

vous avez dit ...

pédagogie

**« La gifle ?
Jamais auparavant... »**

**Réflexion sur la violence physique
des adultes dans les institutions
pour enfants**

Jean-Marie Villat

**n° 54
avril 2000**

Sciences de l'éducation *Université de Neuchâtel*
Espace Louis-Agassiz, 2000 Neuchâtel
(032) 720 86 06 & 720 83 41 FAX (032) 721 37 60
E-mail: marc@lettres.unine.ch
Internet <http://www.unine.ch/sed/>

Vous avez dit...

pédagogie?

**« La gifle ?
Jamais auparavant... »**

**Réflexion sur la violence physique
des adultes dans les institutions
pour enfants**

Jean-Marie Villat

**n° 54
avril 2000**

**UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL
SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Espace Louis-Agassiz 2000 Neuchâtel
Tél. (032) 720 86 06 & 720 83 41 Fax (032) 721 37 60
E-mail : pierre.marc@lettres.unine.ch
<http://www.unine.ch/sed/>**

Table

<i>Avertissement</i>	3
<i>Remerciements</i>	4
Introduction	5
La Fondation Borel	6
1. Présentation de l'institution	6
2. Le problème spécifique de la violence	8
Le concept pédagogique et thérapeutique	
Grille d'analyse des crises	
Publications	
En conclusion	10
Contexte historique	10
L'approche théorique	12
Hypothèse	17
Méthodologie de l'enquête	18
1. Les entretiens	
2. Recherches dans les dossiers	
Résultats de l'enquête et analyses	19
1. Approche centrée sur l'adulte	19
2. Les interactions physiques violentes enfants/adultes	22
3. Conditions souvent préalables au passage à l'acte	30
La peur	
La saturation	
4. La violence vue par l'enfant	32
5. Interview filmée sur la violence	38
6. Eléments complémentaires	39
7. L'avis du responsable cantonal des institutions	42
Synthèse	44
Conclusion	47
<i>Schéma: Insertion d'une structure intermédiaire entre l'institution et l'autorité de surveillance pour la prise en considération des problèmes de violence adultes/enfants</i>	49
<i>Annexe: Grille d'évaluation de crise</i>	50
Bibliographie	51
<i>Vous avez dit...pédagogie</i>	51

Avertissement

Le travail que J.-M. Villat nous fait l'amitié de livrer aux lecteurs de *Vous avez dit... pédagogie* est un exemple particulièrement intéressant de la réflexion qu'un 'professionnel de la relation' est susceptible de mener à partir de la rencontre qu'il met progressivement en perspective entre son travail de tous les jours et l'approfondissement théorique qu'une formation permanente le stimule à développer - ainsi que d'autres collaborations. Ce mémoire constitue par là une preuve vivante supplémentaire du double fait que l'approche conceptuelle réfugiée en une tour d'ivoire ou que la glose isolée du praticien sur sa tâche journalière construisent chacune de leur côté des éclairages restreints, et en tout cas d'une profondeur moindre que ce qu'apporte leur jonction progressive, le concept alimentant en multiples lectures l'acte professionnel et celui-ci ajustant progressivement la structure même du concept.

... Quitte à ce que, dans ce double mouvement, notre professionnel se coupe en partie de quelques-uns de ses pairs, les 'praticiens', qui peuvent se trouver privés de leur habituelle et paisible doxologie, et se coupe en partie de quelques-uns des auteurs auprès desquels il a construit les lectures sur et autour de sa pratique, les 'théoriciens', auxquels il arrive de mettre quelque terrorisme dans leur modèle de pensée et de voir d'un mauvais œil qu'on le déforme. *C'est ainsi que s'élabore une praxis*, en mécontentant parfois les premiers, parfois les seconds, souvent tous. Les exemples qu'il est possible de connecter au travail de J.-M. Villat abondent, qu'il s'agisse de celui de cet éducateur qui refuse (avec une dénégation douteuse d'être si emportée) toute lecture psychanalytique ou de la réaction de cet universitaire qui proscrit (avec une conviction non moins 'touchante') l'exercice de toute punition sur l'enfant.

C'est ce dernier point qui appelle le présent avertissement. A plusieurs reprises notre auteur a présenté le cœur de sa réflexion à des publics d'universitaires et chaque fois il s'est attiré une réponse catégorique quant à la violence qu'exerce l'adulte sur l'enfant : *c'est un scandale, d'ailleurs c'est interdit, et il faut relire les droits de l'enfant*, etc. Quand comprendra-t-on qu'il n'est possible d'avancer sur ce dossier qu'en ouvrant les yeux : car, à faire table rase de la violence de l'adulte sous prétexte d'interdiction, on ferme les yeux sur son existence. Qu'on n'aille pas croire qu'on frappe plus les enfants dans l'établissement dirigé par J.-M. Villat qu'ailleurs : on se donne justement les moyens de les y frapper moins pour cette raison qu'on met en pleine lumière (analytique et systémique) le fait qu'existe cette violence... Si elle est rare, elle existe, et ce n'est qu'en en parlant qu'on se dote d'un pouvoir supplémentaire à son sujet.

C'est en ce sens que le professionnel garde une priorité : ce qu'il vit au jour le jour prime sur tout modèle de pensée, quel qu'en soit le degré d'élaboration, et sur tout fantasme, si paré soit-il de vertu outragée ; on comprend dès lors que les modèles soient ici moins présentés que les situations et qu'aux morales ébranlées fasse place une solide déontologie. Autrement dit, il est à craindre, ainsi que le montreront plusieurs exemples rapportés plus loin, que l'éradication de toute violence de l'adulte sur l'enfant (et plus profondément entre deux êtres humains), si elle constitue une quête, et un moteur respectable, ne constitue aussi une inaccessible étoile.

Une assurance, enfin : jamais notre revue n'aurait publié le texte d'un auteur qui mépriserait la *Déclaration des droits de l'enfant*. Nous y avons à plusieurs reprises déjà évoqué ce document et nous savons qu'il constituera pendant longtemps un instrument appréciable de réflexion pour l'éducateur et le pédagogue.

PM

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier, pour leur participation, leur aide, leur appui, mais aussi leur tolérance à mon égard :

- Pierre Marc, mon professeur de sciences de l'éducation, qui a dû user de toutes les ressources de la pédagogie pour me motiver à entreprendre ce travail
- Les personnes qui ont directement contribué à ce mémoire, je pense notamment :
 - aux anciens enfants contactés, dont je ne citerai, par respect, pas les noms
 - aux éducateurs et enseignants du Centre ainsi qu'à ceux de l'extérieur qui se sont prêtés à un exercice délicat en acceptant de témoigner
 - au Dr Raymond Traube pour sa participation presque quotidienne à ma réflexion
 - à Jean-Claude Knutti, directeur de l'Office cantonal des mineurs pour son témoignage et son soutien
 - aux personnes qui, à divers titres, ont participé à l'élaboration des documents internes à la Fondation Borel, auxquels il est fait référence dans ce mémoire
- Les personnes qui ont indirectement, mais de façon significative, contribué à ma réflexion je pense notamment :
 - aux enfants de l'institution
 - à l'ensemble de l'équipe institutionnelle
 - à la commission de surveillance de la Fondation Borel
 - aux collègues des services extérieurs collaborant avec la Fondation Borel
- Mon épouse et mes enfants qui, une fois de plus, ont dû me supporter avec mes pensées, mes doutes, mon enthousiasme parfois, mais aussi mon éternel emploi du temps surchargé

Introduction

"Nous sommes un jour ou deux avant Noël 1996. Un enfant de 14 ans doit se lever pour aller manger. Le garçon, désirant rester couché, n'obtempère pas à la demande de son éducateur. Lorsque celui-ci répète sa consigne, le garçon ne réagit pas davantage. Il reste couché. L'heure avançant, l'éducateur doit le faire se lever : face au refus du garçon, l'adulte saisit alors le lit par le côté et le soulève. Résultat : l'enfant tombe à terre et se lève.

"Dans la matinée, l'adolescent se plaint d'avoir mal à un bras. Il attribue cela à la chute du lit provoquée par l'acte de l'éducateur. Il est conduit chez le médecin, qui fait faire une radiographie : on diagnostique une fracture de l'avant-bras ! L'enfant est conduit à l'hôpital, lequel effectue une nouvelle radiographie : en fait, ce n'est pas une fracture : une lésion plus ancienne explique la première lecture. Partout, chez le médecin, au laboratoire et à l'hôpital, il clame que c'est son éducateur qui lui a fait cela..."

S'agit-il d'un acte de violence ?

La violence est un sujet lancinant. Même si chacun y est quotidiennement confronté dans l'une ou l'autre de ses formes d'expression, j'ai le sentiment que le travail en institution, notamment lorsque celle-ci s'occupe d'enfants et d'adolescents dits "difficiles", implique une approche et une réflexion spécifique. Vouloir échapper à une telle démarche revient peut-être à se trouver, un jour, rattrapé par la violence, à devenir soi-même violent. Il est alors, pour l'adulte ou pour l'enfant, trop tard. Des conséquences professionnelles et/ou traumatiques vont en découler. Pourquoi en arriver là ?

Je fais allusion ici à l'acte violent d'un adulte sur un enfant. L'exemple ci-dessus a été assimilé à un acte violent. Etait-ce justifié ? Pourquoi ai-je, en tant que directeur, réagi à cette situation ? De tels actes se produisent, nous le savons. Les conséquences peuvent en être :

- pour l'adulte : un avertissement, un blâme, voire un licenciement,
- pour l'enfant : l'apprentissage de la violence comme mode de relation ou le renforcement de ce modèle.

Pourtant, bien souvent, l'éducateur est un professionnel consciencieux, qui a "craqué" à une occasion. Bien souvent l'enfant a, quant à lui, confirmé ce qu'il connaît déjà comme mode relationnel. Rien ne change pour lui, tout s'enracine !

Il ne faut évidemment pas exclure les cas d'adultes violents qui s'occupent d'éducation. Cela existe et doit être dénoncé. De telles personnes n'ont pas leur place dans une équipe éducative.

Je pense, dans ce travail, à tous ces autres professionnels - et c'est le cas dans l'exemple - qui, une fois ou l'autre, n'ont plus trouvé d'autre alternative que la force physique pour réagir à une situation. Ce ne sont généralement pas des personnes violentes. C'est une violence ordinaire, presque "normale", qui s'exprime à un moment donné et qui a, une fois, des conséquences. C'est un faux pas. Qui doit en porter la responsabilité ? Qui doit juger ces actes ? Que pourrions-nous mettre en place pour limiter ces manifestations ? Sont-elles réellement inadéquates ?

L'expérience me montre quotidiennement que le simple jugement d'un tel acte est trop réducteur. Nous verrons plus loin que de nombreux facteurs expliquent les actes violents. En aucun cas il convient de limiter son analyse à la seule personne adulte. Nous-mêmes, en tant que citoyens, nous influençons le contexte dans lequel évoluent éducateurs et enfants, favorisant ou limitant ainsi les phénomènes de violence.

Dans le cadre d'une démarche universitaire, il est parfois difficile d'aborder des réalités concrètes. Ce sujet s'exprime de façon particulièrement vive dans le vécu : les gifles, les coups, les humiliations (subies ou ressenties comme telles) laissent des cicatrices. Nos réactions peuvent être fortement influencées par nos émotions. Afin de prendre une certaine distance tout en restant proche de la réalité vécue, j'ai choisi un cadre conceptuel qui constitue également une référence sur le plan professionnel. Celui-ci s'articule autour des approches psychanalytiques et systémiques. A l'aide de ces éclairages, je vais essayer de mieux comprendre ce qui se joue dans l'acte violent, pour l'adulte, l'enfant, l'institution et la société.

Je m'appuierai sur un matériel élaboré en dehors de la perspective même de ce mémoire (enregistrements vidéo, articles réalisés par l'institution, grilles d'analyse de crises) et sur des interviews réalisées à trois niveaux : enfants, adultes et autorité de surveillance.

L'acte considéré comme violent cité ci-dessus, peu avant Noël 1996, m'a obligé, en tant que directeur de l'établissement, à réagir. Mais cet acte a fait écho à d'autres événements, ceux qui se produisaient auparavant, ceux que j'ai moi-même commis. Des questions sont réapparues de façon particulièrement vive. Qu'est-ce qui est permis ? Qu'est-ce qui est interdit ? Quelle est l'attente de la société ? Un travail d'équipe en a découlé. Un article a été publié dans une revue spécialisée. Ce mémoire me permettra, j'espère, d'effectuer un "cheminement" supplémentaire dans la prise de conscience de l'origine de la violence et par conséquent dans la recherche des moyens à développer pour y remédier.

La Fondation Borel

1. Présentation de l'institution

L'institution est décrite dans son *Concept pédagogique et thérapeutique*. Nous y trouvons notamment les éléments suivants :

" Par testament du 2 juillet 1864, François-Louis Borel a institué l'Etat de Neuchâtel héritier de ses biens, à charge de les affecter à une œuvre d'utilité publique désignée par le Grand Conseil. Aux termes d'un décret du 19 novembre 1873, le Grand Conseil décide de consacrer ces biens à la Fondation d'un asile pour l'enfance malheureuse.

" Le 17 juin 1876, il arrête que l'asile en question sera établi à Dombresson et charge le Conseil d'Etat de pourvoir à l'acquisition des terrains nécessaires.

" A l'origine, les hôtes de l'institution étaient dans leur quasi-totalité des orphelins. Certaines transformations profondes intervenues dans notre société au cours de ces dernières décennies ont eu pour conséquence la réduction progressive du nombre des orphelins et leur remplacement par des enfants inadaptés (enfants de parents divorcés, enfants illégitimes, enfants atteints de troubles du comportement ou de débilité mentale). Dès lors, la nécessité s'est fait sentir au cours des dernières années de spécialiser nos institutions pour enfants et adolescents, ceci afin d'en tirer le maximum d'avantages, de résultats et d'efficacité. Cette évolution a encore été accélérée par l'entrée en vigueur de la loi fédérale sur l'assurance-invalidité.

" Depuis 1967, au lieu d'être ouvert à tous les enfants orphelins ou abandonnés comme le voulait à l'origine le législateur, le Centre pédagogique de Dombresson s'est donc spécialisé dans l'accueil, le traitement, l'instruction et la formation d'une catégorie déterminée d'enfants, à savoir ceux souffrant de troubles du comportement.

" En 1995, le Centre pédagogique est devenu Centre pédagogique et thérapeutique reconnu comme station de formation en psychiatrie et psychothérapie d'enfants et d'adolescents par la Fédération des Médecins Suisses "

“ (...) La population suivie par la Fondation Borel est constituée de 45 enfants et adolescents des deux sexes, présentant une carence voire une absence du milieu familial et/ou des troubles du comportement. Ils sont âgés de six à seize ans, exceptionnellement plus. Ils présentent un potentiel cognitif normal, mais leurs difficultés de comportement les mettent en situation de rupture dans le contexte du système scolaire public et/ou dans leur lieu de vie. Ils sont susceptibles d'une évolution normale.

“ Les difficultés scolaires, par exemple un retard chez un enfant jusque-là adapté, un absentéisme durable à l'école ou un comportement perturbateur persistant, constituent souvent le facteur à l'origine du signalement. L'école met alors en cause la place ou l'encadrement de l'enfant. Une procédure d'analyse de la situation est demandée par le biais du service cantonal des mineurs. Le plus souvent ces éléments sont révélateurs d'une problématique plus importante.

“ Les enfants accueillis au Centre pédagogique relèvent du droit public, civil et/ou pénal. ” [4]

Dans ce genre d'institution, nous faisons cohabiter un nombre relativement élevé d'enfants qui présentent une problématique spécifique. Les causes du placement ne peuvent pas être exprimées au travers de généralités, mais bien souvent des facteurs socio-familiaux agissent de façon significative : manque d'encadrement, conflits familiaux lors de la séparation ou du divorce des parents, psychopathologie propre des parents (alcoolisme, toxicomanie, etc.). Il en résulte qu'au moment du placement, qui s'effectue le plus souvent en internat, l'enfant présente lui-même déjà un certain nombre de troubles du comportement : réactions caractérielles vives, troubles abandonniques, refus de l'autorité de l'adulte, troubles relationnels impliquant des attitudes violentes verbales et physiques, expériences répétées de résolutions violentes des conflits, troubles liés à des abus sexuels, de la maltraitance, parfois attitudes perverses (sexuelles ou autres) de la part de l'enfant sur des enfants plus jeunes.

La cohabitation d'enfants présentant des problématiques si diverses génère un climat de travail particulier, fort éloigné de la réalité d'un groupe d'enfants extérieur à l'institution : une classe publique par exemple.

Pour illustrer cette réalité, je citerai quelques propos d'éducateurs :

“ Depuis 19 ans, je travaille au CPTD. Dans le cadre de mon activité, la violence est un problème sur lequel je m'achoppe régulièrement, sans pour autant jusqu'ici avoir trouvé de solution satisfaisante. Ce n'est pourtant pas faute d'y avoir réfléchi au sein de l'institution ou dans le cadre de séminaires à l'extérieur. Peut-être a-t-elle toujours été présente dans cette institution ? Je suis souvent confronté à des scènes de violence verbale ou agie (portes défoncées, vols, injures aux adultes, bagarres, ruptures de cadre). Dans les situations précitées, je n'ai pas à recourir à la violence physique pour désamorcer la crise. Mais il m'arrive parfois d'utiliser ma force physique pour mettre fin à certains agissements.

“ Afin d'illustrer mon propos, je cite deux expériences marquantes :

- *Avec deux jeunes, nous chargeons des branches sur un char attelé à un tracteur. Ils étaient plus attirés par le véhicule que par le travail. J'étais affairé à attacher les branches ensemble, placé entre le char et le tracteur. Voilà que tout à coup ce dernier recule. J'ai eu très peur. Je vois les deux jeunes au volant ! Je me précipite dans la cabine, tire un jeune violemment hors du tracteur. Il se fâche, essaie de me battre, mais je réagis et le plaque au sol pour me protéger et faire acte d'autorité.*
- *La seconde expérience se passe dans la cour d'école. Alors que je discute avec l'orthophoniste et une enseignante, nous sommes témoins d'une scène que je qualifierais de violence 'gratuite'. Sous nos yeux, un grand adolescent de 14 ans envoie un grand coup de poing à la tête d'un enfant de 10 ans, qui se retrouve KO. Consternées, mes deux collègues se sont occupées de la*

'victime', quant à moi, j'ai demandé des explications à l'agresseur. Il me dit : " je n'ai pas fait exprès ! ". Je réagis en lui envoyant une grande gifle et en lui disant que, " moi non plus, je n'ai pas fait exprès".

" Dans les deux cas, les jeunes ont fugué et dans les deux cas, je n'ai pas trouvé d'autre réponse. Parfois, j'ai peur. Peur d'avoir à travailler dans la terreur, peur de la sanction, peur de la solitude. Et c'est cette peur qui m'habite parfois qui m'oblige à me questionner sur mon rôle et celui de l'institution. " [3]

Un tel témoignage exprime bien la réalité institutionnelle. Certes il n'y a pas tous les jours des portes défoncées et des bagarres, mais il est vrai que la probabilité d'apparition de telles conduites est beaucoup plus importante chez les 45 enfants dont nous avons la charge que parmi les enfants extérieurs à l'institution. Le modèle institutionnel apporte bien sûr des réponses visant à limiter ces actes, à les expliquer et les faire évoluer. Ils continuent cependant de se produire et l'adulte, sur le moment, se retrouve toujours seul face à ces situations.

J'aborde plus loin, dans l'historique des groupes éducatifs, les réponses apportées jusqu'ici. La réponse violente, nous le verrons, a longtemps été appliquée. Aujourd'hui elle est prohibée. Ce faisant, personne n'ose en parler ouvertement, en se mettant en cause. Les risques sont trop importants. On se leurre et on leurre. On ne dit pas et on installe, par protection personnelle, cette dangereuse loi du silence. Mais en agissant ainsi, on évite également d'œuvrer à changer cette réalité. On n'aide pas le professionnel qui reste seul avec son problème. On nie simplement le problème.

Cette solitude et la crainte de s'exprimer sur sa propre violence se retrouvent implicitement dans le propos de cette éducatrice [3] :

" Même si, au cours de ma carrière, j'évolue et pense de plus en plus que la confrontation physique devrait être évitée et qu'elle n'est plus un moyen éducatif, il m'arrive d'avoir la nostalgie de la bonne fessée, davantage symbolique, mais qui montrait à l'enfant qu'il n'avait pas tout pouvoir et qu'il avait tout simplement dépassé les limites ! Elle permettait souvent une réconciliation rapide et directe. Mais comment la justifier auprès de parents à qui justement il a pu être reproché de battre exagérément leur enfant ? Peut-être ai-je aussi appris à me protéger ! "

Car effectivement, si la sanction physique a disparu, du moins dans l'institution qui nous concerne, les réactions punitives existent qui sont peut-être autant violentes ; écoutons encore ici une éducatrice [3] :

" Certaines sanctions, qui remettent moins en cause la place d'un éducateur dans une institution, sont à mon avis tout autant violentes pour le jeune. Exemples : privation de dessert pendant plus d'un mois, des pages et des pages de règlements, de dictionnaire ou de verbes à copier, isolement dans sa chambre plusieurs jours consécutifs, etc. L'éducateur ou l'enseignant devrait éviter de tomber dans de telles escalades, mais il arrive qu'il se fasse piéger. "

Autant que possible, je m'efforcerai dans ce mémoire de rester centré sur la violence des adultes, son origine, son expression aujourd'hui, et ses conséquences pour l'enfant et l'adulte. L'analyse des autres formes de violence demanderait également une étude spécifique. Je ne m'y attarderai cependant pas.

2. Le problème spécifique de la violence

Cette réalité a amené l'équipe institutionnelle, ces dernières années, à travailler sur la violence à différents niveaux. Je citerai trois démarches, tirées de documents établis dans le cadre de ces travaux :

2. 1. Le concept pédagogique et thérapeutique

Ce document de travail [4] constitue le fondement de notre activité actuelle à Dombresson. Il a été rédigé en 1995. L'équipe a pris part activement à sa réalisation. Nous y trouvons au chapitre 4.2 :

(...) Dans le groupe, il est important de parvenir à développer la notion de respect de l'autre et des biens matériels. Il s'agit de maintenir un lieu qui soit sécurisant pour les enfants, un lieu où ils parviennent à exprimer d'une façon adéquate leurs préoccupations, en y trouvant un écho. Ils acquièrent, notamment au travers des expériences quotidiennes de relations au groupe, la confiance en eux nécessaire pour être peu à peu mieux armés pour vivre en société.

