Éducation comparée / nouvelle série, n°24-25, pp -247-270

# LA GESTION DES CONFLITS AU SEIN DES LIEUX DE VIE DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE : COMPARAISON INTERCULTURELLE ENTRE FRANCE ET QUEBEC

**Alexandre Labelle**
**Membre associé au Laboratoire CIREL**
**Université de Lille**
**France**

RÉSUMÉ
L'article questionne certaines affinités entre les pratiques de gestion de conflits au sein des lieux de vie de la protection de l'enfance, en France et au Québec, et les contextes socio-historiques dans lesquels elles se déploient. Notre hypothèse est que les modalités de résolutions de conflits constituent des outils de régulation et de contrôle culturellement adaptés à leurs contextes respectifs.
MOTS CLÉS
Protection de l'enfance – Formes de l'échange – Conflit – Éducation – Activité
ABSTRACT
The article questions certain affinities between practices of conflict management within foster care, in France and Quebec, and the socio-historical contexts in which they are deployed. Our hypothesis is that educational practices of conflict resolution constitutes a mean of regulation and control, culturally adapted to its respective contexts.
KEYWORDS
Foster care – Forms of exchange – Conflict – Education – Activity analysis

## Introduction

Les conflits violents sont des événements récurrents au sein des lieux de vie de la protection de l'enfance, en France, comme au Québec (Geoffrion et Ouellet, 2013). Par conflit violent, nous entendons un antagonisme entre deux individus (l'un d'entre eux au moins étant un enfant accueilli), et générant des agressions verbales, voire physiques.

De multiples raisons expliquent la prégnance de la situation de conflits dans le quotidien des foyers. Tout d'abord, les enfants et adolescents n'admettent que rarement les motifs du retrait de leur milieu naturel. Ils ressentent cet événement comme une violence faite à leur identité et à leur histoire. Certaines problématiques affectives et abandonniques interagissent alors avec d'envahissants troubles du comportement et de la conduite. Il est fréquent que les jeunes présentent une forte instabilité, et des angoisses relationnelles extrêmement sensibles. Dans le cadre de l'internat, ajoutons qu'ils évoluent au contact d'autres enfants carencés affectivement et éducativement, et ayant parfois été aux prises avec des problématiques de violences et d'abus. Beaucoup ont été victimes, et certains se comportent comme des bourreaux (Derivois et al., 2014). A l'extérieur, notamment à l'école, il est fréquent que ces jeunes soient stigmatisés en tant qu'enfants placés. Ceci constitue une agression supplémentaire à leur estime d'eux-mêmes, et provoque interrogations et incertitudes à propos de leur histoire de vie et du sens de leur existence. Nous pourrions compléter cette description en incluant comme facteurs de conflits certaines considérations institutionnelles, comme le nombre d'enfants, la cohésion de l'équipe éducative, ou encore l'adaptation des locaux. Par leur mission de protection, les éducateurs travaillant auprès des jeunes doivent intervenir et réguler ces situations de conflit. Ils mettent alors en place un « travail d'éducation » (Starck, 2018), à savoir des activités :

> déployées par les différentes instances éducatives en direction d'individus en développement ou en devenir. […] (Starck, 2018 : 49)

Notons d'emblée que cette définition du travail d'éducation est susceptible d'englober des pratiques éthiquement questionnables au regard des normes et valeurs humanistes majoritaires au sein des sociétés occidentales. Les punitions et privations, et toute autre pratique pouvant soulever la critique, ne seront pas évacuées de notre analyse.

En considérant la gestion de ces conflits comme des situations de travail (Mayen 2012), le présent article vise à analyser les schèmes d'action mobilisés par les éducateurs pour y faire face, tout en les situant dans un contexte plus large des formes de l'échange, culturellement différenciées entre la France et le Québec. A partir de l'analyse de discours de 24 professionnels éducatifs de la protection de l'enfance (12 Français et 12 Québécois), nous tenterons d'établir

certaines généalogies entre les pratiques mobilisées en situation de conflit, et les configurations des formes de l'échange telles que décrites par Macquet et Vrancken (2003), en contexte européen et nord-américain. Nous souhaitons que la démarche d'éducation comparée permette de mettre en lumière certaines caractéristiques fortes des pratiques mises en place au sein des deux contextes étudiés.

## Les formes de l'échange comme cadre d'analyse du travail d'éducation

Les formes de l'échange constituent un système symbolique opérant, faisant lien entre cadre collectif et dimension interindividuelle. Elles renseignent sur les configurations relationnelles valorisées entre individus au sein d'un contexte donné, en tant que conditions à remplir pour que l'échange se déroule dans de bonnes conditions. Nous envisagerons ici le travail d'éducation en situation de conflit comme ancré dans ces formes de l'échange, à partir du postulat théorique qu'il existe :

> un fort isomorphisme entre les caractéristiques de ces relations au niveau microsociologique et celles du contexte macrosociologique. (Macquet et Vrancken, 2003 : 119)

Notre présentation comporte :

- un niveau macro consacré à la présentation de certaines caractéristiques des formes de l'échange au sein des contextes français et québécois.
- un niveau micro consacré à l'analyse de la culture en tant que schéma dynamique d'appropriation et de production du sens de la pratique, dans lequel s'ancre notre démarche de recueil et d'analyse de données. Seront convoqués des concepts issus de la didactique professionnelle, afin d'appréhender l'activité d'un échantillon d'éducateurs français et québécois en situation de conflit.

## Les pratiques de la protection de l'enfance en France en tant qu'héritières d'une configuration domaniale des échanges ?

Macquet et Vrancken (2003), reprenant Elias (1975), développent l'idée que les sociétés européennes occidentales furent historiquement marquées par une faible différenciation. Au Moyen Âge, les

communautés de vie étaient de type holiste, et animées par des relations de proximité physique et émotionnelle intenses. Le contrôle social était diffus et omniprésent, et l'appartenance au domaine demeurait une condition de vie et de survie. Il n'était alors pas possible pour l'individu de se concevoir en dehors de celui-ci. Les auteurs émettent l'idée que l'héritage de nombreux noms de famille en usage en France sont héritiers de cette configuration : Dubois, Dulac, Dupont etc.

