end. Après l'avoir questionné, il s'avère que Roland est bel et bien jaloux de son beau-père. D'ailleurs, Mme F évoque dès Novembre que l'ensemble de la

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

fratrie ne reconnaît pas le rôle du concubin, se substituant à lui. Si il y a bien une jalousie naissante, Roland semble mal la vivre et celle-ci l'embarrasse. Très rapidement, le jeune revient sur son idée de ne plus aller chez sa mère, et émet alors que sa décision était une boutade. Dans cette dynamique mère/garçon, Roland est en relation symbiotique. Parallèlement à cela, la mère évoque qu'il est le plus sage - ce qui n'a pas toujours été le cas - et qu'il l'aide plus facilement que ses deux frères. En Février, suite à ses demandes de rencontrer son père, Roland semble un peu moins à l'aise avec Mme F. Celle-ci ne daigne pas répondre positivement à sa demande. A cette période, Roland semble s'intéresser aux filles du groupe et de sa classe. De la même façon, il évoque un jour où je lui demande d'entrer dans le bureau: "Ma mère est morte". Cette phrase qu'il a répété à deux reprises avec un sourire aux lèvres nous a fait penser que sa mère devenait peut être trop encombrante à son goût. Cette idée a vite été écartée lorsque la maman a accepté l'idée que son fils pouvait rencontrer son père, et Roland a remis Mme F comme "objet de convoitise". D'une manière générale, ce qu'exprime Roland en ce qui concerne la maman est toujours excessivement positif Il rentre heureux de ses week-ends. Ses demi-frères semblent avoir un énorme intérêt à ses yeux. Malgré cela, nous ne pouvons rester indifférent aux retours de week-end du jeune. Nous avons été stupéfaits de son retour pour son départ en camp en avril. Roland présentait une hygiène corporelle et vestimentaire plus que douteuse. Nos propos bien qu'inentendables dans un premier temps ont été ensuite reconnus puisque Roland fera des efforts tout au long du camp. Pour en revenir à sa demande de rencontre auprès de son père, il lui a été demandé d'écrire au Juge des enfants pour avoir une réponse. Cette démarche n'a toujours pas été effectuée. Par rapport à la Loi Roland nous a démontré avec le temps que la loi avait un rôle certain. Si il se trouve régulièrement dans des périodes d'instabilité où il présente des comportements de transgressions aux règles établies, il sait aussi prendre un certain recul pour analyser ses actes déviants. Lors de problématiques avec l'adulte - institutions - éducateurs - où il peut porter des coups, il recconnaît qu'il est dangereux; verbalisant que ses actes relèvent de ceux d'un fou. Parfois, il verbalise que ses pensées culpabilisantes du décès de son ex beau-père en sont la cause.

Il lui a été dit par l'équipe éducative que cette vision est réductrice, et que d'autres problèmes mal-être, situation quasiment statique - avaient leur importance dans ses actes déviants. Malgré cela, Roland semble reconnaître l'intérêt de systèmes réglementés. Par dessus tout, il tient à ce que les règles soient pour tout le monde pareilles. En ce qui concerne les sanctions, il reconnaît leur rôle et ne s'y oppose guère. Par contre, il est rebelle à la frustration. Enfin Roland a déjà présenté des actes de racket auprès de plus jeunes. Jusqu'à maintenant, ce jeune ne semble nullement se préoccuper de sa santé. TI ne se plaint jamais de maux qui pourraient nous sembler imaginaires. Si Roland ne suit aucun traitement de fond, il a déjà fallu appeler les pompiers afin de le calmer au cours d'une crise, suite à un conflit avec son frère. Les états de perte de stabilité psychique semblent lui donner des maux de crâne persistants. En ce qui concerne l'hygiène corporelle, elle reste douteuse. Si il reste longtemps dans la salle de bains, il donne régulièrement bien plus l'impression de s'y pomponner que de s'y laver correctement. On en arrive parfois à se demander de quoi se lave-t-il ? - en rapport aux relations incestueuses -. Son rapport à la nudité tend aux extrêmes, soit porté à la pudeur ou à l'exhibitionnisme. Sous certains côtés, il garde son côté enfant cherchant une protection

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

de l'adulte. TI s'identifie à des personnages violents et protecteurs du monde - dessins animés - Il peut être lui même protecteur de plus jeunes du groupe ou de son frère comme violent sauf sur ce dernier. Son rapport à ses demi-frère et soeur prend là aussi une forme de protection. Vers la fin du mois de Février, son suivi CMP prend fin à sa demande. Vers les dernières séances, Roland présentait de plus en plus de difficultés à s'y rendre. Ses retours étaient explosifs. La dernière rencontre s'est effectuée avec un éducateur. L'intervenant du CMP a évoqué que le suivi depuis quatre ans avait été difficile de par le peu d'entrain du jeune à se dévoiler. Lors des dernières séances, plus aucune information ne filtrait. A cette même période, Roland s'est rapproché des filles du groupe et n'a plus voulu s'identifier aux personnages de dessins animés. A ce moment là, Roland nous a semblé vouloir se "chercher". Nous pensons tout de même que ce jeune évolue en va et vient dans une totale incertitude de l'avenir. En ce qui concerne ses tenues vestimentaires, ce jeune en prend très peu de soin. Ce manque d'intérêt semble porter sur d'autres points tels que le rangement de sa chambre, les objets appartenant à d'autres jeunes ou à la collectivité. Face à sa désinvolture, l'équipe éducative doit régulièrement intervenir, et non sans mal. Dans sa chambre, il entasse régulièrement de nombreux objets auxquels il semble ne porter que fort peu d'intérêt. Il garde aussi un ensemble de vêtements trop petits, mais qui semblent « renvoyer » à son histoire. Pour ce qui est de son comportement alimentaire, nous avons dû être très vigilants. Tout d'abord, il a du mal à tenir à table. Ce temps lui semble encore méconnu. Il n'y prend aucun plaisir notoire sauf lorsqu'il peut se trouver au centre de discussions. Avec le recul, nous avons pu remarquer qu'il s'est accaparé pendant une longue période de gros morceaux de pain, qu'il mangeait avant le repas. Depuis que nous sommes intervenus à ce niveau, il semble se poser beaucoup plus et n'évite plus les repas à table. Malgré tout, il ne présente pas un gros appétit sauf lors du goûter. En ce qui concerne son approche de la sexualité, Roland doit être repris régulièrement sur son langage. Dans sa gestuelle, il présente des comportements parfois provocants. Son approche est souvent douteuse. Si au début d'année, nous avons été vigilants sur une relation avec un jeune du groupe, notre interrogation n'a pas eu de suite. Malgré tout, il y a un besoin d'être attentif suite au passif A ce jour, Roland ne semble pas indifférent aux jeunes filles, ce qui n'était pas encore le cas en début d'année. Enfin, pour ce qui est du sommeil, il est respectueux des phases de sommeil. Il lui arrive régulièrement de s'extraire du groupe afin de lire dans son lit. Il prend un certain plaisir à s'isoler, à préparer tranquillement sa nuit à l'écart de tout. Le réveil est souvent difficile et nos interventions doivent se répéter afin qu'il se lève. il peut aussi rêvasser tranquillement au lit. Aucun problème de somnolence est à noter en journée.

Rapports interpersonnels

1) Avec les jeunes: Roland est un jeune qui se "déplace" dans le groupe. Il est parfois omniprésent ou inversement. Il ne se place pas en tant que leader mais il peut être au centre du groupe - qu'il connaît depuis un an et demi - sans aucune difficulté. Il est généralement assez dynamique et joueur. Son contact à l'autre est facile, il est tout de même plus proche des jeunes de son âge que des plus petits. Si il a une relation privilégiée avec le plus grand du groupe, il peut "évoluer" aussi auprès de plus jeunes. Dans son rapport à l'autre, il est parfois protecteur mais il peut être agresseur. Malgré

vertu de la loi du droit d'auteur.

tout, les rapports avec les plus grands changent guère, il présente des comportements de suiveur tout en sachant qu'il peut s'en détacher sans grande difficulté. Tout comme dans son rapport à l'autre, son mode d'entrée en relation est différent selon les rencontres. Mais d'une manière générale, il existe une relation établie sur des reconnaissances mutuelles entre les autres et lui. Pour ce qui est des relations de conflit avec les jeunes, Roland semble dominer son sujet. Il ne crée pas un conflit avec des jeunes plus forts que lui, ou lorsque ça se présente, c'est en présence de l'adulte. Par contre, le conflit - dans le verbal- peut s'adresser au plus grand comme au plus petit. Globalement, Roland entre en conflit physique avec des jeunes de sa force. Les raisons de ces conflits relèvent principalement d'insultes émises envers sa mère. Dans le conflit, Roland semble entrer dans un plaisir de détruire ou d'être détruit, mais aussi dans un jeu sadomasochiste. A plusieurs reprises, lorsque nous sommes intervenus pour arrêter un conflit, Roland présentait des micro signaux non-verbaux - tels rictus et mimiques - venant en décalage avec les actes violents qu'il posait ou qu'il recevait. D'un autre côté, si la vie en collectivité ne permet pas toujours aux jeunes de pouvoir prendre le recul nécessaire face à l'autre, et bien que Roland soit conscient de cela, il n'a pas encore la capacité à s'extraire du groupe lorsque ses tentions s'élèvent. C'est en partie pour cette raison, que de nombreux conflits n'ont pu être évités à son niveau. Toutefois, ce pré-adolescent semble mieux vivre sur te groupe depuis quelques mois. En ce qui concerne son rapport à la domination, rien d'observable n'est à noter. En fait, au sein du groupe, Roland reste avant tout un joueur. Il parait intéressé à un quelconque pouvoir sur le groupe. Par contre, il lui arrive parfois de se mettre en valeur, et là encore, cela passe par le Jeu. ne se confie rarement à d'autres éléments du groupe, il lui arrive malgré tout à parler de son frère ou de sa mère, et cela d'une manière fort positive. Au sein de sa chambre, de nombreux objets sont visibles. Sous une certaine forme, ceux-ci sont protecteurs. Ce qui reste étonnant chez Roland est son caractère. Il a une force qu'aucun autre jeune a sur le groupe. Malheureusement, il perd cet avantage en ne daignant pas s'adapter au contexte environnant. Pourtant, il a une intelligence vive lui permettant d'anticiper sur son quotidien, en vain puisqu'il ne désire pas se "fouler" outre mesure.

Avec l'adulte Le dialogue avec Roland est relativement facile. Il est moins facile lorsque nous abordons des sujets un peu pointus. En ce qui concerne sa famille, les mots sont toujours positifs. Lorsque nous recadrons sur une certaine réalité existante, Roland devient un récepteur attentif qui n'émet plus aucune parole. Pour les points qui le préoccupent, ce jeune reste fort réservé et évasif Lorsqu'il lui arrive par erreur de donner une information pouvant compromettre sa famille, Roland se rétracte rapidement. Le contact est lui aussi facile. La spontanéité du jeune demande parlais à être freinée -principalement au niveau du langage- Dans son quotidien avec l'équipe éducative, Roland parait confiant. Il présente aussi d'autres visages tels que ceux de séducteur et chahuteur. Lorsqu'il traverse une période d'insécurité, Roland présente des comportement d'opposition dure. Cette attitude s'est principalement présentée entre décembre et janvier. Cette période d'instabilité a créé de nombreux heurts avec le personnel éducatif. Dans ces moments,

Roland ne semble plus capable d'entendre quoi que ce soit. C’est toute l’ambivalence de Roland dans ses périodes d'instabilité, -il est extrême dans ses ressentis et ses

vertu de la loi du droit d'auteur.

attitudes et il peut devenir buté et insolent. Face aux attitudes éducatives, il peut être sensible à la douceur comme à la fermeté. Dans le premier cas de figure, il peut fonctionner en miroir mais en général, le jeu reste son mode de réaction. En revanche, face à la fermeté, il a longuement fonctionné dans l'opposition passive ou active mais à l'heure actuelle, si il fonctionne par période en louvoyant, ses attitudes sont bien moins réactionnelles. De plus, Roland commence à mieux écouter l'adulte; ce qui minimise ses réactions opposantes. Malheureusement, la note d'incident en référence à la journée du 31 Mai dévoile un tout autre profil Le fait de pointer un poignard face à une éducatrice pose dans un premier temps le problème de sa capacité d'emmagasiner un ensemble de repères, dans un second temps l'irresponsabilité de Roland au travers d'actes et, dans quel mal-être se trouve actuellement ce jeune. En ce qui concerne la frustration, Roland la vit mal ; bien plus que la sanction qu'il accepte normalement sans trop de difficultés. Lorsque l'éducateur le responsabilise, il prend son rôle au sérieux en respectant les consignes données. Pourtant, un risque pose, celui où Roland peut défendre les demandes de l'éducateur en usant de sa force. Pour ce qui est de se valoriser, Roland passe encore par le jeu. il ne semble pas être capable de mettre en valeur les actes positifs qui lui arrive de poser.

La Scolarité.

Roland termine son cycle en école primaire à T.. il a déjà vécu un redoublement. L'année a été difficile. Le constat de fin d'année démontre que si ce jeune est d'intelligence normale, il fournit un travail plus que moyen. Dans son quotidien, Roland présente une inadaptation au milieu scolaire avec de gros troubles du comportement. Il a présenté de nombreux comportements violents envers le personnel enseignant. Si le jeune passe en 6ème générale, les instituteurs sont très inquiets pour l'année prochaine. Pour cette raison, l'orientation s'effectuera dans un collège hors de T.. Les risques de contact avec un environnement de copains et de son frère sont à éviter à tout prix.

Il est inscrit au club de football de T. Il a fallu une vigilance de l'équipe éducative pour qu'il se tienne à cette activité. En ce qui concerne les secteurs du type tertiaire, Roland est autonome et ses comportements restent adaptés aux contextes. Pour ce qui touche à la communication, Roland écrit et téléphone facilement à sa famille.

Comportements dans les activités. les activités manuelles: Roland sait s'isoler du groupe afin de pratiquer le dessin, le coloriage et la construction d'objets. Il investit sa chambre en la décorant régulièrement. Bien qu'il évolue dans une chambre souvent dérangée, il est méticuleux dans ses différents travaux. Au sein du groupe, il lui arrive souvent d'être entraîné par d'autres jeunes afin de s'inscrire dans des jeux ou des constructions diverses. b) les loisirs: la télévision reste son passe-temps favori. Il s'inscrit facilement dans les jeux vidéos, les jeux de société mais aussi la lecture ou le bricolage. c) les services collectifs: l'équipe éducative se doit de l'accompagner afin qu'il assure les services dans leur totalité. Malgré cela, il ne s'oppose pas au principe institutionnel si tout le groupe est au même niveau. Il tient à cette équité entre les jeunes sur l'ensemble des fonctionnements.

Rapport au placement

Cela fait maintenant prés de deux ans que Roland est au foyer. Il connaît tous les

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

recoins de l'institution où il évolue avec une grande facilité. Son espace privilégié reste sa chambre (individuelle). Comme pour beaucoup d'autres jeunes, Roland a ce besoin en lieu inconnu, de faire le "tour du propriétaire" pour trouver ses repères et son équilibre. Tout comme dans les lieux qu'il côtoie régulièrement, les éducateurs doivent être vigilants sur le foutoir qu'il engendre. Mais d'une manière générale, Roland a régulièrement un besoin de s'entourer d'objets mal rangés et qui semblent inutiles pour se rassurer. IX - Rapport au temps Roland connaît les rythmes institutionnels. Il lui arrive de dépasser les repères-temps qui lui sont appropriés. Ses raisons sont douteuses - doutes sur les heures données, à oublier l'heure, se trompe d'heure - mais ses retards ne dépassent pas la 1/2 heure. II lui est difficile de se projeter dans un quelconque avenir professionnel en raison d'un passé et d'un présent lourd à porter. Au niveau vestimentaire, bien que débrayé, Roland porte des vêtements adéquats selon les Saisons.

Rapport à l'argent

D'une manière générale, Roland dépense facilement son argent de poche. Malgré cela, il peut patienter sans argent. TI lui arrive même de faire des économies pour des achats précis. Il semble ne porter que très peu d'intérêt à la valeur des objets. Il ne cherche pas à travailler afin de se faire plus d'argent de poche.

Expressions affectives.

Humeur : Roland se présente sous la forme d'une humeur égale; il est souvent joueur, rieur ainsi que provocateur au travers des jeux. Si ses comportements se "posent" comme positifs, ils cachent un mal-être profond qui est observable par le biais de pulsions qu'il contrôle avec d'énormes difficultés. Ces pulsions passent par des ressentis et des comportements extrêmes tels que des envies de mort, une violence orientée vers lui ou l'autre et de brefs passages dépressifs. Ces pulsions sont semble-t -il imprévisibles par Roland et par son milieu environnant. Instabilité. Il est précieux que le contexte où ce jeune évolue soit stable. Des repères fixes" tels que sa chambre, son groupe avec ses règles ou les limites à l'espace et au temps sont rassurants. Cela est d'autant plus important que le psychisme de Roland est fortement perturbé. Il traverse des périodes d'instabilité de courte durée où il a du mal à se contrôler. Dans ces moments de "crise", il y a toujours eu la présence de l'éducateur. Si ce dernier n’est pas toujours au centre de la tension, il est prêt à intervenir dans des délais rapides. De plus, nous pouvons constater que l'adulte devient dans un temps plus ou moins rapide l'unique récepteur de sa tension interne ou de ses comportements verbaux ou non-verbaux. Cela s'est aussi présenté à plusieurs reprises à l'école. Généralement, Roland attire l'attention consciemment ou inconsciemment dans ses états d'excitabilité. Dans l'instant, il n'arrive pas à se calmer, il faut un certain laps de temps avant qu'il ne puisse s'apaiser. Cet apaisement lui permet alors de réfléchir sur les actes posés. Il va alors prendre conscience des risques encourus. L'incident du 31 Mai a aussi dévoilé qu'il vit fort mal sa prise de conscience et le fait que les adultes renforcent son propre constat avec en plus un rapport à la loi.

Conclusion

Roland est un jeune intelligent. Il a de réelles capacités d'analyse. Malheureusement, son histoire et son présent le dépassent et l'handicapent énormément. D'ailleurs, il a verbalisé en fin mai qu'il était trop jeune pour "porter" ce passif. Dans la continuité de sa

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

réflexion, Roland a évoqué sa difficulté à gérer sa violence. Après chaque acte violent, Roland culpabilise, se sent bête voire fou. Selon lui, il ne fait que reproduire des attitudes connues et l'équipe pense qu'il n'a pas connaissance de réponses plus adaptées. De plus, les éducateurs supposent qu'il demande indirectement à être aidé. Malgré cette difficulté, Roland a montré une capacité à s'inscrire dans un groupe et à poser un ensemble d'actes positifs selon les périodes. Pour son orientation scolaire, nous optons de plus en plus pour un collège autre que celui de son fière. En ce qui concerne le projet pour l'année prochaine, le retour en famille n'est pas envisagé. Pour l'équilibre de la fratrie, les trois fières seront une nouvelle fois dans des groupes différents. D'un point de vue individuel, un premier projet a été pensé lorsque Roland a fait la demande d'une famille d'accueil. Si il s'est avéré avec le temps qu'il n'était plus demandeur, L'assistante sociale nous a informé qu'il en avait parlé à son ancienne famille d'accueil alors qu'il passait un week-end chez sa mère. Il est probable que Roland n'ose pas ou plus évoquer ses envies, à moins qu'il"nactionne de tels comportements ou dires pour faire réagir l'adulte ou peut-être encore, qu'il ne peut penser à un projet hormis celui d'un retour chez la maman.

A ce jour, trois idées d'orientations distinctes sont envisagées. La première prend le problème de violence comme un axe prioritaire de travail. Pour cela, l'idée du maintien du jeune au moins auprès d'une partie de l'équipe de cette année serait pertinent. Ceci permettrait d'assurer un suivi thérapeutique sur l'ici et maintenant - à l'inverse du travail de fond mené par l'éducateur spécialisé en CNIP - et un suivi quasiment quotidien d'une partie de l'équipe qui l'a observé en 19... Cette deuxième approche aurait pour but d'intervenir sur les comportements et le mal-être du jeune. Le second projet est une orientation vers une des maisons de C.. Le choix pourrait donner à Roland, une possibilité de créer une nouvelle image. Les inconvénients sont à prendre dans un système circulaire. Primo, le jeune avec un tel bagage comportemental". Le nouvel environnement l'oblige à travailler sur son adaptation au milieu, ce qui peut l'empêcher d'investir d'autres axes de travail. Secundo, l'équipe éducative doit se prendre un temps d'observation avant de pouvoir envisager un suivi quotidien sur un problème tel que la violence! Tertio, Roland peut une nouvelle fois renforcer ses attitudes à risque sur le temps où l'équipe travaille sur l'observation. Le troisième projet aurait comme support un lieu de vie. Ce contexte où le travail s'effectue d'une manière beaucoup plus individualisée et dans un projet à plus long terme permettrait probablement à ce jeune de se poser. Une intervention en profondeur pourrait même être entreprise. A l'heure actuelle, il n'existe toujours pas de structure de ce type en Haute-Savoie. Mais à X, un lieu de vie intéressant a été visité par l'équipe.

Dans tous les cas de figure, il semble dès aujourd'hui important de mener une intervention auprès de ce garçon pour éviter que la violence n'évolue vers d'autres horizons.

Rapport de synthèse n°3

RAPPORT A L'HISTOIRE

Depuis la rentrée de Septembre 1996, Roland a poursuivi la correspondance écrite avec son père (depuis 19..). La fréquence de leur courrier s'est même rapprochée dès le mois de Janvier 1997. Mr L. lui a aussi fait parvenir une somme de 300 Francs. Certains

vertu de la loi du droit d'auteur.

de ses courriers ont marqué psychologiquement le jeune - ratage de repas, fermeture sur lui même - mais il n'en a jamais fait part à l'équipe éducative. A l'inverse de l'année dernière, le pré-adolescent n'a pas fait de demande afin de rencontrer son père à la Maison d'arrêt. C'est dans des états de mal-être que Roland parle de son père; ce dernier est perçu comme quelqu'un de négatif. Le 17 Avril, Roland est informé par notre chef de service qu'un courrier du T.G.! de C. lui demande d'être témoin au procès de son père qui a lieu le 22 Mai. Le jeune signe sa citation à comparaître le lendemain.

Au début du mois de mai a lieu un entretien téléphonique entre la maman et l'équipe éducative. Selon Mme F., son fils veut être présent au procès - Il l'avait clairement évoqué au chef de service - afin d'aborder et d'être entendu au sujet de la violence subie à son égard. Il est vrai que la plainte déposée par la maman en 19.. n'a pas eu de suite en raison d'une prescription. En tout état de cause, le choix du jeune à se rendre au procès pourra peut-être l'aider à mieux comprendre certains faits de son histoire.

RAPPORT A LA FAMILLE

A) Roland et Mme F: la fréquence des visites chez la maman est la même que n'année précédente. Avec le recul, il semble vraisemblable qu'une nouvelle dynamique s'installe dans le milieu naturel. Comme dans beaucoup d'événements passés, Roland parait en être le déclencheur tout en sachant que dès le mois de septembre, Mme F. avait présenté une attitude bien plus énergique que dans le passé. Pour en revenir à Roland, nous (l'équipe et la maman) avons eu à nous interroger sur certains de ses comportements. Le premier date du mois de décembre et s'est déroulé au sein de l'institution. Le pré-adolescent a été pris en possession de nombreuses cartes pornographiques représentant des hommes nus. Dès la mi-décembre, ce problème a été soulevé avec le jeune, la psychologue qui le suit au CMP, la maman et un membre de l'équipe. A partir de cette date, il semble qu'un nouveau type de communication va naître entre la maman et son fils. Il va reposer sur un « terrain» touchant aux tabous tels que les ressentis et la violence. Malgré cela, un nouvel événement entre Mme F. et Roland va engendrer de nouveaux questionnements. Concrètement, le jeune s'en prend presque physiquement à sa mère en date du 1er Janvier (cf note d'incident du ..). Dès lors et pendant près d'un mois, Roland est fortement perturbé - les repas se déroulent difficilement, le jeune s'en prend au matériel de l'établissement, ses états d'instabilité sont quasi quotidien. Ses nombreux comportements déviants nous ont amené à nous entretenir avec lui régulièrement. Lors de l'un d'entre eux, Roland évoque qu'il a une famille de fous, que son père n'est qu'un« pédé» et qu'il ne veut plus entendre parler d'eux. Après être sorti du bureau et avoir longuement pleuré sur son lit, il reviendra rencontrer l'équipe afin de revenir sur les dires concernant ses week-ends chez sa mère. La fragilité psychique de Roland est resté sensiblement identique jusqu'à sa deuxième sortie chez la maman pour l'année ... A son retour de week-end, Roland nous est apparu apaisé et nous avons pu observer une amélioration des comportements. En fait, ce temps de rencontre entre la mère et son fils leur aurait permis d'aborder l'incident du 1er Janvier, et de la violence dans une certaine globalité. Dès lors; nous avons eu des contacts téléphoniques beaucoup plus réguliers et plus consistants concernant les week-ends du jeune.

Le fait que la maman et son fils soient amenés à témoigner au procès de Mer L. doit

vertu de la loi du droit d'auteur.

les inciter à parler beaucoup plus profondément d'un passé lourd en événements. Cet état de fait semble entraîner Roland dans cette même dynamique de communication. A ce jour, nous pouvons apprécier l'énergie - même si elle reste fragile - de la maman et de ses enfants; énergie que nous pensions encore irréalisable il y a quelques mois.

B) Roland et Richard : Dans une certaine continuité du projet, les frères vivent sur des groupes différents. Hormis les problèmes rencontrés le 1er Janvier, les jeunes ont des relations au sein de l'institution sans gros problèmes. Ils se rencontrent régulièrement et sont assez proches. Depuis l'annonce de leur citation à comparaître au procès de leur père, on a pu observer que leur relation de frères s'est même renforcée. Si on ne connaît pas le contenu de leurs entretiens, l'entente nous semble bien meilleure.

C) Roland et Cyril Entre les mois de septembre à décembre Roland a rendu visite à Cyril à deux reprises. Ces rencontres se seraient plus ou moins bien déroulées. Depuis, plus aucun rendez-vous n'a été pris mais Roland a maintenu des contacts par téléphone. Lors du premier trimestre, l'équipe de l'établissement X nous a informé que le pré-adolescent avait profité de ces appels pour faire peur à son frère. L'incident a été repris et plus aucun problème n'a ensuite été soulevé.

DI Le jeune est très proche de son demi-frère et sa demi-soeur. Si il prend soin de prendre des nouvelles d'eux lorsqu'il appelle sa mère, il semble s'en occuper lors de ses périodes de week-end.

IV - RAPPORT A LA LOI

En septembre 19.., Roland intègre un nouveau groupe et une équipe plus ou moins inconnue à 80 %. Il lui faut près de cinq mois pour s'adapter plus ou moins correctement aux nouvelles règles. A ce jour, si sa vie sur le groupe est rassurante et équilibrante, de nombreuses sautes d'humeur ont pu être observées. Lors de ces moments d'instabilité, Roland s'est opposé au cadre posé reprochant à qui voulait l'entendre qu'il n'avait rien à faire en institution. Face à l'interdit, ce jeune a longtemps évolué selon ses états psychiques. Si nous avons constaté une amélioration notoire des attitudes depuis son arrivée sur le groupe, Roland sait se situer d'une manière générale sur la limite à ne pas dépasser - ce qui nécessite des remises à niveau dans l'instant -. Pour les problèmes plus importants, il peut se rapprocher de l'éducateur avec un discours adapté tel que « je suis comme ça parce que je n'arrive pas à me contrôler» ou« mes actes ne sont que des reflets de mon passé». Si l'équipe peut entendre sans accepter l'acte déviant, îl lui arrive de se questionner aussi sur la capacité du jeune à manipuler son monde.

Enfin, Roland peut montrer une réelle capacité d'adaptation aux règles extérieures mais là, nous percevons que le jeune a besoin de renforçateurs pour tendre vers un mieux. Le verdict du procès du père peut en être un en vue d'une meilleure adaptation aux lois sociales.

RAPPORT AU CORPS

A l'inverse de l'année passée, l'hygiène corporelle est plus soignée. Ce nouvel état émane bien plus de l'équipe qui veille que d'une prise de conscience du jeune. En fait, cela lui semble être encore bien secondaire. Par contre, la propreté vestimentaire s'oriente vers un mieux. Malheureusement, il reste fort peu respectueux des vêtements.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Là encore, nous constatons une amélioration depuis quelques semaines mais avec une double vigilance des éducateurs. Pour l'équilibre alimentaire, il y a là aussi une amélioration mais des excès sont parfois observés. Pour un meilleur équilibre psychique, un suivi psychologique a été mis en place vers la mi-novembre à la demande du Juge. Si il est correctement suivi, il semble que le jeune n'y soit que peu acteur. Là encore, le procès du père parait être un élément déclencheur d'évolution dans le travail thérapeutique.

RAPPORT INTERPERSONNEL

A) Avec les jeunes Il est parmi ceux qui sont peu présents sur le groupe. En période scolaire, il part à 7h15 pour rentrer le soir vers 18h30. Jusqu'à la fin 1996, Roland g' est présenté en tant que leader et/ou suiveur négatif Il a régulièrement essayé d'entraîner d'autres jeunes dans ses revendications - oppositions régulières contre les règles établies par l'équipe éducative - mais en vain. Par la suite, Roland s'est progressivement posé au sein du groupe. Il reste fort proche des jeunes de son âge ou des plus âgés. il est joueur et il aime taquiner son entourage. Ses meilleurs rapports se font avec les garçons. Bien que quasi-inexistant à l'heure actuelle, les conflits qu'il a eu avec les éléments du groupe ont plus été de types verbaux que physiques. Ils reviennent pour des affaires bénignes et visent plus facilement les filles ou des garçons moins âgés que lui. Si dans le passé, nous observions un certain plaisir « sadomasochiste» par le biais de conflits physiques, cela semble aujourd'hui beaucoup moins pervers. A l'inverse de l'année dernière, Roland est peu protecteur des plus petits (il y en a peu sur le groupe). A l'heure où l'équilibre du groupe est bien stabilisé, les relations qu'il entretient avec l'autre semble reposer sur une reconnaissance mutuelle.

En ce qui concerne le respect, Roland y est peu attentif Partageant sa chambre avec un autre pré-adolescent, l'équipe a dû redoubler sa surveillance pour qu'il n'empiète pas sur le territoire dans sa totalité. Longtemps «je m'en foutiste» de ses affaires et de l'autre dans sa globalité, il commence à faire des efforts pour cohabiter avec son compagnon de chambre. Enfin, de par sa force de caractère et une intelligence vive, Roland reste un jeune qui sort du « lot». Malheureusement, ses tensions internes lui empêchent de mettre à profit de telles valeurs.

Avec l'éducateur Depuis longtemps, le pré-adolescent est partagé entre l'amour et la haine de l'adulte. Si ces différents ressentis lui rendent la tâche difficile, la difficulté est bien plus grande lorsqu'il y a convergence de ces deux ressentis pour une même personne. L'un des exemples le plus marquant est sûrement celui de son père. Parallèlement, la notion de confiance a son importance. Pour lui, la confiance envers l'adulte s'est envolée par les événements passés. Par conséquent, Roland a de grosses difficultés à entretenir une relation facile avec l'adulte. En raison de son doute, Roland a des tendances à tester son environnement proche - jouant sur la cohésion et la solidité des équipes et des individus -. Au travers cette approche, Roland semble commencer à apprécier et à avoir confiance envers certains hommes et certaines femmes.

Parallèlement à cela, Roland a progressivement trouvé son propre équilibre en vivant à côté de l'éducateur, Pour cette raison, nous pouvons de plus en plus constater que le jeune maîtrise de mieux en mieux son rapport à l'autre. Malgré cela, Roland ne peut

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

reconnaître l'intérêt du placement; l'éducateur reste un adversaire qui le répare de son milieu naturel. Pourtant, son approche auprès de l'éducateur évolue positivement. D'un statut d'adversaire, l'image de l'éducateur semble être à ce jour perçue comme celle d'un élément neutre, voire partenaire. Cette nouvelle image serait récente et serait la résultante du travail d'accompagnement fait par l'équipe éducative et par le chef de service en ce qui concerne l'avant et le pendant du procès du père. Si notre perception est bonne, nous pouvons espérer intervenir auprès du jeune d'une façon beaucoup plus constructive que dans le passé. Au niveau comportemental, Roland a fonctionné en dents de scie pendant près de sept mois. Deux signalements ont même été envoyés au Juge suite à plusieurs conflits répétés avec des jeunes ou des éducateurs. Avec les travailleurs sociaux, Roland a posé des comportements inacceptables _ mensonges, vols, coups et casse de mobiliers institutionnels -. Dans ces interactions, on peut penser que le pré-adolescent a testé la fiabilité de l'adulte et du système environnemental comme il pouvait déjà le faire l'année passée. Après cette première approche, Roland s'est progressivement détourné de l'adulte pour s'en prendre beaucoup plus au matériel. Avec le soutien de l'équipe, il a commencé à parler de détresse, de perte de contrôle et par mots cachés, d'un besoin d'aide face à son malaise. C'est à cette période que Roland a été audiencé et où le Juge lui a donné de nouvelles alternatives pour freiner, voire stopper certaines de ses attitudes pulsionnelles. Depuis l'audience, Roland n'a plus posé d'actes déviants envers lui-même ou envers son entourage. En conséquence, nous pouvons espérer que dans cette relation adulte/jeune une poursuite vers un mieux se concrétise et que le filet de protection fait pas les différents intervenants permette un meilleur travail en partenariat avec le jeune et sa mère.

-RAPPORTS SOCIAUX

Al La scolarité: à la rentrée Roland a commencé une 6ème en école privée sur C.. Nous avons pu constater de bien meilleurs comportements en comparaison à l'année précédente. Il évolue dans une classe où les jeunes ne posent pas de problèmes outre mesure. Dans cet environnement, Roland semble y trouver une sérénité jusque là inconnue. Quant aux résultats, ils restent faibles. Des problèmes d'investissement, de mémorisation et de concentration sont notables. Au vu de ses résultats, les professeurs demandent le redoublement en raison du potentiel du jeune.

Bl Autres: le pré-adolescent n'a pas pratiqué d'activités au cours de l'année. En ce qui concerne les secteurs tertiaires, Roland ne présente pas de difficulté pour les investir. En ce qui concerne la communication, le jeune utilise le courrier et le téléphone sans difficulté.

-RAPPORT A L'ESPACE

En comparaison à l'année dernière, Roland montre un désinvestissement du lieu de placement qu'il n'avait pas.. Il verbalise encore beaucoup le fait que c'est chez sa mère qu'il se trouve chez luiSi on ouvre son armoire, très peu de vêtements s'y trouve; tout serait chez lui. Il y. aurait aussi un ensemble d'objets ne lui appartenant pas qui se trouveraient chez lui. Si comme l'année dernière, il verbalise son mal être à être placé, il concrétise beaucoup plus matériellement cet état depuis le début de l'année.

RAPPORT AU TEMPS

vertu de la loi du droit d'auteur.

Une nette amélioration est à noter depuis le début d'année sur le respect des temps qui lui sont donnés. Aucune projection sur un avenir professionnel n'a été verbalisé par ce jeune; il y a encore beaucoup de travail avant qu'il puisse se recentrer sur lui-même pour envisager ce type de démarche.

Au niveau vestimentaire, Roland est bien moins« débraillé» que l'année dernière et ses vêtements sont plus en adéquation avec les saisons.

RAPPORT A L'ARGENT

L'effet du groupe a certainement une incidence sur le rapport du jeune avec l'argent. Il ne le dépense pas de façon inconsidérée et il sait même faire des économies à certains moments.

EXPRESSIONS AFFECTIVES

A) Humeur : Roland passe par des phases moyennement longues (4 à 5 mois). Ces périodes varient selon ses états internes. Cette année, il a tout d'abord présenté des attitudes d'instabilité. Les jeux qu'il a mis en place avec les jeunes ou les éducateurs ont semblé renforcer des états de malaise. Ensuite, Roland a présenté un profil beaucoup plus agréable; on a pu percevoir une certaine satisfaction dans le contact avec autrui. Son côté espiègle est même réapparu. Enfin, il présente une humeur stabilisée dans le positif; l'accompagnement éducatif serait semble-t-il beaucoup moins pesant pour lui.

B) Instabilité: Comme nous avons pu le signaler l'année dernière, Roland a besoin d'un cadre stable avec des règles et des limites repérantes. Evidemment, il ne peut l'accepter et met tout en place pour prouver le contraire. Cette année, ce cadre a été clair et il a mis quatre mois pour s'y sentir bien. A ce jour, il n'éprouve plus le besoin d'extérioriser son instabilité et les comportements s'en trouvent plus positifs. Malgré tout, nous constatons que cette amélioration comportementale puise dans ses ressources d'auto-contrôle et qu'un travail de fond (thérapie) doit être poursuivi.

CONCLUSION

Dans une certaine continuité, Roland a présenté des comportements et un discours jusqu'au mois de décembre comme ceux de l'année précédente. En 19.., il s'est plus «recentré» sur lui-même et sur sa famille. Le groupe semble avoir eu peu d'influence sur son quotidien comportemental. En réalité, il pourrait y avoir pris un ensemble de bénéfices de façon implicite, sécurité, stabilité, adéquation au milieu ou calme environnant. Parallèlement à cela, le nouvelle scolarité sur C. l'a certainement aidé à prendre du recul face à l'institution et à ses problèmes comportementaux scolaires. Dans l'ensemble, si Roland nous a montré une image moins perturbée qu'en 19.., nous restons inquiets pour son état psychique en raison d'un autocontrôle régulier de ses pulsions. De la même manière, si les derniers événements (procès à C.) ont toutes les chances d'être constructifs à moyen ou long terme pour Roland, on peut craindre à un effet «boomerang» pouvant être déstructurant par période. D'un autre côté, l'évolution de la situation familiale, la construction d'une communication moins superficielle au sein du milieu naturel et la vision plus positive de l'intervention éducative peuvent nous permettre d'espérer en un travail plus constructif avec ce futur adolescent. Malgré cela, tout est encore bien fragile. Il semble évident que la maman a besoin d'une aide éducative pour appréhender au mieux

vertu de la loi du droit d'auteur.

l'avenir.

