



HAL
open science

Le travail d'éducation au sein des lieux de vie de la protection de l'enfance et de la jeunesse : comparaison entre France et Québec.

Alexandre Labelle

► **To cite this version:**

Alexandre Labelle. Le travail d'éducation au sein des lieux de vie de la protection de l'enfance et de la jeunesse : comparaison entre France et Québec.. Education. Université de Lille, 2020. Français. NNT: . tel-02904426

HAL Id: tel-02904426

<https://theses.hal.science/tel-02904426>

Submitted on 24 Jul 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École doctorale : Sciences de l'Homme et de la Société.



Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille.

Le travail d'éducation au sein des lieux de vie de la protection de l'enfance et de la jeunesse : comparaison entre France et Québec.

Par LABELLE Alexandre.

Thèse de doctorat en sciences de l'éducation.

Dirigée par Mme PAGONI Maria,
professeure des universités à l'Université de Lille.

Présentée et soutenue publiquement le 02 juillet 2020.

Devant un jury composé de :

- ❖ Monsieur ALAIN Marc, professeur à l'université du Québec à Trois-Rivières.
- ❖ Monsieur MALET Régis, professeur des universités à l'Université de Bordeaux.
- ❖ Monsieur MARCEL Jean-François, professeur des universités à l'Université de Toulouse Jean Jaurès.
- ❖ Monsieur NIEWIADOMSKI Christophe, professeur des universités à l'Université de Lille.
- ❖ Madame PAGONI Maria, professeure des universités à l'Université de Lille.

Résumés.

Titre : Le travail d'éducation au sein des lieux de vie de la protection de l'enfance et de la jeunesse : comparaison entre France et Québec.

Résumé : Notre recherche s'attache à comprendre de quelle manière s'inscrit la cognition des acteurs du travail d'éducation spécialisée dans les variables culturelles et d'interaction sociale, en proposant une méthodologie issue des travaux de la didactique professionnelle et de la théorie des champs conceptuels. Notre travail lie analyse de l'activité des éducateurs (niveau micro), et étude des contextes culturels d'échanges (niveau macro) dans lesquels se déroule celle-ci, dans une démarche compréhensive et qualitative. La comparaison entre France et Québec permet de faire apparaître des éléments particulièrement saillants concernant le travail d'éducation au sein de ces deux contextes. Nous les lierons avec l'évolution libérale transversale aux deux nations, pour penser les échanges possibles, notamment en termes d'outils et de pratiques, mais aussi en termes de formation professionnelle et de ses liens avec la recherche.

Mots clefs : Protection de l'enfance, éducation comparée, formes de l'échange, France, Québec, éducation spécialisée, foyers.

Title : Work of education in foster homes, in childhood and youth protection: comparison between France and Quebec.

Abstract : Our research focuses on understanding how the actors cognition fits into some cultural variables and social interactions. We propose a methodology, inspired by professional didactics, and the theory of conceptual fields. Our work brings together the activity analysis of educators (micro-level), and a study of the cultural contexts of exchanges (macro-level) in which it takes place. We use a mostly comprehensive and qualitative approach. Comparison between France and Quebec reveals particularly salient features concerning educational work in these two contexts, each strongly connected to their particular history and sociology. We finally link the activity with the liberal evolution in the « system-world », which is transversal to the two nations. We discuss the possible exchanges, in terms of tools and practices, but also what potentially needs to be adapted and negotiated between the two countries.

Keywords : Child protection, compared education, formes of exchange, France, Quebec, special education, foster homes.

Avertissement.

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

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

Toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite de ce travail expose à des poursuites pénales.

Articles et liens utiles :

- Code la Propriété Intellectuelle – Articles L. 122-4 et L. 335-1 à L. 335-10.
- Loi n°92-597 du 1er juillet 1992, publiée au *Journal Officiel* du 2 juillet 1992.
- <http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg-droi.php>

Liste des principales abréviations.

- **ABA** : Applied Behavioral Analysis : Analyse du Comportement Appliquée.
- **AEESQ** : Association des Éducatrices et Éducateurs Spécialisés du Québec.
- **ANEJI** : Association Nationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés.
- **ANESM** : Agence Nationale de l'évaluation et de la qualité des Établissements et Services sociaux et médico-sociaux.
- **APA** : American Psychology Association : Association Américaine de Psychologie.
- **ARS** : Agence Régionale de Santé.
- **ARSEA** : Association Régionale Spécialisée d'action sociale d'Éducation et d'Animation
- **ASE** : Aide Sociale à l'Enfance.
- **ASSTSAS** : Association paritaire pour la Santé et la Sécurité du Travail du Secteur Affaires Sociales.
- **CAFME** : Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Moniteur-Éducateur.
- **CD** : Conseil Départemental.
- **CECOM** : Centre de Communication en santé mentale.
- **CEGEP** : Collège d'Enseignement Général et Professionnel.
- **CEMEA** : Centre d'Entraînements aux Méthodes d'Éducation Actives.
- **CI(U)SSS** : Centre Intégré (Universitaire) de Santé et de Services Sociaux.
- **CJM-IU** : Centre Jeunesse de Montréal – Institut Universitaire.
- **CNAM** : Conservatoire National des Arts et Métiers.
- **CNRTL** : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.
- **CIREL** : Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille (Université de Lille).
- **CSTS** : Conseil Supérieur du Travail Social.
- **DEES** : Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé.
- **DPJ** : Direction de la Protection de la Jeunesse.
- **ECTS** : European Credit Transfer System : Système européen de transfert et d'accumulation de crédits.
- **EFTS** : Éducation, Formation, Travail, Savoirs (Université de Toulouse).
- **ES** : Éducateur spécialisé.
- **GIP** : Groupement d'Intérêt Public.
- **HAS** : Haute Autorité de Santé.
- **INSEE** : Institut National de la Statistique et des Études Économiques.
- **ISIC** : Intervention Sociale d'Intérêt Collectif.
- **LMD** : Licence, Master, Doctorat.
- **LOLF** : Loi Organique relative aux Lois de Finances.
- **LSSS** : Loi sur les Services de Santé et les Services Sociaux.

- **MADDEC** : Modèle d'Analyse Dynamique pour Décrire et Évaluer les Compétences.
- **MAIA** : Méthode d'Action pour l'Intégration des services d'aide et de soins dans le champ de l'autonomie.
- **MDPH** : Maison Départementale des Personnes Handicapées.
- **ME** : Moniteur-Éducateur.
- **MECS** : Maison d'Enfants à Caractère Social.
- **MCI** : Mesures de Contention et d'Isolement.
- **MNA** : Mineurs non accompagnés.
- **NGP** : Nouvelle Gestion Publique.
- **OCDE** : Organisation de Coopération et de Développement Économiques.
- **PCPE** : Pôle de Compétences et de Prestations Externalisées.
- **PDF** : Paradigme de la Forme.
- **PIJ** : Programme Information Jeunesse.
- **PISA** : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves.
- **QEMVIE** : Qualité Éducative des Milieux de Vie de l'Enfant.
- **RBPP** : Recommandations de Bonnes Pratiques Professionnelles
- **RGPP** : Révision Générale des Politiques Publiques.
- **UQAM** : Université du Québec à Montréal.
- **VAE** : Validation d'Acquis par l'Expérience.

Remerciements.

Je précise d'emblée que tant de personnes ont participé à l'élaboration de cette thèse que je ne peux qu'en oublier. Alors avant de commencer l'énumération, et qui que vous soyez : membres de la famille, amis, éducateurs, collègues, universitaires, Français, Québécois... Merci mille fois.

Commençons par le commencement : Madame Maria Pagoni. Lorsque j'ai repris mes études à l'université de Lille, je résidais à Orléans, soit à 3h30 de route, et occupais un poste à temps plein dans l'éducation spécialisée. La distance, qu'elle soit compensée ou non par des plateformes, rend la relation pédagogique et la communication plus complexes. Malgré cela, Mme Pagoni a fait confiance à notre projet en master, puis en thèse. Merci à sa patience et à son accompagnement tout en finesse et en apports théoriques aussi riches que précis et variés.

Merci à l'équipe de l'université de Lille, aux secrétaires du laboratoire pour le lien avec l'Université, toujours assuré, l'équipe *Profeor*, le laboratoire CIREL dans son ensemble pour ses colloques et séminaires enrichissants. J'aurais souhaité être là plus souvent...

Merci à M. Malet, M. Marcel, M. Alain, et M. Niewiadomski pour avoir accepté de participer au jury de cette thèse. Un remerciement spécial pour M. Alain, qui a accepté de traverser l'Atlantique pour cette occasion, et m'a permis de mieux comprendre le Québec et ses riches pratiques.

Merci à l'université de Toulouse, en particulier à l'équipe EFTS « entrée 4 », et à M. Marcel de nouveau, pour m'avoir permis d'assister aux séminaires doctoraux, à partir de septembre 2019, date de mon déménagement dans la ville rose. La chaleur de l'accueil occitan est tout sauf une légende...

Merci aux éducateurs et professionnels ayant participé, de près ou de loin à cette thèse, parfois involontairement en ayant déclenché des réflexions au détour d'une parole ou d'un acte, souvent volontairement en ayant accepté de me rencontrer en entretiens pour partager leurs expériences quotidiennes, engagements, valeurs, pratiques... En France comme au Québec, ce sont des héros méconnus. J'espère que cette thèse mettra quelque peu en lumière la complexité de votre travail.

Merci à ma famille, mes parents pour leur soutien indéfectible, et leur intérêt toujours renouvelé pour mon parcours universitaire. A mon grand-père à qui j'avais promis d'écrire une thèse un jour...

Enfin, merci à ma compagne pour ses relectures attentives, nos discussions à propos des thèmes abordés ici, et tous les moments de bonheur ayant permis de traverser ces trois années de thèse comme une belle aventure...

Table des matières.

INTRODUCTION.	1
----------------------	----------

PREMIERE PARTIE : APPROCHE COMPAREE DES CONTEXTES CULTURELS.8

Chapitre 1 : De la culture au paradigme de la forme.	9
---	----------

1.1 Introduction à une approche comparée des pratiques d'éducation.	9
1.2 Une approche interactionniste de la culture.	14
1.3 Formes d'échange et paradigme de la forme.	16

Chapitre 2 : Histoire et organisation de la protection de l'enfance en France.	20
---	-----------

2.1 De l'institution catholique à la loi de 2002.	20
2.2 Loi de 2002 : le projet et l'évaluation en tant que nouveaux organisateurs du travail ?	32
2.3 Lois du 05 mars 2007 et du 14 mars 2016 : l'épine dorsale de la protection de l'enfance.	36
2.4 L'organisation institutionnelle, et le rôle des associations.	39

Chapitre 3 : Histoire et organisation de la protection de la jeunesse au Québec.	43
---	-----------

3.1 Des origines religieuses jusqu'à la Révolution tranquille.	43
3.2 Loi de 2006 sur la protection de la jeunesse.	53
3.3 Loi de 2012 sur les services de santé et les services sociaux (LSSSS).	55
3.4 L'organisation institutionnelle de la protection de la jeunesse : le monopole de l'État ?	57

Synthèse Partie I.	58
---------------------------	-----------

DEUXIEME PARTIE : CADRES THEORIQUES. 61

Chapitre 4 : Le développement et modalités des formes de l'échange et des systèmes symboliques en Occident.	62
--	-----------

4.1 La dynamique de l'occident.	62
4.2 Les formes de l'échange en configuration domaniale.	63
4.3 Les formes de l'échange en configuration communautaire.	67

Chapitre 5 : L'analyse du travail d'éducation dans une comparaison culturelle.	90
---	-----------

5.1 Le travail d'éducation spécialisée en internat.	90
5.2 La contribution de la psychologie culturelle et de l'approche historico-culturelle.	99
5.3 De la compréhension du travail à l'analyse de l'activité.	102
5.4 Le MADDEC : un modèle de la compétence.	106

Synthèse Partie II.	114
TROISIEME PARTIE : ANALYSE DU TRAVAIL D'EDUCATION DANS LES LIEUX DE VIE DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE.	117
Chapitre 6 : Principes méthodologiques.	118
6.1 Enquête exploratoire.	118
6.2 Les entretiens compréhensifs.	120
Chapitre 7 : Présentation de l'échantillon	124
7.1 Éducateur spécialisé (FRA).	125
7.2 Moniteur-éducateur (FRA).	127
7.3 Psychoéducateur (QUE).	128
7.4 Éducateur spécialisé (QUE).	129
Chapitre 8 : Situations et compétences étudiées.	130
8.1 Évaluation de la situation de l'enfant (EVA).	131
8.2 Accompagnement de l'enfant (EDU).	134
Chapitre 9 : Méthodologie d'analyse et de traitement des données.	136
9.1 Catégorisation.	136
9.2 Éléments de la compétence.	137
9.3 Orientation de l'activité.	142
9.4 Configurations du paradigme de la forme.	144
9.5 Modalités d'analyse.	157
Synthèse Partie III.	158
QUATRIEME PARTIE : PRESENTATION DES RESULTATS.	162
Chapitre 10 : Présentation des occurrences concernant les classes de situations d'éducation.	163
10.1 Par contexte.	163
10.2 Par formations.	164
Chapitre 11 : L'organisation de l'activité dans le travail d'éducation.	166
11.1 Aperçu général des éléments de compétence évoqués par contexte.	166
11.2 Les invariants opératoires.	167
11.3 Les inférences.	188
11.4 Les règles d'action.	193
11.5 Les outils et instruments.	204
11.6 Les objectifs.	228
11.7 Les régulations.	237

11.8	A propos des éléments de compétence.	244
Chapitre 12 : Études de cas.		
12.1	Kathleen, éducatrice spécialisée québécoise.	246
12.2	Mariana, psychoéducatrice québécoise.	252
12.3	Miloch, moniteur-éducateur français.	258
12.4	Pierre, éducateur spécialisé français.	264
Chapitre 13 : Une micro-situation : la gestion de conflits.		
		271
Synthèse Partie IV.		
		283
CINQUIEME PARTIE : DISCUSSION ET CONCLUSIONS.		
		285
Chapitre 14 : Discussion.		
		286
14.1	Organisation et orientation de l'activité.	286
14.2	Configuration de l'activité.	292
14.3	L'interaction entre les compétences étudiées : quelles dynamiques dans l'activité ?	297
14.4	La formation universitaires : quel impact sur l'activité ?	300
Synthèse.		
		308
Chapitre 15 : Conclusions.		
		310
15.1	Perspectives à propos de l'évolution des pratiques en contexte libéral.	310
15.2	Quant aux liens entre culture et éducation spécialisée...	334
15.3	A propos de la transposition d'outils, d'un contexte à l'autre.	336
15.4	Une contextualisation du cadre théorique ?	339
15.4	Limites et perspectives de notre recherche.	341
BIBLIOGRAPHIE.		
		347

Je m'appelle Gérard Lamarche, j'ai 53 ans et je suis un Québécois « pure laine » comme on dit chez moi [...]. Le passé ne m'intéresse pas beaucoup, contrairement aux Français. Je suis un vrai Nord-Américain, tourné d'abord vers l'avenir. Mais ce que je sais, au plus profond de moi, c'est que le Québec est ma terre, mes racines. Le Québec, pas le Canada. Je suis francophone, d'origine catholique et non anglophone et protestant. Molière me parle, pas Shakespeare.
(Pivot, Schneider, 2017 : 4^{ème} de couverture)

INTRODUCTION.

L'œuvre d'un individu est la confession d'un corps, d'un vécu, et d'expériences particulières (Nietzsche, 1997). La présentation de mon parcours professionnel et universitaire, en quelques lignes, participe à la contextualisation de ma réflexion et du travail de recherche présenté ici.

Mon parcours professionnel dans le milieu de l'éducation a commencé dans l'animation socioculturelle, à 17 ans. Après un baccalauréat scientifique, j'ai multiplié les expériences en centre de loisirs, colonies de vacances, puis ai travaillé à temps plein en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP), où ma formation pratique sur-le-tas eu lieu au contact d'enfants issus de milieux socioculturels défavorisés. Cette première expérience fut marquante. Dans un tel contexte, on peut affirmer que la Foi en l'humain est le principal moteur de l'action éducative. Les formations et cadres étaient inexistantes, les moyens très limités, le relationnel avec les jeunes et les familles parfois difficile, et sans procédure institutionnelle. Nous faisons « avec ce que nous étions », c'est-à-dire des « grands frères » tentant d'apporter un peu de cadre et d'animation au sein de territoires sinistrés, et à partir de nos propres représentations et valeurs. Trouver une gratification ne pouvait se faire uniquement via le salaire, celui-ci étant dérisoire et lié à des contrats précaires. Il s'agissait, par la force de l'engagement et de la volonté, de créer un relationnel de qualité avec les enfants, pour leur transmettre certaines valeurs de respect, de solidarité, de curiosité... Le souci était que personne n'était là pour expliquer ou même discuter de ce qu'est un relationnel de qualité, un positionnement éthique, une réponse adaptée... Il est facile d'imaginer la place importante des représentations sociales individuelles et collectives dans une telle perspective, avec son intérêt d'engagement personnel et humaniste, mais aussi sa dangerosité de tendre vers des formes de toute-puissance. Les animateurs, jugés compétents, relevaient d'un certain charisme, d'une prestance, d'une ancienneté... bien souvent induite par leur capacité à « tenir » un groupe, et à utiliser les codes sociaux et langagiers de la population rencontrée. Il s'agissait de normes que l'on qualifiera tout au long de cet écrit d'implicites.

Le souhait de professionnalisation couplé à une certaine réalité financière m'amena à entrer en école d'éducateur spécialisé en 2007. Cette même année, le diplôme d'État se voyait complètement refondu, porté par un référentiel de compétences introduisant certains concepts en tant qu'obligations légales : partenariats et réseaux, coordination d'équipe, projets.... Ces

bouleversements s'ancraient dans une réforme en profondeur du secteur social, menée depuis la loi du 2 janvier 2002. Celles-ci vinrent secouer le secteur social et médico-social français, essentiellement composé d'associations, via la réaffirmation de principes dont on pourrait juger la pertinence indiscutable (droits des usagers, évaluation, instances de représentations collectives...). Mais pour de nombreux observateurs (De Gaulejac, 2014 ; Linhart, 2015), ces lois validèrent l'implantation dans le travail social de valeurs libérales, gestionnaires et individualistes. Au sein d'un secteur prônant historiquement la solidarité et l'entraide « gratuite », les injonctions de management par le projet et de responsabilisation croissante des individus feraient office de béliers, enfonçant la porte des institutions et des pratiques ancrées parfois depuis des décennies.

C'est dans ce contexte mouvant que je fus formé en tant qu'éducateur spécialisé. Dans une formation en alternance où nous effectuions 60 semaines de stage en trois ans, j'étais auprès des professionnels de terrain le représentant de réformes légales et paradigmatiques perçues comme radicales et agressives. Un choix complexe devait alors se faire : incarner ces nouvelles dispositions et les défendre auprès des lieux de stage, ou privilégier la reproduction des pratiques de terrain pour obtenir de bonnes évaluations. J'ai embrassé la première option, et sans diplomatie aucune. Après avoir travaillé plusieurs années pratiquement sans prescription explicite, et en avoir constaté les limites, je me trouvais tout à fait enclin à intégrer une certaine forme de rationalisation des pratiques. J'aspirais à mettre en place une action sociale organisée et professionnelle, ce qui semblait être l'actualité politique proposée par les réformes récentes (le diplôme d'éducateur spécialisé a été réformé en profondeur l'année de mon entrée en formation en 2007). Par exemple et dans un foyer accueillant des personnes adultes en situation de handicap, public dont la lenteur du rythme de vie, et l'évolution des potentialités, peuvent facilement endormir la pensée professionnelle, je fis subir cette certitude aux collègues, porté par l'orgueil de l'évidence. La démarche critique et évaluative, l'application des dispositions légales et leur bénéfice, me semblaient aller de soi. Et en tant que professionnel, je percevais comme un devoir de s'en emparer et de les appliquer, d'autant qu'elles me semblent favoriser ce que l'on désigne aujourd'hui couramment comme la « démarche-qualité ».

Dans un mélange de reproduction des pratiques professionnelles, et à partir de valeurs dont la noblesse s'exprime parfois plus dans les textes que dans la réalité, je n'avais ni le souhait ni les moyens d'être pédagogue envers mes collègues. J'observais quelque chose relevant de l'inconcevable et de l'impensable dans l'action de professionnaliser ou de formaliser

l'accompagnement. La longévité des pratiques menées au sein de l'établissement faisait en quelque sorte leur crédibilité. Pourtant, ils partageaient mes valeurs, certaines de mes révoltes... Nous traitions avec le même quotidien, les mêmes souffrances, joies, frustrations... Leur engagement était parfois sans limite... Que de rencontres avec des professionnels faisant fi de tout dysfonctionnement et paradoxe pour se consacrer corps et âme aux personnes en difficulté ! Tous ces héros du quotidien auprès de la misère du monde, dans des contextes complexes et avec peu d'outils, gardant la Foi envers et contre tout... Je me dois de leur rendre hommage.

Poussé par des envies de connaissance et de contextualisation, je repris mes études un an après le diplôme d'éducateur. Depuis la troisième année de Licence, j'ai ainsi effectué mes études universitaires à distance. Cela signifiait de fait des modalités d'apprentissage nouvelles, avec des aménagements nécessaires pour aller à l'université, passer les examens, rassembler certains financements... Comme j'aime à le dire, étudier à distance relève d'une profession à part entière, avec ses compétences, ses règles d'action, ses adaptations... Grâce à l'engagement sans faille de certaines personnes ressources, et à l'organisation universitaire française permettant ce type de parcours, j'ai pu développer des compétences, pour reprendre un vocable à la mode, mais surtout effectuer un parcours riche d'enseignements, de découvertes et de rencontres. Ce dernier m'a permis d'effectuer un retour réflexif sur plusieurs années de pratiques professionnelles en animation et éducation spécialisée.

Je poursuivais en parallèle un emploi à temps plein dans un service d'accompagnement à domicile pour des personnes en situation de handicap. Et je retrouvais durant ces années les mêmes frustrations et incompréhensions, devant des injonctions politiques perçues comme agressives, et cette même difficulté à les contextualiser, à les analyser et à les évaluer, et à en tirer le meilleur... La formation universitaire créait un espace consacré à la pensée, et à ce que je ne pouvais pas toujours promouvoir sur mon lieu de travail. Elle permettait de mettre du sens sur des injonctions paradoxales, des pratiques ancestrales perdurant, des charismes intouchables, des organisations parfois défailtantes, et une éthique de l'engagement et du Don parfois aveugle. Je m'évertuais en quelque sort à donner tort à Olivera (1988 : 180), qui écrivait :

En principe...l'éducateur serait seul en position de construire la science de l'éducation – exactement comme la sociologie est faite par les sociologues, l'économie par les économistes et la démographie par les démographes – avec le concours, certes, d'autres spécialistes des sciences sociales, mais sans être leur subordonnée. Or, d'un autre côté, les éducateurs n'ont généralement pas reçu une formation qui les prépare à faire de la science et, de toute façon, leur temps est tout entier pris par l'exercice de leur profession et ne leur

laisserait guère le loisir de traiter scientifiquement les données qu'ils accumulent dans le cours de leur activité professionnelle.

Je fis connaissance avec la didactique professionnelle et les études interculturelles. Celles-ci permettent de prendre un recul analytique salutaire, et offrent un cadre de réflexions riche à propos du travail éducatif. La comparaison offre notamment un vaste champ d'investigation, de la pratique quotidienne aux contextes socioculturels. Ces derniers désignent l'ensemble des contraintes et normes qui régissent la production de sens (Odin, 2011), ceci justifiant particulièrement la mobilisation de l'Histoire car :

Si l'illusion de la re-création est nécessaire à l'appropriation subjective de toute méthode, de toute pratique notamment lorsqu'elle se définit comme clinique, la méconnaissance radicale de son histoire recèle le risque d'un appauvrissement, voire d'un épuisement théorique et méthodologique.

(Maisonneuve, Pinel, 2015 : 9).

Les travaux de mon laboratoire de rattachement permettent d'offrir une autre dimension à notre réflexion, via le cadre théorique de l'analyse de l'activité. L'équipe Profesor du laboratoire CIREL, à l'Université de Lille (59), se fédère autour de l'objet « travail éducatif », et le collectif s'efforce de comprendre dans quelles activités, quels métiers ou contextes et selon quelles dynamiques le travail éducatif et d'éducation s'exercent. En effet, il faut entendre par travail éducatif les métiers ou professions à visée essentiellement éducative, et les dimensions d'une activité pour partie concernée par une portée/finalité éducative (Niewiadomski, Champy-Remoussenard, 2018). Cela conduit notamment à travailler :

- les formes de désignation, de reconnaissance, de légitimation, les modalités d'évaluation du travail éducatif et la mesure de ses effets.
- les processus de division du travail quand il se trouve décliné dans des contextes parfois disjoints, parfois concomitants (problématique des frontières et des relations entre les instances éducatives, dialectique du local et du global).
- les évolutions en cours, dans la perspective élargie du travail et des politiques éducatives.

Enfin, et sur un plan méthodologique, l'équipe s'emploie à faire fonctionner ou à créer les outils qui conduisent à une meilleure compréhension de la part éducative des activités : entretien d'autoconfrontation (Boyer, Pagoni, 2017), récits biographiques et clinique narrative (Niewiadomski, 2012, 2013, 2018), écrits sur l'activité et dimensions cachées du travail (Champy-Remoussenard, 2014), travaux sur archives, observation participante, analyse

lexicale des données... Ces outils méthodologiques, et les cadres épistémologiques qui vont avec, sont adaptés pour travailler nos interrogations, concentrées ici sur une compréhension des pratiques éducatives mises en place en France et au Québec dans les lieux de vie de la protection de l'enfance. Nous avons choisi de nous concentrer sur le secteur spécifique de la protection de l'enfance, parce qu'il constitue un carrefour de rencontres entre familles, institutions, écoles, organisations administratives et judiciaires... Et peut donc fournir de nombreuses informations à propos des éléments culturels y circulant, et de l'élaboration des acteurs évoluant en son sein.