Au cours des siècles, l'individualisation des mœurs devient une valeur portée par la classe dominante, celle-ci ruisselant progressivement vers les couches inférieures de la société. L'aristocratie puis la bourgeoisie se constituent, et de nouvelles compétences politiques émergent (retenue, réflexion, calcul…), évoluant progressivement vers le rang de vertus. Cette promotion de l'individualisation, en distance avec le collectif, va ensuite être incarnée par la bourgeoisie d'affaires. Via la Révolution Industrielle et le développement du salariat, les dominés prennent petit à petit conscience de leurs propres singularités dans l'appareil de production. Ils créent des communautés pour occuper la sphère sociale (associations, syndicats…), et le rapport de force entre dominants (possédants) et dominés (non-possédants) devient une matrice majeure des rapports sociaux. Il s'agit d'accepter une certaine forme de verticalité, à partir de contrats établis entre possédants et non-possédants, chaque soupçon de remise en cause de cet accord engendrant une réponse immédiate, sous forme de manifestations et de grèves par exemple. Le développement de la rationalité et de l'optimisation des ressources engendre l'évolution de la *configuration domaniale* vers la *configuration salariale* (Macquet et Vrancken, 2003), où le contrat négocié devient un outil indispensable de la régulation des échanges. Une diversification se fait d'un lien de proximité, matérialisé auprès des populations en difficulté par Charité chrétienne et son programme institutionnel (Dubet, 2002), vers un lien contractuel et une négociation du travail salarié. Qu'en est-il des lieux de vie de la protection de l'enfance dans cette dynamique historique ?

Intimement liée aux congrégations religieuses et colonies pénitentiaires, l'étude historique du développement des internats amène à constater une évolution en relative déconnexion avec les sphères socio-économique et salariale, via la figure de « l'institution

sanctuaire » (Dubet, 2002) héritée du catholicisme. L'éthique religieuse, ainsi que sa conception de la culpabilité et de la rédemption individuelle (Delumeau, 1964), visent avant tout la « reproduction » de chrétiens. Ses pratiques sont en cela héritières et productrices de la conception du lien social telle que privilégiée au sein de la configuration domaniale. Loubat (2004) va plus loin en considérant l'organisation de la communauté religieuse comme modèle de référence historique au sein du secteur social. L'influence de la psychologie clinique et de la psychanalyse, autour de la compréhension et de la conception du psychisme, s'ancre tout à fait dans cette toile de fond culturelle (Verdes-Leroux, 1978 ; Desmazières, 2011).

Cet héritage ne sera jamais véritablement infléchi au cours des années, par exemple via une politique incitatrice et homogénéisante forte. Au contraire, les années 1970 et la crise pétrolière voient les associations s'instituer, se professionnaliser, et développer une importante bureaucratie, en distance avec leur modèle initial promouvant liberté et souplesse. L'absence de liens avec la recherche et l'intervention massive d'éducateurs de terrain en formation garantissent une certaine forme de reproduction des pratiques et des cadres paradigmatiques. La protection de l'enfance s'écarte quant à elle des grandes institutions intégratrices que sont le travail, la formation professionnelle, ou encore l'école.

Notre hypothèse est que l'héritage de la configuration domaniale est particulièrement opérant au sein des institutions en tant que ressources cognitives mobilisées dans les pratiques, et que les éducateurs français tenteraient de recréer, au sein des structures d'accueil, les conditions d'une configuration domaniale apaisée. Le récent rapport de la HAS (2018 : 103) nous renforce sur cette piste en écrivant que :

> L'enquête conforte partiellement l'existence d'une culture professionnelle « centrée » sur le fonctionnement des établissements eux-mêmes, la mobilisation des ressources (humaines, financières, éducatives, relationnelles, etc.) internes, et encore peu ouverte tant à la prise en compte du point de vue des enfants et des adolescents, de leurs parents, que des articulations avec les partenaires extérieurs.

Les pratiques chercheraient-elles ainsi à « faire domaine », via les processus de résolution de conflits violents ? Le vocable désignant les

lieux d'accueil irait en ce sens, qu'il s'agisse du *foyer* ou de la *maison* d'enfants à caractère social.

Nous étudierons les modalités de cette activité via l'analyse d'entretiens menés auprès d'éducateurs exerçant dans ce type d'établissement. Étant engagés dans une démarche d'éducation comparée, nous allons tout d'abord effecteur un travail de présentation contextuelle similaire à propos du Québec.

## Les pratiques de protection de l'enfance au Québec : des garantes d'une configuration communautaire ?

Les Québécois sont présentés, et se sont présentés à travers l'Histoire plus volontiers comme des colonisés, que comme des colons. Il est ardu de trouver une littérature traitant de l'impact de la dynamique de colonisation sur les formes de l'échange au Québec. En 2019, un colloque est organisé à l'université de Vancouver à propos du colonialisme de peuplement et de la critique littéraire québécoise et franco-canadienne. L'appel à contribution note que :

> Le colonialisme de peuplement, dans le contexte québécois et canadien, est très peu nommé dans les études en sciences humaines et sociales produites en langue française ; on ne retrouve que quelques occurrences du terme dans l'historiographie et la littérature savante. Dans les études littéraires, le terme est encore pratiquement inusité, employé seulement par quelques chercheur(e)s[1].

Néanmoins, nous admettons ici que la société québécoise a pris d'importantes distances avec la configuration communautaire et salariale européenne, via des complexes et nouvelles interactions avec l'environnement, nécessitant adaptations et pragmatisme, dans une dynamique plus large de *colonisation de peuplement* (Wolfe, 1999).

Selon Lloyd et Metzer (2006 : 4), ce dernier se caractérise en effet par :

- Des vagues d'immigration successives.
- Une marginalisation et/ou annihilation des natifs.
- Une importation du capital économique européen.
- L'abondance de terres.
- Des travailleurs disponibles nombreux et libres de tout engagement.

1 https://www.fabula.org/actualites/le-colonialisme-de-peuplement-et-la-critique-litteraire-quebecoise-et-franco-canadienne-settler_87819.php

- Des institutions politiques conçues pour encourager l'économie.
- Le développement de cultures néo-européennes.

