

Un projet de l'**AMO Passages**

En partenariat avec le **CLPS** en province de **Namur**

PRÉVENIR LA VIOLENCE DANS LA RELATION D'AIDE

Un projet de prévention générale rentrant
dans le cadre du plan d'actions du **CAAJ de Namur**
Avec le soutien de la **Fédération Wallonie-Bruxelles**

Le CLPS en province de Namur

Boulevard Cauchy, 16/18 app.C03

5000 NAMUR

Tél. 081/75.00.46 Fax 081/23.19.60

info@clpsnamur.be

doc@clpsnamur.be

Passages AMO asbl

Rue Denis-Georges BAYAR, 32

5000 NAMUR

Tél. & Fax 081/22.47.80

direction@amopassages.be

Table des matières

1. Introduction	4
2. Description de quelques éléments déterminants dans la gestion éducative de la violence	6
2.1 L'expression de soi, en mots, en actes	6
2.2 Le ressenti émotionnel de l'intervenant social	8
2.3 La relation éducateur-jeune	10
3. Le rapport aux collègues	12
3.1 La gestion de la situation violente	12
3.1.1 Témoins ou pas du fait de violence/gestion collective ou individuelle	12
3.1.2 La limite d'intervention professionnelle	16
3.1.3 Le rôle du coordinateur, directeur au sein d'une équipe	18
3.2 L'après-crise	19
3.2.1 Un retour en équipe sur la situation de crise	19
3.2.2 Un positionnement professionnel différent	20
3.3 Les clivages dans les équipes de travail	21
3.4 Pistes de réflexion	22
4. Le cadre institutionnel	23
4.1 La gestion de la situation violente	23
4.1.1 La confrontation des cadres	23
4.1.2 L'image institutionnelle	26
4.1.3 Le dépassement du cadre	26
4.1.4 Le cadre générateur de violence	27
4.2 L'après-crise	29
4.3 Pistes de réflexion	30
5. Les enjeux de la gestion de la violence	31
5.1 La dimension identitaire de l'éducation	31
5.2 L'éducation en conflit de loyauté	32
5.2.1 Sur le plan sociétal	32
5.2.2 Sur le plan éducationnel	33
5.2.3 Sur le plan institutionnel	36
5.3 Le lien entre l'acte violent, l'éducateur et le contexte	37
5.4 Les violences inacceptables	41
5.5 Les dynamiques d'appréhension de la violence	42
6. Conclusion	45
6.1 De la gestion de l'acte violent à sa prévention	45
6.2 Les recommandations en matière de prévention	47

Introduction

En tant que service d'Aide en Milieu Ouvert, quotidiennement, dans nos pratiques, nous constatons des phénomènes de violence autant dans nos missions collectives (violence(s) physique(s) au sein des jeunes ou des fratries, violence(s) verbale(s), vis-à-vis des intervenants, violence(s) psychologique(s)) mais aussi dans nos suivis individuels. La confrontation à ces différentes réactions nous a incités à nous questionner sur ce phénomène.

L'intérêt de notre projet est d'observer si la violence est une des réponses pertinentes dans le champ éducatif et d'en mesurer les interactions avec le bénéficiaire. Nous émettons l'hypothèse que la violence peut faire partie du processus d'intervention d'aide.

A l'opposé d'émettre un jugement sur les pratiques des institutions, cette recherche a pour objectif de produire ensemble un questionnement sur les pratiques de terrain afin de co-construire des pistes de recommandation. Les finalités de ce projet visent d'une part, la prévention de la violence dans la relation d'aide, et d'autre part, une réflexion sur les pratiques des travailleurs sociaux en lien avec la jeunesse.

Sur le plan méthodologique, l'AMO Passages a été accompagnée par plusieurs professionnels. La démarche a été dans un premier temps, encadrée par Victor Braconnier, psychologue clinicien et chercheur à l'Université de Mons pour l'accompagnement et l'animation des focus groups.

Le Centre Local de Promotion de la Santé en province de Namur nous a accompagné tout au long du processus par l'intermédiaire de Damien Favresse, (anciennement Ecole de Santé Publique-ULB) et actuellement chargé de projets ainsi que Pauline Wyème, chargée de projets au Centre Local de Promotion de la Santé en province de Namur.

De septembre à décembre 2010, l'AMO Passages a constitué le comité de pilotage du projet, à savoir les accompagnateurs méthodologiques et les services partenaires. Au total, une quinzaine de services intersectoriels ont été rencontrés. Tous ont été intéressés par la démarche, mais faute de disponibilité, dix services ont participé à la recherche-action, dont l'AMO Passages. Il s'agit de services issus des secteurs de l'Aide à la Jeunesse, de l'Enseignement et d'autres services travaillant en lien avec la jeunesse sur le territoire namurois.

De janvier 2011 à février 2013, nous avons organisé les focus groups (réflexion et analyse de situations vécues en institution), à raison d'une rencontre d'une durée de 3 heures approximativement tous les 2 mois et d'une matinée d'étude. Cette démarche collective nous a permis de co-produire un ensemble de connaissances à partir des expériences professionnelles des participants. Elle constitue aussi, par les échanges et l'analyse collective des pratiques, un excellent moyen de prendre distance par rapport à ses interventions professionnelles¹. Nous avons également récolté des données auprès du public jeunes par le biais d'animations.

La rédaction de ce rapport constitue la dernière phase du projet de recherche-action sur la violence dans la relation d'aide. Elle est le fruit d'une longue collaboration entre le CLPS et l'AMO Passages.

La période de septembre 2013 à décembre 2014 a visé l'analyse de ces données et la rédaction du présent rapport. L'analyse et la rédaction de ce document ont été essentiellement portées par le CLPS.

Ce rapport permet de proposer des pistes de recommandation pour tout professionnel travaillant en lien avec la jeunesse. En effet, si la bienveillance fait partie des valeurs des professionnels, la violence quelles qu'en soient ses formes fait partie du vécu de chacun. Loin de juger les institutions ayant participé à la recherche-action, par leur vécu, leurs questionnements, leurs analyses de situations, ces professionnels ont permis de dégager quelques pistes de recommandation ou tout du moins, des pistes de réflexion afin de questionner la bienveillance dans la relation d'aide éducative.

Le présent rapport est illustré d'extraits. Nous nous sommes permis de les modifier quelque peu pour faciliter la lecture et afin de garantir l'anonymat des services ayant participé au processus. Il est, d'abord, consacré à l'attitude de l'intervenant avant que cette attitude soit repositionnée dans le rapport aux collègues et au cadre institutionnel - tant dans la gestion de la violence que dans l'après-gestion - pour, enfin, être replacée dans le cadre plus large des enjeux éducationnels.

¹ Van Campenhout L., Chaumont J.-M., Franssen A., (2005), *La méthode d'analyse en groupe. Application aux phénomènes sociaux* », Dunod, Paris.

Description de quelques éléments déterminants dans la gestion éducative de la violence

2.1 L'expression de soi, en mots, en actes

Dans toutes les situations, les professionnels sont face à des jeunes dont le mode d'expression est, ou a été, la violence (verbale ou physique) dirigée contre :

- ✓ Eux-mêmes (automutilation par exemple)
- ✓ L'intervenant social (formateur, éducateur, psychologue,...)
- ✓ Des tiers (jeunes, personnes du quartier,...)

Les intervenants ont donc dû gérer la situation de violence et/ou les conséquences de celle-ci alors qu'ils n'étaient pas présents au moment de l'acte.

Dans la majorité des situations, l'intervenant tente dans un premier temps d'établir un dialogue avec ces jeunes. Néanmoins, dans la gestion de la crise même, le jeune n'est pas toujours en mesure de contrôler et de verbaliser ses émotions.

Ce qui ressort des focus groups réalisés auprès de jeunes, c'est que les émotions par lesquelles ils passent dans ces moments sont de l'ordre de la colère et de la haine. Etant dans l'impossibilité d'exprimer ces émotions en mots, ils sont exprimés en actes.

“Je le tenais physiquement mais au début euh... y avait aucun dialogue, et j'étais super calme 'fin... J'essayais vraiment de le calmer, je ne voulais pas me fâcher. J'm'étais dit ça sert à rien, il est déjà super excité, j'avais du mal à le tenir physiquement et euh... euh on était près des escaliers quoi, j'ai dû me battre pour me mettre plus près d'un mur. Euh 'fin, j'sais pas... j'avais pas envie qu'y s'écrase.”

Néanmoins après l'acte de violence, le dialogue - ou le retour au dialogue - est bien ce qui fait lien dans la gestion de toutes les situations :


- ✓ Dans la recherche de solutions, d'une réparation : établissement alors d'une médiation entre les parties (auteur de violence et personne(s) dénonçant le préjudice).
- ✓ Parfois, certains professionnels disent pousser le jeune dans une logique d'escalade de l'expression de la violence, en lui faisant atteindre ses propres limites. Cette étape étant nécessaire pour pouvoir, ensuite, faire redescendre la tension et, enfin, dialoguer avec lui.

“ ... faut quasi que le jeune soit « à la crise » mais vraiment au moment où y craque donc il était vraiment confronté avec violence pour qu'il soit dans l'écoute après. Et ça c'est quelque chose qui me choque un peu parce que j'me demande pourquoi est-ce qu'on doit aller jusque-là, pour qu'un jeune se livre et craque et soit dans l'écoute... ”

- ✓ Dans certaines situations, le professionnel a porté un geste qu'il estime sortant de son cadre (gifle, affrontement physique). C'est bien par un échange en toute transparence avec le jeune qu'il rétablit le lien, en s'exprimant sur son geste et en laissant le jeune s'exprimer sur ses actes.

Est-ce que certaines fonctions favoriseraient davantage l'expression du jeune ? L'ensemble des professionnels interrogés, par leur définition de la bienveillance vis-à-vis du jeune, ont tous positionné le jeune en tant qu'acteur de sa propre vie et donc à l'écoute de ce que celui-ci avait à exprimer. Néanmoins, dans des équipes pluridisciplinaires, l'écoute du jeune est peut-être davantage attribuée à la personne qui a la fonction de psychologue. Au sein des équipes, ces professionnels peuvent alors avoir le sentiment d'être les seuls à considérer l'expression, la prise en compte de la parole du jeune dans leurs pratiques.

Pistes pour favoriser l'expression des jeunes...

-  **Prévoir de manière régulière des cercles de paroles avec des jeunes, dans un cadre résidentiel notamment, permettrait de désamorcer certaines difficultés, d'amener les jeunes à identifier eux-mêmes et collectivement des éléments de solution ainsi que de favoriser la coopération.**
La parole peut être donnée aux enfants et jeunes dans la définition des règles de vie : règles négociées.

2.2 Le ressenti émotionnel de l'intervenant social

Lorsqu'il est confronté à la violence, l'intervenant social passe aussi par toute une série d'émotions qui sont liées à ses rapports avec le public jeune, avec son cadre institutionnel, avec ses collègues, avec son contexte d'intervention, avec la nature même de l'évènement violent, etc. Ces émotions font qu'il est, plus ou moins, difficile pour le professionnel d'agir en toute neutralité car son attitude est teintée de ces ressentis.

“Ma première réaction ça a été la difficulté de contenir ma colère... Oui... vraiment, quoi. De rester dans un cadre professionnel.”

Le sentiment de non-respect

Dans plusieurs récits, le professionnel est confronté à ce sentiment de non-respect. Que cela soit d'un jeune à son égard, un intervenant extérieur qui ne reconnaît pas son cadre de travail et ne tient pas compte de ce qu'il a mis en place avec le(s) jeune(s), etc...

Le sentiment de solitude

Le sentiment de solitude se reflète à différents niveaux.

Il est évoqué quand l'intervenant se retrouve seul à gérer la situation de crise. Cette solitude est exprimée vis-à-vis de l'absence de collègues parce que, notamment, le contexte institutionnel ne favorise pas la collaboration entre collègues, ou lorsque le collègue présent exprime ses limites professionnelles et « passe le relais », etc.

Cette solitude est également vécue vis-à-vis d'une figure décisionnelle dans la structure (autorité mandante, directeur,...). Lorsque c'est le cas, ce sont souvent les manques de présence, de soutien, de décision qui sont cités. Parfois, c'est le sentiment d'incompréhension qui est évoqué suite à l'écart entre la réalité de terrain et les procédures plus instituées.

La solitude peut aussi être ressentie quand le professionnel se sent en désaccord avec les pratiques éducatives des autres adultes entourant le jeune (collègues, intervenants d'autres services, parents, etc.).

Le sentiment de contrôler la situation - de perdre pied

La sensation de contrôler ou de ne pas contrôler la situation est fréquemment liée au regard de l'autre, à l'image que l'on peut renvoyer aux autres au moment de la gestion de l'acte violent.

Par exemple, quand le fait violent se passe dans un contexte de collectivi-

té, l'attitude de l'intervenant est influencée par la présence du groupe de jeunes témoins de la gestion de crise. Il peut ressentir une certaine pression vis-à-vis de sa crédibilité et sentir, souvent inconsciemment, l'envie de montrer qu'il garde le contrôle de la situation, etc. Dans ce cas de figure, l'intervenant exprime sa peur de perdre la face devant une situation qui risque, *in fine*, de compromettre son statut de professionnel, où il risque de perdre la reconnaissance de la population avec laquelle il travaille. La conservation de cette reconnaissance est d'autant plus un enjeu qu'elle a été souvent difficile à gagner. Il y a donc cette peur de perdre le lien établi.

Et puis, il y a tout simplement la crainte d'être débordé par une situation qui s'envenime. Dans ce type de circonstances, le professionnel se demande jusqu'où la violence peut aller...

“Oui, c'est l'idée d'être à un moment donné, débordé par cette violence et de ne plus... comme on avait... maîtrisé ... qu'on pouvait plus maîtriser (...) J pense que ça a été la plus... Difficulté principale... Oui. La plus grande paranoïa de tous à ce moment-là.”

Le sentiment de sécurité - d'insécurité

Ces notions de sécurité et d'insécurité reviendront à plusieurs reprises. D'une part le professionnel peut se sentir lui-même en situation de danger. C'est alors la limite professionnelle de chacun qui est mise en lumière. D'autre part, le professionnel se sent garant de la sécurité du jeune qui se met en danger et/ou met en danger les autres jeunes. Il a alors cette peur de l'escalade de la violence.

Le sentiment de bienveillance - de contribuer à une certaine violence

L'intervenant, guidé par un souci de bienveillance professionnelle vis-à-vis des jeunes, peut ressentir que, dans sa pratique, il contribue à une certaine forme de violence à leur égard. Cette violence peut provenir de son contexte institutionnel lorsqu'il se sent, par exemple, soumis à des procédures avec lesquelles il est en désaccord. Il peut également s'emporter et être amené à entrer dans un contact physique avec le jeune.

“... Oui, dans la difficulté moi j'dirais aussi la peur de faire mal... Physiquement. Voilà. Il faut le maintenir et euh il déploie des forces aussi. Il devait se faire mal, y me faisait mal... moi je devais lui faire mal aussi”

Besoins professionnels à prendre en compte...



Les sentiments exprimés ont leur penchant en besoins. Derrière ces ressentis, ce sont les besoins du professionnel dans l'exercice de sa fonction qui sont exprimés : le besoin de respect, le besoin de se sentir soutenu par ses collègues, le besoin de maintenir une certaine image, le besoin d'avoir un cadre sécurisant, le besoin d'être dans la bienveillance, etc.