Je me suis en particulier intéressé à l'inscription culturelle des pratiques éducatives et cet intérêt m'a conduit à une étude comparative entre la France et le Québec. A ce propos, le Québec est très régulièrement cité en exemple. Au cours de ma carrière d'éducateur, j'ai rarement vécu une formation ou une conférence menée sans d'inévitables références aux pratiques mises en place outre-Atlantique. Ces dernières étaient néanmoins rarement étayées par des explications et exemples, et parfois fantasmatiques, toujours décontextualisées. Plusieurs questions se posaient alors :

- Le Québec est-il réellement plus « avancé », ou « performant » dans l'accompagnement socio-éducatif par rapport à la France ? Est-il possible de définir cette performance à partir d'indicateurs précis ?
- Quels phénomènes nourrissent l'appétence française pour les pratiques québécoises ?
- Comment se sont développées ces différentes pratiques dans une perspective socio-historique différenciée entre les deux contextes ?

Car le Québec constitue une entité pertinente pour un travail comparatiste en protection de l'enfance. Tout d'abord, France et Québec proposent un héritage culturel, religieux et institutionnel commun. Les premières organisations ayant assuré l'accompagnement éducatif des enfants en difficulté furent constituées par le clergé catholique. Il s'agissait de prises en charge au sein d'un *modèle institutionnel rituel* (Willaime, 2012), promouvant un lien social de type « chaud » inspiré par l'éthique religieuse et que l'on retrouve dans la tradition d'État-providence commune aux deux contextes (Hénaff, 2008). Au XXI^{ème} siècle, les réformes successives démontrent la préoccupation forte constituée par ces enjeux de prise en charge de l'enfant et de sa famille (Guérette, Trégoat, 2009).

La langue partagée permet une compréhension facilitée des informations, malgré certains particularismes qu'une enquête exploratoire nous a permis de mieux appréhender. Enfin, les

deux contextes sont aux prises avec une évolution paradigmatique actuelle commune, via des valeurs libérales d'individualisation et d'activation (Chopin, 2006 ; Facal et Bernier, 2008), bien que celle-ci se fasse dans des modalités radicalement différentes.

L'objectif de ce travail de recherche est d'analyser les pratiques d'éducation des professionnels de l'éducation spécialisée, en France et au Québec, puis de les mettre en relation avec leurs contextes paradigmatiques respectifs. Les questions qui se posent à ce propos sont les suivantes : Quelles interactions animent le travail des professionnels au quotidien, entre contextes et individus, entre prescriptions et travail réel, entre valeurs et injonctions institutionnelles ? Quelles marges de manœuvres existantes ? Quelles valeurs et conceptions de l'individu portent l'activité ?

En résumé, nos objectifs de recherche seront de :

- Comprendre comment s'inscrit la cognition des acteurs du travail d'éducation dans les variables culturelles et d'interaction sociale.
- Proposer un cadre théorique et méthodologique de comparaison des pratiques éducatives spécialisées.

Précision sémantique : j'emploierai à partir de cet instant le « nous », désignant dans cette recherche ma personne, certes, mais également ma directrice de thèse dont l'accompagnement a été bien entendu décisif et brillamment étayant. De même, je souhaite que ce « nous » inclue l'ensemble des individus ayant contribué, de près ou de loin, à l'élaboration de ce travail.

Notre premier souci sera donc de poser le cadre général de notre recherche, entre éducation comparée, Histoire, cultures, et modalités d'échange valorisées en contextes français et québécois. Ces concepts offriront la toile de fond socio-historique à partir de laquelle nous étudierons ensuite les modalités du travail d'éducation, et le lien potentiel entre pratiques et interactions sociales.

Nous présenterons tout d'abord le cadre historique de la comparaison, nous concentrant sur les deux contextes que sont la France et le Québec. S'inspirant de la méthodologie de Mason (2010), la présentation des cadres et modes de vie regroupera les données à propos des parcours des deux systèmes de protection de l'enfance, leurs cadres législatifs respectifs, et l'organisation institutionnelle les caractérisant aujourd'hui.

Puis, et à partir d'une réflexion mettant en lien cultures, éducation et processus cognitifs, nous saisissons de l'analyse du travail et de l'activité, pour comprendre comment les éducateurs s'ancrent dans leurs contextes d'échange, historiques, légaux, et institutionnel respectifs. Les données seront fournies via une analyse compréhensive et qualitative d'entretiens menés auprès de 24 professionnels de la protection de l'enfance. Nous avons ainsi procédé à une analyse thématique à partir de catégories dégagées des cadres et modes de vie. Différents points d'attention auront ainsi émergé, tels l'orientation de l'activité (vers l'enfant ? vers l'institution ?), ou encore les éléments de schème intégrés dans le modèle de la compétence de Coulet (2011).

Nous espérons ainsi mieux comprendre l'activité des éducateurs, via ce qu'ils jugent comme données pertinentes ou vraies, ce qu'ils utilisent comme instruments, ou ce qu'ils identifient comme constituant un objectif important dans l'accompagnement. Notre cadre théorique permettra une comparaison détaillée du travail d'éducation entre éducateurs français et québécois, puis une mise en perspective de ceux-ci dans un contexte général d'avancée du libéralisme, incarnée par exemple par la NGP (Nouvelle Gestion Publique) au Québec, et une remise en question transversale du « sens » de l'activité éducative auprès des publics en difficulté. Nous souhaitons ainsi que les perspectives offertes par notre travail puissent s'inscrire, modestement, dans les trois visées de l'analyse des pratiques énoncées par Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag (2002 : 136) :

- Une *visée de production de connaissances sur les pratiques*, dont l'approche compréhensive utilisée ici se veut le principal moteur.
- Une *visée de formation*, à partir des connaissances énoncées précédemment, et à destination des étudiants et professionnels du travail éducatif spécialisé en particulier.
- Une *visée de transformation et d'évolution des pratiques*, dans un contexte mouvant de crise de la notion de sens de l'activité éducative.

PREMIERE PARTIE : APPROCHE COMPAREE DES CONTEXTES CULTURELS.

Chapitre 1 : De la culture au paradigme de la forme.

Chapitre 2 : Histoire et organisation de la protection de l'enfance en France.

Chapitre 3 : Histoire et organisation de la protection de la jeunesse au Québec.

La recherche présentée ici s'articule autour de deux grands champs d'investigation : l'analyse du travail de professionnels évoluant au sein de lieux de vie de la protection de l'enfance (niveau micro), et la culture et les formes de l'échange dans lesquelles prend racine ce travail (niveau macro).

Dans quels courants théoriques s'inscrit notre recherche et quels outils allons-nous mobiliser ? Ce premier chapitre est consacré à des réflexions autour du concept de culture, au sein duquel nous nous centrerons à propos du cadre théorique du paradigme de la forme (Macquet, Vrancken, 2003), puis d'une présentation de l'Histoire et du cadre du travail d'éducation spécialisée auprès de l'enfance en France et au Québec.

Chapitre 1 : De la culture au paradigme de la forme.

1.1 Introduction à une approche comparée des pratiques d'éducation.

L'éducation comparée est née au début du XIX^{ème} siècle. Son père se nomme Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848), et son ouvrage *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et séries de questions sur l'éducation* (1817) est tout à fait fondateur. Au-delà de son caractère novateur en matière d'éducation comparée, ce dernier texte mentionne pour la première fois le terme « science de l'éducation » (au singulier) en français, ce qui en fait également un pionnier dans ce champ (Schriewer, 1997).

L'éducation comparée se construit initialement en tant que soutien de réformes politiques en direction des systèmes éducatifs. L'école, en tant que moteur de progrès et de civilisation, est alors particulièrement valorisée (Novoa, 1998). Au cours du XX^{ème} siècle, un courant de l'éducation comparée passe progressivement d'une vision uniforme de l'évolution sociale, à une approche souhaitant analyser et respecter les particularités locales. La conception *réformatrice* se mue en souhait d'élaborer une science de l'éducation comparée, avec ses méthodologies propres. Cette distance épistémologique s'accroît à partir des années 1950 et de l'internationalisation des questions d'éducation. Les organisations de type UNESCO et OCDE nourrissent des politiques, en direction notamment du « Tiers-Monde », armées de la

théorie du capital humain, des théories de la modernisation, et des méthodes de planification élaborées en contexte majoritairement occidental. De nombreux comparatistes se mettent au service de ces démarches positivistes, quantitatives et fonctionnalistes. Mais en parallèle émerge un courant cherchant à concevoir une éducation comparée à vocation avant tout savante, plutôt qualitative dans ses pratiques. Celle-ci cherche à mettre en lumière les différences et divergences dans la comparaison, plutôt que d'aligner les contextes étudiés sur des catégories communes que les tenants de cette approche considérées comme nécessairement forcées et altérant la réalité.

Ainsi, l'Histoire de l'éducation comparée est-elle particulièrement chaotique, et fortement en lien avec les contextes économiques et internationaux dans lesquels elle a été amenée à évoluer. Cette compréhension est indispensable, en ce qu'elle nous amène à penser nos choix méthodologiques et théoriques, en fonction de l'objet étudié et de nos objectifs en tant que chercheur.

En ce qui concerne notre travail de recherche, il s'agira de proposer une analyse compréhensive, fortement ancrée au sein de contextes historiques situés dans le temps et l'espace. Selon Schriewer (1992), une utilisation importante de l'Histoire en éducation comparée permet la valorisation des particularités locales et globales, tout en les alliant et les interprétant dans un tout ayant un sens. Nous nous inspirerons notamment des travaux comparatistes s'inscrivant une perspective sociohistorique (Novoa, 1998 : 38), en considérant *l'infiniment grand* (l'Histoire) et *l'infiniment petit* (l'activité des éducateurs au sein des foyers), « non pas comme deux processus distincts, mais comme deux moments d'un même processus historique ». Nous considérerons le travail d'éducation comme processus de transmission de repères socio-culturels (les formes de l'échange), dans un contexte plus large qui est celui des histoires singulières de la France et du Québec. Bien entendu, nous nous focaliserons sur l'Histoire de la protection de l'enfance et de la jeunesse au sein de ces deux nations, afin de mieux comprendre les modalités de formation des pratiques, paradigmes et conceptions de l'Humain, animant l'activité d'éducation. Nous retenons comme définition de paradigme celle donnée par Kuhn (1983 : 238) :

Un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné.

Mais également :

un élément isolé dans cet ensemble : les solutions concrètes d'énigmes qui, employées comme modèles ou exemples, peuvent remplacer les règles explicites en tant que bases de solutions pour les énigmes qui subsistent dans la science normale.
(Kuhn, 1983 : 238)

Ces contributions imposent de ne pas s'arrêter aux dimensions prescriptives de l'activité, tant légales que théoriques. Nous devons nous intéresser au travail réel, dans un niveau micro d'analyse, pour identifier des marges de manœuvre, bricolages, activités subversives ou clandestines. A propos du terme de « pratiques », nous considérons qu'elles :

concernent la totalité de l'individu, en tant que sujet, dans ses relations avec l'environnement dans les différents contextes de sa vie personnelle, professionnelle et sociale.
(Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, Sonntag, 2002 : 146)

L'un de nos objectifs est de créer des liens analytiques et compréhensifs entre l'élaboration et le développement de l'activité des éducateurs, et leurs contextes particuliers d'exercice professionnel. La dimension « sociale », de l'approche socio-historique mobilisée ici, sera fournie par le paradigme de la forme (Macquet, Vrancken, 2003), qui s'intéresse, nous le verrons, aux modalités valorisées, en contexte, des liens entre individus permettant un échange apaisé et pérenne. La comparaison a ceci de salutaire qu'elle propose au chercheur, et aux lecteurs, de prendre de la distance avec ses propres schémas de références. Un certain risque d'ethnocentrisme peut être prévenu, chaque culture possédant ses propres conceptions des phénomènes sociaux. Admettre qu'un système serait universellement bon, ou meilleur qu'un autre système, peut en effet se révéler dangereux, car si l'on en croit Licata et Heine (2013 : 18) :

Sous-estimer l'influence de la culture, c'est en quelque sorte penser qu'il existe une manière universelle d'être, de penser et d'agir.

L'Histoire montre qu'à bien des reprises, de tels positionnements ont mené à conflits, guerres, colonisations violentes...et que l'éducation comparée, lorsque mise au service de théories comme celle du capital humain, peut se rendre complice d'aberrations et d'échecs socio-politiques retentissants. Dans le même temps, apprendre et étudier le fonctionnement de l'autre, comprendre ses pratiques et paradigmes constituent un certain intérêt heuristique et épistémologique.

En effet :

L'apport de l'éducation comparée est à la fois informatif et pratique. Dans un premier temps, elle permet une approche cognitive des grandes questions qui relèvent de l'éducation et aboutit à la connaissance des causes.
(Meuris, 2008 : 3)

Les entreprises, organisations internationales et États ont intégré ces enjeux à propos des politiques, notamment éducatives (Phillips, Ochs, 2003). Ainsi, la comparaison des compétences à l'échelle internationale s'est-elle largement diffusée ces dernières années. L'exemple le plus médiatisé est sans conteste le Programme International pour le Suivi des Elèves, ou PISA. Il s'agit d'études menées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), et visant à mesurer les performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres. Elles sont menées tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE, ainsi que dans de nombreux pays partenaires. Elles aboutissent enfin à un classement dit « classement PISA ». À la suite des conclusions de ce type d'enquête, certains pouvoirs publics sont tentés d'importer des méthodes et outils extérieurs, espérant susciter de manière automatique le même résultat au sein de leur propre contexte, avec pour ambition ultime l'amélioration des résultats des futures enquêtes. Ces transpositions n'apportent bien entendu pas satisfaction de façon si mécanique (Groux, 1997), mais la démarche d'identification de ressources censées favoriser un développement et une croissance rapide et efficace est devenue la norme, dans un contexte général de recherche de performance et de rentabilité. Concernant la France, les pays occidentaux francophones (Québec, Belgique...) servent très naturellement de référence. Dans les médias sont également convoqués les pays Scandinaves en ce qui concerne les questions de solidarité et de social, l'Allemagne à propos du travail et des performances économiques...

Dans notre travail de recherche, et pour prévenir toute analyse « à l'aveugle » et séparant arbitrairement éducation et social, nous mènerons un important travail de contextualisation. L'étymologie de ce terme est révélatrice : ce dernier est issu de *contextus* signifiant en latin « l'assemblage, l'enchaînement, la réunion ». Les pratiques éducatives sont en effet le fruit d'un « enchaînement » et d'un « assemblage » et de traditions institutionnelles, historiques, linguistiques et sociales prenant leurs racines dans des siècles d'expériences et d'expérimentations. Nous préférons tout naturellement, entre tradition *comparée* et *internationale*, la première, tant nous souhaitons nous concentrer sur les processus plutôt que

sur les performances (Novoa, 2003). Notre projet est en effet de produire du savoir savant, en identifiant et respectant les caractéristiques culturelles des deux contextes étudiés. Nous nous inscrivons donc dans une approche *particulariste* (Mallison, 1975) de l'éducation comparée, et qui se concentre sur l'étude des particularités de chacun des deux systèmes éducatifs, en utilisant la comparaison pour appréhender leurs caractères originaux.

L'intérêt de la compréhension des pratiques dans une perspective culturelle est d'analyser et de créer de la connaissance à propos de l'articulation des pratiques au sein de paradigmes culturels que nous cernerons au préalable.

Concernant la France, Grévot (2003 : 1) écrit que l'intérêt de la comparaison est de :

[...] se dégager d'un certain ethnocentrisme présent dans tous les pays mais qui présente en France (pays à vocation universaliste, ayant inscrit au fronton de sa république des principes très forts), une fâcheuse tendance à penser que ce que l'on fait est la seule et meilleure manière de faire.

Ainsi et à propos de l'éducation spécialisée auprès de l'enfance, Boutanquoi (2005 : 31) avance que :

Peu de travaux comparatifs sont disponibles qui cherchent à mettre au jour les spécificités, ressources et contraintes du dispositif français de protection de l'enfance. [...] il y a là sans doute une perspective de recherche extrêmement importante pour ouvrir le regard sur des pratiques différentes, et sur des modes de pensées alternatifs.

Les pratiques et outils venant d'outre-Atlantique sont présentés en France comme performants, modernes, et à la pointe de la recherche. Néanmoins il n'est que rarement question du contexte culturel ayant nourri la création de ces outils et paradigmes. L'analyse des systèmes de contraintes ayant produit et valorisé certaines modalités d'échange est quelque peu mise de côté. Car même au sein d'un contexte transnational confrontant les deux nations à l'individualisation et au développement du libéralisme, le quotidien professionnel et médiatique nous rappelle que les individus se saisissent bien différemment de ces mouvements. Comment contextualiser l'activité d'éducation, à l'ère de la désacralisation et de la recomposition des institutions (Dubet, 2002 ; Macquet, Vrancken, 2006) ? Selon Dasen et Perregaux (2002 : 56) :

La culture est importante pour comprendre les mécanismes dans lesquels un système éducatif se développe par rapport à d'autres systèmes éducatifs.

De nombreux travaux ont tenté de comparer les cultures (Hofstede, 1997 ; Gorodnichenko et Roland, 2011...), en mobilisant diverses de ses dimensions (individualisme, collectivisme,

autorité, autonomie...). Mais ce concept étant particulièrement polysémique, nous devons choisir certaines de ses composantes dans ce travail particulier de recherche.

1.2 Une approche interactionniste de la culture.

La culture désignait originellement le fait de s'occuper des récoltes et des animaux. Par évolution métaphorique, le terme s'est progressivement lié à la civilisation et au développement humain. Au cours du XIX^{ème} et XX^{ème} siècle, et à mesure que l'ouverture sur le monde extérieur n'était plus systématiquement synonyme de colonisation et d'imposition d'une civilisation par la force, la conception de la culture est devenue plurielle. Reuter (2014 : 36), propose la définition suivante de la culture :

[...] une construction sociale, qui met en relation un ensemble plus ou moins articulé d'objets (langagiers ou non), de savoirs, connaissances, représentations..., de codes, normes, valeurs..., de pratiques, de manière de dire, de faire, de penser...et une communauté donnée.

Nous nous attarderons sur le terme de « construction ». Le CNRTL¹ propose qu'il soit issu du latin *construere* : « entasser par couches », « bâtir », « édifier ». Avec son cousin dérivé, « la structure », ces deux mots illustrent un processus fixe et solide, tout en admettant un caractère dynamique et mouvant, les « couches » entassées représentant les générations apportant chacune leur pierre à l'édifice de la construction, jamais terminée, de la culture d'une communauté donnée. Selon Mason (2010 : 155) :

La culture fonctionne plutôt comme une force productive qui serait une masse relativement informe constituée de facteurs mollement liés les uns aux autres qui influencent la vie des individus en faisant partie tout en étant influencée par ces mêmes individus.

Les perspectives proposées par cette définition constitueront nos deux niveaux de présentation contextuelle : une étude à propos des cadres collectifs français et québécois (lois, religions...), et une réflexion à propos des conditions de production de la culture par les individus via les formes de l'échange (Macquet, Vrancken, 2003). Notons que ces deux dimensions sont également comprises dans la définition de la culture par Hatano et Wertsch (2001).

La culture signifie le medium spécial de la vie humaine consistant en un ensemble d'artéfacts entremêlés [Cole, 1996], partagé à un certain degré par des membres de la

¹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/construire>

communauté et souvent hérité de génération en génération. Ces artefacts incluent des outils physiques, ce qui est identifié comme « le bon sens », les croyances, et les routines comportementales conventionnelles associées avec les outils physiques, symboliques et sociaux.

(Boero et Douek, 2014 : 51)

Une culture serait donc notamment constituée par des artefacts agissant comme vecteurs entre les individus, et nourrissant des formes de l'échange valorisées en contexte. Cela signifie qu'il serait inconcevable de mener notre réflexion sans aborder, par exemple, l'héritage institutionnel catholique des pratiques éducatives en France et au Québec. Il en sera de même concernant les prescriptions en place au sein des deux contextes, en ce qu'elles influencent nécessairement le travail réel des individus. Cela implique d'admettre que ces dernières sont, dans une certaine proportion, conditionnées par le contexte environnant, et déterminées par les injonctions et cadres collectifs. En effet :

La comparaison interculturelle en éducation ne peut faire l'économie ni de l'examen de la production matérielle, ni de celui des systèmes symboliques. Le programme national est un bon exemple, car il est une construction, en même temps qu'il appartient aux systèmes symboliques, tout comme les politiques éducatives et le matériau pédagogique.

Mason (2010 : 155)

Pour compléter cette présentation des cadres de vie, l'étude des modalités d'interactions et d'intersubjectivité au sein des deux contextes étudiés constituera le second volet de notre présentation culturelle. Il s'agit des *pratiques qui produisent du sens* (Bocock, 1992). Cette dimension interactionniste et dynamique de la culture est liée directement aux cadres de vie, et permet d'accéder aux formes d'échange reconnues comme ressources au sein d'une société donnée, puis à l'activité des professionnels en situation. En effet :

La définition de culture de Hatano et Wertsch (2001) et celle des concepts de Vergnaud (1990) nous semblent faciles à articuler, les références aux schèmes dans les deux cadres ont des significations tout à fait compatibles entre elles et qui se renforcent. Le niveau de développement d'un concept, chez le sujet, comme élément de sa culture pourra être estimé en observant à quel point, et de quelles façons, le concept, à travers ses composantes, est mobilisé comme artefact de l'activité.

(Boero et Douek, 2014 : 55)

Dans un contexte professionnel d'éducation, une telle approche constitue une perspective extrêmement intéressante, tout en posant des questions méthodologiques, car :

Plus l'on s'éloigne du niveau des contraintes automatiques pour se tourner vers des processus de type symbolique, plus l'on s'éloigne de processus pouvant donner lieu à des expérimentations indiscutables et donc plus les modélisations deviennent hypothétiques.

(Odin, 2011 : 24)

Il nous revient de construire ce cadre théorique alliant culture, éducation spécialisée et analyse du travail, à partir des définitions précédentes. Mais tout d'abord, et pour aller plus loin dans la description des relations productrices et vectrices de sens au sein d'une communauté donnée, nous mobiliserons le concept de paradigme de la forme (Macquet, Vrancken, 2003).

1.3 Formes d'échange et paradigme de la forme.

Nous poursuivons la présentation du cadre théorique de l'éducation comparée mobilisé, en nous intéressant à la dimension sociologique de la configuration socio-historique dans laquelle cette recherche s'inscrit. Le paradigme de la forme s'ancre dans ce que Mason (2010) désigne comme les « modalités de production de sens au sein d'une culture donnée ». Il s'agit de :

La production même de l'individu ou sur les nouvelles formes de la subjectivité véhiculée par l'échange social.
(Macquet, Vrancken, 2003 : 14).

Les formes de l'échange constituent un système symbolique faisant lien entre le cadre collectif et la dimension interindividuelle. Un système symbolique est une réalité virtuelle, produisant du sens à travers le langage. Ce dernier se fonde sur une association entre un signifiant et un signifié, et prend son sens dans l'articulation des mots entre eux, mais également dans la fonction que le langage remplit, en ce qu'il désigne le réel et est une forme de reconnaissance entre êtres humains partageant langue et culture (Donnadieu, Lorigny, 2010). Cette approche justifie une recherche globale sur les contextes étudiés, à savoir les modes de vie et cadres collectifs. Elle est en cela dérivée d'une définition anthropologique de la culture (Mason, 2010 ; Bocock, 1992). Le travail mené par Macquet et Vrancken (2003) à propos des formes de l'échange en Europe occidentale et en Amérique du Nord, constitue un réservoir d'informations pour notre recherche, en ce qu'il renseigne des configurations relationnelles entre individus, et des conditions à remplir pour que l'échange se déroule dans de bonnes conditions :

Le paradigme de la forme considère que l'élément focal du regard sociologique [...] n'est ni le cadre collectif qui s'impose aux individus, ni l'acteur rationnel qui le bouscule par ses actions, mais au contraire ce qui se passe entre les individus.[...] De ce point de vue, une société est une forme de l'échange qui a fait ses preuves et qui apparaît aux yeux des individus comme une ressource, y compris pour la satisfaction de besoins nouveaux ou la résolution de problèmes nouveaux.
(Macquet, Vrancken, 2003 : 15)

Ceci implique de concevoir les systèmes de protection de l'enfance en France et au Québec comme outil de régulation des comportements et de contrôle social, c'est-à-dire comme une « institution », dont le Larousse² donne la définition suivante :

Norme ou pratique socialement sanctionnée, qui a valeur officielle, légale ; organisme visant à les maintenir.

En tant que regroupant un ensemble de structures agréées et dont la mission est concentrée autour de ces questions de protection de la jeunesse, notre objet se situe au sein d'institutions, mais qu'il s'agit moins de considérer en tant qu'espace-temps limité contenant des pratiques situées, mais plutôt comme médiatrices de pratiques et de conceptualisations de formes de l'échange valorisées au sein de contextes particuliers. Quant au système de protection de l'enfance, nous retenons la définition d'Archer (1979 : 54) :

Une collection différenciée d'institutions œuvrant à l'échelon national, consacrées à l'éducation formelle, dont la supervision et le contrôle général sont au moins partiellement gouvernementaux et dont les parties et les processus sont liés entre eux.