Notons que les villes et villages québécois ont été l'émanation de ces dynamiques, intimement liées à la recherche d'une vie meilleure et libre, mais aussi de profits économiques liés aux activités commerciales, minières et forestières (villes de Rouin, Chicoutimi, Rimouski, Gatineau…). Un habitant de Saguenay en témoigne :

> À travers les grands chantiers forestiers, les malheurs, les défrichements ardus, mais aussi au cœur des joies et de cet esprit d'entraide et de persévérance la population de Petit-Saguenay aura atteint plus de 1 400 habitants au tournant de la moitié du siècle. Le secret de la volonté des Saguenois et Saguenoises à défricher cette terre, à l'habiter coûte que coûte, se retrouve peut-être dans la sagesse de cet habitant qui, s'adressant à un journaliste du Progrès du Saguenay en 1920, affirmera que : « Nous sommes venus ici pauvres, mais avec de bons bras, pas des queues de moutons ! » Skeene Parent (2019 : 28)

Il est également aisé de constater, en regardant par le hublot lors d'une descente en avion vers l'aéroport de Montréal, que l'organisation de la ville est avant tout pratique, via d'immenses artères parallèles et perpendiculaires. Il s'agit d'une référence historique à la *centuriation* romaine, qui organisait déjà, il y a 2000 ans, les *provinces* conquises (*pro vinci* – « pour les vaincus »), via le croisement d'axes nord-sud et est-ouest, perpendiculaires et parallèles.

Le colonialisme de peuplement est à ce titre bien plus qu'un événement historique. Il s'agit d'une véritable *structure anthropologique* (Wolfe, 1999). Notre proposition est que les interactions entre les Québécois et leur environnement au cours de ces entreprises colonisatrices ont provoqué l'évolution de la configuration domaniale européenne vers une autre configuration, celle de la communauté (Macquet et Vrancken, 2003), animée par la *figure du colon* (Bergeron, 1971). La confrontation à un environnement nouveau et hostile bouleverse représentations et valeurs, et conséquemment, fait évoluer les ressources cognitives et les formes de l'échange. Les références symboliques et modes de vie se distancient progressivement des modèles métropolitains. Au sein d'une société constamment en vigilance face aux dangers et défis, l'imaginaire évolue vers des croyances, des histoires, et des représentations renvoyant à

l'importance des éléments environnant l'habitant. Ces derniers occupent une place centrale dans les dynamiques sociales et symboliques, bien plus que dans la conception européenne de *l'homo clausus* (Elias, 1991). L'environnement est hostile, à défricher et à déchiffrer. Il faut combattre le froid, la faim, la pauvreté et la maladie, les éléments naturels, les autochtones... S'impose alors un impératif de cohésion au sein des colonies de peuplement, et une spécialisation accrue dans l'accomplissement des tâches. Ceci va de pair avec une valorisation de la capacité à se contrôler et à se maîtriser, et l'appel à la force étatique venant en contradiction frontale avec les aspirations de libération et d'accomplissement de l'œuvre de Dieu sur Terre, quand cette intervention n'est tout bonnement pas possible du fait des distances. Les capacités de se mobiliser et d'entreprendre sont particulièrement valorisées, dépassant l'enjeu de la place dans l'organigramme social, et l'empilement des institutions. La question de la vie pratique en communauté est centrale, et surpasse la nécessaire reproduction systématique d'un système de valeurs prédéterminé. Parce que la proximité au sein de colonies isolées impose la présence de l'autre, potentiellement fou, déviant ou délinquant, il est indispensable de créer les moyens rapides et efficaces de sa réhabilitation, via un renforcement de ses mécanismes individuels d'auto-régulation. L'individu doit alors prouver qu'il est capable de trouver les moyens, en lui-même, de contrôler sa conduite pour réintégrer l'échange. Si ce n'est pas le cas, d'autres moyens de coercition seront mobilisés au plus vite (enfermement, isolement, contention…).

Nous faisons l'hypothèse que ces approches interactionniste et pragmatique du colon furent au Québec intégrées à l'éthique de fraternité et de coopération issue des traditions catholiques et domaniales, dont certaines dispositions légales et fiscales avaient pu être conservées dès les origines de la province, via l'acte de Québec notamment[2].

Rappelons que la protection de la jeunesse québécoise, comme son homologue française, fut initialement développée à l'initiative du clergé, promouvant alors au sein d'institutions closes les valeurs

2 En réponse à l'agitation croissante des Treize Colonies (futures Etats-Unis), et craignant une révolte des Français établis au Québec, les Anglais votent une série de mesures en 1774, rétablissant le droit privé civiliste romain, et les seigneuries héritées de la féodalité.

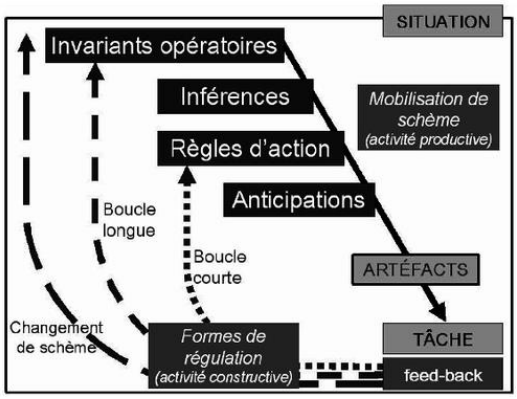
décrites précédemment. Néanmoins, ces prérogatives ont basculé dans le giron de l'État à partir des années 1960 et de l'épisode historique connu sous le terme de « Révolution Tranquille ». En parallèle s'est développée la psychoéducation, sous l'impulsion de Gendreau (1966) et Guindon (1969) notamment. Cette méthode d'intervention combine des éléments renvoyant à l'humanisme chrétien, à la psychologie du développement, à l'attachement, au comportementalisme et à l'interactionnisme symbolique, synthétisant des éléments culturels évoqués précédemment. Elle fait aujourd'hui consensus au sein de la communauté éducative spécialisée québécoise. Notons que les psychoéducateurs disposent d'un ordre professionnel et de plusieurs départements à l'université, autour d'un socle théorique commun et de pratiques et outils homogénéisés.