A ce jour, si nous avons à évoluer au coup par coup avec Roland afin de le guider au mieux, nous ne pouvons que constater son désinvestissement au sein de l'institution qui dévoile son désir d'un retour plus ou moins lointain au sein du milieu naturel. Pour cette raison, il nous semble important de renforcer progressivement les liens familiaux par le biais d'une convergence répondant à des demandes émanant des différents éléments du groupe. Ce type d'intervention présenté à Roland sous la forme d'un projet devrait lui permettre de donner un peu plus de sens à une construction personnelle.

Rapport de synthèse n°4

RAPPORT A L'HISTOIRE

Dès le mois de Novembre, Madame F. nous téléphone pour nous informer de l'ambiguïté de Roland par rapport à son père. Concrètement, si il reconnaît la violence de Monsieur L., il continue de lui écrire, il se réfère à lui, il trouve injuste la sanction du Tribunal de C.. De plus, la maman observe des changements de comportement lorsque son fils lui parle de son père. Enfin, :Madame F. a eu l'occasion de lire les courriers envoyés par le père. Ceux-ci ont semblé manipulateurs. Pour ces raisons, 1Yfadame F. a demandé à l'équipe de lire les courriers du père. L'équipe a très rapidement observé que Monsieur L. faisait un jeu de séduction et de chantage auprès de Roland et de ses frères. Depuis la fin du mois de Janvier, Roland ne reçoit plus de courrier de son père et l'adolescent ne semble plus lui écrire. Quelques temps auparavant, Monsieur L. fait une demande pour rencontrer ses enfants. Cette demande lui est refusée quelques temps plus tard. A cette même période, Roland fait des révélations à sa mère comme quoi Monsieur L. a abusé de lui dans le passé. Suite à notre dernière rencontre avec l'assistante sociale, Roland et la maman, cette dernière va porter plainte contre le père.

RAPPORT A LA FAMILLE

A) Roland et sa maman : en raison de nombreux problèmes - tension du jeune avec son frère, doute sur des comportements « sexués de Roland Roland se rend un week-end sur deux chez sa mère lorsque son jeune frère est en établissement. Depuis la rentrée de Septembre, Madame F. est globalement satisfaite des relations qu'elle entretient avec son fils. Jusqu'aux révélations faites par Roland, le jeune a communiqué longuement avec sa maman sur les problèmes du passé. Depuis, les discussions ont disparu. Madame F. en est déçue. Elle perçoit les tensions de son fils mais ne sait plus trop comment les aborder. En début Mai, elle parle d'angoisse face aux risques de violence de Roland. L'équipe éducative a cette même appréhension - aux vues des derniers incidents - et redoute surtout une montée de violence de Roland dans les différents secteurs où évolue le jeune, et principalement dans ceux qui ne sont pas réellement protégés - famille, école et dans les rues -. Si la maman ne l'a pas explicité, Roland ne semble plus faire d'efforts, il fait ce qu'il veut avec ou sans autorisation de la maman. D'ailleurs celle-ci se plaint qu'il ne l'aide plus. A l'inverse, il sait être gentil à d'autres moments - visant ainsi des bénéfices secondaires. Finalement, si Roland rentre satisfait de ces week-ends et relativement détendu, la maman perçoit que son fils est régulièrement sous-tension et que cet état l'inquiète pour l'avenir.

Avec ses frères: Après le procès de Carcassonne, les deux fières ont semblé

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

proches. Ayant vécu ce moment fort d'une manière commune, une complicité - perçue comme positive - est« née ». Il est vrai que les jeunes se sont soutenus et on a perçu qu'il existait une relation de frère à frère. Par la suite et en raison du projet de retour de Richard chez sa maman, Roland a semblé prendre de nouveau du recul par rapport à Richard. Si il y a une discontinuité dans leur relation, il. nous apparaît de plus en plus évident que les deux frères savent se retrouver lors des moments difficiles.

Avec son petit frère: Les deux frères ne se rencontrent plus sur les temps de week-ends - sauf lors d'anniversaires ou lors de très courtes périodes en vacances -. Ce choix provient de tensions constatées entre eux et des présomptions envers Roland. A l'inverse de l'année dernière, Roland comme son frère n'ont pas fait de demandes pour se rencontrer au sein des institutions.

D) L'adolescent ne semble plus très attentif auprès des plus petits. La maman a informé dernièrement que son fils est resté avec eux alors qu'elle devait trouver un terrain de stage pour Richard. A son retour, Roland ne s'était pas occupé des petits et la maison était dérangée.

RAPPORT A LA LOI

A la rentrée de Septembre, Roland évolue dans le même groupe que l'année précédente. Connaissant les règles, il va progressivement les reprendre en compte dans son quotidien mais pour une très courte durée. Continuant son fonctionnement en dents de scie, il va vite avoir des comportements de transgression. Dans ces moments, il verbalise un ensemble de paroles contre les éducateurs, la police et la justice. En relation dueile, il en veut à la justice qui a incarcéré son père allant jusqu'à dire que son père avait des comportements normaux. Dans ses moments de difficultés, Roland est dans une provocation verbale et physique. Tout devient prétexte à créer un climat de violence envers les jeunes ou l'adulte. Deux notes d'incidents seront envoyées au Procureur entre Février et Mai 19... Si dans le passé, la frustration est mal acceptée, à ce jour, il transgresse l'interdit de façon quasi-permanente. lorsqu'il lui arrive de se reprendre, il retombe rapidement dans les transgressions. D'une manière générale, nos attitudes éducatives sont vécues par le jeune comme une source de frustration. Loin d'être conscient des risques qu'il prend, nous pensons que ce jeune entre dans une opposition à l'adulte qui peut être dangereuse pour lui connue pour l'autre. Se modélisant à l'image du père, il verbalise facilement que la Maison d'Arrêt ne l'inquiète pas Qutre-mesure. Si jusqu'à l'année dernière, nous pensions que son intelligence lui permettait de s'adapter, nous en sommes bien moins sûrs cette année.

RAPPORT AU CORPS

L 'hygiène corporelle est correcte malgré le fait que cela reste encore bien secondaire à ses yeux. Etant bien dans la dynamique d'adolescents, Roland prend assez de soin à porter ses vêtements mais dès que ceux-ci sont portés, le jeune les laisse traîner dans sa chambre. - Les prêts (voir les vols ?) sont « monnaie courante» chez lui. Notre manque de vigilance nous a régulièrement permis d'observer que l'adolescent peut vivre dans un «foutoir» sans que ça lui pose de problème. Ce constat est le même chez sa maman. Pour ce qui est de son suivi psychologique, Roland y a été que peu acteur jusqu'au jour où il n'a plus voulu poursuivre - rappelons que ce suivi a été demandé par le Juge en

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

raison de la violence de Roland -. Si l'adolescent a su parler de la violence auprès de la maman, cette approche ne suffit pas. La violence de ces dernières semaines reste inquiétante et Roland arrive de moins à moins à la canaliser.

RAPPORTS INTERPERSONNELS

A) Avec l'éducateur: Roland fonctionne toujours entre des sensations d'amour et de haine. Traversant la période de recherches qu'est l'adolescence, il semble se centrer sur ce qu'il connaît. Dans ces conditions, la relation est régulièrement teintée de maltraitances verbales, de mensonges et de dénis - de petites et grandes importances - .Malgré tout, il lui arrive aussi d'avoir une relation plus acceptable qui dépend évidemment de son état interne. Pour ce qui est de la relation de confiance qui a semblé prévaloir pour lui dans le passé, Roland semble vivre cet acquis. Malheureusement, cette relation est bafouée de plus en plus par ses transgressions quotidiennes du cadre. Si dans le passé, Roland a su s'excuser ou se justifier en utilisant un langage adapté; nous n'en sommes plus là aujourd'hui. En effet, l'adolescent ne semble plus se référer à l'éducateur dans un contexte global. Concrètement, Roland peut faire le sourd face à nos dires, il peut se heurter verbalement ou physiquement, ou mettre en doute la parole de l'éducateur. En rapport à l'année précédente, que ça soit son approche ou sa relation à l'éducateur qui était alors en évolution positive, cette dynamique est maintenant inversée. L'adolescent est à « fleur de peau», il n'a plus aucun recul et son état impulsif est quasi-omniprésent. Globalement, il semble qu'après avoir testé la fiabilité du cadre en 19.. et 19.., il s'applique à contourner ce dernier. Cette approche n'a pas d'objectif positif mais a à l'inverse une consolidation psychique des plus négatives. L'adulte est source à frustration et comme il ne peut supporter cet état interne, les comportements tendent à la manipulation, à la violence envers son entourage. En fait, il se détourne de la réalité porteuse de bénéfices et d'inconvénients à court, moyen et long terme pour n'avoir que des avantages à court terme.

B) Avec les jeunes: très joueur, Roland de par son âge est un des leaders du groupe. Cette position est de moins en moins assurée de manière positive. Le jeu est posé avec des règles bien à lui. La force en est le maître mot sous-tendue par des biais tels que le chantage, les pressions de tout ordre et la manipulation. Lors de nos interventions, il entre rapidement dans le déni mettant rapidement l'autre jeune - souvent plus petit - dans une situation à le disculper. Parallèlement à cette approche, Roland semble prendre un plaisir à destabiliser les plus jeunes ainsi que certaines filles. Son approche est« cassante», il s'en prend au physique et au niveau intellectuel. A l'inverse de l'année passée, il ne joue plus un rôle protecteur auprès des plus jeunes et lorsque c'est encore le cas, on y perçoit des intérêts secondaires à court et moyen terme.

Ayant intégré le groupe des adolescents, Roland y a pris sa place. En clair, il n'est plus suiveur mais bien leader mais là-aussi les actes posés sont avant tout négatifs. Si on a le droit d'espérer en une évolution positive de sa part ce sera en étroite relation avec une prise de conscience. Mais à ce jour, il semble que Roland tire des avantages immédiats et ne prend pas du tout conscience des inconvénients à court, moyen et long terme. Pour ce qui est du respect envers autrui, cet adolescent est trop centré sur lui-même pour prendre en compte la liberté de l'autre. On peut donc parler de régression en comparaison à l'année précédente. Si pour l'année dernière, les tensions internes lui

vertu de la loi du droit d'auteur.

empêchaient de tendre vers des valeurs - qu'il a en lui - telles que une force de caractère et une intelligence vive, cette année a été une période où l'adolescent s'est laissé envahir par ses tensions négatives. Celles-ci ne sont toujours pas travaillées par Roland et par conséquent, il ne peut les maîtriser. Ce constat est aussi fait par la maman qui s'inquiète réellement pour Roland. Selon elle, les comportements de Roland sont identiques à ceux de son père.

C) Avec la hiérarchie: Roland ne reconnaît pas l'ordre - en général - comme un bienfait. Il ne reconnaît pas l'adulte car il est source de frustration. Lorsque l'adulte et lui sont en situation de jeu, l'adolescent ne pose pas de problème. Mais comme le jeu à ses règles, Roland va rapidement se poser au delà et bien évidemment, la frustration apparaît rapidement. Lorsque cette dernière n'est plus supportable, il ne semble plus capable de reconnaître celui qui 1'entoure. Lorsqu'il pose un acte de violence sur l'autorité, Roland se pose ensuite comme victime - se justifiant ainsi de ses actes - pour prendre après l'image du jeune ayant pris du plaisir à frapper l'autre. Il tient cette image tant auprès des éducateurs que des jeunes. En fait, Roland veut se placer en tant que jeune à ne pas embêter. J'ai pu aussi remarquer que le jeune vit facilement du vandalisme des autres mais aussi de la violence gratuite. Il se réfère quotidiennement aux jeunes des cités qui vont mal Si il y a bien une ambivalence en ce qui concerne son père, il en veut vraiment à la justice qui est fautive - selon lui - d'avoir incarcéré son père. Parallèlement à cela il rejette en bloc la police, les services sociaux et les éducateurs. En fait, il « tire» le maximum d'intérêts et rejette les inconvénients.

D) Avec les Hommes/Les Femmes: il semble plus facile pour lui de jouer avec les premiers. Par contre, dans le conflit, il se confronte de la même manière avec les deux.

RAPPORTS SOCIAUX

A) La Scolarité: Roland a su améliorer ses comportements au sein du Collège où il évolue depuis l'année dernière. Les résultats pour un redoublement en 6ème sont faibles. En vue d'un meilleur suivi scolaire, nous avons changé ses transports afin qu'il revienne plus rapidement au foyer. Cette démarche vient de sa demande. Mais comme l'année précédente, des problèmes d'investissement, de mémorisation et de concentration sont présents. Au regard des comportements et des résultats, le Collège lui propose un passage en Sème au bénéficie de l'âge. Quant à Roland, sa demande est claire, il veut une scolarité à la Maison Familiale de S. en vue de préparer un CAP Mécanique-Auto. Le 6 Mai, Roland rencontre l'assistante sociale et sa maman - l'éducateur référent est présent - pour aborder son projet scolaire pour l'armée. Ne pouvant faire abstraction des derniers évènements, l'éducateur aborde la violence gratuite et facile de l'adolescent auprès des jeunes du groupe. Pour le dernier évènement, Roland évoque que la jeune aurait insulté sa mère et pour cette raison., il lui a donné deux coups de poing sur la tête. Ne reconnaissant pas son acte démesuré, Roland va vite se renfermer sur lui-même pour quasiment ne plus parler. Pour les trois adultes l'entourant, le noeud du problème - sa violence et les problèmes avec son père ressurgissent de plus en plus et la scolarité n'a pas grande importance à la date d'aujourd'hui. A nos. questions: «Pourquoi une scolarité sur S.? Roland dit qu'il y connaît un copain et que le Collège lui plait Pourquoi la mécanique-auto? Si la question n'a pas réellement de sens en soi, Roland ne peut y répondre parce qu'il n'y a pas réfléchi outre mesure. Afin d'éviter les doutes, l'éducateur

vertu de la loi du droit d'auteur.

s'est précédemment entretenu avec le professeur principal du jeune afin de préparer l'entretien et l'orientation à venir. Pour cette raison, l'éducateur informe l'adolescent que la Maison Familiale de S. ne peut pas le former au CAP de mécanique-auto puisque ce n'est pas son secteur - cet établissement prépare des CAP en secrétariat et informatique -. Par contre, il peut lui permettre de faire une préparation d'un an pour une éventuelle entrée vers une autre Maison Familiale située près de T. Pour cette raison, nous lui proposons une entrée en préparation vers cette autre structure dès l'année prochaine puisque celle-ci fait aussi cette approche du CAP. La réaction est alors vive. Roland ne veut pas être éloigné de chez sa mère. Après avoir réagi, l'adolescent s'isole à nouveau. Une nouvelle fois nous pouvons observer le côté impulsif du jeune qui nous empêche ensuite de dialoguer sur son avenir. Après une heure de discussion entre adultes, le bilan est clair. Roland n'a aucun projet d'avenir. Le but qu'il se donne reste le retour chez sa mère mais pour y faire quoi? De nouveau la maman est inquiète de l'attitude de son fils. Elle aborde les révélations faites par Roland envers son père et prend la décision de déposer plainte dans les prochains jours. Selon elle, cela peut débloquer - peut-être -l'état interne de son fils. En ce qui concerne l'avenir scolaire de Roland, l'assistante sociale et l'éducateur pensent que l'orientation n'a pas d'importance. Roland a à régler ses propres problèmes avant de pouvoir investir un quelconque avenir professionnel La maman semble les rejoindre sur ce constat. Deux jours plus tard, Roland réaborde la scolarité à venir avec l'éducateur et l'informe qu'il veut changer de collège et être orienté en 5ème générale dans J'attente d'une orientation en Maison familiale.

RAPPORT A L'ARGENT

L'argent est fait pour être dépensé au jour le jour. Son compte est en négatif depuis deux mois pour régler des dégradations matérielles au sein de l'institution. Concrètement, il ne sait pas gérer son budget sur une durée moyennement longue (1 mois).

BILAN ET PROJET

Roland est dans le creux de la vague depuis début Septembre. L'audience de C. y est pour quelque chose mais l'adolescent n'a pas su rebondir avec le soutien du chef de service qui l'a accompagné à cette audience et avec celui de l'équipe éducative. Son approche (négative) de la vie est parfois renforcée par des dynamiques - de groupe - difficiles. A l'inverse, lorsque celles-ci peuvent le tirer vers le haut il maintient un cap le mettant en danger au quotidien mais surtout pour l'avenir. Sa construction de la vie l'amène vers une certaine forme d'auto-destruction psychique et comportementale. Ne se regardant pas évoluer, il vit au travers le regard des autres.

Au regard du quotidien et des faits marquants posés par l'adolescent tout au long de l'année, il nous semble primordial que Roland soit orienté vers un lieu de rupture. Pour l'ensemble de l'équipe éducative, ce jeune a besoin de se recentrer sur lui-même pour enfin se situer en tant qu'individu. il a un besoin d'isolement pour se poser des questions visant à se construire. Au sein d'institutions, Roland n'arrive pas à se poser, il fuit la réalité en déployant une panoplie de comportements vides de sens mais qui lui donne une image de « dur ». Par cette répétition de comportements, Roland s'autoconditionne, s'autoalimente et surtout inscrit en lui un mode pulsionnel basé sur l'instinct erroné de la réalité et de moins en moins sur une réflexion rationnelle.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Dossier n°3 : Simon.

14 ans, 2 rapports de synthèse.

Rapport de synthèse n°1

Au regard d'un parcours familial et personnel chaotique, turbulent, violent et abandonnique (cf écrits du Foyer de C. à D.), Simon arrive sur le foyer le 04/08/94, après de nombreuses discussions intra-muros au Foyer C. Mme F. (mère de Simon) étant sur la Haute-Savoie depuis Novembre 19.., le choix du rapprochement a finalement été entériné. Mme X, éducatrice à l'Aide Sociale à l'Enfance, nous conduit Simon au Foyer à 11 h. Mme F, attendue également n'est pas à l'heure. Avec Mme X, nous parlons alors du foyer de C., des 8 années de Simon dans ce centre, et tout à l'air de bien aller dans le discours de l'éducatrice, ce qui est quand même en décalage avec les écrits que nous avons lus. Mais la distance dans la relation demeure et l'on sent Simon déjà sur la défensive, à l'affût des paroles de son éducatrice.

11 h 45, Mme G. 'Assistante sociale chef) arrive avec Mme F, qui est dans un triste état, alcool, drogue? Chacun se pose la question et Simon pâlit, mais ne dit mot. Mme P (chef de service) tente alors de détendre l'atmosphère pour essayer de mettre à l'aise un peu tout le monde. Mme F, en écorchant les mots, pose le jeu d'emblée, refusant toute discussion. Elle ne parle que du foyer de C et du Directeur en qui elle avait toute confiance et dit "je ne veux rien savoir et je ne dirai rien, car je ne vous connais pas, surtout vous, Mme la Directrice".

Mr le directeur intervient au même moment pour connaître Simon et sa maman. Il se fait mettre à distance de la même façon. Mme F pleure, rit, elle frise l'hystérie, on ne peut rien aborder et Mme P alors présente le foyer et son fonctionnement. Mme F veut prendre Simon chez elle de suite. Nous refusons et convenons d'un retour en famille du 22 au 28 août. Puis, nous invitons Mme F a accompagner Simon dans son groupe et Mme G en profite pour nous dire que l'arrivée tardive au foyer était liée à l'alcoolisme de Mme F.

Mme J, éducatrice au foyer de C quant à elle, nous parle de la violence de Simon à son insu et à notre demande. On sent une gêne et une banalisation des actes posés par Simon à C, géré depuis 20 ans par les mêmes éducateurs, dans un esprit de famille, où il ne faut pas faire trop de vagues pour la sérénité de tous. Tout se traite de manière interne. La violence de Simon est décrite par l'éducatrice, de façon inquiétante. Il paraît que celui-ci se transforme tel un monstre et il fait peur, cela avec fréquence et de façon imprévisible. Elle rajoute qu'avec sa mère c'est également violent et que Mme F en a peur. Elle est sur le registre de "je te prends, je te laisse" et reste des mois sans donner de nouvelles. Elle collabore, puis se retire et fait un mal atroce à Simon, qui est toujours dans l'illusion d'un retour entretenu par la mère en période de calme.

De août 19.. à novembre 19.., Simon est cependant retourné vivre avec sa mère et Mr B, son ami, avec qui elle a eu 2 filles. Il Y a eu une période sereine, puis les difficultés, les violences verbales et physiques ont repris, maltraitance envers Simon et retour à C en novembre.

Simon a eu plusieurs crises de violence, à casser, frapper, menacer une monitrice

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

avec un couteau... et rien n'a été fait face à la loi. A cela, l'éducatrice nous répond que tout se réglait de façon interne. Peu satisfaite de cet accueil et de la lourdeur de la situation, Mme P demande à revoir Simon avec son éducateur le soir. Son histoire est reprise avec diplomatie. Simon acquiesce dans la souffrance et exprime son "raz le bol" des institutions, puis il se mure, fait celui qui a oublié tous ses actes, il ne sait plus, ne se rappelle pas et donne l'impression d'avoir des trous de mémoire, tout en banalisant ses actes de violence.

Mme P luî pose la loi institutionnelle et lui confirme qu'aucune violence ne passera tant pour lui que pour les autres et la violence se traitera non pas entre nous, mais devant le Juge, après signalement au Procureur. Simon devient blême, tremble, puis se calme et baisse la tête et il part en disant "je ne fais plus de bêtises depuis longtemps, la violence, c'était avant".

Simon passe un mois d'août tranquille, en observateur avant tout. Il va chez sa maman. Le retour est bon, selon la mère et le fils. On n'en sait pas plus.

Il fait ensuite un camp plongée dans le Sud de la France,. Les échos des éducateurs sont positifs, Simon passe sur un groupe de plus jeunes, 12 jeunes de 14 à 16 ans et demi, 6 garçons et 6 filles.

Le 04/10, nous faisons un bilan avec Simon, et Mme G. Simon, d'abord sur la défensive, agressif, agité, nous exprime son mal être dans le placement et le raz le bol de ne pas être avec sa maman. Il hausse le ton, s'agite. Mme P intervient pour lui signifier que le placement n'est pas de notre fait, mais en relation avec sa problématique familiale et personnelle. L'éducateur reprend l'ordonnance de placement du Juge de D. et lui fait la lecture du contenu, qu'il a déjà entendu et lu, mais son cerveau sait mettre à distance lorsque Simon veut fuir la réalité. Mme G lui stipule les difficultés avec sa maman, la peur exprimée paf celle-ci face à ses violences et lui rappelle que le placement est entériné par le Juge, par mesure de protection. Simon s'énerve, dit qu'il a changé, qu'il n'est plus violent et que son placement est lié à la scolarité. Nous lui rappelons qu'un placement n'est pas lié à la scolarité, mais à son comportement et à ses difficultés avec sa maman. Puis, l'éducatrice chef prend un ton contenant et le lance sur la souffrance face à sa situation, sur sa violence face aux femmes qu'il malmène, sur ses difficultés de relation avec sa mère, envers laquelle il a de forts griefs, se sentant mal aimé, abandonné, maltraité et envers laquelle il a des comptes à régler. Simon acquiesce, se calme, ne s'agite plus sur sa chaise, écoute avec attention, les larmes aux yeux et il semble soulagé. Puis il prend la parole pour dire je ne suis pas "maltraité", vous voulez dire quoi, que je suis comme ce jeune garçon que je vois toujours aux actualités, qui est maltraité, qui en veut à sa mère et qui veut la tuer, lui plutôt que de s'en prendre à sa mère, il s'en prend aux autres femmes...". Mme P lui demande s'il parle de lui, Simon s'agite et dit "non, je vois toujours cela aux actualités, on parle des garçons, mais pas des filles".

Face à cette réaction, nous restons interloqués et inqtùets. Simon reste sur ses dernières paroles et rejoint son groupe.

La première inquiétude se dissipe car il est vrai que Simon a été longuement suivi par le psychologue Mr C, et nous supposons que dans la problématique lourde de Simon et de sa mère, source de toutes les angoisses et violences de ce garçon, le psychologue a

vertu de la loi du droit d'auteur.

pu lui faire saisir cette analyse que Simon a bien enregistré et la violence, il la banalise au travers de la synthèse de son histoire, qu'il maîtrise bien, et qu'il met en avant dans ses colères et débordements fréquents, mais jamais en relation directe avec l'adulte.

Du fait de ses troubles, Simon ne parlait que d'orthophonie, pour argumenter ses faiblesses scolaires et faire plaisir à sa mère, qui dit que Simon est bon à l'école. Selon elle, il est placé pour sa scolarité, et Simon est dans l'illusion d'une bonne scolarité, alors qu'il sait qu'il a de grosses difficultés. Aussi, nous n'avons pas été dans le sens de l'orthophonie, mais dans le sens de d'une prise en charge psychologique sur l'extérieur.

Nous avons saisi Christine H. qui nous décrit Simon comme un cas lourd, difficile à gérer uniquement par l'éducatif et se pose la question du placement au foyer dans un premier temps. Mais, cela étant, elle nous conseille de nous adresser au C.M.P de Sà un psychologue en l'occurrence, du fait de sa problématique et se propose d'interpeller Mr D, que l'éducatrice chef rappellera ensuite, pour donner des éléments plus précis. Mr D a vu Simon le 09/11/., avec l'éducatrice de groupe, le prochain rendez-vous est fixé au jeudi 24/11/.. Mr D verra ensuite l'opportunité également de séances orthophonique, sachant au demeurant que ses échecs sont avant tout liés à une problématique personnelle difficile.

Quant à Mme F elle est au courant de la démarche entreprise avec Simon, mais son opposition à l'Institution actuellement, ne permet aucune collaboration. Elle ne se déplace pas, refuse toute invitation et ne veut plus d'éducateurs au téléphone. Elle gère tout avec Simon, dans une sorte de mystère et Simon quitte quelques fois le groupe pour aller l'appeler à la cabine. Mme F "vomie' sur les éducateurs et la Direction, et Simon la suit dans ses tourments. Simon a parlé de son histoire, de sa mère, de l'alcoolisme de celle-ci aux éducateurs, à la Direction. Puis, pensant qu'il est allé trop loin, il a changé son fusil d'épaule, disant ma mère ne boit qu'un verre de vin le dimanche, car c'est le jour du Seigneur et elle est croyante". Il se déverse également en négatif sur les éducateurs et la Direction, pour aller dans le même sens que celle-ci, dans le but de rentrer plus vite, ce que Mme F lui laisse sous-entendre au travers des conversations téléphoniques. Mme F s'octroie également des pouvoirs sur son fils en ce moment, elle négocie les week-ends avec lui, sans passer par l'Institution, ce qui a occasionné une frénésie démente pour le week-end des 11-12-13 novembre.

Elle voudrait le récupérer tous les week-ends, ce à quoi nous disons non, c'est est un week-end sur 2 et une partie des vacances. Simon était rentré les 5 et 6 novembre et Madame avait décidé également du suivant. Face au refus de l'éducateur, elle est partie en hystérie complète et s'est déversée en insolence, en grossièretés vis à vis de tous les éducateurs. Refusant de parler à Mme P, elle est tombée sur une autre personne de la Direction, pour se déverser de façon insolente sur tout le personnel en relation directe avec Simon, disant que le foyer c'est le "bordel" et qu'elle ne parlera plus aux éducateurs. Elle rappellera ensuite pour insulter les éducateurs et leur raccrocher au nez, en lançant des ultimatums quant aux prochains week-end. La guerre est déclarée et prend des proportions étranges, c'est la bonne mère face à l'Institution castratrice et mauvaise mère actuellement.

Simon et sa mère sont en fusion, en osmose contre l'Institution qui est la source de

vertu de la loi du droit d'auteur.

tous leurs conflits. Ils ont déplacés le problème sur le foyer. Dans la projection de leurs difficultés, ils cherchent à nous faire payer leur douleur, leur souffrance de la séparation en occultant complètement pour l'instant leur problématique. Simon est complètement parentifié, la mère lui demande conseil dans ce fonctionnement hors réalité. Attention à la chute et au réveil qui seront terribles pour l'un et pour l'autre, sachant que Mme F a peur de Simon, puisqu'elle nous l'a dit à maintes reprises dans ses états d'ébriété, d'hystérie, tout cela par téléphone. Elle nous a même dit qu'en cas de violence de Simon, elle fait des crises et se fait traiter par piqûres. Ensuite, Simon l'a confîrmé également. De plus, Mme F craint Simon par rapport à sa petite soeur, à qui il aurait fait des attouchements il y a quelques années ?? Bref, pour l'instant, en colère contre l'Institution, tout continue pour l'un et pour l'autre, et quel sens prend le travail éducatif auprès de Simon actuellement dans ces rapports ambigus?

PERSONNALITÉ

Simon est un adolescent de 14 ans, qui paraît beaucoup plus jeune. Il a la taille d'un enfant de 10-11 ans, petit filou en bien des termes. Ainsi, sans ses airs égarés qu'il prend parfois, il donne l'impression de ne pas comprendre, de ne pas savoir. Or, il est tout le contraire. Il observe beaucoup le fonctionnement des personnes qui l'entourent et retient tout. Lorsqu'il fait semblant de ne pas se souvenir, c'est sa façon de banaliser les actes qu'il pose les problèmes qu'il rencontre, tant avec sa mère qu'à l'école. Il supporte très mal d'être pris à défaut, ne reconnaît pas ses torts, n'admet pas la réalité et sa réalité. Il lui est très difficile de supporter des contraintes, des lois, la loi, tant que ce n'est pas lui qui les dicte, d'autant plus si cela lui est signifié de façon autoritariste. Si tel est le cas, Simon part alors dans une montée de violence verbale ordurière, que ce soit à l'adresse d'un adulte ou d'un jeune. Et c'est dans de tels moments qu'il ressort tous les éléments qu'il disait avoir oubliés ou non compris... voire qu'il semblait avoir acceptés. Après le flot d'insultes, de reproches... de négation de la vérité... il amplifie jusqu"'au délire la réaction ferme de l'adulte qu'il a en face de lui (on le prend pour un chien...), puis exerce un chantage au vol, à l'alcool... à la drogue en en rejetant la faute sur l'éducateur. Chantage à l'auto-destruction pour faire peur? pour faire fléchir? mais qui reste sans écho de notre part. Il faut alors l'arrêter fermement et reprendre tout cela avec lui... lorsque le calme est revenu. Il semble alors moins hermétique et demande souvent protection contre lui? contre les autres? contre sa mère? D'un certain côté, Simon a une intelligence fine, en ce sens qu'il parvient à pointer les points faibles et les failles de chacun et des adultes entre eux, qu'il sait très bien les utiliser pour démontrer qu'il ne peut pas avoir confiance, que nous faisons des erreurs et que... par conséquent, nous ne pouvons pas être détenteur de la vérité.

Tout est prétexte pour lui pour nier l'évidence. IL vit dans l'illusion la plus complète, illusion d'une mère idéale, d'une vie idéale... d'une scolarité idéale... d'une personnalité idéale d'un petit garçon qui cherchait affection et protection. Sa violence était sous-jacente. Peu à peu, elle devient de plus en plus manifeste.

Août 94 : Scène de violence avec un grand" adolescent de 17 ans. Simon a eu un avertissement du Directeur du foyer.

29/[19/94 : Scène de violence avec un jeune du groupe, lors d'une sortie à l'académie

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

de billard, puis au retour.

30/[19/94 : Conduite pénible voire dangereuse dans le véhicule pendant le transport (appuie sur l'accélérateur et maltraite le chauffeur...).

Début oct. 94 : Altercation très limite avec une jeune fille du groupe. Conflit à l'école et il part, hystérique, pour rencontrer la Directrice. Nous n'avons eu aucun retour.

Fin act. 94 : Durant un camp, Simon est monté en violence verbale à deux reprises, une première fois suite à une réflexion sur son langage, une deuxième fois suite à une claque pour non respect des règles de sécurité en spéléologie.

08/11/94 : Altercation verbale violente avec le cuisinier de l'établissement, violence qu'il a retournée contre le véhicule de ce dernier. Aucune trace vérifiée par le chef de service, sans cela il y aurait eu dépôt de plainte sur le champ.

A l'heure actuelle, Simon oscille toujours entre sa demande affective qu'il exprime clairement et ses passages violents qui deviennent de plus en plus fréquents.

Dans le cadre de relations plus individuelles, Simon se rapproche beaucoup des éducatrices, notamment de celles qui semblent le moins autoritaires. Il peut alors se montrer assez accaparant, tout en restant agréable petit garçon. Et c'est au cours de tels instants, qu'il est possible d'aborder avec lui ses problèmes familiaux, scolaires. Il apparaît alors plus réceptif, pleure, porte son mal être. Il nous faut alors être indulgents pour ne pas tomber dans le piège et excuser ses épisodes violents qui sont inadmissibles. Le reste du temps, il parle de ses devoirs à faire, de ce qu'il a fait par le passé, plaisante, demande à être rassuré.

RELATION AVEC LES AUTRES JEUNES

Simon montre deux facettes. Il peut tout aussi bien être le "petit" du groupe, que les filles chouchoutent.. appellent "bébé", que les garçons ménagent un peu comme un petit frère; tout comme il peut être violent, agressif teigneux en ce sens qu'il fait tout par en dessous, sans que l'éducateur puisse le voir. Il parvient alors à faire monter l'agressivité chez les autres et finit par dire qu'il n'y est pour rien. Il adopte la politique du "pas vu" pas pris". Là encore, il joue de son côté filou en prenant bien soin de choisir le camp où il se sentira le plus protégé. Ses relations avec les jeunes du groupe sont en dents de scie, à chacun leur tour. Et, lorsqu'il est en conflit avec l'un d'entre eux, il a une habileté incroyable pour trouver le point sensible et attaquer jusqu'à faire mal, jusqu'aux larmes.

Ce côté versatile ne lui permet donc pas de nouer une relation stable de sympathie avec un jeune et navigue sans cesse entre eux, semblant s'entendre avec tous, alors que ceci n'est pas toujours le cas.

RELATION AVEC LA FAMILLE

Le père de Simon, Mr Rémi D, qui ne l'a pas reconnu à la naissance, n'a eu aucune relation avec son fils, est décédé dans un accident de voiture il y a 4 ans (selon Simon).

Les relations avec la famille se limitent donc à Mme F. Nous n'avons réussi à rencontrer Mme F qu'une seule fois, le. Or, l'entretien n'a pas pu être poussé car Mme G a dû attendre avant de venir, que les vapeurs d'alcool de Mme F se dissipent un peu, alcoolisme que Simon minimise en disant "elle ne boit que le jour du Seigneur". Mme F

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

était fermée, opposante à toute discussion. Depuis, bien que la mère se dise prête à venir discuter avec nous des difficultés de Simon, rien ne suit dans les faits.

Elle rejoue ce qu'elle faisait à C, à savoir une fois coopérante et adhérente au placement, une autre fois opposante et rejetante du placement. Elle ne parvient pas à se situer de façon claire et définitive par rapport à Simon, ce qui conduit à des fluctuations de comportement qui le perturbent énormément. Là encore, tous deux entretiennent l'illusion d'une famille parfaite, unie, et jouent la carte de la conspiration du silence et du mystère. Ne rien dire! Par peur d'un jugement? d'une séparation? Tous deux, encore, fort comme s'ils ne comprenaient pas leurs problèmes, les nient, prenant le foyer pour un internat scolaire et essayant de décider seuls les sorties en week-end. Nous ne pouvons que constater aujourd'hui qu'il est, pour le moment, impossible de travailler en collaboration avec Mme F, dans l'intérêt de Simon. Tant que nous ne pouvons pas établir des relations claires et franches avec elle, des relations autres que téléphoniques, qui sont parfois excessives (10 appels par jour), et semblant empruntes d'alcool, il est difficile de faire progresser Simon. Il faudrait que Mme F parvienne à se positionner en tant que mère, face à son fils, car, pour l'instant, les rôles semblent nettement inversés. C'est aussi pour que Simon trouve sa place d'adolescent, que nous avons été amené à limiter les appels de sa maman, appels incessants pendant un temps, qui perturbaient Simon.

De plus~ d'un versant excessif Mme F peut passer à un grand silence, prenant au pied de la lettre nos demandes de modération par rapport à ses coups de téléphone. A l'image de son parcours passé avec Simon, elle passe du tout au rien, d'une séparation qui s'accompagne d'une idéalisation réciproque de l'autre, des retrouvailles, idéalisation qui ne tarde pas à se cogner à leur réalité relationnelle et à s'écrouler. De même, on retrouve ce déséquilibre dans les relations qu'elle a eues avec nous en septembre - octobre... en ce sens qu'elle jongle entre des confessions fleuves, où elle dit tout à l'éducatrice chef et des périodes de haine où de par ses dires, elle monte Simon contre l'Institution, lui laissant miroiter des espérances de nouvelle vie commune.