Nous nous intéresserons donc au travail d'éducation mis en place au sein *d'institutions*, mais au sein de configurations sociohistoriques dans lesquelles nous mettrons en lien Histoires, formes de l'échange et activité d'éducation.

Au Québec, ces institutions sont regroupées par exemple au sein de la Direction de la Protection de la Jeunesse québécoise. Il s'agit d'un rassemblement d'organismes paragouvernementaux interagissant entre eux, et pilotés par une autorité centralisée. La situation est plus complexe en France, où de nombreux lieux de vie de la protection de l'enfance appartiennent à des associations de droit privé (loi de 1901). Néanmoins, les relations entre associations et l'État, via ses services déconcentrés, se sont renforcées considérablement au cours des vingt dernières années, et leurs fonds de fonctionnement sont directement versés par les Conseils Départementaux et Agences Régionales de Santé.

Les conceptions mobilisées des formes de l'échange, du système et de l'institution font quelque peu fi du regard négatif de la sociologie critique à l'égard de ces deux derniers concepts. Nous admettons que de telles régulations ont été et sont toujours nécessaires à la vie en société au sein de nos deux contextes. En cela, elles doivent pouvoir être examinées en ce qu'elles

² Dictionnaire en ligne : <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/institution/61771>

produisent d'échanges, dans leurs liens spécifiques avec leurs contextes. Le paradigme de la forme semble pouvoir s'ancrer dans une telle approche parce qu'il englobe :

les traits de caractère, dimensions identitaires ou encore les types de subjectivation qui devront être manifestés par les individus afin qu'ils entrent en résonance avec les règles de la forme particulière de l'échange, avec les règles de la configuration sociétale envisagée. (Macquet, Vrancken, 2003 : 19)

Dans cette idée, nous envisagerons les relations entre éducateurs et enfants comme ancrées dans ces formes de l'échange, en tant que produites et productrices de ces échanges au sein de nos deux cultures étudiées. Nous nous inscrivons dans la proposition selon laquelle :

Le fonctionnement de la relation soignant-soigné ou médecin-patient, fait office de modèle réduit de la structure culturelle des sociétés occidentales modernes. [...] Il y a un fort isomorphisme entre les caractéristiques de ces relations au niveau microsociologique et celles du contexte macrosociologique. (Macquet, Vrancken, 2003 : 119)

Notre recherche comportera ainsi deux volets :

- Le premier (niveau macro) sera consacré à une présentation des modes de vie (organisation institutionnelle, cadres politiques, prescriptions...), et formes de l'échange en France et au Québec. Il s'agira de la partie dédiée à la contextualisation.
- Le second (niveau micro), dans lequel s'ancrera notre démarche de recueil de données, sera consacré à l'analyse de la culture en tant que schéma dynamique d'appropriation et de production du sens de la pratique. Seront convoqués différents outils issus de la didactique professionnelle et de l'analyse de l'activité, pour appréhender l'activité d'un échantillon d'éducateurs français et québécois. Reprenant la proposition de Portes et Vadeboncoeur (2003 : 141), nous combinerons analyses historiques et situations culturelles :

S'il s'agit d'analyse historique, il faut s'intéresser aux relations sociales que les personnes aussi bien que les groupes impliqués ont construites, et auxquelles ils prennent part. De plus, les formes d'activité associées au travail, mais aussi les conditions matérielles qui résultent du contexte, permettent de situer le développement. Quant à la situation culturelle évoquée, elle renvoie à la nature dialectique de l'activité instrumentale, et en particulier à la manière dont les gens agissent sur les contextes sociaux dans lesquels ils évoluent au moyen d'outils culturels. C'est ainsi que l'activité est dialectique, et qu'elle façonne l'environnement, tout en transformant le développement de celui qui traverse ces terrains et contextes.

Nous nous distançons ainsi d'une approche enfermant l'activité dans des déterminismes culturels programmés et rigides, engendrant de manière systématique l'activité. Nous rejoignons en ce sens Clot et Béguin (2004), pour qui les invariants opératoires constituent une

organisation de l'activité, mais ne se confondent pas systématiquement avec l'activité, laissant une part d'élaboration, d'improvisation et d'adaptation au sujet. Cette dimension importe dans notre travail, où la question de *l'architecture des tâches au sein d'une organisation* (Hutchins, 1995) permet une interprétation plus ou moins importante dans la prise de décision. Cette proposition justifie la mobilisation de l'analyse de l'activité et de la didactique professionnelle, pour appréhender la cognition des acteurs et leur élaboration devant une situation donnée.

Nous développerons ces dimensions attenantes à l'analyse du travail et aux formes de l'échange dans les chapitres dédiés. Nous allons tout d'abord rencontrer la protection de l'enfance française et la protection de la jeunesse québécoise via une présentation historique, législative et institutionnelle de ces organisations. Il s'agit de la première étape de contextualisation et de compréhension des pratiques d'éducation menées en leurs seins.

Nous présenterons à présent la protection de l'enfance, et les événements ayant marqué l'organisation de l'éducation spécialisée auprès de l'enfance en tant qu'institution au sein des sociétés française et québécoise, du Moyen-âge jusqu'à aujourd'hui. Notre souhait n'est pas de présenter ces dernières exhaustivement, mais de tenter de dégager des « lignes de force » en tentant de donner un sens à ces événements (Wright Mills, 1967), et de penser des filiations et des alchimies, entre pratiques et formes de l'échange. Nous ne nions pas le fait en parallèle que les praticiens bénéficient de marges de manœuvre sur le terrain, plus ou moins importantes, relativisant de fait le pouvoir des prescriptions dans une dynamique qui déterminerait les comportements de manière totalisante. Bowe et al. (1992) expliquent qu'il est nécessaire de présenter les politiques dans leurs contextes, en tant qu'aboutissement entre aspirations, parfois antagonistes, de conflits, et de constructions historico-culturelles situées. De même, Dumont (1974, 1991 ; Elias, 1975) explique qu'il est important de considérer la naissance et le développement des valeurs et pratiques éducatives dans une temporalité suffisamment longue pour les appréhender correctement.

Chapitre 2 : Histoire et organisation de la protection de l'enfance en France.

Amorçons la contextualisation sociohistorique via la présentation de l'Histoire de la protection de l'enfance en France. Nous remontrons depuis les prémices institutionnels catholiques de jusqu'aux lois de 2007 et 2016, en passant par la réorganisation associative au XXème siècle. A propos des pratiques, nous nous concentrerons notamment sur l'éthique religieuse, et les filiations paradigmatiques avec cet héritage dont certaines études et rapports récents (HAS, 2018) font état de sa récente et constante opérationnalité.

2.1 De l'institution catholique à la loi de 2002.

On ne peut comprendre le travail social qu'en le situant dans les contextes économique, politique et idéologique où il a pris forme, et en tenant compte des rapports et des enjeux sociaux qui se sont développés dans la société.
(Dubois, Garceau, 2000 : 33)

L'éducation spécialisée est un secteur d'activités s'étant développé à partir de préoccupations humaines, sociales et politiques. Elle a, comme toute autre modalité de production humaine, été tributaire des circonstances l'ayant vue se développer, comme elle a elle-même participé à les produire. En France, son Histoire est indissociable de la tradition institutionnelle catholique. En effet, les prémices de l'organisation de la protection de l'enfance en France sont le fait du clergé et ce, dès le Vème siècle. L'institution catholique se place en première ligne dans la prise en charge des enfants abandonnés. Ses modalités d'accueil trouvent leur source dans l'éthique de lien chaud promu par la religion chrétienne, et le modèle institutionnel rituel (Clavero, 1991 ; Dubet, 2002). Par exemple, le travail manuel est foncièrement perçu comme facteur d'adaptation, pour ne pas dire de rédemption. Peu de temps avant la Révolution, les enfants abandonnés ou orphelins sont placés chez un paysan ou un artisan, dans l'optique de se mettre rapidement à leur service.

Le destin de l'enfant abandonné est théoriquement le suivant : de 0 à 6 ans, période de maternage par une nourrice rémunérée ; 6 à 12 ans, placement chez une famille nourricière rémunérée ; 12 ans et plus, mise en apprentissage : le maître n'est plus rémunéré et se paie

sur les services gratuits que l'enfant doit fournir jusqu'à 25 ans environ.
(Bianco et Lamy, 1980 : 12).

L'assistance publique est créée en 1793 après la Révolution. La loi du 27 juin explique que :

La Nation se charge désormais de l'éducation physique et morale des enfants connus sous le nom d'enfants abandonnés et qui seront désormais indistinctement appelés orphelins.

L'assistance et la prise en charge des enfants deviennent alors obligatoires. Les accueils se font principalement au sein d'hôpitaux et hospices, et l'encadrement est assuré par des religieux. Napoléon prend le pouvoir dans la foulée et réforme profondément, et durablement, l'édifice socio-politique français. Son œuvre est sous-estimée en ce qui concerne le secteur d'activités qui nous intéresse (Calland-Jackson, 2015), car il s'agit du premier monarque qui prendra l'habitude de s'adresser, par décrets, aux départements en ce qui concerne les bureaux de mendicité et de bienfaisance, devançant de deux siècles la loi de décentralisation de 2007 en matière de protection de l'enfance.

Le contrôle de l'autorité civile, « l'omnipotence de l'État » dans le domaine du secours et de l'assistance, c'est-à-dire l'indépendance de l'ordre civil, porte aussi l'empreinte des idées napoléoniennes, la « toute-puissance » de l'Etat ne signifiant pas pour autant la suppression de la charité organisée par des religieux. Au contraire, bien qu'une séparation certaine entre le temporel et le spirituel soit assurée par l'Empereur, lorsqu'il s'agit d'organiser l'assistance publique avec le concours des religieux, l'autorité civile légifère sur les religieux selon le Code Napoléon – car les lois obligent tout le monde – et selon les dispositions qui régissent les autres serviteurs de l'Etat, notamment les militaires et les autres fonctionnaires.

(Calland-Jackson, 2015 : 180)

Les religieux sont alors considérés comme des serviteurs de l'État, illustrant la proximité et la confiance entre l'Église et ce dernier. L'institution catholique répond du financement de leurs œuvres en termes de moyens mis à disposition, mais pas de leurs pratiques et de leur pertinence. En parallèle, Napoléon met en place les *masses de granit*, à savoir des institutions assurant la pérennité de l'Empire et d'un État fort. Il s'agit de structures tels le Code Civil, le Code de commerce, la Légion d'Honneur, et de réseaux de constructions englobant des hôpitaux, l'instruction publique, les préfetures (Calland-Jackson, 2015). Une certaine homogénéisation est alors encouragée à travers le territoire national, prenant racine dans plusieurs siècles de tradition monarchiste centralisatrice, et de lutte de Paris contre les provinces pour créer un « État-Nation » rassemblé sous la bannière catholique et royale.

En 1889, et dans un contexte réformateur intensif, la *Loi sur la protection des enfants maltraités ou moralement abandonnés* n'autorise qu'une seule procédure en cas de maltraitances avérées :

la séparation de l'enfant de sa famille nourricière, accompagnée de la déchéance de la puissance paternelle. Dans les faits, cette loi n'est que très peu appliquée. Les juges rechignent, même dans les cas de maltraitances particulièrement graves, à s'attaquer à la famille et à la puissance paternelle. Dans une France majoritairement catholique et rurale, la figure du père est toute-puissante, dans les lois comme dans la vie quotidienne. On rappelle ici l'étymologie du mot « enfant » : *infans*, celui qui ne parle pas. Cette conception est alors appliquée à la lettre. La famille traditionnelle, en tant que pilier de la société, est considérée comme sacrée. Dans une approche toute catholique de la charité et du péché, l'enfant est désigné responsable des châtiments et événements douloureux qu'il traverse. Il faut véritablement que les violences soient atroces, et abjectes, pour déclencher une intervention. Cette proposition nous permet une première caractérisation spécifique du système français de protection de l'enfance, en lien direct avec ses filiations historico-culturelles :

Ou bien ce contrôle sera permanent et préventif, l'État aura un œil et une main dans les familles pour rechercher les abus possibles. [...] C'est le système germanique. Ou bien on attendra la manifestation des abus, on n'interviendra qu'in extremis, à titre répressif et exceptionnel. C'est le système du groupe des législations latines. [...] Le législateur français a adopté le second.
(Drucker, 1895 : 357)

La diffamation, avérée ou supposée, est lourdement condamnée. Un enfant témoignant d'actes violents est en conséquence régulièrement réprimandé. Selon Darya-Vassigh (2012 : 10) :

[...] la crainte de diffamer prime toujours sur la volonté de sauver un enfant. Dans les faits, le principe de laisser s'accomplir les actes pour les réprimer ensuite reste encore le principe directeur de l'action publique.

La loi de 1905 concernant la séparation de l'Église et de l'État ne mentionne pas la protection de l'enfance. Notons que contrairement à bien des idées reçues, le député Aristide Briand, à l'initiative de la loi, défendait l'idée d'une laïcité sans excès (Barbier, 2003), et qu'il n'y a donc pas de rupture radicale avec l'organisation religieuse, en particulier en ce qui concerne l'accueil des enfants en difficulté. Le contexte d'alors, précédant la Première Guerre mondiale, appelle à l'apaisement, et à un rassemblement de la population. L'objectif principal de la loi est principalement la garantie de l'ordre public. Néanmoins, la Loi amorce un certain déclin des œuvres sociales religieuses (les congrégations), et le législateur doit rapidement organiser la prise en charge des populations en difficulté. Et c'est vers les associations, créées peu de temps auparavant en 1901, qu'il va se tourner. De nombreuses congrégations religieuses ont refusé de se constituer en tant qu'associations cultuelles, et vont obtenir un statut spécial en 1924, celui

d'associations diocésaines. Notons qu'elles présentent l'avantage de bénéficier d'ores et déjà de locaux, de main d'œuvre que l'on juge qualifiée, et d'un ancrage important au sein des territoires. L'animation des internats de la protection de l'enfance va donc naturellement échoir à ces organisations, tout à fait religieuses dans leurs origines historiques, leur organisation, leur éthique, et la formation de leur personnel.

La Révolution Industrielle entraîne alors l'exode de millions de personnes vers les villes. La montée en puissance de la classe ouvrière, des syndicats, du communisme et de l'anarchisme, nécessitent une prise en charge, sociale et morale, visant l'intégration et, quand ce n'est pas possible, le contrôle d'une population nouvelle et inquiétante. La professionnalisation du travail social et le développement du service social s'accélèrent.

Majoritairement catholiques mais indépendants de l'Église qui, dans le même temps, multiplie les initiatives infructueuses en direction du monde ouvrier, les pionniers de l'assistance sociale sont issus d'un milieu restreint, ayant un niveau d'intégration suffisant pour aboutir à des pratiques communes au service d'un dessein clairement indiqué, sinon précis : assurer la paix sociale dans le progrès.
(Verdes-Leroux, 1978 : 153)

Le décret-loi du 30 octobre 1935 distingue les notions de faute et de protection de l'enfant, et met en place une surveillance éducative lorsque la santé, la sécurité ou la moralité d'un enfant sont compromises ou insuffisamment sauvegardées, par le fait du père ou de la mère. En parallèle, les classes dominées s'organisent et tentent de libérer l'Homme de ses chaînes socio-économiques, immanentes et transcendantes. Les courants de l'Éducation nouvelle (pédagogie Freinet, Montessori...) et populaire (universités populaires, bourses du travail, prêtres-ouvriers) s'ancrent dans ce bouillonnement intellectuel parallèle à la Révolution industrielle.

Pendant la Seconde Guerre mondiale s'opère la reprise en main idéologique et collective des populations, en faveur du triptyque « Travail, Famille, Patrie », via le régime de Vichy. Ce dernier impulse une importante restructuration du secteur de la protection de l'enfance, elle-aussi sous-estimée sans doute parce qu'associée à une période honnie. En effet, de nombreuses populations ont été déplacées et des milliers d'orphelins errent sur le territoire. Peu connu et médiatisé (Chauvière, 1980), cet épisode voit pourtant se développer et s'institutionnaliser d'importants réseaux associatifs, toujours actifs aujourd'hui (par exemple l'Association Régionale pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adulte, ou ARSEA, développe ses réseaux durant cette période). Cette construction est nourrie par le retour en légitimité des puissances cléricales, et une certaine recherche d'efficacité institutionnelle, technique et pratique. Les

premières *écoles de cadres*, futures écoles d'éducateurs, sont créées. L'Éducation Nationale et les universités sont exclues de ce processus de rééducation de l'enfance inadaptée, au profit d'une nouvelle *technicité médico-psychiatrique* (Chauvière, 1980), et d'une étatisation souple des organisations institutionnelles, respectant en cela le principe de subsidiarité cher aux relations entre l'Église et l'État. Ce dernier contrôle l'allocation des ressources, et laisse une large autonomie aux associations sur le terrain pour la mise en place concrète de l'accueil. La profession d'éducateur durant cette période est marquée par l'engagement, le dévouement, et une vocation quasi christique (Jover, 1999).

A la Libération, le gouvernement est bien trop occupé à gérer une multitude de soucis pour se pencher sur la protection de l'enfance. Celle-ci a de toutes façons été organisée sur un modèle bénéficiant d'ores et déjà d'une forte légitimité. Les associations bénéficient de réseaux importants, alimentés par la présence au sein des conseils d'administration de notables locaux. Avec la création de dispositifs telle la Sécurité Sociale, et le renforcement de l'État-Providence, le secteur de l'enfance inadaptée s'institutionnalise et s'institue progressivement. Tout en étant dépendant des subsides de l'État, l'initiative privée via le modèle associatif se développe dans un important maillage du territoire national.

Au lendemain du second conflit mondial, le tout-répressif recule en effet au profit du préventif. C'est que des siècles d'accompagnement et de réflexions autour de l'émancipation de l'individu ont porté leurs fruits dans le développement de la société française. En parallèle des grandes catastrophes engendrées par les mouvements idéologiques encourageant le biologisme et un certain darwinisme social (nazisme, fascisme, colonialisme...), la figure de l'individu-citoyen se sacralise au détriment de l'institution historique (Dubet, 2002).

Le premier volet juridique de ces évolutions est l'ordonnance du 2 février 1945, toujours en application aujourd'hui (bien que réformée de nombreuses fois). Elle crée l'éducation surveillée, et organise une juridiction spécifique pour les enfants délinquants, pilotée par le Juge des Enfants. L'assistance éducative est créée en 1958, et étend le rôle du Juge des Enfants à l'ensemble de l'enfance en danger. Les « orphelinats » deviennent progressivement des « foyers », mais ce changement de dénomination n'implique pas nécessairement une évolution des pratiques drastique. Les modalités d'accueil sont toujours essentiellement collectives, construites sur des valeurs de bienveillance, de travail, et d'obéissance. L'héritage institutionnel religieux est toujours présent en filigrane, quand ce ne sont pas carrément des bonnes sœurs qui font office d'éducatrices. Lorsque la Loi ordonne la rupture entre la famille et l'enfant, l'État

se substitue aux parents, et confie ce dernier aux associations. Le Décret du 7 janvier 1959 institue des services de prévention au sein des directions de la population, via des actions éducatives en milieu ouvert administratives. La recomposition du paysage juridico-institutionnel ne se fait pas sans heurts, dans une période post-Seconde Guerre mondiale très méfiante envers les institutions, soupçonnées de mettre en place un certain contrôle social et de détourner les dominés des véritables sources de leur malheur, à savoir leurs conditions de vie socio-économiques. Un courant critique majeur voit le jour, à l'image de Foucault (1975), ou de Verdes-Leroux (1978) :

A la bienfaisance chrétienne, il est reproché de n'avoir servi à rien : elle a entretenu la pauvreté [...] et a été incapable de s'opposer à la lutte des classes et de contribuer à l'apaisement social. [...] Quant à l'Assistance publique, elle n'est pas jugée seulement impuissante, mais nocive parce que fondée sur la reconnaissance des droits sociaux. [...] Il est dangereux de prendre en compte des droits, car cela revient à admettre à la fois que les difficultés sociales ne sont pas des phénomènes singuliers et aléatoires (« les desseins de la Providence ») mais la conséquence de processus socio-économiques, et que la correction des inégalités les plus criantes ne relève pas de la bienveillance, mais d'une négociation, fonction d'un rapport de forces.
(Verdes-Leroux, 1978 : 153)

Ainsi, Dubéchet (2005 : 1) écrit à propos de ce courant que :

Nombre de travaux sociologiques ont longtemps assimilé l'intervention sociale au contrôle social, insistant notamment sur son rôle de reproduction sociale et d'imposition de normes sociales auprès de ses différents publics. D'autre part, de manière presque concomitante, [...] la définition du travailleur social comme « un technicien de la relation », complémentaire voire concurrent du psychologue, a privilégié l'approche individuelle des comportements au détriment de son approche sociale, au point d'ailleurs que la sociologie n'occupe plus qu'une part limitée dans la formation initiale des travailleurs sociaux.

Un mélange de dépendance et de méfiance envers les institutions étatiques renforce la distanciation avec l'université et la recherche, soupçonnées de vouloir techniciser la relation et l'engagement gratuit de soi. N'oublions pas que selon Lefebvre (2011 : 28), reprenant Geertz (1972 : 24), la religion :

[...] prend la forme d'un double modèle. D'une part, il est un modèle de la réalité, au sens qu'il met en parallèle les structures symboliques avec le système non symbolique. D'autre part, il est modèle pour la réalité, en manipulant les systèmes non symboliques en fonction des relations exprimées dans le système symbolique. [...] La religion devient, de la sorte, ce qui fonde le sens commun, et le sens commun, l'application au quotidien des fonctions de signification et d'orientation de la religion. S'intéresser au sens commun en conséquence, c'est toucher à la religiosité d'une population, l'un étant coextensif de l'autre. Et pourtant, la religion semble plus qu'un savoir, plus que le sens commun. Elle en est à la fois la légitimation de contenu, le processus dynamique à l'origine des connaissances et le sens commun. Sur ce point également, les similitudes entre le concept de religion et celui de représentations demeurent frappantes.

Reprenons Weber (1905), qui liait le catholicisme avec le concept d'éthique religieuse de la fraternité, à savoir un lien social chaud, mû par le don et le contre-don. L'affect et la proximité sont valorisés au détriment de la rationalisation, et du calcul d'intérêts. A ce titre, la charité chrétienne mobilisée dans la protection de l'enfance en est la pertinente illustration pratique. Selon Hénaff (2008 : 502), il s'agit d'une :

[...] sublimation des rapports à autrui jusqu'à un amour universel ou acosmique qui fait de tout être humain un être digne d'attention et d'affection de la part du croyant.

En France (comme au Québec), l'unité sociale indispensable à l'entretien de ce lien affectif sera la famille traditionnelle :

La famille primait et avec elle la charité, dimension prioritaire par rapport à la justice. Il existait une sorte d'autonomie de la famille au-dessus de l'ordre civil, politique et social, de même qu'il existait une religion qui déterminait cette autonomie en la captant. [...] La culture catholique a maintenu le principe qu'un don en retour envers Dieu est possible, qu'il l'est à travers le don à autrui, par la Charité.
(Hénaff, 2008 : 515)

Une telle conception du lien social sera produite et reproduite par des institutions, elles-mêmes fruits de la conception catholique et romaine des organisations. L'institution est sacrée, et constitue un *modèle institutionnel rituel* et une *bureaucratie sacralisée de salut* (Willaime, 2001). Lorsque la Révolution Industrielle vient bousculer les modes de production des richesses traditionnels, la doctrine sociale de l'Église catholique, en réponse à la modernité et à l'industrialisation, se développera en cohérence avec les idées exposées précédemment :

- Soutien aux familles par l'État (les Caisses d'Allocations Familiales sont issues de ces injonctions).
- Importance du travail et de la propriété privée.
- Primat de l'Église sur l'encadrement des populations à propos des valeurs, de la morale et de la paix. Ce rôle doit être protégé par l'État.
- Affirmation de l'importance du principe de subsidiarité. Une tâche doit être confiée au plus petit échelon de l'organisation sociale capable de la mener à bien. Il s'agira, avant 1901, des congrégations religieuses, puis des associations.

La doctrine sociale catholique cherche à encourager la création d'un corps social unifié, dans lequel les œuvres se poursuivent pour répandre la Vérité. Elle souhaite répandre le lien social d'inspiration familiale, en portant les principes de solidarité et d'entraide devant garantir le salut

et la grâce. La solidarité, l'amour de son prochain et le travail comme œuvre de charité, sont des valeurs ayant influencé les institutions politiques et la conception du lien social dans les pays catholiques. Pendant des années, l'État ainsi, comme nous l'avons étudié, répugnera à se mêler des questions liées à la famille et à l'assistantat financé par la Charité privée.

C'est peut-être à cet état de fait que l'on pourrait rattacher notre mentalité et nos attitudes touchant la pauvreté et la richesse. Sans trop la caricaturer, on pourrait grossièrement décrire cette mentalité en disant que nous avons eu tendance à considérer la richesse comme un don de Dieu dont les bénéficiaires doivent user pour le plus grand bien de leur âme, c'est-à-dire en distribuant une partie aux pauvres, et la pauvreté comme une grâce de Dieu qui facilite l'accès au Ciel et permet aux riches de faire quelques bonnes actions. Plus peut-être que dans aucun autre milieu, nous avons été persuadés qu'il y aura toujours des pauvres parmi nous et qu'il est assez bon qu'il en soit ainsi. La vue providentielle des choses, qui caractérise assez bien notre mentalité religieuse, s'accommodait parfaitement de cette définition de la pauvreté. Mais le sens de la justice sociale y trouvait peu de prise. Les revendications sociales risquaient d'apparaître comme un désordre introduit par l'homme dans les desseins de Dieu.