## Des formes de l'échange au travail d'éducation : une analyse des processus cognitifs

Schneider (1991) regrettait le peu d'études sur la cognition et ses liens avec des variables d'interaction sociale. Nous nous inscrivons dans la tradition vygotskienne, dont l'ambition était d'analyser comment un individu comprend une situation à partir de ses structures culturelles et linguistiques. Nous allions donc formes de l'échange (niveau macro), et analyse du travail d'éducation (niveau macro). Nous mobilisons à cette fin le *Modèle d'Analyse Dynamique pour Décrire et Évaluer les Compétences*, ou MADDEC (Coulet, 2011), pour décrire la compétence des éducateurs mobilisée en situation de conflit violent. Le MADDEC est un :

> modèle de la compétence essentiellement fondé sur trois concepts : celui de schème, en référence à Piaget (1975) et Vergnaud (1990) ; celui de régulation, en référence à Piaget (1975) et Leplat (2006) ; celui d'activité instrumentée, en référence à Rabardel (1995), inspiré par Vygotski (1930). (Coulet et Loisy, 2018).

**Figure n°1 : le MADDEC.**




Cette approche permet une élaboration entre situation de conflit violent (qui apparaît ici comme une tâche devant être travaillée par l'éducateur), et activité d'éducation. À titre d'exemple, les lois, traditions, valeurs, et savoirs, représentent des pourvoyeurs d'éléments socialement tenus pour vrais et pertinents, dont l'appropriation individuelle sous forme d'invariants opératoires permet d'alimenter les inférences puis le choix des règles d'action et des anticipations. Le travail est donc bien conçu ici comme *un élément de culture* (Pastré, 2014 : 21), et nous cherchons à identifier la dimension pragmatique de celle-ci en tant que « manières de faire associées à des valeurs, c'est-à-dire des éléments qui orientent et dirigent l'activité » (Pastré, 2014 : 17).

## Méthodologie de recueil des données et d'analyse

Notre étude s'appuie sur 24 entretiens auprès de professionnels travaillant au sein d'internats de la protection de l'enfance, en France et au Québec. L'échantillon comprend en France 6 éducateurs spécialisés et 6 moniteurs-éducateurs. Au Québec, il s'agit de 6 éducateurs spécialisés et 6 psychoéducateurs. Nous avons utilisé les méthodes d'entretiens compréhensifs pour repérer les éléments de compétence mobilisée par les éducateurs, dans l'accompagnement d'un enfant en particulier. Nous avons ensuite isolé les éléments correspondant aux situations de conflits, et créé un *idéal-type* (Weber, 1965) de l'intervention d'éducation en France d'une part, et au Québec d'autre part. Les occurrences ont été classées par élément constitutif de la compétence (invariant opératoires, but, règle d'action…), orientation de l'activité (dirigée vers l'enfant, l'équipe, l'institution, ou vers soi), et des

catégories d'analyse inspirées des formes de l'échange décrites par Macquet et Vrancken (2003), et récapitulées dans le tableau ci-dessous :

| **Catégories :** | **Description :** |
|---|---|
| **Configuration communautaire.** | |
| PERSO/ (Personnel) | Occurrences renvoyant aux caractéristiques personnelles des individus. Cela concerne par exemple les compétences attribuées à un enfant, ou au contraire ses carences en termes de savoir-faire et savoir-être. |
| ATTAC/ (Attachement) | Occurrences renvoyant à la théorie de l'attachement, mettant l'accent sur l'importance des interactions entre autrui et son environnement. |
| REFLE/ (Réflexions) | Occurrences désignant le renforcement de la conscience individuelle, via la réflexivité et la conversion. Il s'agit par exemple de temps individuels et collectifs, conçus pour développer la capacité des individus à s'autoréguler, et à agir sur les conditions de la mise en place de leur parcours de vie. |
| COMPO/ (Comportement) | Eléments renvoyant au comportement de l'enfant, en tant que « manière d'être, d'agir ou de réagir »[3]. |
| CORPS/ (Corps) | Eléments significatifs intégrant directement ou indirectement une description et analyse des individus selon des critères physiques et corporels. |
| POSIT/ (Positif) | Occurrences renvoyant au rôle du cadre, en tant que protecteur des libertés individuelles et de certains idéaux d'autonomie, dans un contexte disciplinaire marqué. |
| LIBER/ (Liberté) | Occurrences renvoyant au développement des capacités individuelles et du libre-arbitre, en vue de pouvoir, dans l'immédiat et dans le futur, effectuer ses propres choix. |
| **Configuration domaniale.** | |
| NEGAT/ (Négatif) | Éléments concernant l'individualisme négatif tel que décrit par Macquet et Vrancken (2003 : 71), en tant que « sujet indépendant, séparé des autres, impensable sans le collectif, orienté vers sa propre intériorité. » |
| BIOGR/ (Biographie) | Éléments concernant l'histoire de vie de l'enfant. |
| PARDO/ (Pardon) | Eléments renvoyant à la dynamique de l'aveu et du pardon, en tant que processus de régulation des comportements. |
| COLLE/ (Collectif) | Idée que la raison collective doit l'emporter sur la conscience individuelle. |
| PROFO/ (Profondeur) | Occurrences concernant, par un mode évocatoire ou analytique, la psychologie des profondeurs (psychanalyse, psychologies analytique et individuelle). |
| EGALI/ (Egalité) | Renvoie à des éléments affirmant l'impératif d'égalité entre les enfants et adolescents accueillis. |

3 https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/comportement/17728?q=comportement#17595

Lorsqu'il n'était pas possible de relier une occurrence à ces catégories, elle était codée en tant que Neutre (NEUTR) lors du traitement statistique. Les pourcentages d'occurrences renvoyant à telle ou telle catégorie ont permis le repérage de tendances fortes en termes de conceptualisation et de pratiques à propos de la résolution de conflits au sein des deux contextes étudiés.

### Quelques tendances fortes aux deux contextes

Tout d'abord et au sein des deux nations, la vie institutionnelle et ses interactions sont considérées par les éducateurs comme une préparation et une répétition de ce que l'enfant mettra en place lorsqu'il évoluera dans le monde extérieur. Les conflits sont ainsi analysés avant tout comme mettant en danger l'harmonie du collectif, et le lien entre l'enfant et l'adulte. Leur résolution doit alors provoquer le rétablissement du lien, et prévenir la reproduction de comportements jugés déviants. Les éducateurs proposent un éventail de postures alliant dialogue, désamorçage et bienveillance, aussi longtemps que les réponses de l'enfant le permettent. Lorsque cette négociation n'opère plus, d'autres pratiques plus coercitives sont mises en place, dans des modalités variant sensiblement selon le contexte. Nous constatons que les ressources mobilisées divergent fortement malgré certains éléments historiques laissant croire à un héritage paradigmatique commun.