SCOLARITÉ

En septembre Simon est entré en classe de Sème 5 à E~ avec allemand comme langue vivante. Or~ très vite~ nous nous sommes rendus compte que le niveau de cette classe était beaucoup trop élevé pour lui et qu'il ne pouvait suivre le rythme de la classe. S'est alors posée la question de savoir pourquoi une telle orientation? En fait~ ceci est dû à la surévaluation des capacités de Simon l'an passé par C. A ce niveau également, il est en pleine illusion et il ne lui a pas été aisé de reconnaître ses difficultés. Là encore~ Simon a cherché à excuser et à banaliser en invoquant son besoin de continuer l'orthophonie (il en avait fait assidûment de 85 à 92). Nous avons alors envisagé de le changer de classe et de l'inscrire en 5ème d'adaptation. Or, cette démarche n'a pu aboutir suite à une opposition de son collège actuel. Donc, Simon est toujours dans la même classe et essaie de suivre, plus mal que bien, son petit rythme, avec des résultats catastrophiques. Mais, ses notes ne le découragent pas et il travaille jusqu'à présent. Certains signes laissent cependant présager qu'il ne pourra aller encore très loin (ne rend pas son travail dans les délais, mots pour travail non fait, que les enseignants ont tendance à excuser, ou son petit niveau).

vertu de la loi du droit d'auteur.

Pour l'instant, Simon suit une heure par semaine de soutien en allemand au collège, deux fois une demi-heure par semaine au Logis avec l'éducatrice scolaire et fait ses devoirs avec explications et surveillance des éducateurs du groupe. Cependant... s'il est aussi en illusion scolairement, c'est du fait du foyer de C, qui l'a encensé et surtout du fait de sa maman qui lui laisse croire que son placement est la solution à la scolarité.

SANTÉ - HYGIÈNE

Simon ne pose aucun problème au niveau de l'hygiène. Il se douche régulièrement de lui-même~ est propre au niveau de ses vêtements~ est coquet. Pour ce qui est de la santé~ il n'a eu qu'une angine~ ce qui lui a fait manquer 3 jours d'études (au moment où il était question d'un éventuel changement de classe ? Il suit actuellement des soins dentaires avec un dentiste homme. Auparavant, il était soigné par une femme, mais il a quitté brusquement la séance, par trop de douleurs dit-iL Ce qui a occasionné la colère de l'un et de l'autre.

CONCLUSION

Simon est un jeune en souffrance~ alimenté d'angoisses permanentes, qui le mettent en violence de façon fréquente, prévisible et imprévisible. Introverti~ muré~ il a des moments de laisser aller où il se confie sur son désespoir, tel un petit garçon en demande affective intense. Mais, intelligent, calculateur face aux comportements ambigus et excessifs de sa mère, il tourne sa veste très vite pour ne décevoir sa mère qu'il adore, qu'il haït en même temps et de laquelle il veut se rapprocher rapidement, excédé par des années d'abandon depuis sa naissance, en passant de l'assistante maternelle, à la famille d'accueil, à l'Institution depuis 19...

Il lui en veut énormément ainsi qu'aux femmes. Il n'a aucune confiance en l'adulte, en général. Il se sent trahi, mal aimé et n'accepte aucune loi, si ce n'est la sienne qui est de l'ordre de la non frustration. Peu volubile, il engrange tout ce qu'il voit, entend, observe. Il remarque les failles des adultes et ne dit mot. Il donne l'impression d'être hors réalité, paumé, fait souvent celui qui ne comprend pas, qui a des trous de mémoire et banalise tous ses actes de violence physique et verbale dans un langage ordurier. Cependant, il engrange et explose avec tous les adultes comme avec tous les jeunes... et dans ces cas là, part dans des délires dingues, il parle avec rage... insolence, reprend tous les faits et remarques faites à son encontre et ne cède pas dans le discours. Il affronte l'autre avec violence et ténacité, rien ne l'arrête sauf un affrontement ferme et il fait le chantage à la fugue. Personne ne lui court après, et il revient plus calme, mais ne cède pas. Simon n'a peur de rien et s'il sent la peur de l'autre, cela réactive sa propre violence, puis il pleure et ses crises recommencent dès qu'il est perturbé. De plus, il faut le mettre sans cesse dans la réalité... car il se berce d'illusions dans tous les domaines, le foyer de C et sa mère l'ont bien entretenu dans les différents domaines:

aucun passage devant la loi pour les actes commis...

illusions sur son parcours scolaire bien entaché du fait de sa problématique difficile,

rapprochement illusoire de la mère dans l'immédiat, même si celle-ci actuellement se joue de l'Institution en entraînant Simon dans son sillage,

protection maximum de Simon de l'Institution C~ dans ses débordements et difficultés

vertu de la loi du droit d'auteur.

de lâcher l'emprise affective, ce qu'il ne manque pas de nous renvoyer en permanence. Le foyer est le mauvais objet et le freine dans tous les domaines en lui faisant saisir la réalité.

Nous ne céderons pas face aux difficultés de Simon, cela en le contenant, en le cadrant, en le frustrant en relation avec des repère éducatifs, affectifs proche de la loi" de la réalité, des normes, dans le souci de l'accompagner dans la prise en compte de sa problématique en complémentarité d'un suivi psychologique sur l'extérieur.

Pour se faire, il faut que sa mère se positionne clairement face au placement et qu'elle arrête de se jouer de l'Institution, pour déplacer le problème.

Nous sommes ouverts à la collaboration et ne voulons aucunement se substituer à elle, bien au contraire, car il y va de l'intérêt de Simon avant tout, qui cherche une place, sa place en famille et nous devons aider Mme F à comprendre cela, tout en ne banalisant pas cette violence de part et d'autre. Simon et sa mère nous trouvent durs, méchants, vont jusqu'à dire que "nous n'aimons pas les enfants" car il est vrai que nous ne cédons aucunement au plaisir immédiat de l'un et de l'autre. Nous avons une démarche éducative contenante et réaliste, où tout se discute, s'explique dans un souci de progression et d'évolution positive de Simon, qui n'a eu jusqu'alors aucune référence parentale fixe et structurante face à une mère au passé douloureux (placement également), au présent incertain, face à un père inconnu, absent dans le système de référence familiale. Simon est le type même de l'enfant abandonnique, avec un lourd passé institutionnel qui le dérange et qu'il voudrait refouler à présent et cela, à juste titre, mais que peut lui proposer sa mère actuellement

Rapport de synthèse n°2

1 - PERSONNALITÉ

Simon a quinze ans aujourd'hui. Physiquement il n'a guère évolué depuis le début de l'année. Il a très peu grandi et arbore toujours le même look, longues mèches lui tombant sur les yeux. Sa tenue vestimentaire correspond à celle d'un adolescent: vêtements larges, souvent sombres, quelquefois un peu râpés.

Du point de vue de sa personnalité, Simon a bien changé. Outre le fait qu'il est dans la crise de l'adolescence avec tout ce que cela entraîne d'oppositions au modèle adulte, Simon est fermé. Si, par le passé, il y eut des moments où il se laissait aller à dire des choses lorsque cela faisait trop mal, ceci est de plus en plus rarement le cas. À défaut de verbaliser son mal-être, il l'exprime par la violence envers les autres jeunes, envers les éducateurs, hommes ou femmes.

Il est à noter cependant que ses crises sont plus fortes lorsqu'il a une femme en face de lui, mais toujours existe cette absence de culpabilité, tant et si bien que Simon peut revenir ensuite vers l'adulte tel un petit enfant, comme si rien ne s'était passé. En de tels moments, il est impossible de faire passer quoi que ce soit dans la tête de Simon, il est imperméable à tout. Il n'y a guère qu'au cours d'entretiens individuels qu'il est possible de l'atteindre. Et encore!!

Il fait preuve d'un intérêt sélectif très fort dans les sujets abordés. Ainsi il a été possible de reprendre avec lui la nécessité de l'expertise psychiatrique, l'enquête sociale

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

dont la maman allait faire l'objet. Mais au delà il s'est buté sur la douleur qui pourrait être sienne si ses petites soeurs étaient placées également. Il lui a été impossible d'avouer ou de comprendre quel était le ou les sentiments qui animaient cette souffrance (jalousie?)

De même, lorsqu'il est fait allusion aux attouchements sexuels dont il aurait été l'auteur, aux dires de sa maman, sur sa petite soeur, Simon ne réagit pas. Comme si rien n'avait été dit, il repart sur le sujet qui le tient à coeur, tout en étant aussi bloqué sur sa position. Une telle réaction est pour le moins étonnante quand on sait que Simon ne supporte pas d'être accusé à tort, et quand on sait l'acharnement qu'il met à soigner le paraître afin de pouvoir rentrer chez lui. Qu'il ne réagisse pas de façon virulente laisse planer le doute sur la véracité des faits, faits qui n'ont, encore à ce jour, été nullement vérifiés. Ils ont été évoqués par la maman lors d'une de ses visites au CCAS de Faverges. Depuis elle a simplement redit qu'elle n'avait aucune confiance en Simon et qu'elle ne lui confiait pas ses filles.

Cette question de la confiance, nous la retrouvons aussi en Simon. À l 'heure actuelle, il n'a aucune confiance en l'adulte, quel qu'il soit. Chaque entretien que nous pouvons avoir avec sa maman en dehors de sa présence prend immanquablement des airs de trahison. Refusant d'admettre la réalité et sa réalité, il entre alors immédiatement en opposition, ne sachant que répéter que les éducateurs font tout pour l'enfoncer, et ne démordant pas de cela. De même il rejette sur eux les causes de son placement, les difficultés relationnelles avec sa maman. Les adultes lui mentent, ils inventent des histoires pour qu'il ne puisse pas rentrer. Mais lorsqu'il lui est signifié que nous tenons des informations de sa maman directement, il la dédouane alors complètement, soutenant qu'elle a subi notre influence. Mais il adopte une attitude tout à fait différente lorsqu'il lui parle au téléphone, l'accusant alors, lui reprochant son attitude à son égard avec une grande lucidité, pour le coup! Et c'est dans ces moments là qu'apparaît le décalage entre ce que Simon veut laisser paraître de la compréhension de la situation et ce qu'il a effectivement intégré. Cette absence de confiance va très loin en ce moment. Par provocation certaine envers sa maman, Simon veut faire des recherches pour retrouver son père naturel. Bien que sa mère lui ait dit qu'il était décédé dans un accident de voiture, Simon ne la croit pas. Il pense que c'est une invention de sa part pour l'évincer de sa vie, comme elle l'a sans doute fait avec Monsieur B. Simon dit lui-même que le plus important n'est pas tant de retrouver son père mais de vérifier la version donnée par sa maman. Simon est perdu, ne sachant plus vers qui se tourner en toute confiance. Il est en quête de personnes stables et honnêtes. Et cette quête le fait aussi se tourner vers une famille qui fut un temps sa famille d'accueil sur D. Là encore, ceci est une des demandes de Simon à laquelle nous n'avons pas répondu afin de ne pas multiplier ses interlocuteurs, ce qui n'aurait pour effet que de mieux le perdre, l'insécuriser.

Toute cette confusion, ces non-dits entre mère et fils, cette méfiance envers tout le monde font que Simon se cherche une identité dans un registre plutôt négatif. Lentement, il glisse vers un comportement pré-délinquant. Loin d'être un élément positif sur le groupe dans lequel il est, il offre une image de "dur", entraînant les autres et se laissant entraîner par les autres dans des actes de transgression des règles de vie du groupe, tels que par exemple la cigarette dans les chambres, le démontage du système incendie, la provocation des adultes surtout au moment du coucher, la provocation du veilleur de nuit,

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

etc...

Il est également suivi par le Docteur D au CMPI de Seynod. Là encore, Simon joue la provocation avant chaque rendez-vous, disant ne pas comprendre la nécessité de telles rencontres (bien que cela lui ait été longuement expliqué). Il s'enferme alors dans le discours du "tout va bien"> "j'ai besoin de personne", "si ça va pas avec ma mère, c'est parce que vous cherchez les problèmes". Il nie d'évidence le problème de fond car il sait trop bien qu'il existe.

II-RELATIONS AVEC LA FAMILLE

Les relations avec Madame F et le foyer ont bien changé depuis le début d'année. Alors qu'à l'époque nous n'essuyions qu'insultes et mépris de sa part, il n'en est plus de même aujourd'hui. Un basculement s'est opéré après la convocation de Madame par le Juge des Enfants. Bien que cette entrevue a été des plus tendues, Madame F s'est montrée des plus correctes à notre égard par la suite.

Elle nous a conviés à passer à son domicile alors que nous allions à D présenter Simon pour un stage d'une semaine chez un patissier-boulanger; elle nous tarit d'éloges au téléphone et ne cesse de complimenter l'éducatrice chef; elle a fait elle-même la demande de nous rencontrer afin de faire un bilan sur l'évolution de Simon au foyer et parler de son comportement en général; elle a fait des démarches auprès de l'école pour rencontrer les professeurs de Simon et parler de son orientation future.

Mais ce revirement de situation semble se faire au détriment de Simon. Alors qu'au début du placement tous deux jouaient la complicité et la parentification de Simon auprès de sa mère, Madame ne lui reconnaît plus ce rôle actuellement... Prenant maladroitement sa place de mère, elle répond à la provocation de son [ils par un rejet, par une dévalorisation, le laissant seul face à sa situation alors qu'il est bien incapable de la gérer, de la modifier. Elle refuse surtout sa propre remise en cause et ne reconnaît pas ses torts dans le parcours de Simon. Simon ne manque pas de la désigner également "fautive" de sa souffrance. En fait, les relations entre Madame F et son fils sont basées sur le paraître et le mensonge, chacun se rejetant mutuellement la faute des années de placement que Simon a vécues jusqu'alors.

Alors qu'une décision de retour en famille est de plus en plus envisagée par l'expertise psychiatrique, le foyer et le SEF, l'action éducative se heurtant à présent à des problèmes très profonds entre mère et fils, alors que ce retour a été vivement souhaité par Madame F et Simon. Leurs réactions deviennent de plus en plus tendues, voire de plus en plus vraies. Laissant de côté le paraître, le problème de fond commence à ressurgir: angoisse de Madame devant le retour de son fils, son comportement violent qui fait qu'elle ne peut lui exprimer clairement son refus ou son acceptation de ce retour. Elle lui laisse alors le libre choix de revenir ou non, tout en lui reprochant en même temps son arrogance, son irrespect, sa ressemblance avec son père "tu es aussi minable que lui". En de tels moments, elle prend alors l'éducateur à témoin, chargeant de torts Simon alors qu'il n'est pas à l'origine de ce conflit. Et Simon en fait tout autant, comme pour prouver son honnêteté.

Madame F a peur de son fils, mais n'ose pas agir face à ce sentiment. Pour étouffer sa violence, elle adapte son discours selon les personnes qu'elle a en face d'elle

vertu de la loi du droit d'auteur.

(éducateurs et institution en général, Simon au téléphone, Simon en week-end). Tout n'est que tromperie. Si J'attachement affectif de Simon à sa mère est visible, la réciproque n'est pas forcément vraie. Madame F n'a pas de gestes ou de regards tendres pour lui lorsqu'elle le voit en notre présence. Elle reste très froide, distante, ce qui freine Simon dans des élans qu'il pourrait, et sans doute aimerait manifester à sa mère. Par contre, Madame F se montre beaucoup plus chaleureuse envers ses filles, tant en gestes qu'en paroles. Simon souffre de ce manque d'amour de la part de sa mère, il lui reproche son malheur, de le faire sortir de sa vie. Pense t'il que sa mère chasse tous les «hommes" qui entrent dans sa vie"au bout d'un certain temps, à force de mensonges, comme elle l'aurait fait pour Simon? Monsieur B? Simon recherche des réponses à beaucoup de questions.

La relation mère-fils est et sera difficile, mais elle doit enfin prendre forme malgré les risques de passages à l'acte, même si la mère craint le pire et nous exprime sa "peur". Pourtant, seule face à Simon, elle se situe de manière différente et joue à fond la carte du "retour".

III-RELATIONS AVEC L'ADULTE

Bien que toujours basées sur la méfiance, souvent provocantes, quelquefois violentes verbalement (limite physiquement car Simon sait ce qu'il risque), il est des moments où il se montre petit garçon. Apparemment, il semble difficile de le toucher sur le plan de l'affect mais il peut avoir des réactions qui laissent penser que des choses passent sur ce plan là (une exclamation de joie quand il revoit une éducatrice, la tête sur l'épaule d'une éducatrice, des petits gestes attentionnés...). Tout ceci reste furtif comme si cela pouvait être une faiblesse par laquelle la douleur pourrait Je blesser. Cependant, en ce moment, sentant que le retour en famille risque de se concrétiser, Simon est dans la provocation continuelle, la violence verbale, les injures et rien ne l'arrête. Il est partout et nulle part à la fois et n'entend plus aucune démarche éducative. Il est déjà parti dans sa tête... avec une dose massive d'angoisse pour réagir avec autant de débordements.

IV - RELATIONS AVEC LE GROUPE

Comme mentionné précédemment, Simon n'est pas positif dans le groupe. Il est dans toutes les "infractions" aux règles de vie, il s'est acoquiné avec un garçon du groupe, Julien, plus jeune que lui, et tous deux s'entraînent mutuellement dans les bêtises, l'opposition, la casse. Simon joue un certain rôle de caïd négatif, étant capable, en association avec ce jeune, d'intimider l'autre garçon de quinze ans qui partage également leur chambre.

Avec les filles, Simon n'a plus la place de "bébé" ou "mascotte" comme ce fut le cas en début d'année. Ses relations avec elles ont quelque peu muries (cigarette, musique, discutions...). Quelquefois, il reste encore moquueur envers certaines, tout en essayant par la suite d'obtenir d'elles des massages. Il cherche à les dominer pour mieux les "exploiter" de l'autre. Est-ce là la seule idée qu'il ait de l'homme?

CONCLUSION

Devenu adolescent, Simon apparaît comme un jeune en difficulté, violent, mais qui nie cet état de faits. Il se contrôle en permanence afin que sa violence n'éclate pas. mais ça dérape en permanence, et ce mué par un fort désir de rentrer chez lui. Désir partagé

vertu de la loi du droit d'auteur.

avec la maman? Simon en doute, comme il doute de tout en ce moment. Il pense ne pas être entendu et cru par les adultes, ne leur fait pas confiance, il se sent trahi. Il a besoin d'aller se"cogner aux difficultés relationnelles existantes entre lui et sa maman.

À l'heure actuelle, Simon est trop pris par ce besoin de vérification pour pouvoir s'investir, s'ouvrir aux relations avec les adultes. Notre action éducative se heurte à ce mur. Il est sans doute nécessaire que Simon le casse pour pouvoir continuer sur d'autres bases. Il Y a trop de tableaux sur lesquels il peut jouer. Il faut qu'il puisse lui-même clarifier ses idées en vérifiant s'il y a trahison? de la part de qui? pourquoi?

De plus, il n'est pas nécessaire de faire le "forcing éducatif' car les conséquences sont désastreuses, destructrices pour lui et le groupe. Aujourd'hui Simon, dans les "starting blocs" d'un retour à la maison, met tout en échec dans tous les domaines. Il transgresse tout et n'importe quoi, s'agite sans cesse en étant grossier, injurieux, violent verbalement, limite physiquement et il détruit tout sur son passage. Il est dans le passage à l'acte permanent.

Les éducateurs craignent le pire, car le dernier épisode à l'encontre d'une éducatrice il y a quinze jours a dû être repris immédiatement par l'éducatrice-chef pour limiter les conséquences face à celle~cî. En effet Simon est allé loin dans la menace et la violence verbale,jouant sur le registre "je vais te tuer", "je vais t'écrabouiller la tête" avec un air cynique et pour le moins inquiétant. La présence de l'éducatrice-chef et son positionnement face à Simon l'ont calmé de suite et le travail éducatif a pu continuer à peu près normalement pour deux jours. Un retour est "nécessaire" avec un accompagnement éducatif, malgré la fragilité de la situation et le risque d'actes violents.

Dossier n°4 : Rachid.

17 ans, 1 rapport de synthèse.

I - ARRIVEE DE RACHID AU FOYER:

Rachid arrive au foyer après un placement à M. et un retour en famille qui a posé problème en Août 19.. (violence envers la mère et difficultés de la maman à se situer éducativement en référence à sa problématique et à son histoire).

Madame T. adore ses enfants mais reste dans une ambiguïté permanente quant aux garçons face à la prise en charge éducative. "Assistée permanente", usant et abusant des services sociaux, elle veut se rapprocher de ses enfants tout en mettant en avant des problèmes financiers, cela pour répondre à toutes leurs exigences.

Madame T. occulte le problème éducatif et excuse les violences de Rachid qu'elle craint très certainement. Elle ne collabore pas avec l'Institution. Elle est dans un "système pathologique" et se retrouve avec Rachid au travers de la maladie. C'est une femme qui se dit usée et déprimée, proche maladroitement de ses fils, avec l'idée de les avoir autour d'elle sans pouvoir compenser affectivement et surtout matériellement.

En effet, les demandes de Rachid sont nombreuses et précises pour cacher sa grande souffrance dans le "paraître" vestimentaire. Le fond n'est pas traité. Il persiste des difficultés de communication, des problèmes de violence de Rachid et des difficultés des

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

uns et des autres d'accepter l'absence du "père" et donc, de la loi en général.

II-COMPORTEMENT:

À son arrivée sur le groupe en Septembre, Rachid veut nous montrer une image positive de lui. Il joue sur la séduction et le paraître. Il n n'accepte pas la rupture familiale, reporte les difficultés et le placement sur l'aspect financier qu'éprouve sa mère. Il ne veut pas admettre les problèmes relationnels et la violence qu'il a envers celle-ci.

Notre premier travail avec lui fut de lui trouver un établissement scolaire qui veuille bien l'accepter malgré un dossier scolaire insuffisant et problématique. Après plusieurs déboires, nous l'inscrivons en BEP Comptabilité au Lycée des "C..

Après toute une période de séduction dont Rachid use et abuse autant sur le groupe qu'auprès de ses professeurs, il se révèle petit à petit différemment avec nous.

Nous percevons Rachid avec un~discours intégriste, il essaie de mettre en place un esprit de bande~où il se révèle vite comme un::leader négatif~11 entraîne certains jeunes du groupe dans l'esprit des jeunes de banlieue.

Toute intervention des éducateurs est prise comme un acte raciste vis-à-vis de lui. On ne veut pas l'accepter tel qu'il est et personne ne le comprend. Les"'discussions sont quasiment absentes il ne supporte pas la frustration, les remarques et lors des entretiens avec les éducateurs, il fuit la situation, ne restant pas plus de cinq minutes face à l'adulte. Il est en toute puissance, exerçant une pression psychologique voire "physique sur certains jeunes du groupe.

Tout ceci se fait évidemment à l'insu des adultes. Le soir Du ... Il passe à l'acte avec un éducateur qu'il menace avec un couteau. Suite à cet acte il est pris en entretien par le directeur qui lui donne un avertissement et avertit le procureur. Il est entendu par les gendarmes. Il n'y a pas eu à ce jour de nouvel acte de violence. Rachid se contient et va décharger son agressivité sur tout ce qu'il trouve (meubles, murs etc.)

Rachid est fier et trop introverti pour se remettre en cause, à aucun moment les problèmes ne viennent de lui, il est toujours une pauvre victime. Nous pensons qu'il est en réelle souffrance mais il a un tel problème de relation à l'autre, qu'il n'y a pas moyen de lui faire prendre conscience qu'il ades difficultés et qu'il est avec nous pour essayer de les comprendre. Malgré son discours, les éducateurs ont pris énormément en compte ses difficultés et lui ont montré de l'intérêt tout au long de l'année, au détriment souvent d'autres jeunes du groupe. Plusieurs réunions éducateurs-Direction ont été mises en place pour rappeler à Rachid les limites de l'institution face à ses débordements verbaux et physiques. Ces mises au point se sont déroulés: - en Mars, Avril, Mai, juin. Durant ces réunions, il a également été abordé ses motivations, ses objectifs face à l'acte éducatif. Toutefois, il pensait passer à des actes positifs et constructifs sans être un éternel "persécuté". De plus, plusieurs stratégies éducatives ont été mises en place pour inviter Rachid à se pencher sur sa problématique (difficultés face à la loi, la frustration, non acceptation des contraintes, tout ce qui entraîne agressivité et violence permanente...) Il n'a saisi aucune main "tendue" pour se projeter dans l'avenir et poser des pistes de recherche en vue d'une demande précise à ses 18 ans malgré nos multiples interventions.

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

En plus de ses problèmes de comportement, l'équipe éducative se pose également des questions sur la provenance d'argent qu'il détient. Contrairement aux jeunes des banlieues, dont Rachid revendique l'appartenance, il est plutôt bien habillé. Les vêtements qu'il porte mettent évidement son image en valeur mais cela reste un habillement plutôt cher pour le portefeuille de sa mère.

Nous nous interrogeons également sur une susceptible consommation de drogue (cannabis). À ce jour, il nous a été impossible de vérifier nos soupçons et nous ne pouvons que constater un comportement différent et absent lors de ses retours de classe le soir. Quoi qu'il arrive Rachid refuse de voir la réalité en face. Il ne veut pas adhérer au travail éducatif et s'exclut donc de lui même. Il se contient mais ne projette pas, tout lui est dû et il nous le mentionne.

Je me tiens "à carreau", donc vous me devez tout, surtout la liberté". nous dit-il. Il pense aussi que sa "grande séduction" est suffisante pour rester à distance et agir selon son instinct et ses "lois".

III- SCOLARITE:

Rachid est depuis la rentrée de Septembre 1994 en première année BEP Comptabilité au Lycée.

Dès le début de l'année scolaire son inscription pose des problèmes. Les bulletins scolaires de l'année précédente ne sont pas satisfaisants ainsi que les rapports de comportement. Il se trouve donc inscrit en "Comptabilité" malgré son choix d'être en option "Vente", mais uniquement à l'essai sur trois mois afin de faire ses preuves.

Pendant tout le premier trimestre, Rachid s'est maintenu dans son travail et dans son attitude avec une moyenne de 10,9/20H. Rachid, durant toute cette période, joue sur la séduction avec les professeurs en utilisant le rôle du "pauvre jeune placé" en établissement.

Nous rencontrons ses professeurs. Ils souhaitent nous voir pour mieux cerner Rachid qu'ils n'arrivent pas à définir. Il s'avère que Rachid joue un double rôle à l'école et sur le groupe. Nous avons l'impression d'avoir la description d'un autre jeune lors de l'entretien.

A l'école il est gentil et ne mêle pas aux problèmes des autres. Il donne une très bonne image de lui. Son paraître est très important, à tel point que sur la fiche d'inscription, il a inscrit qu'il venait au lycée en "Renault 25", alors qu'il prend le bus comme tous les autres jeunes du groupe. Malgré la séduction qu'il exerce sur ses professeurs, ils ont quand même remarqué ses lacunes et ses difficultés d'assimilation.

À la mi-Mai, Rachid est allé voir ses professeurs en se posant en victime, leur faisant comprendre qu'il ne savait plus où il en était et qu'il n'était pas sûr de continuer sa formation.

Une entrevue a donc été programmée avec le Proviseur afin de définir une nouvelle orientation. Actuellement, Rachid est en stage professionnel à la DDE (Direction Départementale de l'Équipement). En fonction du rapport de stage, un point sera de nouveau fait avec les professeurs pour préciser son orientation. Nous recevons le bulletin de notes de Rachid ainsi que l'avis du conseil de classe. Il propose donc un redoublement de sa première année de BEP. Rachid pense à nouveau que ce n'est pas sa faute s'il doit

vertu de la loi du droit d'auteur.

redoubler. 1] incrimine le fait d'être placé en institution et les difficultés rencontrées avec sa mère. Dans n'importes quelles situations Rachid ne veut pas se remettre en cause et n'accepte pas les reproches.

IV - SPORTS, ACTIVITES:

Rachid a des possibilités sportives qu'il n'exploite pas. En début d'année, nous l'avons poussé pour qu'il se révèle dans un club de foot. Nous savions qu'il avait de réelles compétences car il était remarqué dans son club précédent.

S'il montrait au début un semblant de motivation, dès le deuxième trimestre, il nous fait croire qu'il va aux entraînements ou que vu le temps, il n'y a pas d'entraînement. Bref, il met ses chances sportives en échec ainsi que toutes les autres activités.

Il ne s'intéresse pas à ce qui se passe sur le groupe et attend les week-ends pour retourner chez sa mère, soi-disant pour retrouver son groupe de musique. Nous n'avons pas de réels retours de ce groupe à B., sauf les dires de Rachid qui sont très aléatoires et changeants.

Par deux fois, les musiciens devaient faire une représentation où le groupe devait aller les voir. Par malchance, il y a eu annulation. Les éducateurs avaient pourtant donné les moyens à Rachid d'y participer et celui-ci s'est bien gardé de nous dire qu'il n'y avait plus de concert afin de rester un week-end supplémentaire à B.

Malgré la confiance que nous essayons d'instaurer avec Rachid, il ne veut rien intégrer et rien donner. Il reporte à nouveau les problèmes sur les autres et se pose en victime.

SANTÉ:

Rachid entretient avec sa mère une relation axée principalement sur la maladie. Dès que le vendredi soir arrive~il~simule assez souvent un rhume ou autre afin de faire culpabiliser un peu plus sa mère. Dans cet esprit, les week-ends chez sa mère se passent très souvent chez le médecin et autres spécialistes.

~Rachid est asthmatique .depuis le début de l'année au foyer, il n'y a pas eu de diminution de pulvérisation de "ventoline", mais Rachid n'a a jamais présenté de crise d'asthme.

VI- SITUATION FAMILIALE :

Nous avons eu l'occasion, à deux reprises de rencontrer Madame T. Ces différentes réunions n'ont pas vraiment permis une évolution de comportement de Rachid face à sa mère. La situation reste bloquée.

Nous avons rencontré Madame T la première fois le 14/12/1994. À ce rendez vous au foyer, elle culpabilise et exprime qu'elle n'a pas abandonné ses enfants.

Madame T nous explique un peu l'historique familial. Elle s'est mariée par trois fois avec le même mari, Monsieur M, et a divorcé également par trois fois. Actuellement, ils n'ont plus de nouvelles de lui. Le père de Rachid s'est écarté de la famille et des enfants qu'il ne veut plus voir.

Lors de ce premier entretien, elle ne souhaite pas aborder les réelles difficultés

vertu de la loi du droit d'auteur.

qu'elle rencontre avec ses enfants. Elle préfère s'arrêter sur des problèmes matériels: "Est-ce que Rachid fume?", ou encore "Est-ce qu'il prend bien ses médicaments?".

Depuis des années, les relations de Rachid et sa mère sont axées sur la maladie. Dès qu'il y a des difficultés dans la famille, Madame T amène Rachid voir un spécialiste. Ceci évite évidement d'aborder les problèmes de fond, le relationnel et la violence qu'il existe entre eux. À ce jour Rachid utilise toujours ce mode de relation avec sa mère afin de la faire culpabiliser. Quand Rachid n'est pas sur le registre de la maladie, il fuit de toute façon la maison les week-ends pour aller retrouver une bande de copains dans le quartier. De là, ils ont organisé un groupe de musique. En fait, les seuls retours de week-end que nous avons se situent au niveau de ce groupe. La encore par rapport et avec les éducateurs, il est plus facile de parler musique que de ses propres difficultés.

Nous avons rencontré Madame T une seconde fois où nous avons repris le comportement de Rachid sur le foyer:

Agressivité refoulée, violence permanente, pas de discussion avec l'adulte, Sentiment de persécution, Peu de communication avec les éducateurs et elle-même.

Madame T, par rapport à la dernière visite au foyer, prend du recul. Elle accepte plus facilement d'aborder les problèmes relationnels qu'elle rencontre avec son fils, même si elle continue à mettre en avant les problèmes financiers. Elle exprime qu'elle a toujours besoin d'une aide car elle ne peut assumer l'éducation de ses deux fils.

Lors de cette réunion, ce fut un grand choc pour Rachid car, dans son esprit, il voulait rentrer chez lui à ses dix-huit ans et a eu du mal à entendre que sa mère ne souhaite pas le reprendre. Cependant, elle reste très ambivalente car elle continue à ce jour à lui dire que s'il n'y a pas d'autres solutions, elle le récupérera à sa majorité, cela aussi par crainte des réactions de Rachid.

Lors des retours de Rachid les week-ends, il est très rare que les éducateurs aient un compte-rendu de ses activités et des relations qu'il a entretenues avec sa famille. Il apparaît tout de même que Rachid passe plus de temps à l'extérieur de chez lui qu'au sein de la famille.

Financièrement Madame T nous dit avoir des difficultés mais nous savons qu'elle peut donner des sommes d'argent assez importantes à Rachid quand il le réclame. L'équipe éducative a été obligée de se renseigner à ce sujet car nous avions des interrogations sur les achats que faisait Rachid (chaussures, casquette, blouson, etc...)

Actuellement, nous ne pouvons pas dire que le travail avec Madame T a permis une amélioration dans le comportement de Rachid ainsi qu'une évolution dans les relations mère et fils.

CONCLUSION,PROJET.;

La violence latente est permanente, rien ne peut être dit à Rachid car il agresse immédiatement et fuit les entretiens. Il a l'art et la manière de renverser les rôles.

C'est la "victime meurtrie" que personne n'entend, par racisme bien sûr, et faute de compréhension à son égard, il ne peut réussir dans aucun domaine (sport, scolarité, et surtout vie quotidienne et éducative...) L'éducatif ne lui sert à rien, il veut]a "liberté" et un

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

foyer sans éducateur, telle est sa demande. Le côté "matériel et financier" est sécurisant en écho aux dires de sa mère, mais pas suffisant, car les vêtements du Logis ne sont pas intéressants au regard du "paraître dans les marques" qu'il préfère. D'où notre questionnement quant au bien être matériel que Rachid peut se procurer. Suite aux différents entretiens avec le Directeur, l'Educatrice Chef, la référente SEF et les éducateurs, il dit "avoir compris" mais ne donne pas le "change". Il attend progressivement qu'on dise et fasse pour lui, à condition que nos propositions rentrent dans la "logique" du jeune "clinquant" des "banlieues".

Il n'admet aucune remarque, aucune frustration, s'énerve très vite, monte en violence et en arrive à proférer des menaces. Il est moins dans la violence envers !'adulte mais à chaque remarque, il tape "partout" et jette des cris - puis se ravise, tout n'est que banalité.

Depuis trois mois, nous lui tendons la main afin qu'il s'inscrive progressivement dans la position de "demandeur" et non pas de consommateur face à l'échéance de ses dix huit ans. Il renverse les rôles une fois de plus et n'a qu'une idée fixe, "aller chez lui" très rapidement. Il n'a aucun projet de vacances ni de travail, si ce n'est peut-être d'aller avec son beau-frère sans plus.

Il semble posé en apparence et réactive tout de façon permanente. De fait, vu qu'il se trouve plus souriant, il souhaiterait bénéficier d'un "laxisme" à outrance. Rachid n'accepte aucune contrainte, aucune discussion, tout va bien et surtout la violence reste un sujet tabou. Il est allé voir deux fois la psychologue et a refusé de s'y rendre ~ ensuite, prétextant "qu'il en avait marre de jouer aux cartes (Rorhsach)".

Il veut "toujours et encore" sans aucune peine possible. L'éducatif n'a aucune place et aucune prise, et Rachid prend beaucoup de temps pour peu de stimulations et de réactions, cela souvent au détriment des autres jeunes.

Aussi le foyer met un terme à l'accueil provisoire de Rachid et lui demande de réfléchir tout l'été afin que, peut-être, il saisisse de nouveau le SEF avec une demande réelle et affinée.

Dossier n°5 : Anissa.

13 ans, 1 rapport de synthèse.

Anissa arrive en Urgence le 30/12/.. avec Mme C. (assistante sociale) (SEP) car elle est exclue définitivement du Service d'Accueil X. Elle est à ce moment confiée pour un mois au SAD en attente d'un placement à Y.

RELATIONS AVEC SES CAMARADES:

Anissa fut dans un premier temps rejetée par les autres, elle pose un certain nombre d'actes (vol de vêtements..) qui lui attirèrent les rancoeurs, voire les violences de la part des autres. Le renouvellement du groupe, la positionne en « ancienne », celle qui connaissait nos limites. Si dans un premier temps, ses écarts (fugues, destructions insultes) ne concernaient qu'elle, au bout d'un mois, elle entraîna les autres jusqu'à «l'explosion» du service et l'intervention des forces de l'ordre. Anissa construit facilement des relations exclusives avec les autres filles, ces relations sont à son image, faites

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

d'excès« d'amour» et de rejets violents, depuis peu, suite aux révélations d'une jeune fille, nous savons qu'elles peuvent être constituées aussi de coups, d'exploitation et d'humiliation de l'autre. La terreur que peut exercer Anissa nous a longtemps maintenus dans l'ignorance et aujourd'hui nous nous centrons sur la protection des autres. Anissa exprime beaucoup de choses auprès des autres jeunes, mais îl leur est très difficile de faire la part du vrai et du faux. Dans quelle mesure est-elle capable d'appréhender la réalité? N'est-elle pas convaincue que ce qu'elle a imaginé la veille, est réelle lendemain? D'autant qu'îl lui est très difficile d'accepter que les autres aient ce qu'elle n'a pas, ainsi, il est sans doute plus« économique» pour elle d'inventer et d'y croire, ce qui la protège de la confrontation d'avec ses manques et ses besoins.

RELATIONS AVEC LES ADULTES:

La plupart du temps, les relations sont conflictuelles, Anissa nous fait porter la responsabilité de sa relation (nous: les adultes en général) et nous sommes les empêcheurs de réalisation de ses fantasmes. Les relations sont quasi toujours empruntées de violence et d'insultes, quand ce n'est pas d'agression, il est ainsi extrêmement difficile d'avoir des attitudes éducatives sereines à son contact. Cependant, hors des murs de l'institution et dans une relation duelle, Anissa peut s'apaiser et le dialogue devient alors possible sans toutefois pouvoir aborder des problèmes de fond. Dans ces rares moments, Anissa se présente comme une jeune fille de 13 ans, en grande difficulté, mais avec des demandes et des comportements en lien avec son âge. D'autre part, nous supposons que certains lieux ont gardé une fonction et du sens, car elle arrive à peut près à les préserver, il s'agit de l'espace scolaire avec l'éducatrice scolaire et en tout petit groupe et de l'hôpital (Anissa a séjourné en pédiatrie),

Néanmoins, force est de constater que l'adulte ne peut pas« s'approcher» trop près d'Anissa, sinon il s'expose à un « arrachement violent» ; Anissa ne peut sans doute pas tenir une relation de ce type.