(Rocher, 1960 : 62)

On retrouve dans cette dernière proposition une conception moniste de l'humain, en relation directe avec Dieu, faisant fi de l'influence de l'environnement, en ce que cela risque de le déresponsabiliser. Ne perdons pas de vue que la religion catholique s'est construite dans un contrat passé avec les individus, entre eux-mêmes et l'entité religieuse. Un comportement noble et humble permet l'accès au paradis, l'alternative est une éternité au purgatoire. L'Homme est donc responsable de ses actes, et il ne peut y avoir de hasard. Ce contrat normatif fut pendant plusieurs siècles un formidable outil de développement de la conscience (Delumeau, 1964). La distance opérationnelle que l'État entretiendra avec les affaires du travail social, notamment la protection de l'enfance, s'y inscrit, ce qui permet à Dubet d'écrire :

Je fais donc l'hypothèse que le travail de socialisation scolaire, comme bien d'autres institutions, s'est inscrit dans un paradigme général, inspiré du travail religieux élaboré voici plus de dix siècles par l'Église catholique et dont l'école a repris la forme, quitte à la dépouiller progressivement de ses contenus religieux.

(Dubet, 2003 : 52)

Loubat (2004, article consultable en ligne³), considère l'organisation de la communauté religieuse comme modèle de référence historique des institutions des secteurs social et médico-social :

La conception pastorale et paternaliste de la congrégation s'est décalquée sur le mode de management implicite des établissements : le père supérieur passant le relais au directeur, logeant sur place, la faible voire absente hiérarchie intermédiaire, le réseau relationnel en

³ <https://www.lien-social.com/Où-en-est-le-travail-social-avec-la-religion>

étoile, le tutoiement collégial, les tabous du sexe et de l'argent, une gestion relationnelle essentiellement affective et idéologique, la recherche d'autarcie, autant de caractéristiques qui vont marquer les fonctionnements et les climats des établissements. [...] La méfiance vis-à-vis du monde industriel, de la technologie et de la science s'avère très forte chez nombre de travailleurs sociaux. Ceci explique d'ailleurs le succès des approches interprétatives, spéculatives ou inductives par rapport à l'expérimentation qui possède encore un statut latéral dans de tels secteurs.

Au niveau de la conception de l'individu prédominante au sein de ces institutions, il poursuit :

La croyance dans l'évolution toujours possible de l'individu, la reconnaissance de la personne dans son unicité et sa possibilité à tout moment de changer le cours de sa vie, la croyance dans la valeur de la vie quelle qu'elle soit. Cette vision n'a pas toujours été suivie d'effets et elle connaît aussi parfois ses excès, mais quoi qu'il en soit, elle représente une ligne éthique qui a indiscutablement marqué l'action sociale et médico-sociale de ces dernières décennies et participé à faire évoluer l'image des personnes en situation de handicap ou d'exclusion.

La psychanalyse introduira des mouvements inconscients dans cette perception générale de la responsabilité, et fournira l'essentiel des éléments théoriques et pratiques mobilisés par les éducateurs, avec la psychologie clinique. Bien qu'initialement reçue froidement par l'Église catholique, mais une fois dépouillée de ses contenus « subversifs » et sexuels, la psychanalyse s'ancre tout à fait dans la toile de fond culturelle décrite précédemment. Il faut comprendre que la religion catholique et la psychanalyse sous-tendent un idéal de libération individuelle fort via un long travail sur la conscience. Comme le souligne Brissette (1994 : 3) :

La théorie psychanalytique a constitué une véritable révolution dans les modes de pensée. Elle a permis de briser la rigidité morale de l'époque victorienne et de dépasser ses explications déterministes et religieuses du fonctionnement humain.

Jeanine Verdes-Leroux (1978), explique que les facteurs socio-économiques de création de la misère ont été évacués sans mal des pratiques sociales, pour privilégier une approche individualisée des personnes, s'inscrivant dans l'idée que les souffrances subies par les individus sont le fruit de la Providence. La psychologie et la psychanalyse fournissent ici les éléments conceptuels et pratiques de ces approches, parce qu'elles permettent de mobiliser des invariants individuels invisibles et psychiques, et de justifier certaines problématiques rencontrées :

Une série de déplacements verbaux permet de présenter d'anciennes notions [...] sous des formes plus modernes : l'humanisme vient utilement, opposé au matérialisme, au collectivisme, à la massification, prendre le relais du catholicisme. Une des particularités de cet humanisme, qu'on qualifierait à bon droit de freudo-libéral, est son caractère abstrait, aussi abstrait que la liberté limitée à la sphère du droit auquel il se réfère. Cet humanisme ne connaît qu'un homme singulier en même temps qu'universel, il ignore toute

détermination matérielle. [...] Cet humanisme exalte la personnalité réduite à ses invariants ou, si l'on veut, aux « aliénations génériques » que décrit la psychanalyse.
(Verdes-Leroux : 1978 : 90)

Desmazières (2011 : 3) établit également des affinités entre catholicisme et psychanalyse, par exemple autour des questions de la culpabilité. Il explique que la cohabitation, voire la filiation, sont complètement possibles, une fois les concepts les plus polémiques évacués de la pratique quotidienne.

Le caractère poreux de la frontière entre culpabilité et péché favorise [...], un dialogue et une complémentarité entre psychanalyse et religion : si la psychanalyse s'avère efficace pour guérir la culpabilité individuelle, elle a besoin de la religion pour soigner la culpabilité collective. Où l'on observe ici un syncrétisme [...] entre religion et psy qui aura une longue postérité.

De même :

Dès lors que la psychanalyse est ainsi insérée dans un cadre strictement scientifique, psychologique ou psychiatrique, et partant dans une éthique médicale, elle peut être moralisée dans un sens catholique.
(Desmazières, 2011 : 3)

Entre psychanalyse et catholicisme existe donc une certaine *alchimie idéologique* (Verdes-Leroux, 1978). Après un tri moral nécessaire des concepts retenus, l'Église devient l'un de ses principaux relais sur le terrain en France. Notons que l'Union catholique des services sociaux embrassera par exemple dans ses pratiques la « psychologie des profondeurs ».

Cette présentation consacrée aux liens entre psychanalyse et catholicisme permet un pas de plus vers la comparaison des pratiques avec les pays d'Amérique du Nord, en particulier les États-Unis. Notons que ce dernier pays ne présente pas du tout le même contexte social, institutionnel et religieux que la France, et que des divergences vont très tôt apparaître à l'heure des premiers échanges d'outils et de techniques éducatives entre les pays occidentaux au cours des années 1950-1960. L'exemple de l'importation du *case work* est à ce titre révélateur de la prégnance culturelle de l'approche psychologique et individuelle en France. Initialement méthode d'accompagnement construite par Mary Ellen Richmond aux États-Unis au début du XX^{ème} siècle, cette méthode implique que le travailleur social se rend dans l'environnement de la personne pour comprendre les problématiques à l'œuvre, qu'elles soient économiques, familiales, sanitaires..., et tente de les résoudre avec l'individu en mobilisant ses forces et ressources communautaires et individuelles. Il s'agit avant l'heure de ce que l'on qualifie aujourd'hui de la *prise en charge globale de l'usager*, ou au Québec de *l'approche-milieu*. Cet

outil se nourrit d'une conception toute nord-américaine de l'identité : compréhension de l'individualité et des caractéristiques personnelles, étude des ressources, appréhension des dangers et des influences du milieu social, action directe de la mentalité de l'assistante sociale sur celle de son client... Que deviendra le case-work une fois importé en France, et une fois le « toilettage culturel » effectué ? Selon Biesteck (1971, cité par Verdes-Leroux, 1978 : 84), le case-work français propose plutôt les idées suivantes :

- Le « client » a besoin d'être traité comme une personne.
- Le « client » a besoin d'exprimer ses sentiments, aussi bien négatifs que positifs.
- Le « client » a besoin d'être respecté, quelles que soient sa dépendance, ses faiblesses, ses fautes ou ses échecs.
- Le « client » a besoin de rencontrer une compréhension sympathisante [...]
- Le « client » a besoin de n'être ni jugé ni condamné [...].
- Le « client » a besoin d'établir ses propres choix et de décider lui-même de sa propre vie.

Cet outil implique alors des pratiques dans laquelle les personnes sont observées et analysées à partir de notions psychologiques et psychanalytiques, lors d'entretiens individuels au sein des services. Cette approche fournira une caution intellectuelle, une crédibilité dans l'expertise, et une légitimité dans l'exercice professionnel (Raveneau, 2009). Notons que les promoteurs de la version française du case-work sont des médecins ou des psychanalystes. C'est le cas par exemple du docteur Parcheminey (1888-1953) et du professeur Beirnaert (1906-1985), ce dernier étant par ailleurs jésuite (Lemoine, 2004). Dans ces conditions, les dimensions relationnelles et l'engagement seront particulièrement valorisées dans l'activité des éducateurs. La personnalité de l'éducateur, et son empathie, sont considérées comme essentielles, dans un terrain favorable à l'investissement de théories comme la psychanalyse, la psychologie clinique, et les méthodes d'écoute active et non directive. « L'importance accordée à l'écoute, à la relation empathique et à l'intervention axée sur les facteurs internes de la personne » (Brissette, 1994 : 4) sont admis en tant qu'éléments-clés de l'accompagnement.

Peu de temps après les événements de mai 1968 marquant une évolution globale des mœurs et des rapports des citoyens aux institutions, la loi du 4 juin 1970 est votée. Elle recommande le maintien de l'enfant dans son milieu naturel, et l'accompagnement éducatif à domicile pour soutenir les familles en difficulté. Se développent des solutions alternatives à la séparation ou au classement sans suite. Les institutions se laïcisent (les derniers religieux-éducateurs partent), et embauchent des personnels formés en École de travail social. Le contexte socio-économique se ternit, amenant l'État à réfléchir à des moyens d'encadrement et de promotion de la solidarité. En 1975, la loi du 30 juin *relative aux institutions sociales et médico-sociales* définit le champ

du travail social en le séparant notamment du champ hospitalier. Le rapport Dupont-Fauville avait en 1973 en particulier dénoncé des dysfonctionnements graves au sein de la protection de l'enfance, accusée de créer des individus brisés étant toute leur vie à la charge de la société. Quelques années plus tard en 1980, la toute-puissance institutionnelle est la cible du rapport Bianco-Lamy, qui pointe l'absence de concertation et de participation des ressources familiales dans l'accompagnement des enfants confiés. Néanmoins, aucune modification particulière n'est apportée aux cadres législatifs, et encore moins aux prescriptions concernant les pratiques et l'activité de terrain. Notons qu'en parallèle, le nombre d'associations dans le secteur social explose dans un contexte de crise structurelle et de développement du chômage de masse.

En 1984, la loi du 6 juin vient préciser que le maintien dans la famille doit être prioritaire, et que l'accueil au sein d'une structure est évalué au moins une fois par an. En situation de crise, le gouvernement tente de soutenir la famille comme institution et ressource. Les pratiques exercées en internat se perpétuent néanmoins, dans des contextes institutionnels et historiques figés. Roland Janvier (2013 : 193-194) écrit en effet :

L'origine de cet état d'esprit est sans doute à rechercher dans ses fondations caritatives judéo-chrétiennes. « Faire le bien de l'autre » ne réclame en soi aucune autre justification, que la bonne volonté de l'intention et la noblesse du geste, « l'inébranlable certitude d'être dans le vrai » (Karsz, 2004 : 73). Il aura fallu attendre plusieurs siècles pour s'extraire de cette impasse relationnelle, reconnaître que les bénéficiaires ont aussi des droits, admettre les résistances organisées des groupements d'usagers et composer avec les demandes des intéressés.

Cette évolution décrite ici s'amorce dans les textes à partir de 2002. Avant d'en étudier les modalités, précisons que le secteur sanitaire et social est aujourd'hui animé par plus de 200 000 associations, regroupant environ un million de salariés, et que la délégation de service public est quasi-totale, bien que ces organisations soient de plus en plus soumises à certaines lois du marché (appel à projets, concurrence...). L'esprit de la loi de 1901 semble lointain... En réponse à ces nouveaux enjeux et à l'évolution globale de la société, la loi de 2002 va mettre en place des prescriptions importantes, dans un contexte général de redéploiement des liens entre individus et institutions.

2.2 Loi de 2002 : le projet et l'évaluation en tant que nouveaux organisateurs du travail ?

La loi du 2 janvier 2002 vient en réponse à plusieurs scandales médiatiques ayant souligné la nécessité de réorganiser le secteur social et médico-social, pour plus de transparence et de coopération. Dans un contexte de crise économique, l'État souhaite reprendre la main sur un secteur d'activités très coûteux en subventions, et sur lequel il n'a qu'un contrôle très lointain.

La tradition civiliste française promulgue de grandes lois-cadres et amende des codes (code civil, code pénal, code du travail, de l'action sociale et des familles...). Il s'agit d'épais livres dont la vocation est d'anticiper et d'encadrer le réel. L'application et l'interprétation de cet ensemble de règles et de codes sont garanties par des juges. Dans cette tradition, le texte est exhaustif, et se suffit à lui-même. Sa conception et son utilisation touchent au sacré, même s'il leur est impossible de couvrir et d'anticiper totalement la complexité du réel. Cette tradition est divergente des pratiques anglo-saxonnes, se référant beaucoup plus à la jurisprudence : la *Common Law*.

Le paysage légal français est fortement inspiré par la tradition romaniste. Le texte de 2002 impose par exemple aux établissements une myriade d'outils, devant permettre *de facto* une meilleure prise en compte des bénéficiaires et de leurs droits, et de « recentrer » l'accompagnement autour de l'utilisateur en promouvant la bientraitance. La notion de projet se taille la part du lion. Elle pose les bases d'une culture de l'évaluation au sein du travail social et médico-social, et se veut un ancrage important dans la dynamique de professionnalisation du secteur. Est décidée la création du Conseil National de l'Évaluation sociale et médico-sociale. Initialement conçu comme une instance de représentation et de dialogue des secteurs publics et associatifs, il évolue rapidement en Agence Nationale de l'évaluation et de la qualité des Établissements et Services sociaux et Médico-sociaux (ANESM). Créé par la loi de financement de la sécurité sociale en 2007, c'est un Groupement d'Intérêt Public (GIP)⁴, dont le directeur est nommé par décret du Président de la République. Son objectif n'est pas de se

⁴ Personne morale de droit public, devant répondre à une mission d'intérêt général à but non lucratif. Ces organismes sont dotés de structure de fonctionnement souple, et cherchent à développer les coopérations entre collectivités publiques et partenaires privés, dans une mission de service public. Les GIP sont soumis au contrôle de la Cour des comptes.

muer en instance de prescription précise, l'une de ses missions étant de fournir aux établissements :

[...] les conditions pour que l'évaluation de leurs activités et de la qualité de leurs prestations soit mise en œuvre et que les autorités qui les ont autorisées soient destinataires de ces résultats.

Celles-ci sont rassemblées dans des livrets de Recommandations de Bonnes Pratiques Professionnelles (RBPP).

Les RBPP sont des repères, des orientations et des pistes pour l'action. Elles ont pour but de permettre aux professionnels de faire évoluer leurs pratiques pour améliorer la qualité des prestations rendues aux usagers et de mettre en œuvre la démarche d'évaluation.
(ANESM, 2012 : 1)

Ces recommandations ne sont en aucun cas des injonctions :

Elles ne sont ni des dispositions réglementaires, ni un recueil des pratiques les plus innovantes, et ne sont pas en tant que telles un référentiel d'évaluation pour le secteur social et médico-social. Elles ont valeur de proposition et ne constituent pas une liste exhaustive d'exigences. Elles sont un outil de dialogue et de responsabilité et sont destinées à une mise en œuvre adaptée selon les publics accueillis et les missions des structures. Leur appropriation renvoie à un travail nécessaire au regard des réalités de chacun des établissements et services.
(ANESM, 2012 : 1)

Concernant l'évaluation de la qualité au sein des établissements, la Loi de 2002 définit les modalités d'évaluation interne et externe des établissements. La compréhension de ce texte est importante pour appréhender l'état d'esprit des relations entre l'État français législateur et les associations qui animent au quotidien la protection de l'enfance. Les évaluations ne sont en aucun cas des contrôles des pratiques et de leurs résultats, et des conditions de leurs mises en place. Par exemple et en ce qui concerne l'évaluation interne, il s'agit de permettre à l'institution et à l'ensemble des équipes y évoluant de construire une démarche collective, d'amélioration continue, et de créer du savoir à propos des pratiques quotidiennes locales. La démarche doit favoriser le dialogue entre entités, et chercher à prioriser les points à améliorer dans l'accompagnement (direct ou indirect) des bénéficiaires selon les individus concernés. L'évaluation externe serait plus importante dans la mesure où la qualité décrite dans le rapport conditionne le renouvellement, total ou partiel, de l'autorisation de fonctionnement de l'établissement. Ceci est néanmoins à adoucir dans les faits et les textes, car comme l'écrit la Cour des Comptes dans son rapport de 2009 (2009 : 57) :

Dans la plupart des départements, les autorisations sont anciennes car celles qui ont été accordées avant la loi de 2002 demeurent valides jusqu'en 2017. Ainsi, dans le Pas-de-Calais, l'autorisation est antérieure à 1982 pour la majorité des établissements, sans actualisation depuis. La même situation prévaut à Paris.

Les démarches évaluatives ne souhaitent pas comparer les établissements entre eux, mais bien d'apprécier les évolutions de la qualité des prestations dans une approche bienveillante. La compréhension des enjeux institutionnels se veut systémique, en analysant les interactions entre bénéficiaires, professionnels et facteurs externes. La construction collective, via des discussions et des réflexions entre acteurs, est pilotée par un organisme financé par l'association, chargé ensuite d'émettre des recommandations. Les acteurs de l'action sociale ont au départ résisté frontalement à ces évolutions. L'acceptation des recommandations n'a pu se faire que via l'engagement que ces dernières ne sauraient être un cadre de référence normatif, mais uniquement des repères et des ressources potentiels. L'ANESM a été fusionnée à la Haute Autorité de Santé en 2018, sans négociation ni engagement quant à son avenir. Cet état de fait combiné à la présentation historique nous amène à anticiper une pluralité importante de pratiques au sein des établissements, rendant complexe leur compréhension et description. Ceci est renforcé par l'absence de contrôle et d'évaluation sur les établissements de la protection de l'enfance, ainsi que de lisibilité concernant les pratiques et le travail d'éducation. La Cour des Comptes remarque en 2009 :

Quant aux établissements d'accueil, nous n'avons pu que constater la faiblesse des contrôles assurés par les pouvoirs publics. Les rares contrôles exercés par l'Etat restent centrés sur le secteur public et peu sur le secteur associatif qui est pourtant devenu l'acteur majeur. Nous avons constaté qu'au rythme actuel, un établissement du secteur associatif est contrôlé par l'Etat en moyenne tous les 26 ans ! Pour dire les choses plus simplement, personne ne contrôle quoi que ce soit. Ceci laisse présager une grande hétérogénéité dans la qualité de la prise en charge.⁵

En parallèle, Didier Charlanne, directeur de l'ANESM, écrit un an plus tard que :

Ces recommandations – de l'ANESM- ne constituent pas une liste exhaustive d'exigences mais un outil de dialogue, de responsabilité, destiné à une mise en œuvre adaptée selon les besoins et le contexte.

(RBPP, expression et participation des usagers dans les établissements relevant du secteur de l'inclusion sociale : 1).

Les prescriptions et instances de contrôle de la qualité ne sont que peu contraignantes. Dans un héritage mettant en avant le don, la bienveillance et la gratuité, cela exclue-t-il d'emblée toute

⁵ Extrait de la présentation à la presse du rapport sur la protection de l'enfance. Intervention de M. Philippe Séguin, Premier président de la Cour des comptes Jeudi 1er octobre 2009.

tentative de technicisation et d'utilisation d'outils ? Qu'est-ce que cela peut venir signifier des pratiques et de l'activité des éducateurs spécialisés ?

Il n'existe pas de référentiels d'évaluation formalisés, ceci le plus souvent pour des raisons idéologiques. Combien de fois entend-on affirmer que ces outils auraient d'abord pour but de contrôler le travail des professionnels [...] En France, l'utilisation d'un référentiel est souvent refusée au motif que chaque situation est unique ; ce qui est exact, mais n'empêche pas d'étayer les décisions sur un ensemble des connaissances et sur l'expérience acquise. (Berger et Bonneville, 2007 : 58)

Les médiations pouvant être opérées par des organismes tiers tels l'université ou l'ANESM amènent réflexions, modifications du regard, et rapports directs au savoir (Noël, 1997). Mais ceci n'est encore que peu opératoire en France.

La loi a imposé la mise en place d'outils de contractualisation et d'évaluation, allant vers un centrage individualisé de l'action et une prise en compte de l'environnement dans la dynamique du sujet. Néanmoins leur application pleine et entière reste un chantier important (Demoustier et Priou, 2013). A noter qu'en parallèle de la loi de 2002 sont votées en 2005 la loi *renforçant la citoyenneté, l'égalité des chances, les droits et devoirs des personnes handicapées*, et les lois de 2007 *réformant la protection de l'enfance et de prévention de la délinquance*. Il s'agit d'une véritable évolution paradigmatique, dans un contexte et un héritage qui s'ancrent quelque peu en faux par rapport à ces injonctions.

En France, l'étude des prescriptions et de l'héritage historique nous amènent à croire que les pratiques éducatives ne sont que peu médiatisées par des autorités ou des ressources externes (par exemple de type universitaire), et qu'à ce titre, elles risquent de présenter soit une certaine hétérogénéité, soit une importante construction subjective et non conscientisée. En va-t-il de même pour le secteur spécifique de la protection de l'enfance ?

2.3 Lois du 05 mars 2007 et du 14 mars 2016 : l'épine dorsale de la protection de l'enfance.

Le vote de la loi du 05 mars 2007 intervient à la suite de consultations commencées en décembre 2005. Des épisodes douloureux ont pointé au grand public, via une forte médiatisation des affaires dites *d'Angers, de Drancy et d'Outreau*, des dysfonctionnements importants de la protection de l'enfance. Ces événements engendrent de nombreuses critiques envers les services : manque de coordination et d'échange d'informations, délais d'intervention trop importants, peu de prise d'informations et d'enquête de voisinage (Chourfi, 2010).

Par la Loi de 2007, le Conseil Départemental devient le pilote unique de la protection de l'enfance, et doit articuler la coordination entre les services administratifs et judiciaires. Le texte promeut la prévention en tant que mission prioritaire de protection de l'enfance, car jusqu'alors, seuls 4% des 5 milliards d'euros consacrés à la protection de l'enfance par les départements de France y étaient destinés. Ceci implique le renforcement de la médecine scolaire et des actions de la Protection Maternelle et Infantile (PMI). La loi réorganise le recueil des données préoccupantes, et prévoit la création d'une cellule départementale de recueil des informations et d'un observatoire départemental pour les signalements d'enfant en danger :

La réforme opérée en mars 2007 a accentué explicitement la volonté politique d'aller vers l'enfant et sa famille, le plus précocement possible, soit pendant la grossesse de la mère et les premières semaines de la vie de l'enfant, puis d'opérer un continuum ambitieux chaînant prévention, protection négociée et protection imposée, sous la responsabilité et le pilotage d'une même collectivité territoriale, le département.
(Grevot et Lacharité, 2009 : 111)

Autre évolution : la notion *d'enfant en danger* apparaît, permettant d'élargir les formes de maltraitance sur les enfants et les actions préventives. Considérée comme une avancée certaine, la loi de 2007 est modifiée en 2016, à propos des droits de l'enfant et de la nécessité de stabiliser son parcours une fois entré dans le système. Une note d'actualité de l'Observatoire National de la Protection de l'Enfance datée de 2016 note que :

Dès 2009, pour la Cour des comptes, l'étude de moments clés des parcours des enfants suggère que leur qualité (les prises en charge) n'est pas toujours satisfaisante, ce type de parcours étant « fréquemment marqué par une succession de prises en charge émaillées de ruptures qui s'ajoutent aux séparations familiales initiales » (Cour des comptes, 2009).
(ONPE, 2016 : 3)

Les amendements visent à améliorer la coordination entre les différents acteurs et à assouplir les possibilités d'adoption et de reconnaissance de « délaissement parental » pour un ou pour les deux parents. La transition avec l'âge adulte tente d'être mieux balisée, de nombreux jeunes étant, passés 18 ans, peu accompagnés dans leur insertion sociale et professionnelle, voire livrés à eux-mêmes. Une avancée majeure est la création du Conseil National de Protection de l'Enfant (CNPE) :

[...] qui sera chargé de proposer au Gouvernement les orientations nationales de la politique de protection de l'enfance, de formuler des avis et d'en évaluer la mise en œuvre (art. 1). Cette création met en exergue le besoin éprouvé depuis 2007 d'une meilleure cohérence politique et d'une plus forte convergence des politiques locales.⁶

L'État souhaite que cette dernière institution se positionne à l'avenir comme ressource pour la protection de l'enfance, via la création de référentiels, guide d'évaluation... Devant agir en tant que lien entre l'État et les associations sur le terrain, pour permettre une meilleure lisibilité et réactivité.

Revenant sur une approche considérée comme « familialiste » voire « parentaliste » de l'article L.112-3 du CASF, l'article 1er place l'enfant au centre de l'intervention (le désignant clairement comme sujet de cette intervention). Il ne vise les parents qu'en deuxième alinéa, dans le cadre des actions de prévention, puis en troisième alinéa dans le cadre de l'évaluation de la situation de l'enfant.
(Guéguen, 2016 : 145)

Ce dernier extrait propose une évolution paradigmatique importante : le centrage de la mission de protection sur l'enfant, plutôt que sur ses parents. De même, la présence et le rôle accru des référentiels de bonnes pratiques, et le développement des coopérations piloté par le Conseil Départemental soutiennent une potentielle évolution des pratiques d'éducation sur le terrain.