L'étude des pourcentages d'occurrences au sein des discours adosse les pratiques françaises à la configuration domaniale, et les pratiques québécoises à la configuration communautaire. En France, aucun outil ou théorie ne fait consensus, mais il est tout de même possible de constater une certaine homogénéité de pratiques. L'activité est essentiellement orientée vers l'enfant, rejoignant la proposition de Dubet (2002) d'une relation constituant un *programme pédagogique* à elle seule. Ceci amène à penser que le cadre de référence ne se situe pas au niveau des prescriptions, mais plutôt à celui de valeurs et ressources partagées (universalisme, engagement, don de soi…). Notons que ces dernières ne sont pas nécessairement conscientisées. L'étude des éléments de compétence et des catégories des formes de l'échange fait apparaître une importante aspiration à l'égalité totale de traitement, et une tolérance importante face aux comportements déviants.

Dans le contexte québécois, la relation d'éducation apparaît fortement technicisée, et soutenue par des outils standardisés fournis par les cadres de la psychoéducation et de l'université. Le comportement et les conduites des enfants sont au centre des préoccupations, et toute attitude déviante se voit proposer une réponse rapide et aspirant à l'efficience. Les anticipations se situent majoritairement en termes de renforcement des capacités d'auto-contrôle des individus (l'*empowerment*), à partir d'une activité mobilisant systématiquement institution et équipe.

## En France, l'aveu et le pardon comme éléments organisateurs du travail d'éducation en situation de conflit

Une anticipation primordiale du travail d'éducation évoquée par les professionnels tient en l'établissement d'une relation de confiance et de respect entre l'adulte et l'enfant, pour permettre une vie quotidienne et collective apaisée. Le conflit est perçu comme une rupture de ce lien, et est par essence « contre-productif », pour ne pas dire indésirable. Nous noterons que cela va de pair avec un engagement émotionnel et personnel fort des éducateurs français, en tant que moteur principal de leur activité. Nous nous rapprocherions d'une expression quotidienne de la relation pure et dépouillée renvoyant à Mauss (1968). Selon cet auteur, l'échange se construit à partir d'une triple obligation : il faut donner, accepter le don, puis le rendre. Un refus d'acceptation du cadeau (qui serait métaphoriquement ici l'activité d'éducation), est perçu comme une rupture de l'échange, et une distance dans la tentative de créer du lien et de la proximité.

Nous mettons cette proposition en lien avec une importante tolérance en France devant les actes et propos violents posés par les enfants, alliée à une application souple du règlement et du cadre disciplinaire. La description des règles d'action indique un travail réel construit sans cadre prescriptif et normatif explicite fort. Les procédures n'existent pas toujours, et lorsqu'elles existent, elles sont majoritairement sujettes à discussion et adaptation entre enfants, éducateurs, et organisations hiérarchiques. Les éducateurs considèrent qu'elles ne doivent de toute façon jamais, dans leur appropriation, mettre en péril le lien relationnel, tant ce dernier est au cœur de l'activité. Une accaparation *à la lettre* des règlements est analysée comme un potentiel risque d'écarter l'individu des échanges. Un éducateur a par exemple expliqué qu'il « faut

conserver le lien avec l'enfant, même s'il est en train de mettre le feu au bâtiment ». Les éléments de discours expliquant qu'il ne faut surtout pas stigmatiser l'enfant, et constamment lui offrir une autre chance, vont de concert avec un positionnement général se voulant extrêmement compréhensif et empathique.

En cas de conflit violent, l'intervention est immédiate, au besoin physique, pour protéger l'enfant et protéger les autres. De nombreux témoignages ont décrit des blessures ayant parfois évolué en arrêt de travail, occasionnées par ce type d'interventions, les professionnels français n'étant pas formés à mettre en place des contentions. Une fois maîtrisé, l'enfant est souvent consigné dans sa chambre. Il s'agit de l'endroit du privé et de la réflexion sur soi. Pour signifier l'anathème du collectif devant le comportement violent, certains éducateurs ont expliqué retirer la porte de la chambre pour soumettre l'individu puni au regard de tous :

- 18. Ch : Quand il y a des problèmes d'indiscipline avec ce jeune, comment ça se passe ?
- 18. Ed : Ben y a une gradation quand le chef de service est là, parce que le jeune était d'abord vu une fois, deux fois…après tu pouvais faire des petites sanctions, jouer sur l'argent de poche, on pouvait jouer sur les sorties…euh…sur la clé de chambre…ça joue beaucoup ça. Ils n'aiment pas…ils n'aiment pas avoir leur porte ouverte à tout le monde. Du coup des fois on a même enlevé la porte. Ils étaient dans leur chambre sans porte.

Cette mobilisation de l'espace de la chambre permet de faciliter en parallèle la régulation du groupe, qui ressent le chaos comme miroir de ses propres problématiques, engendrant parfois une certaine surenchère. Lorsque l'enfant est isolé, il lui est signifié par l'éducateur, immédiatement ou quelque temps après, pourquoi il ne doit pas agir de la sorte. La dynamique décrite par les professionnels n'est pas celle d'une discussion horizontale et d'un échange d'idées. Il s'agit plutôt d'un discours à propos des frictions occasionnées par le comportement du jeune avec les règles de la vie en collectivité. L'éducateur propose son analyse de la situation, à partir de ses observations et de ses réflexions. Il « pose le cadre », et amorce un travail de prise de conscience auprès de l'enfant. Il tente de faire comprendre au jeune les forces inconscientes qu'ils l'ont poussé à agir.