2.3 La relation éducateur-jeune

Impossible d'aborder la violence dans l'aide éducative, sans la relier à la question de la relation intervenant-jeune qui fonde le métier d'éducateur. Elle est au centre de tous les échanges menés autour des situations rencontrées dans le cadre de cette recherche-action.

Il y a d'abord, très souvent, lorsque cette relation est menacée par l'acte violent, le souci de la préserver ou de la restaurer si nécessaire. Son maintien devient en quelque sorte le symbole d'une gestion réussie de l'acte violent. En ce domaine, l'exclusion d'un élément perturbateur peut être aussi l'occasion de préserver la relation avec le groupe de jeunes.

La volonté de construire cette relation est parfois le motif qui amène un intervenant à jouer le rôle de tiers à l'égard d'un acte violent qui ne le concerne pas directement ; cette position constituant l'occasion d'établir les prémisses d'un lien avec un/des jeune(s).

Cette relation se construit parfois directement au moment de la gestion de l'acte violent qui devient l'occasion de s'approprier mutuellement, d'établir un lien avec les jeunes pour dépasser une situation conflictuelle.

La relation est encore l'un des facteurs principaux sur lequel l'intervenant peut, le cas échéant, s'appuyer pour désamorcer une situation problématique et peut, par la même occasion, être qualifiée de mesure « préventive ».

“ ... Notre priorité c'est le lien, c'est vraiment ce qu'on prend, on met euh des semaines, des mois à établir... Mais c'est ce qui va être levier chez ces jeunes et donc effectivement... sortir du cadre pour maintenir ce lien... quelle que soit la difficulté je pense que c'est ce qui réussit dans cette difficulté là ou une autre ... on en a d'autres... ”

“Je me suis énervé, oui mais j'n'ai pas eu le sentiment de perdre les pédales, d'être en danger ni d'un danger quelconque. Je sentais par contre la nécessité d'aller au bout d'une action et en même temps après, comme on fait souvent dans notre cadre de dire il faut refaire lien après.”

Même si cette relation est au centre des métiers de l'éducation, les caractéristiques de celle-ci vont varier en fonction du professionnel et du cadre institutionnel parce qu'à l'origine, elle est « soit volontaire, consentie ou forcée. »²

Cette variation dans la possibilité de créer cette relation et d'en développer les spécificités provient aussi de son caractère éphémère ou continu (liée à un stage, à un placement en service résidentiel, etc.), de la quantité des jeunes à encadrer, de l'autonomie de l'éducateur dans l'établissement de cette relation,

² Qualification reprise de B. Goudet au sujet des populations captives (*Développer des pratiques communautaires en santé et développement local*, Chronique sociale, Lyon, 2009).

de la gestion institutionnelle des jeunes, du rapport de l'institution à l'autorité mandante, etc.


“La personne arrive et elle prend vraiment l'entretien comme une agression : Qu'est-ce qui se passe ? J'ai un problème ? Elle ne sait pas pourquoi elle est là, on ne la prévient pas, elle ne sait même pas qu'elle va recevoir une convocation... Pour moi, c'est la 1ère violence... Donc, je dois déjà 'fin ça implique tout un travail de... ça ça biaise la relation de confiance déjà dès le départ... “

Dans l'idéal, pour les intervenants, il est important entre autres que cette relation :

- ✓ Soit basée sur un lien de confiance réciproque, d'authenticité et de respect mutuel qui permette aux professionnels de mener à bien leur mission d'éducation,
- ✓ Réponde aux besoins des jeunes d'être, non seulement, reconnus et valorisés mais aussi, d'être sécurisés par les adultes,
- ✓ Constitue un moyen d'accompagner les jeunes dans leur développement personnel, de leur permettre de s'autonomiser et de pouvoir réaliser des choix responsables.

Par l'impact qu'elle peut avoir sur cette relation, la violence provoque une dissonance dans l'exercice du métier d'éducateur. Elle va à l'encontre des valeurs de « bienveillance » prônée par les éducateurs.

La nécessité de bénéficier d'éventuels tiers...

 **L'enjeu de cette relation est tel qu'en cas de conflit, il peut se révéler utile que l'intervenant mais aussi le jeune puisse bénéficier d'un dialogue triangulaire (présence d'une tierce personne, éducateur ou autre, pas directement au cœur du conflit, de la tension) pour maintenir un lien avec chaque partie concernée. Cet éducateur tiers peut être un « pacificateur », un médiateur, il peut jouer un rôle dans le maintien de la paix sociale.**

Le rapport aux collègues

3.1 La gestion de la situation violente

3.1.1 Témoin(s) ou pas du fait de violence/gestion collective ou individuelle

Suite à l'analyse de l'ensemble des récits, nous pouvons effectuer un lien entre une gestion collective ou individuelle de la crise et la position de(s) professionnel(s) comme témoin(s) ou non du fait de violence en lui-même.

Ne pas être témoin du fait > Gestion d'équipe

Pour quatre des situations de violence analysées, les travailleurs sociaux ne sont pas témoins directs du fait de violence, et de plus, celui-ci se passe en dehors du cadre de l'institution (dans le quartier, lors d'un stage avec intervenant extérieur,...). Néanmoins, ces derniers sont amenés à gérer la situation de crise faisant suite au fait. On sent alors dans le récit des professionnels une gestion d'équipe de la crise.

Certains parlent de « l'équipe encadrante », ou de « l'équipe éducative ». Ce sentiment d'appartenance est peut-être davantage renforcé par le fait qu'aucun n'ait été témoin direct et que la gestion de la crise les implique donc tous autant les uns que les autres, au nom de l'institution.

“... Ce genre de situation, montre que tout le monde a pu contribuer, à sa manière, à gérer le problème. Donc ça renforce... euh un certain esprit d'équipe...”

Cette gestion en équipe passe par le besoin de se mettre en réflexion ensemble, et de prendre du recul. L'importance d'une habitude de travail en commun est soulevée afin de savoir comment l'autre intervient.

“... Un groupe qui se connaît bien... Voilà ! ... ben qui... c'est c'est pas la première fois qu'ils travaillent ensemble, il connaît, il connaît la façon dont l'autre intervient donc ça a été rapide à ce qu'on puisse avancer toute une solution pratique.”

Certains évoquent alors le besoin d'établir un vocabulaire commun, permettant de tenir un discours cohérent et de maintenir une équipe soudée.

“... Il faut créer quelque chose en commun dans l'équipe, et le travail de réagir en équipe, je pense que ça porte des résultats surtout dans des quartiers ...”

Ces éléments sont perçus comme facilitateurs pour proposer une solution face à la problématique.

Une des situations se distingue des autres car le service est appelé au sein d'une école comme ressource externe suite à de la violence au sein d'une classe. Les deux professionnels externes appliquent une démarche d'intervention (analyse de la demande, concertation avec les élèves, etc.) où chacun a un rôle bien défini (observateur/animation).

Etre témoin du fait > Gestion individuelle

Pour les autres situations, le fait de violence s'effectue sous le regard des professionnels et se passe, pour la majorité, à l'intérieur de l'institution. C'est alors plus une gestion personnelle, propre à un travailleur qui est évoquée, constatée au travers des récits. Les raisons de cette gestion individuelle sont de trois ordres :

- ✓ **Le professionnel se retrouve physiquement seul face à un fait violent.**
- ✓ **Le professionnel se retrouve face à un collègue qui ne se sent pas en mesure d'agir.**
- ✓ **Le professionnel sent qu'il peut gérer seul la situation.**

**** Le professionnel se retrouve physiquement seul face à un fait violent.***

Quand ce n'est pas un choix, se retrouver seul, est dans l'entièreté des cas, vécu comme défavorable pour gérer la situation.

“Euh moi le fait d'avoir été seul sur le terrain à un moment donné, mes collègues qui n'étaient pas disponibles... C'est ma difficulté on va dire, principale.”

L'équipe est perçue comme un moyen de passer le relais, de prendre du recul afin d'agir de la manière la plus adéquate pour le(s) jeune(s), mais également de protéger le professionnel afin qu'il ne porte pas une décision seul mais en équipe.

Néanmoins, passer le relais et prendre du recul nécessitent une communication entre les membres d'une équipe. Une des situations analysée a montré qu'en l'absence de cette communication, ce que l'on pense être de l'ordre du relais, en laissant un autre collègue agir, vient déformer la « stratégie » d'action de l'équipe. En effet, chacun est confronté au conflit avec le même jeune, ce n'est donc pas porté par un seul travailleur. Sans décision commune, chacun se retrouve tout de même seul à gérer la crise.

*** Le professionnel se retrouve face à un collègue qui ne se sent pas ou plus en mesure d'agir.**

« Palier » à un collègue peut être compris de deux manières : le collègue ne se sent pas capable d'affronter la situation de violence à laquelle il fait face ou la violence est générée par un collègue qui délègue, « refile une situation » pour laquelle il a atteint sa limite.

Dans le cas où il faut palier à un collègue qui ne peut pas affronter la situation de crise, plusieurs réactions apparaissent :

- Une compréhension mais s'accompagnant de la question : « Si tout le monde se met la même limite d'action professionnelle, qu'est-ce que l'on fait ? ».

- Même si l'on connaît le cadre dans lequel on travaille, comment pourrait-on mesurer notre réelle limite avant d'y être confrontée?

- C'est une personne supplémentaire à gérer au moment de la crise.

“Donc, je me trouvais un peu seul... Donc il a fallu m'y « attaquer » à moi-même puisqu'il m'a clairement dit : Moi, c'est pas possible je peux pas rester...”

Le professionnel peut également, dans certains cadres de travail, avoir l'impression de palier aux manquements d'un collègue quand celui-ci délègue une situation. Dans ce cas, le travailleur désapprouve les agissements de son collègue, ce qui a une répercussion dans la manière dont le professionnel doit gérer la crise. De plus, le mandant devient le collègue et non le bénéficiaire lui-même.

“... J'en ai conscience mais on me refile « la patate chaude » quand on ne sait pas quoi en faire ou que ça ne va pas ben on me les balance comme ça... Et puis, c'est une violence vis à vis de moi aussi, parce que, moi, j'ai pas toutes les informations et euh et je reçois des gens qui sont euh... ben qui savent pas pourquoi ils sont là, ils peuvent se... 'fin s'montrer agressifs”

A nouveau, la problématique soulevée n'est pas le fait de prendre le relais mais le manque de communication lors de la transition. En effet, dans ce dernier extrait, le professionnel dira que c'est sans doute aussi un appel à l'aide de son collègue. Et ce n'est pas ce point qui est désapprouvé.

Dans ces deux profils de situation, les professionnels sont confrontés, de manière différente, à la limite professionnelle de leur(s) collègue(s). Cet aspect sera abordé dans un point suivant.

*** Dans une situation, le professionnel a souhaité gérer seul son action face au jeune. Néanmoins, il attribue à sa sérénité d'agir seul, la présence de son coordinateur.**

“J’ai quand même senti que derrière y avait quelqu’un si manifestement, les choses passaient à autre chose... Oui, ben c’est... on est une équipe de travail... Donc les... ‘Fin quand j’dis, ce qui n’est pas le cas mais je ne me suis pas senti seul dans la situation, j’avais envie de la gérer seul quoi. Parce que c’était important dans mon cadre ... “

De nouveau, l'évocation d'une équipe de travail est vue comme renforçant la gestion de la crise. Le rôle du coordinateur fera l'objet d'un point particulier car au sein d'une équipe, il y tient une place singulière.

Que les professionnels aient été témoins ou pas du fait, et donc qu'ils aient géré davantage en équipe ou seuls la situation, la gestion à « chaud », dans l'urgence, est mal vécue. Les travailleurs sont alors dans de l'émotionnel.

“... Parce que c’est de gérer ces tensions et d’être, nous-mêmes, un peu pris dans ... comme tu le dis à un moment donné, d’être pris dans le truc.”

L'équipe permet souvent de sortir de l'émotionnel, d'être soutenante que cela soit dans l'instant présent comme le montre l'extrait ci-dessous ou dans l'après-crise comme nous le verrons plus loin.

“Ben quand les... à partir du moment où tous les autres arrivent à ce moment-là, effectivement, c’est... euh le retour au cadre, c’est le retour à la réflexion, c’est ... Et donc, toute l’importance du travail en équipe euh... “

Quand ce temps en équipe n'est pas pris, une frustration peut être ressentie. Ce manque de temps provient souvent du quotidien qui prend le pas sur la crise et le groupe de professionnels est alors davantage centré sur l'action que sur la réflexion.

“... On est dans le cadre d’un stage, on n’a pas le temps vraiment de prendre du recul, de prendre le temps tous ensemble et de discuter de ça et voilà... Donc, c’est très... C’est très frustrant.”

Quoi qu'il en soit, ce qui est commun à toutes les situations, c'est ce point d'honneur à ne pas désapprouver la gestion, réaction de ses collègues mais de pouvoir en rediscuter dans l'après-crise.

3.1.2 La limite d'intervention professionnelle

Dans plusieurs situations, la limite d'intervention professionnelle a été citée de différentes manières :

- ✓ Un professionnel qui aurait souhaité passer le relais, étant confronté à ses propres limites.
- ✓ Un professionnel amené à gérer seul une situation de violence face à un collègue qui exprime ses limites.
- ✓ Une équipe amenée à prendre en compte les limites de chaque travailleur face au danger auquel elle peut être confrontée dans son travail.

Qu'entendent les professionnels par « passer le relais » ?

“Et la question du relais moi je trouve qu'à un moment donné, comment on peut faire que la soupape va redescendre d'un côté. Quelqu'un qu'on... dans ce genre de situation va la mettre au frigo ou en tout cas va la gérer autrement. On peut revenir après. Ça permet au travailleur de prendre du recul. Donc, moi je dis que j'ai un questionnement institutionnel aussi sur la solidarité qui ne semble plus présente en tout cas. Mais même soit dans l'action, ou soit après aussi... “

Dans la notion de relais, il y a l'idée que quelqu'un nous fait suite, c'est-à-dire ici de passer la gestion de la situation à quelqu'un pour un moment donné, sans pour autant se décharger totalement de celle-ci. L'objectif étant de préserver l'ensemble des protagonistes de débordements non souhaités, par une prise de recul du professionnel. Au cœur de ce sujet, apparaît les termes de solidarité et de confiance professionnelle. Derrière ces termes, les professionnels défendent l'idée d'un soutien inconditionnel envers leurs collègues s'ils en ont les moyens. Et si cela ne peut se faire au moment de la crise, cela a toute son importance dans « l'après-crise ». D'ailleurs, certaines structures organisent volontairement un soutien dans une temporalité différée.

Le relais est également perçu comme la possibilité de diversifier les techniques d'intervention et donc de trouver la plus adéquate faisant appel à un autre professionnel. Celui-ci étant perçu comme plus « neutre » puisqu'il reprend la gestion de la situation à son point zéro, étant donné qu'il n'a pas encore été impliqué dans celle-ci.

“Et donc on a fait le choix de la neutralité entre guillemets, en tous cas qui n'avait pas de passif parce que c'est vrai que moi, après 3 jours, j'en avais ras le bol, j pense que lui et on s'est dit ben peut-être qu'elle va pouvoir calmer le jeu ...”

Néanmoins, ceci est dans un idéal car dans la pratique professionnelle, il semblerait qu'il faille des conditions pour qu'un relais s'opère de manière adéquate, et convienne aux professionnels concernés :

- Une bonne connaissance de ses limites professionnelles et de celles de ses collègues. Cela demande un échange au sein des équipes.