Dans cette perspective, le respect de l'enfant vis-à-vis de l'autre (enfant ou adulte) est établi. De même l'adulte, par son attitude et son regard sur l'enfant, adopte une position respectueuse vis-à-vis de l'enfant. Il est en quelque sorte un modèle.

Le travail effectué à ce niveau va être d'ordre préventif par rapport au point suivant :

La violence

Ce problème, qui est signalé dans une part importante des demandes de placement à notre institution, est forcément intense.

Nous avons codifié les attitudes générales face à la violence :

- *La violence verbale indirecte, à propos d'un enfant ou d'un adulte, ne doit pas être acceptée. Nous réagissons pour le simple fait que cela ne se fait ou ne se dit pas. La réaction de l'adulte doit être la reprise immédiate de l'enfant sans qu'il y ait forcément sanction.*
- *La violence verbale directe ne doit pas être tolérée. Elle est donc sanctionnée en conséquence.*
- *La violence physique est sanctionnée. Si elle s'exprime sur un adulte, elle conduit systématiquement à l'isolement de l'enfant par une décision de la direction. Cet isolement peut être bref et symbolique. Une fiche d'observation spécifique est remplie et l'équipe thérapeutique est systématiquement sollicitée. Le type d'intervention et de travail ultérieur est alors déterminé.*

2. 2. Grilles d'analyse des crises

En 1992 nous avons élaboré un mode d'action relatif à la violence physique des enfants vis-à-vis des adultes. Les consignes citées ci-dessus figuraient déjà partiellement dans le concept rédigé en 1991. Il a été convenu de conserver une trace écrite de chaque situation de passage à l'acte d'enfants. Dans ce sens, une grille d'analyse des situations de crises a été élaborée. Elle est, depuis, remplie après chaque passage à l'acte violent d'un enfant sur un adulte.

2. 3. Publications

Diverses démarches concernant la violence ont été réalisées, et parfois publiées. J'en citerai deux :

- - un article sur l'usage de l'écrit dans le cadre des sanctions : " De l'agir à l'écrit chez les jeunes adolescents en institution ", paru en 1996 [18],
- - un article sur le sujet de ce travail : " Violence d'enfant, violence d'adulte, violence institutionnelle ", paru en 1997 [3],
- - un article à paraître sur la contre-violence de l'institution [16].

L'ensemble de ces réflexions colore évidemment une partie de ma pensée. Lorsque mes propos se réfèrent de façon précise à l'un ou l'autre de ces travaux, je le signale.

En conclusion

On constate que l'attitude des adultes à l'égard des enfants est un réel objet de préoccupation. Si la notion de respect mutuel fait partie intégrante de la réflexion des professionnels, comme l'expriment certains des propos recueillis, le problème spécifique de la violence physique a été, me semble-t-il, davantage l'objet d'une réflexion concernant les enfants. Les propos des professionnels cités ci-dessus évoquent la complexité relationnelle dans laquelle ils sont appelés à évoluer. Ils constituent une ouverture pour aborder de façon assez directe la violence de l'adulte dans une institution.

Le concept pédagogique et thérapeutique exprime la position institutionnelle face à la violence. Il n'aborde pas, si ce n'est à travers la notion de respect mutuel, la position institutionnelle face à la violence de l'adulte.

Ce mémoire doit participer d'une réflexion sur ce thème. Il servira peut-être de catalyseur à une démarche qui aura pour but de consacrer, dans le prochain concept pédagogique et thérapeutique, un chapitre à ce sujet. Si tel est le cas, si une réflexion plus large s'organise au sujet de la violence des adultes, un pas supplémentaire sera effectué dans le cadre restreint que constitue une Fondation s'occupant d'une cinquantaine d'enfants, mais aussi, peut-être, à un niveau plus large.

Contexte historique

Les premiers établissements spéciaux pour enfants, assimilables à l'internat éducatif ou rééducatif, remontent à plusieurs siècles avant Jésus-Christ en Asie Centrale [2]. Des maisons d'enfants sont ensuite citées vers 350 après Jésus-Christ à Angers, puis en 787 à Milan. Après l'ordonnance de Charlemagne qui protège les établissements charitables dont les orphelinats, nous trouvons cités notamment : la création d'un hospice pour les enfants exposés à Montpellier au XII^{ème} siècle, d'autres maisons du même ordre au XIII^{ème} siècle, des établissements pour enfants relevant de mouvements communaux ou publics dès le XVI^{ème} siècle.

Certaines créations proches de l'internat scolaire sont relevées au VI^{ème} siècle déjà, mais les internats scolaires se développent surtout aux XV^{ème} et XVI^{ème} siècles [2].

En France, l'internement devient une création institutionnelle au XVII^{ème} siècle. Il touche toutes les catégories de population, enfants ou adultes.

Dans toutes ces structures, les méthodes éducatives sont caractérisées par un système disciplinaire rigoureux :

- surveillance constante,
- délation exigée,
- applications étendues des punitions corporelles.

Ces structures sont cependant déjà condamnées par Montaigne qui met en cause l'éducation collective :

" Ceux qui, comme porte (le comporte) notre usage, entreprennent, d'une même leçon et pareille mesure de conduite, régenter plusieurs esprits de si diverses mesures et formes, ce n'est pas merveille si, en tout un peuple d'enfants, ils en rencontrent à peine deux ou trois que rapportent quelques justes fruits de leur discipline. " Montaigne, *Essais*, livre 1, chapitre XXVI, in [9], p. 209.

Peut-être Montaigne décrivait-il également le souvenir qu'il avait de son séjour en collège à Bordeaux, que l'on trouve ici de façon plus directe :

“ Je ne veux pas qu'on emprisonne ces enfants... Ces collèges où on les envoie les abrutissent... C'est une vraie geôle de jeunesse captive... Vous n'oyez que cris et d'enfants suppliciés, et de maîtres enivrés par leur colère. ” Ibid., chapitre XXV, in [13], pp. 176-179.

Auparavant Rabelais prenait déjà position contre ces formes d'éducation, de même que Vittorino de Feltre (XIV^{ème} siècle) qui combattait le principe autoritaire en éducation. D'autres précurseurs, tels Paul Diacre, laissaient entendre que “ la méthode forte peut rendre les enfants plus mauvais qu'avant et non les amender ” [2].

Dans ce contexte d'éducation collective (fort éloigné, il est vrai, des groupes éducatifs dont nous parlons dans ce travail, qui comportent neuf à dix enfants), le principe même du châtement corporel est donc déjà fortement mis en cause par une certaine tranche de la population, en l'occurrence l'élite littéraire. Et nous sommes entre le XII^{ème} et le XVI^{ème} siècle. Les maisons rééducatives perdureront cependant longtemps sur une conception autoritaire, ferme et corporellement punitive de l'éducation.

Certaines écoles confirment par ailleurs que les méthodes éducatives autoritaires sont adaptées aux enfants :

“(...) s'ils (les parents) veulent amener leurs enfants à une véritable obéissance, il faut que dans leurs châtements, aussi bien les allures que les paroles soient certes sévères mais non furieuses ni hostiles.

“ Il faut être calme et grave, annoncer la punition, administrer cette punition et ne rien dire de plus ; jusqu'à ce que l'action soit terminée et le jeune coupable châtié soit à nouveau en mesure d'enregistrer de nouveaux conseils et de nouveaux ordres... Si, à la suite de l'administration du châtement, la douleur se fait encore sentir un certain temps, il serait contre nature d'interdire immédiatement les pleurs et les gémissements. Si l'on sent en revanche que l'enfant puni cherche à se venger par ces plaintes lassantes, le premier moyen consiste à essayer de l'en distraire en lui conseillant d'autres petites occupations et d'autres entreprises. Si cela reste sans effet, on peut interdire les pleurs et punir la transgression de cette interdiction, jusqu'à ce qu'à la fin de la nouvelle correction les pleurs s'arrêtent. ” J.B. Basedow, 1773 in [12, pp. 38-39]

Dès leur création, les institutions romandes témoignent également de systèmes autoritaires. La discipline ‘de fer’ ressort des propos d'anciens de l'Orphelinat Borel, y compris ceux qui ont été placés après la deuxième guerre mondiale. Les châtements corporels y étaient selon eux courants. Dans *La redresse* [8], on voit que lorsque le châtement conduit à la mort de l'adolescent, on commence à s'interroger sur ‘l'excès’ du châtement ! L'action de ce livre se déroule à Zürich entre les deux guerres.

En Suisse romande, c'est essentiellement dans le courant du XIX^{ème} siècle que les institutions d'éducation se développent. Selon les cantons, leurs noms varient : on parle de maisons de relèvement, de maisons d'enfants, de maisons d'éducation, de pensionnats éducatifs, d'orphelinats, etc.

Dans la majorité des cas, des fondements moraux expliquent la création de ces institutions. On trouve, dans les comités fondateurs, des pasteurs, des professeurs, des politiciens, des médecins, etc. L'enfant en détresse est nommé enfant vicieux. Il provient d'un milieu pathogène. Dès lors, il en découle divers moyens pour lutter contre la déchéance : le plus souvent, les enfants sont retirés à leurs parents (s'ils en ont de connus) et la pédagogie cherche à produire une espèce de ‘mue’ chez l'enfant : parmi les précurseurs suisses, citons Jean-Jacques Wehrli qui, au début du XIX^{ème} siècle, vraisemblablement à Genève, aurait :

"(...) changé plus de quatre cents pauvres en des membres utiles de la société (...) par le redressement des mauvaises habitudes contractées en bas âge et la correction des tendances vicieuses des enfants délaissés. " [14, pp. 59-60]

Mais c'est davantage par la suite, durant la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, que la notion de rééducation ou d'éducation disciplinaire se développe. On voit alors apparaître des institutions qui favorisent la séparation de l'enfant de son milieu et de ses pairs. On procède à des mises sous tutelle systématiques. On met en place des modèles éducatifs fondés sur la soumission. Celle-ci doit être obtenue par tous les moyens, notamment la contrainte, ce qui n'est pas sans rappeler les concepts éducatifs décrits en 1773 par J.B. Basedow.

C'est parfois au nom d'une morale que les maisons de rééducation s'organisent de manière violente. Cela se fait parfois au vu et au su de tous, mais toujours pour le bien des enfants qui, autrement, ne pourraient avoir d'avenir.

A Neuchâtel aussi, et notamment à la Fondation Borel, l'organisation de la structure semblait présenter des conceptions éducatives similaires. Pourtant, à lire les textes d'origine de la Fondation, s'il est bien question de morale, on sent également une approche humaniste. C'est du moins ce qui ressort des travaux que le Dr Ladame a réalisés par rapport à l'Orphelinat Borel. Il intègre le modèle des familles et organise l'institution, apparemment, en respectant l'enfant, à défaut des parents, qui ne pouvaient rencontrer leurs enfants que quelques heures par mois. Mais le Dr Ladame va partir quatre ans après l'ouverture de l'institution, soit en 1884. Ses successeurs, moins enclins à la réflexion pédagogique, vont faire de Dombresson une institution tout à fait dans la norme de l'époque, du moins pour ce qui concerne la violence et les sanctions physiques.

Simultanément, tout en se félicitant des moyens mis en place, même s'ils sont excessivement sévères dans ce type d'institution, les pouvoirs politiques prennent position contre les sanctions physiques. A Genève, par exemple, celles-ci sont interdites à l'école dès 1849. Les mises à l'écart et les postures humiliantes le sont en 1859.

Il semble donc que l'on assiste progressivement à un double discours : on interdit la violence, mais les autorités savent pertinemment que celle-ci est quotidiennement utilisée dans la majorité des maisons d'éducation de l'époque, y compris dans celles qui sont sous la responsabilité directe de l'Etat.

Plusieurs siècles après Montaigne, une centaine d'années après l'apparition des premières maisons d'éducation, peut-être à la faveur de mouvements issus notamment de mai 1968, la violence des adultes est devenue littéralement honnie. Les législations la condamnent unanimement. Aujourd'hui, la *Convention relative aux droits de l'enfant*, signée par la Suisse, stipule dans son article 6 " le droit à la protection contre l'exploitation sexuelle et la maltraitance ". On trouve ici certains fondements des tendances de notre politique et de nos lois actuelles. On doit s'en féliciter car un cadre protecteur de l'enfant existe ainsi bel et bien. Mais cela définit également, pour ce qui nous concerne, le contexte extérieur dans lequel évolue l'éducateur aujourd'hui. Cela colore son action éducative quotidienne et n'est pas dépourvu d'effets pervers, comme nous le verrons plus loin.

L'approche théorique

Un travail universitaire s'enracine dans une conceptualisation de référence ; de plus ma recherche s'intègre dans un cursus de formation permanente où j'entends allier théorie et pratique. Afin de souligner la dimension pratique inhérente à cette formation, j'ai choisi :

1. d'approfondir un thème qui ressort de ma réalité quotidienne professionnelle,
2. de l'étayer en théorie sur les savoirs de base acquis et étudiés au cours de mon cursus.

De sorte que je me réfère essentiellement dans ce travail au courant de pensée systémique, que rejoignent quelques éléments d'ordre psychanalytique.

Ces deux sensibilités, qui constituent le support de ma réflexion, correspondent bien à ma réalité et colorent mon intervention professionnelle quotidienne. Elles fonderont donc les analyses ultérieures autour de ma tentative de compréhension de ce qui est en jeu chez l'adulte et chez l'enfant confrontés à des interactions physiques violentes et de ce qui les agit dans ces moments.

A mes yeux, systémique et psychanalyse ne sont pas antinomiques. L'approche systémique m'est d'un abord habituel, puisque j'en utilise depuis des années les concepts pour orienter ma façon de travailler. Ainsi, l'apparition d'un comportement violent chez l'adulte peut-elle être analysée dans une optique systémique, c'est-à-dire en tenant compte de la signification du comportement dans l'interaction et dans les différents systèmes concernés, sans occulter pour autant la signification ou le sens de ce comportement dans la vie affective de la personne elle-même et l'enracinement de celle-ci dans son passé.

La théorie psychanalytique aborde fréquemment la notion de violence. En fonction du thème à l'étude, et notamment de la spécificité de la relation adulte-enfant caractérisée par un recours, même occasionnel, à la violence physique, il m'est apparu utile d'éclairer le sujet à partir du mécanisme d'identification à l'agresseur, mis en évidence et développé par des auteurs postérieurs à Sigmund Freud. Dans ce travail, j'admets implicitement que la violence physique de l'adulte face à l'enfant influence le développement de ce dernier. Mais jusqu'où l'impact de ces relations est-il, du point de vue psychanalytique, structurant pour l'enfant ? Comment l'aider à développer une relation positive avec les autres ? Et comment la violence adulte-enfant favorise-t-elle, voire induit-elle chez l'enfant des comportements violents face à ses pairs ou ses propres enfants ?

La question se pose notamment lorsque les enfants sont placés dans une institution comme la nôtre : qu'advient-il de l'organisation du moi et de sa confrontation aux interdits et à leur intériorisation (surmoi) ?

Sigmund Freud exprime notamment, dans *Au-delà du principe de plaisir* [5], que les pulsions de conservation sont orientées vers la recherche d'un état antérieur. Il situe cette quête dans le cadre général du principe de plaisir. De ce point de vue, l'émergence d'un comportement violent peut trouver une explication interne à la personne. Un lien peut apparaître entre l'acte violent, sa conséquence immédiate sur l'enfant (qui peut également être du plaisir), l'intériorisation ultérieure de ces actes sur le plan inconscient et la réactivation, chez l'enfant devenu adulte, de ce même comportement lorsqu'il retrouve un contexte susceptible d'éveiller ce passé.

Il semble dès lors pertinent d'examiner le mécanisme de défense décrit par Anna Freud en terme d'identification à l'agresseur en se demandant si l'adulte, par son comportement, peut favoriser ce retournement ultérieur de la violence vers l'extérieur. Laplanche et Pontalis abordent ainsi cette notion :

" Le sujet, confronté à un danger extérieur (représenté typiquement par une critique émanant d'une autorité), s'identifie à son agresseur, soit en reprenant à son compte l'agression telle quelle, soit en imitant physiquement ou moralement la personne de l'agresseur, soit en adoptant certains symboles qui le désignent. Selon Anna Freud, ce mécanisme serait prévalent dans la constitution du stade préliminaire du surmoi, l'agression restant alors dirigée sur l'extérieur et n'étant pas encore retournée contre le sujet sous forme d'autocritique. " [10, pp. 190-191]

Les psychanalystes apprécient toutefois de diverses manières ce mécanisme. Certains ne s'y réfèrent pas. D'autres, tel René Spitz, en usent largement et considèrent qu'il est à la base de l'acquisition du

'non' verbal et gestuel, vers 15 mois. Anna Freud à l'instar de Ferenczi considère que ce mécanisme agit en plusieurs temps au cours de la construction de la personnalité de l'enfant.

L'usage de la force par un adulte, lorsque l'enfant a 10, 12, voire 15 ans, risque-t-il encore d'être intériorisé et de favoriser une inversion inconsciente des rôles ultérieure ? Ce qui revient à se demander jusqu'à quel âge le surmoi est susceptible d'être modelé. Il semble probable que ce type de comportement renforce un vécu préalable chez l'enfant, confirmant la toute puissance de l'adulte. En ce sens, on ne peut exclure que l'usage de la force physique de l'adulte sur l'enfant renforce, à travers un mécanisme d'identification à l'agresseur, un devenir violent chez le futur adulte.

Cet impact est largement confirmé par A. Miller :

"(...) Les monstres ne tombent pas du ciel ou de l'enfer dans les salles à manger bourgeoises. Une fois que l'on connaît les mécanismes d'identification avec l'agresseur, de scission du moi, de projection et de transfert de ses propres problèmes de l'enfance sur son enfant, qui font de l'éducation une véritable persécution, on ne peut plus se contenter d'explications moyenâgeuses. " [12, p. 236]

Le complément théorique représenté par Alice Miller me semble, malgré sa position particulière vis-à-vis des psychanalystes, parfaitement adapté à ma recherche. Certes les positions de cet auteur sont extrêmes, choquant parfois et semblent presque caricaturales. Mais je ne peux pas, lorsqu'il est question de violence de la part des adultes dans l'éducation d'enfants, ne pas avoir à l'esprit ses propos, qui me mettent en garde et m'amènent à m'interroger sur notre violence d'adultes en institution. Indéniablement, son ouvrage *C'est pour ton bien* [12] établit un lien direct entre la relation de pouvoir que l'adulte instaure et le résultat psychologique sur l'enfant. Ainsi, après un extrait de 1752 faisant l'éloge des coups et brimades à administrer aux enfants qui ignorent l'autorité du maître ou du père, elle conclut que :

"(...) Là encore tout est dit ouvertement. Dans les traités d'éducation plus récents, la volonté de pouvoir des éducateurs est beaucoup mieux dissimulée. On a mis au point entre temps tout un dispositif d'arguments pour contrer la valeur et la nécessité des coups pour le bien de l'enfant. Là encore, on parle ouvertement de 'dérober le pouvoir' de 'fidèles sujets', etc. et l'on dévoile donc la triste vérité qui est malheureusement toujours d'actualité. Car les motivations des coups sont restées les mêmes : les parents luttent pour obtenir sur leurs enfants le pouvoir qu'ils ont dû eux-mêmes abdiquer auprès de leurs parents. La menace qu'ils ont senti peser sur eux dans les premières années de leur vie et dont ils ne peuvent se souvenir, ils la vivent pour la première fois avec leurs propres enfants et c'est seulement alors, devant de plus faibles qu'eux, qu'ils se défendent souvent très puissamment. " [12, p. 29]

L'auteur approfondit cette origine de la violence dans l'éducation et considère qu'elle est à comprendre en tant que processus psychologique qui s'ancre dans l'enfance - et pas seulement dans la petite enfance :

"(...) chez ce dernier [l'enfant], le moi n'est pas encore assez formé pour conserver une trace dans sa mémoire avec les sentiments qui s'y rattachent. On sait certes - et même pas toujours - que l'on a été battu et que c'était pour votre bien - comme l'ont dit les parents - mais la souffrance résultant de ces mauvais traitements reste dans l'inconscient et empêche par la suite la sensibilité à la souffrance des autres. C'est ainsi que les anciens enfants battus deviennent des pères et des mères qui battent à leur tour leurs enfants, et parmi lesquels se recrutent les bourreaux, les surveillants de camps de concentration, capos, gardiens de prisons et tortionnaires. " [Ibid., p. 30]

L'analyse de la problématique des professionnels de l'éducation qui adoptent, à un moment donné, un comportement violent doit donc prendre en compte :

1. l'origine éventuelle de la violence de l'adulte, qui peut être une forme d'expression, à l'âge adulte et dans le quotidien, directement liée à sa petite enfance,
2. l'impact probable de ces actes sur les enfants qui les subissent, même lorsque c'est 'pour leur bien'.

En rester à cette approche analytique conduirait à proscrire de façon définitive toute action physique de l'adulte sur l'enfant. C'est un idéal louable mais il importe, me semble-t-il, d'élargir la réflexion en intégrant des données qui prennent en considération le contexte dans lequel travaille le professionnel, contexte peu évoqué jusqu'à présent. D'où une deuxième référence conceptuelle : la dimension systémique, pour laquelle l'ouvrage de base de Watzlawick [19] demeure une référence centrale. Les concepts fondamentaux de l'approche systémique s'y trouvent développés, notamment les notions de fonction et de relation, de rétroaction, de totalité, d'équifinalité, de causalité circulaire, de métacommunication, de relations symétriques et complémentaires, etc. Il ne me semble pas nécessaire de présenter ici toutes ces notions, pas plus que celle du paradoxe (et son usage en psychothérapie) tel qu'il est abordé dans la seconde partie du livre. Cette dimension est liée au traitement des troubles inhérents à un système, notamment les doubles contraintes.