CE QUE NOUS AVONS ESSAYE ,

Anissa, depuis le début, réclame d'être placée avec sa soeur). Cette demande est posée par elle comme un préalable à tout, elle envahit toute la relation que nous tentons d'instaurer. Devant l'impossibilité actuelle d'y accéder (comportement d'Anissa, protection de sa soeur, absence de scolarisation etc....), nous avons mis en place des rencontres hebdomadaires qui se déroulent plus ou moins bien, le plus souvent les deux soeurs ne respectent pas le cadre mis en place, d'autant que Madame K. interfère fortement. Néanmoins, nous avons profité d'un séjour d'Anissa dans son ancienne famille d'accueil, à laquelle elle reste très attachée, pour organiser un camp avec sa soeur et un éducateur. Anissa s'y est montrée très fantasque, difficile à retenir et sa soeur, bien qu'en alliance avec l'éducateur, a souvent été entraînée. Ce camp nous a confirmé l'impossibilité d'une réunion des deux soeurs sur un même site, si nous voulions protéger à minima sa soeur cependant une proximité géographique est incontournable.

Nous avons participé à deux tables rondes, l'une au SEF et l'autre à l'hôpital d'A. en vue de faire le point quant à une possible orientation d'Anissa, avec l'ensemble des intervenants sur la situation, mais celles-ci n'ont guère permis d'avancer... Nous avons réussi à ce qu'Anissa rencontre le Docteur B suite à son hospitalisation, qui a prescrit un

vertu de la loi du droit d'auteur.

traitement qu'Anissa refuse de prendre, et Anissa refuse de la rencontrer à nouveau. Anissa a aussi rencontré le Docteur D qui a aussi diagnostiqué la nécessité d'une prise en charge Chimiothérapeutique, mais Anissa refuse obstinément une prise en charge soignante. Vu le refus de Madame K, le refus d'Anissa, nous étions en attente d'une décision de « l'autorité» quant à son hospitalisation afn de tenter, par une médication, de calmer les tensions et les angoisses d'Anissa, pour enfin tenter d'avoir une action éducative auprès d'elle.

Sur le plan scolaire, Anissa ne paraît pas scolarisable en milieu ordinaire en l'état, nous sommes, à l'heure actuelle, en train de faire un dossier CDES, mais avec peu d'espoir sans une sérieuse prise en charge soignante. Ne pouvant être scolarisée, nous avons mis Anissa en stage de cuisine collective, le stage, bien que bref, s'est bien déroulé, Anissa était appréciée et a pu se montrer sous un jour plus favorable. Cependant, elle n'a plus voulu y retourner, bien que l'employeur lui proposait de prolonger. Cette expérience, somme toute positive, nous a amenés (via la table ronde du SEF) à lui proposer un stage en cuisine collectivité auX, mais elle a refusé de s'y rendre (toujours le même leitmotiv: « je veux être avec ma soeur! »).

Par deux fois, Anissa a séjourné dans son ancienne famille d'accueil à proximité de T et ce lieu reste pour elle un lieu d'attachement affectif fort, de plus elle y est très appréciée et semble-t-il toujours la bienvenue. Mais Anissa refuse d'y séjourner plus de quelques jours, -car dit-elle, elle y manque de liberté et y est trop contrôlée.

Enfin, nous avons observé un autre point positif: Anissa, du moins au début de son placement au service: lit beaucoup. Elle dit qu'il s'agit pour elle« d'oublier» sa situation, de penser à autre chose. Elle marque ainsi, qu'elle a conscience, au moins partiellement, de sa réalité, même si elle cherche par ce moyen à la fuir. Aujourd'hui, Anissa ne lit plus, elle parle de cauchemars, d'hallucinations et dit ne pas pouvoir s’ arrêter et agir pour ne pas penser.

CE QUE NOUS AVONS COMPRIS:

Anissa a sans aucun doute été victime de nombreuses maltraitances graves, de la part de sa mère mais aussi victime de sa propre situation que les différents intervenants ont d'énormes difficultés à cadrer, clarifier, comprendre et traiter. Son arrivée au service s'est faite en urgence et sous le signe d'un placement à E., malgré la demande constante d'Anissa d'un rapprochement géographique d'avec sa soeur. Heureusement, ce projet a été abandonné, faute de sens. D'autre part, nous avons pu observer les effets de la triangulation perverse entre Anissa, sa mère et sa soeur, chacun à son tour, étant en alliance avec l'un contre l'autre. Madame K reste une personne centrale dans la prise en charge éducative d'Anissa, car elle exerce un pouvoir très fort sur ses enfants: Anissa n'accepte aucune proposition que nous lui faisons, d'autant plus aisément si sa mère se montre défavorable. Anissa a impérativement besoin d'une prise en charge thérapeutique, diagnostic confirmé par les Docteurs B et D, car sans un minimum de contention de ses passages à l'acte, la prise en charge éducative et toute discussion sur la suite sont sans effet. D'autre part, le crescendo violent que nous observons, nous amène à penser que l'issue peut être fatale pour elle ou pour l'une de ses victimes. il est d'ailleurs probable, qu'aujourd'hui, Anissa ne puisse plus que projeter sur les adultes l'image, certes

vertu de la loi du droit d'auteur.

archaïque mais toujours opérante, de sa propre mère la maltraitant. Enfin, il nous semble impératif d'entendre la demande incessante d'Anissa et de tenter de lui trouver un lieu de placement dans une ère géographique relativement proche de sa soeur, ne serait ce que pour la confronter à la réalité.

Evènements du .. au .. (2 mois)

Anissa fugue, elle passera la nuit dehors. Elle sera déclarée à la gendarmerie

Suite à un appel de sa soeur Anissa fugue le soir, elle rentrera à 1 H du matin

Scène de violence et d'insultes d'Anissa envers un autre jeune qui devra se rendre chez le médecin

Anissa fugue en soirée, elle rentrera à 5 h du matin. Elle sera déclarée à la gendarmerie

Anissa fugue en soirée, elle rentrera à 5 h du matin. Elle sera déclarée à la gendarmerie

Anissa quitte l'accueil en début de soirée suite à une vive altercation avec les jeunes du groupe. Elle se rendra au Foyer X pour aller chercher sa sceur. Elles reviendront toutes les deux vers 21h30.

Anissa s'en prend à une jeune Fanny, la frappe, coup de tête, coups de pied, coup de poings. Fanny sera emmenée aux urgences par les pompiers, elle y restera la nuit. (cf. note de l'éducatrice) Anissa et Fanny seront entendues par la gendarmerie de B suite aux incidents de la veille

Suite à un appel desa soeur, Anissa fugue en soirée, elle rentrera à 5 H du matin. Déclarée à la gendarmerie.

Anissa quitte le service au moment du repas de midi sans autorisation, elle se rendra au Foyer pour y voir sa sceur. Elle sera raccompagnée à 15 H par l'éducateur.

Anissa quitte le foyer, elle rentrera dans l'après midi Rencontre entre Anissa et Vanessa (13h-18h) organisée par le service.

Anissa repartira le soir, nous la récupérerons à 22 H au foyer Grosse crise d'insultes et de violence de la part d'Anissa. Les éducateurs appellent donc le médecin de garde qui établira un certificat médical faisant état de la santé d'Anissa notant entre autre: troubles du comportement avec violence envers autrui non maîtrisable, Anissa fuguera après la visite. Elle rentrera à 5 H du matin

Anissa fugue, elle rentrera le lendemain matin. Elle sera déclarée à la gendarmerie.

Anissa fugue le soir. Déclarée à la gendarmerie Nous récupérerons Anissa au tribunal à 14 H avec les menottes. Elle a participé au vol de voitures avec Stéphane T et Joseph S. Anissa, présentée au juge d'instruction, sera mise en examen ce jour Anissa sera accueillie dans son ancienne famille d'accueil chez Monsieur et Madame V

Anissa quitte le service à 13 H après avoir: *poussé à boUt l'éducatrice *crachê dans la nourriture *jeté la mayonnaise sur les rideaux *sauté sur la voiture du cuisinier Elle rentrera à 20 H refusant tout dialogue Anissa a rencontré son avocate en rapport au fait de vol de voiture du 14 février Anissa quitte l'accueil à 21h30 avec une autre jeune Après

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

un appel de Vanessa qui est en week-end chez la mère

Anissa fugue à 14 h à 17 h la mère nous appelle car sa fille est chez elle. L'éducateur ira la rechercher Anissa quitte l'accueil de 8 H du marin

altercation à Cran-Gevrier contre d'autres jeunes filles d'un service extérieur du Foyer. La gendarmerie est intervenue. Anissa repartira en fugue le soir: elle rentrera à 23 H

Anissa quitte le groupe en soirée alors qu'elle est au bowling avec une éducatrice, elle rentrera à 4 H du matin Mise en place d'un stage en cuisine à Meythet (souhait d'Anissa). La mère s'y opposant, Anissa n'ira que deux jours et refusera d'y retourner i ces deux journées auraient été très positives (attitudes, initiatives).

Anissa quitte l'accueil à 22H30 après avoir volé la boite à pharmacie dans le bureau des éducateurs. La gendarmerie sera prévenue. Anissa rentrera 1 H après, elle n'a aucun médicament sur elle.

Rencontre d'Anissa avec Mme (AS) Anissa quitte l'accueil entre 21 H et 23 H suite à un appel de Vanessa. Anissa quitte l'accueil en soirée. Elle sera déclarée à la gendarmerie. Elle rentrera le lendemain à 13 H

Mise en place d'une seconde semaine de stage. Anissa a refusé d'y aller.

Rencontre entre Anissa et Vanessa organisée par le service. Au retour, Anissa descend du véhicule de service à un feu rouge pour rejoindre deux. filles qu'elle connaît sur le trottoir. Elle rentrera à 19 H puis repartira à 20 H pour revenir à 22 H

annexe n°4 : exemples d'Entretiens (sur les 20 effectués).

Nous avons réalisé 20 entretiens. Nous en présentons ci-après 4, intégralement retranscrits. Nous les avons choisis car ils illustrent la diversité des postures éducatives et des réflexions de nos interlocuteurs.

Nous donnons les différents items à partir desquels nous avons procédé à leur analyse.

Les éléments que nous en avons extraits pour constituer nos fiches sont surlignés en bleu. Leur classement dans notre série d'items est indiqué entre parenthèses en chiffres romains. Lorsqu'ils sont cités dans le texte de la thèse nous en indiquons la page.

Les prénoms sont fictifs.

Items retenus pour la classification des contenus des entretiens.

Le récit :

I éléments descriptifs

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

II commentaires de l'acteur sur sa propre action

III réflexions « secondarisées » sur les postures dans l'action

Les émotions

IV expressions des émotions

La théorisation :

V énoncés théoriques (contenus)

VI théories au « travail » (usages de l'élaboration théorique)

VII réflexions de nature philosophique (le sens du faire)

VIII élaboration des expériences (réflexions sur les savoir-faire) et

commentaires à portée généralisante sur les postures et les pratiques éducatives

Les valeurs, l'éthique

IX Les valeurs et les convictions

X positions éthiques au regard de la violence

L'institution

XI réflexions relatives au travail d'équipe, à la hiérarchie

Formation

XII formation et compétences

XIII références aux auteurs (théoriciens de l'éducation, et autres)

Entretien n°1 : Clara.

Clara, 30 ans, monitrice éducatrice depuis moins de 5 ans, travaille depuis 2 ans dans l'établissement au moment où nous la rencontrons.

… si vous voulez bien je propose que vous me racontiez un épisode où vous même vous avez été en situation d'être confrontée à de la violence, un moment qui vous a paru particulièrement important

Donc c'était à l'occasion d'un week-end où je travaillais ***seule(l)*** il y avait trois ou quatre jeunes sur le groupe il y avait un jeune qui avait de grosses difficultés au niveau familial un jeune qui venait de Guyane il est arrivé à l'âge de dix ans en France avec sa maman un jeune qui ne connaissait pas l'identité de son père donc c'est pour situer et ce jeune suite je pense à un coup de téléphone de sa maman était mal et au moment du repas il arrivait avec une bouteille d'alcool qu'il était bien décidé à ouvrir et à consommer je lui ai dit ***je lui ai rappelé le cadre la règle l'alcool était interdit sur le groupe(l)*** il refusait de me donner la bouteille ça a duré au moins un quart d'heure vingt minutes on a discuté moi j'ai essayé à ce qu'il obtempère pour me donner la bouteille finalement il a accepté de me la donner on a passé le temps du repas ça c'est apaisé et à peu près une heure après il est à nouveau apparu avec une autre bouteille d'un alcool assez fort je sais plus ce que c'était et voilà donc même chose quoi je lui ai demandé cette fois ci à

vertu de la loi du droit d'auteur.

nouveau la bouteille puisque j'en avais déjà une que j'avais mis dans le bureau des éducateurs que j'avais réussi à confisquer mais cette fois là pour la deuxième bouteille il était vraiment décidé à la consommer à tel point qu'à un moment donné j'ai du prendre la bouteille alors qu'il l'avait déjà dans les mains et ***on est resté à peu près au moins vingt minutes tous les deux à tenir cette bouteille(l)*** parce que moi je lui ai dit « non je ne vais pas le lâcher il faut que tu me la donnes de gré ou de force » donc il y a une lutte un peu physique comme ça pour que je reprenne la bouteille et ***au bout d'un moment il m'a plaquée contre le mur il m'a pris les poignets comme ça pour m'empêcher de bouger sur le moment j'ai eu peur il m'a même fait mal quoi parce que c'était assez violent et je pense que à ce moment là oui je l'ai regardé dans les yeux je lui ai dit « là tu me fais mal je crois que t'as pas envie de me faire mal » parce que je crois qu'il était vraiment hors de lui vraiment dans un état de colère j'ai eu peur qu'il ne se contrôle pas qu'il aille au delà de ce qu'il voulait faire(l)*** et là je lui ai dit « je crois que t'as pas envie de me faire mal donc arrête » il y a eu un temps mort et il s'est arrêté mais c'est vrai que ça à été ***quelques minutes qui ont été où d'un seul coup je me suis dit tout peut basculer quoi surtout que j'étais toute seule c'était un samedi soir vers dix onze heures du soir (p 202)et finalement il s'est calmé quoi petit à petit la tension est descendue il a fini par me donner la bouteille (ll)*** quoi dans cette soirée là après il y a eu pas mal de choses qui sont venues ensuite ***une heure après il est revenu il m'a menacé de se trancher la main(l)*** parce qu'il était vraiment très très mal dans un état dépressif assez profond je sais plus pour quelle raison il m'a demandé quelque chose que j'ai refusé peut-être que c'était encore par rapport à cette bouteille que je refusais de lui donner et il m'a dit « si c'est comme ça je vais me trancher la main » donc il est allé chercher un couteau dans la cuisine et il m'a dit « oui tu me crois pas tu me crois pas et bien tu vas voir » et il a fait le geste il s'est tranché la main donc je crois qu'il faut vraiment être dans ***un état profond de désespoir et d'une rage intense(l)*** donc à nouveau ***panique à bord(ll)*** quoi j'ai essayé de je voulais voir d'abord ce qu'il en était il ne voulait pas me montrer j'ai voulu appeler le SAMU parce que ça pissait le sang et il a refusé il m'a dit « ouais si tu fais ça si t'appelle les secours je me jette par la fenêtre » je lui ai dit « bin non écoute non je ne peux pas te laisser comme ça il faut sûrement faire des points de suture » et il refusait d'aller à l'hôpital donc dans le moment où je vais dans le bureau des éducateurs il remonte dans sa chambre dans ce cas là il y a un autre jeune qui intervient qui dit il est en train de passer par la fenêtre je lâche le téléphone je monte dans la chambre et là effectivement il était en train de il était à cheval sur la fenêtre donc je l'ai retenu pareil ça a duré encore une quinzaine de minutes j'essayais de le calmer quoi pour le faire déjà première chose rentrer dans la chambre pour le protéger de lui-même et c'est vrai que c'était un moment assez éprouvant pendant ce temps là les secours sont arrivés et ils ont du lui faire une injection pour le calmer ça a été une lutte même avec les gens du SAMU ils ont été obligés de le plaquer contre le sol parce que sinon il continuait à se faire mal à se taper les poings ou la tête contre les murs je crois qu'il était dans un en crise enfin voilà en gros je sais pas si vous voulez plus de détails il y a plusieurs choses il y a à la fois de la violence mais qui est plus retournée contre lui-même et je pense qu'il y avait peut-être une tentative à un moment donné cette violence cherchait au départ à s'exprimer un peu contre l'éducateur à un moment donné et je pense qu'il avait quand même conscience de cet interdit en tout cas il s'est pas autorisé à pousser plus loin son

vertu de la loi du droit d'auteur.

acte contre l'éducateur et il se l'est retourné contre lui-même je l'ai un peu ressenti comme ça parce que ils se font ***des menaces des comportements d'intimidation(I)*** pendant un an ça a été comme ça avec ce jeune c'est déjà arrivé que… après cet événement là c'était à peu près deux mois après le début de sa prise en charge et après ça a été de plus en plus manifeste ce genre de comportement pas les tentatives de suicide quoi qu'il y en a eu encore deux ou trois après ça lui est arrivé d'absorber des médicaments de se mettre d'ingérer de l'alcool de se mettre dans des états d'ébriété assez avancés en tous cas des comportements de je sais pas si on peut dire des comportements de violence sur le matériel ça lui est arrivé de casser des portes de prendre des pots de fleurs de les balancer des choses assez impressionnantes mais je pense que ***c'est un jeune qui arrive à se mettre la limite pour pas porter atteinte à l'intégrité physique des gens(VIII)*** que ce soit de ses collègues des autres jeunes sur le groupe ou des éducateurs mais il poussait quand même très très loin les limites à tel point que ***au bout d'un an on a décidé d'arrêter la prise en charge parce que comment dire il provoquait un sentiment d'insécurité(VIII)*** notamment au niveau des jeunes mais aussi au niveau des éducateurs ***beaucoup d'éducateurs après ont démissionné face à ce jeune donc ils le laissaient tout faire il était dans une toute puissance quelque part par peur (VIII)*** à chaque fois je pense de lui dire non parce que dès qu'on lui disait non et bien on risquait de se faire plaquer contre le mur c'était ça il supportait pas la frustration

Dans le moment que vous racontez là cette soirée quand vous êtes dans la confrontation du côté des sentiments chez vous qu'est ce qui domine qu'est ce qu'on ressent

je crois sur le moment je me suis dit là j'ai pas le choix je suis seule je peux compter que sur moi-même je crois que j'ai réagi de façon assez spontanée quoi mais j'aurais pu prendre mes jambes à mon cou prendre la fuite(II) mais là je pense que c'était l'instinct de survie qui a prédominé et même temps quand je regarde ça avec du recul oui je sais pas où j'ai trouvé cette force sur le moment parce que c'était la première fois que je me trouvais confrontée à une situation comme ça ***et je me suis dit faut que je reste calme et que je lui communique ce calme(II)*** que j'arrive à…

C'est ce que vous vous dites consciemment dans le moment ou c'est après

je crois que c'est après coup en analysant j'aurais pu peut-être paniquer mais après coup sur le moment c'était la spontanéité j'étais peut-être plus éducatrice sur le moment ça c'est passé tellement vite que oui c'était une réaction spontanée

Mais après ça a duré un certain temps quand même si vous êtes restée un quart d'heure à tirer sur la bouteille j'imagine qu'il y a des choses qui vous passent dans la tête et dans les émotions

oui oui sur ce moment là je me dis j'essaie de réfléchir je me disais et en même temps je réfléchissais avec lui à voix haute je lui disais « attends tu trouves pas que ça paraît un petit peu ridicule là notre situation franchement on va rester combien de temps » et puis en même temps il y avait une sorte de jeu en même temps relationnel je me disais en même temps ***« si moi j'insiste je n'abdique pas si je résiste en tous cas si je maintiens ma position » je sentais qu'il en avait besoin en tous cas de cette à un***

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

moment donné d'un non qui ne cède pas (p202) (II)je sentais qu'il y avait ce besoin de se confronter à une limite ***j'ai toujours une phrase qui me revient « on ne s'appuie que sur ce qui résiste »(II) (p202)*** c'est un peu ce genre de phrase qui m'étaient venues à ce moment là je me disais que si je cédais là je pense que ça allait d'avantage l'insécuriser effectivement j'ai eu le temps en même temps ***je faisais et en même temps je me regardais faire(II)*** je me voyais et en même temps je lui en faisais part quelque part j'essaie de lui montrer que peut-être en même temps il y avait une sorte de bras de fer entre nous deux et que au bout du compte je pouvais pas accepter c'était pas lui rendre service j'essaie de lui faire comprendre le sens de mon attitude

Dans tout ce moment vous conservez une attitude assez lucide vous arrivez à garder en même temps que l'engagement cette distance qui fait que vous viennent comme ça des références on ne s'appuie que sur ce qui résiste il faut que je reste là

oui mais je pense que à ce moment là le jeune était sa tension était un peu descendue je compare après à d'autres situations où il restait dans cet énervement cette pression cette tension ***c'était comme un volcan intérieur qui ne demandait qu'à exploser(I) (p 226)*** il y a d'autres moments par la suite je sais que j'avais plus de sérénité je dirais alors là par la suite ***j'avais peur je me disais ça y est là il a franchi the border line quoi si on peut dire la ligne critique je me disais bon là là j'y vais plus ça m'est déjà arrivé que des fois le soir par provocation il laisse sa musique à fond j'allais taper à sa porte une fois deux fois trois fois et des fois j'allais pas au delà quoi j'étais obligée de laisser faire par impuissance et aussi parce que oui j'avais peur étant seule j'avais peur donc là je pense que je faisais pas mon boulot(IV) (p 236)*** avec un sentiment de culpabilité aussi sur le moment je me disais mince j'arrive pas là et je sais pas comment faire j'avais pas d'autres alternatives quoi

Et cette culpabilité vous vous l'exprimez comment à vous-même ?

[silence 18 secondes] dans ces cas là je me sens pas professionnelle je me dis « à quoi je sers je sers pas à grand-chose » [silence 10 secondes] et je me dis « je l'aide pas au contraire je le dessers je participe à son dysfonctionnement je le structure pas quoi dans ma réponse » et en même temps je fais ce constat que ;;; qui m'insatisfait qui est que ;;; bien oui ***toute seule je peux rien faire il faut une bonne cohésion d'équipe quoi toute seule là c'était un combat qui était trop lourd à mener et cette cohésion d'équipe c'est vrai on l'a pas (XI)*** on est dans un équipe qui a des difficultés et je pense que à la fois mes collègues aussi étaient dans la peur dans la peur du conflit le conflit ça fait peur donc oui par rapport à la culpabilité parce que je me dis je suis dans l'équipe j'ai ma part de responsabilité et oui ***un sentiment d'impuissance quoi de désillusion et c'est vrai que après pour garder une motivation c'est un peu difficile ça m'est arrivé des fois de tomber un peu dans le désespoir quoi à ce niveau là en tous cas ça a affecté après sur mon envie de continuer ou pas ce travail(XI) (p 231)*** plusieurs fois hein je me suis dit bosser dans des conditions comme ça ça ne me satisfait pas à quoi bon ***et plein de fois oui je me suis dit je ne suis peut-être pas faite pour ce travail(XI)*** ça allait jusqu'à remettre en question …

… vos motivations à faire ce métier ?

oui oui oui c'est sûr peut-être qu'il y a toujours ce décalage c'est vrai bon j'ai pas

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

énormément d'expérience peut-être que j'aurais besoin de vérifier dans d'autres boites ces mêmes difficultés ***mais je suis peut-être encore dans cet idéal de fonctionnement d'équipe qui est vraiment solidaire et qui en tous cas où on arrive à trouver une force une conjugaison des forces de chacun pour justement porter le projet(XI)*** derrière répondre aux besoins du jeunes mais c'est vrai que là je la sens pas j'ai l'impression qu'on travaille tous en solo quoi et pourtant c'est pas par faute d'essayer c'est très très dur je pense que c'est une part très très importante en tous cas

Et quand on se sent comme vous le décrivez un peu impuissant ça atteint la personne au delà du professionnel ? j'entends bien que tout irait bien si on travaillait correctement en équipe on en serait peut-être pas à devoir vivre des choses aussi difficiles mais est ce que derrière ça on est touché soi plus intimement plus personnellement ?

oui moi je dirais que c'est effectivement où j'ai ***une difficulté qui est assez présente l'impression après que ça joue sur l'estime de soi(IV)*** je pense oui je crois que j'ai en choisissant ce travail aussi et même comme dans tout travail je crois qu'on a en tous cas moi j'ai besoin d'être satisfaite en tous cas de sentir besoin de construire des choses d'avoir un regard quand même relativement positif sur ce qu'on fait et là il y a des moments comme ça où je sens que ça évolue pas du tout et c'est difficile difficile de l'accepter alors c'est vrai que ça m'a demandé un travail après un petit peu d'analyse pour me dire à un moment donné ***c'est peut-être nécessaire aussi quoi il faut accepter cette impuissance c'est aussi reconnaître l'existence de l'autre quoi de sa différence(VII) (p 235)*** chacun a un rythme d'évolution qui lui appartient et on n'est pas responsable de toute cette évolution quelque part ça m'a permis peut-être de rééquilibrer ça oui donc en même temps ça m'apprend aussi mais c'est vrai qu'il y a des moments j'ai l'impression de oui au niveau de l'estime de son travail et même ***sur l'estime de soi(IGV)*** c'est vrai que c'est toujours rien n'est jamais acquis à chaque fois on se remet on s'oppose un peu au défi et on se met à l'épreuve

Et c'est plutôt excitant ou c'est plutôt douloureux et déprimant

oui effectivement il peut y avoir une partie excitante un peu comme une mission à accomplir mais après faut pas non plus que la barre soit trop haute oui j'en reviens un peu à cet idéal en tous cas je sens que c'est souvent en dent de scie de l'idéal des fois je passe carrément à la désillusion et donc le décalage est énorme et c'est ça qui est difficile à gérer

Quand vous avez choisi ce métier vous ne vous attendiez pas du tout à ça ou bien vous en aviez quand même une idée

non non je ne… je crois… ça c'est fait très rapidement pour moi de l'activité musicale dans laquelle je m'étais orientée au départ donc en un an de temps je me suis orientée dans le social je ne connaissais pas du tout ce métier juste comme ça par ouï dire j'avais une copine qui avait fait ça elle m'en avait parlé je m'étais dit pourquoi pas le côté relationnel m'intéressait ***mais je pensais pas en tous cas être confrontée à des situations aussi difficiles(VII)*** et c'est vrai je pense que travailler auprès des adolescents c'est vrai que c'est l'âge qui est particulièrement difficile et je pense que ***ça renvoie aussi à sa propre adolescence la manière dont on l'a traversée(VIII)***

vertu de la loi du droit d'auteur.

Ce regard sur votre propre adolescence vous vous aide à mieux comprendre ?

je pense que ça peut être difficile mais en arrivant à en faire une analyse je pense que ça peut ça fait évoluer c'est peut-être pour ça que je m'accroche que je continue que je suis encore là en tous cas moi ***j'ai du mal à m'imaginer faire ce travail toute ma vie parce que ça prend énormément d'énergie ça pompe au niveau de la patience de toute l'agressivité qu'on reçoit au quotidien c'est constant c'est tous les jours des ondes négatives à chaque fois on se fait mitrailler constamment c'est ça donc il y a une distance qui doit s 'apprendre qu'on apprend pas du tout en formation on nous apprend pas à nous protéger et je dirais que ça c'est une grosse lacune on apprend vraiment sur le terrain(XII)***

La formation sur ces questions là ne vous a rien appris d'utile ?

non là il faudrait que je me replonge dans mes cours que j'y retourne maintenant peut-être que je pourrais trouver des éléments non ça reste quand même assez théorique je sais pas peut-être qu'après c'est un travail qu'il faut faire dans le cadre de supervision d'équipe des choses comme ça on peut décharger parce que c'est vrai on est des boucliers on est en première ligne qu'est ce qu'on fait de tout ça moi je dirais ***je suis un peu comme un petit cheval qui a bien du courage quoi qu'il se passe je suis assez bien combattante mais il y a des moments où on peut plus quoi on peut plus supporter(Viii***) et après c'est l'arrêt maladie c'est le dernier c'est le corps qui dit stop et puis je sais pas mais ***je vais peut-être un peu m'écarter du sujet mais je pense que ce que j'aurais d'avantage besoin c'est peut-être de reconnaissance de reconnaissance peut-être au niveau de la direction besoin d'être coachée d'être encouragée d'être aussi valorisée parce que à force d'avoir toujours ces regards très durs souvent négatifs des jeunes on en vient à douter à certains moments de se dire bon c'est vrai que c'est nul tout est nul (XI) (p 231)*** et si de surcroît dans l'équipe on n'arrive pas non plus à bien s'entendre ou à s'estimer si on sent pas cette estime mutuelle au bout d'un moment au niveau de l'estime de soi ça joue quoi on se pose des questions enfin moi je m'en pose

j'ai l'impression à vous entendre que c'est surtout ça qui est attaqué le fait de faire une expérience d'impuissance qui atteint votre estime de soi et qui n'est pas restaurée dans la qualité de la confiance d'une équipe d'une direction d'un environnement

oui disons que ça aide pas ça oui parce que je dirais je sais pas comment ils font mes collègues pour pas être fragilisés on est humain à moins d'avoir après une autre lecture sur toute cette agressivité que les jeunes nous envoient ***on est les mauvais objets ou bien il y a certains éducateurs qui pour éviter d'être le réceptacle de leurs projections agressives qui au bout d'un moment choisissent de ne pas être le mauvais objet mais d'être l'éducateur le gentil éducateur (VIII***) voilà c'est marrant on trouve beaucoup ça dans l'équipe il y a les mauvais éducateurs et les gentils ceux qui sont d'un côté à mettre les limites porter le cadre le projet de groupe et d'autres qui disent plutôt oui oui oui voilà donc ça ça facilite pas ça peut-être une solution je dirais pour peut-être conserver ce au niveau de cette estime de soi moi il y a des moments où j'en ai marre d'être souvent tout le temps dans la lutte dans le conflit donc il y a des moments bin

vertu de la loi du droit d'auteur.

ça m'arrive de céder justement c'est pas constructif mais bon peut-être dans le faire plaisir des moments parce que narcissiquement t'en a besoin aussi quoi et oui c'est vrai quoi si constamment on entend des discours comme quoi c'est nul tu fais à manger c'est dégueulasse tu proposes des activités c'est nul tout est nul tout est nul c'est difficile en tous cas à force à la longue de rester imperméable à ça quoi

Pour vous cette violence des jeunes que vous décrivez quotidienne qui est souvent pas loin prête à éclater ça tient à quoi pour vous ça s'explique par quoi comment qu'est ce qui est en cause là dedans

[silence] ***je pense que c'est symptomatique d'un mal-être d'un mal-être intérieur et quand on est mal avec soi-même on est mal avec les autres tout simplement (VII***) c'est une hypothèse je vois ce matin j'ai une jeune qui s'est levée elle avait pas envie d'aller à l'école alors au petit déjeuner rien n'était bon tout était nul les éducateurs étaient nuls c'était voilà le tableau était noir tout ça voilà c'est de l'agressivité pour moi à un moindre niveau mais voilà parce qu'elle avait peut-être mal dormi bon ils ont plein de raisons fin de la semaine bon la fatigue et tout donc voilà moi du coup si je prends ça au premier degré je prends ça pour moi voilà c'est j'ai l'impression que comment dire ils cherchent à faire leurs griffes sur nous quoi il faut qu'ils trouvent quelqu'un donc voilà c'est la première personne qui est là et donc moi là effectivement ça me demande à chaque fois un effort je me dis non faut que je déplace c'est pas moi la cible la cause est plus en elle j'essaie de resituer le problème ça c'est un moyen de protection effectivement mais c'est pas toujours facile de faire ce processus des fois on a tendance à réagir à l'attaque par aussi en tout cas de l'agressivité donc ça demande un effort permanent

Mais qui vous semble techniquement juste et payant quand on y parvient ?

pour supporter à long terme cette agressivité oui essayer de comprendre et que comment dire de ne pas se sentir toujours responsable parce qu'ils ont tendance à nous culpabiliser les jeunes il me semble « si j'arrive pas à ça c'est de votre faute c'est parce que vous avez pas fait votre boulot voilà si je vais pas à l'école ha bien ce sera de ta faute voilà » ils ont toujours tendance à mettre la responsabilité sur l'autre ils ont du mal à la porter eux-mêmes à l'assumer donc je crois que ***oui c'est important de leur faire prendre conscience de leur part de responsabilité oui c'est un peu plus juste (III)***

Comme si vous vous mettiez de côté pour leur verbaliser leur responsabilité comment on s'y prend ? Comment vous vous y prenez ?

oui j'essaie de leur apporter leur dire ma lecture moi en tous cas des choses mon point de vue en essayant d'être objectif quoi en retraçant la réalité

La réalité de qui ?

bien de objective j'essaie que ce soit pas ma réalité mais si un gamin se lève pas ou si je sais pas il rate son bus là j'essaie même quitte à faire un flash back et oui puis hier soir tu t'es pas quand je t'ai dit d'aller te coucher tu t'es pas couché redonner le cours des éléments qui ont participés à un moment donné à ce qu'il ne réalise pas ce qu'il avait envie de faire à un moment donné

Qu'est ce que vous attendez du fait de rendre comme ça la réalité des évènements au niveau des processus qu'est ce que vous en attendez qu'est ce que

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

vous en espérez comme effets ?