Ainsi, la loi de 2007 a-t-elle suscité de nombreux espoirs et attentes, notamment via la participation ayant animé sa construction. Mais le débat de société à propos de la famille, de l'intérêt de l'enfant, et de l'intervention de l'État dans la protection de l'enfance n'a pas eu lieu. Les travailleurs sociaux de terrain n'ont été que peu consultés, et les propositions les plus décisives ont été écartées au profit de la prévention individuelle et de la contractualisation. De nombreux observateurs ont considéré ces avancées comme incomplètes, bien que nécessaires. L'hétérogénéité et l'absence de cadres formels furent à nouveau pointés :

⁶ Décret n°2016-1284 du 29 septembre 2016 relatif aux missions, à la composition et aux modalités de fonctionnement du Conseil National de la Protection de l'Enfance et n°2017-96 du 27 janvier 2017 modifiant la composition du Conseil National de la protection de l'enfance.

Toutefois, sur le terrain, la mise en œuvre des dispositions législatives a connu des nombreux retards et des inerties. Ont été pointés du doigt de fortes inégalités territoriales, une absence de pilotage national, une insuffisance de la formation des professionnels concernés, un manque de coopération entre les secteurs d'intervention, un retard dans le développement de la prévention ou encore des réponses trop lacunaires à l'enjeu de stabilisation des parcours des enfants placés.

(Sorithi Sa, 2016 : 34)

La notion *d'intérêt de l'enfant* est présente dans le texte (9 occurrences). Néanmoins, elle est abordée comme étant une donnée à considérer dans l'accompagnement, plutôt que le point central sur et avec lequel l'action doit être menée. La prévention spécialisée territorialisée n'est pas évoquée. De même est écartée, malgré une proposition du Conseil Supérieur du Travail Social (CSTS), l'idée d'inclure systématiquement une approche d'analyse incluant les facteurs sociaux et économiques. Les interventions restent strictement individuelles. Cette absence d'obligations est vivement critiquée (Berger, 2014), et mise en lien direct avec l'âge avancé des enfants accueillis au sein des structures. Cette prise en charge tardive va selon ces auteurs à l'encontre des phases du développement de l'enfant, dont les stades les plus critiques se trouvent entre 0 et 6 ans. Les délais et intensités des interventions sont laissés à l'appréciation des professionnels de terrain, par exemple de la PMI. La classe d'âge la plus importante chez les enfants accueillis se situe entre 13 et 18 ans, et 56% sont des garçons.⁷ La durée moyenne d'un placement est entre 1 et 2 ans, ce que la Haute Autorité de Santé (HAS) associe à une « embolisation » (2008 : 27) des lieux d'accueil due au manque de services de suite notamment⁸.

De ce chapitre, constat peut être fait d'un contexte évolutif fort au sein de la protection de l'enfance, avec de nouveaux paradigmes venant rencontrer des siècles de tradition institutionnelle et de conception bien particulière de la relation d'éducation. Néanmoins, nous avons pu décrire comment ces évolutions se font « en sédimentation » à partir de l'existant. Le pouvoir politique avance doucement car il a conscience que les acteurs conçoivent, mettent en place et régulent leur travail à partir de certaines valeurs et représentations. Malgré les affaires médiatiques et la crise économique, un certain type de pratiques d'éducation axées sur le don et le « lien chaud » ne peut évoluer automatiquement vers une recherche d'efficacité et de rationalisation. Dans quels lieux ces pratiques sont-elles mises en place ?

⁷ *Résultats de l'enquête sur les pratiques professionnelles contribuant à la bienveillance des enfants et des adolescents accueillis dans les établissements de la protection de l'enfance et de la protection judiciaire de la jeunesse*. Haute Autorité de Santé. Décembre 2018.

⁸ Ibid.

2.4 L'organisation institutionnelle, et le rôle des associations.

La Cour des Comptes écrit dans son rapport à propos de la protection de l'enfance qu'elle regroupe :

des politiques ou mesures directement tournées vers les mineurs, tendant à prévenir ou suppléer une défaillance familiale.
(2009 : 1)

Les accompagnants éducatifs interviennent, selon l'article 375 du Code Civil lorsque :

[...] la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises.⁹

Nous l'avons étudié, des notions comme la « défaillance », ou « l'enfance en danger », ne vont pas de pair avec des prescriptions et un cadre normatif forts. La notion de danger est relative. Ses indicateurs sont multiples (santé physique, psychique, scolarisation, vie sociale...), et ne font pas consensus au sein de la protection de l'enfance. Le Code de l'Action Sociale et des Familles (CASF), repris dans l'article premier de la loi de 2007, précise que :

[...] la protection de l'enfance a pour but de prévenir les difficultés auxquelles les parents peuvent être confrontés dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives, d'accompagner les familles et d'assurer, le cas échéant, selon des modalités adaptées à leurs besoins, une prise en charge partielle ou totale des mineures.¹⁰

Les mesures d'accompagnement peuvent être administratives (responsabilité du président du Conseil Départemental via le service d'Aide Sociale à l'Enfance) ou judiciaires (pilotées par le Juge des enfants). Les associations assurent, par délégation de service public, une importante part de l'accueil des enfants et adolescents placés, et des accompagnements « en milieu ouvert », c'est-à-dire au sein des familles en prévention d'un danger potentiel ou avéré.

Constituer un échantillon représentatif de l'ensemble de la mosaïque associative française est tout à fait impossible. Pour l'analyse de l'activité des éducateurs (plan micro), nous avons choisi de nous concentrer sur les professionnels évoluant au sein des lieux de vie de la protection de l'enfance. Il s'agit des *foyers de l'enfance* et des *Maisons d'Enfants à Caractère Social* (MECS). Ces structures accueillent les mineurs dans le cadre de la protection de l'enfance et de

⁹ <https://www.legifrance.gouv.fr/>

¹⁰ Article L112-3 du CASF.

la prévention de la délinquance. Leur gestion relève soit d'associations et de fondations (pour ce qui est des MECS), soit du secteur public, c'est-à-dire le Conseil Départemental (foyers de l'enfance). Trois circuits peuvent aboutir à l'accueil d'un mineur au sein d'un foyer :

- L'assistance éducative administrative : il s'agit d'un placement sans décision judiciaire, organisé par un accord entre la famille et l'aide sociale à l'enfance. Il peut être de 6 mois renouvelable, mais la famille peut mettre fin au placement quand elle le souhaite. Cette mesure est souvent mise en place à la suite de difficultés éducatives et parentales passagères.

- Le placement fermé direct :

Le Juge des enfants confie en urgence l'enfant à l'ASE et désigne la structure d'accueil. La mesure est revue tous les deux ans. Cette procédure est mise en place lors de constats de carences graves. A noter que le Juge des enfants peut se saisir d'office.

- Le placement fermé indirect :

Le Juge confie l'enfant à l'ASE et le Conseil Départemental doit trouver une place dans une MECS. La révision de la mesure se fait tous les ans. Les situations décrites en entretien sont concernées par l'une de ces trois dispositions. Les établissements reçoivent des enfants et adolescents jusqu'à 21 ans.

En France, le placement ne peut être que provisoire. Il n'existe pas, comme au Québec, de placement jusqu'à la majorité. L'ASE se voit confier par la Justice ou l'Administration une mission de surveillance et d'éducation, en complément de l'autorité parentale. Disposition se faisant de plus en plus rare, il est parfois possible de signer avec le Conseil Département un « Contrat Jeune Majeur » lorsqu'un jeune atteint 18 ans, s'il n'a pas encore de solution de sortie et d'insertion à sa majorité.

Le nombre d'acteurs, de professions, de missions, de pratiques, de connaissances et de compétences impliqués dans la protection de l'enfance est extrêmement important. En 2018, les mineurs pris en charge par la protection de l'enfance sont estimés à 299 600. En 2015, et sur 148 000 mineurs et jeunes majeurs spécifiquement confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance, 75 000 sont hébergés en famille d'accueil. L'accueil en établissement concerne 38% des jeunes confiés.

La protection de l'enfance est financée par le budget des Conseils départementaux. En 2014, 7.7 milliards d'euros ont été consacrés à l'aide sociale à l'enfance. Pour un département comme le Loiret (45), le secteur « enfance et famille » représente 20% des dépenses obligatoires d'aide

sociale (soit 65 millions d'euros sur un budget total de 595 millions en 2016). La moyenne nationale par Conseil Départemental est de 28% (HAS, 2018).

Intéressons-nous au cadre institutionnel, plus particulièrement aux associations qui animent et gèrent l'essentiel des établissements d'accueil. La Cour des comptes écrit :

Si la plupart des départements s'appuient sur un réseau associatif large (Finistère ou Pas-de-Calais), certains organismes disposent parfois localement, sur un type de prise en charge, d'un monopole de fait hérité de l'histoire.
(Rapport Cour des Comptes, 2009 : 54)

La puissance associative est une caractéristique de l'appareil de protection de l'enfance français, hérité, nous l'avons vu, de l'organisation institutionnelle religieuse et des congrégations, et d'aspirations de lutte laïques héritées des Lumières. Ce système a été particulièrement structuré sous le régime de Vichy, et s'est massifié depuis la crise économique initiée à la fin de années 1970. Brie (2007 : 35) écrit que :

Le fait associatif [...] est ancré dans le fait politique et notamment en tension avec les pouvoirs institués, souvent en marge. [...] il répond à la fois au souci d'un au-delà, pas simplement ou forcément religieux, d'une transcendance, tout autant qu'à celui d'une organisation de la vie concrète et d'un secours mutuel. Enfin il développe une réactivité, une capacité à faire évoluer son temps, en même temps qu'une aptitude à l'exprimer.

Comme le souligne l'auteur, l'association est initialement conçue en tant que modèle d'organisation souple, pouvant représenter un contre-pouvoir et active participation de la société civile. Mais le développement, voire l'explosion, de leur importance au sein du travail social lui fait poser la question suivante :

Quelles sont ses chances d'avenir et de renouveau devant les risques individualistes, communautaires ou consuméristes, pris entre une institutionnalisation, une instrumentalisation par l'État ou une dissolution dans le marché ?
(Brie, 2007 : 70)

Depuis 1901, les associations se sont « instituées », et sont devenues des organisations de travail parfois massives en termes de surfaces territoriales et de moyens humains, matériels et humains mobilisés. Cela implique une bureaucratie importante, une comptabilité, une politique économique... Dans le même temps, le développement des appels d'offres, et de la mise en concurrence, a renforcé le caractère entrepreneurial de ces associations. Leur existence, voire leur survie, sont maintenant en jeu. Les directions et conseils d'administrations, historiquement constituées de cadres et notables soucieux de s'engager pour le bien d'autrui, portent une part

non négligeable de leur attention sur l'aspect gestionnaire, sûrement au détriment de l'esprit de service public, d'adaptation et d'émancipation portées initialement par l'idéal associatif. Ce paysage et ces actualités sont à garder à l'esprit pour notre travail d'analyse de l'activité. Il semble qu'il y ait un « choc » culturel à l'œuvre actuellement, entre héritage associatif, charité, lien de proximité, entrepreneuriat, individualisme, contrat... L'auteur termine en expliquant :

Par contre, nous pensons vraiment que les associations d'action sociale, même si elles ont été à l'origine portées par des histoires idéologiquement différentes, ont manqué des rendez-vous politiques et même démocratiques. Le tiers secteur, qu'elles ont contribué à créer, s'est laissé enfermer entre une logique de service public et un marché sans que soit trouvée une place originale, une place à part entière à deux acteurs qui font désormais partie de leur univers : les destinataires de leur action (les bénéficiaires, les usagers...) et les opérateurs salariés. Les associés eux-mêmes ont perdu non seulement le sens de leur engagement, mais le contact avec un terrain qui le nourrit.

(Brie, 2007 : 100)

Ce constat, quelque peu amer, renseigne à propos d'un travail peu prescrit et en plein bouleversement dans son organisation et ses injonctions, amène la question de la récolte de données dans un contexte extrêmement mouvant.

Ce chapitre dédié à l'histoire de la protection de l'enfance française permet de mieux comprendre la genèse de l'organisation et des pratiques d'éducation mises en place en son sein. Un constat fort émerge à partir des prescriptions et modalités d'évaluation qui, nous l'avons vu, sont relativement inexistantes et hétérogènes. La protection de l'enfance semble avoir favorisé, à l'image de son héritage catholique, *une approche personnelle, chargée de socialité chaude, de dépendance, et d'affects* (Hénaff, 2008), quelque peu éloignée de tout système de prescription et de médiatisation contraignant. Cet héritage est-il encore actuellement pourvoyeur d'éléments tenus pour pertinents par les professionnels ? Comment les nouvelles injonctions viennent-elles influencer la conceptualisation de l'action ? Est-ce tout simplement le cas ? Ce type de questionnements animera notre réflexion autour des pratiques, à partir du recueil de données, mais avant de poursuivre à propos du travail et de l'activité, nous effectuerons un travail de présentation contextuelle similaire concernant le Québec.

Chapitre 3 : Histoire et organisation de la protection de la jeunesse au Québec.

Comme pour la France, nous débuterons la présentation de la protection de la jeunesse québécoise par une contextualisation historique, puis un rappel des cadres législatifs principaux, et pour terminer par l'organisation institutionnelle des internats. Des fondations catholiques à la Révolution Tranquille, et jusqu'à la réforme de la Loi de Protection de la Jeunesse en 2006, nous étudierons le développement de paradigmes se distanciant fortement des pratiques et conceptualisations européennes, notamment françaises.

3.1 Des origines religieuses jusqu'à la Révolution tranquille.

Le Québec est une province rattachée à la fédération du Canada. Ce pays est une monarchie constitutionnelle à régime parlementaire. Le souverain du Canada est la reine d'Angleterre, bien qu'elle ne détienne dans les faits aucun pouvoir autre que représentatif. Celle-ci nomme le gouverneur général du Canada, dont le rôle est tout aussi symbolique, sur avis du Premier ministre démocratiquement élu par le peuple. Le rôle de ce dernier est par contre de diriger la province. Le premier ministre québécois prête serment sur la Bible, et jure allégeance à la reine de Grande-Bretagne et du Canada, ainsi qu'au peuple québécois. Particularité importante au sein d'un continent nord-américain majoritairement anglophone et protestant, la population du Québec est principalement francophone (95%) et catholique (75%). Rappel historique : le territoire du Québec fut englobé au sein de la « Nouvelle-France », entre 1534 et 1763. Il constituait alors une colonie-comptoir du gouvernement royal français. Il ne s'agissait alors pas d'une entreprise de colonisation de populations cherchant refuge des persécutions en Europe, comme cela put être le cas dans ce qui deviendra les États-Unis, mais avant tout d'un point d'échanges commerciaux avec les populations autochtones, et d'exploitation de ressources au bénéfice de la métropole. Le climat et la rudesse du territoire déconcertaient de toutes façons les quelques velléités d'installation. Ceci explique, entre autres, pourquoi à la suite de la guerre de Sept Ans (1756-1763), le Québec bascula dans le giron britannique sans trop de résistance et d'insistance de la part de Paris, qui préférera conserver les îles antillaises. Les colons eux-

mêmes ne furent pas traumatisés, sur le coup, de ce basculement d'une monarchie de droit divin à une autre. En effet :

Mais, aux lendemains immédiats de la Conquête, des membres de l'aristocratie cléricale et seigneuriale affichèrent leur loyauté à la nouvelle couronne et leur proximité culturelle avec l'aristocratie anglaise.
(Bédard, 2016 : 56)

Afin de prévenir l'intervention de Québécois auprès des indépendantistes américains pendant la guerre d'Indépendance de 1776 à 1783, le Royaume-Uni a l'intelligence politique d'accorder une certaine tolérance aux Canadiens-français envers traditions politiques et religieuses héritées du catholicisme et du système féodal. Mais la domination politique et socio-économique de la part du Canada anglais reste écrasante. Le Québec, et en particulier ses classes moyennes et inférieures, se confie à la seule autorité morale et institutionnelle qu'il reconnaît légitime : l'église catholique. Celle-ci jouera pendant plusieurs siècles un rôle très central dans l'organisation des institutions sociales et culturelles québécoises. Ceci crée une proximité institutionnelle et spirituelle qui va durer deux siècles. En 1843, Monseigneur Bourget, évêque de Montréal, écrivait à ce propos :

Notre religion, c'est notre première distinction nationale, en même temps qu'elle est la base de nos institutions. C'est parce que nous sommes catholiques que nous sommes une nation en ce coin d'Amérique.
(Roy, 2001 : 17)

De même :

Depuis le régime français, l'organisation et la planification des institutions de bienfaisance ont toujours été la responsabilité du clergé. Aussi le laïcat ne s'est-il jamais senti profondément engagé dans ces œuvres, contrairement à ce que l'on peut constater dans une société laïque ou protestante. [...] Le dévouement, imbu de charité religieuse, avait toujours été le seul motif dynamique de bien-être social et l'on ne pouvait concevoir qu'il puisse en être autrement dans une communauté catholique.
(Rocher, 1960 : 62)

Cette proximité inspirera bien des sarcasmes aux Anglo-canadiens, qui désignaient crûment le Québec comme une « priest-ridden province ». Jusque dans les années 1960, la société québécoise sera en effet organisée et animée par l'Église catholique, défendant les valeurs de la société traditionnelle, de la vie rurale et de la famille, dans un contexte de colonisation et d'exploitation d'un territoire considéré comme vierge. L'éthique catholique, empreinte de charité et de « lien chaud », et la situation géopolitique du Québec, influencent grandement le développement des solidarités et de l'hospitalité :

[...] à chacun incombait, par suite des liens du sang, des alliances, ou encore des relations de voisinage, le devoir de venir en aide à ses proches ou à ses amis sans qu'aucune autorité civile ne soit obligée de l'y contraindre. Le climat de solidarité et d'hospitalité qui a caractérisé pendant longtemps l'histoire sociale du Québec a donné lieu à des initiatives qui ont influencé les structures et les modes ultérieurs d'assistance.
(Boucher, 1963 : 27)

Cette influence entretient l'affirmation d'une identité québécoise, face au protestantisme des États-Unis et du Canada et à un contexte de domination socioéconomique écrasant. L'empreinte religieuse est telle qu'en 1868, l'Église parvient par exemple à annuler la mise en place d'une instance de pilotage gouvernementale de l'éducation :

Quant aux villes et aux villages, ils sont structurés par l'intermédiaire de la paroisse, soit de l'Église, qui prend en charge les orphelins. On remarque par ailleurs la puissance de cette institution en matière d'éducation lors de la création d'un ministère de l'Instruction publique, en 1868 qui, face aux pressions de l'Église catholique, est aboli quelques années plus tard.
(Marion, 2014 : 20)

Particulièrement depuis l'instauration du culte de la Sainte Famille par l'Église catholique en 1893, et jusque dans les années 1960, l'État n'intervient que peu au Québec dans les secteurs de l'enfance et de l'éducation.

En matière d'assistance, nous retrouverons les mêmes orientations que celles qui ont vu le jour sous le Régime français : la famille et les institutions privées continuent à assister orphelins, malades mentaux, enfants, vieillards et invalides ; l'État maintient sa politique de subvention ; les enfants trouvés (souvent illégitimes) seront assumés par des institutions telles l'Hôtel-Dieu de Québec, l'Hôpital-Général de Montréal et les Ursulines de Trois Rivières. À compter de 1801, l'État subventionne les institutions.
(D'Amours, 1986 : 390)

En 1944, la commission Garneau propose une loi de protection de la jeunesse.

Cette loi devait s'appliquer à tout enfant négligé, garçon ou fille, apparemment ou effectivement âgé de moins de seize ans. Elle prévoyait, à l'article 26, les situations où les enfants pouvaient être considérés comme étant en besoin de protection. De plus, on créait un Conseil supérieur de la protection de l'enfance composé de douze membres nommés par le Gouverneur en conseil dont dix de religion catholique romaine et deux de religion protestante.
(D'Amours, 1986 : 397)

Néanmoins, les autorités catholiques s'opposent farouchement à l'organisation d'un tel conseil, qui ne peut ainsi voir le jour. La loi est votée, mais non appliquée.

À cette époque, les différentes agences de services sociaux avaient comme objectifs la protection de l'enfance et la solution de problèmes familiaux. Il est possible d'affirmer que, vers les années 1952, une grande partie du territoire du Québec était desservie par des

agences diocésaines de services sociaux.
(D'Amours, 1986 : 399)

Entre 1944 et 1959, le gouvernement de Maurice Duplessis ouvre l'économie et l'exploitation des ressources naturelles aux investisseurs étrangers, en particulier américains, et assoit le rôle prédominant de l'Église dans la gestion des affaires sociales. Cette période est désignée sous l'appellation évocatrice de « grande noirceur ». Dans ce contexte est tout de même votée la première *Loi sur la protection de la jeunesse* en 1951, instaurant un système judiciaire de protection des mineurs. Le travail social est alors toujours animé par l'Église, de la formation à la pratique :

Même si les programmes de formation et les milieux de stages ne se déclaraient pas d'affiliation religieuse particulière, il n'était pas rare de constater la présence d'organismes comme le Protestant Family Agency, Jewish Family Services ou le Service catholique familial. Plusieurs de ces organismes prônaient certaines politiques vis-à-vis le divorce, l'avortement, le contrôle des naissances, qui influençaient énormément nos interventions en tant que travailleuses et travailleurs sociaux.
(Dubois, Garceau, 2000 : 19)

Ce monopole total de la protection de la jeunesse va donner lieu à d'heureuses initiatives, mais également à d'innombrables abus, comme l'affaire des *orphelins de Duplessis*¹¹. Pour obtenir des subventions fédérales, l'Église et le gouvernement québécois organisent la reclassification de plusieurs milliers d'enfants abandonnés en « déficients intellectuels ». Ces derniers sont alors hébergés en institution asilaire et soumis à des traitements alors destinés aux malades mentaux (électrochocs, cachots, injections...). Il est question d'orphelins soumis à des expériences médicales et enterrés à la va-vite dans des charniers, comme celui trouvé dans un terrain appartenant à la Société des Alcools du Québec et situé à proximité de l'ancien hôpital St-Jean-de-Dieu (Journal de Montréal, édition du 11 mai 1999).

Face à un pouvoir fédéral qui développe une économie de type keynésienne, et appuie le développement universitaire, le gouvernement Duplessis et son alliance avec le clergé apparaissent de plus en plus rétrogrades et anachroniques. Le mécontentement gronde et prend petit à petit de l'ampleur. La domination crispée des élites traditionnelles, et une aspiration à plus de liberté, vont amener au pouvoir le Parti Libéral du Québec en 1960. En parallèle, le

¹¹ Il s'agit de milliers d'enfants orphelins, déclarés abusivement « malades mentaux » par le gouvernement du Québec, et confinés contre toute logique et éthique au sein d'institutions psychiatriques entre les années 1940 et 1960. Cette affaire est considérée comme la plus marquante en termes de maltraitance d'enfants dans l'histoire du Canada. Notons de plus qu'en 1942, l'Assemblée législative du Québec avait voté une loi permettant à l'Église catholique de vendre la dépouille de tout orphelin à une école médicale. Cette pratique a perduré jusque dans les années 1960.

développement d'une forme de capitalisme libéral promue notamment par les États-Unis en contexte de Guerre froide appelle la prise en main de la direction des affaires sociales par l'État. Le Québec va ainsi progressivement mais radicalement bouleverser ses structures politiques, sociales et éducatives : c'est la *Révolution Tranquille*. La participation de l'Église dans les affaires publiques va être progressivement évacuée, et le nationalisme canadien-français va se muter en identité nationale québécoise. Comme l'Histoire est bien ingrate, et malgré les nombreuses initiatives sociales de l'Église catholiques, la Révolution Tranquille va concentrer nombre de griefs sur ses institutions (Perron, 1986). La dimension historique charitable de l'action sociale, influencée par l'éthique religieuse et catholique, ne peut néanmoins être niée en termes d'influences sur les pratiques et organisations institutionnelles.

Il importe de rappeler que la profession du service social a des racines religieuses et judéo-chrétiennes fort profondes que l'on ne doit pas ou que l'on ne peut pas oublier.
(Dubois, Garceau, 2000 : 20)

Nombre d'éducateurs québécois ont été influencés par les approches françaises à partir des années 1940, mais la Révolution Tranquille va lancer un chantier très important concernant le travail social. La commission fondatrice *Nepveu-Castonguay*, en 1966, marque le lancement de la professionnalisation de l'action sociale et sanitaire. Elle pose les fondations de la réglementation des professions, via la création du régime universel d'assurance maladie et du Code des professions en 1974. Pour mieux mesurer la portée des recommandations de cette commission, le juge René Dussault écrit :

Reformuler autant de champs de pratique au même moment était une grosse entreprise. Mais avec le recul, je crois que ce fut l'une des réformes les plus importantes de l'histoire du Québec.
(Levesque, 2004. Entretien consultable sur ledevoir.com¹²)

Et selon Castonguay :

Il fallait clarifier la mission des corporations et établir des critères qu'ils devraient respecter. Avec une loi, cela pouvait repartir dans tous les sens, d'où l'idée de faire un code.
(Levesque, 2004. Entretien consultable sur ledevoir.com)

Son idée était que toute réforme de santé devait se préoccuper, pragmatiquement et en parallèle, des problèmes sociaux. Le rapport va aboutir à un rapprochement des secteurs sanitaire et social, organisés par la Loi sur les services de santé et services sociaux. De même, les

¹² <https://www.ledevoir.com/societe/66187/il-y-a-30-ans-la-naissance-du-systeme-professionnel-quebecois>

professions socio-éducatives sont réorganisées. L'Office des professions du Québec est créé, chargé de veiller à ce que chaque ordre professionnel s'acquitte de son mandat de protection du public. Toujours selon Castonguay :

La création de l'Office permettait d'éviter la prise en charge du dossier par un ministre et d'éloigner les ingérences politiques qui auraient pu en résulter.
(Levesque, 2004)

Ces mises en place ne se font pas sans heurt et friction. Venant bousculer des traditions paradigmatiques héritées de la psychanalyse et du *casework*, la professionnalisation et l'approche scientifique de l'action sociale nécessitent réflexions et âpres débats.