“J’ai un collègue, lui si tu utilises un petit peu d’élever la voix, voilà, il va s’enfermer, ... on est avec lui par exemple,... il était toujours en compagnie, il était jamais d’être tout seul. “

- Connaître le seuil de tolérance de ses collègues permet d’anticiper certaines réactions, et de prévoir des mesures. Sans quoi, les professionnels pourraient être mis à mal dans le « feu de l’action ».

- Une définition claire des rôles au sein de l’équipe apporte un cadre sécurisant.

- Connaître les limites de l’autre n’est pas suffisant, connaître ses compétences, ses richesses est tout aussi important afin de le compléter dans l’intervention, et de savoir vers qui se tourner en cas de besoin.

“... Les éducateurs se connaissent dans... dans leur manière de réagir et donc, certains savaient que ben avec tel grand X, une telle éducatrice noire africaine allait être beaucoup plus.... Plus facilement respectée et entendue... Donc, des alliances se sont mises en œuvre comme ça. Donc elle n’allait pas, jamais, gérer un conflit physique, elle était dans l’impossibilité de gérer ça mais par contre dans ce qui était du domaine de la médiation, de la discussion, elle était en tous les cas, beaucoup plus respectée de par son statut.”

- Un relais implique un besoin d’échange et de concertation entre professionnels afin que celui qui prene le relais ait un minimum d’informations. D’autre part, au cœur de ce relais se situe un jeune pour qui il peut être important de créer un lien entre deux professionnels. De plus, effectuer ce lien, montre une certaine cohérence et une approbation du travail entre collègues. De nouveau, un cadre clair est sécurisant autant pour le professionnel que pour le bénéficiaire de l’intervention.

“... On est à deux et on a beaucoup plus facile d’expliquer à la personne... ben oui, qu’on travaille dans son intérêt et là elle peut aussi s’exprimer.”

La connaissance de l’autre est dès lors une notion omniprésente. Certains professionnels soulèvent que le travail en résidentiel renforcerait davantage la connaissance des uns et des autres car ils sont amenés à vivre en vase clos, à assurer le quotidien d’un centre 24h/24, 7 jours sur 7, ce qui renforcerait aussi la solidarité.

La notion de danger - le besoin de sécurité

La limite d'intervention professionnelle est étroitement liée à la notion de danger et au besoin de sécurité de chacun. Ceux-ci sont donc variables d'une personne à l'autre.

Quand ces concepts sont pris en compte au sein d'une équipe, cela renforce la solidarité et soude l'équipe.

“J pense que, lâchement, on s'est réunis autour du sentiment de sécurité, on essayait en plus de sécuriser l'institution, de sécuriser les agressés et les agresseurs. C'est peut-être euh... Le ciment, oui, le ciment.”

Entendre les besoins de chaque travailleur, c'est respecter sa limite professionnelle, l'inconfort que certaines situations peuvent générer chez lui et favoriser un travail adapté à chacun.

“Mais, en faisant des réunions, en discutant beaucoup entre nous, et de temps en temps parce que quand même ... ceux qui ont peur, quand ils voient qu'on discute ensemble, certains ils le disent, certains ils le disent pas mais il y a certains qui disent voilà, moi le couteau je sors pas, je ne réagis pas, et par exemple, eux c'était plus dans le contexte ils parlaient avec les habitants du quartier mais ils n'allaient pas avec les jeunes.”

Il y a également une empathie, on s'imagine à la place de l'autre, ce qui soulève des solidarités. Par exemple dans une situation, les éducateurs ont accepté de travailler davantage afin de ne pas laisser des collègues seuls faire la nuit dans un climat d'insécurité.

3.1.3 Le rôle du coordinateur, directeur au sein d'une équipe

A plusieurs reprises, le rôle du coordinateur ou du directeur est évoqué dans les situations. Il semble avoir une place particulière au sein des équipes.

Quand les professionnels parlent du rôle de leur directeur, ceux-ci sont unanimes sur l'image qu'il renvoie et le respect qu'il obtient des jeunes. Voici les éléments considérés comme favorables et caractérisant la fonction :

- ✓ Représente l'autorité, le calme et peut garder cette image « intacte » car il est peu présent et peu soumis à la remise en question de cette image.
- ✓ Etablit un autre rapport aux jeunes par le fait qu'il ne partage pas leur quotidien.
- ✓ Son « aura » est toujours active sur les jeunes, il a une fonction symbolique.

- ✓ Sa fonction est souvent plus claire que celle des membres au sein de certaines équipes.

Le directeur est alors considéré comme une ressource par les professionnels. Mais pour être ressource, celui-ci doit avoir certaines qualités :

- ✓ Attitude de non jugement vis-à-vis de ses collègues.
- ✓ Ne pas décrédibiliser son travailleur ou lui enlever son autorité face au jeune.
- ✓ Représente le cadre et le rappelle.
- ✓ Représente celui qui donne l'impulsion, la dynamique, le « chemin » à suivre pour répondre aux missions.

“Oui, puis, c’est important de sentir qu’on n’est pas jugé quoi. Moi, par mon coordinateur, j’m suis pas senti jugé, je me suis senti... J’ai quand même senti que derrière y avait quelqu’un qui si manifestement, les choses passaient à autre chose... Oui, ben c’est... On est une équipe de travail.”

Dans une des situations, un coordinateur s’exprime comme ceci :

“... Le fait à un moment donné que ces éducateurs étaient soutenus que ce soit par moi ou par ... ma directrice à l’époque : on est allés dans les foyers, on a mangé avec eux, on est restés plus tard, on a discuté le coup... ‘Fin, voilà ! J’pense qu’ils ont pris conscience que le problème était pris en compte...”

En résumé, le responsable d’une équipe est celui qui soutient et qui guide. Il représente une autorité qui fait partie intégrante de l’équipe. Dans le moment de crise, il peut être amené à s’impliquer au même titre que ses travailleurs dans la gestion de celle-ci.

3.2 L’après-crise

Le rapport aux collègues dans le temps d’après-crise est évoqué au travers de deux grands points : le rôle de l’équipe et le positionnement professionnel de celui qui a été confronté à la situation de violence.

3.2.1 Un retour en équipe sur la situation de crise

La gestion de l’après-crise est davantage abordée par les services où le jeune est en résidentiel. La situation est alors souvent ramenée au sein de l’équipe de travail et débattue.

Que la situation ait été gérée, seul ou en équipe, c'est l'occasion d'échanger sur le positionnement de chacun face à cette violence, de réfléchir à une procédure de travail, d'évaluer la gestion de la crise, etc. C'est l'idée d'instaurer des procédures concertées. Certains, avec le recul ont ressenti ce manque de concertation et ont établi un projet pédagogique.

“Je prendrais plus en compte la dimension de l'équipe, d'avoir un corps, un plan d'actions plus... plus concerté et... et pas... oui, pas dans l'informel quoi où les choses se passent, où on est tous là et on en discute quoi : c'est une situation importante, qu'est-ce qu'on fait (...).”

Comme évoqué précédemment, les professionnels s'accordent pour dire que la réaction des collègues n'est pas à critiquer au moment de la crise mais doit être abordée dans l'après-crise si celle-ci n'a pas semblé adaptée.

De manière générale, un besoin de retrouver une solidarité entre collègues, et un soutien inconditionnel est présent. Sentir qu'ils peuvent désormais compter les uns sur les autres afin d'avoir un appui dans les moments où un professionnel est plus fragile semble être un élément rassurant pour poursuivre son travail.

L'équipe est vue comme un levier dans le sens où le travailleur est protégé par une décision qui devient une décision d'équipe, institutionnelle.

“La réponse est concertée, c'est pas juste l'éducateur qui est isolé... isolé dans le moment-même, là, dans le chaud, la nuit euh... c'est clair qu'on va pas tous débarquer à dix pour euh... voir ensemble comment réagir... Mais le lendemain, il n'est plus tout seul il est ramené dans une dynamique d'équipe, une équipe institutionnelle et une réponse institutionnelle.”

3.2.2 Un positionnement professionnel différent

Au travers de plusieurs récits, nous pouvons relever que le professionnel au centre de la situation de violence, dans sa prise de recul, se différencie de ses collègues et/ou des autres adultes encadrants. Il soulève les incohérences de ces derniers et la non remise en question de leurs pratiques, habitudes de travail. Ces conditions sont pourtant nécessaires à une cohérence des interventions selon eux. C'est comme si le professionnel avait vécu tout un cheminement depuis sa gestion de la crise.

“(...) mais faut accepter sa part d'humilité, faut accepter de se mettre en jeu, de construire autrement...”

Ce constat est relevé dans différentes situations :

- ✓ Dans une des situations, un membre de l'équipe a porté une gifle à un jeune. Le retour en équipe a permis de s'entendre sur la non-acceptation d'un tel geste. Mais à la fois, ce même professionnel constate dans la pratique de travail :

“(...) mais certains collègues sont en escalade avec lui et c'est comme si ce geste-là n'avait pas appris quelque chose à certains collègues.”

- ✓ Dans certains récits, le professionnel est confronté dans l'après-crise à des jeunes qui viennent se plaindre du comportement de ses collègues. Il est alors identifié comme adulte de « confiance », différent des autres. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'image que ces professionnels ont acquise est liée au fait qu'ils sont passés par une étape où ils sont revenus vers le(s) jeune(s) échanger en toute transparence sur leur gestion de la situation de violence.

Un autre élément important qui accentue cette différenciation professionnelle est la différence des métiers, fonctions au sein d'une institution. Par exemple, un psychologue va différencier sa pratique professionnelle de celle d'un éducateur, assistant social, etc.

“A propos du rôle que je joue dans mes missions, etc. (...) je crois que j'ai aussi pu rendre (...) la parole à la personne en disant : « Mais, vous, finalement qu'est-ce que vous en pensez de... d'être ici? ». (...) Généralement, généralement, elle s'apaise... parce que je peux entendre qu'elle soit en colère, qu'elle ne soit pas d'accord... Contrairement à certaines de mes collègues, qui et c'est... Oui, qui ne peuvent pas... 'Fin si ! Qui peuvent entendre qu'une personne soit en colère, ne soit pas d'accord mais c'est comme ça ! Voilà... Tandis que moi, j'ai un rôle un peu... j'ai un rôle un peu à côté.”

3.3 Les clivages dans les équipes de travail

Que cela soit dans la gestion de la crise ou de l'après-crise, des clivages peuvent apparaître au sein des équipes. Ces clivages sont souvent liés au positionnement de l'équipe face au(x) jeune(s) au cœur de la situation de violence.

Encore une fois, la limite professionnelle de chacun intervient. D'un côté, il y a les membres de l'équipe qui évoquent la peur d'un nouveau fait violent, des moyens institutionnels jugés limités, plus adaptés à la personne, etc.... Et de l'autre côté, les membres de l'équipe qui estiment qu'ils ont toujours quelque chose à apporter à ce jeune, que sa marge de progression est évaluée, etc. De même, face au fait violent, certains professionnels adopteront une attitude professionnelle teintée d'un parti pris pour la/les victime(s) dans la gestion de la crise alors que d'autres tenteront de rester dans une neutralité.

“Une partie de l’équipe soutient le fait qu’on ne change pas une équipe qui gagne et que tant qu’il sait prendre du positif, il faut continuer avec lui. L’autre partie pense qu’il faut préparer sa réorientation dès maintenant afin d’éviter le clash qui nécessiterait une réorientation précipitée où le jeune partira dans une période de crise.”

“Ça a été horrible de pouvoir... de se dire aussi euh on doit rester quelque part on doit agencer une certaine neutralité alors que, la plupart d’entre nous, étions beaucoup plus du côté de la victime que du côté des agresseurs sans même... voilà. Rien que l’acte de violence condamnait automatiquement les 3 personnes concernées.”

Dans l’une des situations où des désaccords sont évoqués, voici comment la gestion de ceux-ci est perçue :

“... le problème il existe euh il existera à chaque euh intervention éducative de ce type-là euh bon l’important, c’est de pouvoir, au moment d’une prise de décision en en discuter avec les autres et prendre une position en fonction d’une majorité (...)”

Malgré ces clivages, dans plusieurs situations, les professionnels ont relevé que le sentiment d’échec ou de réussite face à une situation appartenait au ressenti de toute une équipe et ne reposait pas sur une seule personne.

3.4 Pistes de réflexion

De manière générale, ce que nous pouvons retirer de ces analyses en termes de pistes de travail est le besoin de réflexions communes sur :

- ✓ Comment agir lorsqu’il n’y a pas de collègue disponible immédiatement ? Il faut penser une gestion différente.
- ✓ Comment s’organise le relais entre les membres d’une équipe ?
- ✓ Comment planifier des temps d’échange journaliers afin que le lien s’opère entre collègues ?
- ✓ Identifier les besoins de chacun au sein de sa fonction.

Le point commun de cette analyse est le besoin et la plus-value de travailler ces questions en équipe et de préférence en amont d’une situation de crise, en tenant compte des individus qui composent l’équipe. Néanmoins, certains professionnels soulèvent l’importance de laisser une certaine marge de manœuvre aux professionnels dans les procédures établies.

Le cadre institutionnel

Le cadre est ce qui délimite une action, un espace. Il détermine un contexte, un milieu. Le mot « institutionnel » signifie un ensemble de règles qui permettrait de privilégier un travail en collectivité. D'ailleurs, dans les situations analysées, l'institution est évoquée quand toute l'équipe de travailleurs est impliquée.

“Mais le lendemain, il n'est plus tout seul il est ramené dans une dynamique d'équipe, une équipe institutionnelle et une réponse institutionnelle...”

Dans les différents récits, les professionnels n'ont pas décrit au travers d'un vocabulaire commun ce qu'était pour eux le cadre institutionnel. Ce point reprendra tous les éléments qui, dans leurs discours, semblent délimiter le contexte de travail d'une institution (règlement, projet pédagogique, définition des rôles et missions, structure organique, etc.).

4.1 La gestion de la situation violente

4.1.1 La confrontation des cadres

Face à un intervenant extérieur

Une difficulté soulevée par les professionnels dans le moment de gestion de crise est ce ressenti de non-reconnaissance de leur cadre et de leurs compétences liées à celui-ci quand ils sont confrontés au cadre d'un intervenant extérieur (autres structures d'accueil, milieu médical,...). Le professionnel peut avoir l'impression de perdre son « expertise ».

“... On a aussi les mêmes rapports avec nos jeunes à partir du moment où on les transfère... on les oriente vers une structure médicale, nous perdons globalement l'expertise.”

“... Il n'acceptait pas qu'on soit dans ce rôle encadrant hein j'avais dire, le camp on l'organise alors on nous confie les jeunes et compagnie donc en principe cette légitimité on l'a, et c'est qui était difficile c'est qu'elle nous était plus reconnue à ce moment-là, la légitimité. Donc ça c'est pas évident du tout à gérer.”

Face au cadre posé par un intervenant extérieur, c'est la notion de « territoire » qui est également en jeu. Il peut être difficile d'appliquer son cadre de référence alors que le professionnel est en dehors de son institution et sous les règles de fonctionnement du cadre extérieur.

Or, le cadre est ce qui rend légitime l'action des travailleurs sociaux. C'est ce à quoi ils se réfèrent et d'autant plus quand ils sont amenés à gérer une situation de crise.

“Chaque action qui est mise en place... Tout dépend d'une fiche projet... Avec euh derrière un projet pédagogique pour chaque institution, avec une réflexion : pourquoi on fait ces choses de cette manière-là et pas d'une autre.”