Après cette phase initiale, l'enfant est parfois invité à expliquer, immédiatement, ou plus tard (parfois quelques jours), son

comportement, soit à l'éducateur, soit au chef de service. Il est attendu du jeune qu'il effectue un mea culpa crédible, pour pouvoir accéder au pardon et être réintégré dans l'échange. Selon le CNRTL[4], le pardon est « l'action de tenir pour non avenue une faute, une offense, de ne pas en tenir rigueur au coupable et de ne pas lui en garder de ressentiment »[5]. Elle découle tout droit de la conception catholique de la régulation de l'échange. En effet et selon Delumeau (1964 : 5), le processus d'aveu et de pardon :

> Forme à lui seul un ensemble homogène, centré sur une doctrine et une pratique religieuse profondément originales et […] sans équivalent dans l'histoire. Car aucune Église chrétienne ni aucune autre religion n'ont accordé autant d'importance que le catholicisme à l'aveu détaillé et répété des pêches. Nous restons marqués par cette incessante invitation et cette formidable contribution à la connaissance de soi.

Cette piste de réflexion mérite une investigation approfondie, tant certains mécanismes de régulation décrits par les éducateurs renvoient à ce processus. La conception de l'individu et de sa place dans le collectif, de même que la légitimité de la psychologie des profondeurs (en particulier des éléments renvoyant à la psychanalyse) auprès des jeunes accueillis, sont tout à fait en cohérence avec cette proposition :

> Conscience individuelle et aveu sont liés. Plus généralement, la lucidité sur soi apparaît au clinicien de l'âme comme un élément positif, un facteur de santé psychique. Or, entre le « connais-toi toi-même » de Socrate et celui de Freud, il y a eu, comme lien et comme multiplicateur, l'apport énorme - l'adjectif n'est pas trop fort- de la confession telle qu'elle a été enseignée et vécue dans le catholicisme. (Delumeau, 1964 : 5)

L'aveu en lui-même consiste en « l'action de dévoiler, d'expliquer quelque chose d'ignoré, de caché »[6]. Se pourrait-il que ce modèle de régulation ait perduré au sein du travail des éducateurs spécialisés en foyer de l'enfance ? Nous noterons que lors d'une conférence donnée à propos de la thématique « la violence chez les enfants »[7], Maurice Berger, psychiatre travaillant auprès d'enfants très perturbés et

4 Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. En ligne.

5 https://www.cnrtl.fr/definition/pardon

6 https://www.cnrtl.fr/lexicographie/aveu

7 Conférence donnée le 10 juin 2016 au Château de Neuvic et organisée par la fondation de l'Isle. https://www.youtube.com/watch?v=779na6ydCFo

s'inspirant des méthodes québécoises, dit au sujet du positionnement des professionnels au sein de son institution en cas de conflit : « on ne pardonne jamais ». Il signifie ainsi que chaque comportement déviant trouve une réponse rapide cherchant l'empowerment, c'est-à-dire le renforcement des capacités individuelles d'auto-contrôle. A contrario, l'activité décrite par les éducateurs lors de nos entretiens renvoie à l'une des remarques de la HAS (2018 : 104), qui écrit que les établissements « semblent encore dans une position plus « réactive » que réflexive face aux événements de violences endémiques qui les touchent ». L'absence de procédures et d'outils, au bénéfice d'une relation d'éducation se voulant la plus naturelle et spontanée possible, expliquerait cette posture voyant les éducateurs subir au quotidien des situations de conflits qu'ils s'efforcent de réguler, via les ressources cognitives de l'aveu et du pardon.

Il peut sembler paradoxal que le travail d'éducation, dans un cadre où prime la vie de groupe et l'adhésion à des valeurs collectives, favorise indirectement une forme de liberté et d'autonomie individuelle. Il s'agit néanmoins de la nature même de l'*individualisme négatif*, mis en avant par Macquet et Vrancken (2003) pour caractériser les sociétés européennes occidentales, en particulier latines.

## Au Québec : priorité à l'autocontrôle et à la régulation rapide des comportements

Le travail d'éducation québécois mis en place lors des situations de conflit est très différent. L'environnement et le comportement, en tant que ce dernier est constitué par l'ensemble des éléments observables lors d'interactions d'un individu avec son environnement, sont considérés comme des appuis indispensables au travail d'éducation. Rappelons tout d'abord qu'au Québec, les unités d'accueil sont organisées en fonction de l'âge, du sexe, et surtout des comportements des enfants. Un jeune présentant d'importants troubles nécessitera par exemple un accueil au sein d'un établissement mettant en place des modalités éducatives spécifiques, ce qui n'est pas le cas en France[8].

- 4. Ch : Ah ok. Qu'est-ce que ça veut dire « dynamique élevée ? ».

8 Il peut exister des initiatives locales, le paysage associatif français étant fortement hétérogène.

- 4. Ed : Alors oui il faudrait que je t'explique parce que si on ne connait pas la DPJ c'est un peu difficile. En fait on a plusieurs types…lieux d'accueil pour les jeunes. Et c'est en fonction de leurs habiletés et de leur profil. Comme indicateurs on a le comportement, la gestion de la colère, la tolérance à la frustration…le lien au cadre…les interactions avec les adultes et les pairs…Tout ça amène le jeune à se retrouver dans l'un ou l'autre des lieux d'hébergement. Et dans ces lieux il y a différentes pratiques en fonction de ça.

Le conflit est analysé comme un événement normal de la vie quotidienne professionnelle, et une situation de plus à exploiter dans le développement des habiletés sociales des jeunes accompagnés.

- 23. Ch : Tu vois plutôt ça comme un temps professionnel ?

- 23. Ed : Oui et puis je trouve qu'on peut travailler des choses avec les enfants en gérant les conflits. On les fait sortir…tu peux leur dire qu'il a parlé sans crier aujourd'hui. « Tu es capable de le faire et d'habitude tu ne fais pas ». « Tu travailles bien tes choses ». « Regarde tu as réagi comme ça, est-ce qu'on frappe les amis quand ils sont fâchés ? ».

Le conflit représente en l'occurrence un type d'interaction avec l'environnement jugé néfaste par les encadrants, qu'il faut réguler en rétablissant les conditions normales de l'échange. Il nous a été exprimé qu'aucun événement ou acte posé par un enfant ne reste sans réponse, et que cette dernière est rapidement mise en place. Pour ce faire, les éducateurs québécois ont recours à des méthodes comportementalistes et rééducatives. Le renforcement des capacités d'autocontrôle du jeune est une priorité, via des « réflexions » à mener, écrites et/ou orales, à propos de l'événement, et des « conséquences »[9] attribuées en fonction de l'acte et de sa répétition. Les éducateurs mobilisent des « techniques d'impact » et différentes modalités d'interventions. Ce dernier terme est d'ailleurs systématiquement usité pour qualifier l'acte d'éducation. L'étymologie du mot : « *venir entre* », implique un mouvement au sein d'interactions préexistantes considérées.