Un des aspects les plus frappants était la nature dogmatique de la formation, surtout technique, qui n'invitait presque aucune analyse critique et qui tenait peu compte du contexte socio-politique de la pratique du service social.
(Dubois, Garceau, 2000 : 20)

Plus globalement, les professionnels redoutent une mise sous tutelle et une homogénéisation de leurs pratiques. Le juge René Dussault, qui alors avocat et conseiller juridique pour la Commission, relate :

La crainte de la perte d'une certaine autonomie était redoutée. L'équilibre était fragile entre la conciliation des intérêts du public et la préservation de l'autonomie des corps professionnels.
(Levesque, 2004)

Rocher (1960) explique que lors de la Révolution Tranquille, le travail social ne relève pas encore de la conscience collective québécoise. Il est cantonné aux institutions religieuses depuis des temps immémoriaux, et il n'existe globalement pas de tradition paradigmatique autre que celle des œuvres de l'Église.

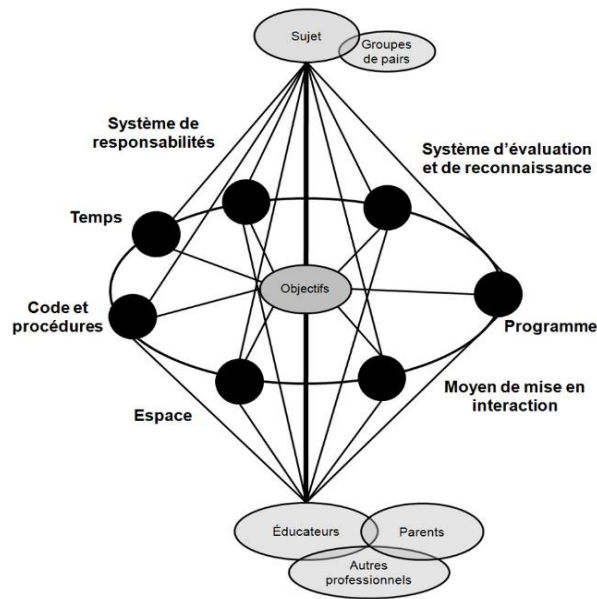
A partir des années 1950 se construit progressivement une approche inspirée tant par l'héritage éthique catholique que par l'approche pragmatique américaine, dont l'étendard se trouve à l'université de Chicago (Platt, 1997) : il s'agit de la psychoéducation. Cette influence se trouvera au centre de nos préoccupations, tant à cause de la présence au sud d'un voisin au rayonnement culturel et économique majeur, mais également via l'américanité du Québec en tant que colonie de peuplement établie pendant l'ère moderne. Il se trouve en effet que les villes québécoises et américaines sont confrontées à des problématiques similaires (exode rural, industrialisation, découpage des villes en territoires communautaires, interactions parfois

problématiques entre ces communautés...). C'est naturellement que des ponts se créent entre les deux nations à propos des techniques et paradigmes sociaux.

A propos de la psychoéducation, Gilles Gendreau et Jeanine Guindon développent à partir des années 1950 ce qu'ils désignent comme « psychologie pratique ». Comme en France, le lieu d'exercice d'histoire sera au commencement l'internat. Pour construire ce projet, ils voyagent en Europe, côtoient Piaget, et étudient Montessori avec d'autres grands pédagogues. Néanmoins, ils constatent en particulier en France que les éducateurs n'ont pas de cadre théorique ni de modèle de référence solide (Bienvenue, 2009). Guindon et Gendreau cherchent plutôt à construire une approche dynamique du quotidien en tant que support de rééducation, et comptent sur le milieu de vie pour être le socle de l'évolution des comportements des individus. Ils souhaitent théoriser ces questions pour en élaborer un outil utilisable par les professionnels en situation.

A Chicago, les pionniers de la psychoéducation vont trouver en Bettelheim une influence importante. Celui-ci est convaincu que le partage du quotidien peut amener l'émergence d'informations cruciales, au même titre que les entretiens psychologiques. Il considère ainsi que *L'amour ne suffit pas* (Bettelheim, 1950), et soutient l'idée que l'activité et le vivre-ensemble peuvent être utilisés en tant que supports de médiation efficaces. Le vécu partagé permet aux jeunes de transformer la compréhension qu'ils se font des réalités avec leur environnement, eux-mêmes et les autres. Le milieu de vie est considéré comme un ensemble structural dynamique (Gendreau, 1978). La structure d'ensemble de la psychoéducation¹³ (Gendreau, 2001), rassemble ce qui est considéré comme dix composantes indispensables de l'accompagnement, à savoir : *les objectifs, les sujets, le système d'évaluation et de reconnaissance, le programme, les moyens de mise en interaction, les agents d'éducation, l'espace, les procédures, le système de responsabilité et le temps.*

¹³ Souvent désignée, au grand dam de ses fondateurs, en tant que « toupie » de Gendreau.



La structure d'ensemble de la psychoéducation. Gendreau (2001).

Sans définir précisément chacun de ces éléments, il faut retenir que la structure d'ensemble est constituée de deux éléments : l'axe central et les composantes satellites. L'axe central est constitué des trois éléments suivants : le *sujet* accompagné, l'*éducateur* accompagnant, et le ou les *objectifs* qu'il va s'agir d'atteindre en termes de comportements et de construction cognitive. Ces composantes principales vont ensuite, à partir des informations concernant le jeune notamment, déterminer les autres composantes appelées « composantes satellites ». Ces dernières sont : le *programme*, le *système de responsabilité*, les *moyens de mise en interaction*, les *codes et procédures*, le *temps* et *l'espace*, et le *système d'évaluation et de reconnaissance*. Chacun de ces éléments a pour vocation d'être pensé et formalisé à propos de chaque intervention mise en place. La structure d'ensemble intègre bien entendu des données environnementales, dans une conception dynamique et interactive du sujet. De même, la question des responsabilités (de l'éducateur et de l'enfant), replace l'accompagnement dans la perspective d'un engagement pris entre les acteurs pour faire évoluer une situation problématique grâce aux diverses interventions mises en place.

L'approche psychoéducative évolue avec son temps. En 1990, le Ministère de la Santé et des services sociaux modifie la commande envers les psychoéducateurs. Leur objectif principal devient moins d'intervenir sur la personnalité du jeune, que de le réadapter à son milieu naturel. La prévention et l'implication des ressources de ce milieu deviennent des priorités. En parallèle

se sont développées les théories systémiques (école de Palo Alto, aux États-Unis), et la psychanalyse traditionnelle va petit à petit être évacuée des pratiques éducatives. L'influence américaine écarte les traditions d'héritage européen.

Les percées de la recherche scientifique, particulièrement dans le domaine de la psychologie, ont généré un nombre considérable de connaissances expliquant le comportement humain. Par conséquent, on assiste à l'émergence de plusieurs courants théoriques qui s'ajoutent à ceux déjà préconisés en psychoéducation. Progressivement, l'approche psychodynamique cède sa place aux approches comportementales (béhaviorisme) qui étaient jusqu'alors peu ou pas considérées. On dénote aussi l'ajout d'approches globalisantes plus contemporaines telles que l'approche écologique, systémique, biopsychosociale et psychodéveloppementale. Ainsi, le psychoéducateur est donc désormais formé à plusieurs approches, dont l'approche cognitivo-comportementale (Alain et al., 2017 : 38)

Nous noterons que cette évolution rapide ne fut pas imposée par le pouvoir politique, mais bien complètement intégrée par les professionnels et chercheurs de l'éducation sur quelques décennies via la mise en place de réseaux de recherches et d'échanges, en particulier avec les voisins américains. Cet événement historique d'évacuation de l'héritage français, et de la construction d'un paradigme dont les racines sont identifiables plutôt en Amérique du Nord, nous amène à formuler l'hypothèse d'un terreau favorable préexistant au Québec, en termes de représentations sociales, au sens de Weill-Fassina, Rabardel et Dubois (1993 : 17) :

Réseaux de propriété, de concepts, de savoirs, de savoir-faire, de croyances, de sensations éprouvées, construites, sélectionnées au cours de l'histoire du sujet, à partir de sa formation, de son expérience, et des besoins de l'action.

Nous en explorerons les modalités dans le chapitre dédié, mais retenons-ici que la légitimité des méthodes et paradigmes psychoéducatifs est validée par une reconnaissance des psychoéducateurs en tant qu'ordre professionnel (validée en 2000, puis 2010), et par la création du premier département universitaire consacré à l'enseignement et à la recherche autour de la dynamique psychoéducative, dès 1959, à l'Université de Montréal. Cette implantation n'aura de cesse de se développer, particulièrement dans les grandes agglomérations. Des chercheurs se rendent régulièrement sur le terrain, et les professionnels assistent à des formations pour appréhender des nouveaux outils d'accompagnement. Les psychoéducateurs occupent des postes d'accompagnement au quotidien, puis petit à petit évoluent vers des rôles de consultants cliniques, certains optant pour la pratique privée.

Reprenant l'évolution légale et historique, en 1977 est créé un Comité pour la protection de la jeunesse, ayant pour fonction de protéger les enfants soumis à des mauvais traitements

physiques par suite d'excès ou de négligence. Puis en 1977 est votée la Loi de Protection de la Jeunesse (LPJ), reprenant et amendant le texte de 1951. Elle est mise en application en 1979 et crée l'ossature du système tel qu'il est organisé aujourd'hui. Le secteur de la protection de la jeunesse est nationalisé. La direction de la protection de la jeunesse (DPJ) est créée. Les postes de directeurs de la protection de la jeunesse, et les Centres Jeunesse, sont organisés dans chaque région administrative. Les perspectives économiques offertes par les Trente Glorieuses permettent le financement des réformes. Dans les années 1960 et 1970, le Québec met en place un système de sécurité sociale gratuit et universel, fondé sur des principes de justice et de solidarité. Au cours des années 1980-1990, l'action sociale poursuit sa professionnalisation sur les bases offertes par le Code des professions, et ses pratiques sont de plus en plus nourries par l'influence américaine.

Notons que tout au long de ce processus, l'institution religieuse est pointée du doigt comme source de bien des malheurs passés. En toute ingratitude, car certains membres de l'Église furent parfois pionniers d'initiatives innovantes pour améliorer la qualité des services sociaux et de protection de l'enfance. Ainsi, le père Lévesque fit venir des diplômés en sciences sociales formés aux États-Unis dans les années 1940, et proposa un programme de formation bien en avance sur son époque, bien que vivement critiqué par le clergé et les autorités politiques. Les institutions religieuses furent parfois pionnières dans le mouvement intellectuel s'intéressant à l'industrialisation et au recul du nationalisme historique. Leurs intérêts étaient bien entendu avant tout de veiller à ce que la population reste fidèle aux dogmes et à l'éthique catholique :

Ce sont l'Action catholique spécialisée et le syndicalisme ouvrier qui les premiers ont contesté la valeur inébranlable du nationalisme ruraliste [...] Dans une société où le syndicalisme commence à prendre conscience de sa force et de sa capacité de transformer la société, la classe ouvrière devient l'espèce de focus autour duquel les analyses et les travaux empiriques des sociologues s'organisent.

(Fortin, 1972 : 8)

A partir de 1977, la LPJ va encadrer les pratiques au sein des foyers de la protection de la jeunesse pendant plus de 30 ans, au gré des réussites mais également de critiques parfois acerbes, notamment concernant des pratiques violentes et dégradantes (torture, isolement, contentions...). La loi 24 réorganise drastiquement la protection de la jeunesse, mettant en place d'importantes rationalisations, tant au niveau des signalements que des prises en charge. Les interventions se technicisent, passant de « l'universel à l'urgence » (Rondeau, 1989 : 4), et validant la prise de contrôle de l'État sur le système. L'intervention d'autorité en cas de danger est validée, tout en admettant une priorité au maintien de l'enfant dans son milieu naturel. Les

enfants maltraités sont de plus en plus concernés par ces dispositions, alors qu'auparavant ces dernières étaient essentiellement dirigées vers les jeunes contrevenants et délinquants. Mayer (2002), Racine (1989) et Pinard (1991) expliquent qu'il s'agit d'un véritable « choc culturel » pour de nombreux intervenants, devant à présent manipuler standardisation, gestion technocratique, relation d'aide, contexte d'autorité, droits de l'enfant...Leurs places de référents historiques doivent à présent évoluer vers des relations triangulées par l'organisation, des outils, des devoirs et des droits...

En 2006, la LPJ est à nouveau drastiquement remaniée, validant l'esprit des modifications de 1977.

3.2 Loi de 2006 sur la protection de la jeunesse.

Partant du constat que les placements explosaient tant en nombre qu'en durée, pour des motifs dont la validité était parfois contestable et dans des lieux pouvant être multipliés, une majorité d'intervenants exigea une réforme profonde du système de protection. Notons que la Loi sur la protection de la jeunesse, en vigueur depuis 1979, a subi des modifications importantes déjà en 1984, 1994 et finalement, en 2006.

S'inspirant de l'*Adoption Assistance and Child Welfare Act* américain (Goubeau, 2012), de nouvelles connaissances sur le développement de l'enfant, et de techniques universitaires d'interventions sociales, les objectifs de la loi sont revus afin de rapidement mettre un terme aux situations de danger, et d'en prévenir la répétition par des mesures de contrôle, de surveillance et d'aide. L'intérêt de l'enfant est central, et prime dans toutes les décisions nourries par cette Loi. Tout d'abord, le protocole en cas de signalement est de déclencher une intervention selon trois niveaux de priorités : 4 jours pour les cas jugés les moins graves, puis 24 heures, puis immédiate en cas d'urgence absolue.

Les délais des évaluations et des interventions sont encadrés, et décidés soit par une entente sur des mesures volontaires convenues entre le directeur de la protection de la jeunesse, les parents et l'enfant, soit par une ordonnance du tribunal. Dans ces deux cas, c'est le directeur de la

protection de la jeunesse qui veille à l'exécution de l'entente ou de l'ordonnance. Les facteurs de danger devant être évalués sont les suivants (article 38.2) :

- L'âge et les caractéristiques de l'enfant.
- La capacité et la volonté des parents à faire évoluer la situation.
- La nature et la gravité des faits signalés.
- Les ressources du milieu pouvant être mobilisées dans l'intervention.

Les modalités d'intervention au sein des familles sont strictement balisées, en fonction de l'âge de l'enfant. Les professionnels utilisent des grilles d'évaluation parentale élaborées en collaboration avec l'Université. La participation familiale est activement recherchée, et la priorité est de conserver l'enfant dans son milieu naturel. Si ce n'est pas possible, un projet de vie permanent doit être proposé à celui-ci, dans des délais définis légalement, pour lui garantir une certaine stabilité émotionnelle et affective. Il s'agit d'un volet particulièrement controversé de la Loi, car si l'imposition de limites de temps dans l'intervention est « une pratique législative généralisée en Amérique du Nord » (Goubau, 2012 : 116), les délais prévus par la loi pour stabiliser le projet de vie sont les suivants :

- 12 mois si l'enfant a moins de 2 ans.
- 18 mois si l'enfant est âgé de 2 à 5 ans.
- 24 mois si l'enfant est âgé de 6 ans et plus.

Dans son écrit, Goubau (2012) précise que le choix de ces délais résulte d'une influence décisive des législations en vigueur en Alberta et en Ontario, provinces voisines du Canada. Ces délais semblent en contradiction avec l'idée d'adaptation à l'enfant et de respect de ses caractéristiques, ce qui, dans la pratique, amène leur extension régulière, celle-ci devant néanmoins est précisément argumentée.

La théorie de l'attachement (Bowlby, 2002) inspire la réglementation, argumentant que l'enfant ne peut se développer correctement que s'il peut, au cours de son éducation, créer de solides liens avec une figure d'attachement, qu'elle soit de sa famille naturelle ou non. La prévention envers la famille et la communauté à laquelle elle appartient fait partie des priorités. La séparation et le placement doivent venir en dernier recours, mais les délais de mobilisation des parents doivent être respectés. Une responsabilisation accrue des parents est recherchée. Ce

principe est transversal à l'ensemble des actions entreprises par la DPJ et les ressources communautaires. Il justifie leur participation active aux décisions les concernant

D'après Goubau (2012), ces dispositions, par ailleurs très bien accueillies par les intervenants, transforment quelque peu l'éducation en « course contre la montre », imposant une mobilisation importante et immédiate de ressources, que le gouvernement provincial n'est pas toujours en mesure d'assurer dans les faits. Dans un rapport annuel en 2010¹⁴, les directeurs de la protection de la jeunesse signalèrent que dans 80% des situations leur étant confiées, la pauvreté agissait comme facteur déterminant de compromission et qu'à ce titre, le respect de délais ajoute une pression supplémentaire à des familles déjà aux prises avec de lourdes problématiques.

3.3 Loi de 2012 sur les services de santé et les services sociaux (LSSSS).

Reprenant le texte de 1971 mettait en place un système social et de santé universel et gratuit, sans égard au revenu ou au statut social des citoyens, cette loi rapproche les secteurs sanitaire et social. En 2001, un amendement impose aux établissements du réseau de la santé et des services sociaux des contrats de performance. Leurs responsables deviennent redevables de la qualité des services dispensés.

La dernière version de la LSSSS en 2012 peut être rapprochée, dans ses objectifs et son esprit, de la loi française de 2002, car elle promeut également le respect des droits des usagers et la reconnaissance de sa liberté de choix, et assoit l'autonomie comme norme de comportement. Le projet et le contrat sont ainsi les outils au service de cette norme (Alberola, Dubéchet, 2012), bien que ces deux auteurs rappellent, via le Dictionnaire critique de l'action sociale (Barreyre, Bouquet, 2006), « qu'en dehors du champ politique, la notion d'autonomie [est] souvent considérée comme n'ayant pas de réel contenu conceptuel ». Nous retrouverions ainsi, dans les deux contextes, une progression idéologique similaire autour de cette notion d'autonomie, liée intimement à la responsabilisation individuelle croissante des individus, en particulier ceux accompagnés par les services sociaux. La loi impose la prise en compte de toute capacité favorisant leur participation aux accompagnements. Un comité des usagers est institué pour

¹⁴ Association des CJ du Québec, 2010.

chaque établissement et se voit attribuer un budget spécifique par le gouvernement. La majorité des membres doit être des usagers, et son rôle est de défendre les droits et intérêts collectifs, ainsi que d'évaluer l'efficacité des mesures mises en place, via le soutien des universitaires.

Nous avons pu, lors de l'enquête exploratoire, rencontrer l'agent de liaison du comité des usagers du centre jeunesse de Montréal. Il a confirmé que, à des échelles différentes selon les territoires, la légitimité du rôle conciliateur de cette instance est en plein développement. Il oriente et explique les dispositions de la LPJ aux usagers concernés, est porte-parole des jeunes et des familles en cas de besoins, et mène des actions de formation et de sensibilisation auprès des professionnels. Il s'agit d'un tiers entre les services et le public. Les articles 90 et 91 décrivent les missions et conditions d'intégration de missions universitaires au sein des services de santé et des services sociaux :

90. Le ministre peut, après avoir consulté le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, désigner institut universitaire tout centre exploité par un établissement qui, en plus d'exercer les activités propres à la mission d'un tel centre, remplit les conditions suivantes :

1° il dispense des services de pointe soit dans un champ d'intervention interdisciplinaire de la santé et des services sociaux, soit dans le domaine social ;

2° il participe à la formation, selon le cas, soit de professionnels de la santé et des services sociaux, soit de professionnels des sciences humaines et sociales selon les termes d'un contrat d'affiliation conclu conformément à l'article 110 ;

3° il est doté d'une structure de recherche reconnue, selon le cas, soit conjointement par le Fonds de recherche du Québec – Santé et par un organisme voué au développement de la recherche sociale, soit exclusivement par ce dernier organisme ;

4° il évalue des technologies ou des modes d'intervention reliés à son secteur de pointe.

91. Le ministre peut, après avoir consulté le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, désigner centre affilié universitaire tout centre, autre qu'un centre désigné centre hospitalier universitaire ou institut universitaire, exploité par un établissement qui, en plus d'exercer les activités propres à la mission d'un tel centre, participe à la formation de professionnels du domaine de la santé et des services sociaux ou à des activités de recherche selon un contrat conclu conformément au premier alinéa de l'article 110. Le ministre peut établir des critères permettant, dans le cas d'un centre hospitalier, de le désigner centre affilié universitaire régional ou centre affilié universitaire suprarégional.

Leur objectif est donc d'encadrer la création de pôles de recherche scientifique, d'expertise professionnelle, et d'enseignement universitaire, dans les établissements du réseau offrant des services sociaux. Ces projets prennent leurs racines dans les constats suivants :

Les constats que faisait alors la commission d'enquête étaient plutôt sévères à l'endroit des pratiques et de la recherche dans le secteur social : manque d'encadrement professionnel et d'évaluation des pratiques, sous-développement de la recherche sociale appliquée à la résolution de problèmes sociaux particuliers, absence de lien entre les chercheurs et les universitaires.

(Duplantie, 2010 : 11)

La Commission Rochon de 1988 recommande fortement le rapprochement entre chercheurs et intervenants. La version de la LSSSS votée en 1991 intègre des propositions en ce sens. Selon l'article 90 de la LSSSS, la désignation *institut universitaire* est attribuée si l'établissement évalue des technologies ou des modes d'intervention reliés à son secteur de pointe¹⁵. Leur démarche de conception et d'évaluation doivent être scientifiques, et intégrer les intervenants dans la construction des outils et paradigmes. Les établissements se doivent ensuite d'appuyer leurs interventions sur les résultats des diverses évaluations, dont celle de la satisfaction de la clientèle.

3.4 L'organisation institutionnelle de la protection de la jeunesse : le monopole de l'État ?

Le ministère de tutelle de la protection de la jeunesse est le ministère de la Santé et des Services sociaux. Les Centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS et CISSS) sont des organismes parapublics en ce sens que leur administration, bien que soumise aux normes du ministère, demeure indépendante de ce même ministère. Les intervenants évoluant en leur sein sont des travailleurs gouvernementaux. Dans chacune des seize régions administratives du Québec est nommé un Directeur de la Protection de la jeunesse, qui dirige les équipes de professionnels agissant en son nom, et pilote les pratiques de protection, du signalement à l'évaluation, jusqu'aux plans d'actions et ses révisions. Il peut mobiliser les acteurs dont la mobilisation des compétences est nécessaire (réseaux de santé, organismes communautaires, services psychosociaux...).

En 2015, de grands pôles ont été créés, rassemblant et fusionnant les structures existantes, pour former d'importantes structures administratives dénommées Centres Intégrés (Universitaires) de Santé et de Services Sociaux (CI(U)SSS). Les Centres jeunesse y ont été absorbés. Le public peut être accueilli dans des centres de réadaptation pour les jeunes en difficulté, ou des centres d'hébergement de type ressource intermédiaire, à encadrement plus souple. Il existe également des familles d'accueil et des foyers de groupe, se trouvant dans des établissements banalisés insérés dans le paysage urbain. A noter que la fusion des établissements dans les CIUSSS,

¹⁵ Donné par le Conseil québécois de l'agrément via des normes agréées par l'*International Society for Quality in Health Care*.

mesure de rationalisation s'ancrant dans la Nouvelle Gestion Publique (NGP)¹⁶, provoque de multiples remous et un bouleversement de relations de travail parfois établies depuis des années.

L'hétérogénéité des populations n'est pas souhaitée au sein des établissements, les pratiques étant différenciées selon leurs problématiques et comportements spécifiques. Il existe des lieux spécifiques pour les enfants souffrant de déficiences intellectuelles, de problèmes de santé mentale, ou de troubles du comportement. L'accueil est décidé selon le degré d'intensité de ces troubles, et les modalités d'encadrement requis par la problématique de l'individu. Les enfants sont rassemblés en fonction de leur sexe et de leur âge selon trois catégories : 0-6 ans ; 6-12 ans ; 12-18 ans. Certaines dérogations sont possibles pour ne pas brusquer des transitions entre les groupes. Quelques expérimentations de mixité ou d'élargissement des classes d'âge menées par le passé ne se sont pas montrées concluantes.

Dans les lieux de vie de la protection de la jeunesse travaillent également des agents dont la mission est d'intervenir en cas de crise grave et/ou de conflit nécessitant la force, pour protéger l'enfant et le groupe. Il est alors possible d'isoler l'enfant dans un espace dédié. Ces pratiques sont de plus en plus encadrées, mais toujours critiquées, car impliquant la force et la coercition. Nous reviendrons là-dessus dans l'analyse, à partir du témoignage des professionnels, et du sens qu'ils donnent à ce type d'interventions.

Synthèse Partie I.