Le concept de causalité circulaire mérite par contre quelques précisions. Watzlawick [Ibid., p. 41] cite à ce propos Hippocrate, qui a remarquablement résumé cette dimension fondamentale de l'approche systémique il y a 2500 ans :

" Toutes les parties de l'organisme constituent un cercle. Chaque partie est donc à la fois commencement et fin. "

Watzlawick reprend cette approche en appliquant l'hypothèse non plus au corps humain mais à toute communication. Et l'on sait qu'objet d'un engouement universel, 'la' systémique s'étend de nos jours à pratiquement tous les domaines de recherche. Exploitée depuis environ 25 ans dans les pratiques journalières des institutions sociales, elle commence aujourd'hui à être évaluée dans une perspective longitudinale. Pour Watzlawick,

" (...) Un cercle n'a ni commencement ni fin. Des systèmes de ce type obligent à abandonner l'idée qu'un événement 'a' est premier, qu'un événement 'b' est déterminé par l'existence de 'a', car ce vice de raisonnement pourrait amener à prétendre que l'événement 'b' précède 'a', selon le point, arbitraire, où l'on choisirait de rompre la continuité du cercle... 'A' et 'B' prétendent tous deux qu'ils ne font que réagir au comportement de leur partenaire, sans s'apercevoir qu'ils influencent à leur tour leur partenaire par leur propre réaction. " [Ibid., pp. 41-42]

L'auteur se demande un peu plus loin :

" La communication entre les membres d'une famille est-elle pathologique parce que l'un d'eux est psychotique, ou bien l'un des membres de la famille est-il psychotique parce que la communication est pathologique ? " [Ibid., p. 42]

Si l'on applique ce principe de causalité circulaire à la relation adulte/enfant spécifique à ce mémoire, on doit admettre qu'il n'y a pas de violence qui apparaisse en tant que réaction à un comportement déviant. En d'autres termes, la violence physique ne peut pas s'expliquer simplement en tant que réaction d'un adulte confronté au dysfonctionnement d'un enfant, car ce dysfonctionnement est déjà induit par les attitudes de l'adulte qui sont elles-mêmes tributaires des conduites de l'enfant, etc.

Il importe de considérer, lorsqu'il est question de la violence des adultes face à un enfant, les systèmes et sous-systèmes en interaction. Ainsi, la dimension systémique complémentarise-t-elle la lecture psychanalytique.

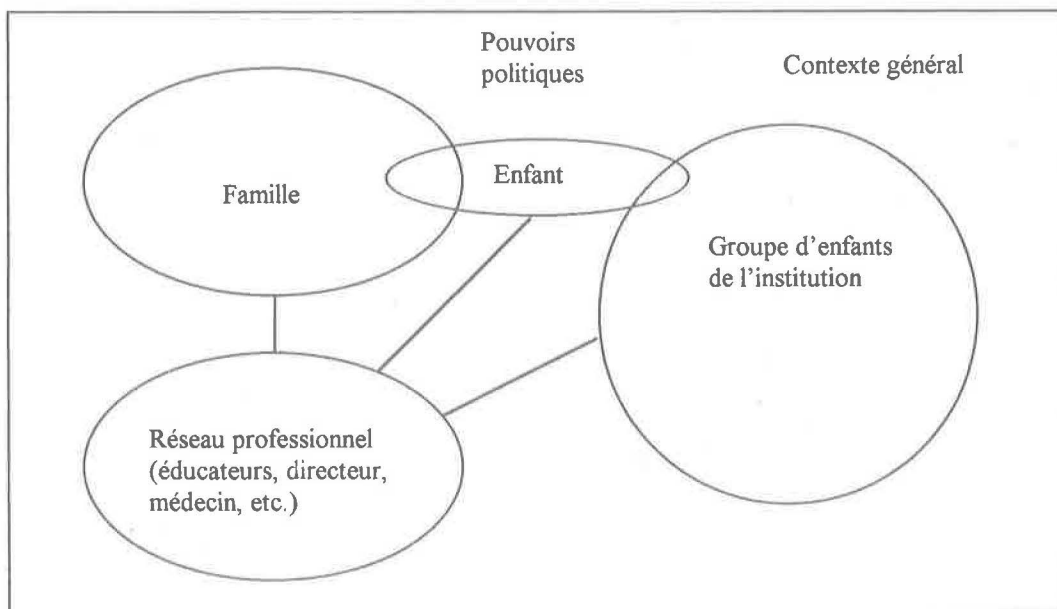
De façon schématique, on peut considérer que :

- Le professionnel fait partie d'un groupe d'adultes ayant à prendre en charge un groupe d'enfants, dans un contexte déterminé et à des moments déterminés.
- Ce professionnel a une famille, des amis, qui constituent son domaine privé.
- Outre le système représenté par le groupe 'enfants/adultes', il importe d'inscrire l'adulte dans une groupe plus large d'éducateurs (lui-même organisé en corporation).
- Ce groupe d'éducateurs fait partie d'une institution organisée sur un modèle hiérarchique.
- L'institution, et notamment sa direction, agit sur mandat d'un comité de direction.
- Celui-ci est composé de personnes impliquées à un titre ou à un autre dans la vie publique.
- Ce comité adopte le budget dont les recettes émanent majoritairement du canton et de la confédération.
- Comme le comité doit donner décharge annuellement de la gestion de l'institution au directeur, il doit être prêt à rendre des comptes à l'Etat sur son fonctionnement.
- Les pouvoirs politiques, extérieurs à l'institution, acceptent les comptes et influent donc indirectement sur la vie institutionnelle.

Ceci décrit les composants du système dans lequel l'éducateur agit. Mais, dans le cadre d'une analyse d'ordre systémique, il est nécessaire de prendre en considération le fait que l'intervention de l'éducateur est également influencée par les systèmes dans lesquels l'enfant évolue :

- L'enfant et son groupe de pairs.
- Le groupe de pairs et sa place parmi l'ensemble des enfants de l'institution.
- L'enfant et les différents acteurs qui gravitent autour de lui (thérapeutes, médecins, etc.).
- Les parents et la famille de l'enfant (d'où l'enfant placé est exclu souvent cinq jours sur sept au minimum).
- L'assistant social et son mandat sur son pupille, mais aussi son mandat plus informel de regard extérieur sur l'institution (*" je crois que les assistants sociaux savent très bien faire le tri entre ce qui est normal et ce qui ne l'est pas "* explique le chef du service cantonal concerné).

Le schéma suivant présente les principaux acteurs du système considéré :



Dès lors l'analyse des interactions entre ces acteurs doit prendre en considération ces faits :

- Le placement, même s'il est 'accepté' par la famille, crée au sein de celle-ci un bouleversement.
- Une dynamique s'installe qui est empreinte de phénomènes homéostatiques (qui s'actualisent en de multiples domaines, par exemple le contrôle de l'état des vêtements des enfants).
- Ces réactions qui, en fait, mettent implicitement en cause le placement peuvent provoquer des réactions chez les adultes qui ne peuvent pas toujours les aborder à un niveau 'méta' dans le quotidien.
- Le mandat donné à l'éducateur est peut-être de type paradoxal : " vous avez à vous occuper de ces enfants que nous souhaitons tous voir à la maison, mais qui ne peuvent pas y être. Ce choix n'est cependant pas de votre compétence, votre rôle est seulement de vous en occuper au mieux ".

C'est précisément dans ce contexte que le vécu de l'éducateur, et la démarche d'approfondissement personnel qu'il aura éventuellement effectuée, seront déterminants. Je postule à cet égard que connaître quelque peu ses réactions et les raisons qui sous-tendent un comportement donné favorise une meilleure maîtrise de soi.

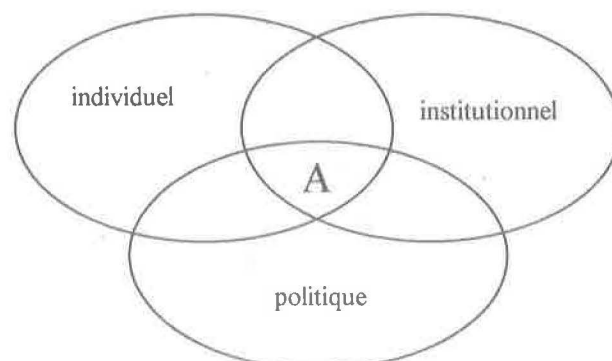
Hypothèse

Compte tenu de ces diverses réflexions, le passage à l'acte de l'adulte vis-à-vis de l'enfant constitue une résultante de ces divers éléments. Je citerai :

- la structure personnelle de l'adulte,
- ce qu'a signifié la violence dans sa vie,
- ce que signifie la violence dans la vie de l'enfant,
- ce qui résulte de ces deux représentations,
- la composition du groupe d'enfants et sa résultante,
- la composition du groupe adulte (de l'équipe),
- le vécu institutionnel à un moment précis,
- les attentes de l'institution vis-à-vis des adultes,
- les attentes de la société vis-à-vis des adultes qui s'occupent d'enfants,
- les attentes de la société quant au rôle des institutions pour enfants 'difficiles',
- la perception actuelle de l'acte violent par les pouvoirs politiques.

J'en déduis que l'analyse de la violence ne doit pas se fixer sur l'adulte exclusivement, ni sur le seul enfant, ou encore seulement sur la société. C'est d'une interaction permanente dont il est question, interaction que l'on ne parvient souvent pas, au moment du débordement violent envers un enfant, à prendre totalement en considération. A cet égard, la complexité du modèle circulaire est telle qu'il est difficile de parvenir à une réponse 'objective' : les réflexions du chercheur sont influencées par ces divers éléments, chacun d'entre eux agissant plus ou moins sur lui à tel moment. De ce fait, mon propos n'est pas neutre, même si j'essaie de prendre de la distance par rapport à ma fonction. Mais c'est peut-être le propre d'un travail de recherche de ce type.

Les trois niveaux d'analyse sont donc :



Sur ces bases, je formule l'hypothèse suivante :

Une structure institutionnelle génère la violence des adultes par :

- **le cumul de problématiques des enfants placés,**
- **l'impact des interactions entre enfants,**
- **l'impact des attentes de la société par rapport à l'institution et leur écho sur les actions des adultes concernés.**

La violence des adultes, sans être excusable, est compréhensible. Elle demande à être prise en compte si on veut la prévenir. Il s'agit non de la condamner, de sorte qu'il n'y ait plus sens à l'analyser, mais de la considérer comme un paramètre inhérent à la dynamique du système considéré. La reconnaître, c'est tendre à la dépasser.

Méthodologie de l'enquête

Outre les lectures visant à me donner le cadre de référence le plus clair possible, j'ai choisi une démarche :

1. par entretiens auprès de quelques personnes,
2. de recherche dans les dossiers pour certains compléments,
3. d'utilisation d'un matériel préexistant correspondant à mon sujet.

1. Les entretiens

Pour travailler sur un thème qui est généralement l'objet d'une grande discrétion, j'ai dû faire des choix. J'ai ainsi éliminé les méthodes d'enquête suivantes :

1. La démarche par questionnaire adressé à une grande quantité de professionnels : l'anonymat inhérent à une telle démarche m'aurait empêché de préciser mes questions.
2. Une démarche par entretien avec un grand nombre de personnes : cette perspective était quasiment impossible du point de vue du temps à disposition.

L'enquête concerne des professionnels travaillant en institution. J'ai voulu m'adresser à des personnes qui travaillent en internat ou internat scolaire, qui soient suffisamment en confiance pour donner des réponses authentiques.

Au Centre pédagogique et thérapeutique, nous sommes sensibilisés au problème de la violence. Nous avons déjà souvent abordé ce thème en équipe. Il m'a semblé davantage possible d'obtenir des échanges sincères et fiables à Dombresson plutôt qu'ailleurs, une confiance mutuelle suffisante étant présente. Le canton de Neuchâtel est petit. Dans notre milieu, tout le monde se connaît. Une telle démarche s'effectue en terrain particulièrement 'sensible'. Ma fonction de directeur d'une maison d'enfants du canton aurait, en outre, pu mettre mal à l'aise des professionnels d'une autre institution.

J'ai également préféré ne pas m'adresser à d'anciens éducateurs ou instituteurs, la réalité politique d'aujourd'hui n'étant pas la même que celle d'il y a seulement vingt ans.

Sur la base de ces réflexions j'ai choisi :

- d'interviewer deux éducateurs qui ont connu des épisodes difficiles avec des jeunes et qui, en conséquence, peuvent éclairer la manière dont ils ont vécu la réalité,

- d'interviewer deux jeunes qui ont eu un passage assez difficile dans notre institution. J'ai choisi des jeunes qui ont quitté Dombresson depuis quelques années, afin qu'ils aient un minimum de recul sur leur séjour,
- d'interviewer le directeur de l'Office cantonal des mineurs et des tutelles, afin d'objectiver la position du canton en la matière.

Méthode d'interview

Pour les cinq personnes, j'ai choisi la méthode des entretiens semi-dirigés : j'ai préétabli des grilles de référence qui m'ont servi de support lors de l'entretien. Les entretiens ont été gérés assez librement. Je me suis contenté de recentrer l'échange, par moment, sur les points mentionnés dans la grille. J'ai donc pu laisser les personnes interviewées s'exprimer sans imposer de cheminement. A l'issue de l'entretien, je me suis assuré qu'en cas de besoin, les personnes concernées étaient disposées à reprendre, avec moi, l'un ou l'autre des points abordés. A leur demande, il a été prévu de leur donner un exemplaire du mémoire. Les réunions ont eu lieu, pour les jeunes, dans le lieu qui leur convenait le mieux. Pour les professionnels, dans mon bureau. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits ensuite presque mot à mot.

2. Recherches dans les dossiers

Les grilles d'analyse établies après un passage à l'acte physique d'un enfant sur un adulte sont classées dans les dossiers des jeunes sous la rubrique 'Observations'. Elles ne font pas l'objet d'un classement qui permettrait de toutes les retrouver aisément. Sur la base des listes des jeunes placés sous ma responsabilité depuis 1991, j'ai essayé de retrouver le maximum de grilles possible. J'ai été rechercher, souvent aux archives, 25 dossiers. J'ai ainsi pu établir une liste, sinon exhaustive, du moins proche de la réalité, concernant les passages à l'acte d'enfants vis-à-vis d'adultes (et non l'inverse).

Je ne peux exclure qu'un oubli se soit produit : compte tenu du nombre de jeunes qui ont fréquenté le Centre, je n'ai consulté que les dossiers de ceux dont j'avais le souvenir d'un passage en chambre d'isolement (ouverte ou fermée). Le matériel récolté a cependant pu être exploité.

3. Utilisation d'un matériel préexistant

En 1994, le médecin psychiatre avait procédé à l'interview de quatre jeunes en difficulté, sur le thème de la violence. Cette démarche avait été filmée. J'ai retrouvé la cassette. Le visionnement de ce film m'a permis d'obtenir des éléments complémentaires.

Résultats de l'enquête et analyse

L'enquête¹ reprend les trois niveaux exprimés précédemment. Je vais les aborder en me centrant dans un premier temps sur l'individu, ici l'adulte professionnel. J'élargirai ensuite progressivement mon regard, respectant ainsi un cheminement d'ordre systématique.

1. Approche centrée sur l'adulte

Quelle motivation pousse des adultes à passer à l'acte ? Sur la base de mon expérience professionnelle ainsi qu'en fonction des interviews réalisées pour ce travail, je relève que, bien souvent, c'est le besoin

¹ Je cite ici de nombreux extraits tirés des interviews que j'ai réalisées. Le lecteur qui souhaiterait connaître la totalité des interviews peut les obtenir à mon adresse.

de maintenir son autorité sur le groupe qui semble expliquer le recours à la force physique. C'est une espèce d'ultime solution face au sentiment d'être démuné. Que faire lorsque la parole n'est plus respectée ? Que faire lorsque du respect de cette parole découle la sécurité pour l'enfant, voire l'adulte ou le groupe ? Le professionnel se trouve, sur le moment, confronté à un choix délicat dont les réponses peuvent se résumer ainsi :

- - Laisser aller la situation et parfois risquer un accident (exemple du tracteur)
⇒ Laisser aller la situation et risquer une diminution de son autorité.
- - Affirmer son autorité et limiter ainsi le risque d'accident
⇒ Affirmer du même coup sa place de responsable du groupe.

Dans ces situations, comme dans celles évoquées avec des membres du personnel, le problème de l'autorité est central. Il convient de dissocier le rôle de l'autorité lorsqu'on est seul avec un enfant de celui de l'autorité lorsqu'on est avec un groupe d'enfants. Dans les propos des deux éducateurs, comme dans les remarques d'autres professionnels, ce problème d'autorité apparaît. J'en veux pour preuve quelques phrases glanées dans le cadre de ce mémoire :

" Le moindre faux pas de ma part verrait ma classe se retourner contre moi "

" Je suis calme de nature, mais depuis que je suis confronté aux jeunes du Centre, j'ai appris à 'gueuler'. La claque ? Jamais donnée auparavant "

" Je suis souvent confronté à des scènes de violence verbale ou agie... dans les situations précitées, il m'arrive parfois d'utiliser ma force physique pour mettre fin à certains agissements "

" Je me suis fait piéger par la violence lorsque, excédé par un élève qui bravait toutes les règles de politesse, je me suis laissé aller à lui administrer une bonne trempe, geste que j'ai regretté "

Les éducateurs - et j'en suis - sont-ils donc des êtres fondamentalement violents ? Des propos comme ceux relatés dans les quelques phrases ci-dessus sont fréquents lorsqu'on parle avec des professionnels qui s'occupent de groupes d'enfants dits 'difficiles'. En première analyse, on peut se dire, mais de manière peut-être simpliste, que c'est le problème de l'individu. Il serait cependant réducteur et regrettable d'en rester là. Il est utile de distinguer les niveaux cités préalablement : individuel, institutionnel et politique.

En l'espèce, chacun de ces professionnels réfléchit au problème de sa violence. Certaines remarques soulignent que cette réflexion génère aussi des craintes existentielles :

" Parfois, j'ai peur. Peur d'avoir à travailler dans la terreur, peur de la sanction, peur de la solitude. Et c'est cette peur qui m'habite parfois qui m'oblige à me questionner sur mon rôle et celui de l'institution "

Sa violence, l'éducateur semble en être généralement conscient. Il essaie de faire au mieux avec. Néanmoins, les conditions de son activité sont telles que, bien que se préoccupant de ce problème, il lui arrive d'être 'dépassé' par un contexte.

Les expressions utilisées expriment ce rapport à l'autorité et sont évocatrices : *" je me suis fait piéger..."*, *" la classe se retournerait contre moi..."* pour n'en citer que deux.

Du fait que notre réflexion se porte sur l'individu, arrêtons-nous quelques instants sur l'origine de la violence chez le professionnel en tant qu'individu.

Faut-il psychanalyser les éducateurs ? C'est dans les années trente que l'on se posait cette question. Il est cependant vrai que des raccourcis d'ordre psychanalytique permettent d'apporter une certaine caution à cette thèse :

"Moi, j'ai été un enfant éduqué sévèrement, pas battu mais éduqué sévèrement..." (un éducateur parlant de son enfance) ou encore *"l'autorité du père, elle s'exerçait comme ça : si tu dépasses le cadre, tu prends un risque... et le risque ça pouvait être une baffé, parfois plus "* (un autre éducateur parlant de son enfance) ou encore *"je me souviens d'un prof., à l'école primaire, il m'avait engueulé et m'avait fait asseoir en dehors du groupe en me prenant par le bord des cheveux et en montrant ma feuille (incorrectement remplie, car je n'avais pas compris la consigne), à toute la classe. J'avais trouvé cela très humiliant "* (un éducateur).

Ces mêmes éducateurs interviewés signalent, d'autre part, avoir connu de la violence dans le cadre de groupes de jeunes : l'un sur un plan de politique cantonale (dans le cadre de manifestations), l'autre dans des groupes d'enfants se livrant à 'la guerre des boutons'. Dans ces groupes, la 'loi du plus fort' régissait les rapports. Sans doute l'éducation et les relations avec les pairs durant l'enfance et l'adolescence jouent-elles un rôle dans l'appréhension actuelle de la relation d'autorité. Mais ces deux éducateurs ont également travaillé sur leurs parcours de vie en supervision, démarche obligatoire pour un éducateur diplômé en Suisse romande.

On peut donc en déduire que le rapport à la violence, qu'il ait été travaillé de manière approfondie ou non, fait généralement partie, partiellement du moins, du champ de la conscience. De surcroît, les trajets de vie susmentionnés se situent dans les normes communément admises en Suisse romande : nombreux sont les enfants qui ont connu, à la maison ou avec les groupes de pairs, des scènes de violence. Ils ne deviennent pas pour autant systématiquement violents.

Ces deux éducateurs ne sont pas connus comme des êtres violents eux-mêmes. Ils ne sont en rien parmi ces 'cas pathologiques' qui, nous l'espérons, auraient été détectés dans le cadre de la procédure cantonale visant à octroyer l'autorisation de pratiquer. Même si l'on sait, depuis que Tomkiewicz [15] l'a démontré, qu'aucun filtre n'est infaillible, on peut raisonnablement s'appuyer sur la procédure mise en place depuis de nombreuses années par le secrétariat aux maisons d'enfants, procédure qui pour l'instant s'est révélée satisfaisante². Ces deux éducateurs ont accepté de se prêter à une interview. Les réponses qu'ils ont apportées à mes questions ne constituent pas des cas particuliers. Nous avons assez souvent abordé ce problème entre collègues pour savoir que d'autres éducateurs auraient tout aussi bien pu formuler des réponses analogues.

Il y a donc bien 'autre chose' qui explique ce moyen d'affirmation de l'autorité par le recours à la force physique. Il y a un contexte qui entre en considération et qui empêche, sinon pour des cas pathologiques, de se limiter, pour l'immense majorité des professionnels de l'éducation spécialisée, à une explication exclusivement centrée sur l'adulte pour expliquer le problème de la violence de professionnels auprès d'un enfant.

En conclusion, s'agissant de l'approche centrée sur l'individu, il semble incomplet de se limiter à une analyse centrée exclusivement sur l'adulte, du moins pour les personnes qui travaillent dans les institutions d'enfants et d'adolescents reconnues dans le canton de Neuchâtel.

² Le secrétariat aux maisons d'enfant est placé, à Neuchâtel, sous la même direction que l'Office cantonal des mineurs. Il a notamment pour fonction le contrôle du travail des institutions privées qui prennent en charge des enfants. Il délivre les autorisations de pratiquer au personnel de ces maisons.

2. Les interactions physiques violentes enfants / adultes

Comme je l'ai exprimé au début de ce chapitre, j'ai choisi d'analyser les éléments recueillis dans l'enquête sur la problématique de la violence en me centrant successivement sur des éléments propres à l'individu, puis sur des interactions interindividuelles et enfin de groupe. Afin d'illustrer cette dimension supplémentaire, il est utile de se référer aux interviews menées auprès d'adultes. Je relève notamment les citations suivantes, qui explicitent certaines situations de violence dans un contexte d'interaction :

J.-M. V. : Est-ce que tu peux me parler, me raconter un fait précis d'une situation violente, rencontrée personnellement, professionnellement plutôt, dans ton rôle d'éducateur ? Celle qui te vient à l'esprit, qui te paraît la plus marquante ?