L'incarnation paroxystique des pratiques de gestion de conflit violent est la procédure OMEGA[10]. Ce programme est un contenu de formation à la sécurité, destiné aux travailleurs confrontés aux épisodes de

9 Ce terme correspond à la « sanction » en France. Notons que le terme de « conséquence » est issu du paradigme comportementaliste.

10 http://asstsas.qc.ca/formations-nos-formations/omega-de-base

violence. Il a été initialement développé par un organisme gouvernemental, l'Association paritaire pour la Santé et la Sécurité du Travail du Secteur Affaires Sociales (ASSTSAS), en lien avec deux instituts universitaires, et un Centre de Santé et de Services Sociaux. Il est maintenant inscrit dans la plupart des protocoles d'action obligatoires en cas d'agressivité, et auprès de nombreux publics.

Le constat ayant amené la création d'OMEGA était le suivant : les professionnels de l'accompagnement des publics difficiles provoquaient eux-mêmes la majorité des situations de crises et des blessures, via des contacts physiques mal maîtrisés et / ou le non-respect de la distance et/ou de l'intimité de l'individu. En théorie, l'on se trouve loin d'une approche sécuritaire où il s'agirait, par exemple, d'affirmer seulement l'autorité de l'adulte en cas de conflit. Il s'agit d'enrayer l'escalade symétrique de la violence, et de protéger le groupe et le jeune. La pacification est donc prioritairement recherchée, comme le confirment les entretiens. Notons que l'ensemble des éducateurs rencontrés partage cette référence à OMEGA, s'en saisissant comme d'un véritable *schème social* (Folcher et Rabardel, 2004). Lorsqu'une gestion douce ne suffit pas à réguler des comportements violents, et toujours dans le cadre d'OMEGA, il peut être fait appel à des mesures de contention et d'isolement, ou MCI[11].

Étant donné leur caractère extrême, elles viennent selon nous signifier de manière aigue une valorisation spécifique d'une certaine forme de régulation de l'échange en situation de conflit. Précisons tout d'abord que les chercheurs ayant travaillé au sujet de l'isolement et de la contention sont d'accord à propos d'une seule idée à leur sujet : qu'il ne faut pas les supprimer, notamment pour contenir les enfants ayant un comportement incontrôlable et dangereux. Cet avis est partagé par tous

11 Selon une étude menée par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse auprès de différents centres en 2017, 3 459 jeunes auraient fait l'objet de 23 131 isolements, 4 247 auraient été sujets à 32 377 mesures de contention entre 2013 et 2016. Ces méthodes sont liées au protocole « code blanc », qui déclenche sur demande des éducateurs l'intervention d'agents de retrait en cas de crise grave et incontrôlable de la part d'un jeune. L'article 118.1 de la LSSSS stipule qu'ils ne doivent être utilisés qu'en dernier recours. Leur mobilisation est complétée par des orientations ministérielles, adoptées en 2002. Jusqu'alors, ces pratiques étaient peu encadrées, et désignées sous divers termes : « arrêt d'agir », « programmation spéciale », « retrait » (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2017).

les éducateurs rencontrés, mise à part une éducatrice spécialisée, qui les a vivement critiqués en ces termes :

- 52. Ed : […] ces méthodes reposaient beaucoup sur des méthodes…au fond…d'incarcération et on disait : « voilà on va casser ton comportement ». Combien de fois j'ai entendu dans ma carrière « il faut le casser », « il faut casser son comportement ».

Mis en lien avec l'approche comportementaliste décrite à longueur d'entretiens par les éducateurs, la contention et l'isolement interviennent en bout de chaîne. Plus globalement, le contexte institutionnel et les pratiques sont pensés pour sans cesse renforcer les capacités d'auto-contrôle des jeunes, développer leurs capacités d'effectuer leurs propres choix, et renforcer leur liberté. Le contre-poids de cette approche est un important volet disciplinaire, dont l'expression la plus marquée est incarnée par les MCI. Le terme de « réadaptation » est d'ailleurs fréquemment employé dans la pratique québécoise. Il trouve ici tout son sens.

L'isolement et la contention constituent deux modalités disciplinaires dans un processus plus global à l'œuvre au sein de l'activité québécoise, à savoir la recherche de *conversion* rapide des individus. Cette dernière, en accord avec des principes interactionnistes et comportementalistes, est comprise comme plurielle et évolutive, et l'isolement doit agir en tant que « confinement solitaire invitant l'individu à réfléchir sur ses propres conduites et sur lui-même » (Macquet et Vrancken, 2006). La conversion par les stimulations de l'environnement est liée au processus d'empowerment, car elle implique que l'individu transforme son ego pour le meilleur, et accepte d'expliciter les mécanismes ayant abouti à tel ou tel acte, parfois devant le collectif.

- 20. Ch : Tu me décris beaucoup de temps collectifs. Avais-tu des temps individuels avec les enfants également ?
- 20. Ed : Oui le groupe ça permet une énergie commune…et ça amène le changement…

Ces temps de travail de groupe constituent une spécificité québécoise. Il ne nous a pas été décrit de tels dispositions en France, a fortiori dans un objectif de conversion de l'identité. Au Québec, le jeune doit alors mettre de côté son orgueil pour présenter son expérience et la confronter à celle des autres (Macquet et Vrancken, 2003).

Ceci semble tout à fait cohérent avec le phénomène anthropologique de la colonisation de peuplement. La coopération quotidienne et efficiente entre individus encourage la mise de côté des égos et de l'appartenance de classe, au bénéfice du bien de la communauté. Pour les éducateurs néanmoins, cette intervention rapide et efficace sur l'égo et l'identité signifie qu'il faut parfois et en effet « casser » le comportement des enfants accueillis, pour ensuite le reconstruire. L'évolution légale actuelle va vers un renforcement des droits et de la formation concernant ces pratiques, en parallèle d'une évolution du public et de l'analyse professionnelle tendant de plus en plus vers des problématiques d'attachement (Loi de Protection de la Jeunesse, 2006). De même, l'évaluation et le contrôle des MCI sont renforcés, en parallèle du développement d'interventions au sein du milieu naturel des individus.