Cette première partie est consacrée à la présentation des cadres et modes de vie dans chacun des deux contextes, concernant l'éducation spécialisée et la protection de l'enfance. Elle permet une première comparaison entre les deux organisations de protection de l'enfance, en proposant le système et son Histoire comme unités (Bray, Jian, 2010). Bien entendu, cette comparaison ne peut refléter l'ensemble des particularités et des particularismes locaux au sein des contextes nationaux étudiés, et se veut uniquement le reflet d'un courant et d'une tendance majoritaires

¹⁶ Selon Couturier, Gagnon et Belzile (2013), la NGP marque un déplacement de l'expertise et de la responsabilité « *du professionnel vers des instances abstraites nouant positivisme scientifique, esprit gestionnaire (Ogien 1995) et esprit médical (Foucault 1963).* » Il s'agit ainsi d'un changement paradigmatique majeur, inspiré des Evidence Based Practices, et promues notamment par Cochrane (1972) dans le secteur médical.

apparaissant dans les livres d'Histoire et les textes légaux. En tant qu'États-Nations puissants et centralisés (bien que, dans le cas du Québec, l'appartenance à la fédération du Québec amène tout un ensemble d'enjeux que nous ne discuterons pas en détail ici), la France et le Québec sont deux constructions sociopolitiques dont il est possible de discuter l'organisation et l'homogénéité sans faire trop injure (nous l'espérons) aux organisations locales, communautaires, marginales, ou subversives que l'exposé proposé ne concernerait pas ici. C'est du moins notre parti pris, au moins concernant la présentation contextuelle.

Cette dernière nous montre que si la France a vu la protection de l'enfance émerger à partir de l'appareil institutionnel catholique, pour échoir ensuite aux associations, le Québec a nationalisé son système social dans les années 1960, et créé de solides liens entre celui-ci et l'université, avec le développement central d'un paradigme majeur : la psychoéducation. Cette dernière est le fruit d'influences diverses, en particulier nord-américaines, et de réflexions construites à partir de la collaboration avec la recherche. L'activité est pensée en fonction d'objectifs précis, explicites, et est donc conceptualisée en fonction des profils des jeunes accueillis (âge, sexe, comportements...). En France, l'accueil est hétérogène, une institution pouvant accueillir en son sein un mineur non accompagné (MNA), un enfant en situation de handicap, un enfant présentant des comportements délinquants ou un adolescent protégé à la suite de sévices reçus en famille... La relative absence de prescriptions et de cadres normatifs, en comparaison avec le Québec et à propos du travail d'éducation, rend difficile le repérage de lignes de force conceptuelles pouvant mettre sur la piste d'une théorie, d'un concept, ou d'un paradigme particulier. Et si ce que nous percevons d'emblée comme une absence de paradigme constituait en soi un paradigme ?

La France et le Québec partagent certains points communs concernant la protection de l'enfance et de la jeunesse. La prise en charge institutionnelle religieuse et l'éthique catholique en ont constitué les fondements. La conception de l'individu au cœur de cette dernière, et l'émancipation permise par un long travail historique sur la conscience des individus, ont favorisé l'émergence de sujets autonomes (Macquet, Vrancken, 2003), sans doute effet secondaire non-désiré d'une doctrine relativement contraignante par ailleurs (Delumeau, 1964). Mais les contextes sociologiques et historiques ont ensuite drastiquement évolué des deux côtés de l'Atlantique. Si, en France, les associations ont pris le relais des congrégations religieuses dans d'après négociations ayant connu leurs paroxysmes en 1901 et 1905, le Québec a réorganisé son système social dans les années post-Seconde Guerre mondiale. Dans une

dynamique économique positive, le Québec a progressivement mis en place des organisations différentes de celles existant en France. Dans quelle mesure peut-on faire le lien avec le travail d'éducation développé en leur sein ?

Si les valeurs humanistes sont partagées, les lois, outils et paradigmes sont en effet divergents. D'ores et déjà, l'on peut repérer au Québec des influences interactionnistes, pragmatiques et comportementalistes. En France, le « lien chaud » historiquement promu au sein des institutions ne semble pas avoir subi de choc frontal radical, ce qui pourrait rendre identifiable certaines de ces caractéristiques au sein des pratiques. Pour poursuivre notre contextualisation et nous rapprocher de l'analyse du travail, nous nous intéresserons maintenant aux formes de l'échange en contexte français et québécois, en tant qu'éléments potentiellement signifiants dans l'évolution divergente des pratiques d'éducation décrites précédemment.

DEUXIEME PARTIE : CADRES THEORIQUES.

Chapitre 4 : Le développement et modalités des formes de l'échange et des systèmes symboliques en Occident.

Chapitre 5 : L'analyse du travail d'éducation dans une comparaison culturelle.

Nous présenterons dans cette deuxième partie nos cadres théoriques, dont nous chercherons à comprendre les liens au sein de l'activité des éducateurs : les formes de l'échange, en tant que processus lié de socialisation et d'individuation des individus dans un contexte donné, et l'analyse du travail, à partir de cadres conceptuels développés par la didactique professionnelle et la psychologie cognitive.

Chapitre 4 : Le développement et modalités des formes de l'échange et des systèmes symboliques en Occident.

Ce chapitre présente, via une approche sociologique et interactionniste de la culture, certaines modalités de l'échange valorisées en contexte français et québécois, notamment selon Macquet et Vrancken (2003) Nous en présenterons certains éléments saillants, avant de nous intéresser au travail d'éducation et aux liens potentiels entre ceux-ci et les formes de l'échange.

4.1 La dynamique de l'occident.

Pour mieux comprendre de quelle manière le travail d'éducation en France et au Québec s'ancrent dans leurs contextes respectifs, nous avons choisi de nous appuyer sur une perspective interactionniste qui articule les pratiques des acteurs aux contextes sociaux et historiques dans lesquels ces pratiques se développent. Il s'agit de présenter ici de quelle façon les deux sociétés étudiées ont construit des conditions et des ressources nécessaires pour que le sujet puisse s'affirmer au sein du groupe. L'éducation spécialisée, en tant que pratique instituée, concernerait dans cette idée les individus écartés, temporairement ou définitivement, de ces échanges. Quelles modalités ont encadré le développement de ces formes, en France et au Québec ?

Ce qui fait du processus de la civilisation en Occident un phénomène singulier et unique en son genre est le fait qu'on y a procédé à une division des fonctions si poussée, à l'instauration de monopoles financiers et fiscaux si stables, à l'élargissement des interdépendances et de la compétition sur de si vastes espaces, qu'on n'en trouve pas d'autre exemple dans toute l'histoire de l'humanité.

(Elias, 1975 : 203)

Dans *La dynamique de l'occident* (1975), Elias décrit l'évolution des sociétés occidentales à partir de l'image du seigneur ayant finalement réussi à soumettre les autres, créant de fait certains monopoles de violence et de fiscalité. Par exemple et en tant qu'innovation technique ayant favorisé le développement de ce type de monopole, nous pourrions présenter l'exemple de l'artillerie, qui a non seulement fait tomber (littéralement) les enceintes des villes, mais a aussi encouragé la centralisation et la spécialisation. Ce processus s'est effectué au gré de batailles sanglantes, mais également par l'intrigue, le complot, l'alliance, l'anticipation... Processus dont l'ouvrage de Machiavel *Le Prince* (2007) est un parfait mode d'emploi. L'évolution de la technique, la division et la spécialisation du travail aboutirent ainsi à de nécessaires interdépendances horizontales, et l'articulation entre les différents maillons de la sphère sociale ont nécessité une maîtrise accrue des rythmes, du temps et de l'interdépendance entre individus. Les élites dirigeantes, devant le coût et l'impasse d'un recours systématique à la violence, développèrent des capacités de contrôle interne, des compétences de réflexions et de stratégies. Par un phénomène de curialisation, ces préoccupations ont ensuite ruisselé des élites aux couches inférieures de la société. Ces évolutions se sont néanmoins faites dans des modalités différentes au sein des deux contextes étudiés. Macquet et Vrancken (2003) les désignent en tant que domaniale puis salariale dans les pays européens occidentaux (par exemple la France) et communautaire dans les pays de colonialisme de peuplement (par exemple l'Amérique du Nord). De quoi s'agit-il et comment cela s'inscrit-il dans notre recherche ?

4.2 Les formes de l'échange en configuration domaniale.

Macquet et Vrancken (2003), reprenant Elias (1975), développent l'idée que les sociétés européennes occidentales furent historiquement marquées par une faible différenciation. Au moyen-âge, les communautés de vie étaient de type holiste, animées par des relations chaudes et une proximité physique et émotionnelle intense. Le contrôle social y était diffus et omniprésent. L'appartenance au domaine était une condition de vie et de survie, l'individu ne pouvant se concevoir en dehors de celui-ci.

Une étape décisive se situe dans le phénomène de curialisation des guerriers, amplifiée par le retour des Croisés de Terre Sainte. Ces derniers prennent conscience de leurs compétences et

de leurs singularités, au contact de territoires et de peuples situés hors de leur domaine. Leur réintégration dans la société et la régulation de leur violence, se font via des négociations avec l'aristocratie traditionnelle. La propriété privée et les droits de concession se développent, l'internalité se renforce, et les processus de contrôle social, tel le serment d'allégeance, permettent de réguler et d'encadrer les comportements. Avec le développement des échanges commerciaux et des relations inter-domaines apparaissent la nécessité de mettre en place des politiques territoriales de conquête, de défense et d'alliances, et un nécessaire contrôle interne, sur l'impulsivité, mais également une séparation *de facto* entre possédants et non-possédants. Cette dynamique se renforce lorsque la centralisation se développe via l'État absolutiste et monarchique, ce dernier devenant dépositaire de la violence légitime et du relevé de l'impôt. Les seigneurs évoluent du statut d'alliés soumis nécessaires et temporaires à celui de courtisans.

L'individualisation des mœurs devient une valeur portée par la classe dominante, et celle-ci va ruisseler vers les couches inférieures de la société. L'aristocratie se constitue, et les nécessités politiques (retenue, réflexion, calcul) deviennent des vertus. Cette promotion de l'individualisation, portée initialement par l'aristocratie et par la religion chrétienne, va petit à petit se répandre au sein de la bourgeoisie d'affaires, qui, à la faveur de la Révolution, prend le pouvoir en lieu et place de la noblesse de sang. Considérant le rôle de la religion chrétienne, Walzer (1986), cité par Macquet, Vrancken (2003 : 43), explique que :

La libération en échange de la soumission, mais une soumission volontaire, liée à une loi juste parce que légitime. Cette loi divine dévalorise donc la dépendance des hommes entre eux. [...] On trouve là le terreau d'une doctrine de la libération et de la révolte [...], à laquelle la Réforme donnera un formidable coup d'accélérateur.

Dans une telle configuration, la figure de l'*homo clausus* (Elias, 1991) devient particulièrement valorisée. Celui qui parvient à se maîtriser et à contrôler ses pulsions bénéficie d'un regard favorable. Il est alors valorisé de se concevoir en rupture avec le collectif, et de n'envisager sa construction et son existence qu'à partir de son essence propre. La conscience et l'intériorité sont ainsi susceptibles de devenir les cibles des interventions visant l'éducation et la réadaptation. L'on comprend ici que le catholicisme, et sa conception de la culpabilité et de la rédemption individuelles, est un marqueur révélateur pertinent de la valorisation de ce type d'échange. Avec la Révolution Industrielle, le développement de la configuration salariale amène les dominés à prendre conscience de leurs propres singularités dans l'appareil de production. Ceux-ci créent des communautés pour occuper la sphère sociale (associations, syndicats...). Le rapport de force entre dominants (possédants) et dominés (non-possédants)

devient une grille de lecture importante des relations sociales, et une matrice des rapports de pouvoir. Le développement de la rationalité et de la discipline va engendrer l'évolution de la *configuration domaniale* vers une *configuration salariale*, où le contrat devient un outil indispensable de la régulation des échanges. Il s'agit alors pour chaque individu de respecter son rôle, et d'incarner son groupe d'appartenance tout en acceptant les relations de domination, mais en les négociant. C'est en parallèle que des grilles de lecture tel le marxisme fournissent des éléments pour mener cette lutte à bien.

L'évolution se fait d'un lien chaud et de solidarité (matérialisé auprès des populations en difficulté par la charité), et automatiquement mobilisé sur base d'appartenance au domaine, vers un lien contractuel. Le travail et le contrat deviennent des mécanismes de contrôle et des marques de bonne volonté de la part des personnes dans le besoin. Les individus refusant de s'inscrire dans cette configuration salariale deviennent suspects et sont disqualifiés moralement.

Le fait d'être travaillé par la discipline d'un travail régulier, continu, souvent organisé hiérarchiquement, constitue la garantie, aux yeux des autres, de leur sens moral et de leur dignité humaine.

(Macquet, Vrancken, 2003 : 61)

Aujourd'hui, la France voit l'État-providence évoluer en État social actif (Rouzeau, 2016). L'État ne se désengage pas tant du social qu'il souhaite l'organiser différemment, avec une influence libérale favorisant l'initiative et l'activation du privé, et de l'individu. En accord avec cette idéologie, l'État propose des politiques sociales d'activation et de participation, proposant des outils cherchant à créer des individus autonomes, entrepreneurs d'eux-mêmes et pouvant s'auto-gouverner. L'internalisation et la capacité à verbaliser son parcours sont devenues conditions *sine qua non* pour déclencher l'aide sociale (Macquet, Vrancken, 2006). Néanmoins, des auteurs décrivent de multiples formes de résistances, contre-conduites et interrogations face à ces évolutions.

Qu'en est-il des lieux de vie de la protection de l'enfance ? Intimement lié aux congrégations religieuses et autres colonies pénitenciaires, le développement des internats amène tout d'abord à constater une évolution historique en relative déconnexion avec les sphères socio-économique et salariale, via notamment l'institution « sanctuaire » (Dubet, 2002) héritée de la conception catholique du travail social. L'éthique religieuse, sa conception de la culpabilité et de la rédemption individuelle, et les pratiques visant à la « production » de chrétiens, furent des héritiers et reproducteurs puissants de la conception du lien social tel que privilégié au sein de la configuration domaniale. Loubat (2004), va plus loin et considère l'organisation de la

communauté religieuse comme modèle de référence historique au sein du secteur social. L'influence de la psychologie clinique et de la psychanalyse, concernant la compréhension et de la conception du psychisme s'ancre tout à fait dans cette toile de fond culturelle (Verdes-Leroux, 1978 ; Desmazières, 2011).

Cet héritage ne semble jamais véritablement infléchi au cours des années, par exemple via une politique incitatrice et homogénéisante forte. Au contraire, les années 1970 et la crise pétrolière voient les associations s'instituer, se professionnaliser, et développer une importante bureaucratie, quelque peu distancié du modèle initial associatif de 1901 promouvant liberté et souplesse. L'absence de liens avec la recherche, et l'intervention massive d'éducateurs en poste de terrain en formation, garantissent une certaine forme de reproduction des pratiques et des cadres paradigmatiques. S'opposant à ce qui pourrait ressembler de près ou de loin aux « *Evidence Based Practices* » (Durieux, Etienne, Willems, 2017), une certaine tradition perdure au sein des établissements. Concernant la protection de l'enfance, l'étude attentive de l'Histoire du développement de ce secteur professionnel met en lumière la distance historique que ses institutions auront avec les grandes institutions intégratrices que sont le travail, la formation professionnelle, ou encore l'école. La loi 2002-02 réaffirmera le souhait d'un renversement paradigmatique d'une logique institutionnelle interne vers une articulation du travail d'éducation à partir du projet de l'individu accompagné et de la « gestion de cas ». Un rapport de la Haute Autorité de Santé (2018) décrit cette évolution en cours, et pose ce diagnostic à propos des dynamiques actuelles au sein des institutions :

L'enquête conforte partiellement l'existence d'une culture professionnelle « centrée » sur le fonctionnement des établissements eux-mêmes, la mobilisation des ressources (humaines, financières, éducatives, relationnelles, etc.) internes, et encore peu ouverte tant à la prise en compte du point de vue des enfants et des adolescents, de leurs parents, que des articulations avec les partenaires extérieurs.
(HAS, 2018 : 103).

Ces propositions renvoient à la notion de « domaines » institutionnels, dont les modalités d'existence correspondraient à des communautés de vie holistes, dans lesquelles les missions et compétences, procédures et contrats, restent largement secondaires vis-à-vis du charisme personnel et de la tradition. Cette dernière s'inspirerait du lien chaud et de la proximité, de l'engagement quotidien auprès des populations en difficulté, et d'une proximité émotionnelle forte. Nous prenons nos distances avec une conception fermée et totale (voire totalitaire) des internats, comme certaines interprétations des travaux de Foucault et Goffman pourraient amener à les envisager. Nous croyons qu'au sein de ces lieux de vie, aussi clos sur l'extérieur

soient-ils, ont eu lieu d'infinies diversités d'expériences et de rencontres. Comme l'écrit Capul (2007 : 24) :

Pour qui veut schématiser l'évolution des formules d'aide au cours du dernier demi-siècle, le passage du fermé à l'ouvert caractérise assez bien les transformations intervenues. Mais cette optique n'est-elle pas un peu trop linéaire ? La catégorie d'enfermement est-elle vraiment aussi pertinente et généralisable qu'on l'a cru ?

De ces idées, nous proposons que la configuration domaniale pourrait être toujours opérante au sein des institutions, à l'image du stress observé dans les sociétés postmodernes à solidarité organique (Durkheim, 1897 ; Dieu, Dubois, 2012). L'objectif principal des éducateurs serait dans une telle perspective de « faire domaine », à partir d'un lien de confiance interindividuel faisant quelque peu fi de l'ensemble des interactions dans lesquelles évolue l'individu accompagné. Que l'on considère le vocable désignant les lieux d'accueil et à quel point il renvoie au domaine, qu'il s'agisse du « foyer » ou de la « maison d'enfants à caractère social ». La protection de l'enfance française, de par son Histoire et organisation, n'est que peu concernée par des cadres prescriptifs et normatifs forts. Il peut donc être avancé que l'évolution paradigmatique actuelle n'y connaît pas son expression la plus aboutie, d'autant que l'influence de l'Église catholique (en tant que garante de la configuration domaniale) et de son modèle institutionnel y furent particulièrement forts. Il reviendra à l'analyse des entretiens de vérifier ou d'infirmer cette hypothèse. Mais tout d'abord, qu'en est-il du contexte québécois ?

4.3 Les formes de l'échange en configuration communautaire.

4.3.1 Une double colonisation ?

Reprenons l'Histoire du Québec lorsque la province se distancie du royaume de France, à la suite de la conquête britannique de 1763. S'amorce ce que nous désignerons en tant que « double colonisation », c'est-à-dire l'épopée d'un peuple ayant colonisé une contrée, puis s'étant vu lui-même placé sous contrôle politique d'une autre nation. Selon D'Allemagne (1966), le peuple canadien-français accepte alors plutôt facilement la bascule du giron colonial français à l'anglais, d'autant que le clergé catholique exhorte la population à se soumettre à l'autorité divine de la monarchie.

Néanmoins, et devant les particularismes et traditions de la population francophone - langue, religion, fiscalité - et dans un contexte de tensions croissantes avec les futurs États-Unis, la couronne anglaise admet des concessions politiques pragmatiques, incarnées par l'Acte de Québec en 1774. Le libre exercice de la religion catholique romaine est ratifié, et certaines lois féodales d'inspiration française maintenues. Le droit civiliste et romain est réhabilité concernant le droit privé, tandis que le droit public reste attaché au *Common law* britannique. Cette disposition n'est pas anodine en ce qui nous concerne, les relations entre individus étant encadrées via les dispositions du droit de la tradition catholique et romaine, quand les institutions sont maintenues dans le giron du droit anglais via le droit public. Les colonisateurs anglais offrent la possibilité de pérenniser certaines formes de la configuration domaniale, notamment en termes de solidarité et de coopération, dans une colonie politiquement et économiquement gérée par les Anglo-saxons.

Sous les auspices de la Grande-Bretagne et avec une sanction officielle, l'Église catholique romaine continua de jouer son rôle dans les domaines de la spiritualité, des services de pastorale, du bien-être social, de la santé et de l'éducation.
(Nelles, 2017 : 104)

A noter que les trois derniers domaines de compétences (santé, éducation et culture) sont, aujourd'hui encore, des prérogatives exclusives du gouvernement québécois. Mais à la fin du XXVIII^{ème} siècle, la souveraineté politique et économique est *de facto* confisquée, dans un contexte canadien visant l'établissement d'institutions commerciales et financières au bénéfice d'une élite, principalement située en Grande-Bretagne. Cette dynamique est exacerbée par le bipartisme et les pratiques de corruption généralisées (D'Allemagne, 1966).

La donne est redistribuée après l'indépendance des États-Unis en 1783, et l'arrivée massive de loyalistes américains au Canada et au Québec. Londres coupe la province en deux (une partie française, et l'autre anglaise), dans un contexte économique très difficile. La colonisation du Canada est relancée au XIX^{ème} siècle, pour diversifier le secteur marchand et dynamiser la contrée. Au Québec, elle revêt une forme particulière, étant le fait essentiellement de prêtres catholiques. L'Église lance en effet un vaste programme en faveur de l'agriculture et de l'industrie forestière (Laurentides, Saguenay, Abitibi...). Cette entreprise est sanctionnée positivement par Ottawa, et l'on retrouve en fer de lance de ce projet des religieux tels Jean Holmes (1799-1852), Rameau de Saint-Père (1820-1899), le curé Labelle (1833-1891) ... Ces derniers se saisissent de cette opportunité pour contrer l'expansion protestante, dans un

continent leur étant déjà largement acquis. Ceci se fait avec l'aval du pouvoir central canadien qui, de toute façon, a la mainmise sur les ressources et leur exploitation.

Le Canada, en tant qu'entité politique, reste l'incarnation de la volonté britannique de se saisir des richesses locales, sans se soucier outre-mesure de l'épanouissement des populations catholiques occupant la contrée. Cette dernière est avant tout considérée comme une main d'œuvre bon marché. Le curé Labelle rencontre par exemple de farouches oppositions de la part des compagnies forestières canadiennes, et il doit en conséquence gérer le positionnement de la hiérarchie catholique, trop soucieuse de préserver la classe politique, et se méfiant d'une trop grande libéralisation des territoires et des esprits. Les communautés québécoises issues de la colonisation s'organisent en chantiers coopératifs, sous l'impulsion et l'animation de certains curés. Ces vellétés autonomistes et égalitaires seront régulièrement limitées par le pouvoir central, la hiérarchie catholique et la concurrence déloyale des corporations capitalistes britanniques. Ces affinités entre le développement des coopératives et l'éthique catholique de fraternité constituent une réalité forte au Québec (Lévesque, 2013).

La colonisation s'est donc effectuée dans une configuration et une Histoire particulières, importantes à réfléchir dans notre travail de contextualisation. Les obstacles à surmonter dans ces processus furent exacerbés par la prédation économique des corporations, et la domination des intérêts anglo-saxons. Le clergé n'avait pas non plus intérêt à ce que l'État québécois s'organise solidement, risquant de confisquer ses prérogatives telle l'éducation. Ces différentes dynamiques de contrôle, de neutralisation, et d'apolitisation du peuple canadien-français, cessent dans les années 1960 à la suite de la Révolution Tranquille, dont les vellétés autonomistes s'exprimeront fortement jusqu'à organiser plusieurs consultations remettant en cause les liens du Québec avec le reste du Canada. Néanmoins, les deux référendums organisés en 1980 et 1995 pour donner une légitimité au gouvernement québécois afin de renégocier les termes de la fédération avec Ottawa, sont rejetés par la population, parfois dans des circonstances polémiques.

Ainsi, le Québec est longtemps désigné comme « *la Belle Province* ». L'étymologie de ce terme renvoie à : *provincia*, soit en latin, « pays vaincu » ou « pays pour les vaincus ». Dans une configuration où les canadiens français n'avaient que peu de prise sur leur destinée politique, l'Église constitua longtemps, nous l'avons présenté, l'autorité et l'institution de référence. Le nationalisme canadien français y puisa ses racines, prenant la forme d'une identité catholique forte, ayant évolué en revendication d'une identité québécoise lors de la Révolution tranquille.

Ce dernier événement fut le fruit d'une évolution démographique, morale et religieuse post-
Seconde Guerre mondiale. Une partie du pouvoir politique et économique est alors récupéré et
nationalisé par la majorité francophone, durant le contexte favorable des Trente Glorieuses.
L'analyse des réformes entreprises fait apparaître la sédimentation d'aspirations gardées
silencieuses pendant plusieurs siècles. Cela aboutit à la constitution d'un État-Providence
puissant, l'affirmation du nationalisme québécois, et une conception de l'éducation axée sur le
développement de la citoyenneté. Les réseaux historiques de solidarité et de coopération,
couplés avec les aspirations de liberté de conscience, mais aussi d'autonomie politique et
économique, trouvent des espaces d'expression importants qui bouleversent en peu de temps la
société québécoise. Le pouvoir est transféré des paroisses à l'État, au grand dam de l'Église et
des conservateurs qui craignent une dissolution de la culture franco-catholique au sein de la
fédération canadienne. Dans ce contexte :

[...] c'est toujours l'humanisme qui est maintenu comme appréhension générale de
l'homme. Il y a toujours un souci de vouloir le former de la façon la plus intégrale possible,
et ce, chez l'ensemble des agents de pouvoir. [...]. L'humanisme nouveau et ses
considérations pédagogiques ressemblent, à bien des égards, à l'humanisme chrétien
renouvelé. D'une part, les deux vont dans le sens d'une inscription plus marquée dans le
nouveau contexte social et, d'autre part, ils s'appuient sur des humanités élargies ouvertes
à un pluralisme de la culture. [...] Dans l'humanisme nouveau, c'est la préparation et
l'intégration à la vie en société en contexte démocratique préalable à toute action citoyenne
qui prime.

(Ménard-Suarez, 2014 : 139-140).