Confrontés à un autre cadre, les différences apparaissent aux professionnels comme étant « violentes » vis-à-vis d'eux mais particulièrement vis-à-vis de leur public, les jeunes. En effet, pour le professionnel, le cadre détermine toute une philosophie de travail, une ligne de conduite qui définit leur relation aux jeunes. Par exemple, un des professionnels a relevé comme élément faisant partie du cadre, le fait que le jeune a, à priori, la confiance du professionnel. Une certaine solidarité est donc acquise. Quand un intervenant extérieur ne respecte pas cet aspect, c'est tout le cadre du professionnel qui est remis en question. De même, ce qui peut être au cœur de cette « violence » pour le professionnel, c'est de voir que le lien qu'il a établi avec le jeune n'est pas considéré de la même manière par l'intervenant extérieur.

Ces écarts de cadre sont d'autant plus importants que certains professionnels lui donnent du sens en le travaillant avec leur public, tandis que d'autres le définissent préalablement et ne le rendent pas négociable. Au sein même de la définition du cadre, la place accordée aux jeunes est différente.

“Je pense que le gestionnaire, lui, il a trouvé : il tombe donc dans un chantage... à la nourriture quoi, quelque chose qui est tout à fait inadmissible ! Moi, dans mon règlement de travail, si j'avais fait la même chose... Ouais ouais... j'étais tout à fait condamnable. Et c'est logique, hein : interdire, priver quelqu'un de nourriture, c'est tout à fait condamnable.”

Face à la société - aux « autres adultes »

Le professionnel défend un cadre qu'il identifie en marge du fonctionnement de la société. L'intervenant extérieur représente, dans certains cas, cette « société ».

“... Là c'est la confrontation entre le monde réel entre guillemets et euh et les valeurs que, nous, on essaie de défendre et la manière... les moyens qu'on met en œuvre pour arriver à nos objectifs”

“... On était sur deux mondes différents. (...) Mais vous avez raison, je crois que c'est nous les extra-terrestres, alors que pour nous, pour nous c'est pas encore excessif enfin j'avais dire parce qu'on met ça avec du bon sens.”

Au travers de ce cadre, le travailleur social souhaite montrer l'image d'un adulte différent de ce que le jeune a connu. Mais ce qui est mis en place dans ce sens peut être détruit par d'autres adultes encadrants ou les parents, pas prêts à entrer dans cette démarche ou à remettre en question leurs pratiques. Le jeune est donc face à des incohérences et le professionnel a l'impression de reculer dans ce qu'il a mis en place.

“On nous demande de travailler avec des jeunes mais vraiment on devrait d'abord travailler avec les adultes au lieu des jeunes, parce que tout le travail qu'on fait est bousillé très souvent par les adultes qui sont autour des jeunes, on a vraiment l'impression de travailler à contre-courant.”

“On peut renvoyer à certains professeurs certaines choses... parfois dures par rapport à ce que, eux, peuvent renvoyer aux élèves (...) Tout à l'heure, je parlais du regard bienveillant que les professeurs doivent avoir sur le processus de changement, au même titre que les élèves, du fait qu'on est extérieurs aux écoles, on arrive à faire passer ce message-là...”

Ce point sera davantage creusé dans la partie consacrée aux enjeux de la gestion de la violence.

Face à une hiérarchie

Nous pouvons parfois parler de confrontation des cadres quand les travailleurs de terrain ressentent un écart entre leur réalité de terrain et le rapport à une autorité supérieure (conseil d'administration, pouvoir subsidiant, autorité mandante, etc.).

Quand un décalage entre les besoins de chacun est autant présent, la hiérarchie n'est pas vue comme une ressource. Certains disent alors se tourner davantage vers des structures extérieures. D'autres constatent que les liens au sein de l'institution (entre membres d'une équipe et parfois même avec les jeunes) se sont renforcés pour faire face à ce qu'ils prennent pour un manque de soutien sur le moment de crise.

“Ben j'dois j'dois avouer que 6 jours, ça paraît extrêmement long même j'pense sincèrement qu'ils ont fait leur maximum... Et sur cette période, c'est lourd à gérer, on se sent lâchés par les gens qui nous mandatent pour placer des enfants...”

“Donc, j'dirais que ça n'a pas nécessairement contribué à une meilleure entente avec nos autorités mandantes mais euh... j'dirais, moi, que dans la relation euh, on doit en fait dans ce qui s'est passé là, les jeunes et les adultes se sont soudés, une majorité de jeunes et les adultes se sont soudés euh... du fait d'assurer la sécurité...”

Dans la gestion de la crise, les professionnels sont dans la gestion du quotidien et disent avoir difficile à prendre le recul que certaines autorités peuvent leur demander pour poser des actes. Il y a le ressenti d'être incompris dans sa réalité de travail et de devoir se justifier par rapport à eux. Encore une fois, les besoins de chacun pour effectuer son travail sont différents.

“C’est-à-dire que les mandants arrivent à juste titre, ils font bien hein de faire que les choses s’objectivent un minimum mais sur le moment de la crise euh... “Quelle bande de cons, ceux-là ! Ils ne comprennent rien à notre travail ! Qu’est-ce que c’est que ces gens ?”. ‘Fin, voilà, ça, ça a été très difficile à gérer.”

Par contre, comme nous avons pu l’aborder dans le point « Rapport à l’équipe », les directeurs ou coordinateurs, peuvent être de véritables ressources au moment de la crise. Dans ces cas, ils sont considérés comme membres à part entière de l’équipe.

4.1.2 L’image institutionnelle

La cadre, c’est aussi l’image que renvoie l’institution. Derrière la création d’une institution, il y a parfois des enjeux, comme des enjeux politiques qui, au travers de la raison sociale de l’institution vont servir l’image des autorités subsidiantes.

Au travers de l’image institutionnelle, c’est la crédibilité des travailleurs qui est engagée. Au moment d’intervenir dans la gestion de la crise, les équipes peuvent ressentir une certaine pression de l’image qu’ils peuvent renvoyer. C’est une certaine reconnaissance qui est recherchée auprès des autorités mais également du public cible.

De plus, certaines institutions doivent veiller à faire respecter et à représenter les normes de la société et, à la fois, prendre en considération les codes liés à une communauté, un quartier, etc.

4.1.3 Le dépassement du cadre

Les récits des professionnels nous montrent que dans la gestion de la crise, le cadre peut être dépassé pour deux raisons :

- ✓ Pour maintenir le lien avec les jeunes.
- ✓ Pour se préserver d’une prise de risque, d’une mise en danger.

Ces deux éléments priment sur le cadre. Dans les situations analysées, l’écart entre le vécu de terrain et les procédures mises en place encourage le travailleur à outrepasser le cadre pour coller à la réalité.

“Effectivement on peut se retirer d’eux, “ ah ben non, j’suis éducateur, c’est l’ambulance “ (...) mais à ce point-là, notre priorité c’est le lien, c’est vraiment c’qu’on prend on met euh des semaines, des mois à établir... Mais c’est ce qui va être levier chez ces jeunes et donc effectivement... sortir du cadre pour maintenir ce lien... quelle que soit la difficulté.”

Cette capacité à pousser sa mission plus loin que celle prévue par le cadre est propre à chacun et rejoint les propos énoncés dans le point sur la limite professionnelle abordé dans la partie « Rapport aux collègues ».

En effet, le cadre peut être remis en question par le professionnel quand ce dernier sent qu’il se met en danger. Par recherche de sécurité, le cadre est adapté aux besoins des travailleurs qui composent l’institution.

4.1.4 Le cadre générateur de violence

Dans plusieurs récits, nous avons relevé des éléments montrant que le cadre pouvait être considéré comme générateur de violence vis-à-vis de ses travailleurs et du public bénéficiaire.

Tous les éléments vus précédemment peuvent contribuer à ce sentiment de « violence institutionnelle ». Néanmoins, les professionnels soulèvent d’autres éléments qui s’apparentent à un besoin de respect pour la fonction qu’ils exercent et vis-à-vis du public avec lequel ils sont amenés à travailler.

La transmission d’informations - la clarté du cadre

Un de ces éléments est la transmission d’informations sur le contexte d’intervention. En effet, certains professionnels déplorent que leur cadre ne prévoient pas une transmission de l’information en toute transparence. Ce sujet a particulièrement fait débat entre professionnels quand l’information concerne le parcours du jeune : est-ce une richesse ou un élément déforçant l’intervention de connaître l’information ?

Certains ont besoin de connaître l’histoire du jeune pour adapter leur comportement à la règle, d’autres estiment qu’ils pourraient être influencés par cette information et ne plus agir de manière impartiale.

“Je me suis souvent questionné sur le fait que tu dois avoir cette information. (...) Je suis pas convaincu que tu dois, en tant que membre du personnel, tu devais... tu dois l’avoir parce que t’es capable d’intégrer un jeune qui vient d’IPPJ...Oui, c’est ça... Ou sinon, tu renforces aussi un stéréotype...”

Les professionnels se sont alors accordés sur un point : tout dépend du contexte mais surtout le jeune reste dépositaire des informations qu’il souhaite transmettre au professionnel.

Dans un autre cas de figure, le cadre peut apparaître violent vis-à-vis du jeune quand celui-ci n'est pas informé des procédures institutionnelles. Le travailleur social contribue parfois à cette désinformation en ne communiquant pas en toute transparence. Néanmoins, certains travailleurs sociaux peuvent être en désaccord avec ces procédures institutionnelles et sont amenés à mobiliser des ressources personnelles. Ce point est abordé plus en détails dans la partie sur « l'identité professionnelle ».

“Je veux bien convoquer les personnes mais je veux absolument que celles-ci soient au courant qu’elles vont rencontrer un psychologue et quels sont mes... et d’expliquer en gros mes missions.”

De manière générale, que cela soit pour l'intervenant social ou le jeune, un cadre qui n'est pas explicité est perçu comme violent et/ou insécurisant.

De l'aide volontaire à l'aide contrainte

Certains cadres de travail sont clairement établis sur base d'une aide contrainte apportée au(x) jeune(s). Contrairement à ce que l'on pourrait penser, ce ne sont pas ces cadres qui apparaissent comme étant les plus violents pour ces derniers.

Quand les personnes formulent une demande d'aide, elles rentrent dans un système où elles se retrouvent entre le droit et le devoir. L'aide n'est pas censée être sous contrainte mais le cadre la rend contraignante car la démarche devient « instituée ». Ceci est visible au travers des contrats, des convocations, des demandes d'informations liées à la vie privée, avoir un intervenant de référence attribué, etc.

“C’est le principe de la société : si on est demandeur de quelque chose, on est obligé de rentrer dans le cadre proposé à celui qui va fournir la réponse à la demande qu’elle soit matérielle, financière, psychologique...”

Même si, à la base, le professionnel ne souhaite pas proposer une aide contrainte, lorsque la demande vient d'un adulte et non du jeune, la première rencontre reste parfois, une forme de contrainte pour celui-ci. De même, le professionnel s'interroge sur la véracité de la demande qu'il est peut-être amené à susciter chez le jeune.

“... Quand on voit un jeune en remédiation scolaire, en situation de décrochage, nous sommes souvent appelés par la direction, des éducateurs, puis on demande à rencontrer le jeune. Donc, il y a à un moment donné où on rencontre le jeune, le jeune ne sait même pas pourquoi on l'appelle. Donc il y a un premier entretien où y a ...j’vais pas dire une contrainte mais on demande à le voir, à le rencontrer, ...”

Un cadre bien défini est considéré comme plus favorable pour créer une relation avec le bénéficiaire. C'est pourquoi les professionnels nuancent leurs propos quand ils disent qu'une relation est plus facile à établir sur base d'une aide volontaire que sur base d'une aide contrainte, car l'aide contrainte impose un cadre qui est finalement plus clair pour les parties et où chacun sait dans quel jeu il se situe.

4.2 L'après-crise

Dans certaines structures, la crise a eu un impact sur :

✓ Le règlement

Par exemple, dans une institution où un jeune s'est automutilié, la vigilance est renforcée : les jeunes ne sont plus seuls en chambre. Néanmoins ce changement de règlement amène la question du « bon » équilibre dans cette vigilance ?

Un repère que les professionnels se donnent est la définition d'un cadre considéré comme « bienveillant » et structuré pour les jeunes et les éducateurs et donc sécurisant.

✓ La sensibilité des professionnels

Toujours par rapport à la même situation, les professionnels ayant vécu ce phénomène de violence détectent plus vite les signaux d'alerte.

✓ Les pratiques professionnelles

Les pratiques sont échangées, des mises en situation de danger sont analysées pour poser des repères et mettre en place une certaine procédure.

Néanmoins, les intervenants souhaitent que l'instinct soit prioritaire sur la procédure. De plus, certains professionnels se sentent dépourvus lorsque la procédure ne prévoit pas un « type » de cas.

Ne pourrait-on pas plutôt parler d'objectif de travail et ensuite laisser la place au côté humain dans l'intervention ? L'imprévisible fait partie du travail et le souhait de tout maîtriser pourrait être vécu comme une violence.

✓ La réalisation d'un projet pédagogique

Plusieurs institutions se sont penchées sur la définition d'un projet pédagogique pour leur institution suite à la gestion de la crise.

4.3 Pistes de réflexion

La définition et prise en compte du cadre de chacun

Dans la gestion de la crise, nous avons vu que la confrontation à des cadres de référence différents était une difficulté, voire une violence. De même, un cadre non expliqué, peu clair pour le professionnel et les bénéficiaires renforçait cette violence institutionnelle par un sentiment d'insécurité.

Face à ces éléments, les professionnels proposent de :

- ✓ Informer davantage les partenaires et les jeunes du cadre auquel ils se réfèrent afin que les cadres ne soient pas en tension mais qu'il y ait une négociation.

“On ne met pas toujours les mêmes choses derrière les mêmes mots et euh...(…) on a l’air sur la même longueur d’onde, sur les mêmes valeurs, sur les mêmes objectifs etc. etc. et on s’rend compte que dans la réalité euh quand on est confronté à la mise en œuvre de ce qu’on a décidé qu’on allait faire… arrive toute une série de choses qui posent problèmes et qui génèrent de la violence, (…) des tensions en tous cas euh entre les services ou entre les personnes qui, dans ce cas-ci aussi, ont des répercussions sur … qui se répercutent sur l’accent qu’on veut donner auprès des jeunes quoi…”

Cette démarche implique aussi la prise en considération des besoins et valeurs des tiers.

Néanmoins, une question est restée en réflexion : faut-il, à l'avenir exclure toute collaboration lorsque les cadres de référence sont différents ? Ou au contraire, cela fait-il partie des apprentissages de la vie, quitte à ce que de la violence soit générée ?

- ✓ Définir clairement le cadre institutionnel (procédures, missions, place de chacun, etc.).
- ✓ Echanger avec les autorités mandantes sur les procédures dans les moments de crise. Une piste avancée serait d'avoir un intervenant tiers qui vienne objectiver la situation afin de rendre compte aux autorités de l'état de la situation, les professionnels étant davantage dans l'émotionnel.

“Par rapport à l’autorité, on avait l’impression d’un manque de confiance. Qui, si on prend un peu de recul, ce n’était pas un manque de confiance…J’pense que c’est une manière d’objectiver les choses, de prendre des décisions en fonction d’éléments précis… mais en fait en même temps, les éléments, c’est nous qui les donnons ! Je ne sais pas s’ils objectivent vraiment dans la situation au moment où ils nous demandent à nous… Ils demanderaient à un tiers ce qui se passe, ce serait peut-être déjà une meilleure

manière de prendre une manière... 'fin une forme plus objective ou la plus objective possible de la situation ...'

Agir sur le cadre

Souvent, on veut agir sur le comportement des jeunes mais agir sur le cadre a également toute son importance. Cela nécessite un travail avec des représentants de ce cadre.