[silence] peut-être qu'ils reprennent possession de leurs actes une conscience ***qu'il y ait une conscience de leur impact sur la réalité (III)*** dans tout ce qu'ils font en fait c'est un miroir ***je suis un peu en miroir*** c'est ça oui la conscience de soi passe par la confrontation avec les autres par la réaction de l'autre finalement se dire oui j'existe sinon on pourrait se dire mince je suis dans un monde virtuel complètement si il n'y a pas de retour si je parle et que personne me répond après je peux douter de moi de ma propre existence et à l'adolescence je crois que c'est une question existentielle une question d'identité en tous cas il y a des angoisses autour de ça à l'adolescence et c'est peut-être pour ça ***qu'ils sont autant dans la provocation parce qu'ils ont peut-être besoin vraiment de d'autant de réponses (VI)***

Il faut qu'ils puissent se confronter à vous à ce que vous dites aux exigences de la réalité ?

oui je pense que cette réalité elle est accessible dans les réponses de tout l'environnement

Donc il ne faut pas fuir le conflit ?

ben oui ça ça me parait évident ***il n'y a rien de pire que l'absence de réponse (VII)*** alors après il y a plusieurs types de conflits je pense

Mais vous pensez que la violence surgit des conflits que c'est une des composantes dans le conflit naturelle pourrait-on dire ou vous pensez qu'il y a quelque chose d'autre ou en plus ou à côté je ne sais pas

oui je pense que ***la violence*** peut surgir du conflit et je dirais que c'est une mauvaise résolution du conflit c'est quand le… oui qu'on a… ***une défaillance du conflit peut-être à un moment donné si il y a la violence c'est des choses qui n'ont pas été respectées dans l'expression du conflit (V)***

Par exemple… c'est très intéressant comme idée

je crois qui si à un moment donné on est poussé à avoir un comportement violent je pense que ça vient en réaction au traumatisme qu'on a pu subir peut-être avant ça fait écho en tout cas à une résonance aussi forte donc il y a peut-être quelque chose qui n'a pas été respecté dans le conflit je sais pas après c'est ça qui est difficile auquel il faut faire très attention peut-être quand on est en relation conflictuelle avec quelqu'un ***quand il y a un désaccord c'est peut-être arriver à respecter l'autre (III***) en tout cas dans l'expression tant dans ce qu'on dit que dans l'écoute c'est peut-être des fois l'autoritarisme qui peut pousser l'autre à vouloir défendre sa liberté légitime et vitale le minimum en tous cas ce sentiment de liberté qu'il peut avoir son oxygène quoi je sais pas si je suis claire il y a quelque chose de l'irrespect je pense qui peut il y a tellement de chose il y a aussi la frustration quoi qui en tous cas ***il y a sûrement quelque chose de violent qui pousse après à la violence (VIII)*** en tous cas dans le ressenti du jeune

Et ce quelque chose est ce que vous diriez que parfois c'est nous qui le mettons ou pas vraiment ?

on peut le provoquer des fois oui on peut toucher une corde qui vibre mal et

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

voilà… n'avoir pu le supposer… sans le savoir (VIII)

Comme les harmoniques ?

voilà

On mettrait en résonance dans un conflit des choses qu'on n'a pas perçues qu'on ne sait pas et qui sont plus maîtrisables ?

oui voilà ***ça peut prendre très rapidement une ampleur dévastatrice (VIII)*** quoi et ça on peut pas le prévoir à l'avance des fois on sait qu'en donnant telle ou telle réponse à un jeune on sait des fois qu'on va sur un terrain risqué mais des fois non ça peut arriver comme ça on n'a rien vu venir

Lesquelles sont les plus difficiles celles où on n'a rien vu venir ou celles où vous vous doutiez que ça allait être chaud ?

oui je dirais ***ceux qui nous surprennent(IV)*** peut-être qu'on n'a pas dans ces cas là… il faut… ***oui parce qu'on n'a pas le temps de s'y préparer(IV***) quoi ça me fait penser oui j'avais fait un stage quand j'étais en formation donc dans le domaine du handicap mental et je me souviens d'une femme qui avait une cinquantaine d'année qui était psychotique d'un âge mental très très bas de trois ou quatre ans je me souviens qu'à table d'un seul coup ça lui prenait comme ça elle prenait une assiette elle l'envoyait sur l'éducateur il suffisait qu'il y ait quelque chose je sais pas elle avait une perception du monde qui était comme une personne psychotique hein elle avait peut-être pas de barrière psychique même corporelle qui faisaient qu'il y avait une protection minimum du coup elle du coup elle est hyper sensible à plein de choses elle n'a pas le même seuil de tolérance la même façon de percevoir le monde et il y a des choses comme ça qui étaient imprévues et je me souviens ça me terrorisait j'avais mis un mois pour descendre sur ce groupe parce qu'elle était en bas au rez de chaussée parce que j 'avais peur de cette spontanéité de violence quoi si on peut appeler comme ça oui ça c'est vraiment déroutant quoi c'est effrayant même

Parce qu'on y comprend rien parce qu'on ne le voit pas venir ?

oui après je pense que les éducateurs qui la connaissaient depuis des années ils arrivaient peut-être mieux à décrypter ces signes fallait vraiment des lectures très très fines hein

Ce qui permet de mieux tenir de mieux s'y prendre peut-être d'être moins effrayé c'est de mieux comprendre ?

oui en tout cas moi j'ai besoin de comprendre ça me permet d'y supporter(VI) en tous cas

Quels moyens on se donne pour comprendre ce sont des moyens théoriques dont on a besoin ? des moyens d'expérience ? des moyens de partage ?

moi je sais que quand je suis face à une situation de violence ***après j'ai besoin d'écrire déjà juste pour décrire la scène de façon précise de mettre sur papier moi ce que je ressens c'est une façon je pense de prendre du recul et de décharger toutes les émotions une façon d'évacuer quoi la pression aussi et après je fais des hypothèses par écrit quoi des fois je peux m'appuyer sur ce qui peut me rester de***

vertu de la loi du droit d'auteur.

théorie et après j'essaie de rechercher d'autres moyens d'action d'autres réponses que j'aurais pu adopter ça c'est peut-être à titre préventif si jamais… ça c'est une façon de me rassurer si jamais à nouveau je suis confrontée à ce genre de situation je sais que ça m'est déjà arrivé (VI) (p 229 246)

C'es t votre débriefing personnel

oui parce que forcément après ***ce qui est difficile c'est de reconnaître sa part de responsabilité dans le conflit qui a mené à la violence (VII)***

Vous évoquiez votre débriefing personnel écrire faire des hypothèses écrire les émotions qui sont passées

oui parce que effectivement ***la question qui vient tôt ou tard c'est notre part de responsabilité à nous dans cette spirale infernale à un moment donné qui, peut mener à la violence quoi et c'est vrai que c'est délicat aussi des fois d'en parler aux collègues (VII) (p 229)*** si on sent pas cette confiance mutuelle parce que dans ces cas là on peut-être qu'on peut peut-être que je peux ***redouter à certain moment le fait que le collègue me renvoie oui mais si ça a amené à ça tu l'as bien cherché tu l'as provoqué tu es responsable ça c'est la phrase qui tue (XI) (p 226)*** quoi qui est difficilement acceptable parce que je pense que sauf d'avoir un fonctionnement pervers on recherche pas ce genre de situation qui est éprouvante là c'est pas agréable pour moi c'est pas agréable

On aurait besoin des collègues pour être conforté et ce qu'on trouve de temps en temps c'est un grand coup dans les dents

c'est un peu rapide de dire ça mais [silence] en tout cas moi je si je reviens à ce jeune dont je vous ai parlé au début je dirais pendant les trois quart de la durée de son accueil ***je me faisais un point d'honneur à porter le règlement vis à vis de lui parce que j'étais convaincue qu'il avait besoin de ça qu'il avait besoin de limite de cadre pour évoluer dedans le comprendre pour qu'il l'intègre comme un tuteur (III)*** quoi et au bout d'un moment je sentais que mes collègues démissionnaient et j'ai perdu mon fil je sais plus pourquoi je parlais de ça

Et du coup on ne peut plus se battre tout seul ?

oui [silence]

Quand on a passé une soirée à empêcher un type de boire de sauter par la fenêtre qu'on a peut-être eu peur pour soi d'en prendre une qu'est ce qui fait qu'on revient travailler vous disiez tout à l'heure j'aurais pu prendre mes jambes à mon cou qu'est ce qui vous fait dire non je ne prendrais pas mes jambes à mon cou bien que j'ai la trouille ?

je dirais qu'avec ***ce jeune*** c'était pas… c'était relativement facile je dirais parce ***qu'il a un talent inné pour aspirer la compassion on sent cette dualité en lui cette ambivalence ange ou démon et donc c'est vrai il touche tous les gens qui l'ont accompagné à un moment donné de part ce qu'il a été il a été maltraité quand il était petit il a subi des violences donc il convoque peut-être en nous le saint Bernard quoi quelque part oui je pense que ça nourrit quelque chose cet envie de sauver le monde (VII)*** quelqu'un ça répond en tous cas à cette idée ha oui mince je peux

vertu de la loi du droit d'auteur.

pas le laisser tout seul surtout quand on vit quelque chose d'aussi intense même si c'est à travers la violence mais ***au fond je sentais plus que c'était un appel vraiment un appel au secours quoi un cri de désespoir au fond je sentais que c'était ça je sentais pas cette envie de destruction dirigée sur… sur moi quoi sur autrui comme si je sentais pas le mal alors que là mais là c'est purement fantasmatique en tous cas j'aime pas quand je m'entends dire ça (VII)***

Qu'est ce qui vous choque en vous-même ?

parce que j'ai du mal à accepter je sais pas parce que j'ai peut-être comme idéal d'évoluer de devenir bonne meilleure comment dire ***envie d'être bienveillante développer plein de qualités comme ça de m'améliorer pour moi ce serait ça de m'améliorer ou évoluer sûrement des qualités en lien avec la chrétienté quoi je pense des choses comme ça des choses comme le bien faire le bien je pense que oui penser à l'autre pas être égoïste des choses comme ça aider son prochain c'est notre culture aussi même pourtant j'ai eu une éducation catholique (VII)*** je ne le suis plus maintenant mais il n'empêche je pense…

Vous en avez conservé les valeurs ?

oui certaines oui je pense

Elles vous aident ?

en tout cas qui influencent certainement certains de mes comportements

Elles viennent aussi à la rescousse de vos doutes ?

en tout cas oui j'ai conservé certaines valeurs qui peut-être me poussent à continuer beaucoup plus souvent correspondent peut-être à l'idéal du moi quoi ce que je voudrais être peut-être

Il y a une guerre entre l'idéal et la lucidité ?

entre l'idéal et le constat de ce qu'on est peut-être oui en tout cas il y a un deuil nécessaire à faire déjà à certains moments je pense qui nécessite de faire des renoncements là dessus je pense que j'ai encore à travailler personnellement oui c'est la pratique qui c'est peut-être ce qui fait la différence entre un jeune éducateur et un ancien peut-être qu'il est passé par toutes ces étapes

C'est un souhait ou une conviction ?

j'espère j'espère qu'en tout cas mon expérience m'apprendra ça en même temps je sens que là en deux ans et demi de travail avec les adolescents je ne suis plus la même ça m'a transformée déjà

Vous avez beaucoup appris ?

ha oui

Dans la technique dans la gestion des choses vous pensez que vous êtes plus douée entre guillemets aujourd'hui en face de ces situations vous avez plus de cordes à votre arc ?

je dirais c'est assez mitigé d'un côté je sens que je me suis déjà bien usée pourtant c'est relativement court deux ans et demi mais j'y ai déjà laissé pas mal de plumes donc

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

je sens que j'ai dans l'état d'esprit actuel où je suis je sens un épuisement ça fait déjà un bout de temps que ça dure donc là dessus j'ai perdu donc je sens sur la… sur mon seuil de tolérance peut-être parce que je me suis trop pas assez défendue ou protégée dès le départ au départ je me sentais plus disponible dans la relation plus posée plus calme plus à l'écoute bon je crois que c'est le terme disponible qui convient bien et là ***j'ai l'impression qu'on est comme dans un train à grande vitesse qui va de plus en plus vite on est surchargé (IV)*** et il y a plein de choses qui rentrent en jeu les conditions de travail mais après au niveau de la technique là il me semble que là j'ai appris à certains moments à lâcher prise comment dire si je fais un peu le… si j'essaie de repérer les différentes étapes par lesquelles je suis passée au départ je suis arrivée avec une formation bien fraîche donc la confrontation avec la réalité donc toutes les désillusions par rapport à ce décalage avec l'éducateur idéal et il y a eu comme un j'ai l'impression d'avoir subi un lavage de cerveau en étant dans cette boite comme si tout ce que j'avais appris c'était plus valable donc avec une perte des repères mince je fais quoi comment je fais j'étais complètement perdue j'en perdais même mon bon sens c'était vraiment perturbant et puis en regardant comment faisaient mes collègues j'ai essayé de trouver mon propre style et je crois que je suis encore en train de le chercher de le développer je me sers de l'exemple je cherche des modèles identificatoires aussi dans le profil de l'éducateur oui moi je me pose toujours la question du je pars du principe qu'on est quand même dans notre subjectivité je me dis oui je peux toujours c'est possible que je me trompe je reste pas dans cette certitude de me dire ce que je fais c'est certain d'où la nécessité de travailler en équipe quoi mais ça c'est très très rare on est rarement en équipe sur le terrain ça c'est une frustration aussi c'est une désillusion aussi à ce niveau là

Vous avez l'impression d'être seule au charbon chacun votre tour ?

oui oui donc c'est dommage bien que ce soit pas évident toujours les rares fois où on est ensemble d'affronter la critique de son collègue la remarque son besoin de compréhension c'est jamais évident de se justifier mais je sens effectivement une frilosité de chacun même de ceux qui ont de la bouteille qui entre guillemets n'ont plus à faire leur preuve quoi comme si une peur de montrer ce qu'on fait peut-être par certitude pourtant c'est vrai que l'éducation il y a pas une façon de faire il y a pas une réponse c'est pas comme les mathématiques où deux plus deux font quatre

Tout à l'heure je vous demandais ce qui vous pousse à ne pas renoncer et vous disiez que c'était du côté de vos valeurs notamment vos valeurs d'éducation il y a d'autres dimensions qui font qu'on y retourne quand même ?

oui ça m'évoque toujours une métaphore qu'un de mes professeur de math au collège là a fait une fois il disait que dans la vie c'est un peu comme sur une piste sur une pente savonneuse quoi ça demande un effort pour rester en haut et pas glisser et si on commence un peu à se laisser glisser et bien on prend vite de la vitesse et c'est plus dur pour faire l'effort pour remonter et je dirais que c'est un peu pareil c'est comme après une chute à cheval ***si on remonte pas tout de suite il y a quelque chose qui en tous cas pour moi comme si je laissais après les effets de cette violence continuer à me grignoter de l'intérieur c'est à dire un peu de ça comme si c'était un virus que je laissais s'installer et il y a un risque peut-être pour mon intégrité psychique donc il y a peut-être aussi un enjeu de que c'était le [inaudible] psychique je pense face à***

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

ce qu'on reçoit quelque part revenir c'est avoir la force de revenir jouer cette carte là (VII)

Ce débriefing que vous décriviez tout à l'heure que vous faites par l'écriture vous avez l'impression qu'il participe de ce retour et il remet dans la tête des choses en place il permet d'avoir une autre maîtrise des émotions et de repartir avec des choses remises en ordre ?

oui ***ça permet déjà de pas rester dans un sentiment confus de pas rester seulement sur une impression émotionnelle mais d'identifier de clarifier de repérer toutes les choses qui ont participé à …(VI)***

Les évènements ? le contexte ?

oui de comprendre et peut-être de trouver un sens une logique [inaudible] de donner d'avantage de clarté sur ce qu'on ressent remettre des mots c'est ça parce que une émotion ça vous envahit

Vous avez été très très pudique à propos des émotions vous avez dit un tout petit peu la peur mais j'imagine que…

[silence] bin je peux en parler là sur un fait qui a été le dernier qui est plus récent qui est plus frais dans ma tête parce que peut-être je pense que c'est aussi un processus de défense cette sorte d'amnésie sur les émotions

il faut bien se protéger

oui quelque part je les ai mises en arrière comme si finalement c'était pas moi quand j'en parle j'ai l'impression que je l'ai pas vécu comme si il y avait une…

…une mise à distance…

c'est fou hein mais la dernière où j'ai eu vraiment des manifestations physiques où j'ai senti le cœur battre plus rapidement c'était toujours avec ce même jeune quoi mais un conflit avec une autre jeune sur le groupe qui elle-même avait été agressée par un jeune de l'extérieur qui venait récupérer une veste qu'il avait perdue qu'il avait empruntée au garçon dont j'ai parlé au début ce garçon avait dit que c'était la jeune fille en question le gars est venu sur le groupe il n'y avait pas d'éducateurs non c'était pas cette fois là je confonds oui oui il était venu et il n'y avait pas d'éducateurs à ce moment là il est venu réclamer à la fille et cette jeune fille qui démarre au quart de tour on va dire donc ça c'est fini ils se sont battus et elle a fini par terre et lui il l'a frappée lui a donné des coups de pieds c'était vraiment très violent deux jours après quand j'étais là le garçon en question avait mis sa musique à fond la jeune fille lui a dit de baisser sa musique ils se sont énervés et c'est remonté comme ça donc à cause juste d'une musique trop forte et j'ai et elle a commencé à lui donner des coups parce qu'elle était restée sur ce qui c'était passé deux jours avant avec ce sentiment de l'impunité parce qu'elle avait été victime quoi et la sanction n'avait pas encore été posée donc elle devait quelque part se rendre justice et là c'était la goutte d'eau elle était dans une fureur je dirais proche de l'hystérie au sens populaire et là là vraiment j'ai vraiment eu peur parce que connaissant le garçon qui avait déjà cassé des portes sur le groupe c'est lui qui m'avait plaquée contre le mur là ***je me suis dit il va la tuer (Il***) quoi et j'ai vraiment eu peur donc au départ il est resté calme il parait juste les coups au bout de cinq minutes il fait « ouais c'est comme ça tu veux te

vertu de la loi du droit d'auteur.

battre » il a commencé à enlever son tee-shirt il s'est mis torse nu quoi là ***je me suis dit c'est bon elle est morte (ll)et*** j'ai vraiment eu peur j'ai eu peur pour elle parce que lui je connaissais sa puissance et tout et puis c'était une fille le niveau n'était pas équitable ***il est arrivé tête baissée le regard noir quoi on aurait dit excusez moi du terme mais on aurait dit un gorille mais qui charge (p227) quoi c'était aussi impressionnant que ça dans sa charge je me suis interposée j'y suis allée je me suis dit j'ai pas le choix faut que j'y aille il va lui faire la peau (ll)*** quoi donc là je dirais je sais pas parce que à la rigueur moi aussi comme tout le monde j'aime pas me prendre des coups et j'ai joué le tampon là mais j'y suis allée et puis elle elle continuait à se défendre à lui donner des coups tellement qu'elle avait la rage et je crois que j'ai pris sur moi encore une fois mais ***j'ai pas réfléchi à deux fois j'y suis allée quoi je me suis pas donné le choix (ll)*** et j'ai essayé de les séparer quoi ça n'a pas été facile ils continuaient chacun à remettre des coups je m'en suis pris aussi et toute seule c'était dur heureusement à ce moment là j'étais au téléphone j'ai lâché le téléphone pour les séparer du coup mon collègue il a entendu les cris il a du se dire ça y est c'est la guerre et donc il y en a un qui est descendu et qui mais je dirais que c'est juste l'après c'est souvent les cinq dix minutes après où il m'a fallu un certain temps pour me calmer j'en avais les mains qui tremblaient en fait c'est après tu te dis mince si t'imagines tous les possibles qui auraient pu se passer et cette incapacité moi à la protéger le minimum vital je dirais c'est ça c'est sécuriser quoi et là toute seule je me dis mince c'est pas possible on peut pas continuer comme ça

Elle ne vous aidait pas beaucoup non plus…

ben non en plus ouais et là encore une fois je me sentais complètement démunie quoi je me disais mais c'est pas vrai alors on aurait été à deux collègues on aurait pu je sais pas les ceinturer au moins à deux le minimum oui c'est là vraiment j'ai eu peur pour elle quand je l'ai vue c'est impressionnant là j'ai vu la violence fondamentale je crois ce que c'était… ça fait peur

Vous avez une sérieuse culture psychologique ça vous aide pour appréhender la violence ?

oui maintenant c'est comment utiliser les informations quoi oui ça me permet de mettre des mots c'est bête mais on identifie

Ca met de la clarté ?

oui quelque part même si on ne la contrôle pas comme on identifie un ennemi pourvu que ce soit quand on regarde la catastrophe naturelle là le tsunami on met un nom je sais pas peut-être que ça rassure oui et c'est vrai que j'y fais souvent référence parce que il y a une explication quelque part ça rend normal quelque part ça normalise ce processus ça permet de mieux l'accepter de se dire on a tous en nous une violence fondamentale déjà moi ça m'a permis de mettre un mot sur ma propre violence violence que j'ai pu éprouver moi-même à l'adolescence quoi je me souviens dans des conflits avec mes parents elle m'a fait peur cette violence je l'ai déjà côtoyée cette violence je l'ai déjà j'ai déjà été confrontée à elle on va dire je l'ai déjà rencontrée donc après oui j'ai pu mettre un mot dessus je pense en formation ça ma permis peut-être de déculpabiliser par rapport à ces pulsions viscérales qui viennent du plus profond de nous-mêmes c'est basic instinct et du

vertu de la loi du droit d'auteur.

coup je pense que je crois que ça m'aide le fait de d'avoir repéré ce fonctionnement en moi ça permet une plus grande tolérance de voir ça chez l'autre si je l'avais jamais repéré chez moi peut-être que ça me ferait d'avantage peur c'est moins inconnu

Vous lui accordez une valeur systématiquement négative ?

oui c'est ce à quoi je pensais… non je crois que la violence elle est liée à une pulsion de vie comme l'agressivité l'agressivité je la mets oui du coup à côté de la pulsion de vie je crois que Freud aussi il me semble si je me trompe pas heureusement qu'elle est là je crois mais maintenant des fois ce qui peut nous tromper enfin dans l'appréciation de la violence c'est que des fois elle peut amener à des comment dirais-je à des comportements de destruction qu'en ce sens là on peut mal la juger mais à la base je pense que c'est un moyen de défense je crois la violence c'est plein d'énergie tout l'art c'est d'arriver à la déplacer de la sublimer je pense oui et je pense aussi je sais pas ça me vient comme ça je pense l'associer à la libido aussi je pense c'est vrai qu'à l'adolescence il y a tout ça qui est réactivé et de la [inaudible] qui ressort [silence]

Y a des dimensions qu'on aurait oubliées ou avez-vous l'impression qu'on a à peu près fait le tour de la façon dont vous concevez la violence dont vous la comprenez dont vous la vivez ?

[Silence] je sais pas… sûrement qu'on n'a pas parlé de tout... ça me reviendra après

on arrête ?

oui

Entretien n° 2 : Emmanuel.

Emmanuel, 55 ans, éducateur spécialisé depuis plus de 20 ans, a toujours travaillé auprès d'adolescents cas sociaux, délinquants ou pré-délinquants.

…**si vous voulez bien je propose que vous me racontiez un épisode où vous même vous avez été en situation d'être confronté à de la violence, un moment qui vous a paru particulièrement important**

Ben y en a eu beaucoup, là y en a des tonnes. A Chambéry je travaillais avec des délinquants, enfin des pré délinquants et des délinquants, c'était plus violent qu'ici, donc je dirais pas que la violence était quotidienne mais elle était quand même, donc j'avais à y faire face souvent et c'est là que j'ai mûri plus de choses finalement parce qu'on était bien obligé d'évoluer on pouvait pas rester comme ça sur des situations qui étaient douloureuses quand même car c'est douloureux, et je pourrais vous en raconter deux trois brièvement car c'est intéressant de voir dans les faits qu'est ce qui se passe. Y avait des situations de violence entre les jeunes où j'intervenais quoi. Y a cette situation là et l'autre situation où on est en cause, où la violence on est dedans, l'autre vous en veut, on est agressé. Ça c'est quand même deux choses différentes mais finalement ça se rejoint, on voit qu'il s'agit un peu de la même chose donc c'est intéressant. Moi ce que j'ai pu noter dans toutes ces situations où ***c'est arrivé des dizaines de fois, où j'ai séparé des jeunes qui se tapaient sur la gueule vraiment et ils étaient vraiment méchants (l), j'ai remarqué plusieurs trucs y a quand même à chaque fois un crescendo ça c'est***

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

intéressant une bagarre elle part pas comme ça la violence elle part pas comme ça c'est pas vrai, alors ça va plus ou moins vite mais y a toujours une graduation un crescendo et dans ce crescendo on peut intervenir (II), (p196, p 205)) alors encore une fois des fois ça met un quart d'heure, ils s'asticotent pendant un quart d'heure avec des phrases soit ça va en 4 ou 5 secondes mais y a toujours un crescendo c'est à dire que j'ai jamais vu un gamin foutre son poing sur la gueule boum d'emblée un truc. Le ton monte, c'est clair et net donc ***c'est dans ces quelques secondes, en général c'est quand même quelques secondes quoi où il faut saisir la balle au vol et faire quelque chose (II)*** quoi on voit si vraiment, alors ***quand c'est entre deux individus moi je suis intervenu des dizaines de fois j'ai séparé les gens (I),*** pourquoi je sépare les gens ça c'est important, pourquoi je sépare les gens, moi j'ai vu des éducs dire laisse les se taper sur la gueule au moins ils videront leur truc et puis voilà, non ***je sépare les gens parce que j'ai pas envie qu'ils se fassent du mal simplement déjà ça donc et ça je crois que ça se sent ça se sent en intervenant on intervient pas comme ça boum y a une manière d'intervenir moi chaque fois que je séparais les gens jamais l'agressivité s'est retournée contre moi curieusement jamais jamais c'est quand même curieux ça il faut quand même témoigner de ce truc là (III)*** on pourrait dire moi j'interviens pas parce que je tiens pas à prendre un coup des choses comme ça jamais moi j'ai pris un coup

Ce que vous attribuez à quoi ?

Ce que j'attribue au fait, y a la manière d'intervenir ***il faut toucher les gens on est animal on est animal on a des messages qui sont vraiment animaux c'est à dire quand quelqu'un vous touche vous savez tout de suite quelle intention quelle volonté y a derrière ça se sent ça.(p 196)*** Les dresseurs de fauve là ***les dompteurs ont des témoignages intéressants ils disent un fauve ne vous attaquera jamais si d'une manière subliminale vous avez pas un recul, le fauve attaque toujours (p196, 249)*** quand, alors c'est imperceptible mais ***quand l'individu recule (VIII)y*** a un doute, on dit le chien le chien qui aboie si vous avez peur il va vous mordre y a quelque chose comme ça y a quelque chose comme ça véritablement donc évidemment ***l'éduc qui dit moi j'tiens pas à prendre un pain dans la figure*** j'y vais pas, ben oui forcément mais là il a déjà, ***je dis pas qu'il a tout faux mais il a déjà induit pas mal de choses (VIII) (p 249)quoi*** , ***moi j'ai pas peur de prendre un pain dans la figure et je vois pas pourquoi j'aurai pris un pain, donc j'y vais je sépare les gens (II***)et 99 fois sur cent je veux dire si j'interviens suffisamment tôt c'est à dire où les gens sont pas dans un état tel que parce ***qu'il y a des graduations encore une fois un moment donné*** si vraiment le type il en a pris plein la tronche ***il a envie de tuer l'autre c'est à la vie à la mort un moment donné c'est à la vie à la mort quoi c'est vraiment ça on retombe dans une espèce de violence humaine fondamentale historique qui nous fonde quelque part (V)*** je crois qu'il y a vraiment quelque chose la violence ça va chercher très très loin, très très loin dans notre histoire faut pas oublier ça on a vécu au bas mot 3 millions d'années dans les cavernes, le feu c'est moins 400 000 ans donc pendant des centaines de milliers d'années on a vécu avec ***la violence ça nous a structuré le système limbique, l'hypothalamus et le cerveau reptilien (V (p240)***)faut pas oublier ça , ça on l'oublie vraiment trop souvent on est structuré par la violence on a baigné dedans on a été imprégné à longueur d'année de génération en génération il fallait pas se faire bouffer par

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

le tigre hein il était là hein et je pense que véritablement ***on s'est construit avec la violence et on a beau être évolué machin ça ne fait jamais que très peu d'années finalement qu'on arrive à être civilisé donc je pense vraiment ça, ça c'est très très fort et c'est notre fond commun à tous (V),*** tout individu a ce truc là et moi je pense que justement la nature regardez, nous a, on voit bien quand même que à un moment donné ***on a plus peur et si on est agressé, y a une phase de peur mais à un moment donné y a quelque chose qui se passe de l'ordre de l'inhibition qui fait que l'angoisse est inhibée, ça on retrouve souvent dans l'éducatif c'est à dire que on peut pas comprendre la violence, c'est impossible de comprendre,(V) p 245)*** même l'histoire, l'histoire et la géo quand on était gamin on faisait des cours d'histoire on nous racontait l'histoire mais en fait on comprenait rien à l'histoire, on pouvait pas comprendre l'histoire si ***on comprend pas la haine (V)*** déjà qui existe entre les peuples enfin entre les gens le désir de puissance enfin de pouvoir la volonté de puissance enfin tout ce qu'on veut et si ***on comprend pas finalement quand j'agresse (V)*** c'est vachement pratique puisqu'en fait ***j'inhibe mon angoisse (V).*** Grosso modo y a 4 ou 5 trucs qui inhibent notre angoisse y a le plaisir au sens large du terme le plaisir on sait très bien que c'est difficile de mettre un préservatif puisque je suis dans une relation de plaisir et au plaisir je suis pas angoissé sur le sida puisque je peux pas être dans les deux dans le plaisir et dans l'angoisse c'est exclusif elles sont antinomiques je suis dans l'un ou dans l'autre donc si je suis dans l'agressivité alors y a le plaisir y a l'action tout pilote de course de formule 1 vous dira qu'il a trac monstre avant le départ et une fois qu'il est parti qu'il est au volant y a plus d'angoisse c'est pareil pour l'acteur de théâtre qui dit je fais pipi dans mes culottes tant que je suis en coulisse mais une fois que je rentre en scène que je dis mon texte ça y est c'est miraculeux à la seconde même à la seconde même l'angoisse disparaît on est actif, action et là inhibition l'angoisse dégage donc je veux dire j ***e suis angoissé j'ai tout intérêt à devenir agressif,(V) (245)*** j'ai tout intérêt à devenir agressif je vous assure que moi quand je suis énervé je suis pas angoissé ça me rassure quoi donc ça c'est un des mécanismes un des processus dirons nous qui sont quand même fondamentaux qu'on oublie trop facilement ce truc là c'est pratique c'est confortable quelque part pour l'agresseur parce que l'agresseur le type violent il est toujours en souffrance ça c'est assez évident dès qu'on réfléchi un petit peu ***celui qui est violent est en souffrance (V)***

Pourquoi ?

Parce qu'il souffre lui-même d'une violence directe ou sourde ou tout ce qu'on veut il souffre d'une violence lente enfin tout ce qu'on veut larvée la violence conjugale violence des cités violence de tout ce qu'on veut mais il souffre il est en souffrance plus plus c'est évident ***donc à un moment donné ou bien elle est organisée comme chez le délinquant le mec qui casse une banque ou je sais pas trop quoi ou bien elle est spontanée pas contrôlée (V)*** mais en fait peu importe elle relève toujours du même processus qui est je subi une violence je souffre etc. donc je vais la faire automatiquement, ***la violence c'est quand même un déficit important (V***)on dirait un peu psychologique ***du symbolique(V)*** c'est à dire que ***tant que j'ai recours aux mots(V)*** aux phrases aux sens de ce qu'on veut tant que je peux espérer résoudre mon problème d'une manière parlée dirons nous pas forcément pacifique hein les mots ça peut y aller ça peut déménager mais tant que je peux espérer régler mon problème comme ça soit en l'expliquant soit en gueulant soit en rentrant en colère ***mais quand je peux pas ou que***

vertu de la loi du droit d'auteur.

j'ai vu que je pouvais pas ou que on m'a pas appris (V)ce qui est la même chose finalement je me rue sur l'autre hein ***je me rue sur l'autre (V)*** parce qu'il y a danger et donc j'ai qu'une seule lecture, les jeunes qui on vécu dans des milieux violents où ça gueule etc. ils ont pas d'autres modèles pourquoi voulez vous qu'ils fassent appel à d'autres modèle que « bin qu'est ce t'as toi t'es pas content tu veux qu'je casse ta tête » bon et puis voilà ça démarre comme ça alors moi ***combien de jeunes j'ai vu qui ne sont pas foutus on leur a pas appris à parler(VIII)*** à nouer une relation en parlant simplement parler « qu'est ce que tu fais » « qu'est ce que tu fais ce soir » « qu'est ce que t'aime » enfin tout ce qui fait la relation ils savent pas donc c'est je vois ça c'est prodigieux c'est toujours c'est des insultes c'est sur le mode insulte mais ils ne savent pas faire d'autres c'est je sais pas nique ta mère des trucs comme ça ou fils de pute mais alors c'est à un degré c'est pas encore alimenté par la haine mais on sent que c'est sur ce registre là alors après ça dégénère des fois ça dégénère quoi mais toujours est-il que ça on voit bien le mec qu'est violent la personne qu'est violente c'est plus les mecs que les femmes ça aussi c'est pas que culturel pourquoi la violence est aussi vachement plus masculine que féminine c'est pas que culturel d'accord on joue avec le petit gamin il joue avec les pétards machin et la petite fille elle joue à la poupée mais c'est pas que culturel encore une fois qui c'est qui allait au casse-pipe chercher les lions et tout le tintouin c'était quand même le mec c'était nous et dans les cavernes y avaient les nanas qui restaient avec le petit pour téter pour faire la tambouille et puis elles étaient pas musclées pour ça enfin je veux dire elles étaient pas armées pour ça c'est le cas de le dire c'était le business des mecs on allait chercher le mammouth fallait ramener à bouffer et c'est resté d'ailleurs ça l'homme ramène à bouffer quand même quoi alors et on pourrait en dire énormément sur la sexualité masculine et féminine si il y a un rapport entre la violence et la sexualité il vient bien de là aussi quand même ha il vient bien de là là aussi notre sexualité s'est structurée sur des millions d'années sur ce registre là on voit bien c'est une espèce de possession y a un désir brutal qui s'embarrasse pas de et ça c'est quand même typiquement masculin c'est quand même les types qui violent nom de dieu c'est jamais on voit pas de bonnes femmes qui violent d'abord violer un mec pour une bonne femme faudra qu'elle se lève de bonne heure parce que pour le faire bander moi je veux pas dire mais moi j'arrive pas à bander si on me saute dessus ou alors vraiment faut que je le désire mais à ce moment là c'est plus un viol quoi c'est clair et net une femme ne peut pas violer un mec qu'est ce que c'est que ces conneries que des fois j'entends qu'une femme a violé un mec mais c'est pas possible elle peut pas il arrive pas alors que l'homme y a pas de problème lui dans toutes les guerres lui je sais pas comment il fait comment il se démerde mais lui y a pas de problème pour violer les bonnes femmes ça y va c'est même la première chose qu'il essaie de faire quand tout est permis que c'est dans la toute puissance c'est quand même ça faut quand même arriver à le faire moi j'ai jamais essayé de le faire mais c'est quand même typiquement masculin donc tout ça se rejoint et on m'enlèvera pas de l'idée ***que c'est anthropologique cette histoire ça vraiment on tient ça des millénaires et des millénaires ça nous a façonné (V) (p 258)*** et notre peau est devenu claire notre peau est noire au départ elle est devenue claire on est tous issu du même creuset africain on est devenu clair avec des milliers d'années je vois pas pourquoi notre sexualité notre violence et tout ça on serait pas construit avec enfin c'est évident c'est trop clair je veux dire c'est trop et ***c'est pour ça qu'on a du mal***

vertu de la loi du droit d'auteur.

bien évidemment à endiguer tout ça à civiliser à canaliser bien sur parce qu(on est quand même pas mal primitifs.(V) Donc le truc il est en souffrance le mec qui est violent la personne oui je masculinise beaucoup ces choses, la personne qui est en souffrance elle est violente et c'est le dernier recours ***je suis violent si vraiment on m'accule à ça si j'ai pas d'autres possibilités (V)*** quoi si vraiment je vous ai répéter 40 fois la même chose et que vous voulez pas l'entendre et que c'est vraiment important pour moi je vais vraiment me fâcher tout rouge je veux dire si vraiment c'est vital quelque part vous voulez pas l'entendre et encore si j'ai appris à vous parler mais ***si j'ai pas appris à vous parler si vraiment je veux obtenir quelque chose de vous je veux dire ça va vite faire je vais vite vous sauter dessus pour obtenir ce que je veux*** quoi surtout si c'est important encore une fois. Alors donc ***quand j'ai séparé les gens*** *(V)*ça m'est arrivé encore une fois des dizaines de fois ***y a cette espèce de contenance amicale bienveillante qui est que on touche quelqu'un on le touche mais rien n'est brutal viens voir viens voir arrête tu vas avoir des histoires et tu vois pas que tu tombes dans le piège là je vais t'expliquer un truc tu permets là et en général ils sont contents d'ailleurs ils sont contents qu'on les sépare (III) (260)*** les gens sont contents quand on les empêche de se foutre sur la gueule parce que même si je suis beaucoup plus fort qu'eux des fois ce qui n'est pas toujours le cas j'utilise rarement 100 pour 100 de ma force physique pour les dissuader 10 pour cent suffit je m'oppose machin tout ça mais ils insistent pas trop finalement c'est remarquable ça quelque part alors après quand ils ont pris un coup malgré tout que c'est parti paf paf qu'ils ont pris un coup là ils veulent quand même le rendre là j'ai déjà plus de mal à séparer voyez mais donc il y a ce crescendo ça c'est la première situation la deuxième situation ***quand la violence elle s'adresse à nous enfin elle est orientée contre nous on va dire ça comme ça ça c'est autre chose moi j'ai vu du jour au lendemain j'ai vu un changement net chez moi et dans les situations auxquelles j'avais à faire à partir du moment où je me suis dit je me suis vraiment posé quoi et je me suis dit voilà dorénavant je n'en viendrais pas aux mains (VIII) (p260)*** moi si j'ai un rapport d'autorité parce que c'est toujours les rapports d'autorité qui posent question si je dis à un jeune d'éteindre la télé il veut pas éteindre la télé je lui dis « bin écoute m'oblige pas à éteindre la télé je te demande de le faire toi bin fais le » bon en général il le fait s'il le fait pas et des fois il le fait pas « je te préviens je suis pas d'accord pour que tu laisses » bon je martèle le truc quoi d'accord j'essaie justement de différer de pas faire monter la mayonnaise je martèle le truc je suis décidé « il faut que tu l'éteignes autrement je vais être obligé de l'éteindre ne m'oblige pas à l'éteindre je vais l'éteindre bon tu veux rien savoir j'éteins la télé » là il est pas d'accord il va pas me sauter dessus il va la rallumer ou il va me pousser d'accord mais donc là stop pour moi je vais lui dire « bon ben écoute je vois que vraiment on peut pas aller plus loin je vais pas me battre avec toi moi je suis pas payé pour me battre ni pour me casser la gueule avec toi c'est pas que tu me fais peur moi je cherche pas à te faire peur ni à te taper dessus même si je suis plus fort que toi j'en sais rien mais je m'en fiche » je ne vais pas plus loin que ça « mais de toutes façons tu n'obtiendras pas gain de cause alors regarde la télé peut-être ce soir mais ce sera vu demain etc. tu auras une sanction il y aura autre chose enfin bref il y aura un prolongement à cette affaire d'accord » mais ça m'a énormément rassuré moi vraiment de traiter le truc comme ça c'est à dire que ***avant je me rendais compte que je m'autorisais (VIII)le*** conflit je

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

m'autorisais moi-même cette violence ***ce passage à l'acte physique c'est à dire qu'à un moment (VIII)*** donné les premières années de ma vie enfin de ma carrière professionnelle comme on dit ***j'intervenais*** en disant « non non non je m'en fiche la télé je l'éteins » et puis voilà et moi j'aurais ***c'est moi qui aurais le dernier mot d'accord ça non parce que l'autre il veut avoir le dernier mot aussi et c'est là où ça finit en baston et c'est là où c'est angoissant pour soi je veux dire c'est très angoissant parce que finalement on sait pas où on va (VIII)*** c'est ça qui est angoissant c'est l'inconnu on ne sait pas où on va qu'est ce qui va bon là je sais où je vais ***à un moment donné je m'arrête (VIII)*** si vraiment il est question de se taper sur la figure « je m'arrête tu vois je te taperai pas dessus et tu me taperas pas dessus de toutes façons » et donc voilà ***je gère le truc comme ça et ça marche bien parce que en fait rarement j'ai besoin d'en arriver à ce point là et du coup toute mon intervention avant est beaucoup plus cool plus calme plus posée moins angoissée moi j'ai pas l'angoisse je fais un truc d'autorité (VIII)*** j'ai pas l'angoisse et je pense que je transmet pas ça non plus parce que l'angoisse est extrêmement induite en fait quoi et y a ce truc cette bataille ce truc ce moment en tension cette espèce de guerre là qui renvoie certainement à une guerre du feu […] mais moi non moi maintenant la guerre ça va donc ***ça c'est bien ça dédramatise pour moi complètement le truc et ça marche en plus donc ça c'est quand même important (VIII)*** et moi je dis souvent aux collègues je sais pas ce que je ferais si j'étais éducatrice à la limite elles pourraient pratiquer grosso modo de la même manière c'est à dire ***on en viendra pas aux mains (p 209) quoi c'est ça on en viendra pas aux mains mais ça sera pas toi qui aura le dernier mot (III)*** ce soir peut-être ce soir peut-être bin ouai bin il regardera la télé jusqu'à trois heures du matin si tu veux mais mais de toutes façons ce sera repris donc avec le chef de service avec les collègues etc. donc tu n'auras pas le dernier mot de toutes façons ce qu'en fait on retrouve à l'échelle sociale la société je veux dire ça passe au tribunal y a des aveux la justice elle passe par là et puis chacun retrouve sa place [silence]

Cette attitude c'est une stratégie pour ne pas laisser se déclencher de la violence ? C'est une position tactique ? C'est quoi ?