## Perspectives

Nos résultats ancrent les pratiques de régulation de conflits violents dans les formes de l'échange telles que décrites au sein des configurations domaniales (France) et communautaire (Québec). Elles sont mises en lien avec deux conceptions historiquement situées et singulières de l'individu, du groupe, et des interactions entre eux. Les formes d'éducation mobilisées lors des conflits seraient le vecteur privilégié d'un processus de civilisation valorisé au sein d'un contexte donné.

Ce constat nourrit à son tour une réflexion prochaine à propos de l'utilisation d'outils québécois en contexte français, tendance qui se développe de plus en plus, en particulier en milieu carcéral. En effet, le peu de liens entre recherche universitaire et travail social en France, combiné aux nouvelles exigences libérales de rentabilité et de rationalisation, poussent les gouvernants à chercher des solutions à l'étranger. Dans le contexte mondial actuel, la conception québécoise de l'éducation en lieu collectif combine empathie et bienveillance (incarnées entre autres par la théorie de l'attachement), versant disciplinaire marqué (dont l'extrême incarnation sont les MCI), et renforcement des capacités d'autonomie. Cette approche renvoyant à une conception *positive* de l'individualisme (Macquet et Vrancken, 2003), serait fortement séduisante dans un contexte de développement

général du libéralisme, à l'image de la multiplication des pratiques d'*empowerment*.

Notre étude permet de comprendre en quoi une telle évolution peut venir bousculer certains éléments hérités de la configuration domaniale et du programme institutionnel catholique. Ceci pousse à la vigilance à propos du transfert d'outil et de paradigme d'un contexte à l'autre, opéré sans réflexion ou adaptation préalable aux conceptions locales. Nous n'oublierons pas qu'un outil ou une pratique est *culturellement chargé*. Les Québécois connaissent déjà ce type de difficulté lors de la mise en place d'accompagnements auprès des populations dites autochtones (Guay et Grammond, 2012).

## Références bibliographiques


BERGERON, L. (1971). *Petit manuel de l'Histoire du Québec*. Éditions québécoises.

COULET, JC. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*. Vol.74. 1-30.

COULET, JC., LOISY, C. (2018). *Compétences et approche-programme. Outiller le développement d'activités responsables*. ISTE Éditions. Collection Interdisciplinarité, Sciences et Humanités.

DELUMEAU, J. (1964). *L'aveu et le pardon*. Paris : Fayard. Collection Grandes études historiques.

DERIVOIS, D., LUCKSCH, M. et PETRY, P. (2014). Jeunes, violences, institutions. Interrogation des usages de la notion de danger. Dossier. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, n°89. 7-174.

DESMAZIERES, A. (2011). *L'inconscient au paradis. Comment les catholiques ont reçu la psychanalyse (1920-1965)*. Paris : Payot.

DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil, coll. L'épreuve des faits.

FOLCHER, V., RABARDEL, P. (2004). Hommes-Artefacts-Activités : Perspectives instrumentales. Dans FALZON P. *L'ergonomie*. Paris : PUF, pp. 251-268.

GENDREAU, G. (1966). Boscoville : une expérience en marche ou un processus de rééducation au service des jeunes délinquants. Montréal : *Les cahiers de Boscoville*.

GEOFFRION, S. et OUELLET, F. (2013). Quand la réadaptation blesse? Éducateurs victimes de violence. *Criminologie*, 46(2), 263-289.

GUAY, C., S. GRAMMOND (2012). Les enjeux de l'application des régimes de protection de la jeunesse aux familles autochtones. *Nouvelles pratiques sociales*. vol. 25, n° 1, 67-83.

GUINDON, J. (1969). Le processus de rééducation du jeune délinquant par l'actualisation des forces du moi. *Contribution à l'étude des sciences de l'homme*, n°7. Montréal : CRRH.

Haute Autorité De Santé. (2018). *Résultats de l'enquête sur les pratiques professionnelles contribuant à la bientraitance des enfants et des adolescents accueillis dans les établissements de la protection de l'enfance et de la protection judiciaire de la jeunesse*.

LEPLAT, J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. *Pistes*, vol. 8, n°1, 1-25.

LLOYD, C., METZER, J. (2006). *Settler Economies in World History: Patterns and Concepts*. Conference, Draft Paper for the 14th International Economic History Congress. Finland.

LOUBAT, JR. (2004). Où en est le travail social avec la religion ? *Lien Social*, n°721. Consultable en ligne. https://www.lien-social.com/Ou-en-est-le-travail-social-avec-la-religion

MACQUET, C., VRANCKEN, D. (2003). *Les formes de l'échange, contrôle social et modèles de subjectivation*. Éditions de l'Université de Liège, collection Sociopolis.

MACQUET, C., VRANCKEN, D. (2006). Le travail sur Soi. Vers une psychologisation de la société ? Paris : Éditions Belin. Collection Perspectives Sociologiques.

MAUSS, M. (1968). *Essai sur le don. Sociologie et Anthropologie*. Paris : PUF.

PASTRE, P. (2014). Dans PAGONI, M. (2014). (Éd). *École(s) et culture(s). Savoirs scolaires, pratiques sociales et significations*. Berne : Peter Lang.

PIAGET, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*. Paris : PUF.

RABARDEL, P. (1995). *Les Hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

SKEENE PARENT, J. (2019). Une colonie ouvrière devenue village centenaire. *Saguenayensia*, vol 60, n° 1, 17-29.

STARCK, S. (2018). Réflexions sur le travail éducatif et ses usages. Dans NIEWIADOMSKI, C., CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (dir.). *Comprendre le travail éducatif dans sa diversité*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

VERDES-LEROUX, J. (1978). *Le travail social*. Paris : Les éditions de minuit.

VERGNAUD, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des mathématiques*. 133-170.

VYGOTSKI, L. (1930). La méthode instrumentale en psychologie. Dans SCHNEUWLY, B., BRONCKART, JP. (dir.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. 1930/1985.

WEBER, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Éditions Plon.

WOLFE, P. (1999). *Settler colonialism and the transformation of anthropology. The Politics and Poetics of an Ethnographic Event*. London and NYC : Cassell Edition.