Un intervenant soulève que parfois l'institution scolaire demandait au(x) jeune(s) d'acquérir des compétences qu'elle n'apprend pas.

C'est toute une cohérence qui est souhaitée de la part des professionnels. Pour cela, il faut accepter de pouvoir remettre en question ses pratiques professionnelles et leurs impacts.

Avoir des espaces de décompression

Certains professionnels soulèvent l'idée d'avoir des espaces organisés où ils peuvent se ressourcer.

Les enjeux de la gestion de la violence

5.1 La dimension identitaire de l'éducation

Pour l'intervenant, la violence vécue dans l'exercice de sa profession peut venir ébranler ses fondements identitaires et l'amener, par la même occasion, à s'interroger sur son engagement professionnel. Plus spécifiquement, par la violence, c'est l'équilibre de la dialectique identitaire³ de l'intervenant - qui combine d'une part, l'identification via laquelle il répond aux normes d'un ensemble « professionnel » plus vaste (la déontologie disciplinaire, les valeurs partagées avec les collègues, les missions légales de l'institution, la philosophie du secteur d'activités, etc.) et d'autre part, l'identisation via laquelle il se spécifie et s'autonomise à l'égard de ces normes - qui est au cœur de la remise en question.

Concrètement, l'acte de violence et, plus encore, la gestion de cet acte dans un contexte professionnel donné, impliquant d'autres collègues et partenaires sociaux sont pour l'intervenant l'occasion de se confronter à l'application des normes en vigueur dans son milieu professionnel, de se reconnaître dans cette application ou, au contraire, de s'en distancer, de s'en différencier, voire de s'y opposer. Ce sont ses certitudes professionnelles qui peuvent s'en trouver, plus ou moins, basculées et en appellent, le cas échéant, de son point de vue à des changements institutionnels. De sorte qu'au-delà de la violence, c'est

3 Tap P. (dir.), (1986), *Production et affirmation de l'identité*, 2 tomes, Privat, Toulouse.

parfois le processus d'adhésion institutionnelle de l'intervenant ou la capacité de l'institution à évoluer, à s'adapter et à se réinventer qui devient progressivement l'enjeu problématique. Cette dialectique entre un « nous » et un « je » se conçoit à de multiples niveaux : les normes de la discipline d'intervention, les règles qui prévalent au sein du groupe des intervenants, celles qui sont édictées par l'institution dans laquelle est exercée la profession, celles issues du secteur d'intervention, celles provenant de la culture d'origine de l'intervenant, etc.

Ce sont donc les multiples casquettes identitaires de l'intervenant qui, au moment d'un acte de violence, vont tantôt converger, tantôt diverger avec son ressenti. L'acte de violence devient, en quelque sorte, le révélateur des différences et similitudes qui existent à l'état, plus ou moins, latent entre l'intervenant et son cadre de travail. Par exemple, en désaccord avec les prises de positions institutionnelles la gestion de l'acte fait que l'intervenant ne reconnaît plus personnellement la légitimité de son institution. A l'inverse, s'il se sent en phase avec la gestion institutionnelle, elle va au contraire renforcer son adhésion. En ce sens, quand la violence s'immisce dans le milieu du travail, ce sont les limites de la profession d'éduquant qui sont interrogées et cette interrogation peut porter sur les différentes dimensions qui fondent l'identité du professionnel : ses caractéristiques personnelles (sexe, origine nationale, etc.), sa fonction professionnelle (éducateur, professeur, psychologue, coordinateur, etc.), le contexte institutionnel (maison de quartier, AMO, CEFA, etc.), le secteur d'activité (Aide à la Jeunesse, enseignement,...), les pouvoirs publics, etc. Evidemment toutes les dimensions identitaires ne sont pas sollicitées lorsque les intervenants sont confrontés à des actes de violence. A ce sujet, les dimensions identitaires interrogées varient notamment selon la nature de l'acte de violence, sa gravité, le milieu au sein duquel il se déroule, les acteurs et partenaires impliqués, etc.

5.2 L'éducation en conflit de loyauté

5.2.1 Sur le plan sociétal

« Pour rendre la vie sociale possible, toute société met en place des mécanismes pour gérer et réduire la violence. C'est ainsi que coexistent au sein de la société des formes de violences légales (sanctions pénales, matchs de boxe, exclusion scolaire, etc.) et des formes de violences illégales (agression, vol, vandalisme, etc.) »⁴

Or, de par ses missions et le cadre légal à partir duquel ils officient, les éducateurs sont en quelque sorte les représentants des normes de la société auprès des jeunes. Lorsque, par leurs conduites, les jeunes transgressent ces normes, l'éducateur peut se trouver tiraillé entre la culture sociétale et la culture des jeunes.

Habituellement la nature des faits, les risques encourus par le(s) jeune(s), le souci de maintenir une relation de confiance avec les jeunes ou, encore, celui de préserver la cohésion sociale dans le groupe de jeunes sous tutelle sont quelques-uns des éléments qui amènent l'éducateur à se positionner en tant que symbole de la norme sociale, quitte à être en porte-à-faux avec eux et/ou, à l'inverse, à se placer du côté des jeunes.

⁴ Favresse D. et Piette D., (2002), Une autre approche de la violence scolaire, in supplément à *Bruxelles Santé, Violence et adolescents. Les fausses évidences ?*, n° 27, Bruxelles.

“... Ça a été horrible de pouvoir... de se dire aussi euh.... quelque part on doit agencer une certaine neutralité alors que, la plupart d’entre nous, étions beaucoup plus du côté de la victime que du côté des agresseurs.... J’pense qu’on a pris parti dans ... dans tout ça, on aurait pu d’autres choses en termes de médiation. Donc, on était partagés, y avait une partie des gens qui étaient fermement dans l’idée de défendre les victimes et d’autres qui étaient plus dans la violence.”

“C’était dans un certain moment d’expliquer, de donner des explications et dans certains moments de vraiment se positionner que on n’accepte pas... parce que on ne pouvait pas ... on ne pouvait pas rester sans rien dire qu’il a sorti un couteau; il fallait vraiment qu’on met un accent sur le couteau de dire non ça, ça on n’accepte pas, et tu dois te rendre compte que avoir un couteau sur toi, c’est pas, c’est pas normal, c’est pas bien.”

Plus spécifiquement, ce type de tiraillement fait partie intégrante de la figure de l’ « autorité bienveillante » à laquelle se réfère une bonne part des intervenants. En effet, cette figure conjugue par son pôle « autorité », un rapport hiérarchique de l’éduquant vers l’éduqué et par son pôle « bienveillance », une prise en compte des besoins et choix de l’éduqué par l’éduquant. Elle combine dès lors une attente « paradoxale » de l’éduquant envers l’éduqué de soumission et d’affranchissement aux normes ou plutôt d’affranchissement dans un cadre « imposé » par les éduquants au sens large. Lorsque, dans l’exercice de son métier, l’éducateur se trouve confronté à un acte de violence, c’est bien souvent cette figure « contradictoire » qui est bousculée. Ainsi, en entrant dans les entrailles de son métier, le vécu violent « oblige » l’éducateur à se « positionner », à « s’interroger » et à « évoluer ». Il appelle bien souvent à des changements personnels, à des évolutions institutionnelles et peut devenir paradoxalement un des moteurs du métier d’éducateur.

5.2.2 Sur le plan éducationnel

Comme abordé précédemment, au-delà de la mission d’éducation, c’est aussi bien souvent l’identité professionnelle, l’image que l’on renvoie aux autres qui entre en jeu lorsque que l’ « éduquant » se doit de gérer des situations de violence.

“... C’était important de retrouver le groupe et de dire ce qui s’était passé et de, de nouveau hein pour éviter les bruits de couloir ... la démarche d’être allé retrouver le jeune en disant... en reconnaissant que son geste a été regrettable, et qu’elle n’aurait pas dû euh... c’était aussi aux yeux du jeune de reconnaître sa propre faute et quelque part se mettre au même niveau et de se dire dans cette situation-là: “t’as eu un comportement inadéquat! J’ai eu un comportement inadéquat et est-ce que ça a pu débloquer

justement la parole, est-ce que ça a pu faire avancer les choses ?” Moi je pense que ça, a dû faire quelque chose au jeune que l’adulte se mette au “ même niveau “ entre guillemets. Pour moi, c’est quelque chose qui a bien marché dans la résolution.”

Sur un plan social et plus spécifiquement à l’égard de l’univers des adultes et de la société en général, ce mode d’éducation bienveillant, c’est-à-dire respectueux du choix des jeunes, est perçu, par bon nombre d’éducateurs, comme un modèle en marge d’autres modèles d’éducation présents dans la société et sa confrontation, voire son imposition aux modèles parentaux ou aux modèles des autres adultes-partenaires peut parfois aussi être ressentie comme une forme de violence en tant que telle. Il est aussi perçu, par certains, comme violent envers les jeunes parce que sa finalité citoyenne est, in fine, perçue comme peu praticable dans nos sociétés une fois que ces jeunes seront devenus adultes.

*“Mais vous avez raison, je crois que c’est nous les extra-terrestres, c’est c’que me dit souvent un collègue euh il me dit : « Tu sais quand j’vais boire un verre, moi, je discute plus du tout du boulot hein ; Je l’ai fait deux trois fois, tous mes potes ils me regardent avec des yeux comme ça... J’suis un extra-terrestre, quoi... Ben... on est des extra-terrestres hein !
- Oui... On l’est tous...”*

“Ça lui échappait complètement que euh que par rapport à des jeunes on puisse euh essayer de de mettre de l’autorité autrement que par le fait de les rabaisser, de les casser.”

“Dans notre dans notre métier, c’est difficile aussi de ... je rejoins un peu le monde extérieur, le monde de l’éducation, on a un seuil de tolérance beaucoup plus élevé... Parfois, on perd cette réalité de grave pas grave... on perd cette notion de de réalité....”

*“C’est quand même une faute commise par un jeune, ça doit quand même être pris en considération ! Que ... y faut pas réparer, ils ne sont pas intouchables quoi...
La convention des droits de l’enfant va jusque va jusqu’à dire : on ne peut pas pousser des jeunes à la délation ! En utilisant le chantage et des choses comme ça quoi donc euh... Là on était vraiment tout à fait coincés... j’crois qu’on était peut-être aussi maltraitants vis à vis de lui”*

“On définit, on travaille des valeurs éducatives, du bien-être euh... Donc qui ne peuvent amener qu’une part ... de nos propres valeurs, de valeurs institutionnelles euh.... en adéquation ou en opposition ou légèrement en amélioration par rapport à aux valeurs sociétales données.”

“(...) Et rendre le jeune acteur est d’autant plus difficile, je crois, dans cette société qui nous propose d’être sujet plutôt qu’acteur...”

Une des difficultés rencontrées par une partie des éducateurs provient du fait que la relation qu’ils construisent avec le jeune diffère de celle construite précédemment par ces derniers avec leurs parents, voire avec les adultes en général. Cette discordance entre le modèle éducatif des intervenants et des parents est ainsi considérée comme un frein à la mise place d’une éducation bienveillante. Elle est également, bien souvent, présente lorsque les intervenants collaborent avec d’autres professionnels qui ne chassent pas les mêmes “lunettes éducatives”, pour qui la « sanction » a par exemple des valeurs éducatives, ou qui sont considérés comme ayant une « part de responsabilité » dans la situation problématique.

“Ceux qui critiquent toujours notre travail, c’est toujours les parents qui sont restés sur une photographie obsolète de leur enfant avant placement, il était comme ça, comme ça, comme ça... et puis, nous on revient et y a une évolution qui se passe au quotidien, qui est importante de ramener positivement et les parents sont souvent... éléments de rechute... Parce qu’il reste euh ni leurs craintes, ni leur passé, ni leur histoire, leurs euh leurs émotions est parfois frein de cette évolution. Donc c’est vraiment: trois pas en avant, deux pas en arrière en permanence quoi...”

“Quand, nous, on arrive effectivement avec notre vision : aide à la jeunesse, travail sur l’estime de soi euh... groupe de parole euh un cadre aussi... clairement défini pour être sécurisant et en même temps avoir beaucoup de bienveillance.... on prend du temps également pour les sanctions : pour expliquer quand il faut sanctionner, quand on n’est pas d’accord mais euh... effectivement d’une manière où la bienveillance euh travailler sur l’estime de soi sont des choses qu’on met tout à fait en avant, c’est qui échappe complètement... c’était complètement pendant cette confrontation presque deux... mondes, deux façons de voir qui se rencontraient puisque lui, fait des stages en tant que gestionnaire de centre, il fait des stages avec des jeunes aussi quoi...”

“On essaie de voir un petit peu ensemble quelle est la... entre guillemets part de responsabilité de l’enseignant dans le dysfonctionnement du groupe, pour voir sur quoi je peux travailler, sur quoi je ne peux pas travailler... je reste avec mon objectif de bienveillance par rapport aux jeunes et de bien être des jeunes euh si je peux travailler avec un enseignant, j’veis le faire mais je sais bien qu’y a des enseignants avec qui je saurai pas.”

5.2.3 Sur le plan institutionnel

“Parce qu’on avait un service qui était un peu... C’est malheureux à dire mais une coordinatrice et un chef éducateur qui en avaient un peu rien à foutre. Hum. Puisque que, quand je lui ai, quand on lui a téléphoné il m’a simplement dit : « Oh hé, elle fait cor’ de la comédie... Laissez-là ! Et on verra bien demain... » C’était pas possible pour moi... Donc, lui, évidemment n’étant pas sur place, ne savait pas le voir donc euh... C’est ça oui... Donc voilà. On était euh... on était enrôlé quoi. On devait prendre nos décisions tout seul. Il était hors de question de téléphoner à la direction, ils s’en foutaient, ils bougeaient pas... C’est ça... On était seuls, livrés à nous-mêmes, et donc il fallait prendre nos responsabilités à ce moment-là... D’accord. Donc de gérer les jeunes qui étaient encore à l’intérieur. Oui oui, la vie continue...Et de cette jeune fille qui a été à l’hôpital...”

Cette sensation d’être pris entre deux chaises apparaît également lorsque l’éducateur exerce sa profession au sein d’une institution dont les normes de fonctionnement vont à l’encontre de sa conception de la fonction d’éducation. Cette disjonction apparaît, entre autres, lorsque l’institution entrave l’exercice d’une éducation « bienveillante » qui sous-tend, notamment, l’établissement d’un lien de confiance réciproque entre l’éduquant et l’éduqué. Elle se révèle habituellement plus difficile à mettre en place lorsque que ce lien est de prime abord contraignant⁵. C’est plus particulièrement le cas lorsque l’aide éducative est imposée aux jeunes et que l’intervenant se sent lui-même soumis aux injonctions institutionnelles. Dans ces circonstances, c’est l’institution en soi qui est ressentie comme créatrice de violence, non seulement, à l’égard des jeunes, mais également envers les intervenants qui perdent de l’emprise à l’égard de la manière dont ils peuvent exercer leur profession. Cette situation apparaît notamment lorsque l’intervenant agit personnellement sur base d’un cadre disciplinaire bienveillant (parfois reconnu comme tel par l’institution) mais qui n’est pas compatible avec les pratiques institutionnelles, qui ne se retrouve pas nécessairement sur le plan des missions institutionnelles, voire qui est en porte-à-faux avec les finalités institutionnelles. Ce cas de figure se rencontre, fréquemment, chez des psychologues dont la déontologie professionnelle les amène à exercer en partant de la demande de l’usager et qui exercent leur profession au sein d’institution dont la coercition fait partie des modes légaux de gestion de leurs usagers.