Un adulte interviewé : Oui, il y en a une dont je me rappelle : une fois, Arthur était dans le couloir à proximité de la salle de bain avec une raquette dans les mains, et puis... je ne sais plus quel avait été l'élément déclencheur, mais verbalement Arthur était très virulent et, en plus de ça, menaçant avec cette raquette. C'est vrai que là, c'était une situation assez difficile à gérer puisqu'en fait, on est soi-même directement impliqué dans la situation et qu'il faut pouvoir maîtriser la situation de manière à ce qu'elle ne dégénère pas et puis, qu'elle soit... comment dire, calmée... Il faut calmer Arthur d'une part et, en plus de ça, éviter qu'il ne passe à l'acte car il est vrai que c'était toujours difficile de savoir s'il allait passer à l'acte. Je crois qu'il poussait les choses suffisamment loin pour avoir le doute. C'était presque toujours une situation de danger et pour l'adulte et pour les autres enfants qui se trouvaient à proximité.

J.-M. V. : Est-ce que Arthur te menaçait toi, cette fois-là ?

L'adulte interviewé : Cette fois-là, il me menaçait moi, mais il y a eu d'autres fois : je me rappelle qu'un jour il était au quatre heures, au coin à manger. Il avait carrément pris une chaise (celles-ci sont assez lourdes) avec l'intention de la lancer et, finalement, ce qu'il avait quand même réussi à faire c'est de la lancer, heureusement, à proximité d'un de ses camarades, mais juste à côté. C'est vrai qu'il s'en est fallu de peu...

J.-M. V. : Est-ce que tu te souviens, dans l'un des deux cas, de ce qui était à l'origine de l'agressivité d'Arthur ?

L'adulte interviewé : Je pense que cela devait être dû à des choses qu'on lui avait répétées plusieurs fois, des exigences quotidiennes, sur lesquelles il y avait des manquements. Cela le faisait réagir très fortement. Il suffisait simplement qu'on rappelle qu'on avait posé une consigne, qu'il ne l'avait pas respectée et qu'à partir de là on avait une restriction ; cette restriction mettait en éveil des réactions excessivement fortes de la part d'Arthur.

J.-M. V. : Si je reviens à l'histoire de la raquette... sur le moment, qu'est-ce que tu as fait pour le faire arrêter, puisque c'était une situation violente ?

L'adulte interviewé : Je crois que j'avais saisi le bras et la raquette, d'autant plus qu'il l'avait brandie dans le sens de faire un mouvement de frappe. C'est vrai que j'avais anticipé, finalement, le coup. Je ne savais pas si il allait effectivement frapper ou pas, alors j'avais anticipé en prenant le bras et la raquette. Dans ce sens-là, la situation était devenue relativement physique, puisque Arthur s'était débattu et puis qu'à ce moment-là moi il fallait que je puisse me protéger. Donc, c'est vrai que j'avais saisi son bras et la raquette, et après il a effectivement encore redoublé dans sa crise, puisqu'en fait, je saisisais un objet qui lui appartenait, et il avait déjà compris que j'allais le confisquer, donc ça avait encore amplifié le phénomène de violence.

J.-M. V. : Et après cela ? Ça l'avait calmé ?

L'adulte interviewé : Après cela je sais que je l'avais contraint à aller dans sa chambre se calmer, et on en était resté là sur le moment ; et je n'ai pas donné d'autres menaces ni de

sanctions. Je sais qu'à la suite de ça, cela s'était passé juste après le repas de midi, je crois même qu'il était parti à l'école sans autre, avec ses camarades, c'est quelque chose que l'on avait repris avec toi, à quatre heures, sur le fait que c'était un dépassement de comportement contre l'adulte et que c'était quelque chose qu'il ne devait pas faire. Donc ça, on l'avait repris avec la direction.

C'est ici une situation que tout éducateur rencontre occasionnellement dans une maison comme Dombresson. Nous verrons plus loin que les enfants ne sont pas dupes de l'effet de leur comportement. Mais, sur le moment, l'adulte doit réagir. Dans le cas ci-dessus, la réaction vise à se protéger et protéger les autres enfants. Mais elle vise aussi à conserver l'autorité de l'adulte sur le groupe. Certes, diverses réactions sont possibles. Celle choisie dans cet exemple n'est possible que pour un adulte physiquement à même de contenir et maîtriser une telle action. Un autre adulte aurait réagi différemment. Le choix du moyen doit cependant s'effectuer en quelques secondes. Il est alors probablement lié au vécu de la personne et à sa conscience de sa force physique. Nous verrons plus loin, notamment dans les propos d'adultes interviewés à l'Université de Lausanne, que la clarification du contexte, opérée *manu militari* comme c'est le cas ci-dessus, ne génère pas forcément une aggravation de la relation entre l'adulte et l'enfant. Mais nous avons vu également que, pour l'enfant, une telle intervention peut inconsciemment inscrire un processus dont il deviendra victime par la suite, en développant ou renforçant une violence nouvelle parfois rebelle aux traitements psychologiques et pédagogiques.

Les questions portant sur le sens et la raison des passages à l'acte physiques de l'adulte apportent des réponses de l'ordre de l'autorité, certes, mais aussi de la sécurité du groupe d'enfants, voire de sa propre sécurité. Le contexte explosif lié à une personnalité d'enfant ou une dynamique de groupe ressort alors, contexte qu'il faut veiller à ne pas laisser 'déraper', au risque de perdre le contrôle de la situation individuelle et collective :

J.-M. V. : Lorsque tu regardes, d'une manière générale, la réaction physique d'un adulte ou ta propre réaction physique vis-à-vis d'un enfant, quel regard portes-tu à cela ? Est-ce que tu penses que c'est lié à ton rôle d'adulte vis-à-vis de l'enfant ? Que tu dois marquer des limites ? Comment vois-tu l'attitude physique de l'adulte vis-à-vis de l'enfant, quand tu sais qu'il va gagner ?

Un adulte interviewé : Je ne sais pas ! Je ne sais pas si c'est le fait de gagner ou pas, je crois qu'effectivement, à un moment donné, quand les choses vont trop loin, qu'il y a besoin de limites. Puis il y a besoin, parfois, de limites pour protéger les autres enfants ou pour se protéger soi-même, je ne sais pas... Je n'ai pas de réponse, je n'ai pas en mémoire comme ça de réactions physiques d'un adulte où j'ai eu le sentiment qu'effectivement à ce moment-là c'était déplacé de la part de l'adulte qui le faisait. Je crois qu'effectivement ça marquait une limite peut-être ultime et je n'ai pas eu l'occasion de voir un adulte qui donnait vraiment un coup, qui frappait. J'ai plutôt eu l'occasion de voir des gens, ou même ça m'est arrivé à moi, de simplement tenir un enfant, soit au bras, soit sur le bord du veston, pour signifier effectivement qu'il y avait un débordement, qu'il y avait dépassement. Et ça allait plutôt dans le sens de mettre un terme à la situation en marquant qu'effectivement on avait dépassé tout ce qui était possible, à ce moment-là. Ou alors, on a eu des situations qui, à mon avis, sont très différentes, qui sont des enfants qui deviennent agressifs vis-à-vis des autres et qu'à ce moment-là, il faut en prendre un pour le séparer des autres. Et je crois que ça c'est aussi, même si on peut le considérer comme étant violent, c'est une nécessité de saisir un enfant pour le mettre hors du lieu où l'on se trouve. J'ai des exemples où, sur le groupe, quand quelqu'un est vraiment en crise, qu'il commence à dire n'importe quoi, qu'il devient menaçant pour les autres, on doit le saisir, voire le prendre et l'amener de force dans sa chambre pour qu'il y reste, qu'il puisse se calmer, quitte à ce que dix minutes/un quart d'heure après, on puisse reprendre au niveau de la conversation.

L'autre interview effectuée fait état de situations similaires, où la force physique a été le moyen de clarifier la relation. L'usage de la force physique a fait cependant l'objet de réflexions approfondies qu'il me paraît utile de livrer ici de façon assez étendue.

J.-M. V. : Dans les hypothèses que je fais dans ce mémoire, je pense que l'analyse du problème de la violence doit intégrer un point de vue systémique en considérant, outre l'insertion familiale de l'enfant et de l'adulte, les éléments suivants : ce que le canton demande, la constitution de l'équipe éducative, la façon d'agir de la direction. Il faut aussi adopter un point de vue psychanalytique : je pense qu'on réagit parfois violemment ou qu'on a soi-même plus de 'risque' (risque ou chance, je ne sais pas en fait) de réagir avec violence si on a soi-même connu ce mode de fonctionnement quand on était enfant. Est-ce que tu as eu l'occasion de réfléchir à ton éducation par rapport à la violence avec un superviseur ou quelqu'un d'extérieur ?

L'adulte interviewé : Oui, moi j'en ai surtout parlé au début quand j'étais dans l'éducation, quand j'ai fait ma supervision, j'en ai beaucoup parlé parce qu'on n'agit pas la même chose avec ses propres enfants qu'avec les enfants dont on a la charge ou les enfants qui ont des problèmes. J'ai donc fait tout un travail là-dessus, personnellement.

J.-M. V. : Est-ce que tu aimerais continuer ou poursuivre ce type de travail, une fois ? Ou bien tu estimes que tu es suffisamment au clair là-dessus ?

L'adulte interviewé : Je suis suffisamment au clair par rapport à ça. Pour te donner la situation dans laquelle je me trouve maintenant, quand je suis avec les jeunes, je suis un petit peu comme le mécanicien avec sa caisse à outils. Par rapport à ce qui se passe, et bien je sortirai un outil plutôt qu'un autre, mais la violence fait partie de ma caisse à outils, elle en fait toujours partie. Je l'avais retirée à un moment donné, tu te souviens, on en a reparlé avec toi, puis tu m'as dit " non, mais c'est vrai que si il y a des choses qui..., si il y a des débordements importants, je peux la sortir... " et puis, juste après, quand j'ai vu des actes violents, c'était souvent de la protection (ce qui s'est passé avec Konrad, c'était de la protection, ce qui s'est passé avec Louis, c'était de la protection). Mais ça peut être aussi autre chose, ça peut être comme avec Laurent, quand il avait tapé ce petit gamin et que je lui avais donné une baffe, ça c'était pas de la protection mais c'était un acte. C'est clair qu'il ne faudrait pas en arriver là, mais c'était un acte d'action/réaction réfléchi. C'était pas spontané, c'était pas quelque chose (je ne sais pas comment dire) où le temps s'était arrêté. J'ai décidé tout d'un coup qu'il fallait faire ceci. C'était pas vicieux, si tu veux, c'est pas quelque chose de prémédité. C'était quelque chose où j'avais jugé que c'est ce qu'il fallait faire sur le moment quoi.

J.-M. V. : S'il fallait mettre une limite, tu la mettrais où ? A quel moment la violence peut-elle être acceptée, à quel moment ne peut-elle pas être acceptée ?

L'adulte interviewé : Pour moi il n'y a pas de limites. Normalement, ça ne doit pas se passer. Mais, comme je te dis, on ne peut pas se mettre des peaux de saucisson, et puis fermer les yeux. C'est clair qu'une personne, je pense, qui n'a jamais eu ça, qui avait des parents qui n'ont jamais tabassé eux-mêmes leur propre enfant, je pense qu'elle ne connaîtra pas la violence, donc elle ne va pas utiliser ça dans sa caisse à outils, elle ne connaît pas cet outil-là. Moi, je le connais, je l'ai vu, je l'ai exercé, je l'ai subi, je l'ai utilisé et puis, c'est un..., c'est clair que c'est quelque chose que j'utiliserai en dernier ressort, je l'utiliserai pour de la protection ou vraiment en dernier ressort. Autrement je ne l'utiliserai pas, ça c'est sûr.

J.-M. V. : Est-ce que tu as en tête, à peu près, l'idée du nombre de fois que tu as rencontré, depuis vingt ans, des situations violentes ? Si c'est arrivé, je ne sais pas, une ou deux fois par année, dix fois par année... un ordre de grandeur ?

L'adulte interviewé : Moi je pense une ou deux fois par année, pas plus. Des années même, zéro fois. Il me semble même que l'année passée, cela n'est pas arrivé.

On voit que les hypothèses qui figurent dans le chapitre sur l'approche théorique se confirment spontanément ici. L'adulte relie sa propre éducation aux choix conscients de moyens éducatifs violents, tout en limitant, en freinant ces actes. L'année dernière, il n'a pas utilisé la force physique, alors que cela reste un moyen utilisable pour lui car il relève de sa personnalité même.

Nous verrons plus loin que l'attitude de la société qui refuse la violence physique peut toutefois mettre en péril certains professionnels, qui adoptent pour des raisons personnelles des moyens de ce type. Nous verrons, dans les propos d'enfants, que la provocation d'un groupe éducatif peut être rendue insupportable pour l'adulte. Nous relèverons que le simple fait de savoir que l'adulte n'ose pas taper peut augmenter la provocation de l'enfant, donc augmenter le risque de contre-violence de la part de l'adulte. Le professionnel interviewé ici fait partie de ces personnes qui créent, même lorsqu'il y a eu une relation de violence, des liens parfois importants avec les enfants :

L'adulte interviewé : Dernièrement encore, un ancien élève qui a eu un petit enfant est venu chez moi, ou encore Antoine qui est aussi venu et me connaît bien. Même Louis, avec qui j'ai eu tous ces problèmes, tout d'un coup, au cinéma, qui est-ce qui vient derrière moi, qui me dit 'bonjour !' ? Ils ne gardent pas rancune, parce que je pense que par-là à travers, 'tu' mets un cadre et il sent le cadre.

o o
o

Dans ce contexte des interactions enfants/adultes, il est utile d'inclure les grilles d'analyses établies lors d'un passage à l'acte violent d'un enfant sur un adulte³.

Je constate tout d'abord que l'attention 'institutionnelle' se porte sur les passages à l'acte physiques d'enfants sur des adultes et non l'inverse. Cela peut sembler regrettable, car nous ne sommes peut-être pas au courant de tous les actes physiques d'adultes, mais cela relève d'une culture d'institution où nous attribuons systématiquement, sur le plan pédagogique, l'autorité à l'adulte. Les passages à l'acte physiques sont cependant pris en considération : un adulte qui passe à l'acte physiquement est tenu d'informer la direction et les parents de l'enfant. Un débat peut en découler qui inclut, si nécessaire, les représentants de l'Office médico-pédagogique (notamment le pédopsychiatre consultant) et ceux de l'Office cantonal des mineurs. Les 'secrets' sont donc peu probables actuellement. En neuf ans de direction dans cette institution, je n'ai jamais eu connaissance de tels actes, sans en avoir été, préalablement au moins, informé par l'adulte concerné.

Si ces grilles traitent de la violence des enfants, il est cependant intéressant, dans le cadre de l'élargissement de notre analyse, de se pencher quelques instants sur les passages à l'acte physiques d'enfants, résultant d'un passage à l'acte physique d'adulte.

Les grilles sont systématiquement remplies, depuis septembre 1992, lors de chaque agression physique de la part d'un enfant à l'encontre d'un adulte. Les éventuels passages à l'acte antérieurs à 1992 ne sont donc pas comptabilisés ici.

³ Dans notre institution, nous avons codifié la réaction des adultes à la violence des enfants. Le troisième alinéa de cette partie de la ligne pédagogique et thérapeutique (chapitre 4.2.2) précise qu'une fiche spécifique doit être remplie à chaque passage à l'acte physique d'un enfant sur un adulte. Nous pouvons, après quelques années, en tirer un certain nombre de conclusions que nous citons ici.

Depuis 1992 j'ai retrouvé la trace de douze grilles d'analyse :

1992	2 crises
1993	1 crise
1994	4 crises
1995	1 crise
1996	1 crise
1997	Aucune crise relevée
1998	2 crises
1999	1 crise

Dans ces cas, et en raison du thème de ce travail, j'ai recherché la proportion de passages à l'acte d'enfants immédiatement consécutifs à une limite marquée physiquement par un adulte.

Il convient de souligner que ce total peut être légèrement erroné. Comme je l'ai expliqué préalablement, les grilles d'analyse sont classées dans les dossiers des enfants sous la rubrique 'observations'. L'objectif de ces grilles est centré sur la démarche pédagogique et thérapeutique propre à l'enfant (perspective longitudinale) et non sur une démarche statistique institutionnelle. Même à travers une recherche approfondie, laquelle a été réalisée, je ne peux donc pas être certain d'avoir tout retrouvé.

J'obtiens les résultats suivants :

- nombre d'enfants à mon arrivée dans l'institution en 1991 : 41
- nombre d'enfants admis depuis 1991 : 132
- nombre d'enfants qui ont quitté l'institution dans le courant de 1991 (qu'il ne faut donc pas prendre en considération dans cette statistique) : 13
- **nombre total d'enfants à prendre en considération : 160**

Sur ces 160 enfants, je relève, comme cité ci-dessus, douze cas de passage à l'acte sur des adultes. Ces douze actes ont été commis par neuf enfants au total. Ainsi, depuis 1992, ce sont environ 6 % des enfants qui ont été concernés par ce problème.

Quel rôle a joué l'adulte ? Sur la base de la description détaillée des crises, d'où je tire les trois exemples cités plus loin, il est possible de considérer que :

- dans sept cas il n'y a pas eu de violence physique de l'adulte,
- dans deux cas, un conflit physique est relevé,
- dans trois cas, il y a eu affirmation de son autorité par l'adulte en employant la force physique.

a/ Exemple d'un conflit physique sans que l'adulte n'agisse lui-même préalablement :

" Arthur et Louis rentrent de l'école et se rendent au bureau du groupe éducatif où l'éducatrice-stagiaire se trouve seule. Tous deux rigolent en expliquant qu'ils ont été 'semer' dans un autre groupe éducatif sur le chemin. Il est 15h15 et l'école finit à 15h00. A ce moment une éducatrice du groupe où ils ont été 'semer' avise par téléphone les éducateurs d'Arthur et Louis que les garçons ont eu un comportement inacceptable peu avant, vis-à-vis du groupe et d'elle-même. Après le téléphone, la stagiaire demande à Louis son carnet de devoirs. L'enfant montre qu'il n'a qu'une dictée à faire et souhaite la préparer après le souper. L'éducatrice-stagiaire refuse : on fait les devoirs et ensuite on passe aux loisirs. Elle ne revient pas sur le problème avec l'autre groupe. Elle précise à Louis qu'elle est prête à l'aider à préparer sa dictée. Louis accepte et lui demande de venir. Elle explique qu'elle doit encore finir un dossier et préparer le quatre heures d'un enfant qui doit partir.

" Louis tape alors du pied (parce qu'il trouvait l'attente trop importante ?) et insulte l'éducatrice-stagiaire : " va te faire foutre, vieille conne... " notamment. La jeune fille sort du

bureau, lui ordonne de rester poli et d'aller commencer ses devoirs dans sa chambre. Le garçon y va, mais met la musique très fort. Elle va à la chambre, frappe à la porte et entre. Elle lui demande d'arrêter la musique. Réponse de l'enfant : "tu n'as pas d'ordre à me donner, tu n'es qu'une stagiaire". Alors qu'elle se penche pour arrêter elle-même la musique, Louis la saisit par les bras et lui donne trois violents coups de pied. La stagiaire se défend, parvient finalement à se dégager et sort de la chambre. Arthur, qui regarde la situation sans intervenir dit à Louis : "je ne sais pas pourquoi tu es comme ça, elle ne t'a rien fait..."

Par la suite, c'est un éducateur du groupe qui conduira l'enfant, alors âgé de 14 ans et 10 mois, à la direction. Il séjournera une heure en chambre fermée (cellule), puis 24 heures en chambre ouverte. En dehors de ces sanctions, le problème a été repris largement avec les éducateurs, la stagiaire (qui a finalement fait les devoirs avec l'enfant) puis avec le réseau. Louis était connu pour avoir déjà présenté des problèmes similaires de violence dans deux autres institutions où il avait précédemment été accueilli. Il n'aura plus de crise semblable dans notre Centre jusqu'à sa sortie définitive, plus d'une année plus tard, à l'été 1995.

Les autres conflits physiques, relatés dans les grilles d'analyse où la violence des adultes n'a pas été à l'origine de l'acte, sont aussi clairs que celui-ci.

b/ Voyons maintenant un exemple de conflit ou un rapport de force moins nettement unilatéral apparaît :

" Jean revient dans son groupe éducatif à 17h10 environ. Il se met à 'jouer à se battre' avec Oscar, un garçon de quatorze ans également. L'éducateur est dans le bureau (dans le groupe). Depuis là, il crie aux deux jeunes d'arrêter ces bagarres. Ses injonctions restant sans effet, il se rend vers eux et trouve Jean couché sur Oscar. Ce dernier crie. Il semble avoir mal. L'éducateur prend alors Jean par le bras pour le faire se lever. Ce faisant, l'enfant se trouve face à l'éducateur qui le tient encore par les mains afin de l'empêcher de retourner contre Oscar. Jean insulte alors l'adulte : " connard, t'as rien à me dire, etc. ", en essayant de se débarrasser de la contrainte physique de l'éducateur et de retourner contre Oscar. Durant ce conflit, Jean repousse fortement son éducateur mais, ne parvenant pas à s'en séparer, l'insulte davantage encore... L'éducateur lui assène alors une claque. L'enfant réagit en le repoussant vivement, d'où une seconde claque. Le jeune lui dit alors : " je vais porter plainte, je vais voir le directeur ". L'éducateur lui répond : " alors on y va tout de suite ". Ils viennent, mais à peine dehors, l'enfant essaie de fuir en courant. L'éducateur l'amène alors à la direction de force. A son arrivée, Jean crie et insulte très fortement son éducateur. Après quelques minutes d'attente dans mon bureau, sans discussion, je lui dis de monter en chambre fermée. Il y demeurera une heure et demie, puis j'ouvrirai la chambre. L'analyse de cette crise sera reprise calmement, le lendemain à midi, avec l'éducateur et moi-même. Jean retournera alors normalement au groupe et en classe. La sanction se terminera par un samedi matin de travail physique. "

Dans ce cas, la claque a suivi un rapport physique violent entre l'adulte et l'enfant. Il n'y a pas de doute que celle-ci a intensifié encore la crise, mais l'éducateur a l'obligation d'assurer la protection des enfants. Dans ce cas, Jean risquait de blesser Oscar. Dans l'anamnèse récente de Jean on relève, un mois auparavant, un passage à l'acte grave sur un autre enfant. Jean était poursuivi pénalement par rapport à ce problème. L'éducateur se trouvait dans une situation où, un peu comme dans l'exemple du tracteur, il est confronté au choix suivant :

- - Laisser aller la situation en ne s'interposant que verbalement et risquer un accident
⇒ Laisser aller la situation et risquer une diminution de son autorité.
- - Affirmer son autorité et limiter ainsi le risque d'accident
⇒ Affirmer du même coup sa place de responsable du groupe.