C'est certainement plusieurs choses à la fois certainement ***une stratégie (III)*** puis c'est certainement aussi pour moi le comment je dirais le je suis à l'aise comme ça c'est comme ça que je suis à l'aise c'est pas simplement qu'un calcul d'abord un calcul c'est un calcul dans la mesure où j'ai vu qu'effectivement c'est comme ça que ça marchait le mieux ***comme ça que moi je le vis le mieux (III) (p 209)*** surtout le conflit c'est comme ça que je le vie le mieux vous comprenez bien et qu'il faut laisser passer du temps une prise d'otage je veux dire tous les types expérimentaient des prises d'otages qui sont des situations potentiellement violentes dieu sait que ça peut être violent c'est la consigne ça a fait le tour du monde il faut laisser passer du temps quoi il faut au maximum laisser passer du temps que les gens rentrent en relation les otages avec les preneurs d'otages etc c'est la précipitation c'est l'affolement qui fait que donc à la fois c'est une stratégie à la fois c'est comme ça que vraiment je le vis le mieux

Alors qu'est ce que vous dites, « OK on va laisser tomber pour ce soir », mais après, j'ai bien compris que c'est au bout de tout un chemin, mais alors du coup votre façon de concevoir la reprise du lendemain ? Qu'est-ce qui se reprend,

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

pourquoi, comment ?

Et bien ***je lui ai montré que de toutes façons je suis le plus fort la force est pas physique justement (III)*** alors ça dépend de à qui je m'adresse de l'âge du niveau mental de la conceptualisation de l'individu de qui j'ai en face mais je pourrais lui tenir le discours à la limite effectivement je pourrais lui concéder j ***e pourrais lui concéder qu'en dernier recours tout est rapport de force vraiment physique mais que moi si il faut j'ai une compagnie de CRS derrière moi (III)*** je veux dire je plaisante un petit peu mais la force publique en dernier recours si vraiment il est dangereux qu'est ce que je fais je décroche le téléphone et puis j'appelle c'est ça il y a trouble à l'ordre public il y a dangerosité d'un individu je veux dire la société elle a prévu ça donc en dernier recours bin je suis plus fort physiquement déjà bon peut-être pas moi tout seul mais de toutes façons y a pas photo là dessus évidemment dans un autre contexte c'est sûr que si j'étais en 41 dans la France hitlérienne machin etc. les choses changent la force et la loi etc. n'est pas forcément celle qu'on croit je dirais après ça se discute je veux dire La Fontaine il est toujours d'actualité hein selon que vous serez puissants ou misérables et puis voilà grosso modo donc moi j'ai rien amené là dessus après tant mieux si les démocraties sont plus armées on va dire les choses comme ça que les dictatures grosso modo ce serait intéressant de savoir dans la seconde guerre mondiale est ce que c'est vraiment et moi je crois que oui la démocratie qui a trouvé la bombe atomique avant les nazis c'est à dire grosso modo la carotte a été plus créatrice que le bâton grosso modo si on simplifie pas très finalement c'est même pas très outrancier de dire ça on était quand même motivé Oppenheimer Einstein les américains fallait quand même trouver cette putain de bombe avant les allemands parce que autrement ça faisait dégâts mais eux ils étaient peut-être motivés mais je pense que finalement il y avait quelque chose de l'ordre de la violence pour le coup du bâton et je pense qu'on tire plus de chose avec la motivation le désir qu'avec la peur la contrainte le bâton ça c'est intéressant je veux dire grosso modo les démocraties auraient toujours une longueur d'avance sur les dictatures bon les dictatures en général c'est vachement violent mais économiquement ils sont pas très développés plus un pays est corrompu et dictateur ça va ensemble comme par hasard ça va ensemble c'est curieux ça il y a des trucs intéressants à faire là dedans des parallèles donc il pourrait y avoir une espèce quelque chose d'immanent là ou de transcendant un truc qui ferait donc finalement que la force appartiendrait toujours au droit je sais pas mais en tous cas à une certaine légitimité ça serait bien donc je pourrais lui dire ça mais de toutes façons je suis plus fort que lui ne serait-ce que déjà de ***ne pas avoir recours à la force physique c'est lui montrer que je suis le plus fort d'abord j'ai pas peur de lui c'est vrai que j'ai pas peur (III)***

Ça ne vous arrive jamais ?

Non. ***J'avais peur de moi*** quand j'étais comme ça dans les conflits et tout c'est quand quelque part je me disais il faut que t'éteigne cette putain de télé il faut que t'arrives à l'éteindre donc ***je me donnais un ultimatum un défi à moi-même fallait que j'y arrive à tout prix d'accord donc il y avait quelque chose là donc il y avait une angoisse est ce que j'allai arriver à Maintenant non (III) (p 209)*** tu veux ça pas de problème donc je vis beaucoup mieux vous comprenez donc ça c'est quand même donc quelque part je suis beaucoup plus fort et le truc étrange je suis beaucoup plus calme parce que c'est vrai

vertu de la loi du droit d'auteur.

qu'avant la peur s'en mêlait ça c'est clair et net la peur s'en mêlait la peur et tout ce qui va avec curieusement après plus vous avez peur et plus les idées se troublent la parole n'arrive plus à sortir hein vous trouvez plus les phrases tant que vous arrivez à trouver les phrases c'est bien c'est super ça veut dire que quand même vous gérez le truc et ça je pense qu'il y a quelque chose qu' ***on induit énormément les choses ((III***)on induit de part notre comportement notre attitude comme avec les fauves on induit énormément les choses je vous assure j'ai pas peur franchement ***j'ai pas peur j'ai pas peur et du coup le mec me menace pas (III)*** il me dit pas je vais t'en foutre une dans la gueule quoi donc ***j'ai pas peur je m'approche de lui*** (III)et de dos voilà donc du coup il n'utilise pas je pense qu'on montre qu'on a peur et donc l'autre dit tient putain il a peur et faut jouer là dessus allez on y va hop c'est part là chacun enfourche un rôle etc. et puis ça marche comme ça mais quand même quelque part si donc si c'est clair pour moi dans ma tête dès le départ que je sais grosso modo où je vais et donc j'ai pas peur la peur s'en mêle pas et je pense que du coup je fais pas peur à l'autre je fais pas peur je lui dis à la rigueur je veux pas te faire peur puis il me fait pas peur c'est pas par défit c'est vrai qu'il me fait pas peur je crois que même des fois j'exagère à peine mais ***si il me menaçait j'arriverais presque à rigoler (III)*** [ha ha ha ha] Presque même il m'empoignerait que je rigolerais je arrête tes conneries [ha ha ha] à rigoler quoi et ***vous pouvez pas casser la gueule à quelqu'un qui rigole sauf si il se fout de votre gueule mais moi je me fous pas de sa gueule et ça il le sait très bien je rigolerais du grotesque de la situation*** quoi c'est marrant donc bon ça ***c'est bon quoi quelque part ça désarme quand on dit que quelqu'un est désarmant c'est quand même prodigieux aussi donc c'est chouette ce truc là ça on le retrouve quand même dans les situations violentes mais on le retrouve dans toutes nos situations éducatives même celles qui ne sont pas violentes les plus insignifiantes du quotidien quoi mais toujours dans ce registre là c'est à dire le positionnement qu'on a par rapport à l'autre qu'est ce que je veux de toi qu'est ce que tu veux de moi qu'est ce qui se joue etc. tout ce truc hein constamment et on voit que sans arrêt sans arrêt on induit on induit énormément de choses (p 209, 258)) (III)*** quoi c'est ça qui est intéressant alors après c'est quand même un sacré boulot je veux dire moi je vois pas alors y a des gens j'allais dire je vois pas un éducateur qui pourrait faire ce travail en deux ou trois années d'école quoi ***je vous disais qu'à l'école on nous apprenait rien de tout ça (XII)*** ma femme est assistante sociale de secteur et elle a à faire de plus en plus on en discute souvent aux gens violents aux gens à connotations quand même psychiatriques quoi des gens vraiment frappés quoi et quand je dis frappés c'est pas ils entendent des voix des fois faut voir c'est vraiment des paranos de première elle dit je répète 40 fois la même chose ils n'entendent rien ils reviennent avec les mêmes demandes donc des types agressifs des fois et tu sais l'assistante sociale elle se récolte l'agressivité puisqu'elle vient frustrer « bien non j'ai pas le RMI » « bin non vous avez plus droit au RMI » voilà les boules le mec qui a plus le RMI ça veut dire que vous déclenchez une agressivité quand même vous le privez de quelque chose là hein vous quand même pas mal castrateur personne aime qu'on lui coupe les couilles ça c'est sur et donc y a ceux qui veulent une aide financière ça passe souvent par l'argent hein d'ailleurs et l'AS elle a pas de fric de toutes façons elle a pas d'argent elle a pas le droit de lui en donner comme ça déjà ils en demandent souvent hein « passez moi cent balles j'ai rien à bouffer ce soir vous comprenez j'ai rien à bouffer ce soir qu'est ce

vertu de la loi du droit d'auteur.

que vous feriez à ma place donnez moi cent balles » « bin non monsieur je peux pas vous donner cent balles » donc elle a à faire de plus en plus à ces gens là alors en discutant on a mis au point une stratégie pour le coup je pense parce que je tiens quand même à ma femme je tiens pas à ce qu'elle se fasse… y a une de ses collègues qui a failli se faire étrangler par un type il a pris le fil du téléphone elle était toute seule la collègue et je fais une petite parenthèse mais c'est pas une digression elle était toute seule dans le centre ils sont trois quatre à travailler et puis elle était toute seule alors que la consigne justement c'est de ne jamais être seule l'inhibition est toujours renforcée par le regard de l'autre et donc elle était toute seule et puis le type est venu demander un truc elle dit « écoutez je ne vous connais pas vous n'êtes pas de mon secteur je peux rien pour vous » et le type a insisté etc. il décollait pas elle arrivait pas à s'en débarrasser c'est une jeune As elle a commis une maladresse qui fallait pas commettre elle a pris le téléphone elle a téléphoné « écoutez excusez moi j'ai un coup de fil à passer » mais l'autre était en face et donc elle dit « bon bin j'ai quelqu'un d'agressif en face de moi » et là le type s'est levé il lui a sauté dessus c'était le facteur déclenchant il y a toujours un facteur déclenchant elle a induit le truc elle a induit ce comportement elle a eu peur le type a senti qu'elle a eu peur et puis il l'a agressée ha bon je suis agressif machin donc il faut obéir à il y a une logique donc c'est passionnant ce jeu de miroir et donc le type lui a sauté dessus avec le fil du téléphone il a commencé à l'étrangler et cette jeune femme a dit « ne me tuez pas j'ai des enfants vous aussi vous devez avoir des enfants » le type a lâché il s'est tiré c'est quand même prodigieux ce truc donc on a mis au point une stratégie qui est premièrement ça c'est vrai que c'est une règle d'or on le dit aux c'est la première chose qu'on dit aux hôtesses de l'air dans les avions quand vous avez à faire à un couillon de client qui vous fait chier qui est agressif tout ça vous n'êtes pas agressives avec lui vous tournez le truc comme vous voulez mais c'est vrai que ***répondre à l'agressivité par l'agressivité c'est la catastrophe ça c'est vrai on le dira jamais assez (VIII) (p 258)*** en 68 y aurait pas eu Marcellin ce gros con de Marcellin qui avait envoyé les flics ça n'aurait pas été 68 à la limite merci monsieur Marcellin grâce à vous on a fait une révolution il était quand même con ce ministre de l'intérieur il est mort il y a pas longtemps mais plus con que Marcellin tu meures vraiment quoi il faut un flic pour arriver à foutre le bordel comme ils l'ont foutu dans Paris non mais vraiment il fallait être plus discret bon enfin bref c'était vraiment la réponse qu'il fallait pas donner quoi la violence ça y a été là donc premièrement ça c'est la règle d'or ne pas répondre à l'agressivité par l'agressivité ***mais c'est plus facile à dire qu'à faire (VIII)*** le deuxième truc c'est quand même garder une distanciation alors y a des gens ils disent faut garder le vous et d'autres ils disent on doit prendre le tu à la limite arriver à une échelle de proximité ça je sais pas c'est ambigu je sais pas témoignage moi j'aurais tendance à garder le vous envers quelqu'un que je ne connais pas les jeunes évidemment qu'on tutoie à longueur de journée mais j'ai ma belle-sœur qui s'est fait agresser elle m'a raconté il y a déjà longtemps de ça une dizaine d'années elle s'est fait agresser dans le métro par un type qu'était certainement toxico il lui demandait du shit quoi de l'argent mais c'est pas sexuel elle lui a dit « mais écoute calme toi c'est quoi ton problème dis moi » elle l'a tutoyé « tu veux que je t'aide t'as un problème » et le mec a foutu le camp il a pris la fuite et y a une autre amie éducatrice que j'ai vu qui m'a raconté aussi un épisode ça se passait au Paquier à Annecy elle était avec son cousin elle était sur la pelouse elle marchait là comme ça et il y avait donc des

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

marginaux avec leurs chiens là tout ça elles les a vus elle a pris le large et les types ont vu qu'elle avait changé de direction et ils lui ont sauté dessus ils l'ont roué de coups le cousin pas elle le cousin a été roué de coups donc ***voilà on est toujours dans la même logique de l'évitement de la provocation de ceci cela donc voilà donc non agressivité distanciation alors après comment on l'obtient (III)*** ou rapprochement je dirais il faut voir quoi et puis « moi j'y suis pour rien dans cette histoire je suis qu'un pion » il faut vraiment dépersonnaliser le machin « écoutez moi je voudrais bien vous donner de l'argent il se trouve que non seulement je n'ai pas d'argent mais je n'ai pas le droit de vous en donner ce serait une faute professionnelle » il faut expliquer ça au client au mec « j'ai pas le droit de vous en donner de l'argent je suis assistante sociale j'ai pas le droit de toutes façons d'abord j'en ai pas » expliquer le truc donc y a quand même une manière de désamorcer en même temps ***prendre du temps mais pas trop non plus je pense qu'il y a un rythme (III)*** il y a quelque chose moi je vois souvent au niveau de l'autorité je dis quelque chose et puis je m'en vais je tourne les talons je reviens si il faut mais ***je m'enferme pas dans un tête à tête broum broum (p260)*** où chacun je veux dire voilà ***il faut pas oublier que l'autre il faut aussi lui aménager des plages quoi il va pas comme ça au niveau du psychique il va pas comme ça perlaborer on dit perlaborer de manière ultra rapide il faut lui laisser des étapes (III) (260)*** donc on dit un truc il faut qu'il digère quoi et moi je vois ça marche bien ça ***donc on tourne les talons on revient (III)*** on dit « alors t'as fait ça non ça fait trois fois que je te le demande » il faut tempérer et après il y a une limite » ça commence à bien faire j'ai pris du temps maintenant basta ou tu le fais ou tu le fais pas » mais ***il y a aussi des limites il faut différer dans le temps il y a un feeling à sentir une plasticité mais qui ne veut pas dire être mou enfin je veux dire être vous voyez ce que je veux dire il faut quand même garder une consistance (III)*** quoi à la fois il faut pas être rigide un roc machin etc. mais il faut garder une consistance si vous êtes inconsistant c'est pareil ça va pas non plus l'autre en face a besoin de sentir qu'il y a quelqu'un en face on dit on a décidé mais non je ou tu fais ci ***on personnalise le truc au maximum (III***) vous voyez « je regrette beaucoup ce qu'on s'est dit je regrette beaucoup tu vois j'aime pas ça ça ne me plait pas ce truc tu vois mais c'est je tu vois ça ça marche bien » et c'est touchant je veux dire c'est touchant de réintroduire une vraie relation à ce moment là moi je me rappelle d'un gamin il y a pas très longtemps il y a un an c'était ici je dis pas le nom mais je l'ai en tête il me il me foutait dans des états pas possibles dès qu'il était dans la toute puissance c'est un gamin qui a toujours été dans la toute puissance chez lui donc quand il obtenait pas quelque chose son truc c'était je fais chier jusqu'à temps que je l'obtienne c'était aussi simple que ça donc il faisait chier avec un sentiment de toute puissance et d'impunité et donc il prenait une grappe de raisins et puis il balançait des raisins vous voulez pas que je fasse ça vous voulez pas me donner ça bin tient il balançait du raisin partout il prenait les assiettes il balançait les assiettes bon un truc quand même insupportable quand même on pouvait pas laisser ce truc s'installer comme ça et je me suis dit « ou je lui rentre dedans je lui fous une grosse tête ou un coup de boule » enfin quelque chose instinctivement c'est monté de mes tripes ce truc de lui foutre un coup de boule je me suis dit « tu vas lui foutre un coup de boule pour lui faire rentrer quelque chose dans la tête quelque chose qu'il comprenait pas » je le voyais le truc je l'avais visualisé « tu le prends comme ça et tu lui fous un coup de boule et pour pas avoir mal un coup de boule faut frapper là dans le pif de l'autre et là il saigne

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

et tout il est à moitié KO » il reste ce fantasme là et donc je me suis dit ça va pas faire donc je lui ai dit viens voir viens voir viens voir on a été dans le bureau et il y avait une autre personne une autre éducatrice et je lui dis écoute on va s'expliquer et c'était vachement tendu et donc il a dit d'une manière c'est génial hein il trouve il y a une espèce comme ça d'intuition il y a quelque chose et il a dit est ce qu'elle peut sortir à l'éducatrice une éduc pas bête du tout elle dit « oui oui pas de problème moi du tout c'est pas que je dérange mais je vois bien qu'il y a quelque chose qui va se passer entre vous deux donc je m'en vais » et elle est sortie et on est resté tous les deux je lui dis « écoute je te préviens mais je sais pas quoi faire mais je vais te rentrer dedans c'est évident alors je veux pas mais je sens que je vais te rentrer dedans donc il faut qu'on trouve une solution tous les deux mais je te préviens c'est évident ça peut pas durer comme ça je vais te casser la gueule et ça sera peut-être plus fort que moi mais je t'assure je vais te casser la gueule mais comme il faut je dis parce que j'en ai vraiment envie alors faut vite qu'on trouve une solution » et le gamin le saint esprit est descendu hein franchement le saint esprit est descendu « c'est vrai c'est vrai {Emmanuel} j'ai abusé je reconnais j'ai abusé » j'en revenais pas moi-même j'en revenais pas moi-même j'étais sidéré

Vous lui auriez cassé la gueule ?

Ah oui oui c'était vital pour moi cette explication il senti que je la voulais j'étais au bord j'étais au bord j'en pouvais plus

Donc quand vous dites pour la télé j'irais pas au clash, si vous étiez atteint dans quelque chose de particulièrement intime vous iriez ?

Ah oui

C'est donc que vous êtes encore stratège ?

Alors certes mais ***il y a quelque chose que j'ai oublié de préciser c'est que il y a une chose pour le coup où je sais très bien que moi je vais au front et tout de suite s'il le faut c'est quand il s'agit de défendre quelqu'un (X***) un plus petit principalement ou une fille n'importe quoi qui est harcelé attaqué par quelqu'un là y a pas photo quoi là il y a pas stratégie quoi j'y vais je suis obligé de venir au secours de la personne qui est le terme exact c'est pas en danger c'est non assistance à personne en danger voilà donc forcément là j'y vais mais effectivement quand quelque chose et là il y avait quelque chose de l'ordre effectivement de moi c'était pas possible qu'il continue ce truc là qu'il continue cette stratégie de se dire on fait pas ce que je veux donc alors ça marchait avec sa mère ça marchait très bien avec sa mère qui disait arrête et qui obtempérait mais je veux dire ça pouvait pas marcher quoi ça pouvait pas marcher donc il y avait plus que le casse gueule quoi [ha ha ha] oui de toutes façons en arrière cour

Dans ce que vous décriviez tout à l'heure de votre attitude éducative moi il m'a semblé entendre que il y avait chez vous une technique de différer une technique de laisser digérer une technique qui consiste à faire en sorte qu'on reprendra sur le sens et pas seulement sur l'événement. Mais j'aimerais mieux comprendre, ça m'intéresse, ce que vous faites une fois que vous avez différé. Au fond la question du lendemain. L'exemple que vous avez pris est intéressant : voilà il a pas éteint la télé vous avez décidé que bon OK tu l'éteindras pas mais j'aurai le dernier mot alors le lendemain comment vous avez le dernier mot ?

vertu de la loi du droit d'auteur.

Alors le lendemain bon il n'y a peut-être rien de systématique mais le processus c'est toujours le même le processus on va dire et peu importe que ce soit le lendemain ou le sur lendemain parce que je travaille pas forcément le lendemain de toutes façons ce sera repris alors en général c'est quand même si justement on est arrivé au bord du clash j'en parle aux collègues c'est parlé en équipe c'est revu en équipe il y a un mode opératoire choisi alors ça veut dire un entretien avec le chef de service ou avec le directeur ou avec un collègue qui reprend ça en tiers en tierce personne alors il y a plusieurs choses ***le lendemain ça m'étonnerait beaucoup que le type il revienne avec le même scénario de la télé etc. il va éviter le truc je pense en général quand on veut reparler de quelque chose c'est rarement à chaud que ça peut se faire et le lendemain des fouis c'est encore trop chaud tout dépend on voit bien quand la personne se refroidit ça dépend de la personne des fois c'est une semaine 15 jours après il y a des gens c'est très différent selon les individus on ne sait pas à quelle vitesse l'individu va se refroidir en face il y en a qui sont très rancuniers et il y en a d'autres qui ne le sont pas du tout enfin qui n'ont pas cette empreinte de la mémoire comme ça alors après à quoi ça tient ça tient à plein de chose…(VIII)***

Vous tenez compte de la personnalité ?…

… ***On peut pas discuter avec quelqu'un quand c'est encore trop chaud quoi c'est clair et net faut attendre que ça refroidisse si on veut une discussion (VIII)*** d'accord mais de toutes façons ce sera repris et ça il y a ce truc là mais donc on reste dans un espèce de statut quo alors le lendemain en général on se cherche pas ***ça ne repart jamais sur le même scénario (VIII)*** justement il n'y a pas la répétition y a pas la crainte que le lendemain on remette ça non je crois pas y a vraiment quelque chose qui se fait à chaque fois justement et donc je fais une petite parenthèse moi je pense vraiment que bien sûr que je peux aller au charbon si vraiment il y a quelque chose de vital pour moi et tout mais je pense que l'autre là il le sait quelque part il le sent que c'est vital pour moi y a une espèce c'est pas le terme qui convient mais une espèce de noblesse aussi chez chaque individu il sent quand il a exagéré qu'il est allé trop loin il voit bien quand l'individu il défend quelque chose il défend lui enfin il défend une cause à lui enfin y a quelque chose là je veux dire et justement on dit les ados ils vont toujours nous chercher nous questionner etc. certainement qu'ils viennent nous chercher là où on est où on n'est pas enfin bon nous interroger c'est sûr on a intérêt à avoir répondu à quelques questions quand même et entre autres c'est sûr que si on a la trouille là ils viennent nous chercher sur la trouille alors là ça marche à fond la caisse là on est parti pour un bon bout de temps de truc ça c'est sûr que si l'éduc il a pas fait alors il a pas fait maintenant ça serait intéressant mais on aura pas le temps aujourd'hui mais il y a quand même d'autres trucs qu'il faut dire finalement il y a quand même quelques professions mais c'est pas très nombreux dans la société où un stress dans la relation à l'autre y a le travailleur social le policier il a une arme et donc potentiellement et subconsciemment il peut s'en servir tuer il peut tuer quelqu'un c'est pas comme quand vous vendez des frites hein là à priori vous êtes pas dans un registre de tuer l'autre ou quelqu'un vous tue hein donc y a le flic le maton y a le juge tout ce qui est justice y a l'infirmier psychiatrique ces gens là sont dans un rapport à l'autre qui est quand même qui fait une large part aux fantasmes aux fantasmes de l'agression et c'est pas pour rien je crois que c'est les policiers qui se

vertu de la loi du droit d'auteur.

suicident le plus la profession qui se suicide le plus en France c'est les policiers et ça j'en suis à peu près sûr y avait tout une étude qui avait été faite là dessus et on voyait vraiment ce qui pose question ***gérer le conflit (VIII***)c'est pas évident y a des gens qui arrivent pas hein y a des gens qui arrivent pas ***ça s'apprend (VIII)et*** ça s'apprend quand même alors après ***y a des gens qui sont doués (VIII)*** moi j'ai vu des éducs des stagiaires des femmes ou hommes doués pour la relation ***ils sentent les choses (VIII)*** alors ils sont incapables de les verbaliser les conceptualiser mais ils les sentent et alors il y a des gens c'est vraiment des bourrins ils sentent rien du tout et ***y a ceux qui conceptualisent des tas de choses mais en défense (VIII)*** et qui sentent rien ***c'est dangereux aussi l'idéal c'est de sentir et de conceptualiser évidemment (VIII)*** bon donc y a ça y a un autre cas de figure quand même qu'on rencontre dans notre profession et qui est quand même vachement intéressant y en a un actuellement ça j'en suis persuadé c'est des jeunes qui ont soit vécu un traumatisme majeur genre viol agression sexuelle quelque chose où on souffre dans sa chair dans ses tripes un machin pas conceptualisé pour le coup un truc où il en a pris plein la poire donc il y a ça ou la déchirure lente et puis la maltraitance lente qui a duré des années psychologique là on rencontre c'est net une espèce de violence qui peut s'adresser envers les choses envers vous envers celui qui à un moment donné va incarner tel ou tel personnage fantasmatiquement moi je vois avec une gamine on a un rapport d'autorité à un moment donné on mange à 19 heures le repas elle rentre à 20heures trente et bien écoute je suis désolé tu as une heure et demi de retard le règlement tu connais c'est pas un hôtel un restaurant on a un truc de groupe on est obligé etc. donc on peut pas faire n'importe quoi donc je suis désolé tu peux pas manger ce soir elle est montée aux rideaux avec une grosse violence alors j'ai géré le truc mais j'étais dedans et y a un truc que j'ai pas vu et que j'ai vu après parce qu'elle s'en est pris à un autre pas le même jour à un autre gamin et où elle l'a vraiment alors ils étaient en conflit pour une histoire de télé pas grand chose mais c'est ce qui a provoqué le truc mais peu importe ça aurait pu être autre chose ce qui est intéressant on voit ***c'est le conflit ce qui l'intéresse (V)*** c'est pas la télé ou ce qui nous départage c'est le conflit ***elle revit le traumatisme (V)*** alors ça c'est encore autre chose elle en est pas consciente mais il y a quelque chose de fascinant c'est à dire l'autre il jouit y a une jouissance je la voyait elle était là elle l'astiquait ouais ta copine de toutes façons c'est une pute et l'autre ma copine c'est pas une pute alors fiche moi la paix est ce que je t'insulte moi je t'insulte pas moi pourquoi tu m'insultes parce que moi j'ai envie de t'insulter c'est comme ça et tu pourrais traiter ma mère de pute moi je m'en foutrais ta copine c'est une pute tu m'entends etc. vraiment elle l'a asticoter pour la faire monter en pression elle y est arrivée hein à faire monter la pression je pense que ***c'était pas conscient (V)*** et là ***c'est le conflit qui l'intéressait (V)*** c'est pas X Y ou autre chose c'est vraiment le conflit et là c'est un cas de figure qui est particulier parce que il y a quelque chose de jouissif on le voyait ***elle était captée (V)*** par ça ***c'était fascinant (V)*** une sorte de sidération je sais pas ce qui se passe mais ça ça m'intéresse parce que j'ai envie de quelque chose et qui monopolise toute mon énergie enfin il y a quelque chose que je revis quoi et que j'ai pas compris et que j'aimerais comprendre donc faut que je le revive c'est ce qu'on appelle un individu qui est fixé par son traumatisme il est immobilisé dans la progression ça c'est particulier ça c'est autre chose quand le conflit devient c'est ça qu'il va chercher là c'est autre chose faut jouer encore différemment moi là quand elle était en

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

conflit avec le gamin je les ai séparés un moment donné je lui ai dit écoute tu vas trop loin ça va trop loin et j'ai bien cru qu'il allait lui foutre sur la gueule il était à deux doigts de lui foutre sur la gueule ça c'est passé là dimanche il était à deux doigts de lui foutre sur la gueule il en pouvait plus il en tremblait il était blanc et donc je l'ai pris comme ça par le cou je lui dis « viens viens viens viens voir faut que je t'explique un truc » et là j'ai pu lui parler et faire redescendre la pression mais faut séparer parce que l'autre elle revenait à la charge ça c'est un autre cas de figure encore qui est particulier quoi mais ***il y a une fascination de la violence (VII)*** on est tous fascinés par ça même dans les média hein les média et tout ça ***il y a une fascination du spectacle c'est spectaculaire la violence (VII)*** ça ça marche vachement bien t'as vu un film américain comment c'est filmé maintenant par rapport à dix ans ou vingt ans le nombre de séquences qu'il y a à la minute ça se chronomètre je veux dire donc tout ça alors elle est spectaculaire on est fasciné par tout ça parce que c'est fascinant vous perdez la vie hein avec la violence ça vous fascine hein ça vous branche hein ça vous fixe ou vous mourez ou vous vivez il y a quelque chose de ***qu'est ce qui peut être plus fort que ça (VII)*** finalement en dernier recours sa rappelle toujours ça hein certainement on a n'a pas oublié je crois si on a une mémoire collective et je pense qu'on a une mémoire collective là pour le coup comme je disais tout à l'heure donc et puis finalement ***c'est le dernier recours (VII)*** c'est ce qui nous reste finalement on pourrait dire on n'a pas finit on voit bien actuellement l'IRA et tout le machin on n'a pas fini c'est quand même spectaculaire depuis vingt ou trente ans la démocratie on peut reprendre à l'échelle planétaire c'est la même chose les démocraties ont quand même considérablement avancé la dictature était en retrait le mur de Berlin était tombé il y avait plus de guerre froide l'horizon s'éclaircissait enfin ce qu'on a pu croire qui s'éclaircissait hein il y a eu quand même un bon nombre d'utopies là qui ont germé dans les années 90 on allait enfin souffler machin et puis tac on repart de plus bel au niveau du terrorisme et c'est vrai quand même quand le type en face il vous dit c'est dieu qui me l'a dit c'est comme ça parce que dieu le veut ça vous coupe quand même le sifflet au niveau des arguments il n'y a plus grand chose quoi [inaudible] je blague un peu mais à peine finalement le truc il est là il y a quelque chose qui est de l'ordre qui n'est plus ni du rationnel ni de dialogue ni de je sais pas quoi il y a quelque chose vraiment moi je sais pas si c'est une question uniquement finalement de misère on pourrait dire ouais l'islam et tout ça les fanatismes se développent se développent dans les ce démon de la misère et tout ce qu'on veut c'est pas sûr finalement il y a des types c'est pas ça du tout regardez les mecs qu'ont fait le coup de Manhattan c'étaient des mecs diplômés des types vraiment ouais qui avaient une culture ça pose question hein sur l'idéologie alors on n'est plus du tout au temps des brigades rouges mais je pense que on n'est pas sortis de l'auberge avec cette violence

Tout à l'heure vous avez évoqué très rapidement la question de civiliser la violence vous diriez que c'est la fonction essentielle de l'éducateur ?

Ben oui sans doute oui moi ***mon fils*** j'ai un fils qui a huit ans je peux dire que je le vois tous les jours depuis huit ans donc j'ai suivi l'affaire j'étais aux premières loges il est évident que ***je lui apprends à civiliser sa violence(V)*** alors d'abord sa toute puissance là parce que ***l'individu est quand même par essence hein on dirait en philosophie est quand même spontanément dans la toute puissance le rêve de toute puissance hein c'est certain(V)*** je pense que là aussi c'est pas des conneries cette histoire d'être

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

dans le placenta d'avoir aucun soucis machin de baigner hein ça baigne on dit et puis vous sortez et tous ces problèmes qui s'accumulent tous ces machins on va retrouver ça on va retrouver puis je veux dire c'est tellement normal que tout vous obéisse enfin je sais pas vous avez soif de l'eau tombe vous avez froid que de la chaleur vienne c'est tellement moi mon gamin oui oui l'éduc moi j'éduque ***Dolto disait éduquer c'est montrer l'exemple moi je lui montre(XIII)*** quand même l'exemple je lui montre l'exemple avant tout quand même ***que moi ma violence(II)*** je la bin oui je la je m'en débrouille ***je m'en débrouille (II)*** alors je suis pas content sur des trucs et je lui montre ***il voit bien hein et il copie quand même c'est quand même du mimétisme donc oui c'est pas tellement ce que je peux lui dire (II)*** bien sûr il y a des sanctions je lui dis » bien t'arrêtes de parler à ta mère comme ça t'as vu comment t'as parlé tu t'excuses tout de suite s'il te plait et tu viens à table et tu fais ça et dépêches toi » bon ça il l'entend mais ***c'est pas ça fondamentalement qui fait que ce petit homo sapiens il va quand même arriver à foutre de l'eau dans son vin (II***) pour dire « bin ouais mon copain dans la cour si il veut pas me donner la bille je vais pas lui taper sur la gueule tout de suite comme ça je vais essayer de lui demander la bille l'échanger contre ma bille ou de la jouer » enfin je sais pas quelque chose donc voilà de jouer au sens noble du terme aussi s'il avait envie d'une copine rentrer dans le jeu de la séduction pas lui sauter dessus pour la violer encore que c'est tous ce qu'on a envie de faire une fois de plus je veux dire ce serait bien si on pouvait sauter sur toutes les nanas pour se les faire ce serait le pied c'est ce qu'on a fait pendant des millions d'années donc non et on rentre dans le jeu de la séduction alors après il n'y a plus la séduction hein la séduction au sens noble du terme quoi mais en tout cas c'est sur que je lui montre comment je fais avec moi mes limites et c'est sûr qui copie ça c'est certain il est branché là dessus ça je le vois bien donc éduquer c'est montrer l'exemple oui il n'y a pas de pétard là dessus donc ***c'est ce que disait Freud il faut l'individu et la société leur intérêt est antagoniste (XIII)*** il est diamétralement opposé donc il faut arriver à combiner les deux [inaudible]c'est vrai qu'il y a quand même un message c'est que Robinson Crusoé sur son île individu il se fait chier heureusement qu'il y a les autres la vie existe parce qu'il y a les autres la vie n'existe que parce qu'il y a les autres si je suis tout seul je vis pas ou je végète donc finalement il y a une restitution de l'autre qui n'est pas simplement tiens quand Sartre il disait l'enfer c'est les autres d'accord il le disait mais dans un cadre bien particulier mais le paradis c'est aussi les autres quand même c'est les deux hein je pense c'est très ambivalent

Nous allons peut-être arrêter par là si vous êtes d'accord ?

oui

Entretien n° 3 : Léa.