“... Donc il y a déjà là une forme de violence ... Voilà... y a déjà à ce niveau une double violence institutionnelle qui contraint le jeune à rencontrer un psychologue alors que ces démarches devraient, normalement, venir de lui Apparemment la 1ère phrase que le jeune évoque c’est : Ben... Je n’ai pas besoin d’aller chez un psy ! Je ne suis pas fou ! Qu’est-ce que je fous là ?”

⁵ La proximité de vie entre jeunes et éducateurs dans un service résidentiel peut faciliter la création d’une relation de confiance avec le jeune même si ce lien est contraignant à la base.

“... La personne était finalement contrainte de me rencontrer alors que le cadre de notre euh... de mon travail n’est normalement pas celui-là .

- Nous on ne travaille que sous la contrainte. Il y a toujours une dichotomie entre les attentes, objectifs poursuivis et à la fois par le mandant, par les parents qui sont soumis à la même contrainte.

- Nous on travaille d’abord avec le jeune... L’objectif c’est de créer le lien avec le jeune et travailler à partir de sa demande qui est radicalement différente”

L’exercice de la bienveillance est donc aussi une question de cadre institutionnel. Cette bienveillance est plus aisée lorsqu’il s’agit d’une pratique partagée avec les collègues. Elle constitue un mode de pratique qui est plus en adéquation avec les institutions qui partent de la demande du jeune, où l’adhésion du jeune est volontaire que dans les institutions où l’« éducation » du jeune est forcée.

“Contrairement à certaines de mes collègues, qui et c’est... Oui, qui ne peuvent pas... ‘Fin si ! Qui peuvent entendre qu’une personne soit en colère, ne soit pas d’accord mais c’est comme ça ! Voilà... Tandis que moi, j’ai un rôle un peu... j’ai un rôle un peu à côté. Voilà ! Je crois que ce qui a bien marché, c’est le fait qu’elle a pu être entendue.”

Plus précisément, lorsqu’il y a une divergence de point de vue entre collègues, elle renvoie bien souvent à une non-reconnaissance mutuelle des compétences entre intervenants et/ou à un positionnement différent par rapport à la dynamique institutionnelle. Cette divergence semble facilitée lorsque la pluridisciplinarité caractérise davantage les relations entre collègues que l’interdisciplinarité. C’est le cas, notamment, lorsque les professionnels de disciplines différentes agissent de manière indépendante plutôt qu’interactive ; interaction qui « permet un enrichissement mutuel et une prise de distance critique à même de dépasser les limites inhérentes⁶» à chaque discipline.

5.3 Le lien entre l’acte violent, l’éducateur et le contexte

Sur le plan de la finalité éducative, dans l’interaction entre le jeune et l’intervenant, il y a habituellement une attente que le jeune s’émancipe d’une façon structurée, en respectant certaines règles sociales, par des moyens socialement acceptables.

6 FUNDP-Département de Psychologie : Grawez M. & Mercier M. ; UCL-RESO : Libion F., Doumont D. & Deccache A. ; Ulg-CEDEM : Jamin J. & Martiniello M., ULB-PROMES : Favresse D. & Piette D. ; UMH-CERIS : Barras C., Pourtois J.-P. & Desmet H., (2001-2003), Exclusion et sciences humaines. *Exclusions en sciences humaines pour la Communauté française* (Ministre F. Dupuis), Namur, 228 p.

“Le fait de revenir pour ma part, j’étais là depuis 7 à 8 mois, j’suis retombé dans une situation, en tous cas de mon point de vue comme formateur, y avait pas assez de travail en classe, j’trouvais parfois que... les jeunes “glandouillaient”, y avait des habitudes qui avaient été prises, il a fallu de mon point de vue refaire tout un sillon pour donner sens aux apprentissages que tu donnais, redonner un cadre et une autorité à ce que tu fais donc c’était euh...”

“Je cherche à préserver le membre du personnel pour ne pas qu’il perde la face... et en même temps tu dois continuer à cadrer le jeune, pour qu’il arrête...”

“Si tu ne vas en formation, tu sors du centre ! ... Ça c’est la règle... parce que tu es au centre et tu es dans les formations que tu trouves intéressantes, tu as le droit de ne pas entrer en formation mais en même temps tu sors du centre, c’est tout ! Là, j’peux pas accepter...”

“C’est pas leur rôle de de s’aimer, ce qu’est leur rôle, on leur demande du respect, chose qui y avait pas dans le groupe. C’est... y a y a pas de respect... voilà...”

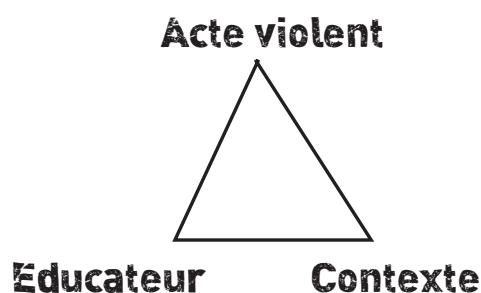
De par ses(leurs) comportements, le(s) jeune(s) va(vont) venir éprouver le cadre mis en place par les intervenants. C’est particulièrement le cas lorsqu’il(s) adopte(nt) des conduites qui transgressent les limites de ce cadre. Mais attention, toute transgression n’est pas nécessairement inacceptable. Par exemple, un « pètage de plomb » suite à une expérience pénible vécue par le jeune, s’il reste succinct, n’empêche habituellement pas l’intervenant de mener à bien sa mission d’éducation et confère à son auteur un caractère repêchable parce que, in fine, il est perçu par l’équipe éducative comme accidentel. Par contre, un jeune qui pète les plombs de manière répétée à en devenir « caractériel », qui se met personnellement en danger ou qui met en danger les autres jeunes va davantage être ressenti comme une menace pour le groupe, notamment, lorsque l’éducateur se sent incapable de modifier la situation de violence.

Plus spécifiquement, la perception que l’éducateur a de l’acte violent va donc déterminer le caractère repêchable ou non (repêchable) du jeune et cette perception va varier selon l’institution au sein de laquelle l’éducateur exerce sa mission. Cet acte est-il perçu comme une menace pour le jeune ? Met-il en danger les autres jeunes ? Est-il un péril envers la mission institutionnelle ? Un même acte n’est donc pas perçu de la même manière selon la personne et selon le contexte institutionnel au sein duquel l’intervenant exerce sa profession. Ainsi, le degré d’acceptabilité à l’égard d’un acte violent est habituellement moindre en milieu scolaire qu’en milieu ouvert qui, quant à lui, est souvent moindre que dans un centre d’accueil spécialisé. Un acte de scarification, de dégradation de matériel, d’agression d’un autre jeune n’a donc pas la même portée selon les institutions et cette variation est vraisemblablement à mettre

en parallèle avec les caractéristiques des jeunes pris en charge par l'institution (élèves, jeunes en décrochage scolaire, délinquants, adolescents présentant des problèmes psychologiques, etc.).

L'étiquette de repêchabilité du jeune est donc aussi intimement liée à la mission d'éducation de l'institution mais aussi, sur ce plan, au degré d'émancipation de l'éducateur à l'égard de son cadre institutionnel.

Schématiquement, la violence dans l'aide éducative peut être appréhendée sous la forme d'une triangulation⁷ entre l'éducateur (l'équipe éducative), l'acte et le contexte.



A un pôle, se situe l'éducateur et ses caractéristiques personnelles (compétences, traumatisme professionnel, capacité de gestion émotionnelle, origine culturelle, etc.). Au second, l'acte en lui-même (fréquence, gravité, etc.) et au troisième, le contexte (type d'aide, relations entre collègues, missions institutionnelles, la zone géographique concernée...).

En termes de contexte, au-delà de l'institutionnel au sens strict, l'environnement psychosocial va également jouer un rôle important sur la manière dont l'éducateur va gérer l'acte de violence. Plus spécifiquement, les collègues mais aussi les jeunes vont venir renforcer l'équipe éducative/ l'éducateur dans sa gestion de l'acte de violence. Ce renforcement va répondre au besoin du professionnel qui, comme toute personne, a besoin de se sentir socialement soutenu et reconnu⁸ dans ses interventions et aptitudes d'« intervenant », de pouvoir donner un sens, une légitimité à ses actions. Il permet aussi à l'intervenant, qui est souvent seul face à un acte violent, de se sentir appartenir à un collectif, de pouvoir le cas échéant rebondir en « réintégrant » son rôle de professionnel. Le collectif permet ainsi de préserver plus aisément la gestion professionnelle de la situation violente. Derrière la gestion de l'acte, il y a aussi l'image que l'intervenant se fait de lui-même et qu'il renvoie aux autres. Dans un contexte éducatif, cette gestion fait donc partie intégrante de la relation aux autres.

“C'est important de sentir qu'on n'est pas jugé quoi. Moi, par mon coordinateur, j'me suis pas senti jugé, je me suis senti... J'ai quand même senti que derrière y avait quelqu'un qui si mani-

⁷ Inspirée du triangle d'Olivenstein utilisé en toxicomanie.

⁸ Pourtois J.-P ; et Desmet H., *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, 2001.

festement, les choses passaient à autre chose... Oui, ben c'est... on est une équipe de travail... Donc les... 'Fin quand j'dis, ce qui n'est pas le cas mais je ne me suis pas senti seul dans la situation, j'avais envie de la gérer seul quoi. Parce que c'était important dans mon cadre de..."

"Le fait que j'étais face au jeune euh avec le groupe dans mon dos. Et j'ai vraiment senti 'fin le 'fin voilà, le geste impulsif qui est venu et j'ai l'impression aussi que c'est le groupe qui me portait disant il faut arrêter, il faut arrêter là maintenant, et c'est le seul moyen que j'ai trouvé sur le moment...."

*"... En même temps tu sautes ou tu mets une barrière au groupe, tu mets un cadre et les choses se passent à 95% très positivement. Et donc, ici, quand arrive un truc comme ça euh... T'sais se faire traiter de « gros connard », à ce moment-là, non ... Y a rien à faire... Forcément ça te touche et euh en même temps, tu veux pas perdre le lien avec le début, le sillon qu'j'étais en train de refaire, j'étais en train de le perdre hein... j'aurais été mal c'est de pas réagir ou de me sentir mettre en boîte ou de sentir que l'autre prend le pouvoir sur toi, là... C'est insupportable ça ! »
« Pour la première fois, j'ai entendu, j'entendais des enfants, des jeunes de dire à un collègue à moi, de dire « monsieur » ou « monsieur l'éducateur », « madame l'éducatrice »... Et quand cet accident, c'est venu, je pense que l'équipe, elle a commencé d'avoir un petit peu... peur, de pas perdre ça."*

"A partir du moment où tous les autres arrivent à ce moment-là, effectivement, c'est... euh le retour au cadre, c'est le retour à la réflexion, c'est ... Et donc, toute l'importance du travail en équipe euh..."

"En tous cas, ce soutien (ndlr soutien du coordinateur) a permis euh de décaler la violence et de ne pas continuer l'escalade parce que ça vous permet à vous aussi par après de souffler..... De se recentrer sur les objectifs."

Par ailleurs, confronté à un acte de violence, l'éducateur intervenant hors de son institution (lieu de stage, quartier, institution hospitalière, etc.) doit souvent composer avec un autre cadre normatif. Cette éventuelle perte de repères peut se révéler déstabilisante parce qu'il n'est plus toujours en mesure de gérer la situation comme il le voudrait. Si cette confrontation à un autre cadre peut, le cas échéant, devenir le symbole d'une perte d'autorité sur le(s) jeune(s), elle peut également être l'occasion pour l'éducateur d'expérimenter la solidité du lien construit avec celui-ci (ceux-ci). C'est vraisemblablement particulièrement le cas lorsque le(s) jeune(s) ressent(ent) ce contexte comme une menace à leur(s) égard(s).

“Entrer dans le territoire de quelqu’un qui a... Euh qui a aussi beaucoup de valeurs qui a... D’autres valeurs, d’autres conceptions ? Oui, qui est très ... qui a beaucoup de valeurs, beaucoup d’idées...j’veais pas dire arrêtées, mais si !. Beaucoup de..., ’fin y a eu des discussions par le passé, je m’souviens d’un des éducateurs qui disait : Mais, attends, t’es complètement psychorigide ! , et il disait : Oui, oui et j’en suis fier ! . Euh donc avec des valeurs très très arrêtées sur un tas de choses : les étrangers et compagnie... Des valeurs et une façon de voir et là le débat partait dans autre chose j’veux dire...”

“Evidemment, elle avait très peur. Elle m’a dit : Qu’est-ce qui va m’arriver ? . Ecoute, moi je ne te lâche pas. Tant que tu ne seras pas en sécurité, je ne te lâcherais pas, je resterais près de toi. Je suis resté, près d’elle, toute la nuit. Je crois que ça l’a réconfortée dans ce qui s’est passé. Evidemment, quand on a vu quand je l’ai quittée à l’hôpital, sur cinq... En un quart d’heure : c’est parti en vrille. Je l’ai retrouvée...C’était un film de David Lynch ça...Extraordinaire...Et là je l’ai récupérée, et puis je suis resté toute la nuit avec où elle se réveillait et elle regardait pour voir si j’étais là... Et voilà, là, il y eu quelque chose qui s’est passé...”

5.4 Les violences inacceptables

En termes de conséquences, trois cas de figure ont été rencontrés dans les situations analysées qui tendent à rendre l’acte acceptable ou inacceptable.

- ✓ La première se présente lorsque que le jeune se met lui-même en danger, tel que par exemple lorsqu’il s’automutile et qu’il met en danger son intégrité physique.

- ✓ La seconde lorsque le professionnel ne peut plus jouer son rôle d’éducateur comme il l’entend, tel que par exemple lorsque la gestion du jeune lui est imposée de manière contraignante ou, encore, lorsqu’il n’arrive plus à contrôler une situation qui dégénère.

- ✓ La troisième lorsque la cohésion sociale du groupe se trouve menacée telle que, par exemple, lorsqu’il y a de fortes tensions entre deux clans d’élèves ou lorsqu’il y a une crainte que la situation ne crée des précédents.

Ces conséquences ne sont souvent pas indépendantes l’une de l’autre. Au contraire, elles se combinent bien souvent les unes avec les autres.

“... Si elle restait chez nous, ça allait détruire le groupe.”

“Tant que j’ai le manche, j’ai le sentiment de ne pas perdre la face et j’ m’en sors et je peux. Et si tu perds pied ça veut dire... tu perds pied dans une situation et où à un moment donné tu n’as plus ton identité...Oui c’est ça ! Y a perte de manche et identité !”

“C’est l’idée d’être à un moment donné, débordé par cette violence et de ne plus... comme on avait ... qu’on pouvait plus maîtriser... J’pense que ça a été la difficulté principale... Oui. La plus grande paranoïa de tous à ce moment-là.”

“L’intérêt du groupe et l’intérêt individuel du jeune et quelquefois ça... les deux ne se rencontrent pas, donc ça, c’est extrêmement difficile lorsqu’on on se rend compte qu’on est... qu’un jeune, individuellement, prend tellement de place dans la réflexion, dans ses actions, dans ce qui est en train de se passer dans le groupe que tout compte fait, c’est toute notre dynamique collective qui est en train de se détricoter quoi...”