On peut considérer cette situation comme intermédiaire, car il est réellement difficile de dire où commence le passage à l'acte physique : est-ce lorsque l'éducateur prend par le bras le jeune pour le relever ? Est-ce lorsque le jeune réagit à ce mouvement en repoussant l'éducateur ? Est-ce la claque ?

Dans ce cas, le jeune n'a pas porté plainte, il est très bien revenu sur cette crise qui a été réabordée non seulement avec l'adulte concerné et moi-même, mais avec le médecin pédopsychiatre et l'assistant social. Nous avons pu inscrire cet épisode dans un contexte familial particulièrement difficile (son père refusait depuis peu tout contact avec lui pour des raisons de discipline, et sa mère vivait avec un nouvel ami dont le jeune ne voulait pas).

La violence de l'adulte, dans ce cas, si elle est bien présente, revêt un caractère de protection d'un autre jeune qui était peut-être nécessaire. Il ne peut s'agir, selon moi, d'un usage 'gratuit' de la force par un adulte vis-à-vis d'un enfant.

Il faut cependant relever la phrase de Jean : 'je vais porter plainte'. Nous verrons plus loin le rôle que peut jouer cette possibilité, même si elle constitue un acte légitime, dans la relation enfant/adulte en milieu institutionnel.

c/ Voyons enfin un exemple où l'acte violent de l'adulte détermine une recrudescence du conflit à travers un passage à l'acte physique de l'enfant :

" Lors d'un déplacement en bus institutionnel, les éducateurs, assis à l'avant du bus, interviennent verbalement car Henri et Charles, âgés de douze ans tous les deux, se battent à l'arrière. La situation ne se calmant pas, l'éducatrice se déplace vers les enfants et demande à Henri de changer de place. L'enfant refuse. L'éducatrice réitère à plusieurs reprises son injonction, mais rien n'y fait. Henri ne bouge pas, regarde fermement l'éducatrice dans les yeux en disant : 'non'. L'éducatrice lui dit que, s'il ne s'exécute pas tout de suite, elle lui donnera une gifle. Il réitère à son tour son refus de bouger. L'éducatrice lui donne alors une gifle et l'enfant lui redonne un coup de poing au visage. L'éducateur stoppe alors le bus et sort l'enfant, en le reprenant très fermement, hors du bus. "

Dans cette situation également, l'action ne s'arrête pas là. Dans l'anamnèse, on relève que la famille de l'enfant (notamment sa mère et un frère aîné) disqualifiait, à cette période, l'institution. Le jour précédent, le frère était même venu à l'improviste voir Henri et avait, devant lui, fortement critiqué et dénigré le travail des éducateurs. Enfin, le groupe éducatif se rendait, ce lundi, à un camp en montagne où l'enfant n'avait pas envie de se rendre. Compte tenu de ce contexte, l'application de la procédure prévue dans le concept pédagogique et thérapeutique a été différée à la fin du camp. Henri est resté en chambre fermée une heure puis en chambre ouverte jusqu'au lendemain matin. Le camp s'était, dans l'ensemble, bien déroulé pour Henri, malgré le manque d'envie affiché avant de s'y rendre.

Dans cette situation, on retrouve le " besoin de maintenir son autorité sur le groupe " dont il est question au début de ce chapitre. Le contexte nécessite d'être pris en considération.

Indépendamment de la personnalité de l'éducatrice, que je n'ai pas interviewée, nous pouvons relever certains constats que je livre ici :

1. De l'anamnèse d'Henri :

- L'enfant avait été signalé pour des problèmes de maltraitance de la part de sa mère, déjà lorsqu'il était âgé de quelques mois,
- Il était, par sa mère et plus encore par son père, habitué à être 'corrigé si nécessaire'.

Il résulte de ces deux éléments un contexte où l'enfant a pu développer une tendance à provoquer l'adulte plus que la moyenne, du moins les adultes autres que ses parents.

2. Du contexte :

- Le groupe éducatif partait en camp. Dans le bus se trouvaient huit enfants. Ces dernières semaines, plusieurs épisodes de violence avaient été signalés de la part d'Henri. L'autre enfant, Charles, avait également eu plusieurs difficultés en relation avec la violence entre pairs ces derniers temps. Une semaine en haute montagne allait constituer un défi pour tout le groupe.
- Deux des éducateurs du groupe encadraient le camp. Ils connaissaient bien les enfants, mais étaient peut-être particulièrement soucieux de bien commencer cette semaine qui constituait, pour eux, une sorte de 'challenge'. La préparation du camp les avait passablement occupés les jours précédents. En conséquence, l'éducatrice était peut-être moins disponible qu'habituellement.
- Cet épisode se passait le 3 octobre 1994. Il y avait déjà eu plusieurs épisodes de passages à l'acte d'enfants sur des adultes durant les mois précédents. Le sujet de la violence et de l'autorité de l'adulte face à un groupe d'enfants était évoqué quotidiennement (formellement ou informellement).
- D'une manière générale, la direction attendait de l'adulte qu'il maintienne un cadre clair auprès des enfants.

Les conditions étaient présentes pour que la notion de perte d'autorité vis-à-vis d'un enfant puis d'un groupe influence l'attitude de l'adulte. Ce contexte, avec un enfant comme Henri, qui était légitimé par sa famille à ne pas respecter les éducateurs, créait probablement des conditions favorisant le conflit. Dès lors, l'ultimatum donné par l'éducatrice ne pouvait souffrir de ne pas être appliqué.

Même si je n'aborde pas ici l'analyse de ces faits, par rapport aux attentes des pouvoirs publics et de la société, je dois cependant me poser la question de ce qu'il serait advenu, pour cette éducatrice, si la mère de l'enfant, alors opposée à l'institution, avait porté plainte.

Dans cet exemple, enfin, je relève que la méthode éducative utilisée ici semble être relativement exceptionnelle. Je n'ai pas connu d'autre cas de passage à l'acte d'enfant de la part de cette professionnelle. On peut donc en déduire qu'il ne s'agit pas, ici non plus, d'une méthode éducative, mais bien d'un ultime moyen utilisé dans une situation donnée.

En conclusion, les douze situations de passage à l'acte que j'ai pu trouver montrent qu'il est impossible de mettre en évidence une relation de cause à effet dans le sens " violence de l'adulte \Rightarrow violence de l'enfant ". Mais ces grilles s'intéressent prioritairement à la violence des enfants sur des adultes et non l'inverse. Je ne peux donc tirer de conclusions pertinentes, pour ce travail de recherche, sur la base de ces grilles. Je peux seulement en déduire que, dans notre institution, le passage à l'acte violent de l'adulte sur l'enfant ne provoque pas forcément une réaction physique de la part de l'enfant. Trois actes violents de la part d'adultes ont été à l'origine immédiate d'une réaction physique de l'enfant. Cela signifie un tous les trois ans. Même si nous ne tenons pas de statistique du nombre de gifles données par des adultes à des enfants, je peux les estimer au minimum à une dizaine par année. La grande majorité des actes de violence des adultes n'amène donc pas de réactions similaires immédiates chez l'enfant.

Pouvons-nous dès lors émettre l'hypothèse que les passages à l'actes des adultes ont été suffisamment 'compréhensibles' pour que les enfants ne les mettent pas en cause ? Probablement dans une grande partie des cas. Relevons que, parfois, l'enfant qui n'accepte pas du tout la sanction physique fugue... En outre, l'enfant fugue généralement pour retourner chez son père ou sa mère. Ce qui sera à l'origine d'une démarche relationnelle délicate, où les réactions émotionnelles, de part et d'autre, dominent.

3. Conditions souvent préalables au passage à l'acte

Dans l'analyse du passage à l'acte, du point de vue de l'adulte en interaction avec l'enfant, je relève parmi les exemples recueillis, deux situations qui obligent - sur le moment et pour cet adulte - à un acte autoritaire : la peur et ce que j'appellerai la 'saturation'.

3. 1. La peur

Dans plusieurs cas, la peur est citée spontanément comme étant à l'origine d'un comportement violent. Dans ce cas, la peur produit une réaction de contrôle ultime de la situation qui ne peut souffrir de remise en question. L'acte violent est donc un moyen en partie utilisé consciemment, qui ne semble effectivement pas de l'ordre du réflexe. Ce n'est cependant pas un acte mûrement réfléchi non plus. Je le qualifierai de 'semi-conscient'.

Selon un juge neuchâtelois interrogé dans le cadre d'une journée d'étude, il apparaît qu'un éducateur mis en danger par un enfant a le droit de se défendre physiquement. Mais cela doit constituer un réflexe, un acte totalement spontané lié à un danger réel. Dans ces cas, la peur est assurément à l'origine de l'acte. Dans les exemples contenus dans ce travail, il apparaît davantage que l'usage de la violence résulte d'un choix, bien que la peur en soit le moteur. Si nous reprenons l'exemple du tracteur (cf. le chapitre de présentation de la Fondation Borel), il y a en fait deux actes violents de la part de l'adulte : le retrait du jeune de la cabine et son plaquage au sol.

Manifestement, la peur est l'émotion qui a amené l'adulte à intervenir violemment. Sans doute cette peur, existentielle, a-t-elle renvoyé l'éducateur à la seule issue possible en fonction de sa personnalité : une réaction claire, mais violente. Sans doute également, le jeune en question était-il habitué à ce genre de réaction. En adoptant ce comportement (aller dans le tracteur et l'actionner), il savait qu'il allait provoquer une réaction de la part de l'adulte. Et cela a fonctionné :

- Le jeune a été stoppé dans son action dangereuse,
- Il a pu tester sa propre force physique par rapport à l'éducateur,
- Il a amené l'adulte à utiliser la force pour maintenir son autorité.

En fait, le jeune en question était habitué à ce que les limites, de la part de son père, soient marquées physiquement si nécessaire. Il n'était pas un enfant maltraité, simplement éduqué de façon sévère. Mais cet épisode lui a permis de mobiliser tout son réseau, notamment sa famille, puis, par la famille, l'assistant social.

En règle générale, le soutien que l'enfant trouve auprès de sa famille constitue sans doute une forme de relation, un message assez clair à et de ses parents. Ce soutien réassure l'enfant par rapport à des parents qui doivent le placer, donc se séparer de lui. Dans ce sens, de tels faits ont un impact positif. Mais jusqu'à quel point un enfant ne va-t-il pas provoquer le conflit physique dans le but de s'assurer de la permanence de l'amour de ses parents ? Je ne répondrai pas à cette hypothèse d'ordre psychanalytique, je n'en aurais pas les moyens. Mais nous devons également, lorsque nous cherchons une responsabilité dans un acte, nous poser cette question : quel est, pour l'enfant, le bénéfice secondaire du passage à l'acte physique de l'adulte ?

Un épisode comme celui ci-dessus n'a pas eu de conséquence pour l'éducateur. Nous en avons parlé passablement, notamment dans le cadre d'un réseau incluant la famille. Puis le quotidien nous a occupés à d'autres problèmes. Quant à l'enfant, il a pu poursuivre son activité de façon correcte dans le groupe, il a terminé son année scolaire et est entré en apprentissage (qu'il a ensuite terminé avec succès). Son passage dans notre institution a cependant été marqué par de nombreuses provocations, amenant plusieurs fois l'adulte à réagir (pas toujours physiquement bien sûr).

Pris dans ce contexte, et indépendamment de la notion de bénéfice secondaire, l'acte en question a confirmé le fonctionnement habituel de l'enfant. Nous n'avons pas exploité ce problème par une analyse approfondie du sens de l'acte. En écrivant aujourd'hui ces lignes, je le regrette. Cela aurait peut-être été utile.

Dans l'autre sens, si cet acte de contention physique avait eu des conséquences pour l'éducateur (par exemple si l'enfant ou ses parents avaient déposé une plainte pénale) il est probable que le geste, en soi, aurait pu être considéré comme trop violent. Il me semble alors important de penser au principe de proportionnalité, dont nous parlerons plus loin dans ce travail, qui est évoqué par le directeur de l'Office cantonal des mineurs :

" Je n'exclus pas, et d'ailleurs cela se passe de temps à autre dans une institution, que, par rapport à un comportement particulier d'un enfant, qui provoque l'adulte aux extrêmes limites, un geste soit posé par un éducateur, comme un père en arrivera parfois à donner une fessée à un enfant, un coup de pied au derrière à son adolescent, une gifle(...) Il y a une quantité d'éléments qui entraînent ce que j'appellerai une voie de fait, mais encore une fois compatible avec le principe de la proportionnalité, valable pour le père de famille dans le domaine des châtiments corporels. "

Nous nous trouvons donc dans cette situation, peut-être relativement spécifique à l'éducation spécialisée, où les expériences communes à l'enfant et à l'adulte se rejoignent dans l'expression physique de limites mutuelles. Mais il apparaît, du moins dans l'exemple ci-dessus, que l'intervention institutionnelle vise davantage à protéger le professionnel qu'à utiliser le problème comme un levier pour 'aller plus loin' ! Pierre Marc dit que souvent le pédagogue fait 'feu de tout bois'. Je suis parfaitement d'accord avec cette métaphore et souvent à l'affût de la moindre 'brindille' à exploiter. Mais, dans le contexte de la violence de l'adulte face à l'enfant, l'institution tend peut-être davantage à éteindre le feu, le terrain étant 'miné', comme nous allons le voir plus loin, et le principe de proportionnalité pas toujours simple à appliquer.

Aborder la violence adultes/enfants, sans culpabiliser, mais en recherchant un sens, ne serait-ce pas de la prévention ?

3. 2. La saturation

Nous nous trouvons ici dans la situation de l'éducatrice qui donne une gifle à un garçon qui ne respecte pas, à trois reprises, la consigne de rester à l'intérieur de son groupe éducatif. Excédée, l'éducatrice marque une limite par une gifle. Il en va de même avec l'exemple du départ en camp et de la gifle sur un ultimatum. Encore que, dans cette situation, la saturation amène l'éducatrice à poser une limite qui va devenir à son tour un piège par rapport au maintien de son autorité sur le groupe.

Nous le verrons, plusieurs situations de violence physique tiennent à la saturation d'un éducateur confronté de façon répétitive au même problème. Le plus souvent, les provocations ont lieu au sein d'un groupe d'enfants. Il s'agit, pour l'adulte qui encadre ce groupe, de maintenir son autorité.

Combien de fois ai-je entendu des professionnels me dire : " ils sont impossibles ce soir, je n'en peux plus ", ou encore : " ils n'ont pas cessé de provoquer tout l'après-midi, j'en ai vraiment assez, heureusement que j'ai terminé ". Effectivement, dans cette partie qui traite des interactions, il faut relever le mode relationnel qui s'instaure entre enfants et adultes. Dans ce sens, il me semble utile de considérer le début de l'activité professionnelle de l'adulte. Je livre ici quelques éléments d'appréciation spécifiques à Dombresson, qui n'engagent que moi : à son arrivée dans l'institution, le nouveau professionnel, quelle que soit sa fonction, est l'objet de tests de la part des enfants. Ceux-ci suivent approximativement le rythme suivant :

- Dans un premier temps, les rapports sont généralement assez ouverts, voire chaleureux et pour le moins corrects.
- Après quelques mois (souvent deux à trois), le professionnel va être l'objet de demandes, de la part des enfants, auxquelles il va devoir apporter ses réponses. Les premières frustrations, préalablement tolérées, prennent une dimension plus importante.
- La période de test passe par un paroxysme vers six à huit mois d'activité.
- Dès lors, les professionnels sont connus par les enfants pour adopter, dans une situation donnée, un certain type de réaction.
- Ensuite, soit le professionnel démissionne, soit sa place est faite et il peut commencer à réellement 'travailler'.

Il est intéressant de rechercher, plusieurs années après, la perception que l'enfant avait de ces situations où, en provoquant suffisamment, il parvenait à faire sortir l'adulte de sa retenue. La notion de saturation prend alors sens. Les anciens enfants se souviennent de ce qu'ils osaient faire avec un adulte. J'ai même été impressionné de voir la précision de la description de certains actes qui ne visaient qu'à pousser à bout l'éducateur. Voici un témoignage d'un ancien enfant à ce sujet :

"Jocelyne (éducatrice), elle n'arrivait pas à nous faire obéir. Alors elle s'énervait très rapidement et elle nous donnait des gifles. Après elle considérait qu'on les avait bien méritées. Elle ne s'excusait jamais. Alors nous, on s'organisait pour réellement déranger tout le temps de sa présence. Lorsque l'un de nous avait fini, ou avait reçu une gifle, c'est un autre qui commençait..."

On le voit, les enfants s'étaient presque organisés pour amener l'adulte à saturation. Je ne connais pas assez l'éducatrice concernée, qui a depuis quitté l'institution, pour aborder avec elle la façon dont elle vivait son activité sur les groupes éducatifs. Sa perception serait peut-être très différente de la description de l'ancien élève. Je pense cependant que ce mode de provocation devait être, au moins en partie, une réalité. Dans ce sens, ce témoignage illustre bien une situation où l'adulte est poussé jusqu'à sa limite, où il est saturé.

Inévitablement, lorsque ceci se produit, le risque de passage à l'acte est plus important. Une telle situation doit être abordée avec l'éducatrice. Sinon, on risque d'arriver vers une dérive éducationnelle, où la gifle devient un moyen pédagogique qui, en outre, s'use très rapidement et n'est alors même plus d'aucune 'utilité'.

Je pense que certains professionnels peuvent effectuer un excellent travail en dehors d'un milieu provocateur comme celui qui existe à Dombresson. Ceux-là doivent pouvoir en parler et au besoin modifier leur orientation professionnelle. Ce sont des cas où l'histoire personnelle des enfants et des adultes se rencontre d'une façon malheureuse, en ternissant très sensiblement le bénéfice de la relation éducative adulte/enfant. Ce ne sont pas des situations pathologiques, simplement événementielles.

Compte tenu de la spécificité de cette relation (enfant placé/éducateur spécialisé), il est intéressant, ici, de regarder le point de vue de l'enfant.

4. La violence vue par l'enfant

L'interview d'enfants m'a confronté à un problème : afin de pouvoir préciser mes questions et trouver des références communes pour ce qui concerne les lieux ou les personnes, j'ai souhaité retrouver deux anciens enfants que j'avais connus au moins quelques années. Il fallait qu'ils aient, en outre, pris suffisamment de distance avec le placement pour pouvoir porter un regard critique sur leur séjour en institution.

J'ai d'abord rencontré un jeune homme placé de 1992 à 1997. A l'époque, j'avais moi-même procédé à son admission. Depuis sa sortie de Dombresson, il était encadré dans une institution pour adolescents. Il avait rompu deux contrats d'apprentissage et venait de couper court à tout encadrement éducatif (depuis quelques semaines). Pour le contacter, je suis passé par son Natel, que sa mère connaissait. Il préférait ne pas révéler (ou me révéler) son adresse actuelle. Nous nous sommes donc retrouvés dans un café.

C'était un jeune fréquemment confronté à des problèmes de prédélinquance et facilement violent avec d'autres enfants. A l'époque de son séjour à Dombresson, il ne faisait pas partie des jeunes concernés par les passages à l'acte vis-à-vis d'un adulte.

Dans l'interview, ce jeune fait état de violences de la part d'adultes, mais toujours en les excusant. Pour ce qui le concerne, il se souvient avoir reçu une gifle qu'il analyse aujourd'hui ainsi :

Le jeune : Au Centre habituellement j'étais assez calme, c'est vrai ça m'arrivait avec les petits parce que je m'énervais souvent quoi... au groupe... si je regarde en arrière je disais : "ouais, à cause des adultes..." ; moi-même j'ai vécu des violences qu'avec les jeunes, mais avec les vieux pas... j'ai souvenir une fois qu'il y a une éducatrice qui m'a pris parce que j'étais sorti en dehors des limites qui m'a refilé une baffé et qui m'a ramené jusqu'au groupe. C'était Violaine.

J.-M. V. : Et puis... ton souvenir de cette gifle ?

Le jeune : J vous dis, franchement, je méritais quoi ! Je l'ai énervée et puis... pof !

J.-M. V. : Tu te souviens précisément pourquoi elle te l'avait donnée ?

Le jeune : Parce qu'elle m'avait interdit de sortir pendant un moment et puis j'étais quand même sorti, j'étais allé voir juste un ami au B1. Elle m'a trouvé sur le chemin alors elle s'est énervée !

J.-M. V. : Connaissant bien Violaine, je ne pense pas qu'elle ne t'ait rien dit avant...

Le jeune : Oui, elle m'a pris, elle m'a secoué contre l'armoire et elle m'a dit, je me rappelle : "ouais... t'as pas entendu ce que je t'ai dit ? " Elle m'a foutu la gifle et m'a pris, elle m'a traîné jusqu'au groupe.

J.-M. V. : Tu avais quel âge ?

Le jeune : Douze ans à peu près...

J.-M. V. : A ton avis, tu méritais cette gifle ?

Le jeune : Ouais, disons ouais c'est vrai que là, j'allais un peu loin parce que c'était la troisième fois que je sortais et c'était la deuxième fois qu'elle m'avait surpris elle-même...

J.-M. V. : Est-ce que tu en as reparlé avec Violaine ?

Le jeune : En première phase je l'ai critiquée mais après... euh... je l'ai engueulée quoi mais après... non... je l'ai oublié... ça s'oublie vite quoi !

Ne nous trouvons-nous pas ici dans un cas qui relève du principe de proportionnalité cité précédemment ?

Il est vrai que l'acte en soi est violent : secouer l'enfant et lui donner une gifle. Mais l'enfant lui-même, plusieurs années après, considère encore que cette éducatrice n'était pas une éducatrice violente. Il légitime cette gifle. Elle l'aurait peut-être également été de la part d'un parent. Dans ce cas, le principe de proportionnalité devrait-il alors s'appliquer davantage à la fréquence de tels comportements qu'à l'acte lui-même ? Bien que le jeune soit en mesure aujourd'hui de juger si effectivement il s'agissait d'un acte de violence, il récusé immédiatement cette assertion et étaye sa position.

Et pourtant si, en administrant cette gifle, l'enfant avait été déséquilibré et s'était blessé en tombant, n'aurions-nous pas été dans une même situation que l'exemple cité en introduction à ce mémoire ? Comment un acte, *a priori* ferme, mais compréhensible dans notre culture, aurait-il été traité s'il y avait eu une conséquence physique ? Et si les parents avaient, encouragés par exemple par leur enfant, décidé de porter plainte, que serait-il advenu ?