… si vous voulez bien je propose que vous me racontiez un épisode où vous même vous avez été en situation d'être confrontée à de la violence, un moment qui vous a paru particulièrement important

d'accord un vrai j'en ai un de vrai (I) moi j'ai envie de dire ***j'ai eu à subir une violence folle une violence ce que j'appelle irraisonnée (II)*** en tous cas c'est comme ça que moi je l'ai reçue je me suis fait moi frapper en septembre 2004 septembre 2003 oui

vertu de la loi du droit d'auteur.

septembre 2003 par un jeune qui avait entre guillemets une connotation et un étiquetage violent je dis étiquetage car il est arrivé comme ça et je pense aussi que ça nous influence dans nos pratiques j'en suis-je crois même de plus en plus persuadée dans le sens où je crois aussi ça leur donne pas beaucoup d'espace pour se montrer autrement je remets un petit peu le contexte donc il est arrivé de cette manière là et ***j'ai donc subi sa violence physique dans un moment où il était alcoolisé où il était dans le refus des frustrations il voulait absolument des cigarettes il était dix heures du soir (I)*** il fallait absolument aller chercher des cigarettes bien évidemment qu'on ne pouvait pas répondre à cette demande là pour diverses raisons éducatives ou autres et donc j'ai… du fait qu'il était alcoolisé ***il a commencé donc à casser (I)*** du matériel et j'ai envie de dire malheureusement pour moi ***je suis arrivée à ce moment là (I)*** pour tenter de le calmer et c'est moi qui ai reçu donc ***j'ai reçu la violence d'un jeune (I)*** qui n'avait plus son quant à lui donc j'ai reçu [inaudible] très très forte ***j'ai reçu son alcoolisme j'ai reçu aussi sa détresse (I)*** j'ai vraiment reçu cette violence en pleine figure j'ai cru que j'allais mourir à ce moment ***là j'ai vraiment cru que j'allais mourir parce que j'ai senti qu'il y avait plus rien qui pouvait l'arrêter donc j'ai été frappée partout et ensuite quand ce moment qui m'a paru être un moment monstrueusement long s'est arrêté (I)*** ça c'était un peu à l'extérieur de la maison et ***je me suis complètement écroulée écroulée par terre je me suis recroquevillée j'étais je sortais en fait de tout ce que je pouvais être d'humain et de contrôle et de tentative de raison j'étais vraiment je retombais petite fille un peu dans des réactions complètement d'autisme à m'écrouler par terre (I) (p 178)*** je me suis écroulée par terre donc ça ***c'est vraiment un moment très difficile d'autant plus difficile que par la suite il y a eu deux choses d'une part je me suis sentie très très seule à le vivre (I)*** très seule au niveau des collègues très seule au niveau de certains jeunes qui avaient vu ça et qui ne pouvaient pas ou ne voulaient pas intervenir donc je me suis sentie très très seule sur ce plan là même si c'est des jeunes dont je m'occupe j'aurais presque pu demander leur aide ***je me suis sentie très très seule de la part de mes collègues qui je pense aussi n'ont pas pu réagir ou n'ont pas su ont été aussi tellement anéantis que ça leur paraissait enfin ils sont restés cloués (XI)*** ceci dans une période où on était aussi en restructuration d'équipe donc avec des anciens et des nouveaux avec des départs donc aussi avec des déséquilibres et une fragilité d'équipe et puis je pense que ça a du aider enfin aider a permis ça et puis ensuite très ***très seule au niveau institutionnel (XI)*** parce que j'ai du je suis quelqu'un qui a l'apparence en tous cas qui montre toujours que j'assume et donc là j'ai pas pu dire que j'étais très très mal que je pouvais plus et donc on n'est pas venu me chercher pour me dire vous êtes mal on va vous aider donc ***il a fallu en plus que je tente de résoudre mon propre mal être et que je tente de résoudre mes ma douleur donc (VIII)*** ça c'est comme ça que je l'ai vécu cet un évènement duquel ***je me suis sortie (VIII)*** j'ai envie de dire ***assez bien parce que j'ai compris que bien évidemment dans ce qui c'était passé il y avait une inter action donc il y avait ce que le jeune avait envoyé mais il y avait aussi ce que j'avais permis il y avait la partie institutionnelle la partie éducative la partie de ce que ce jeune était en train de vivre et de mettre en actes et cette partie qui m'appartenait donc j'ai envie de dire je m'en sors bien parce que j'ai pu comprendre quelle partie m'appartenait j'ai pu chercher d'où ça venait et pourquoi ça avait été possible (VIII)*** et donc de ce fait là après l'avoir compris après

vertu de la loi du droit d'auteur.

l'avoir vécu aussi de l'intérieur parce que je crois qu'il suffit pas de le comprendre il faut aussi le vivre le ressentir ***je me dis qu'aujourd'hui ce jeune m'a servi ce jeune m'a servi à mieux me comprendre et à mieux me cerner (VIII)*** ça veut pas dire que j'accepte sa violence ça veut pas du tout dire que j'accepte ce qui s'est passé je crois pas enfin c'est évident que ça lui a pas servi autant quoi parce qu'il est parti il est parti du fait de cet acte là je pense qu'il n'y avait plus de possibilité pour lui donc il est parti dans des fugues il est parti dans de la destruction il est parti encore plus loin ça c'est peut-être un regret mais un regret de ne pas avoir pu comprendre assez vite de pas avoir pu avoir les éléments assez vite pour tenter de le récupérer plutôt que de l'enfoncer plutôt que de le mettre encore dans une situation plus terrible pour lui ce qui a été le cas

Comment s'est opéré chez vous ce travail de prise de conscience de votre propre part ?

Bin je pense que ***quand ça c'est passé je pouvais plus vivre vraiment je pouvais plus vivre chaque mouvements chaque paroles me faisaient que ce soit au niveau professionnel que ce soit au niveau privé faisaient que je m'écroulais je pouvais plus du tout rien assurer de mon travail de mon statut de maman de mon statut de femme j'ai envie de dire tout contact humain était pour moi un écroulement donc c'est quelque chose que je connaissais absolument pas moi j'étais vraiment à la découverte de quelqu'un d'hyper fragile et de détruit que je ne connaissais pas (IV) (p 214)*** donc ça a été très rapide parce que ***j'étais sans cesse j'ai cette image j'étais sans cesse recroquevillée à pleurer (IV) (214)*** vraiment comme une toute petite quoi donc au bout d'une semaine j'ai mon compagnon qui m'a dit c'est pas possible c'est pas possible il faut arrêter stop donc il m'a aidé à stopper et j'ai eu aussi le soutien ***de la psychologue donc je suis allée la voir je lui ai dit il faut que tu m'aides je peux pas m'en sortir(I)*** et donc c'est de là que je suis on ***m'a dit fais ci fais ça et comme une petite fille j'ai fait un peu ce qu'on m'a dit (I)*** donc on m'a dit va voir la médecine du travail il faut te faire arrêter parce que j'ai j'avais été chez un médecin mais le médecin n'avait constaté aucune lésion physique donc ***j'avais vraiment tout reçu de l'intérieur(I) (p 215)*** et donc il m'a pas arrêté et donc j'ai continué comme le médecin ne m'arrêtait pas c'était à la limite le seul qui pouvait m'arrêter et c'est dans ce sens là que je me suis sentie toute seule c'est que l'institution elle ne m'a pas dit il faut t'arrêter il y a une obligation donc j'ai continué à travailler je pouvais plus je pouvais plus donc cette démarche là fait que je suis allée chez le médecin du travail et le médecin du travail m'a dit il faut vous faire aider donc j'ai tenté au niveau institutionnel d'avoir une aide pour aller voir un psychologue pour être prise en charge à ce niveau là donc j'ai demandé à pouvoir avoir cette prise en charge là et ***je suis allée voir une personne qui est à la fois psychologue et qui fait à la fois une méthode qui tente d'aider aussi par des massages énergétiques (I)*** je suis allée voir cette dame plusieurs fois et donc ***j'ai beaucoup j'ai compris c'est là où je dis que ce jeune garçon m'a aidé c'est que j'ai compris qu'en moi il y avait aussi cette fragilité là et que j'avais moi aussi des choses à régler de pourquoi j'avais accepté cette violence (VIII)*** donc j'en suis venue à tenter d'aller chercher mon histoire personnelle que j'avais déjà j'ai envie de dire ce n'est qu'une suite ce n'est qu'une suite de mon parcours pour essayer de comprendre qui je suis donc ***j'en suis venue un peu plus à aller chercher dans mon histoire personnelle (VIII)*** qu'est ce qui a été la violence qu'est ce quoi avait été qu'est ***ce que***

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

j'avais vécu comme violence et qu'est ce qui faisait que j'avais permis donc je dis aujourd'hui ça a été le début de la rencontre de la violence des autres et de ma propre violence (VIII) donc la suite c'est que j'ai eu ensuite un accident de voiture au travail j'ai eu aussi un accident j'ai eu deux accidents assez conséquents par la suite donc j'ai du être arrêtée quatre mois et pendant cet arrêt j'ai pris cet arrêt pas pour être soignée physiquement bien que j'ai été soignée physiquement mais surtout aussi pour me soigner dans ma tête me soigner et comprendre ce qui se passait pourquoi j'étais comme ça et pourquoi je vivais donc ça c'est vraiment à un plan intime hein c'est pas du tout un plan institutionnel

La nécessité d'un chemin de reconstruction …

Ben la nécessité d'un chemin de reconstruction pas forcément de reconstruction parce que je crois que j'avais un bout à construire non pas à reconstruire mais ***un bout de moi dont j'avais pas conscience ou que je voulais pas voir donc il fallait que je le mette en évidence et que je me construise aussi avec ces bouts là (VIII) (p 217)***

C'est une expérience que vous ne vous imaginiez pas du tout qu'il était possible que vous viviez ?

Oui bien évidemment oui bien évidemment ***avec une certitude que les liens que le vécu qu'on peut avoir avec les jeunes font que il y a une limite qui se pose toute seule avec cette certitude là donc cette certitude a été brisée (IV) (p 215)***

Elle a explosé ?

Oui ***vraiment explosé (IV)*** après bon les questions peuvent venir ***cette certitude est ce que c'était de la confiance est ce que c'était de la toute puissance(IV)*** après je peux m'en arranger

Qu'est ce que vous en diriez aujourd'hui ?

De la toute puissance oui j'ai répondu à ça dans des certitudes de il y a des limites qui sont posées par les éducateurs par les équipes et ces limites là elles ne peuvent pas se dépasser donc dans une oui je pense ***un sentiment de toute puissance de pouvoir de pouvoir je crois à ça (IV) (p 215)***

Et cette réflexion cette reprise cette longue recherche de vous-même là dedans ces certitudes d'avant aujourd'hui elles vous paraissent non légitimes moins légitimes ?

Je saurais pas répondre le mot légitime ne me convient pas forcément

Il y a peut-être un autre ?

Oui elles ***me paraissent (VIII)*** compréhensibles pour travailler parce que je pense que je pense qu'on a besoin de travailler avec des croyances aujourd'hui qu'est ce que je pourrais dire je pense qu'elles sont ***nécessaires pour certaines personnes je pense que ce soit celles-ci ou d'autres les certitudes peuvent être légitimes (VIII)*** et nécessaires pour pouvoir travailler en ce qui me concerne c'est vraiment difficile nécessaires peut-être qu'elles restent nécessaires je crois pas qu'elles soient légitimes je pense pas je pense pas parce que comme je vous dis ***je pense que c'est de l'ordre des défenses et de l'ordre du pouvoir et aujourd'hui je me dis c'est peut-être aussi des éléments qui font que ça amène la violence peut-être c'est des questions c'est des***

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

questions aujourd'hui dans mon travail je me sens comment dire plus tranquille je me sens plus humble aussi en me disant que le meilleur comme le pire peut arriver et donc je me sens moins dans des rapports de pouvoir plus dans des rapports de relation de recherche de tenter de partager tout en sachant que le pire comme le meilleur peuvent arriver et ces incertitudes là qui me viennent en tous cas ces non certitudes font que j'ai l'impression d'être dans un meilleur travail VIII) voilà dans une meilleure relation ce qui peut paraître paradoxal

Où est ce que vous situez le paradoxe ?

Heu où est ce que je mettrais le paradoxe je le relierais peut-être je le relierais plus à une société générale qui fait que pour communiquer il faut savoir de quoi on parle et savoir ce qu'on dit et savoir qui on est ça c'était ça c'est comment dire baser les relations sur des histoires de certitude pour moi je me dis peut-être ***aujourd'hui que les relations sont basées sur des incertitudes mais (VIII)***

Ce qui vous donne plus d'empathie par rapport aux gens ?

Ho oui oui ***plus d'empathie et moins de volonté à vouloir pour eux (VIII)***

Lâcher du pouvoir ….

Oui oui oui mais c'est drôle parce que quand je parle de ça j'ai l'impression de parler du travail jet 'ai l'impression de parler de toute la relation hein j'ai du mal aussi à différencier le professionnel des relations en général oui

Et à la lumière de cette expérience complexe vous diriez qu'elle tient à quoi la violence ?

Oh la la violence d'un jeune comme ça ou la violence en général

Comme ça vous inspire…

Moi je place la violence sur plusieurs niveaux je me dis c'est un tout pour moi il y a des raisons psychologiques il y a des raisons familiales il y a peut-être des raisons qui sont dues à l'humain je ne sais pas il y a des raisons sociologiques ***je crois aussi que la violence (VIII)*** n'arrive pas comme ça c'est aussi du à un contexte sociétal je crois fortement à ça et puis ***c'est aussi du à des relations de pouvoir (VIII)*** des relations au niveau institutionnel où quand même ***on se place comme ceux qui savent qui faisons pour le bien sans savoir forcément ce qui est leur bien et que je crois que c'est des relations de violence aussi (VIII)***

Ça vous semblerait être une des causes privilégiées de la violence des adolescents dans les institutions celle du pouvoir ?

Non non non pas une orientation privilégiée non au même titre que non pour moi ce serait un élément à prendre en compte le pouvoir des institutions et le pouvoir des individus sur les adolescents sur les enfants le pouvoir de la société sur entre guillemets les plus faibles mais au même titre non non au même titre que la violence que ***la violence*** que le jeune peut avoir ne lui qu'il a reçue de sa famille qui lui est propre aussi non au même titre ***c'est dévastateur c'est vraiment dévastateur (IV)***

Comment à votre avis peut-on le travailler dans votre expérience éducative ?

vertu de la loi du droit d'auteur.

Ouff je ne peux pas vous répondre je ne peux pas vous répondre je serais j'aimerais comment dire faire l'expérience de certaines choses différentes pour tenter de voir si ça pourrait peut-être pas l'enrayer mais en tout cas l'atténuer j'aimerais pouvoir faire cette expérience là maintenant vous dire que…Oh maintenant vous dire que ce serait ça non je ne suis pas suffisamment à même j'ai suffisamment d'incertitude pour ne pas penser que ce serait ça qu'il faut faire je penserais à quoi je penserais à déjà à changer les relations à changer le relationnel à mettre plus d'empathie à faire en sorte qu'il y ait plus d'écoute des jeunes de ce qu'ils ont à dire et de leurs besoins ou de leurs solutions qu'est ce qu'ils peuvent eux envisager comme solution et des solutions qui ne seraient pas forcément les nôtres et qui seraient bien évidemment je pense pas les nôtres accepter tout ça être dans une attitude positive vis-à-vis de ces jeunes là j'ai envie de dire leur accorder beaucoup plus de crédit d'une part et leur accorder aussi des essais si je dis des essais c'est qu'il est difficile je trouve et l'exemple de ce jeune en était un mais il y en a plein d'autres il est difficile déjà d'accueillir des jeunes qui ont cette étiquette de » houla il a de la violence il vient d'une famille comme ci il vient d'une famille comme ça » j'ai envie de dire il y a déjà des condamnations qui se font

Qui sont scotchées dès qu'ils sont sur le pas de la porte ?

Qui sont scotchées et qui en tous cas pour ce qui me concerne qui s'insinuent en moi qui s'insinuent en moi j'ai un exemple récent puisqu'il y a un jeune qui vient d'arriver et que je n'ai pas vu le seul étiquetage qu'on m'a fait c'est attention il va falloir chercher la drogue c'est le seul étiquetage que j'ai de lui je le rencontre demain avec cet étiquetage là donc comment je fais moi pour me débarrasser de cet étiquetage avant d'aller à sa rencontre comment je peux faire parce que j'ai déjà cet élément là négatif c'est déjà insinué en moi et donc forcément ça va influencer ou influer sur nos premières relations donc j'aurais je ferais ce genre d'hypothèse de oui faire en sorte que les jeunes puissent arriver sans ces étiquetages et qui souvent se transmettent en plus d'institution en institution qui se transmettent d'éducateur en éducateur de chef en chef comme si il y avait une transmission de ***la violence a été posée à un moment donné elle ne s'arrêtera pas de cette manière là parce qu'on va la faire vivre (VIII)*** et je suis pas certaine tout le temps peut-être dans les cas extrêmes mais je suis pas certaine tout le temps que cette violence soit comment dire soit vécue par le jeune mais en tous cas nous on la fait vivre j'aimerais pouvoir faire des hypothèses de ces changements là oui

Qu'est ce qui l'empêche à votre avis pourquoi on n'arrive pas à faire ce que vous dites qui parait frappé au coin du bon sens ?

Il me semble que il me semble ***qu'on est déjà dans une société violente (V)*** moi je trouve partout je trouve dans la manière dont les gens conduisent la manière dont les publicités sont faites la manière dont les mots sont retranscrits ou sont posés aussi bien au niveau des médias qu'au niveau de nos relations qu'au niveau de nos enfants je trouve qu'à tous les niveaux il y a énormément d'agression pour moi hein donc je crois qu'on est que ***l'institution n'est qu'un reflet de la société dans laquelle on vit (V)*** donc ça c'est un reflet de société je crois que on est on a en tout cas on a reçu une éducation où j'avais lu un livre d'un historien qui s'appelle Delumeau et qui parle de la faute et l'aveu et je trouve qu'on est qu'on a été élevé d'une manière judéo-chrétienne c'est pas péjoratif dans ma bouche mais où on parle de faute on parle de culpabilité on parle d'aveu on parle de

vertu de la loi du droit d'auteur.

bien on parle de mal ça se parle aussi au niveau planétaire hein le bien et le mal mais avec une finalité je trouve violente non pas d'acceptation des différences d'acceptation des autres donc ça ce sera la première chose pour moi l'institution n'est que le reflet je crois aussi que ***la violence renvoie tellement à soi que si on n'a pas commencé nous en tant que professionnel et en tant qu'être humain à savoir quelle est notre propre violence et d'où elle vient et comment faire avec (X)*** l'accepter la refuser tenter de vivre avec tout en la contrôlant ***je vois pas comment est ce qu'on peut répondre à la violence qui nous est envoyée par les adolescents ou que nous même on envoie(X)*** donc c'est des interactions au niveau société des interactions au niveau institutionnel interactions au niveau individu qui me paraissent quand même bien difficiles à nettoyer d'un coup d'éponge et on va dire bon ben voilà on va faire autrement

Un coup d'éponge non mais c'est ce que vous semblez avoir fait ?

Pour la petite anecdote j'ai eu un cadeau superbe malheureusement pour ce jeune homme ce jeune garçon ça n'a pas été suivi d'effets ***ce jeune homme m'a vraiment envoyée douloureusement dans mes retranchements vitaux (II)*** je vous l'ai dit j'ai eu ensuite un accident de voiture j'ai eu ensuite un accident domestique très violent puisque je suis vraiment passée à deux doigts donc j'étais dans ma propre violence j'ai rencontré la mienne et puis je vous ai dit je me suis soignée j'étais en arrêt donc plusieurs mois et le jour de mon retour au travail j'avais une lettre dans mon casier de ce jeune garçon qui je pense était dans une réparation en tout cas dans une tentative de réparation avec l'aide d'autres êtres humains qu'il avait rencontrés et ce jour là quand je suis rentrée au travail j'avais cette lettre où il me demandait pardon et je me suis dit voilà une sacrée boucle quoi qui vient de se boucler donc je ne suis pas arrivée là où j'en suis toute seule je suis arrivée là aussi par les gens qui m'entourent et puis aussi ce qui est complètement fou j'ai envie de dire grâce à lui ça a un côté assez terrible ce que je dis parce que il m'a servi sa violence m'a servie alors j'ai la chance de pouvoir en avoir fait quelque chose de positif quelque chose qui m'a construit ou qui m'a reconstruit j'ai cette chance là c'est vrai que si je la vois comme ça c'est passé c'est destructeur et anéantissant si je vais pas chercher au-delà et pourquoi et qu'est ce qui c'est passé et où il est où ce jeune homme est actuellement c'est destructeur et anéantissant c'est pas ce qui s'est passé et j'ai eu cette chance ceci dit il y a un bout qui lui appartient aussi si je prends le mien il a le sien après c'est aussi ce que lui… mais après je sais pas j'ose faire l'hypothèse que si le contexte si des individus le contexte de la société le contexte institutionnel changeaient je serais oui j'oserais faire l'hypothèse que ça pourrait changer cette violence dont on parle tant ***je nous trouve nous adultes à certains moments très violents et je vois pas pourquoi les enfants ne le seraient pas (VIII)***

Ce que vous dites est très clair mais il y a quand même un énorme paradoxe c'est que le travail des éducateurs devrait être de la civiliser cette violence de donner d'autres voies d'expression à sa détresse à son mal être à son histoire à toutes ces causes que vous avez dites…

Moi j'ai l'impression d'être ***j'ai l'impression que les que nous éducateurs nous sommes pris entre deux phénomènes complètement contradictoires nous faisons le lien c'est vrai que nous sommes là pour tenter d'expliquer de mettre du sens à la loi de mettre du sens aux règles à travers l'éducation donc nous sommes là pour***

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

civiliser en même temps je trouve qu'on est d'une part on nous demande de civiliser des enfants des adolescents dans une société qui est pour moi amène la violence sans parler de la leur hein mais qui pour moi amène de la violence et puis de l'autre côté je trouve que en tant qu'éducateur on a déjà un sacré travail à faire sur nous même pour tenter de comprendre où est notre violence je vous ai dit comment faire avec pour ensuite éviter de faire rencontrer notre propre violence avec celle des adolescents (VIII) (p 248) je crois que civiliser par rapport à cette violence ou tenter d'expérimenter d'autres voies c'est à partir du moment où nous-mêmes on a pu expérimenter ces voies je vois pas comment est ce que c'est possible autrement et donc on peut pas je pense qu'on peut pas répondre en tous cas on peut pas tenter d'expérimenter d'autres voies à partir du moment où la société ne les a pas expérimentées et nous même nous ne les avons pas expérimentées je crois pas à ça j'y crois plus

Vous y croyiez ?

Oui oui oui oui j'y croyais avant dans mon expérience personnelle parce que je n'avais pas conscience de ma propre violence je ne pouvais pas dire il faut que j'expérimente les voies de ma violence à partir du moment où j'étais quasiment dans une certitude que moi ma violence c'était pas possible elle n'existait pas oui donc c'était pas possible que enfin en tout cas je la gérais je la contrôlais je dis pas qu'elle n'existait pas parce que j'ai été dans un service il y a quelques années en arrière où nous avions des jeunes ordonnance 45 vraiment vraiment très violents je disais à certains moments pour tenter d'expulser ce qui se passait je disais c'est fou quand j'arrive au travail je me transforme en « Hulk » je sais pas si vous voyez cette série télévisée où j'avais l'impression de perdre ma féminité de me transformer en « Hulk » de me transformer complètement en un espèce de monstre qui répondait à la violence que j'avais en face de moi pour me défendre donc si bien sur elle existait mais je pensais la contrôler et je pensais aussi être obligée de répondre de telle manière parce que j'étais dans de la défense vitale donc non je pensais la contrôler et je me dis qu'aujourd'hui tant que on ne se sent pas fragile et tant qu'on n'a pas suffisamment travaillé sur notre propre violence on peut pas expérimenter d'autres voies maintenant j'y crois plus et c'est un constat difficile hein parce que c'est difficile de continuer à travailler comme ça ça pose plein de questions sur la suite du travail c'est évident

Et vous y êtes pourtant revenue ?

J'y suis revenue depuis peu enfin j'y suis revenue oui ça fait neuf mois que je suis revenue avec ces questions en permanence dans ma tête ces questions de relations ces questions de qu'est ce qu'on projette ces notions de pouvoir qui pour moi sont là de plus en plus que je perçois qui m'attaquent

Vous êtes revenue avec des intuitions nouvelles des élaborations plus pertinentes des problèmes ?

Pas forcément des élaborations plus pertinentes je suis revenue en me disant il y a une voie de non violence à travailler alors c'est très vaste hein c'est très très vaste mais il y a une voie de non violence à travailler et je ressens…

Je me demande comment quand on a vécu des choses extrêmement difficiles,

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

particulièrement douloureuses comme celles que vous décrivez, même si elles vous ont fait grandir d'une certaine façon, vous le dites, même si elles vous ont transformée si elles vous ont fait mettre au jour des choses de vous laissées sous le boisseau qu'est ce qui fait qu'on y retourne ?

peut-être pour finir quelque chose je suis dans mes interrogations hein en ce moment en me disant est ce qu'il est pas temps pour moi de partir et de faire autre chose de faire des choses différentes tout en justement dans des relations qui me permettraient d'être à égalité entre guillemets je dis bien entre guillemets parce que si je reste dans le métier non il n'y a pas toujours une histoire de pouvoir si je veux il n'y a pas d'histoire de pouvoir mais en tout cas dans des relations autres que celles de l'institution que celles du placement que celles de l'adulte face à l'enfant donc dans des relations qui pour moi sont des relations de pouvoir donc ça c'est des questions que j'ai pour la suite et qui sont là maintenant je crois aussi que quand on travaille avec des adolescents ou comme des collègues qui travaillent avec des personnes handicapées ou avec la petite enfance pour moi c'est pas anodin pour moi ça correspond aussi à ce qu'on va y chercher pour soi et donc je me dis j'ai peut-être un terme j'ai peut-être un fin là je suis peut-être sur une fin mais je sais pas encore donc j'y suis pas revenue par esprit masochiste revenir dans ce secteur et en tout cas au même endroit oui c'est vrai que j'ai pas fait le lien j'ai pas fait le lien mais j'avais l'impression d'avoir clos cette histoire ***j'avais l'impression d'avoir clos cet épisode de violence non je suis même persuadée qu'il est clos maintenant (VIII)*** rester dans ce cadre là où la violence peut être autorisée où la violence peut survenir heu oui je sus peut-être en train de terminer quelque chose c'est des questions ça c'est des questions et en même temps…

Aujourd'hui vous pensez que un scénario comme celui que vous m'avez décrit ne se reproduirait plus, vous feriez autrement ?

J'ai l'impression qu'à l'intérieur de moi je n'autoriserai plus cette violence pour moi j'ai l'impression que en tous cas symboliquement j'ai vraiment la sensation de m'être posée cet interdit de recevoir cette violence chose qui je pense n'était pas le cas avant j'ai pas de certitude (VIII)

Si je vous ai bien comprise il y avait d'autres collègues présents quand cet évènement s'est produit…

Oui il y avait une autre collègue

Et on n'est pas envahi par une colère phénoménale de ne pas être aidée ?

Non parce que en fait quand ça c'est passé à l'extérieur de la maison et elle était à l'intérieur de la maison donc quand elle a pris conscience de ce qui se passait c'était déjà presque fini j'étais écroulée donc non j'ai eu la colère par rapport aux jeunes qui ont vu et qui n'ont pas bougé j'ai eu cette colère là en me disant c'est pas parce qu'on est jeune c'est pas parce qu'on veut pas avoir de problème que on n'intervient pas quand il y a l'intolérable qui se produit donc j'ai eu cette colère là ***j'ai eu énormément de colère aussi par rapport à l'institution et aux non réactions et au non soutien (XI) (p 216)*** il y a peut-être eu des soutiens je ne les ai pas entendus je pouvais pas les percevoir

Une colère que vous avez pu vous autoriser à exprimer ?

vertu de la loi du droit d'auteur.

Non et la preuve en est c'est que ensuite je savais qu'il y avait eu une commission violence qui s'était réunie à plusieurs reprises donc avec un superviseur une superviseur et j'avais besoin de chercher cette commission j'avais besoin de qu'est ce qui avait été élaboré au niveau de l'institution et j'ai mis en fait quasiment neuf mois à récupérer parce que j'ai envie de dire étrangement je n'arrivais pas à récupérer cette commission il n'y avait pas eu de choses élaborées écrites de traces cette commission avait fini de se réunir sans que rien n'ait été élaboré et j'ai je pense que ça a été un bout de mon soin j'ai vraiment été ce qu'on appelle très chiante au niveau institution parce que je n'ai pas lâché le directeur pour qu'il puisse me rendre compte de cette commission violence donc je suis passée un petit peu par là peut-être une manière de me venger je sais pas et maintenant cette commission violence je l'ai j'ai un texte comme ça qui est sur mon bureau à la maison et je n'en fais rien

Vous ne l'avez pas lu ?

Si si parce que au niveau théorique c'est très intéressant mais je suis par exemple très sensible à ce qui se passe pour mes collègues même de toute l'institution et je sais que le jour où j'apprends qu'il y a un collègue qui est en difficulté qui a subi de la violence je sais que je serai là mais parce que je vais me soigner en travers hein en disant moi ça c'est passé comme ça et ça se reproduira pas deux fois ma colère elle est là

Vous pensez qu'une plus grande attention de l'institution aurait été aidante ?

Oui oui j'en aurais eu besoin vraiment [silence]

Après cet évènement là est ce que vous avez pensé que vous auriez pu vous y prendre autrement ?

Oui oui je me suis dit comme il était en train de casser du matériel de briser des vitres je me suis juste dit j'aurais dû le laisser passer son énergie dans les vitres plutôt que de faire en sorte qu'il passe son énergie sur moi j'aurais du le laisser et ensuite intervenir après ce moment de folie

J'imagine que vous avez pensé ça plein de fois mais pourquoi vous êtes allée entre la vitre et lui qu'est ce qui vous y a poussé ?

Heu j'en ai pas réellement conscience j'ai pas une conscience claire de la folie dans laquelle il est et puis je suis dans le lien si je me remémore comment ça c'est passé ***je suis avant tout dans le lien et dans ce qu'il est (II)*** comme jeune garçon ***je vois sa souffrance je vois ses passages à l'acte je vois avant tout l'être humain (II)*** et je perçois en tous cas dans ***je perçois pas cette violence comme étant possible d'une violence je ne sais pas comment l'exprimer d'une violence à tout va d'une violence sans nom je vois pas ça et je suis quasiment certaine et c'est là où je parle de toute puissance je suis quasiment certaine que si je vais le voir je vais lui redonner de l'humain je vais arrêter ce tourbillon dans lequel il est parce que je vais mettre un visage humain (II) (p 214)*** donc je suis dans une illusion et une toute puissance assez folle quoi aussi

Vous êtes encore dans un moment où vous croyez où vous pensez qu'on peut être en face et que ça va l'arrêter ?

Oui donc ça c'est le côté conscient et de comment ça s'est passé le côté inconscient

vertu de la loi du droit d'auteur.

c'est tout ce que j'ai à régler moi

Mais sur le moment votre lucidité c'est de dire il faut que j'y aille je peux pas le laisser dans cet état ?

Je peux pas le laisser se détruire (X) comme ça il va se faire mal il va il va vraiment se faire mal c'était oui vraiment c'était indispensable

Et vous ne pouvez pas penser qu'il est tellement hors de lui qu'il vous verra pas et qu'il va faire comme vous étiez à lui

C'est ce qui s'est passé il m'a pas vue il m'a pas vue

Vous le mettez beaucoup sur le compte de l'ivresse ou pas tant que ça ?

Pas tant que ça c'est vrai qu'il avait bu mais de toutes façons il y avait une violence quand j'y repense ça faisait quelques mois qu'il se contenait de plein de choses et je pense qu'il y avait une violence qui devait sortir à un moment ou à un autre quand j'y repense oui et il n'y a pas eu d'espace pour lui pour tenter de mettre en mots tenter d'apaiser

C'est une question un peu triviale mais est ce que vous pensez que ce sont des choses qu'on aurait pu ,que vous auriez pu apprendre ?

En formation

Par exemple vous avez l'impression que la formation a servie à quelque chose à propos de ce type de phénomène ?

Non c'est ce que vous dites ***on en parle de manière théorique on explique on tente on explique de manière systémique analytique psychologique tout ce que vous voulez heu non moi je me dis aujourd'hui je me dis parfois c'est vrai que on devrait faire des jeux de rôle on devrait oui s'expérimenter dans des jeux de rôle (XII)*** on devrait tenter de se mettre dans ces situations et puis je me dis une autre chose c'est que ça passe aussi c'est peut-être qu'un bout mais ça passe aussi pas sa propre connaissance ses limites ça passe aussi pas savoir qui on est qu'est ce qu'on amène quand on va ***où est notre outil hein donc qu'est ce qu'on amène de nous quand on va au travail (XII)*** et ça je crois que c'est ce qui me rend mal aujourd'hui c'est vrai que quand je vois certains collègues avec beaucoup de certitudes ça me fait très très mal je me dis ouah mais en même temps ça construit les certitudes hein et puis il faut peut-être un temps pour tout mais moi je me dis de plus en plus les jeux de rôle des choses comme ça pour tenter de voir ce que ça fait parce que parce que quand ça arrive c'est …

On ne sait pas ce que c'est du tout ?

Non non [silence] maintenant je sais pas comment est ce que c'est possible d'apprendre de se rendre compte de ce genre de destruction je ne sais pas si il y a un moyen de montrer ça je sais pas disons ***qu'avec la raison on sait que ça existe les attitudes violentes*** les mots violents les manières d'être de faire violentes on voit on sait tout autour de nous on peut peut-être percevoir la sienne aussi à certains moments peut-être ***c'est difficile hein de revenir un moment tout ça (IV)***

Je vous remercie d'en avoir le courage vous voulez qu'on s'en arrête là ?

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

C'est comme vous voulez si vous avez d'autres questions mais ...

Non mais peut-être qu'il y a des aspects auxquels vous pensez et qu'on n'aurait pas évoqués qui méritent de l'être ?

Après je me dis il y a l'évènement violent mais je me dis après il y a une suite il doit y avoir une suite à ça aussi bien pour l'éducateur qui la vécu que pour le jeune et que pour l'institution (XI) quand je parle au niveau institutionnel et ***je suis vraiment vraiment surprise que c'est un peu comme le raz de marée quoi le raz de marée passe et après on reconstruit et on recommence mais je suis surprise qu'il n'y est pas un temps d'arrêt ça ça me questionne beaucoup(XI) (p 234)*** donc on revient à la violence et même pour le jeune je parle même pas de sanction parce que ça c'est une autre chose mais qu'il n'y est pas un temps d'arrêt ***pour mettre du sens (XI)*** pour reprendre pour tenter de comprendre temps d'arrêt institutionnel temps d'arrêt d'équipe temps d'arrêt pour le jeune prendre le temps de l'arrêt du stop dire on fait une pose

Entretien n° 4 : Lucie.

Lucie, ans, éducatrice spécialisée, exerce depuis plus de 15 ans, toujours auprès d'adolescents cas sociaux. et délinquants.

… si vous voulez bien je propose que vous me racontiez un épisode où vous même vous avez été en situation d'être confrontée à de la violence, un moment qui vous a paru particulièrement important

Bon il y en a plusieurs dont je me souviens bien ***je vais peut-être relater celui qui m'a le plus marquée puisque c'est celui où j'ai été plus du tout professionnelle (II)*** alors je sais pas si ça peut vous aider ou si vous préférez peut-être une situation où je suis restée professionnelle il y en a eu beaucoup mais celle là voilà je reviens de vacances je travaillais à ce moment là dans un service d'accueil d'urgence sur un collectif ***je reviens de vacances*** sur une réunion et ***je vois mes collègues qui sont complètement épuisés bref pendant les vacances il y a eu l'admission d'un jeune qui est horrible terrible enfin mes collègues me disent on en peut plus on sait plus quoi faire il fait tout et n'importe quoi (p 206)*** et donc après ***je vais sur le groupe*** avec un collègue à moi c'est un homme ***effectivement le jeune n'arrête pas de faire tout et n'importe(I)*** quoi donc bouscule les autres jeunes violent impossible de le tenir à table dans la provocation mais à un niveau plus plus prenant des fourchettes cassant toutes les ampoules complètement dans une fuite en avant dans une spirale de plus en plus haute de plus en plus haute et puis ***nous assez impuissants moi au cours de la soirée essayant un petit peu de l'isoler du groupe et lui me disant oui je comprends ce que tu veux faire de toutes façons je vais faire avec toi comme j'ai fais avec tous les autres je vais te faire craquer (p 206) je sais que tu veux me mettre à part j'ai compris bon voilà je lui dis bien oui bref la situation vraiment dramatique on va dire puisqu'on était même plus à même de protéger les autres (p206)jeunes on était débordés (I)*** et puis je sais pas trop pourquoi il se calme un petit peu et ***il rentre dans le bureau où j'étais à ce moment là assise et il fait rien d'autre que de me prendre mon stylo à encre d'une manière machinale et là c'est moi qui a été violente pour le coup***

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

j'ai pété un câble j'ai sauté par-dessus le bureau je l'ai attrapé par le colback (l) (p 201, 207) et donc en fait il y avait plein de choses sur le bureau j'ai tout renversé ***voilà je l'ai collé contre le mur et j'étais en train de faire le geste pour lui mettre un coup de poing dans la tête voilà et entre le moment où je suis derrière le bureau et le moment où je me retrouve avec lui collée contre le mur et mon poing en avant pour le taper j'ai un trou (l) (p207)*** voilà et c'est la seule et unique fois où ça m'est arrivé dans ma carrière d'avoir un trou comme ça ça m'est arrivée de prendre des gamins par le colback de les secouer de leur donner un coup de pied aux fesses bon je ne suis pas partisante de la claque éducative c'est pas ça mais des fois ça m'est arrivée parce qu'on a eu des grosses crises mais là ça a quand même ***été un épisode violent sa violence à lui tout le long de la soirée mon impuissance et voilà quoi ce trou noir où en fait je me réveille en train d'essayer de lui mettre un pain je me réveille juste avant de lui mettre(l)*** voilà

Et après

Après après il m'appelait la femme pirate

Mais sur l'évènement lui-même ?

Sur l'évènement lui-même donc il est contre le mur et lui il a peur hein je pense ***qu'il a du voir peut-être de la folie dans mes yeux (l) j*** e sais pas ce que je lui ai renvoyé mais certainement quelque chose de cet ordre là puisque ***de toute façon j'étais plus maître de moi-même (l)*** donc en fait lui il était assez liquéfié et à ce moment là les autres jeunes qui étaient dans la salle de groupe se sont précipités ils pensaient que lui il était en train de me taper quoi et ils sont arrivés à ce moment là dans le bureau ils ont déboulé dans le bureau et moi j'étais en train de le tenir parce que ça se passe vite dans le temps beaucoup plus rapidement que le temps que je prends pour le raconter quoi et les jeunes sont arrivés là moi je tenais le jeune là contre le mûr puis lui il était comme ça il avait peur donc non ***ça a fait son petit effet quand même (p 209)son petit effet sur le groupe parce qu'ils ont vu (ll)*** voilà l'éducatrice s'interposée et ils ont vu en l'occurrence ce jeune qui avait ***peur il avait perdu un tout petit peu de sa toute puissance au niveau du groupe mais bon c'est pas satisfaisant dans la mesure où moi j'étais plus du tout professionnelle (ll)*** c'est la seule fois que ça m'est arrivé mais effectivement j'ai quand même une grande expérience avec les ados la violence j'en ai connu plus plus mais là…

Et réflexivement parce que j'imagine que vous y avez pensé après qu'est ce que vous vous dites qui a amené à ça vous vous l'expliquez à vous-même ?