“Je me suis surpris moi-même à réagir positivement... peut-être parce que j’avais pas le choix, parce que j’étais seule face à cette personne-là ! Donc euh j’pense qu’il y a une question de survie... à un moment donné, il y a un déclic qui s’fait : si j’agis pas, la survie de la personne est peut-être en jeu ! ... dans un premier temps, c’était une question de survie, donc j’ai vu que ça, et puis le lien... ben oui le lien était là.”

5.5 Les dynamiques d’appréhension de la violence

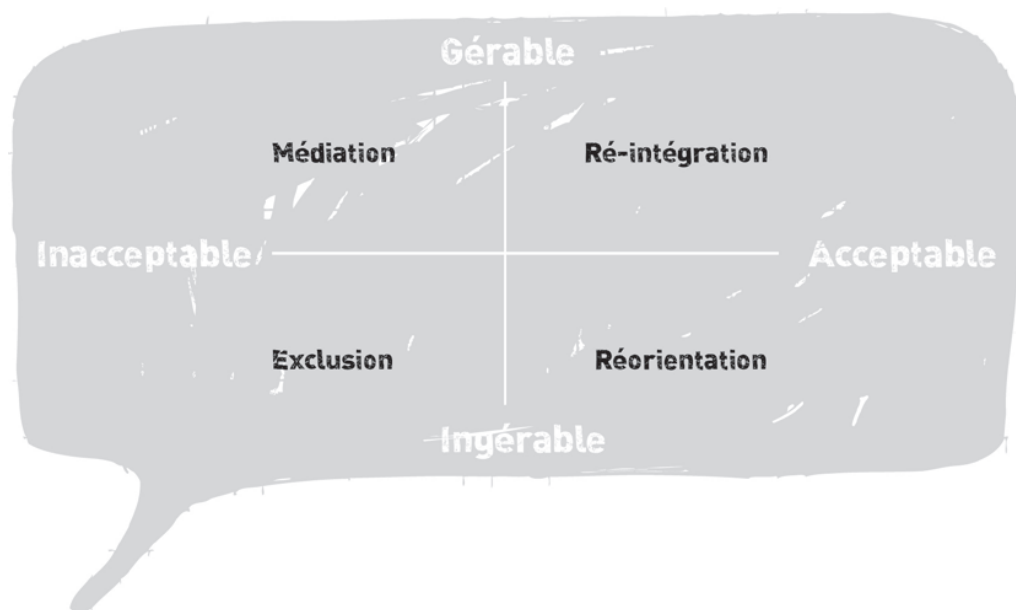
Tout intervenant a des prédispositions internes (croyances, perceptions, valeurs, opinions, etc.) qui vont l’amener à agir dans un sens ou dans l’autre lorsqu’il est confronté à un acte de violence.

“C’est aussi donner de la valeur au jeune et à la valeur humaine et de dire voilà non tu mérites d’être être soigné entre guillemets, qu’on s’occupe de toi d’une manière adéquate. Nous, on ne peut pas te laisser chez nous quoi... Ce serait de la malveillance.”

Dans ce domaine, comme nous l’avons déjà exposé précédemment, deux éléments nous paraissent jouer un rôle capital dans les mesures mises en place par les intervenants pour gérer la violence.

- ✓ Le premier est du domaine de nos valeurs qui confèrent à l'acte violent un caractère acceptable ou inacceptable.
- ✓ Le second fait partie de nos perceptions d'intervenant qui fait que l'on se sent capable ou incapable de gérer la situation.

Le croisement de ces deux distinctions fondamentales permet de distinguer quatre modes typiques de gestion de la violence. Ces modes sont construits sur le principe de l'« idéal-type »⁹ qui « consiste à extraire les traits les plus fondamentaux des situations observées pour définir les cas extrêmes à partir desquels on peut hiérarchiser les différents cas rencontrés dans la réalité ».¹⁰



La médiation traduit une gestion de la violence où l'intervenant se positionne en tant que tiers par rapport à l'acte. Cette situation se rencontre, notamment, chez les intervenants qui ne vivent pas directement le fait de violence mais qui s'y impliquent après coup comme, par exemple, des médiateurs scolaires.

La ré-intégration fait référence à une gestion de la violence où l'intervenant se positionne en tant que représentant du cadre par rapport à l'acte. Il s'agit, par exemple, d'un rappel à l'ordre d'un élève qui perturbe la cohésion de la classe.

La réorientation se rapporte à une gestion de la violence où l'intervenant se positionne en tant que passeur de relais. C'est, notamment, le cas lorsque des jeunes sont accompagnés dans leur orientation vers d'autres institutions.

⁹ Weber M., (1965), in P. Paillé et A. Mucchielli, L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, Paris, A. Colin, 2002.

¹⁰ Favresse D., (2007), Construction d'une approche transdisciplinaire des exclusions, in Les Cahiers de Prospective Jeunesse, 45 :10-15.

L'exclusion fait référence à une gestion de la violence qui se traduit par une rupture de la relation avec le responsable de l'acte violent. Ici, à la différence de la réorientation, aucune mesure n'est prise pour assurer un suivi.

Ces divers modes de gestion ne sont pas statiques. Ils peuvent évoluer au fil du temps comme ils peuvent coexister lorsque des aspects d'une situation sont gérables alors que d'autres ne le sont pas.

“Vu la situation, le coordinateur parle avec différents jeunes, prévient la coordinatrice et il va à l'écoute des femmes agressées, il prévient sa hiérarchie et l'agent de quartier dans le but de créer un espace de dialogue entre toutes les parties où l'on peut parler de ces faits et de leurs conséquences.”

“Afin de parer au plus pressé, nous avons discuté longuement avec les 2 communautés pour leur demander de rester calmes et de nous laisser traiter cet incident en respectant les codes en vigueur en Belgique. C'est-à-dire au travers d'une plainte, qui prendrait certes beaucoup de temps avant d'aboutir auprès d'un tribunal, et qui assurerait à chacun de rester dans son droit à dater de ce jour.”

“Quand l'intervenante sociale lui explique la sanction, il devient tout rouge et se met à pleurer, il reste seul dans son coin. Au moment de partir à la piscine, le groupe se met en rang mais X reste dans son coin, il ne veut pas bouger. Il est bien décidé à ne plus respecter aucune consigne. Il refuse de se lever. Il se met en colère, se roule par terre, crie, jette des coups de pieds. Deux animatrices tentent de la maîtriser et de le relever en vain. Les animatrices décident alors qu'une d'entre elles restera dans le local avec X et que les 2 autres animatrices accompagneront le reste du groupe à la piscine, pour ne pas sanctionner le reste du groupe. Après quelques minutes de silence, le jeune garçon s'empare d'un sac en plastique, il le met sur sa tête et le serre au niveau du cou. L'animatrice reste dans un premier temps calme, ne se précipite pas et demande à X d'arrêter ce qu'il fait, que c'est inutile de se mettre dans cet état, d'avoir ce type de comportement, qu'il s'agit d'une simple sanction. Mais X n'est pas décidé à s'arrêter et serre de plus en plus fort. L'animatrice se lève alors et tente d'ôter les mains de l'enfant et d'enlever le sac en plastique. L'enfant s'agite, jette des coups de pieds tout en tenant le sac sur la tête, empêchant l'animatrice de l'ôter. Elles ne peuvent plus accepter - pas accepter de tels débordements : il se met en danger, inquiète et met en danger l'ensemble du groupe...”

Conclusion

6.1 De la gestion de l'acte violent à sa prévention

Le statut de l'acte violent varie donc d'une personne à l'autre, d'une institution à l'autre et ce statut va déterminer la manière dont les intervenants vont gérer la situation et lui affubler l'attribut d'acceptable ou d'inacceptable, de gérable ou d'ingérable. Ce statut n'est pas nécessairement stable et peut varier au cours de la gestion de la conduite vécue comme violente par l'intervenant. C'est le cas, par exemple, lorsque dans la gestion d'une situation problématique, des informations complémentaires, telles que la connaissance de difficultés familiales, viennent atténuer l'aspect inacceptable de l'acte. L'éducateur peut aussi se trouver devant une situation où la violence s'intensifie et où la situation qui paraissait « gérable » dans un premier temps devient progressivement incontrôlable, engendrant un transfert de la gestion de l'auteur d'un intervenant à l'autre jusqu'à, in fine, devenir inacceptable et engendrer la rupture. Si la violence peut parfois se révéler imprévisible, anxiogène et traumatisante pour l'intervenant, elle a également un caractère modulable. Elle s'insère dans une relation d'éducation qui a débuté avant et qui se poursuit après l'acte, qui évolue et se construit au gré des interactions avec les jeunes.

“J’ai travaillé en IPPJ pendant 3 ans donc ben je peux lui dire je me doute bien que ça et ça, c’était pas facile, ça n’excuse pas tout, moi, je ne peux pas accepter tout. Mais donc maintenant, je trouve que j’aurais dû. Et je lui... j’aurais dû avoir l’information, je l’avais pas et c’est tout.”

“Vers 16h, les éducateurs sont dans le bureau et entendent des cris à l’étage. Ils trouvent alors X en sang, les deux bras et les deux jambes scarifiées (...). Avant de passer à table, l’éducatrice trouve la lame de rasoir cachée dans la chaussure du jeune. Ils lui retirent ses chaussures et récupèrent la lame. Ceci entraîne une crise de colère incontrôlée... Le jeune ne se calme pas. Il tente alors de se planter une fourchette dans le bras. Les éducateurs lui donnent alors une cuillère pour manger. Le jeune tente alors de se l’enfoncer dans la gorge, ensuite casse un pied de la table d’un coup de pied, mange avec les mains et se frappe la tête sur la table. Suite au recadrage des éducateurs, X sort du service et traverse la route pieds nus, les bras et les jambes en sang. Une éducatrice le rattrape pendant qu’un éducateur appelle le service 100.”

Afin de mieux comprendre la gestion éducative de la violence, il est donc important de :

- ✓ Considérer cette gestion comme un processus qui débute avant la survenue de l'événement perturbateur, qui enclenche subitement une série de réactions et d'émotions au moment de son éclosion et qui, par la suite, provoque un questionnement, voire le cas échéant, un changement de la fonction éducative lorsque le cadre institutionnel le permet ;
- ✓ Mieux cerner le caractère imprévisible de la violence pour le rendre plus « prévisible » ou du moins le rendre plus gérable en mettant, entre autres, en exergue les éléments qui, dans les expériences des professionnels, apparaissent comme déterminant cette gestion.

A l'époque (ndlr du cas présenté) les populations étaient effectivement tellement grandes.... donc effectivement les jeunes étaient livrés à eux-mêmes avec des risques de mutilations... c'était institutionnalisé comme ça.

Plus spécifiquement, ce que révèlent les échanges entre professionnels, c'est que la fonction éducative s'inscrit dans une relation aux jeunes qui naît, se construit, évolue et peut se réinventer au fil des événements. Schématiquement, en s'appuyant sur les éléments ressentis comme déterminants par les intervenants, on pourrait catégoriser ces trois moments clés de l'intervention éducative en trois appellations qui font partie d'une boucle rétroactive: l'éducation « préventive », la gestion de crise, la réinstitutionnalisation.

↑ **Éducation "préventive" → Gestion de crise → Réinstitutionnalisation**

"Chaque transgression nous ramène aussi une réaction institutionnelle... Un jeune qui s'automutile, il est aussi vu après au niveau ... c'est pas juste l'éducateur qui reste là en alliance relationnelle avec lui, c'est aussi après le ramener à l'équipe donc toute l'équipe, et le jeune est au courant que toute l'équipe est au courant...La réponse est concertée, c'est pas juste l'éducateur qui est ...isolé dans le moment-même, là, dans le chaud, la nuit ... c'est clair qu'on va pas tous débarquer à dix pour voir ensemble comment réagir... Mais le lendemain, il n'est plus tout seul, il est ramené dans une dynamique d'équipe, une équipe institutionnelle et une réponse institutionnelle..."

“Oui les démarches, on a quand même estimé qu’on avait relativement bien géré l’affaire et donc voilà, la procédure était la bonne entre guillemets mais bon, sans vraiment aller plus loin parce que nous étions “ballotés” dans mille autres projets, donc on ne s’est pas centrés sur ce phénomène-là pour travailler. On a plutôt travaillé après ça sur la construction d’un projet pédagogique... ...C’était une forme de réponse quelque part.”

“Et ce qui est intéressant aussi dans ce qui s’est passé, donc, c’était dans un groupe, et il n’y a pas eu de réaction négative du groupe. Et donc, ça aussi c’était intéressant comme test, ça veut dire quand vous êtes dans une situation plus classique d’autorité scolaire j’veais dire classique, ben ... parfois les groupes profitent d’un moment de tension... de mon point de vue, je dis, tu fais du bon travail à partir du moment où tu te rends compte que les gens se retournent pas non plus.”

Si la gestion de crise peut s’apparenter à un « test de qualité » du cadre institutionnel qui, à terme, le font évoluer et génère la mise en place de nouvelles mesures préventives, ce processus de réinstitutionnalisation n’est pas automatique, notamment, parce que la gestion de la violence reste souvent confinée à la relation éducateur-jeune et ne remonte pas au niveau institutionnel. Dans ces circonstances, si changement il y a, il s’opère davantage sur un plan personnel qu’institutionnel.

6.2 Les recommandations en matière de prévention

Par éducation préventive, nous nous référons aux actions éducatives qui peuvent être mises en place avant l’acte violent et qui permettent de le gérer et d’en atténuer les conséquences.

“Je pense que la relation tissée entre les éducateurs et les jeunes... Oui ? ... C’est une chose qui a permis de de désamorcer, j’dirais, une bonne partie euh des conflits.”

Dans une perspective de prévention de la violence, la relation construite avec les jeunes est fondamentale et, pour être porteuse, s’inscrit dans une dynamique de bientraitance. Cette approche positive des jeunes sous-tend que, dans ses interventions, l’éducateur veille à intervenir au bénéfice des jeunes et à établir avec eux un lien de confiance. Plus précisément, pour établir un tel lien, l’intervenant se préoccupe de la situation des jeunes en prenant en considération leurs spécificités et, en les tenant, par ailleurs informés des décisions prises à leur égard.

“Les problématiques qu’on rencontre sont tellement diversement riches, que c’est impossible de dire à telle situation telle euh punition/sanction, à telle situation telle réaction, c’est pas possible ! Pourquoi ? Parce que si une jeune fille... se mutile ... La même mutilation, n’aura pas le même sens ! Elles n’auront pas le... de la même signification.... Le le le retour, la la la réaction de l’éducateur ou de l’équipe éducative ne pourra pas être la même pour le même acte, un vol n’aura pas ne pourra pas être géré de la même manière parce que c’est pas la même signification...”

“Je pense qu’il avait besoin de péter les.... De péter une durite ...”

Ce type de « *lien d’attachement* » suppose de bien connaître le jeune, d’être informé à son sujet pour pouvoir, le cas échéant, « *individualiser la situation* » en cas de crise mais aussi de lui fournir un cadre assez sécurisant pour qu’il puisse se déployer en tant que personne à part entière. Il implique ainsi la mise en place de conditions qui permettent au jeune d’être « *partie prenante* » de la relation. Ces conditions varient selon le(s) parcours de vie des jeunes pris en charge dans l’institution en raison, notamment, des expériences parfois traumatisantes vécues par ces jeunes avec le monde des adultes mais aussi en raison du contexte au sein duquel les intervenants construisent cette relation (stage de vacances, placement en institution spécialisée, milieu scolaire, proportion d’éducateurs par rapport aux jeunes, etc.).