N'y a-t-il pas une responsabilité à l'échelon social et politique à condamner systématiquement tout acte ferme de ce type ? Ne sommes-nous pas en train de confier des mandats impossibles, en attendant des institutions pour enfants qu'elles s'occupent de façon non-violente d'enfants qui sont retirés à leur famille et qui vivent donc une situation de violence institutionnelle et sociale permanente ? Si le placement constitue actuellement la réponse de la société au problème de certains enfants, n'y a-t-il pas un paradoxe à ne pas tolérer ce qui *a priori* relève du principe de proportionnalité ? Ou est-ce dans l'appréciation de l'application de ce principe qu'il faudrait agir ?

Le jeune en question ne conteste pas le geste. Il estime qu'il y a plus grave que la violence physique :

Le jeune : (...) Il y avait même plus de cas de violence entre jeunes... qu'entre vieux... c'est... c'est plus rare. Mais... moi c'était surtout aussi le psychique parce qu'on essayait de vous dire que vous n'étiez rien quoi, vous étiez des enfants mais des délinquants et puis que... à pas mal de mes amis quoi !

J.-M. V. : Mais je ne comprends pas qui disait cela ?

Le jeune : Des adultes...

J.-M. V. : Ils disaient que vous étiez des délinquants et que vous n'étiez rien ?

Le jeune : Ils ne le disaient pas comme ça. Certains jeunes ils ne le comprenaient pas. Mais il y en a des qui venaient vers vous, pis qui disaient : "tu fais encore ça toi ? t'es pas capable de faire ci ou de faire ça ?" Au lieu de l'aider puis de l'encourager, ils le rabaissaient encore plus. Ça, ça fait réfléchir le jeune, ça passe pas comme ça !

Il est vrai que, dans ces propos, la violence va bien au-delà de l'acte physique qui semble, lui, clair, voire compréhensible pour l'enfant. Même si l'on ne peut promouvoir ce dernier, on peut le comprendre. Il n'en va pas de même de la violence décrite dans les lignes ci-dessus. Le jeune parle manifestement de ce qui le touchait profondément. Il le disait déjà lorsqu'il était placé à Dombresson. Il m'avait à l'époque parlé de ses ressentiments. Cela se confirme dans la suite de l'interview :

Le jeune : Pour certains oui mais pour certains non quoi. C'est des cas toujours, chaque jeune est un cas pis chaque jeune a son passé, pis faut le prendre comme... par son comportement...

J.-M. V. : Mais tu ne crois pas que chaque adulte a aussi son passé ?

Le jeune : Ouais, chaque adulte doit aussi réfléchir, mais eux, c'est pas la même chose quoi, ils sont là pour exercer leur métier quoi, c'est un travail ! C'est pas une vie privée ! Ils doivent pas se comporter en... par rapport à leur humeur. C'est un boulot comme les autres. Ils doivent savoir se comporter correctement, comme c'est prévu quoi !

On voit que pour ce jeune, la violence physique n'a pas été ressentie de façon traumatique. Mais la violence verbale, surtout celle qui touche à la dévalorisation de l'enfant, l'a touché.

Revenant sur la violence physique, je constate que le jeune continue, même dans des situations apparemment violentes, d'attribuer plus d'importance à ce qui est en lien avec la dévalorisation personnelle qu'à ce qui relève d'actes violents. Voici son appréciation de deux situations qu'il a amenées de lui-même dans l'interview :

Le jeune : (...) Une fois j'ai même vu une table gicler dans la classe alors... euh... ouais gicler quoi...

J.-M. V. : C'était quoi l'histoire de la table ?

Le jeune : C'était avec Charles, un copain, je ne sais pas si vous vous en rappelez ?

J.-M. V. : Il y avait une remplaçante, non ?

Le jeune : Oui, en fait, c'était un remplaçant, qui a giclé la table... mais ça va, c'était pas encore... Ouais ça s'méraitait encore parce que il l'avait bien énervé quoi...

Sur le thème de la table, comme il n'y avait pas eu de violence physique de l'adulte directement dirigée contre l'enfant, le jeune excuse donc l'adulte. Il n'en va pas de même pour une violence perçue comme plus banale mais qui à nouveau le touche beaucoup. On sent de l'émotion dans sa voix lorsqu'il aborde ces thèmes, ce qui n'est pas le cas lorsqu'il s'agit de violence manifeste (la gifle ou la table), où il parvient à parler sans détour et avec clarté.

Voici ce qu'il dit sur cette autre forme de violence :

Le jeune : Mais des fois il y avait de la violence gratuite quoi, un petit peu... par exemple un adulte qui vient et qui vous fout des baffes en disant : "eh ! nè nè nè !" [le jeune montre, avec sa main, son occiput]. Il vous embête quoi. En fait, pour lui peut-être que ce n'est pas du mal, mais pour l'enfant, c'est un tort, parce que l'enfant y comprenait pas, pis pour le vieux c'était plutôt pour s'amuser ! (...) Mais c'était quand même des baffes ! Je veux dire c'est pas des petites claquettes quoi.

En écoutant cet ancien enfant, ne faisons-nous pas fausse route (nous au sens large) en attribuant, dans notre société, trop d'importance à ce qui est 'objectif', comme une gifle, et en prenant peut-être le risque de voir se développer une autre forme de violence, plus discrète mais, ici en tout cas, très mal ressentie...

L'interview du second jeune, que j'appellerai Laurent (L. dans les interviews), vient confirmer ces points. Aujourd'hui âgé de 25 ans, Laurent a vécu treize ans dans l'institution. Lui aussi peut faire part de passages à l'acte violents de la part d'adultes. Mais immédiatement, il justifie, banalise, voire excuse, ces actes :

J.-M. V. : Te rappelles-tu avoir toi-même été confronté à des situations que l'on pourrait qualifier de violentes ?

L. : Une fois j'avais peut-être dix ans, c'est la première fois que je m'en souviens. J'étais en chambre avec un autre et on n'avait pas trop envie de dormir, et on faisait les ânes. Au bout du quatrième ou cinquième rappel à l'ordre, ben ma foi, après quelques échanges verbaux, déjà à cet âge, on a pris notre baffe quoi ! Celle là elle était violente, ouais, celle-là je m'en souviens. Pis on a été se calmer, au sous-sol dans une salle. L'éducateur nous a emmenés nous calmer là en bas et réfléchir un petit coup... avec un ou deux mouchoirs...

J.-M. V. : Vous pleuriez ?

L. : Non, parce que moi je saignais du nez et puis bon... c'était vite fait, hein ? Sinon peut-être quelques pieds au cul, quelques... comment dire... (...). En fait, je réalise que toutes les éventuelles baffes ou pieds au cul qu'on a pris, je pense que c'est parce qu'on avait bien poussé. Rien n'arrive par hasard. Il y a des fois où, au bout d'un moment, ça part tout seul, c'est même pas forcément voulu de la part de l'adulte. C'est peut-être pas ce qu'il avait pensé faire, mais des fois, il y a les nerfs qui dépassent un petit peu le reste quoi ! Surtout si c'est la quinzième fois que vous répétez les choses, c'est pas toujours très triste... Ça doit pas être évident non plus.

On peut supposer que cette gifle aurait pu provoquer une réaction de la part de l'enfant ou de ses parents. Trois raisons semblent expliquer pourquoi, dans ce cas, l'épisode reste entre les personnes concernées :

1/ Cette gifle semble avoir été, malgré sa violence, acceptée par l'enfant de l'époque. Il l'exprime aujourd'hui ainsi :

J.-M. V. : Après cette gifle, est-ce que tu en as parlé avec quelqu'un ?

L. : Oui, parce que cet éducateur il a une particularité c'est de toujours s'excuser. Parce que, y'a pas qu'à moi qu'il a donné des baffes, depuis treize ans et demi que je le connais, il y en a d'autres qu'il a dû secouer. Mais j'ai toujours su ou vu qu'un peu plus tard, quand l'orage avait passé, il allait s'excuser. Pour nous lors de cette gifle il avait dit (à peu près) : " vous avez dépassé les bornes, moi aussi, et pis voilà, c'est en ordre, le problème est réglé. "

J.-M. V. : Et pour toi, il était réglé le problème ?

L. : Oui.

Cette notion d'excuse me semble primordiale pour qu'un acte comme une gifle soit vécu le moins mal possible par l'enfant. Reconnaître que l'on a, comme l'enfant, dépassé les limites est un pas relationnel important de la part de l'adulte vis-à-vis de l'enfant. C'est la reconnaissance de l'acte, donc de son identité.

2/ L'enfant vivait dans un milieu familial carencé où il ne pouvait pas trouver de soutien réel. La pauvreté relationnelle qui en découlait limitait sensiblement le nombre de personnes avec qui il aurait pu en parler :

J.-M. V. : Et ta maman ? [le père n'avait aucun contact avec son fils]

L. : Non, je crois qu'elle n'en a même pas eu d'échos.

J.-M. V. : Tu rentrais le week-end ou pas ?

L. : Parfois, cela variait, mais le plus souvent je rentrais, mais je ne me souviens pas avoir parlé de ça.

J.-M. V. : Et d'autres personnes ?

L. : Non, il n'y avait que nous trois... et peut-être les autres enfants.

3/ Le fait que L. considérait que l'adulte avait le droit de donner une gifle :

J.-M. V. : Lorsque tu as reçu cette fameuse gifle, quand tu avais dix ans, si tu avais su que l'éducateur n'avait pas le droit de te la donner, avant de la recevoir, aurais-tu été incité à être plus provoquant encore ?

L. : Possible ouais... je dirais même forcément. C'est le plaisir du jeu. Si on sait qu'il a pas le droit de donner une baffe, on le pousse encore plus...

J.-M. V. : Des jeux comme ça, ici ça existe ? Par exemple, je sais que des jeunes ont parfois beaucoup provoqué leur prof et après, lorsque celui-ci s'énervait, ils disaient : " touchez-moi pas sinon je dépose plainte. "

L. : Ben ouais, si ils savent qu'ils ont la loi, ils vont encore pousser jusqu'à ce qu'il le fasse, pour avoir le plaisir de faire ce qu'ils disent.

J.-M. V. : Et toi, lorsque tu avais dix ans, est-ce que tu savais que tu avais la loi avec toi ?

L. : Non.

Il est intéressant de relever ce contexte. Il semble que le fait d'informer clairement sur les droits de l'enfant peut être à l'origine d'une augmentation de la provocation de la part des enfants. Nous sommes dans un paradoxe. Je ne mets absolument pas en cause les droits de l'enfant, qui constituent un acquis fondamental pour les enfants du monde et sont à l'origine de beaucoup de remises en questions.

Comment, dès lors, informer l'enfant de ses droits, lorsqu'il s'agit de jeunes qui vont peut-être, consciemment, s'organiser pour en abuser ?

Si, il y a quinze ans, L. ne semblait pas au courant de ses droits, il en va autrement aujourd'hui. En décembre 1999, dans le cadre d'une journée de travail sur la violence, je me trouvais en présence de 120 personnes environ : professionnels de la Fondation Borel, travailleurs sociaux et enseignants extérieurs au Centre pédagogique et thérapeutique, et presque tous les enfants de l'institution. Dans le cadre d'un débat, c'est un enfant de dix ans qui a demandé : " *est-ce qu'un adulte il ose taper les enfants ?* " La question m'étant adressée, j'ai répondu : " *oui, mais seulement en cas de légitime défense !* " Affirmer qu'en aucun cas l'adulte n'ose utiliser la force aurait été plus juste du point de vue des droits de l'enfant mais, en écoutant ce que nous dit L., cela aurait peut-être généré une augmentation de la provocation de la part de certains jeunes. En outre, la légitime défense constitue effectivement une circonstance qui autorise un adulte à réagir physiquement.

On peut logiquement attendre de l'adulte qu'il adapte son action en fonction des réalités socio-politiques dont font partie les droits de l'enfant. On constate cependant que cette réalité peut amener l'éducateur à être davantage provoqué par les enfants qui connaissent ces droits. Lorsque j'entends ces récits d'anciens enfants qui vivaient dans une certaine 'ignorance' à ce sujet, je reste songeur sur l'effet de l'application stricte et rigide de ces droits aujourd'hui :

L. : (...) Dans l'ensemble les éducateurs avaient plutôt tendance à dire que la gifle était méritée, mais comme ils n'avaient pas l'obligation d'aller s'excuser, et qu'ils pensaient qu'il n'y avait pas de raison de s'excuser, ben ils ne s'excusaient pas, point ! Alors là c'est clair qu'après il est pas aimé. Et je pense que chaque fois que ce sera lui au groupe ou en classe, il risque d'y avoir des problèmes...

J.-M. V. : Même si vous risquez de prendre une baffe ?

L. : Oui. A l'époque je détestais une éducatrice. Je la détestais ! Des baffes elle doit aussi m'en avoir mis. Mais personne ne l'aimait dans le groupe, alors on la poussait. Parce qu'on ne l'aimait pas. Alors on lui montrait qu'on ne l'aimait pas. Pis pour ça il fallait faire des conneries, il fallait surtout ne pas obéir. Et ben voilà ça engendrait ce que ça engendrait. Des fois elle faisait le poing dans sa poche, des fois elle nous punissait autrement parce qu'en fait au bout de trois baffes après trois jours, quand tu vois que ça n'avance pas, ben tu punissais autrement, il n'y a pas de miracle (style copier des pages de dictionnaire par exemple).

On constate que la sanction physique répétée ne constitue pas un moyen efficace, pour l'adulte, de se faire respecter de l'enfant. Au contraire, à un moment donné, cela induit même un effet contraire qui oblige l'adulte à prendre d'autres moyens (ici cependant inefficaces apparemment). On peut se demander si un enfant comme L. va devenir lui-même violent dans sa façon d'éduquer ses enfants. Il semble que non. Lui-même se considère comme un homme qui chercherait davantage à 'calmer le jeu' qu'à devenir violent. Il le constate déjà dans l'éducation qu'il donne à son fils de deux ans et demi.

Le fait de réfléchir, lors de cette interview, à la violence, joue cependant un rôle dans les réponses que me donne L. Au début de notre rencontre, il banalise les réactions violentes de l'adulte. Par la suite, il évoque une situation de violence qui l'a touché, mais qu'il pense avoir dépassé du fait des excuses de l'éducateur. Ensuite, il évoque le jeu (la provocation volontaire des enfants) comme étant à la base de contre-attitudes violentes de la part d'une éducatrice et aborde alors les autres formes de punition. Pour lui, les punitions ne sont pas violentes :

L. : Il y a un prof, une fois il m'a donné une punition parce que je lui avais tiré une boule de neige dessus et ça avait tout mouillé ses livres. Il m'a donné une punition, il y avait une feuille A4 quadrillée, je devais remplir au crayon de papier le premier carré en noir puis un blanc puis un noir, etc., cela sur 4 pages A4. Cela m'avait pris un temps, mais un temps. Au début c'était bien noir puis peu à peu c'était toujours plus léger... mais bon...

J.-M. V. : C'était plus violent que les gifles ?

L. : C'était surtout plus chiant. Violent... euh...

J.-M. V. : S'il t'avait donné une gifle au lieu de ça ?

L. : Ouais j'aurais peut-être pu l'éviter, il avait des bouquins... partir en courant... mais on faisait des bagarres de boules de neige avec lui, mais là il avait des bouquins et ça l'avait fait mousser. Mais après la punition, on faisait attention de pas lui tirer dessus quand il avait des bouquins... je pense qu'il y a certaines punition que... en fait la punition c'est quand même mieux que la baffe... parce que la baffe, la baffe ça tente à recommencer... jusqu'au jour où, en fait un jour, ce qui va se passer c'est que, pour autant qu'on reste avec le même éducateur pendant longtemps, un jour ou l'autre, l'enfant aura fait des apprentissages physiques, par des empoignades, comme ça, jusqu'au jour où ce sera l'enfant qui va en mettre une parce qu'il sera plus fort que l'éducateur ou l'éducatrice. A un moment donné il va un petit peu se venger, et il va se venger physiquement, ça c'est sûr. Et ça dépend aussi du gamin. Ça peut être plus ou moins violent.

L. considère donc, en fin d'entretien, que la sanction physique n'est pas pertinente en tant que moyen d'éducation. Elle ne l'est pas non plus en tant qu'affirmation d'autorité de la part de l'adulte. Il exprime ce sentiment alors même que la gifle, dont il m'a parlé dès le début de l'entretien, ne semble pas avoir été mal vécue, du moins ultérieurement :

J.-M. V. : Tu ne vis pas cela comme un souvenir traumatisant ?

L. : Non.

J.-M. V. : Aurait-il dû ou pu faire autrement ?

L. : Dans un sens oui, mais ça revenait aussi à nous... je pense que peut-être j'aurais réagi la même chose, peut-être moins violemment, mais j'comprends, c'est clair qu'un moment donné, c'est pas une solution de faire comprendre les choses, mais, quand il y a quand même neuf enfants euh..., ça fait des longues journées, pis je pense qu'il y a des fois ça doit être plus dur que d'autres pour les éducateurs. Je pense que ça doit pas être toujours drôle.

Il est difficile de discerner ce qui relève de la dynamique de l'entretien, de ce qui correspond véritablement à la pensée intime de L. En fin d'entretien, il prend effectivement position contre l'usage de la force... mais l'ensemble de son discours est plus ambivalent.

5. Interview filmée sur la violence

Il s'agit d'une interview réalisée par le médecin-psychiatre du Centre, en collaboration avec l'orthophoniste. L'objet de l'interview est une discussion avec quatre jeunes adolescents placés à Dombresson. Le thème en est la violence dans l'institution et l'usage de l'écrit comme moyen pour médiatiser la violence.

A l'époque de l'interview, sur les quatre jeunes en questions, trois étaient placés en raison, notamment, de problèmes de violence à l'école. Dans les trois cas, l'école avait refusé de maintenir l'insertion de l'enfant. Le quatrième n'avait jamais été signalé pour des actes de violence. Tous les quatre cependant avaient au moins une fois dû écrire, en guise de sanction, un texte de réflexion sur leur violence.

Dans l'interview, la discussion débute sur la violence entre enfants ; elle est difficile à objectiver, les exemples concrets ne parvenant pas à être exprimés, au début du moins. En fait la violence semble banalisée et elle renvoie facilement à des propos excessifs, prenant alors une dimension quelque peu jouissive. Il y a effectivement une part de 'cinéma' qui ne tient d'ailleurs pas, face aux clarifications demandées :

" Une fois, j'étais venu au Centre avec ma copine, un mec l'a juste regardée et je lui ai dit : "tu cherches quelque chose ?" Je ne sais plus ce qu'il a répondu mais il m'a foutu une beigne, alors je lui ai envoyé un coup de boule. Le lendemain, je me suis retrouvé avec dix mecs sur moi, je savais plus où j'en étais... mais j'aurais aussi pu faire venir mes copains... "

A la question de ce qui s'était passé avec ces dix garçons contre lui, le jeune répond :

" Ils voulaient l'aider (...) Enfin... le venger... mais il ne m'ont rien fait, il ont juste voulu me bousculer un peu... "

Par rapport au sujet qui nous intéresse, la violence des adultes, ils évoquent effectivement les mêmes scénarios que les jeunes interviewés plusieurs années après leur départ :

" On se tape [entre enfants], ouais, mais dès qu'un éduc. réagit, alors on se met tous contre lui... et là on peut aller très loin !"

On retrouve en fait le schéma de provocation extrême qui caractérise peut-être une partie de la population accueillie dans un Centre comme Dombresson. Cette provocation prend, chez les jeunes interviewés, un caractère perpétuel et semble passer, à plusieurs reprises et pour deux des jeunes au moins, par des contre-réactions violentes de l'adulte :

" Une fois j'ai menacé mon éducateur avec un poing américain, il m'a foutu deux baffes, m'a couché sur mon lit et m'a tordu la main en arrière pour me le prendre et confisquer. "

Tous trois considèrent qu'ils étaient violents avant de venir à Dombresson. Si leur violence n'a pas forcément 'augmenté', ils estiment qu'elle n'a dans tous les cas pas 'diminué'.

Le quatrième jeune, lui, n'a jamais été provoqué par un adulte et ne se retrouve pas dans les propos de ses pairs, sinon qu'il s'estime également provocateur dans certaines situations. Il semble donc que le comportement violent d'un jeune, notamment dans sa dimension de provocation, suscite plus facilement chez l'adulte un comportement également violent. Il importe également de prendre en considération le fait que les trois enfants, dans leur anamnèse, ont connu de la violence physique intra-familiale. Ayant développé ensuite un comportement violent extra-scolaire, il est logique que ce mode relationnel se retrouve à Dombresson de façon significative.

On retrouve l'influence de ce que j'ai appelé ci-dessus la saturation. Un enfant, puis un groupe d'enfants qui s'organisent pour pousser à bout un éducateur, ou un enseignant, vont parfois se trouver en face de quelqu'un qui, même s'il connaît sa violence, va réagir physiquement. L'exemple du poing américain en témoigne : où est la limite entre légitime défense et acte éducatif ?

A nouveau, dans un tel cas, pouvons-nous réellement condamner l'éducateur qui utilise la force ? Ne sommes-nous pas au-delà des limites rencontrées dans la vie 'normale' d'une famille ? Même le principe de proportionnalité, par rapport à l'acte et la réaction, est ici discutable. Nous ne devons pas aborder le problème au travers d'une analyse de type linéaire, mais bien en prenant en compte l'ensemble des acteurs du système, tels que définis précédemment.

6. Eléments complémentaires

Il apparaît, à travers les interviews ci-dessus, que le problème de l'autorité, dans le cadre d'un groupe d'enfants, se joue de façon particulière ou du moins est perçu ainsi par les acteurs, qu'ils soient adultes ou enfants. L'adulte attribue une importance parfois existentielle à cette dimension, qui va le pousser à

mettre en place des moyens spécifiques pour se faire respecter par les enfants. Les enfants, eux, vont, au travers de leurs expériences relationnelles avec les adultes, présenter des comportements qui placent l'adulte dans des situations parfois extrêmes, dans lesquelles l'attitude du professionnel va déterminer les comportements futurs des enfants, qui vont eux-mêmes amener l'adulte à se repositionner, etc.

Dans cette dynamique, des temps d'arrêt sont nécessaires pour permettre à l'adulte de porter un regard sur son attitude et ses répercussions. A Dombresson, ce sont les temps de colloque, parfois de supervision, qui permettent cette démarche.

Indéniablement, l'histoire de la personne joue un rôle sur les attitudes concrètes qu'elle va adopter. Dans les deux interviews d'adultes citées ici, il est question d'éducation ferme, voire sévère pour les adultes concernés. Mais, dans les deux situations également, des démarches ont été effectuées pour réfléchir, entre autres, à ce problème.