Ah oui moi je me l'explique hein c'est toute la journée quoi j'arrive le matin à neuf heure après les vacances ***je trouve les collègues dans un état de décomposition (l) (p 207)*** bin comme on trouve des fois en cas de crise ***je me dis c'est pas possible c'est pas qu'un seul gamin qui a fait ça quoi (ll) (p206)*** la réunion elle est de neuf heure à midi et de quatorze heure à dix-sept heure on a eu le temps d'en parler et moi je me disais enfin c'est ***pas possible il est quand même pas monstrueux ce jeune mais bon voilà comment c'est possible quoi que un jeune fasse autant de dégât et après bien j'ai vu durant toute la soirée j'ai vu que j'étais pas maître de la situation (ll) (p 207)*** que je n'arrivais même pas maître de la situation encore ça m'est déjà arrivé bien sur

vertu de la loi du droit d'auteur.

d'être débordée par un jeune mais enfin là ***j'étais plus à même de sécuriser les autres de protéger les autres (II) (p 207)*** jeunes donc ça c'est quand même ***grave*** je veux dire les jeunes ils avaient peur les jeunes ***ils voyaient que les éducateurs ils assuraient plus (II)*** plus une barrière protectrice pour eux quoi donc je pense que ça ça m'a ***conduit oui à sortir de mes gonds quoi à être acculée complètement acculée (II) (p 207)*** voilà c'est ce qui c'est passé

Et indépendamment du jugement que vous venez de porter sur votre acte selon vous il a été efficace ?

Oui moi je pense que ça a été efficace du coup ça aurait été peut-être plus efficace si ça avait été je veux dire pensé c'est-à-dire que là ***j'ai pas du tout mentalisé c'est bien ce que je me reproche (p 209) (II)*** je me dis bon alors là voilà heureusement voilà mais j'aurais pu porter le coup puisque bon j'avais déjà sauté par-dessus le bureau j'avais déjà choppé le gamin je l'avais déjà foutu contre le mur donc dans mon élan j'aurais pu lui mettre un pain c'était ça hein moi j'étais vraiment pour lui mettre un pain comme un voyou de la rue quoi vraiment j'étais comme ça donc non ***mais ça a été efficace oui en terme de pour le gamin déjà je pense d'arrêter dans sa toute puissance je pense que quelque part ça a du le rassurer ah enfin peut-être quelqu'un capable de m'arrêter (p 208)*** mais ***je pense que je lui ai renvoyé de la folie aussi c'est-à-dire il a trouvé en face de lui quelqu'un d'aussi fou que lui hein quelque part donc ça se discute (II)***

Vous en avez reparlez avec lui ?

Avec lui oui oui il me disait il m'a dit toi t'es une femme pirate aussi folle que moi donc j'ai dit effectivement oui là tu vois ce qui s'est passé à tel moment j'étais plus moi-même j'étais plus maîtresse de moi-même donc on peut dire que voilà je lui ai dit que de toute façon tout le monde a une partie folle en lui moi ma partie folle et bien c'est exprimée comme ça à ce moment là et tu vois c'est la première fois tu as eu de la chance parce que je pense que j'étais prête à aller jusqu'au bout voilà et je lui est dit mais c'est pas professionnel du tout

Vous insistez là-dessus c'est le premier mot que vous avez dit ça aurait été quoi une attitude professionnelle ?

Ça m'est arrivé de prendre par exemple on va dire méthodiquement entre guillemet un jeune te de lui mettre par exemple un coup de pied aux fesses de lui dire bon si tu continus je vais t'arrêter par n'importe quel moyen voilà ou de ceinturer un jeune ou etc. c'est mentalisé là ce que je me reproche c'est que c'est pas passé par là du tout c'est vraiment un passage à l'acte voilà c'est ça en fait bon et puis mon collègue quoi mon collègue il était derrière moi il était voilà qu'est ce qu'elle fout qu'est ce qui lui arrive et ***ça a été aussi inutile pour les jeunes*** donc ça rétrospectivement je peux me dire les jeunes ***ont vu qu'une éducatrice était prête à utiliser la violence ce qui est quand même assez paradoxal hein vous en conviendrez quoi c'est quand même paradoxal pour nous protéger pour arrêter un jeune*** (II)parce que effectivement tout le long de la soirée puis même mes collègues sont restés professionnels arrête de faire ça na na na bon je veux dire

Oui mais, c'est moi qui vous provoque cette fois, si la professionnalité est réduite à l'impuissance est ce que c'est, selon vous de la professionnalité ?

vertu de la loi du droit d'auteur.

Non mais ça je suis bien d'accord moi ***par rapport à des situations de violence j'essaie toujours de ne pas être en situation d'impuissance(III)*** mais ce qui ne veut pas dire même quand je ne fais rien je ne suis pas en situation d'impuissance j'essaie de sortir toujours des situations d'impuissance parce que de toute façon ***quand on est dans l'impuissance ça génère de la violence (III)*** les jeunes ils escaladent ils débordent donc moi j'essaie de ne pas être dans cette situation là mais j'essaie de le faire d'une manière au moins un petit peu mentalisée quoi je dis pas que à chaque fois je construis mais là c'était quand même

Au fond vous vous reprochez de ne pas avoir été stratège et d'avoir été mis devant la …

Un petit peu oui voilà là c'est vraiment la punition j'ai un trou noir quand même je ne me vois pas sauter quand je me retourne

Vous ne vous souvenez pas de ça ?

Je ne me souviens pas de ça donc ça c'est quand même pas rien je veux dire c'est quand même extraordinaire j'ai déjà fait des choses comme ça voilà où j'ai ceinturé un gamin j'ai pris un gamin je l'ai secoué etc. ça me pose pas trop de problème moi ***le conflit me pose pas trop de problème en face de l'adolescent parce que je trouve qu'il faut toujours tenir donc si je dois aller jusqu'au bout je vais jusqu'au bout les ados ils le savent (III)***

Et on n'a pas la trouille des fois ?

Ah bien si mais moi des fois ***j'ai peur mais moi ça me fait plus peur d'être dans l'impuissance moi j'ai plus peur de l'impuissance que de me payer un conflit (IV)*** je pense que avec certains jeunes il faut moi je pense qu'il faut aller jusqu'au bout voilà je parle pas de jusqu'au bout comme je l'ai fait là hein là OK je suis pas d'accord pour moi là c'est vraiment du n'importe quoi mais aller jusqu'au bout vous savez on pose un interdit on tient pour moi tenir est thérapeutique de toute façon

Et aller au conflit, ça aide à construire des choses ?

Moi je pense que des ***fois le conflit est nécessaire c'est vrai que c'est pas trop à la mode avec les nouvelles mouvances la médiation etc. bien sur que c'est intéressant mais je pense qu'avec les ados difficiles et bien quelques fois il faut aller au conflit (III)***

Vous distinguez comment violence et conflit ?

Ah bien pour moi c'est pas du tout pareil pour moi la violence mes références théoriques par rapport à la violence c'est Bergeret ***c'est la violence fondamentale pas transformée pas tout ça le conflit c'est autre chose hein le conflit c'est on cherche la confrontation à l'autre (V)*** alors avec plusieurs moyens ***on a tout un panel à notre disposition les adolescents ils ont tout un panel à leur disposition pour rentrer en conflit et il peut y avoir dans ce panel là ils peuvent utiliser la violence c'est déjà une violence transformée quelque part puisqu'elle est déjà en lien avec l'autre (V)***

Elle tire vers l'agressivité ?

Oui oui ***elle a un sens (V)*** alors que la violence pour moi la définition de la violence

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

c'est la violence fondamentale de Bergeret qui sort comme ça un peu comme moi je l'ai [inaudible] finalement…

…**Ou le gamin** ?…

…Voilà mais moi ***quand j'ai sauté par-dessus le bureau je pense que j'étais dans la violence fondamentale j'étais violente pas agressive (V)***

Et c'est quelque chose qui génère de la culpabilité ce type d'acte ou simplement vous…

…ha ben si oui oui je me suis quand même interrogée si si ça génère de la culpabilité effectivement bien sur bon après j'ai pas ça m'a pas empêché de dormir pendant quinze jours mais j'ai eu besoin d'en parler à l'équipe etc. voilà ce qui m'est arrivé voilà comment j'ai été acculée j'ai eu un trou noir parce que bon mon collègue qui était avec moi il n'en n'a pas été forcément conscient quelque part comme de toutes façons au niveau de ma personnalité il sait en plus c'est quelqu'un avec qui j'ai travaillé longtemps il sait que je suis capable d'aller jusqu'au bout ***ça m'est déjà arrivé de monter sur la table quand il y a j'en sais rien un repas et que les ados font tout et n'importe quoi de monter sur la table et de dire maintenant ça suffit (III)*** enfin de faire des choses

Spectaculaires ?

Oui spectaculaires des fois avec les ados ça marche bien ou des choses à contre sens à contre-pied plutôt (II) donc lui il a pas il a dû se dire bon ben elle y va un peu fort mais il a pas compris sur le moment que j'étais plus…[silence]

…vous étiez passée de l'autre côté…

Oui oui oui que j'étais dans la violence tout simplement

Et la violence des adolescents vous la comprenez comment ?

Je lui donne un sens en fait on a besoin de donner un sens à la violence parce que à partir du moment où elle a un sens elle est on la mentalise on l'explique et après on a plusieurs grilles de lecture (VI)

Et les vôtres ?

Ben moi je ***pique un peu dans toutes les références que j'ai parce que dans mon travail je considère que j'utilise tout j'ai pas une chapelle j'étais très branchée psychanalyse pendant longtemps j'ai revu ces modèles là et je pique un peu partout pour expliquer un peu la violence la violence comme d'autres comportements des adolescents de toute façon on a besoin de donner un sens (VI)***

Pour vous l'expliquer ou pour leur expliquer pou les deux ?

Ben pour les deux

Vous pensez que leur donner ce sens c'est quelque chose qui les aide à s'en dépêtrer ? Comment vous pensez ça ?

Oui moi je pense oui ***ça peut les aider à donner un sens à leur propre violence parce que bon des fois ils sont complètement débordés et ça les angoisse et ils culpabilisent de toute façon moi le chemin je l'ai fait qu'ils font (p 209) certainement je veux dire un jeune violent n'est pas violent par plaisir (VI)*** souvent il est violent par

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

souffrance donc bon je pense que ça peut que les aider c'est vrai que ***c'est intéressant aussi d'avoir vécu cet épisode là parce que je me dis bon ben voilà j'ai clarifié en moi alors ça veut pas dire que je recommencerai pas mais j'ai essayé je suis sortie de mes gonds j'ai été en proie à la violence fondamentale donc là je n'étais plus que pulsion c'est intéressant aussi j'ai pas fait exprès voilà mais après j'en tire des enseignements quoi je me dis j'arrive à comprendre quelque fois comment un adolescent peut se sentir acculé d'avoir d'autres moyens que ça ce qui n'excuse pas je suis pas en train de me dire***

Et ça vous a rendu plus tolérante, plus proche de la compréhension ?

Non voilà plus proche de la compréhension mais pas plus tolérante je pense que la violence il faut pas accepter les actes violents quel qu'ils soient de toute façon non je ne suis pas plus tolérante par rapport à l'acte je suis plus tolérante peut-être par rapport à la personne (VIII) je suis peut-être capable de dire à un ado bien oui on a tous de la violence en nous si l'ado me pousse me dit ben toi et bien tu peux lui dire bien oui moi ça m'est arrivé une fois dans un contexte professionnel de péter un câble et d'être tout d'un coup violente et on peut en sortir parce que moi j'en suis sortie j'ai pas porté le coup voilà ça peut être intéressant aussi pour l'adolescent d'entendre ça

Selon vous à partir de votre pratique, dans votre métier quotidien d'éduc cette violence qu'est ce qui faut en faire ? J'entends qu'il faut lui donner du sens, mais il faut construire quelque chose avec ? Il faut la dévier ? Il faut l'affronter ? Quelles sont vos idées autour de ça voilà on constate qu'il y a de la violence chez les adolescents qu'est ce qu'on fait de ça

Moi en tous cas c'est individuel je dis pas il y a de la violence chez les adolescents je dis je suis confrontée à un adolescent particulier avec qui j'ai un lien particulier

Donc pas de généralisation .

Voilà avec qui j'ai un lien particulier et avec qui je vais faire un travail autour de la violence en utilisant des moyens différents selon la situation (VII) peut-être que si j'étais éducatrice en prévention je pourrais dire il y a une violence des adolescents qu'est ce qu'on fait globalement et tout ça professionnellement je ne me situe pas du tout là dedans moi c'est des individus des personnes et par rapport à la violence de chaque ***personne j'agis d'une manière différente mais je pense que ce que je ne fais je pense jamais c'est la dévier l'éviter ou la banaliser ça je ne le fais jamais (VIII)***

Vous l'affrontez ?

Je l'affronte je la parle je ne la passe pas sous silence je n'essaie pas non plus de l'éviter

Quelles convictions, quelles réflexions vous fait faire ce choix ?

C'est une conviction c'est une croyance voilà je me dis que je suis persuadée c'est une croyance qui vaut ce qu'elle vaut hein c'est la mienne je crois que face à la violence on peut pas nous professionnels enfin moi en l'occurrence quand je suis en face d'un adolescent qui est violent je peux pas rester sans réponse sans renvoi sans parole sans essayer de donner un sens voilà c'est mon travail voilà c'est une croyance que j'ai un acte violent je vais pas le banaliser (X)

vertu de la loi du droit d'auteur.

Elle vous vient d'où cette conviction ?

Et bien de mon expérience et des livres que j'ai lu (IX)

Vous ne l'aviez pas quand vous avez commencé par exemple vous vous l'êtes forgée dans l'expérience

Ça c'est difficile comme question je sais pas au niveau de ma personnalité je ne suis pas quelqu'un qui a peur des conflits de la violence bon je dis pas que ça me fait rien hein je suis pas en train de dire voilà tout va bien mais enfin c'est pas quelque chose ***il y a des gens qui sont détruits par la violence parce que ça les renvoie à leur propre histoire à je ne sais pas quoi qui sont complètement liquéfiés moi je ne suis pas dans ce cas là donc c'est peut-être aussi pour ça que je trouve mon compte avec des adolescents difficiles parce que moi ça me pose pas de problème plus que ça (X)***

Vous voulez dire vous aimez ça aussi cette confrontation ?

Non la violence j'aime pas mais elle existe elle est là elle est en chacun de nous donc voilà moi c'est une croyance aussi que j'ai

Donc il faut faire avec et pas tourner autour.

Donc il faut faire avec il faut pas tourner autour voilà oui c'est plus ça donc après j'ai été confortée dans ce truc là je pense aussi par mon expérience quoi non ***pour moi la violence elle fait partie elle est intrinsèque à chaque (V***) personne et ***le travail de l'éducation effectivement c'est ça c'est de transformer cette violence c'est de canaliser (IX)*** cette violence enfin c'est ce qu'on fait avec les enfants dès qu'ils naissent de toute façon ***c'est le boulot des personnes qui sont en charge de l'éducation des enfants quoi bon les ados il y a un truc qui s'est pas construit quand ils étaient petits (IX) (p 241)*** pour x raisons soit ils ont subit de la violence soit après peu importe enfin peu importe chaque personne est différentes a des parcours différents bon voilà il y a quelque chose qui c'est pas enclenché je pense donc ***effectivement que la détourner la nier ou la banaliser c'est pas une solution ça marche pas (IX)***

Ça ne marche pas ?

Non moi je pense que ça marche pas c'est quand même notre boulot (V) et puis voilà d'expliquer au jeune la réalité quelqu'un de violent quelqu'un qui canalise pas sa violence et bien il finit en prison ou bien en HP enfin ça c'est la réalité de la société quelqu'un qui contrôle pas et bien voilà c'est ce qui lui arrive

Une des tâches de l'éducateur c'est d'apprendre au jeune à la canaliser à en faire quelque chose qui soit socialement acceptable qui n'envahisse pas et qui nedétruise pas les autres ? Et pour vous la méthode c'est en l'affrontant en y allant et en en parlant

Je dis pas non je dis pas que c'est la méthode

C'est la vôtre ?

Voilà moi je travaille en équipe donc moi je donne cette réponse là mais ce qui est intéressant c'est que je travaille en équipe et qu'il y a d'autres personnes qui ont donné d'autres réponses à la violence c'est ça qui est intéressant moi ***je donne ma réponse par rapport à mes croyances (X)*** on travaille en équipe il y a d'autres personnes qui ont

vertu de la loi du droit d'auteur.

donné une toute autre réponse il y a des gens qui sont fondamentalement non violents ce qui n'est pas mon cas qui prônent la non violence qui sont là dans le compromis cool etc. c'est pas mon cas c'est pas ma personnalité donc un adolescent peut se confronter à moi quelqu'un comme moi et quelqu'un de différent c'est ça qui est intéressant moi ***je dis pas que j'ai raison je dis que c'est ce qui me correspond et je pense qu'il y a avec des adolescents ce qui fonctionne c'est d'être authentique (X)*** par rapport à ses croyances ***sinon ça ne marche pas je (III)*** trouve que j'ai des éducateurs qui m'apprennent énormément voilà le tripe non violent on discute on pose les choses OK mais ça leur correspond je dis pas que je change pas parce que je change tout le temps en quinze ans je ne suis pas usée tous les jours j'apprends je peux apprendre aussi par un stagiaire qui vient faire un stage mais ce qui est intéressant c'est d'offrir aux ados plusieurs réponses moi je leur donne celle là c'est celle qui me correspond et ***c'est celle qui est efficace parce que j'y crois (III)***

Et d'autres réponses complètement différentes selon vous peuvent être efficaces aussi ?

Et bien moi j'ai tendance à croire que non parce que on a toujours tendance à se mettre au centre du monde [rire]

Oui mais comme c'est avec vous que je discute c'est votre point de vue qui m'intéresse vous dites dans un bel effort œcuménique qu'il y en a d'autres qui cools tranquilles etc. mais vous y croyez ou pas ?

Ben moi je crois plus à la mienne c'est celle qui me correspond voilà quoi

Si ce qui vous permet d'avancer c'est que ce vous faites est en accord avec ce que fondamentalement vous croyez ? Si c'est cette conviction profonde qui fonde votre action et qui fait que ça marche ? Alors, s'il s'agit seulement de conviction, quelqu'un qui aurait une conviction totalement opposée et qui agirait aussi en accord avec sa conviction ça marcherait aussi ! Vvous croyez ça ou pas ?

Non je crois que ça marche mieux moi ma méthode [rire] non mais c'est vrai pourquoi

Alors ça m'intéresse que vous me disiez pourquoi qu'on essaie de comprendre pourquoi.

Alors quand un jeune est en proie à de la violence il n'a pas les capacités peut-être que moi j'ai eu parce que j'ai de la ressource parce que dans l'exemple que j'ai pris parce que je suis dans un contexte professionnel parce que j'ai plus de ressource qu'eux eux ils n'ont pas les capacités internes peut-être à le faire moi je le fais à leur place à un moment ou à un autre c'est-à-dire de les arrêter quand un jeune est en proie à une violence à de la violence si il n'arrive pas à s'arrêter tout seul l'adulte qui est en face de lui doit l'arrêter ça c'est j'y crois fortement et c'est efficace parce que le gamin même si il se débat même si il dit fille de pute ou je ne sais pas quoi fondamentalement je suis persuadée que ça le rassure (p209)c'est une croyance que j'ai et c'est pour ça qu'un jeune qui est en proie à une violence je parle de la violence qui déborde qui déborde de toute façon j'interviens et ***j'interviens souvent de manière autoritaire dans le sens autorité et pas autoritariste autoritaire quand tu n'es plus maître de toi moi je vais te protéger je vais te rendre auteur de toi-même là***

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

ça s'apprend c'est pas autoritariste il y a une distinction (p 209)

(III)Cette conviction qui est forte qui est profonde chez vous c'est, vous dites l'expérience qui l'a forgée mais est-ce seulement l'expérience professionnelle ?

Ben si quand même après bien sûr [silence} il y a peut-être des motivations personnelles de mon histoire certainement certainement

Que vous identifiez à ces adolescents ?

Oui oui que j'identifie bon ***moi j'ai vécu de la violence effectivement donc je pense que enfin j'ai subi de la violence j'ai pas j'en ai fait subir aussi à un degré vraiment moindre j'ai conscience d'avoir de la violence en moi je le sens (VIII) (p 209)*** dans des exemples tout cons de la vie quotidienne je sais pas des fois je suis au volant tout se passe bien je suis cool puis tout d'un coup je vais m'énerver sortir de mes gonds pour quelque chose qui n'a absolument pas d'importance mais c'est le prétexte qui fait que la soupape sort et voilà oui je crois que ça se nourrit de toute façon ***on peut pas dire il y a vie professionnelle et vie personnelle et que les deux seront séparés les deux se nourrissent mutuellement (VIII)***

Donc cette conviction elle a été forgée dans l'épreuve pas seulement dans l'expérience professionnelle dans l'expérience personnelle intime.

Perso professionnelle oui les deux parce que quand même c'est une épreuve aussi d'être confrontée à la violence dans le cadre professionnel je veux dire c'est vous qui employez le terme d'épreuve c'est aussi une épreuve quand même c'est pas parce que je dis que je me confronte etc. que ça me fait rien non faut pas non plus je ne la banalise pas je sors pas indemne de toute façon je pense qu'on ne ressort jamais indemne d'épisodes violents ça remue les choses profondes en soi quoi

Et vous avez confiance par expérience du fait que aller au conflit fait avancer les choses et que c'est ça vide la violence ?

Aller au conflit dans le sens me confronter ne pas rester sans réponse c'est pas forcément dire ouai espèce de d'âne qu'est ce que tu fais et tout c'est pas ça ***c'est arrêter les jeunes être autoritaire (VIII)*** ça oui j'ai la conviction que ça marche

Et dans ces moments là quand vous sentez le jeune en train de se chauffer voilà vous décidez que vous allez intervenir, que vous allez dire, que ça va s'arrêter, vous êtes prête à faire ce qu'il faut pour que ça s'arrête, quand vous êtes dans cette situation c'est l'émotion qui vous conduit ou vous êtes très réflexive vous mentalisez vous restez stratège vous vous dites je vais m'y prendre comme ça parce que lui il est comme ça ?

Enfin ça ça se construit bon avec le lien (VIII) que j'ai avec l'adolescent par exemple un adolescent qui a piqué une crise je le ceinture ou je l'arrête je sais pas quoi après j'en discute avec lui de ça et puis on essaie d'en discuter et de construire ensemble et donc après j'essaie de repérer les signes avant coureur les choses comme ça après je vais dire au jeune regarde là t'es en train de monter tu te souviens on en a discuté va faire un tour dehors va te fumer ta clope j'essaie de faire en sorte que la violence sorte pas je ne suis pas non plus une extrémiste qui a envie à tous prix que les ados fassent sortir la violence ***j'essaie de trouver des signes avant coureur que le jeune mette en place***

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

ses propres stratégies (VIII)

Quand vous allez chercher à identifier avec lui dans ces signes avant coureur c'est pour qu'il en devienne conscient ?

Ben les signes avant coureur c'est pour lui c'est pour qu'il en prenne conscience c'est pour qu'il développe ses propres stratégies qui sont pas les mêmes que les miennes qui sont pas les même que tartampion moi je pense que des ados en général j'aime pas généraliser ***mais ils ont souvent besoin de plus de stratégie que quelqu'un qui n'a pas eu un parcours chaotique comme souvent ils ont eu (VIII)*** ils ont besoin de plus de petits trucs voilà là tiens je repère voilà des choses pratico pratiques pour effectivement pas perdre complètement le contrôle d'eux même ils ont plus besoin de ça moi ce qui m'intéresse avec eux c'est ça pour ***pouvoir arriver à ce travail là il faut bien à un moment ou à un autre que l'ado sa violence elle sorte et que je me barre pas en courant que je me confronte avec et puis après il y a tout un travail de fond qui se fait (VIII)*** voilà sur ça justement bon alors ça marche pas à tous les coups mais c'est le travail que j'ai à faire de toute façon je crois oui non ben même je crois pas je suis sûre

Et selon vous, pour vous, qu'est ce qui nous pousse, pourquoi on revient après avoir fait l'expérience que on était capable de devenir complètement folle et de passer par-dessus le bureau sans même savoir ce qu'on a fait, avoir peur des fois peut-être, qu'est ce qui fait qu'on change pas de métier pourquoi on revient ?

Ben pourquoi on change pas de métier je sais pas moi ***j'y trouve mon compte (VII)*** c'est ce que je disais tout à l'heure

Mais lequel vous pouvez être moins générale ?

Je sais pas ***ça contribue*** à force ça contribue quelque part ***à mon identité(VII)*** voilà je suis éducatrice ça fait partie de mon identité comme je vous dis j'ai trois enfants c'est quelque chose qui remplit qui remplit c'est pas rien j'ai passé quinze ans avec des ados hein en y trouvant mon compte voilà donc après la question pourquoi j'y trouve mon compte

Plutôt quel est ce compte on trouve son compte il y a quoi dans le compte ?

Heu qu'est ce qu'il y a dans le compte ***il y a des convictions des croyances il y a une éthique oui ma conviction profonde que je suis utile que je peux apporter quelque chose aux ados (VII)*** que je suis pas usée que voilà et que j'ai encore ma place ici voilà je le sais donc après c'est de la rationalisation peut-être bon c'est vrai que là professionnellement je suis en train justement de changer mais c'est pas c'est récent je suis en train de passer à autre chose mais tant que je suis là j'y crois je suis pas usée je pars pas en disant j'en ai ras le bol des ados ils m'ont pompé l'air pas du tout pas du tout j'ai appris beaucoup bon c'est vrai qu'après communément ***on dit les éducateurs qui travaillent avec des ados c'est souvent des éducateurs qui n'ont pas réglé eux-mêmes leurs propres comptes avec leur propre adolescence j'en prends un bout OK OK avec ça voilà c'est vrai d'une certaine manière mais c'est pas la seule raison (VII)***

Ca n'est pas ça qui est au centre ?

Ça en fait partie certainement bien sûr mais il n'y a pas que ça

vertu de la loi du droit d'auteur.

Votre formation d'éducatrice spécialisée pour ce qui est à la fois de comprendre et puis de savoir faire dans les situations où les ados sont eux-mêmes violents ou bien déclanchent de la violence chez nous vous a été utile ?

Alors moi j'ai fait monitrice éducatrice à 25 ans donc à XXX là c'était ***très axé sur un peu l'introspection quel est mon monde relationnel (XII)*** qu'est ce que l'autre me renvoie donc là j'ai beaucoup appris dans le savoir faire parce que effectivement je pense que pour être en lien avec des personnes en difficulté quelles qu'elles soient ça demande ***je pense un retour sur soi s'interroger sur le pourquoi pour quoi donc cette formation (XII)*** m'a été beaucoup plus utile après j'ai fait la passerelle éduc spé c'était beaucoup plus utile que les cours théoriques que j'ai fait quand même pour le savoir faire les cours théoriques m'ont intéressé parce que [arrêt pour appel téléphonique]

Il y a des contraintes… Vous évoquiez ce en quoi la formation avait été utile, travail d'introspection, de clarification.

Oui clarification de son mode relationnel de son conscient de ce que l'autre renvoie de ce que nous on renvoie oui mais ça c'est une croyance aussi ***et je regrette vraiment comment la nouvelle moulure on va dire du diplôme d'éduc spé qui devient vraiment très scolaire parce que j'ai fait la passerelle avec la nouvelle le nouveau diplôme donc très intéressant hein bien sûr j'ai fait de la socio donc plein de choses que je n'avais jamais fait mais il manque quand même ce volet là (XII)***

Qui est essentiel pour vous dans ce type de difficulté ?

Qui est tout aussi important que les cours de psycho pédagogie par exemple pour moi c'est tout aussi important

Vous évoquiez tout à l'heure des références psychanalytiques en quoi elle sert la théorie ?

Ben ***c'est rassurant quelque part c'est rassurant oui c'est rassurant on a besoin d'une grille de lecture de donner un sens (VI)*** c'est une grille de lecture la psychanalyse ni plus ni moins c'est invérifiable c'est comme la systémie c'est une grille de lecture on a besoin de ça pour donner un sens aux comportements etc. donc oui moi je pense que c'est important maintenant ne pas ***moi je ne suis pas très chapelle j'aime pas ça voilà moi je fais un espèce de pot pourri je prends là je prends là je prends là et puis voilà je suis pas mais c'est vrai que je suis quand même plus branchée psychanalyse de par mon parcours (VI)*** et là ce que j'ai dit sur l'introspection sur tout ça voilà après la systémie la dernière formation que j'ai faite m'apporte des réponses sur le faire en fait sur le savoir faire sur les techniques grille de lecture c'est vrai que ***moi la systémie ça m'a beaucoup appris justement voir la famille comme un système voir d'une manière plus globale (VI***) ça c'était très intéressant mais je me sers pas que de la systémie alors que par exemple ici avec monsieur (chef de service) la systémie c'est important quoi la psychologue est très systémicienne Jean-Marc aussi enfin moi j'ai quand même toujours un peu ce côté d'ailleurs quand je fais des rapports çà se voit j'ai pris dans la systémie je fais l'analyse bon la famille un peu voilà globalement etc. mais j'ai quand même toujours recours à la ***compréhension analytique. oui c'est les fondations puis après voilà on rajoute la systémie tout ça même l'analyse transactionnelle c'est très intéressant de se rendre compte bon ben voilà quand on est dans le triangle***

vertu de la loi du droit d'auteur.

dramatique dans quel position on est position de sauveteur de victime bon c'est intéressant je veux dire ça me sert mais le fond c'est pas c'est bien pour ça que je travaille pas en fait dans un secteur de prévention par exemple ça m'intéresse absolument pas ça m'intéresse pas du tout je veux dire de faire des actions globales sur un quartier ça m'intéresse pas ce qui m'intéresse c'est d'être en lien avec une personne et d'essayer de faire en sorte de l'aider au mieux quoi de l'accompagner pour apprendre jusqu'où elle peut aller et un peu plus voilà je suis assez Rogerienne aussi (VI)

Il y a des dimensions qu'on a complètement passé sous silence et dont vous souhaiteriez parler ?

Ben je pense qu'il y en a des tas oui les dimensions qu'on aurait passé sous silence par rapport à la violence la pratique au niveau de la violence oui moi je pense qu'il y en a oui

Vous pensez à quelque chose ?

On pourrait aller plus en profondeur dans le sens comprendre ce qui se passe entre deux personnes voilà on aurait pu plus décomposer là il faut deux trois heures vraiment décomposer par exemple un exemple sur quoi voilà discerner ce qui est de l'émotionnel ce qui est du réfléchi ce qui est du personnel du professionnel enfin je veux dire on peut en trouver des petites boites hein encore c'est je pense que c'est comme des boites gigognes on en a ouvert quelques une mais il y en a encore plein dessous mais bon c'est normal c'est un entretien d'une heure on peut pas non plus tout décomposer voilà mais c'est intéressant parce que de faire ce travail là moi j'aime bien faire ça c'est de tout aller au plus….

Profond qu'il est possible

Voilà aussi profond qu'il est possible

Est-ce que vous donnez à la violence, dans la façon dont les jeunes l'utilisent, une portée stratégique ?

Oui ça peut oui bien sûr ***on peut utiliser la violence d'une manière stratégique si en plus ils ont été confortés dans leur histoire une ou deux fois que ça marchait ben ils vont pas se gêner hein et quelques fois c'est bon signe quelque fois c'est bon signe ça peut paraître paradoxal mais c'est un signe de bonne santé mentale pour l'adolescent qu'il ait cette capacité à utiliser une stratégie qui a marché dans le passé je veux dire c'est bon signe moi ça me donne de l'espoir sur ses capacités personnelles oui ils auraient tord de se priver de toute façon ils le font c'est ça aussi par rapport à la violence vous disiez bon ben voilà on pourrait aussi voir quand c'est stratégique quand c'est pas stratégique quand ils sont débordés(VIII) (p 211)*** heu eux aussi ils ont c'est pareil que moi

Il y a des violences ?

Ben il y a la violence fondamentale puis après il y a oui les sous chapitres effectivement ils peuvent avoir recours à la violence pour alors après c'est vrai qu'on peut oui si on reste dans le tripe Bergeret c'est plus de la violence c'est de l'agressivité je sais pas je suis pas assez calée théorique au niveau théorique pour vraiment analyser tout ça

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

Du point de vue de votre perception et de votre façon de faire ce distinguo est important ? Vous réagissez, vous construisez directement différemment, **en inventant**

Oui pour moi ***il y a la violence fondamentale qui est là ce que je vous ai dit tout à l'heure après il y a des sous chapitres de violence moi ma réponse elle n'est pas la même ma réponse par rapport à l'acte est la même enfin je veux dire c'est ce que je disais tout à l'heure mais j'agis pas toujours pareil face au même acte ça dépend aussi du lien que j'ai avec le jeune (VI)*** enfin etc. enfin un jeune qui est violent si j'ai un lien avec lui je sais que si je vais le toucher simplement poser mes mains sur ses bras il va s'arrêter si j'ai le lien avec lui si j'ai pas le lien je me prends un pain hein je suis pas folle je vais pas y aller hein si j'ai pas de lien avec lui moi je vais pas rentrer enfin bon voilà donc j'ai un peu perdu le fil de ce que je voulais dire

Selon la relation que vous avez avec le jeune vous allez agir de telle ou telle façon

Voilà et puis analyser les choses différemment en me disant ben tient là c'est de la violence stratégique entre guillemet là il est complètement débordé là il est complètement angoissé voilà essayer effectivement et puis lui renvoyer ça parce que je peux me tromper puis bon l'ado il est grand aussi il peut dire ben tu vois quand j'ai fait ça j'étais pas du tout angoissé je voulais mon argent de poche j'étais prêt à tout pour voilà le plus important c'est de mettre en mot mais ça c'est ma ***conviction ma croyance mettre en mot donner du sens mettre en mot parce que après en quoi ça peut servir l'adolescent qu'il sache que sa violence elle est stratégique (VIII)*** ou tartempion ou billy truc et ***bien il s'en fout l'ado c'est nous qui en avons besoin professionnellement mais lui au niveau théorique il s'en fout c'est nous qui en avons besoin pour donner un sens mais lui se dont il a besoin c'est bien sûr (VIII)*** qu'on mette en mot à son niveau à lui qu'il essaie de développer des stratégie pour lui des trucs qui vont lui servir et de toute façon on verra pas forcément les résultats d'ailleurs parce que quand j'ai une action par rapport à la violence au niveau individuel avec un gamin je ne suis pas du tout sûre sua ça marche sur le long terme je parle sur le profond je parle là je sais que ça marche parce que je réagis je l'arrête dans sa violence là je suis à un niveau superficiel après le profondément ***quelle graine va germer moi j'en sais rien hein mais j'essaie de l'aider à ouvrir son espace à lui son champs de vision (VII)*** quoi et puis qu'il essaie de choper deux trois choses quoi mon boulot c'est quand même d'élargir son champs de vision j'essaie de faire ça que ce soit vis-à-vis de la violence ou autre chose avec mes convictions mais moi je crois que ça marche les ados ils ont horreur des gens qui ne savent pas ce qu'ils veulent moi je préfère de toute façon mais là je m'identifie à eux pour le coup ça rejoint bon on fait pas éducateur pour ados par hasard mais je veux dire les ***ados ils ont besoin d'avoir des personnes en face d'eux qui ont une personnalité qui sont pas toujours de l'avis du dernier coq(III)*** qui chante même si on se trompe même si on est con même si je veux dire voilà ***ils ont besoin de savoir qui ils ont en face d'eux je crois que c'est important et c'est pour ça aussi qu'il y a des éducateurs qui génèrent de la violence (VIII)*** parce que quand un adolescent il est en face d'un éducateur qui ne sait pas trop qui est un peu perdu qui est un peu comme ça génère de la violence l'ado il va rentrer dedans alors que moi je sais que quand je travaille

Copyright JEANNE Yves et Université Lumière - Lyon 2 - 2006.Ce document est protégé en

sur le collectif c'est l'expérience aussi attention quinze ans derrière moi je sais que je ne vais pas générer de la violence et pourtant ***je suis quelqu'un de violent (III)*** quand on dit elle est speed enfin etc. ***mais je ne génère pas de la violence (III) (p 210)***

C'était déjà vrai quand vous étiez jeune éducatrice, vous avez beaucoup progressé, beaucoup appris ou bien vous aviez ça déjà ?

Oui moi je suis convaincue que j'ai beaucoup progressé mais ça m'arrange parce que ça fait quinze ans que je fais ça donc si je disais

Quand vous étiez débutante vous généreriez la violence ?

Non j'ai jamais été trop une personnalité à générer de la violence parce que le plus important pour moi dans le boulot et ça depuis le départ ***c'était essayer de trouver la bonne distance (III)*** ça c'est fondamental et justement quand on n'est pas trop comme ça c'est toujours s'interroger sur la bonne distance quand on est trop près de toute façon l'ados voilà quand on est trop loin il vient nous chercher aussi bon il peut utiliser la violence ou autre chose mais bon voilà donc ça depuis le départ je pense que les éducateurs qui génèrent de la violence souvent c'est des gens qui mettent en avant leur non violence alors c'est vrai que je suis un peu péjorative quand je vois des éducateurs comme ça parce que ça me broute un peu soit on est des gens mais moi je suis non violent na na na na na ça ne rate pas c'est eux qui se font rentrer dans le lard un ado si il veut rentrer dans le lard de quelqu'un il rentre dans le lard de cette personne là parce que il prône tellement la non violence et moi je suis pas violent et na ***nana ils sont complètement dans la scotomisation de leur propre violence (V)*** dans le refoulement total et l'ado lui il a accès lui il sait que en face de lui c'est faux ça sonne faux il faut arrêter de toute façon plus on prône fort je suis non violent plus on a un problème avec la violence moi c'est mon avis mais alors là je suis un peu radicale je suis aussi comme ça quoi j'ai des côtés assez radicaux mais ça les gens ne l'entendent pas c'est pas les gens les plus speed ou les plus agressifs parce que moi ***je suis quelqu'un d'agressive hein l'ado tu vas pas commencé à nous faire chier toi si ça va pas tu vas aller fumer ta cigarette je suis assez comme ça moi (VIII) (p 249)*** heu ça ne génère pas de la violence au lieu de dire là je te sens pas bien tu veux qu'on aille discuter un petit peu et tout ça marche pas c'est là où il devient violent donc pour ça c'était pour répondre à votre question finalement il y a plein de choses

vertu de la loi du droit d'auteur.