Ainsi, par exemple, la proximité et la continuité des jeunes placés dans des structures d’hébergement spécialisées facilitent la création de ce type de lien. Par contre, les jeunes placés dans ce type de structures sont aussi plus susceptibles d’avoir développé précédemment un lien problématique avec les adultes qui les encadraient.

“Il faut que tout se passe bien, que les jeunes aient confiance en moi, que je puisse créer quelque chose avec eux.”

“On est très transparent. Ce que nous demandons pour le bénéfice du jeune, y compris une hospitalisation ou un passage en IPPJ, le jeune est au courant ! Il n’est pas ... un objet. On leur parle. Mais l’alliance est faite avec l’adulte. C’est des adultes bienveillants euh avec une certaine expertise...”

“Le fait de ne pas avoir l’information, ça me permet pas, moi, de pouvoir mettre les mots et de pouvoir montrer en tous cas, ma connaissance des éléments et pouvoir remettre du sens quoi... La question du sens dans la pratique est importante aussi.”

“C’est montrer que le jeune est important, qu’on est préoccupé par sa situation, qu’on le reconnaît en tant que sujet.”

En outre, la prise en compte des particularités des jeunes nécessite, non seulement, que l'information à leur sujet soit échangée dans un cadre professionnel mais aussi que les jeunes aient l'occasion de s'exprimer librement. Dans la plupart des situations analysées avec les intervenants, une des clés d'une gestion réussie a résidé, notamment, dans cette capacité de permettre à la personne d'exprimer son ressenti, de faire émerger en mots la face cachée de la violence. Cette verbalisation constitue un moyen de prendre distance par rapport à ses conduites ce qui a comme conséquence d'atténuer les tensions. En ce sens, toute mesure (mise en place de tuteurs, jeux sur les représentations, convivialité de l'espace, etc.) facilitant l'expression de soi, le dialogue, la confrontation pacifique des points de vue participe à cette prévention de la violence, permet à l'intervenant de mieux comprendre les dynamiques juvéniles et d'élaborer des interventions mieux adaptées en matière de régulation des comportements sociaux.

“Le jeune euh le jeune a discuté, a parlé ouvertement de c’qui allait et de c’qui n’allait pas et qu’ça a débouché sur des pistes pour que ça nous permette ‘fin qui lui permettrait de se sentir mieux.”

“Ben finalement on a pu quand même établir un dialogue, j’ai pu... de c’que j’ai dit, la personne a pu entendre que euh que c’était dans... oui, dans un souci d’aide, que les démarches avaient été faites. Et, on a pu, la personne a pu évoquer son ressenti... Je crois que ce qui a bien marché, c’est le fait qu’elle a qu’elle a pu être entendue.”

“On commence les activités diverses qui sont orientées vers la connaissance de soi et la découverte de l’autre et la coopération, donc le ressenti ... Après chaque activité, ils peuvent exprimer leur ressenti avec un soutien de notre part et on constate une qualité d’écoute qui progresse.”

“C’est pour ça qu’on a demandé de manière anonyme de dire à ceux et celles, ‘fin celles qui veulent poursuivre le disent sur papier parce que le dire en grand groupe, y avait ce regard... et cette pression qu’une partie du groupe renvoyait. On sentait qu’il y avait quelque chose qui allait nous échapper ! Et donc on a dit ok.... On sent ça, on va faire de manière anonyme.”

En matière de violence dans l'aide éducative, le lien d'attachement et de confiance entre éducateur(s) et jeune(s) agit préventivement à deux niveaux. D'abord, il facilite la gestion individuelle par l'éducateur d'un jeune en crise et ensuite, sur un plan collectif, il permet aux autres jeunes, ou du moins à une partie d'entre eux, de se positionner comme des alliés de la résolution de la situation. In fine, ces derniers viennent à leur tour renforcer le cadre sécurisant. Ce processus d'auto-gestion est notamment utilisé dans la médiation par les pairs en milieu scolaire qui permet de gérer « les petits conflits entre élèves »¹¹.

¹¹ Condette S. (2013), Médiation par les pairs et vivre ensemble, in Non-violence actualité, Dossier La médiation par les pairs. Un projet éducatif, n°331.

En plus, ce positionnement est pour l'intervenant, non seulement, un moyen de se sentir reconnu par les « éduqués » dans son expertise d' « éduquant » mais aussi de constater, le cas échéant, la capacité des jeunes à se prendre eux-mêmes en charge, à être les acteurs de leur vie, à s'émanciper à l'égard du groupe de pairs. Concernant une relation conflictuelle intervenants-jeunes, l'idéal est que la gestion de la violence conduise à une situation où toutes les parties s'en sortent grandies, qu'au final ni l'intervenant, ni l'auteur de l'acte ne soit déprécié.

“... Encadrer les jeunes qu'on avait depuis une semaine... y a quand même quelque chose qui s'installe... au bout d'une semaine... y avait peut-être aussi quelque chose de l'aspect... éducateur... défenseur, chef de tribu.”

“... Ils ont réussi à prendre position, à mettre en place une espèce de... coopération... éducativement, c'est 100% de réussite.”

“Forcément, au coin d'une cour ou d'un couloir euh ben voilà... y a eu quelques échauffourées et dans lesquelles les jeunes vont aussi aider.... Un certain nombre de jeunes vont aussi aider dans le fait de séparer les belligérants...”

“... Dans le conflit, on les gère souvent avec l'aide de... avec l'aide d'enfants qui interviennent en fait et puis à un moment donné, qui, quand les choses se calment, laissent les choses aller, qui stoppent toutes ... les interactions physiques on va dire...”

“En tous cas, dans la gestion de conflit, on vient d'une culture ancienne où entre guillemets on écrasait l'acteur élève, en tous cas il avait pas de droit, donc moi, clairement dans ce réflexe, je dis ben on peut sortir tous les 2 la tête haute, ça c'est pas gênant, on peut sortir tous les 2 la tête haute.”

Au-delà des tensions générées par l'acte de violence en lui-même, l'analyse après coup de celui-ci est un bon révélateur de la qualité du travail mené avec les jeunes et, pour ses vertus de renouvellement des pratiques préventives, mérite de davantage faire partie intégrante de toute démarche éducative. En effet, elle est souvent l'occasion pour l'équipe, dans un premier temps, de prendre distance par rapport à l'événement vécu et, dans un second temps, d'envisager de nouvelles modalités de travail.

Il paraît important de connaître ses limites en matière d'intervention et de pouvoir, le cas échéant, faire appel à des personnes ressources externes à l'institution. Elles sont généralement moins empruntées de la situation posant problème et peuvent, notamment, faire émerger l'expression des jeunes lorsque la dynamique institutionnelle ne le permet pas.

“Il a fallu euh faire un petit débriefing, pendant une semaine au moins, de manière à ce que chaque jeune prenne conscience de la... du danger qu'il y a de la scarification... Et c'est vrai que mainten-

ant on retrouve assez bien des jeunes quand y en a un autre qui se scarifie ben voilà ils se mettent ...entre eux, ils se disent “ maintenant arrête ! Arrête tes conneries “ ou alors elles préviennent directement quoi... “

“C’est ça qui est important dans les équipes, aussi à discuter, y pas toujours assez de temps chez nous pour discuter les questions, prendre du recul... Et j’veais dire, l’erreur, pas l’erreur, l’échec entre guillemets, fait partie de notre travail...”

“Je pense que l’école est déjà très contraignante donc si, nous, on vient avec notre contrainte en plus, c’est biaiser la relation quoi... C’est aussi notre force de dire on a une certaine liberté de fonctionnement avec le le groupe - classe...”

Prôner la bienveillance est une chose, l’intégrer dans le processus éducatif en est une autre. Elle exige notamment des intervenants qu’ils aient la capacité de l’appliquer dans leurs interventions, qu’ils puissent la régurgiter dans leurs pratiques. Ecouter le jeune, pouvoir le comprendre, l’accompagner sans jugement, le respecter dans ses choix nécessitent, non seulement, de disposer de compétences personnelles mais aussi de pouvoir s’appuyer sur une organisation professionnelle qui permette de les mettre en pratique. La transmission d’informations entre collègues, la cohérence éducative de l’institution, c’est-à-dire la mise en place d’une démarche éducative homogène et partagée par les intervenants de l’institution, l’appui des parents envers la démarche éducative institutionnelle, l’autonomie de l’éducateur dans l’adaptation du cadre institutionnel à la situation spécifique du jeune sont quelques éléments déterminants mis en exergue dans les échanges des intervenants.

“Moi, j’ai envie de dire le fait qu’on connaissait pas l’enfant parce que on a déjà éprouvé des difficultés avec des enfants mais qu’on connaissait ou on connaissait la famille... ‘Fin, voilà : un lien avait pu déjà s’établir et là c’était pas le cas... C’était pas le cas ? Ben y avait aucun lien (...)Et on ne le connaissait pas, on ne connaissait pas ses réactions, on savait pas de quoi il était capable.”

“On ne comprend pas trop... Avec un prof, on fait comme ça, un autre, comme ça, trop de manières différentes.”(regard de jeune)

“On a des différences aussi en fonction que le mandat vient du SAJ ou du SPJ, en général s’il vient du SAJ, c’est la famille qui est demandeuse donc la collaboration est d’office plus facile et l’alliance se crée plus vite aussi bien avec les parents qu’avec les enfants et donc, oui, ce degré d’alliance il est fort présent chez nous euh que s’il vient du SPJ.”

En termes de besoin des jeunes, la prise en compte des particularités et spécificités de chacun ne peut s'effectuer sans prendre également en considération la nécessité d'accompagner les jeunes à pouvoir vivre avec les autres, à pouvoir s'adapter à la vie en société. La régulation des conduites (impulsivité, agressivité, incivilités, etc.) susceptibles d'engendrer des problèmes d'adaptation sociale en appelle aussi à la mise en place de balises, d'un cadre structurant les conduites et fournissant des repères incontournables aux jeunes¹². En la matière, il est important de remarquer que les jeunes sont souvent demandeurs d'un cadre et que lorsqu'ils sont partenaires de son élaboration, ils ont habituellement plus facile à le respecter.

“Un bon éducateur, c'est quelqu'un qui met les règles qui doit mettre des limites mais en même temps qui voit le jeune, doit pouvoir en discuter... Qui sait s'adapter, écouter tout en étant dans les règles. (regard de jeune)”

“Oui en ce cas-là ça a été des discussions en en avec eux et en retour plutôt du rappel au cadre, à la règle hein. “

“Si y a des profs qui ne sont pas demandeurs parce que, pour eux, le groupe fonctionne bien. Fonctionne bien...Donc, sans doute, avaient-ils mis leur cadre etc. Et elles le disent, elles-mêmes, avec certains professeurs, y a pas de coup, y a pas de cri, etc... Et puis, avec d'autres euh... c'était la cata... c'était la catastrophe !”

“Le 1er jour de stage, les intervenantes-animatrices constituent une charte avec les enfants, ensemble, animatrices et enfants définissent les règles de base qu'il convient de respecter dans le stage ainsi que des sanctions, différents niveaux de sanctions. Qui s'appliqueront en cas de respect - de non-respect des règles. Chaque journée de stage commence par un rappel de la charte.”

*“Et donc pour réduire la violence, moi c'est... et ça c'est j'me suis dit : il faut qu'on mette 3 fois (**incompréhensible**) en place, en fonction des âges, pour mettre des éducateurs référents par groupe, pour que donc euh voilà, ils soient moins perdus quand ils cherchent une information. Voilà, ça a été des réponses structurelles ... tous les groupes sont suffisamment ventilés que pour avoir euh un groupe de 6 à 12, groupe de 13 à 15 et un groupe de 16 à 18... Et donc, avec aussi des apprentissages différents, prenant en compte la dimension de chacun, je pense que ça a réduit un certain nombre de tensions.”*

Plus spécifiquement, de par sa proximité avec les jeunes, le métier d'éducateur est particulièrement propice à l'accompagnement des jeunes dans le développement de leurs compétences personnelles (gestion du stress, capacité à résister à la pression des pairs, régulation de l'agressivité, ressenti des émotions, aptitude à négocier, etc.) qui participe à la prévention des conduites à risque en

¹² Pourtois J.-P. et Desmet H., 2001, op.cit.

général¹³. Ce besoin de pouvoir gérer ses émotions pour prévenir la violence vaut également, comme nous l'avons déjà relevé, pour les intervenants au moment où ils se retrouvent confrontés à la violence.

“Dans notre institution, en tous les cas, on essaie de dire qu'évidemment on peut être en désaccord, on peut être euh vraiment en opposition à quelqu'un mais ça ne peut pas se régler sur le mode de la violence physique.”

“ma première réaction ça a été la difficulté de contenir ma colère... Oui... vraiment, quoi. De rester dans un cadre professionnel”

Par ailleurs, la mise en place de « dynamique d'intervention encourageant la participation des bénéficiaires », « privilégiant les méthodes interactives » est un bon moyen de développer ce type de compétences psychosociales¹⁴. A ce sujet, la dynamique participative et interactive est très souvent privilégiée par les intervenants pour gérer une situation de crise et leur permettre de décoder avec le jeune l'acte de violence. Faire émerger l'expression du jeune et susciter le dialogue avec le(s) jeune(s) (aider le jeune à mettre des mots sur son ressenti, expliquer le rôle de l'éducateur, échanger sur les conséquences des actes, etc.) se retrouvent, de manière transversale dans les situations analysées. Dans ce type de perspective, les jeunes sont bien souvent considérés comme des acteurs impliqués dans la résolution des situations problématiques ; ce qui, in fine, constitue un excellent moyen pour eux d'acquérir de nouvelles compétences.

En matière de partenariat et de collaboration avec d'autres intervenants, il paraît également important de veiller préalablement à se mettre d'accord sur un cadre et de clairement définir les rôles respectifs de chacun. L'expression de soi est donc aussi une recommandation valable dans les relations entre professionnels qui peuvent aussi avoir parfois tendance à se construire autour de quiproquos. De manière générale, toutes mesures prises en vue de renforcer la cohérence éducative des adultes (mise en place de règles clairement énoncées, homogénéité dans l'application des règles, échanges avec les parents, etc.) créent « un climat favorable à la diminution de la violence et évite le sentiment d'injustice »¹⁵.

“ ...Y a beaucoup de collaborations qui s'font autour d'un malentendu... on a l'air sur la même longueur d'onde, sur les mêmes valeurs, sur les mêmes objectifs etc. etc. et on s rend compte que dans la réalité euh quand on est confronté à la mise en œuvre de ce qu'on a décidé qu'on allait faire ... a... arrive toute une série

13 Bantuelle M. et Demeulemeester R., Comportements à risque et santé : agir en milieu scolaire, INPES, Saint-Denis, 2008.

14 Favresse D. et De Smet P., (2011), L'adolescence et le risque. 3ème partie. Quelques perspectives d'intervention, in *Education Santé*, n° 267, Bruxelles, pp.11-14.

15 Favresse D. et Piette D., (2002), op. cit..

de choses qui posent problèmes et qui génèrent de la violence tant entre eux, de la violence on s'en est aperçu mais...de la violence euh... des tensions en tous cas entre les services ou entre les personnes.”

Enfin, n'oublions pas que les « adolescents sont également des adultes en devenir, ni pires, ni meilleurs que ces derniers mais qui, dans un même temps, présentent des qualités indéniables (sensibles aux injustices, capacités critiques en développement, souvent créatifs, meilleure capacité que les adultes à inverser un processus pathologique, etc.)»¹⁶.

¹⁶ Favresse D. et De Smet P., (2011), L'adolescence et le risque. Quelques considérations générales, in *Education Santé*, n° 265, Bruxelles.



Décembre 2014