Nous constatons souvent que les adultes qui utilisent la force physique pour maintenir leur autorité sur un groupe, sont des personnes physiquement solides, souvent sportives et capables d'imposer une consigne 'de force' si nécessaire. L'un des anciens enfants souligne ce fait en disant qu'il préférerait ne pas trop provoquer un éducateur qui l'avait giflé, car " il se méfiait toujours de lui ". Pourtant, il exprimait un respect réel pour cet adulte et lui reconnaissait de grandes qualités.

Il est également intéressant de constater qu'avec des enfants et adolescents tels que ceux accueillis à Dombresson, les éducatrices ou les enseignantes doivent trouver d'autres modes que la force physique pour assurer leur fonction d'encadrement du groupe d'enfants qui leur est confié. Les problèmes de passages à l'acte relatés dans les différents exemples ci-dessus sont, presque tous, le fait de professionnels masculins et non féminins. L'homme a-t-il davantage tendance à s'affirmer physiquement si nécessaire ? Cette conception de l'éducation qui s'appuie sur l'importance, pour l'éducateur, de tracer, voire d'imposer le chemin est-elle prégnante ?

Sans aucun doute, la notion de 'chef' du groupe agit dans les relations que l'adulte met en place avec son groupe. Cette dimension est rendue plus significative en raison de la particularité d'un groupe d'enfants en institution : la majorité de ceux-ci sont placés contre leur gré. Parfois, les parents eux-mêmes sont opposés au placement. Ils le disent souvent à leur enfant. La dynamique a donc tendance à s'organiser, dès le début du placement, dans le but pour l'enfant de quitter ce lieu vécu un peu comme une 'prison'. Et si ce n'est pas le cas pour l'un ou l'autre enfant, il y a toujours, sur un groupe de neuf jeunes, un ou deux garçons qui vont être en désaccord profond avec cette réalité. Ils le manifestent par leur comportement parfois très provocateur, qui est dans tous les cas déstabilisant pour le groupe éducatif ou la classe.

Créer des conditions de travail positives et agréables n'est donc possible qu'au prix d'une longue préparation, qui se concrétise au travers de relations quotidiennement renouvelées entre adultes et enfants. Nous avons vu que ces relations déterminent la qualité des relations futures avec l'enfant et avec le groupe.

Ce contexte donné par l'adulte et son histoire d'une part, l'enfant et son histoire d'autre part, co-agissant dans un groupe éducatif qui a sa dynamique spécifique, crée un état de reconnaissance mutuelle variable d'une personne à l'autre. Nous avons vu que l'éducateur 'craint' par l'enfant était cependant respecté, alors que ce n'était pas le cas de l'éducatrice 'honnie' et volontairement provoquée progressivement par tout le groupe d'enfants.

Il est indispensable de parvenir à créer un minimum de stabilité relationnelle, donc de reconnaissance mutuelle, pour pouvoir proposer une démarche éducative. En l'absence de cette stabilité, l'adulte est toujours poussé dans un système de réaction. Nous avons vu que l'histoire personnelle des adultes, provoqués par des enfants, va en partie déterminer leur mode de réaction. La réaction physique

constitue un de ces moyens. L'objectif de la réaction de l'adulte, qu'elle soit physique ou non, est presque toujours le maintien de la reconnaissance de son autorité et la clarification d'une relation qui a tendance sur le moment à s'inverser, l'autorité étant mise en cause ouvertement par l'enfant.

Cette analyse est corroborée par un récent travail publié par l'Université de Lausanne [15]. Cette étude montre que les conflits maître/élève peuvent être représentés sur une palette où apparaissent des conflits qui se maintiennent, s'aggravent ou s'apaisent. Il semble que l'évolution d'un conflit vers un apaisement succède davantage à une clarification de la situation, fut-elle physique, qu'à une discussion ou une compréhension amenant l'adulte à nuancer les positions qu'il a prises. Je cite ici un extrait de ce document :

Un enseignant : " (...) J'arrive un matin et je vois deux élèves qui se battent et je monte l'escalier et, euh ! au moment où il me voit il met un coup de boule sur l'autre. C'était un peu de la provocation par rapport à moi quoi ; ils se battaient, bon, je lui fais une remarque ; j'arrive en classe, il y en avait un qui était assis par terre qui pleurait ; il me dit : " A. m'a tapé dessus ", ou je ne sais quoi, donc ça faisait deux. Moi j'étais aussi arrivé un peu fatigué peut-être moins dispos ; j'ai pris le gamin, parce que dans la classe-atelier on a des contacts physiques souvent entre les élèves (...) alors j'ai pris l'élève, puis je l'ai, comme je suis assez costaud, je l'ai pris, je l'ai soulevé et je lui ai dit : " voilà, tu vois, c'est très facile d'attaquer les plus faibles que toi ". On peut facilement, et le gamin s'est défendu, ce que je n'attendais pas, et il a commencé à vouloir me donner des coups de poing et des coups de pied, mais bon, c'était un petit, et moi je suis costaud, alors je l'ai maintenu comme ça jusqu'à ce qu'il se calme, et puis après il s'est calmé, il s'est mis à pleurer ; je lui ai dit, maintenant tu vas un moment te calmer dehors. Et puis je pensais, normalement j'aurais dû sortir avec lui en discuter et puis là je ne l'ai pas fait. Or le gamin il est parti et puis il était fâché quoi ; là dessus (...) ce qui est assez marrant c'est que depuis qu'on a eu ce contact physique je crois qu'il n'a pas de moins bonnes notes que cinq et demi (sur six). Avant (cet incident) il était, il est très intelligent ; il faisait le minimum, et depuis qu'on a eu ce contact physique, il est, il fait des notes brillantes quoi (...) ben maintenant c'est étonnant, mais on a de très bonnes relations quoi, il travaille, il travaille étonnamment bien quoi... " [15, pp. 9-10]

Dans le cadre de leur analyse des interviews effectuées et de leur répartition selon les types de conflits, cet événement est classé parmi les conflits qui s'apaisent. Voici ce qu'en disent les auteurs :

" Dans cet extrait, en effet, on voit un conflit qui s'apaise et fait sortir les protagonistes de leur rapport de force pour accéder à des relations de reconnaissance mutuelle dans le cadre scolaire. Le conflit relaté dans cet extrait illustre un cas de recours à la force physique, un recours qui délimite clairement le rôle de celui qui initie l'affrontement et le rôle de celui qui le subit. Pourtant, ce recours à la force comme moyen de réduire l'usage de la force s'est révélé être un moyen efficace et positif, car il a affaibli l'attrait de la domination par la force pour l'élève qui s'est retrouvé dominé par un plus fort que lui et a rappelé au maître, qui dit qu'il aurait dû clore son recours à la force par une discussion avec son élève qui a subi cette domination par la force, vraisemblablement pour passer de la confrontation physique au dialogue. " [Ibid., p. 11]

On peut supposer que la force physique, utilisée dans le respect du principe de proportionnalité, peut donc être un moyen, pour certaines personnes, d'assurer leur fonction d'encadrement et de créer les conditions permettant la reconnaissance mutuelle, nécessaire à l'acte éducatif. Contrairement à l'exemple cité, il est nettement apparu, dans les interviews effectuées pour ce travail, que la notion de discussion après un passage à l'acte violent d'un adulte était non seulement utile, mais encore nécessaire à l'élaboration de la relation ultérieure.

Interdire purement et simplement le recours à la force, comme cela semble être demandé aujourd'hui, risque de mettre l'enfant et l'adulte dans des situations inconfortables et artificielles car :

1. Nous l'avons vu, la simple interdiction de l'usage de la force physique va inciter l'enfant et le groupe d'enfants à redoubler de provocations à l'égard de certains éducateurs.
2. L'adulte, devant par obligation se contrôler, devra trouver d'autres moyens que la force pour s'affirmer. Cela demande une réflexion individuelle permanente, sans pour autant amener l'adulte à clarifier les rôles, ce qui, nous l'avons vu, est davantage susceptible d'aggraver ou de maintenir les conflits.

Le contexte institutionnel doit alors être pris en considération en tant que moyen complémentaire, participant à la mise en place des conditions de travail de l'adulte. Le problème est particulièrement délicat du fait qu'il s'agit de favoriser un mode de travail non violent, tout en reconnaissant l'usage de la force comme un moyen parfois utile. Il s'agit de ne pas en faire un moyen généralisé ou généralisable, car l'abus de ce moyen contribue largement à créer de futurs enfants violents... Cette démarche s'inscrit dans un contexte de société qui réproouve fortement la violence vis-à-vis des enfants, mais qui les rejette elle-même violemment de son fonctionnement habituel dès qu'ils sont provocants. Elle les regroupe dans des institutions comme Dombresson, où nous cherchons à les réintégrer dans la société !

7. L'avis du responsable cantonal des institutions

Il me semble également utile de mettre en relation les faits rapportés par les adultes ou les enfants interviewés dans le cadre de ce mémoire, avec les propos du responsable cantonal chargé de surveiller les institutions. Les adultes qui se sont exprimés l'ont fait de façon très authentique. Ils ont évoqué des situations de passage à l'acte dans lesquelles leurs actions auraient pu avoir des répercussions si on appliquait un interdit intransigeant au recours à la force physique. Cela n'a pas été le cas. Voici comment le directeur de l'*Office cantonal des mineurs* (J.-C. K.) confirme l'importance, pour les institutions, de pouvoir se référer à quelqu'un qui a notamment pour mission d'éviter les actes de violence dans les institutions :

J.-C. K. : Je n'exclus pas, et d'ailleurs cela se passe de temps à autre dans une institution, que, par rapport à un comportement particulier d'un enfant, qui provoque l'adulte aux extrêmes limites, un geste soit posé par un éducateur, comme un père en arrivera parfois à donner une fessée à un enfant, un coup de pied au derrière à son adolescent, une gifle... J'admets tout à fait que, quand on est chargé de l'éducation d'enfants ou d'adolescents difficiles, à certains moments on soit poussé dans ses dernières limites et qu'il faille toutes les ressources de la profession et de la formation pour éviter de tomber dans le piège. Mais ça n'est pas la même chose que des institutions qui, sournoisement, insidieusement, dans un univers clos, bâtiraient à un moment donné un système pédagogique basé sur la violence.

La distinction entre réaction violente et organisation violente est bien affirmée. Les propos des éducateurs expriment cependant une crainte de la sanction qui pourrait leur être infligée, suite à des comportements *a priori* compréhensibles. On rencontre cette crainte dans les textes cités en début de ce travail, tirés de l'article publié dans *Repère* [3]. Une certaine ambiguïté est sans doute liée à l'impossibilité de définir clairement une limite entre le tolérable et l'intolérable. Certains propos, tirés de cette interview, confirment ceci :

J.-M. V. : Est-ce que le problème (la sanction) ne surgit pas, au moment où l'enfant concerné, ses parents ou son assistant social dénoncent une situation comme étant de la maltraitance, ce qui peut arriver même de la part de l'enfant, dans une maison comme celle-ci ?

J.-C. K. : Je crois que les assistants sociaux savent très bien faire le tri entre ce qui est 'normal' et ce qui ne l'est pas. Je crois qu'il est bon, entre guillemets, que « la police existe ». Qu'on sache que l'on ne peut pas faire n'importe quoi dans les institutions et que, le cas échéant, si le recours à la violence physique devient un système pédagogique, quelqu'un va le signaler et s'en occuper. On va, le cas échéant, prendre des mesures qui peuvent aller du simple entretien pour essayer d'élucider les faits et en rester là, jusqu'à l'avertissement, voire au retrait de l'autorisation de pratiquer ; c'est arrivé récemment. L'autorisation de pratiquer dans une institution pourra alors n'être redonnée que lorsque la personne en question aura passé chez un psychiatre, pour essayer de comprendre ce qui s'est passé. Si le psychiatre confirme que l'on peut sans problème laisser travailler l'éducateur avec une population ou une autre, on peut reconsidérer la situation. Ces situations se sont déjà produites dans le canton.

Certes les situations qui ont amené au retrait de l'autorisation de pratiquer sont rares. Dans ces situations, les personnes concernées ont pu retravailler. Elles n'en demeurent pas moins désécurisantes pour les professionnels. Il en résulte que la majorité des actes violents est en fait tolérée et ne passe pas par une démarche officielle. Le nombre de situations qui viennent à la connaissance de J.-C. Knutti le prouve :

J.-M. V. : Si je dis qu'il y a une à deux situations par année, est-ce que c'est assez juste ?

J.-C. K. : C'est moins que ça.

J.-M. V. : Crois-tu que le fait d'avoir moins de un à deux signalements par année signifie qu'il n'y a pas plus de gifles ou de coups donnés dans les institutions ? Ou est-ce qu'une partie de ces démarches violentes sont simplement prises en compte dans la vie de l'institution sans que tu en sois informé ?

J.-C. K. : Il y a une quantité d'éléments qui entraînent ce que j'appellerais une voie de fait, mais compatible avec le principe de la proportionnalité, valable pour le père de famille dans le domaine des châtiments corporels.

Nous nous trouvons bien dans une situation où la morale interdit le recours à la force physique, et l'ensemble des pouvoirs politiques exclut ces actes, respectant les droits de l'enfant, mais où les professionnels s'accordent pour les tolérer parfois, selon un principe de proportionnalité.

Cette ambiguïté semble constituer une réalité qu'il faut prendre en considération : il n'est peut-être pas possible dans les faits d'éviter toujours le recours à la force physique dans les institutions, même si tous les adultes le condamnent. Mais il n'est pas possible d'officialiser ces actes. Les permettre reviendrait à nier l'évolution de notre système social. Sommes-nous dans une impasse ? Devons-nous poursuivre notre travail avec ce constat de divergence entre la réalité et les attentes ? Le professionnel doit-il considérer qu'il a une épée de Damoclès sur la tête et qu'à tout moment il peut être suspendu de ses fonctions pour des actes qui existent pourtant couramment ?

Mon propos n'est pas d'encourager l'usage de la force, au contraire. Mais il n'a pas non plus pour but d'occulter une réalité apparemment connue, si ce n'est reconnue de tous, à savoir que la gifle ou la force sont utilisées occasionnellement dans nos institutions, notamment à Dombresson, et qu'une attitude de refus absolu de ces actes ne va peut-être que l'accentuer.

Dans le cadre de la synthèse qui suit, je tente de formuler une proposition qui essaie de concilier ces antagonismes.

Synthèse

Il me semble utile de reconsidérer, dans le cadre de cette synthèse, les divers niveaux d'analyse exprimés en hypothèse. Les interviews effectuées et l'analyse qui en a découlé permettent de confirmer, dans les limites d'un travail qui ne peut se vouloir exhaustif, l'existence des points suivants :

1. Sur le plan individuel :

- la structure personnelle de l'adulte et de l'enfant,
- ce qu'a signifié la violence dans sa vie,
- ce que signifie la violence dans la vie de l'enfant,
- ce qui résulte de ces deux représentations et de leur rencontre.

Il semble que l'éducation reçue par l'adulte influence effectivement sa façon d'appréhender une situation. Le parcours de vie, notamment les situations conflictuelles connues dans l'enfance ou l'adolescence, renforce ou développe cette affirmation (cf. enquête et analyse).

On peut supposer que cette forme d'éducation crée un fondement de la personnalité de l'adulte tel que, consciemment, il va plus facilement, dans des situations de mise en cause de l'autorité, utiliser ces moyens qu'il a connus, ceux-ci représentant une référence pour éduquer. Cela semble le cas indépendamment de démarches de développement personnel - qui permettent cependant d'en prendre au moins en partie conscience.

L'enfant ne semble pas encore percevoir ce qu'a signifié la violence dans sa vie. Il semble plutôt qu'il vit sa situation d'enfant dans le présent. Néanmoins, la violence de la part des parents dans la petite enfance, sans être définie hors des normes (du moins de celles de l'enfant), est évoquée. On ne peut exclure qu'inconsciemment cela induise un mode spécifique de relation à l'adulte.

Les conditions individuelles de base sont dès lors posées pour favoriser le recours à la force physique de la part de l'adulte.

2. Sur le plan du groupe d'enfants ou d'adultes :

- la composition du groupe d'enfants et sa résultante,
- la composition du groupe d'adultes (de l'équipe),
- l'ambiance institutionnelle à un moment précis.

En se référant aux propos des anciens enfants, on constate que le groupe d'enfants peut aller jusqu'à s'organiser dans le but de provoquer l'adulte. Cette forme de provocation est valable tant en classe que dans le milieu de vie. En fait, il y a une intime relation entre les personnalités en présence. Un groupe d'enfants 'A' ne va pas interagir avec un groupe d'adultes 'B' de la même façon qu'un groupe d'enfants 'C' avec un groupe d'adultes 'D'. Nous retrouvons ici la complexité qui constitue un des paradigmes de la systémique : " le tout n'égal pas la somme des parties ".

Sachant que les groupes eux-mêmes sont composés de neuf enfants et de trois à cinq adultes, on peut multiplier les résultantes de manière infinie.

En matière de composition de groupe, il n'est donc guère possible d'établir des constantes. Cependant il ressort des différentes interviews que les groupes d'enfants dits difficiles sont particulièrement susceptibles de créer des difficultés relationnelles, donc de mettre l'adulte devant des situations particulières à résoudre. Si, à ce moment là, le groupe d'adultes est composé de personnalités qui, consciemment ou inconsciemment, conçoivent le recours à la force comme un moyen éducatif, la

résultante sera plus 'violente' que si les adultes qui composent l'équipe appréhendent différemment les problèmes.

L'ambiance institutionnelle va être la résultante de la composition des groupes d'enfants et d'adultes, des événements qui s'y déroulent et de la gestion de ceux-ci par la hiérarchie institutionnelle. Cette ambiance sera plus ou moins sécurisante pour les adultes et par conséquent pour les enfants.

3. Sur le plan institutionnel et politique :

- les attentes de l'institution vis-à-vis des adultes,
- les attentes de la société face aux adultes qui s'occupent d'enfants,
- les attentes de la société quant au rôle des institutions pour enfants 'difficiles',
- la perception actuelle de l'acte violent par les politiciens.

La société tolère quelques actes des adultes, mais ne les accepte pas. En regroupant des enfants dits 'difficiles' sous un même toit, on favorise inévitablement les interactions conflictuelles. L'institution est prise au piège entre des attentes magiques du point de vue de l'usage de la force physique et la réalité qui consiste, de la part de cette même société, à exclure des enfants du système public, commettant par là un premier acte violent que l'institution devra gérer 'au pluriel'.

L'organe chargé du contrôle des institutions pour enfants se réfère, par défaut, à un principe mal défini : celui de la proportionnalité entre l'acte et ce qui l'a causé. Le modèle de référence est ici le chef de famille. Ceci étant, l'organe de contrôle se fait le relais d'une volonté politique, contre laquelle il peut difficilement 'lutter'. De ce fait, l'institution, si elle n'y prend garde, peut avoir tendance à polariser sa position de la façon suivante :

- A. Les attentes de non-violence véhiculées par la société sont irréalistes. L'institution l'affirme clairement. Ce faisant elle rend possible, voire autorise le recours à la force.
- B. Les attentes de la société doivent être respectées. La violence est officiellement bannie des actes commis par des adultes. Les contrevenants éventuels sont sanctionnés.

Mon expérience personnelle et les résultats de ce travail m'amènent à penser que la réponse la plus juste - ou la moins mauvaise - se trouve à mi-chemin entre ces deux extrêmes. Nous avons vu dans les interviews, notamment ceux des anciens enfants, que l'impact du recours à la force (notamment la gifle) est fondamentalement différent selon la personne qui agit. Nous avons également vu que d'autres formes de violences sont spontanément citées (notamment les propos dévalorisants émis par des adultes à l'égard d'enfants) et sont préoccupants. Une position dogmatique peut sans difficulté prôner une attitude perpétuellement non violente physiquement. Mais il est nécessaire de considérer le contexte institutionnel qui ne peut se satisfaire d'une réponse si unilatérale.

On constate qu'actuellement les éducateurs qui travaillent dans une institution comme Dombresson se sentent pris dans un piège entre les attentes de la société et la réalité de leur travail.

Il apparaît que l'autorité de surveillance des institutions agit sur un terrain peu définissable. Le principe de proportionnalité est donc appliqué. Celui-ci laisse une marge d'appréciation individuelle importante à cette autorité, qui peut ainsi tenir compte de la complexité institutionnelle précitée.

Nous avons vu que, lorsque les enfants sont conscients que les adultes n'ont pas le droit de recourir à la force physique, cela peut contribuer à augmenter la provocation du groupe ou de certains de ses membres, plaçant encore davantage l'adulte devant un risque de réaction.

Les formes de réaction de l'institution et de la société à l'usage de la violence varient en fonction de l'appréciation subjective de la gravité d'un acte. Cette appréciation est dépendante du contexte social et

politique, au moment où le fait se produit. Selon les circonstances, on peut se trouver confronté au retrait de l'autorisation de pratiquer de l'adulte mis en cause. Cette décision signifie clairement aux jeunes que la violence est interdite. C'est une situation adéquate du point de vue de la morale, mais c'est une situation qui, paradoxalement, peut :

1. Contribuer à augmenter la provocation de la part des enfants, ceux-ci se trouvant de fait devant la confirmation de leur pouvoir sur le devenir d'un adulte.
2. Générer selon les cas une culpabilité importante chez l'enfant, ce qui constitue une difficulté supplémentaire à dépasser et dont il faudra tenir compte.
3. Produire une période d'instabilité au niveau de l'équipe, car le licenciement constitue une forme de violence au moins égale à celle qu'il veut sanctionner. Les professionnels seront plus insécurisés dans le cadre de leur activité quotidienne. Il en résultera :
 - un risque de relâchement au niveau des exigences éducatives,
 - un cadre moins sécurisant pour les enfants,
 - une réactivité plus grande de ces derniers, etc.

Un cercle vicieux risque de s'installer et une évolution en cascade, vers une situation institutionnelle chaotique, est possible.

Quant au traitement des débordements par voie pénale, j'ai eu connaissance récemment d'une situation de violence d'un enseignant vis-à-vis d'un enfant qui aurait dû être traitée par un tribunal du canton de Neuchâtel, sur dénonciation de la part de la mère de l'enfant. Malheureusement, l'affaire a été classée, un accord financier ayant été proposé et accepté par la mère de l'enfant. J'ai contacté et interviewé l'enseignant concerné. Son témoignage, par ailleurs très intéressant, tend à confirmer la place qu'occupe la peur de la sanction. Ne connaissant pas suffisamment cette personne pour approfondir ce qui s'est alors joué, je préfère ne pas développer cet aspect. Néanmoins, nous nous trouvons dans une situation où l'épilogue d'un passage à l'acte physique d'un adulte s'est résumé à une contrepartie financière. Le traitement de ces actes sera-t-il toujours davantage judiciaire ?

Nous avons également vu que, si aucune réaction face à l'usage de la force n'intervient, cela cautionne son usage par les adultes. L'absence de remarques place l'adulte devant un vide et le risque que l'institution s'organise sur un mode relationnel violent augmente. Les enfants en sont les principales victimes. Une réponse qui me semble tendre, de façon réaliste, vers le respect des droits de l'enfant serait donc constituée :

- 1) Du maintien de l'interdiction de recourir à la force physique dans les rapports adultes-enfants.
- 2) De l'acceptation de certaines situations où cela peut se produire. A cet effet, le fonctionnement institutionnel doit être organisé de façon à ce que le problème de la violence puisse être débattu à un niveau individuel, de groupe et institutionnel.
- 3) De l'apport d'une information claire aux enfants à ce sujet.
- 4) De la reconnaissance de cette réalité par les autorités, qui en tiennent compte dans leurs décisions.

Les formes 'politiquement correctes' d'appréhension de ce problème, le refus 'par principe' de l'usage de la force physique reviennent à ne pas tenir compte d'une réalité institutionnelle qui est, nous l'avons notamment vu dans les interviews d'anciens enfants, particulière et très éloignée d'une réalité familiale. De même, le simple accord donné à l'usage de la force physique crée une ouverture difficilement maîtrisable qui serait tout autant inconsiderée.

Conclusion

Concilier l'inconciliable est courant en pédagogie. Il en va de même au carrefour éducation-violence. Fixer comme objectif à long terme la diminution, voire l'arrêt de la violence physique des adultes vis-à-vis des enfants et ne pas agir avec violence envers les adultes occasionnellement concernés par ce problème est un pari audacieux.

Ce qui se passe aujourd'hui constitue peut-être la seule façon de procéder : à l'extrême rigueur 'tolérer' les actes de violence, mais ne pas les accepter. Le problème est qu'actuellement cette tolérance n'est généralement pas dite ouvertement. Il en résulte une situation de malaise pour les professionnels, malaise que j'ai voulu approfondir dans le cadre de ce travail.

Celui-ci démontre que l'activité d'un professionnel en institution ne se déroule pas dans un contexte de vie similaire à celui d'une famille par exemple. Le regard que l'on porte sur les actes violents de la part des adultes doit en tenir compte. Nous avons vu qu'en interdisant simplement le recours à la force physique, en le considérant comme une situation de faute professionnelle, on risque de créer des conditions encore plus favorables à l'apparition de la violence. Il importe donc de tenir compte de l'effet pervers d'un tel choix.

Au lieu de prôner l'interdiction de l'usage de la force, il semble plus utile de prendre en compte l'existence de la violence physique en recherchant, pour les situations de passage à l'acte, une réponse qui permette de ne pas banaliser les faits, sans pour autant placer d'office l'adulte dans une situation d'accusé.

Dans le cadre de l'article sur la violence [3], il était proposé de traiter ce problème en créant une 'Commission éthique cantonale'. En tant que praticien et co-auteur de cet article, j'ai cherché, en adaptant cette idée de départ, à définir un modèle concret réaliste d'approche de ce problème. Cette modélisation constitue une manière de prendre en considération la violence. Elle s'appuie sur les éléments mis en évidence dans ce travail de recherche, tant du point de vue des enfants que des professionnels ou de l'autorité de surveillance des institutions. Reprenant l'hypothèse selon laquelle reconnaître la violence c'est tendre à la dépasser, ce modèle offre une réponse nouvelle. Elle considère comme préalable la confirmation de l'hypothèse de départ de ce travail : dans les institutions, la violence des adultes vis-à-vis des enfants est la résultante de plusieurs facteurs qu'il faut prendre en considération pour proposer des réponses adéquates.

L'enquête démontre qu'une minorité des situations de violences d'adultes est communiquée à l'autorité de surveillance. Cela signifie que la grande majorité de ces situations est prise en compte dans l'institution, du moins je l'espère. C'est ici que se situe le premier niveau d'analyse des situations violentes : tout acte de violence doit être connu de la direction et signalé aux parents et répondants des enfants. Au besoin, il doit faire l'objet d'une réunion. Ce premier niveau oblige l'adulte et la direction à se poser la question de la violence. Il permet un travail sur la signification de l'acte à travers un échange en réseau incluant, un moment au moins, l'enfant.

Si l'acte violent est l'objet d'un désaccord important avec la famille ou les répondants, il devrait alors être possible de saisir une 'Commission éthique' du problème, cette intervention pouvant être demandée par n'importe quel membre du réseau. Cette commission se prononcerait sous la forme d'un avis, qui tiendrait compte du contexte institutionnel.

Cette requête n'empêcherait pas la famille, simultanément ou ultérieurement, de saisir un tribunal ou l'autorité de surveillance des institutions du problème.

On peut supposer qu'avec une commission neutre, seules des situations de débordements manifestes seraient alors traitées sur un plan pénal ou de sanction. Le professionnel, tout en devant rester attentif à ses actes, pourrait se sentir soutenu par une structure, qui reconnaîtrait la spécificité de son activité en maison d'éducation et qui ne serait pas chargée de sanctionner.

Si, de mon point de vue, le postulat de la création d'une commission éthique demeure pertinent, ce travail m'amène à concevoir un peu différemment le rôle de cette commission. Je la considère comme un premier recours possible, en cas de désaccord, pour les partenaires. C'est une sorte de filtre qui permet de régler les litiges sur un acte violent, sans qu'il y ait de risque, *a priori*, de sanction. C'est également un avis que l'autorité de sanction, que ce soit sur un plan civil ou pénal, peut requérir.

La composition de cette commission est importante et serait à déterminer. Elle pourrait être constituée de professionnels de l'éducation, de médecins ou psychologues, d'assistants sociaux et de représentants des écoles de parents par exemple. Mais là, j'entre dans la mise en application... C'est un nouveau débat.

A la page suivante, qui clôt ce travail, je résume l'idée en un tableau. Pour ma part, je conclus ce mémoire avec une certaine satisfaction : celle d'avoir, au cours de son élaboration, approfondi certains mécanismes que je connaissais, mais que je ne parvenais pas à identifier clairement. Ma tâche consiste dès lors à essayer de rendre sa conclusion opérationnelle. Si, un jour, la violence physique est réellement prise en considération dans les institutions, si, ce jour-là, on recherche d'autres solutions que seulement la sanction de l'adulte pour essayer de la dépasser, il n'est pas impossible que ce travail ait au moins un peu contribué à promouvoir cette attitude. Sans qu'à aucun moment il ne soit pourtant question de légitimer cette violence.

**Insertion d'une structure intermédiaire entre l'institution et l'autorité de surveillance
pour la prise en considération des problèmes de violence adultes/enfants**

acte violent	niveau I	niveau II	niveau III
	<p>Prise en compte par l'institution, dans le cadre d'un réseau incluant au minimum les parents, l'assistant social, les répondants institutionnels de l'enfant et l'enfant</p> <p>Si résultat non satisfaisant :</p>	<p>Commission éthique cantonale</p> <p>Si résultat non satisfaisant :</p>	<p>Si résultat non satisfaisant :</p>

GRILLE D'ÉVALUATION DE CRISE

1		Concerne : nom, prénom, groupe, classe date
2		Crise : description des conduites des acteurs (enfants et adultes)
	2.1	Description jusqu'au passage à l'acte de l'enfant
	2.2	Description du passage à l'acte
	2.3	Description après le passage à l'acte jusqu'à une résolution provisoire
3		Acteurs
	3.1	Enfant(s) directement concerné(s)
	3.2	Enfant(s) indirectement concerné(s)
	3.3	Adulte(s) directement concerné(s)
	3.4	Adulte(s) indirectement concerné(s)
	3.5	Membre(s) de la direction impliqué(s)
	3.6	Autre
4.		Facteurs déterminants
	4.1.1	Chez l'enfant le même jour
	4.1.2	Chez l'enfant ces temps
	4.1.3	Chez l'enfant de manière générale
	4.2.1	Dans la famille le même jour
	4.2.2	Dans la famille ces temps
	4.2.3	Dans la famille de manière générale
	4.3.1	Dans le groupe éducatif le même jour
	4.3.2	Dans le groupe éducatif ces temps
	4.3.3	Dans le groupe éducatif de manière générale
	4.4.1	Dans la classe le même jour
	4.4.2	Dans la classe ces temps
	4.4.3	Dans la classe de manière générale
	4.5.1	Chez les adultes (y c. le réseau) le même jour
	4.5.2	Chez les adultes (y c. le réseau) ces temps
	4.5.3	Chez les adultes (y c. le réseau) de manière générale
	4.6	Qualité de la relation familiale/CPTD
	4.7	Relations avec les jeunes de l'extérieur
5.		Moyens utilisés
	5.1	Par l'adulte impliqué dès la fin de la description (ch. 2.3)
	5.2	Par un autre adulte
	5.3	Par la direction
	5.4	Par l'équipe thérapeutique
	5.5	De manière générale : moyens supplémentaires souhaités
	5.6	Accompagnement durant les sanctions
	5.7	Analyse avec l'enfant
	5.8	Mobilisation du réseau
	5.9	Autres
6.		Evaluation
	6.1	A court terme
	6.2	A moyen terme
	6.3	A long terme
7.		Remarques générales
8.		Annexes et divers

BIBLIOGRAPHIE

- [1] AVANZINO P., HEUGEBAERT S., *La sanction et le soin*, Réalités sociales, Lausanne, 1982
- [2] CAPUL M., *Les groupes rééducatifs*, PUF, Paris, 1969
- [3] Fondation BOREL, collectif d'auteurs, "Violence d'enfants, violence d'adulte, violence institutionnelle", in *Repère*, Genève, juin 1997
- [4] Fondation BOREL, *Concept pédagogique et thérapeutique*, Dombresson, juin 1997
- [5] FREUD S., *Au-delà du principe de plaisir*, Petite bibliothèque Payot, Paris, 1972 [1920]
- [6] FREUD S., *Essais de psychanalyse*, Petite bibliothèque Payot, Paris, 1983 [1927]
- [7] HELLBRUNN R., *Pathologie de la violence*, Réseaux, Paris, 1982
- [8] HONEGGER A., *La redresse*, Editions d'En-Bas, Lausanne, 1976
- [9] LAGARDE A., MICHAUD L., *XVIème siècle*, collection littéraire, Bordas, Paris, 1970
- [10] LAPLANCHE J., PONTALIS J.-B., *Vocabulaire de la psychanalyse*, PUF, Paris, 1967
- [11] MARC P., *Violence familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire*, Tricorne, Genève, 1996
- [12] MILLER Alice, *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation des enfants*, Aubier, Paris, 1984
- [13] MONTAIGNE, *Essais*, Garnier frères, Paris, 1948 [1580]
- [14] RUCHAT M., *L'oiseau et le cachot*, Edition Zoé, Carouge-Genève, 1993
- [15] ROCHAT F., CORTOLEZZIS C., EGLOFF M., CLEMENCE A., *La violence dans les écoles secondaires en Suisse romande*, UNIL, Faculté de sciences sociales et politiques, Lausanne, 1999
- [16] TRAUBE R., VILLAT J.-M., "Violence de l'adolescent – contre-violence de l'institution", in *Panel 21*, 5^e congrès I.S.A.P., Aix-en-Provence (1999), à paraître
- [17] TOMKIEWICZ S., *Aimer mal, châtier bien*, Seuil, Paris, 1979
- [18] VILLAT J.-M., TRAUBE R., GABUS D., BERTOLDO C., KRÄENBÜHL N., "De l'agir à l'écrit chez les jeunes adolescents en institution, un regard pluridisciplinaire", in *Tranel*, Institut de linguistique, Neuchâtel, 1996
- [19] WATZLAWICK P., HELMICK BEAVIN J., JACKSON D., *Une logique de la communication*, Seuil, Paris, 1979

VOUS AVEZ DIT... P É D A G O G I E
2000

- (1) P. Marc, J.-M. Chappuis et Ph. R. Rovero, *Echecs des uns, inéchecs des autres : de la reconnaissance dans le puzzle scolaire des attentes*, avril 1982, 36 p. épuisé (a)
- (2) M. Schmidt, *Inégalités sociales et culturelles ; étude statistique de l'épreuve d'évaluation au cycle d'orientation en 1981 dans le canton de Fribourg*, juin 1982, 30 p. épuisé
- (3) Ph. R. Rovero, *Influence des pratiques éducatives et langagières de familles migrantes sur les performances linguistiques de leurs enfants*, octobre 1982, 36 p.
- (4) P. Marc, *Du savoir ou du maître : lequel définit l'élève ?* janvier 1983, 17 p. épuisé (a)
- (5) J.-M. Chappuis et P. Marc, *De l'hétérogénéité des jugements fournis par les maîtres, ou de l'importance singulière de la personnalité de l'enseignant*, novembre 1983, 67 p.
- (6) V. Massard, J.-M. Chappuis et P. Marc, *Des perceptions des fonctions de l'Ecole par les enseignants*, avril 1984, 27 p.
- (7) P. Marc, *Ecole et psychanalyse, points de vue d'un enseignant*, mars 1985, 65 p.
- (8) P. Favre, P. Kemen, P. Marc, V. Massard, M. Nicolet, Ph. R. Rovero et M. Schmidt, *Le tronc commun au degré 6*, juin 1985, 50 p. épuisé
- (9) P. Marc (coll. D. Gabus, Ph. R. Rovero et M. Schmidt), *La connaissance et/ou la personne : une réflexion sur la pédagogie universitaire*, janvier 1986, 29 p.
- (10) S. Roller, *Vous avez dit... pédagogie ? Oui, pédagogie*, juin 1986, 50 p. Conférence faite par S. Roller à Neuchâtel le 6-2-1986 ; on trouve dans le n°29 la bibliographie complète de cet auteur.
- (11) M. Bosserdet, W. Perret, G. Richard et P. Marc, *L'école nouvelle des Terreaux (Neuchâtel, 1929-1939)*, février 1987, 103 p. (f)
- (12) Ph. R. Rovero (coll. P. Marc), *Choisir une école alternative en Suisse romande*, juin 1987, 40 p.
- (13) P. Marc, *Regroupement d'écrits sur les attentes en éducation*, janvier 1988, 77 p. (b)(c)
- (14) F. Jaques-Mazauric et P. Marc, *Le droit de l'enfant « sourd-muet » au geste et à la parole : une décision d'adultes entendants*, septembre 1988, 40 p. (b)
- (15) P. Marc (coll. N. Doffey, Ch. Braun, I. Opan et G. Siegenthaler), *Quelques réflexions à l'issue d'une première année de fonctionnement du nouveau tronc commun (Neuchâtel, 1987-1988)*, septembre 1988, 77 p.
- (16) J. Paeder, *SOS Dépistage difficultés scolaires*, décembre 1988, 38 p. épuisé (b)
- (17) *Extraits du Dictionnaire de pédagogie* de F. Buisson (1878-1887), ou "L'échec et la réussite scolaires il y a un siècle ? Une hérédité toute-puissante mais une pédagogie normée", novembre 1989, 77 p.
- (18) S. Fanti, *L'inévitable agressivité*, mai 1990, 21 p.
- (19) F. Petit et M. Rousson, *Psychosociologie et autorité*, octobre 1990, 39 p.
- (20) M. Ditisheim, *Histoires de vie et formation des enseignants*, janvier 1991, 79 p.
- (21) R. Jeanneret et P. Marc, *Recherche, participation et intégration des savoirs : un concept organisateur pour les universités du troisième âge*, février 1991, 100 p. (d)
- (22) M. Rodé-Guillaume, *Processus d'individuation chez l'enfant*, octobre 1991, 15 p.
- (23) J.H. Pestalozzi, *Esquisses de la révolution*, texte inédit en français, avec des éclairages de Ph. Henri, I. Keller et P. Marc, novembre 1991, 56 p.
- (24) B. Duborgel, *Sources grecques de nos exigences éducatives : du phénomène Socrate à quelques figures platoniciennes et aristotéliennes de l'éducation*, janvier 1992, 32 p.
- (25) P. Marc et un groupe d'étudiants de l'UTA, *La pédagogie active à La Chaux-de-Fonds durant l'Entre-deux-guerres : J. Boucherin, M. Gremaud et les autres...*, avril 1992, 104 p. (f)
- (26) M. Besse, J. Cavadini, J. Guinand, E. Kaiser, M.-F. Lückner-Babel, P. Marc (dir.), C. Perregaux, S. Roller et J.-A. Tschoumy, *Ratifier en Suisse la Convention des Droits de l'enfant ?* novembre 1992, 117 p.
- (27) R. Jeanneret, *L'Université du 3e âge de Neuchâtel, Bref historique*, juillet 1993, 47 p.
- (28) P. Marc et Ph. R. Rovero, *Violences familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire*, novembre 1993, 113 p. (e)
- (29) E. Nyandwi, *Les archives du professeur Samuel Roller, contribution à la pensée pédagogique moderne*, novembre 1993, 83 p.

- (30) B. Clavel et M. Robert, *Structure sociale et structure scolaire : quelques réflexions*, décembre 1993, 110 p.
- (31) A. Aubry, M. Blanc, N. Doffey-Salchli, P. Dominicé, J. Fernandez, J.-P. Gindroz, P. Marc (dir.) et J. Weiss, *Formation initiale, formation continue, recherche : quel institut pour les enseignants ?* mai 1994, 70 p.
- (32) P. Avanzino, J. Balegamire Bazilashe, P. Marc (dir.) et M.-J. Monsch, *Regards sur la violence humaine et scolaire*, juin 1994, 59 p.
- (33) I. Stucki, *Le tag*, septembre 1994, 90 p.
- (34) J. Balegamire Bazilashe, M. Ditisheim et P. Marc, *Approches de l'adolescence*, janvier 1995, 65 p. (+ XX p. d'annexes)
- (35) M. Ditisheim, "Je fais deux vies..." *Migrations et adolescence - Regards*, février 1995, 71 p.
- (36) *La première des célèbres Cinq leçons de FREUD. Ses traductions en anglais, français et italien. Du Traduttore traditore à la recherche de sens*, Dossier de travail préparé et présenté par P. Marc, avril 1995, 72 p.
- (37) J. Balegamire Bazilashe (dir.), P. Dasen, M. Guyot, P. Marc et Cl. Rosselet-Christ, *Adolescence et initiation*, septembre 1995, 58 p.
- (38) Ph. R. Rovero, *Articulation théorie-pratique et recherche-formation ; application de techniques de communication à l'étude de relations scolaires*, septembre 1995, 64 p.
- (39) J. Balegamire Bazilashe, P. Furter et P. Marc, *De l'impossible utopie à la nécessité de la réflexion utopique en pédagogie*, octobre 1995, 40 p.
- (40) E. Poglia, M. Grossen, A.-N. Perret-Clermont, M. Brossard et J. Voigt, J.-F. Lovey ; table ronde autour de S. Roller (avec A. Gretler, M. Jeanrenaud, E. Nyandwi, P. Marc et J. Weiss), *Maître et élève face au savoir*, Actes de la rencontre de la SSRE (Neuchâtel, octobre 1994), octobre 1995, 50 p.
- (41) Ph. R. Rovero, *Se former à la réflexion sur les pratiques enseignantes ; recherche-formation centrée sur l'entretien de stage*, février 1996, 57 p.
- (42) S. Pfeuti, *Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques*, mai 1996, 26 p.
- (43) J. Balegamire Bazilashe, A. Dunant, Cl. Piquilloud et M. Ruchat, *Adolescence et identité*, septembre 1996, 40 p.
- (44) P. Marc, *L'utilisation inégalitaire du temps comme révélateur d'excellence scolaire, ou... A quand une réforme en profondeur de l'école obligatoire neuchâteloise*, septembre 1996 (rééd. novembre 1999), 77 p.
- (45) I. Monnard, S. Pfeuti et J.-L. Gurtner, *L'Université et la formation continue des enseignants. Enquête concernant les besoins et souhaits des enseignants fribourgeois*. P. Marc, *L'emplacement de la formation continue du corps enseignant : un espace à aménager entre attentes des maîtres et attentes des formateurs*, février 1997, 46 p.
- (46) P. Marc, *La formation des maîtres : promenade autour de questions (plus ou moins) crispantes...*, octobre 1997, 70 p.
- (47) J.-P. Cretton, P. Ducommun, G. Favre, P. Marc, M.-P. Matthey, I. Panchaud-Mingrone, M. Ruchat, E. Tuller, L. Vaney et les représentants de plusieurs institutions, *Quelle intégration pour quel enfant, quelle école, quelle société ?* octobre 1997, 66 p.
- (48) L. Bormand, *L'asymétrie cérébrale*, septembre 1998, 24 p.
- (49) M.-P. Matthey, *Les courants de la pédagogie contemporaine. I. La pédagogie institutionnelle*, octobre 1998, 30 p.
- (50) P. Marc, *Quelles évolutions pour l'école neuchâteloise au XXI^e siècle. Amorce de réflexions*, novembre 1998, 28 p.
- (51) J. Balegamire Bazilashe, *De la crise à la guerre en République démocratique du Congo : les jeunes et les enfants du Sud-Kivu en point de mire*, janvier 1999, 36 p.
- (52) Fl. Hirschy Perrin, *Le tutorat entre pairs dans une école de soins infirmiers*, mai 1999, 38 p.
- (53) M. Ruchat, S. Amstutz-Peduto, E. Chaignat, S. Droz, N. Marc, M. Pellaton, *Le pouvoir dans l'école et la redéfinition des rôles*, janvier 2000, 72 p.

- (a) Intégré in P. Marc, *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Peter Lang, Berne, 1984 (3^e éd. 1995)
- (b) Intégré en partie in P. Marc, *La différence à fleur de peau*, Delval, Fribourg, 1989
- (c) L'un des articles du recueil est en partie intégré in P. Marc, *De la bouche à l'oreille*, Delval, Fribourg, 1987
- (d) Cf. R. Jeanneret, A. Lemieux et P. Marc, *Enseignement et recherche dans les universités du troisième âge*, Ed. Agence d'Arc, Québec, 1992
- (e) P. Marc et Ph. R. Rovero, *Violences familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire*, Tricorne, Genève, 1996
- (f) P. Marc, « L'école publique active » ? *D'un éphémère mariage en terre neuchâteloise, La Chaux-de-Fonds 1920-1930, Neuchâtel 1929-1939*, avec des contributions d'époque de Marguerite Bosserdet, William Perret et Gustave Richard, Université de Neuchâtel, 1998