Ainsi la Révolution Tranquille constitue-t-elle une rupture dans la continuité, au moins en
termes de valeurs humanistes. L'intégration dans la vie sociale, et le développement de
compétences citoyennes deviennent prioritaires devant le recul de l'enseignement religieux.
Cela signifierait que certaines formes de l'échange constituent des ressources ayant traversé les
siècles, et nous allons maintenant nous intéresser à certaines d'entre elles, particulièrement
identifiables en contexte de colonisation de peuplement.

Car s'il est de notoriété publique (en particulier en France), que le Québec fut colonisé par les
Anglais, il n'en reste pas moins, nous l'avons étudié, que le Québec fut avant tout le fruit d'une
entreprise de colonisation. En quoi cela est-il susceptible d'influencer les formes de l'échange
au sein de ce contexte ?

4.3.2 L'américanité et « l'esprit » du colon.

Dans sa thèse consacrée à l'Américanité et mythes fondateurs dans les fictions québécoises contemporaines, Ferland (2015 : 320) écrit :

[...] nous croyons que la teneur des échanges (unidirectionnels) entre le Québec et les États-Unis a été longtemps minimisée en raison de la peur de « l'américanisation », phénomène pessimiste qui agite le spectre de l'acculturation, de l'homogénéisation et de l'assimilation et motive une attitude de « repli stratégique » dont les autres collectivités francophones d'Amérique ont fait les frais. Par conséquent, penser l'américanité au Québec demeure une question controversée, puisqu'elle suppose une ouverture face à un nation au pouvoir démesuré.

Comment cette influence s'est-elle opérée concernant les sciences humaines et la recherche universitaire à propos des dynamiques sociales ? Concernant notre sujet de recherche, ces liens se sont surtout opérés à partir de la Révolution Tranquille, lorsque le Québec récupéra auprès de l'Église les prérogatives de l'éducation y compris spécialisée. Comme nous l'avons présenté, l'aide aux individus en difficulté au Québec fut longtemps l'initiative des congrégations religieuses et de l'Église catholique. Jusqu'à la Révolution tranquille, ces missions s'exercent avec la bienveillance et l'encouragement de l'État. Néanmoins et quelques dizaines d'années plus tard, il est possible de lire ce type de proposition dans des documents à destination du public :

Pour atteindre ces objectifs, l'éducateur s'inspire, dans l'organisation du vécu de l'unité de réadaptation, de l'approche psychoéducative, enrichie du modèle cognitivo-comportemental et de l'approche écosystémique.
(Extrait de la page Web présentant le projet du Centre intégré de santé et de services sociaux de la Gaspésie¹⁷)

Cette citation illustre l'importance de trois méthodologies dans la pratique québécoise : la psychoéducation, l'approche cognitivo-comportementale, et l'approche systémique. Contrairement à la France, l'américanité a beaucoup à voir avec la réflexion et les pratiques éducatives québécoises. Nous avons déjà étudié la colonisation de peuplement, phénomène concernant les deux nations. Aujourd'hui, les échanges, notamment commerciaux, sont extrêmement importants entre États-Unis et Québec :

Les campagnes elles-mêmes ne sont plus un refuge assuré pour nos vieilles coutumes. Depuis longtemps déjà, mais surtout depuis l'invasion de nos paisibles paroisses par la grosse presse, l'automobile et les catalogues des grosses maisons d'affaires, nos bonnes gens s'enorgueillissent d'adopter le langage, des modes et des mœurs américaines. La ville,

¹⁷ <https://www.cisss-gaspesie.gouv.qc.ca/>

les États-Unis, fascinent l'imagination de nos bonnes populations campagnardes et les poussent à se déguiser en citoyens des États.
(Dugrès, 1925 : 6)

En effet, les États-Unis et le Canada, y compris le Québec, constituent, l'un pour l'autre, le principal partenaire commercial. En 2010, la valeur totale des échanges bilatéraux s'élevait à 645,7 milliards de dollars, soit l'équivalent de 1,8 milliard de dollars en produits et services qui traversaient la frontière chaque jour. Ces échanges constituent d'importants facteurs d'influences, mais pas seulement :

L'américanité serait donc ce qui caractérise l'histoire des colonies du Nouveau monde, c'est-à-dire la nature, l'espace, le contact avec les populations autochtones, mais aussi le rapport avec la métropole, les luttes de libération coloniale, la formation d'une identité hybride. Les États-Unis constituent un pôle de référence dominant dans la constitution de l'américanité, tant par l'influence de sa Révolution que par son impérialisme économique, politique et culturel. Ainsi, l'américanité du Québec comme des autres nations des Amériques, serait également faite du rapport d'emprunts culturels multiples et de soumission partielle à la puissance incontestée que deviendra les États-Unis.
(Lamonde, 1996 : 84)

Cette proposition évoque la colonisation de peuplement, dynamique rapprochant les deux nations. Néanmoins, nous avons étudié que le Québec a réformé en profondeur ses institutions lors de la Révolution tranquille, et de la modernisation quasiment à marche forcée des organisations. De quelle façon a-t-il mené ces différentes avancées, notamment concernant le secteur social ?

Cette absence de conscience collective des problèmes sociaux se rattache d'ailleurs à une très pauvre tradition d'action sociale chez les Canadiens français. [...] Le service social n'a pas rencontré dans notre milieu, pour l'accueillir et lui offrir un terrain favorable à son épanouissement, des groupes ou des mouvements d'idées ayant une histoire et une tradition d'action sociale comme ce fut le cas aux États-Unis, en France, en Angleterre, où le service social est issu d'une longue tradition de préoccupations sociales et politiques.
(Rocher, 1960 : 60)

Les questions politiques, économiques et sociales étaient confisquées par l'Église et le pouvoir canadien. Contrairement à la France, dont les luttes syndicales et entre classes ont généré d'importants mouvements au sein de la société civile (y compris la création des associations), le Québec a construit un système social particulier à l'image de son Histoire complexe, entre colonisation, emprise et influence anglo-saxonne et proximité du voisin États-Unien. À partir de la Seconde Guerre mondiale, les Québécois étudièrent et développèrent certains modèles (ainsi naîtra la psychoéducation), issus de travaux fruités de territoires sociologiquement similaires à leur propre environnement. Le Québec était alors en butte avec des problématiques que l'on

rencontre également aux États-Unis : organisation communautaire, grands espaces, exode rural, industrialisation...

Les années 1960 et 1970 ont ainsi été marquées par l'expansion rapide des banlieues et une construction massive d'habitations, alors même que les collectivités rurales se transformaient en municipalités et que les petites villes devenaient de grands centres urbains où s'installaient de jeunes familles ayant besoin d'infrastructures de transport, d'écoles, de parcs et d'autres services.
(Jenson, 2011 : 5)

Les universités et lieux de formation québécois se tournèrent naturellement vers leurs voisins du sud pour en étudier la réflexion. Les écoles de Chicago et de Palo Alto constituaient deux pôles importants de recherches et de travaux. Leurs liens avec le Québec illustrent le rapport à *l'américanité* précédemment décrit, et une certaine distanciation avec les paradigmes construits en Europe. L'influence de l'université de Chicago sur la pensée sociale québécoise nous semble intéressante et ce, à plus d'un titre. Contrairement au Québec et à son héritage historique catholique, la ville de Chicago est un foyer culturel protestant très actif. John H. Kinzie, illustre et riche fils d'un des fondateurs de la ville, est le principal bienfaiteur de l'Église épiscopaliennne Saint-Jacques, qui sera plus tard consacrée cathédrale de la paroisse de Chicago. A la fin du XIX^{ème} siècle, et à l'image de nombreuses villes d'Amérique du Nord, Chicago se développe extrêmement rapidement avec l'arrivée de nombreux immigrants d'origine irlandaise, italienne, allemande et scandinave. L'université de Chicago est créée en automne 1892, via un financement de Rockefeller et de la Société américaine baptiste d'éducation. Le professeur William Harper, premier directeur de l'université de Chicago, est lui-même un ancien pasteur baptiste. Celui-ci mis en place des projets novateurs pour l'époque. Il souhaitait privilégier la recherche à une époque où l'enseignement occupe principalement les enseignants. Cette formule mélange la tradition universitaire américaine autour des « arts libéraux » (grammaire, rhétorique, dialectique...), et allemande orientée vers la recherche. Harper ouvre un quatrième trimestre d'études dans l'année, ceci ayant pour double effet d'accélérer le décrochage d'un diplôme, et de permettre à des travailleurs de suivre des cours à temps partiel et d'obtenir un diplôme. Il organise le premier département universitaire américain de sociologie et d'anthropologie, qu'il confie à Albion Small, sociologue américain et pasteur. Il considère la sociologie comme une science à part entière et mène d'importantes études économiques, politiques et historiques en Allemagne. Il crée le Journal Américain de Sociologie en 1895, et se concentre sur la méthode scientifique plutôt que sur la construction d'un système théorique risquant d'être déconnecté de la réalité sensible. Son influence sur l'université est immense : il y occupe la chaire de sociologie pendant 30 ans. Il insiste auprès de ses étudiants pour que ceux-

ci mènent leurs recherches sur le terrain, et non uniquement dans les bibliothèques. Il encourage l'observation directe pour objectiver au maximum les données recueillies. Les premiers sociologues ayant posé les fondements sera ensuite connue sous le nom d'*École de Chicago* se nomment William Thomas, John Dewey, George Herbert Meade, Charles Peirce ou encore Robert Park. Ces individus sont protestants et majoritairement issus de la petite bourgeoisie rurale. Leurs sensibilités vont ainsi plus aisément envers les populations en difficulté, et leurs préoccupations gravitent autour de la résolution des problèmes sociaux. L'interactionnisme symbolique et le pragmatisme s'y développent. « Pragmatisme » vient du grec *pragma* (le résultat de la *praxis* : l'action en grec), et désigne une méthode d'analyse et d'action cherchant, via l'expérience, à rassembler des données et à proposer des pistes concrètes d'interventions pour améliorer la réalité. Dans la préface à l'ouvrage de William James, *Le Pragmatisme* (2007), Stéphane Madelrieux écrit :

La signification n'est pas une propriété interne du concept, dont les conséquences pratiques découleraient : un concept n'aurait pas telle ou telle conséquence pratique parce qu'il aurait tel sens, mais son sens s'identifie à l'ensemble de ces conséquences pratiques.

C'est une rupture paradigmatique drastique avec la pensée européenne. Pour le pragmatisme, une idée n'est vraie que si et seulement si elle se vérifie dans le monde sensible, et qu'elle y apporte des bénéfices. La conception de la vérité évolue vers une approche de l'ordre de « ce qui est vérifiable » et « ce qui doit avoir des conséquences pratiques ».

Considérer quels sont les effets pratiques que nous pensons pouvoir être produits par l'objet de notre conception. La conception de tous ces effets est la conception complète de l'objet. (Pierce, 1878 : 297)

Le pragmatisme tente d'identifier les modalités de construction du réel et les déterminismes « invisibles ». Il met à l'écart par la même occasion les compositions théoriques construites dans les bibliothèques, et tord le cou aux méthodes de recherches basées uniquement sur les intuitions et les ressentis. La métaphysique est par exemple fortement critiquée par les penseurs pragmatiques.

Tant que l'on parle de la Réalité, de la Liberté, de l'Esprit ou de Dieu, sans indiquer un moyen de mettre ces concepts à l'épreuve de l'expérience, on parle pour ne rien dire. (Madelrieux, 2007, préface au *Pragmatisme* de William James)

Il s'agit d'une méthode empirique, souhaitant donner une signification à un concept lorsque ce dernier a des conséquences sur le réel. De même, ce concept est jugé vrai si les conséquences sont elles-mêmes jugées « bonnes », et par l'avantage qu'elles procurent à l'Homme sur son

environnement. Il est facile de comprendre pourquoi cette méthode pragmatique est née et s'est développée dans un contexte anglo-saxon nord-américain. Les premiers colons états-uniens étaient des puritains protestants, heurtés à un environnement qu'il s'agissait de domestiquer. Ces derniers avaient fui des pays où ils avaient connu la persécution et les affres de la condition salariale, à laquelle ils souhaitaient échapper. Les relations des colons à l'État, à la communauté de vie, à l'environnement et à eux-mêmes s'en trouvaient tout à fait bousculées. La méthode pragmatique s'ancre dans cette dynamique.

A contrario, l'absence d'un Bien en soi, d'une Vérité et d'un Idéal révélés viennent complètement à l'encontre de la tradition française moniste, intellectualiste et platonicienne. Celle-ci ne sera d'ailleurs pas tendre avec le pragmatisme, qualifiant la méthode *d'instrument capitaliste et de philosophie d'homme d'affaires* (Madelrieux, 2007, dans le *Pragmatisme* de William James). Ce dernier illustre la rupture avec la pensée européenne, à la fin de la troisième leçon à propos du pragmatisme (James, 2007 : 169-170) :

Le centre de gravité de la philosophie doit par conséquent se déplacer. Les choses de cette terre, longtemps rejetées dans l'ombre par les splendeurs des régions éthérées, doivent reprendre leurs droits. Grâce à ce changement d'éclairage, les questions philosophiques ne seront plus traitées par des esprits abstraits comme auparavant, mais par des esprits à la tournure plus scientifique, des esprits plus individualistes sans être irréligieux cependant. Ce changement qui devrait s'opérer dans le « siège de l'autorité », rappelle en quelque sorte la Réforme protestante. En effet, de même que les papistes ne voyaient souvent dans le protestantisme qu'une pagaille confuse et anarchique, le pragmatisme ne manquera pas d'apparaître sous ce même jour aux yeux des ultras du rationalisme : de pures inepties sans valeur philosophique.

Il faut comprendre que le pragmatisme est porté par des valeurs protestantes, dans un contexte favorable nord-américain : colonisation, interactions constantes entre individus et environnement à domestiquer, individualisme positif...

Le pragmatisme reste marqué par deux idées qui irriguent ou qui du moins irriguaient la démocratie américaine au tournant du dix-neuvième et du vingtième siècle : l'importance de se projeter vers le futur et de prendre des décisions en conséquence et l'idée que le temps permet des inventions, des constructions du futur.[...] Dans les deux cas, en lien avec l'anthropologie pragmatiste, c'est à travers la discussion, les questions et les réflexions que nos convictions sont formées et les institutions qui structurent le processus démocratique doivent s'y prêter.[...] Dans le pragmatisme, les institutions sont contingentes et doivent être constamment en évolution.

(Cometti, 2010 : 181)

L'idée centrale de la discussion sera de démontrer que les éducateurs québécois développent un « pragmatisme appliqué » (ce qui est en soi un pléonasme), dans un contexte post-moderne voyant l'individualisme et le libéralisme se développer. Pour mieux comprendre comment cette

méthodologie se déploie, il faut étudier l'interactionnisme, courant de pensée s'ancrant des deux pieds dans ce contexte paradigmatique, et dernière étape avant le comportementalisme. Arnold Rose (1962 : 15) liste les cinq principaux postulats de l'interactionnisme symbolique.

- Nous vivons dans un environnement à la fois symbolique et physique, et nous construisons les significations du monde et nos actions à l'aide de ces symboles.
- Grâce à ces symboles « signifiants », nous avons la capacité de prendre la place de l'autre (partage des mêmes symboles).
- Nous partageons une culture qui est un ensemble élaboré de symboles et de valeurs qui guide nos actions.
- Les symboles ne sont pas isolés mais font partie d'ensembles complexes.
- La pensée est le processus par lequel des solutions potentielles sont d'abord analysées en fonction des avantages/désavantages, puis choisies. Un acte est une interaction continue entre le 'je' et le 'moi', succession de phases qui viennent se cristalliser en un comportement unique.

L'interactionnisme symbolique se développe via la toile de fond pragmatique, tenue pour évidente par les théoriciens interactionnistes. Ce paradigme est élaboré en collaboration avec les départements d'anthropologie, de psychologie et de sciences politiques de l'école de Chicago. Ils cherchent à construire des démarches d'interventions sociales basées sur une certaine interdisciplinarité. La prise en compte d'autres lectures du monde, à l'image de celle de l'immigré arrivant en Amérique, en est un des fondements. L'interdisciplinarité cherche à multiplier les angles de vue d'un objet pour mieux l'appréhender, puis le travailler.

Par exemple, la ville est un laboratoire privilégié, aux prises avec des phénomènes complexes (criminalité, chocs culturels, ghettoïsation...). Chicago en constitue le parfait exemple. La période faste de son école, dans l'une des plus fascinantes expériences de recherches et de bouillonnements intellectuels de l'histoire des sciences humaines et sociales, se situe entre 1895 et 1935. Elle influence l'étude des villes nord-américaines (sociologie urbaine, études sur les migrations, urbanisme...), l'étude du travail et des métiers, de la culture, de l'art et du travail social. Certains auteurs y voient le terrain d'expression adapté de la religion et éthique protestantes :

Le point de départ est théologique : la remise en place du rôle des clercs dans la chrétienté, l'importance de l'appel que chaque individu reçoit et sur lequel il doit construire son existence, la diligence prudente comme devoir moral, ouvrent de nouvelles perspectives et bouleversent le monde des places et des statuts, des offices et des prébendes, cependant justifiés par l'institution papale, les intérêts princiers et le droit romain.
(Troeltsch, 1931 : 654)

Cette évolution se démarque d'une approche biologique et/ou raciale de l'individu. A partir de recherches qualitatives (les récits de vie et entretiens), les travailleurs sociaux mandatés par les

pouvoirs politiques cherchent à provoquer des résultats concrets d'assimilation des communautés immigrées ou des criminels, qui prospèrent dans le Chicago d'alors. Albion Small souhaite améliorer la condition de l'Homme via la sociologie et le travail social, concepts qu'il liait intimement. Celui-ci croit que le darwinisme social n'est pas une fatalité et que les rapports intercommunautaires et les interactions sociales peuvent être travaillées et évoluer positivement, dans l'intérêt des citoyens, et avec leurs propres énergies. A noter qu'il existe des affinités entre interactionnisme et comportementalisme, à l'image de Mead (1863-1931), sociologue, philosophe et psychosociologue interactionniste. Il enseigne à Chicago et mobilise de nombreux concepts du comportementalisme classique.

Mead est behavioriste dans le sens où pour lui le comportement d'un individu (ses actions) intègre une anticipation de ce que sera la réaction comportementale de l'autre si l'on pose tel acte plutôt qu'un autre. [...] L'important dans ce processus d'anticipation ne sont pas tant les caractéristiques psychologiques de chacun des partenaires que celles de leurs mises en situation et du contexte d'interaction dans lequel ils se trouvent.
(Macquet, Vrancken, 2003 : 152)

Ces idées offrent une place privilégiée à la perception de l'acteur et à son rôle dans la création des habitus et du monde social. Les interactions produisent le réel, et celles-ci se doivent d'être étudiées, sans tenter de forcer une vision particulière de la vérité. William Thomas ira dans le même sens avec le concept de *situation*. Dépassant le comportementalisme pur, il propose le *théorème de Thomas* : pour analyser une situation, il est nécessaire d'accorder une véritable place aux représentations de la personne envers cette situation donnée. Il s'agit de se distancier de sa propre vision de la réalité et d'admettre que les points de vue étrangers peuvent se construire, au contact de cultures, parcours de vies, origines géographiques ou situations économiques. Est attribuée une importance certaine aux interactions environnementales, avec prise en compte de la subjectivité des individus. Le sociologue et le travailleur éducatif doivent connaître les modalités de ces interactions pour entreprendre une action efficace. Ici s'ancrent les pratiques américaines du travail social communautaire, et la théorie de l'attachement, deux piliers de la prévention et de la protection de l'enfance québécoises. La conception de l'individu change radicalement par rapport à son équivalent européen. La conscience n'est pas conçue comme monique. Le soi est un processus, et produit de la conversation intérieure menée avec soi-même et les autres (même en leur absence, si l'on en croit Blumer, 1937). Les concepts de *Me, I, Self* et *Mind* permettent de mieux comprendre cette idée :

- Le *Me* : manière type d'agir en situation, fruit d'une intériorisation par l'expérience des attentes d'autrui à son égard. Il varie en fonction des situations et des circonstances.

- Le *I* est l'instance se rapprochant le plus de la conscience, en ce qu'elle voit les différents *Me* converser, intérieurement, permettant de faire des choix de positionnement en situation d'interaction.
- Le *Self* est constitué du *I* et des *Me*.
- Le *Mind* est composé par l'articulation des différents *Selves*. Il serait dans cette idée une entité, circulant au sein des individus et constituant un *ordre symbolique partagé*, dans une dynamique constante d'interactions et d'adaptations.

Les individus dégagent le sens et la signification à partir de ces interactions et d'un processus d'interprétation propre, mais ajusté, dans l'idéal, au *Mind*, ce dernier étant, par définition, évolutif et adaptable. En France, l'interactionnisme est resté peu connu, bien que la diversification des populations et le multiculturalisme appellent la mobilisation de théories mettant en avant interaction, échange, coopération et intersubjectivité (Macquet, Vrancken, 2003). Il ne faut pas sous-estimer le caractère radical de ce courant, en ce qu'il constitue une rupture avec la conception européenne de l'Homme.

Au cours de son existence, chaque être humain est relié aux autres de multiples façons [par ces valences]. Quand ces liens se dissolvent, l'être humain s'appauvrit en tant que personne et dépérit également. Les seuls êtres humains auxquels on pourrait appliquer la conception de l'homme comme système fondamentalement clos [homo clausus] sont certains types de personnes souffrant de psychoses sévères.
(Elias, 2010 : 61)

Il est intéressant de penser cette approche avec la dynamique de colonisation de peuplement, et comment les interactions avec l'environnement constituaient en Amérique du Nord des enjeux quotidiens pour les populations et leur épanouissement.

Dans ce contexte tant matériel, social et politique que culturel, l'américain n'est pas – contrairement à l'européen – dans une position passive, contemplative ou critique. Au contraire, il se confronte en permanence à l'environnement (matériel et humain) pour le transformer et donc le socialiser. Il ne raisonne pas ou ne disserte pas à son propos ; il s'y frotte littéralement. Il n'est pas spectateur de son lieu de vie, mais acteur au sens plein du terme, c'est-à-dire en action. Son intelligence [...] est pratique avant d'être spéculative.
(Macquet, Vrancken, 2003 : 144)

Quels liens avec le Québec et notre recherche ? Lors de la Révolution Tranquille, les Québécois vont s'intéresser à la pensée états-unienne, parce que les contextes sociologiques sont fort similaires. Il s'agit de deux terres de colonisation, ayant évolué loin de tout état central, et ayant vu leurs populations recomposer leurs relations à l'autorité, au territoire, à la

communauté...Des représentants de l'école de Chicago partiront au Québec dès les années 1940 pour présenter leurs travaux. Platt (1997 : 21) écrit :

Ostow (1984-1985) a mis en évidence l'intérêt constant de Hughes pour le Canada, son réseau de relations, et l'influence dont il y a joui. Après son retour de Chicago, il fut professeur associé à l'université Laval en 1942-1943, à McGill et à l'université de Montréal en 1965. [...] Il fit aussi de fréquents séjours d'été au Québec. L'année qu'il passa à Laval fut particulièrement importante en ce qui concerne les liens avec la sociologie française : Hughes occupa en effet la fonction de conseiller pour les politiques de développement des sciences sociales au Canada.

L'extrait suivant désigne Everett Hughes (1897-1983), sociologue de l'école de Chicago :

[...] si l'influence de Hughes a perduré, c'est en partie parce que les sciences sociales franco-canadiennes naissantes avaient certaines sources communes avec l'École de Chicago de l'entre-deux-guerres : Le Play, la démographie, ainsi que Léon Guérin et la géographie humaine française. [...] Shore démontre clairement qu'aux yeux des Canadiens, l'École de Chicago prend un sens qui est peut-être plus lié à leurs préoccupations écologiques qu'aux propriétés [...] et Hughes peut trouver place dans ce cadre.

(Platt, 1997 : 22)

Un certain Erving Goffman, chef de file de l'interactionnisme symbolique, et né au Canada de parents immigrés ukrainiens, fut élève de Hughes à l'université de Chicago. Jean-Charles Falardeau, docteur en sociologie, directeur adjoint du Centre de recherches sociales de l'Université Laval (1951-1961) y sera également formé :

Véritable symbole de l'accès au Québec à la modernité. Premier sociologue québécois à exercer officiellement sa profession, il introduit, en quelques sorte, le mode de pensée scientifique chez les intellectuels canadiens-français, dont il se démarque dès 1943, affirmant qu'il faut désormais penser la société en deçà de la théologie et au-delà du nationalisme.¹⁸

Jean-Charles Falardeau traduira l'ouvrage de Hughes, *Rencontre de deux mondes* (1972), analysant les effets de développement industriel sur la ruralité au Québec, l'organisation de la ville industrielle et les interactions en son sein. Avant et pendant la Révolution Tranquille, les chercheurs québécois regardent donc vers Chicago.

Au cours des années 1940 vient se juxtaposer un groupe de professeurs, [...] qui ont poursuivi des études supérieures en sociologie ou en économie dans des universités américaines. Ils sont plus préoccupés d'élaborer une science sociale positive que de diffuser une philosophie sociale reposant sur des valeurs morales.

(Mayer, 2002 : 38)

¹⁸ Discours de présentation du Prix « Louis-Gérin » dans les Prix du Québec, dans la catégorie scientifique de Jean-Charles Falardeau. 1984. www.prixduquebec.gouv.qc.ca

Les travaux d'Alinsky (1909 – 1972) soutiendront le développement du travail social communautaire, très développé au Québec, et dont les concepts fondateurs se rapprochent de ceux à l'origine de l'intervention-milieu. Cette relation à l'américanité semble tout de même complexe à appréhender au Québec. En 2019, un colloque fut organisé à l'université de Vancouver (Canada anglais) à propos du *colonialisme de peuplement et de la critique littéraire québécoise et franco-canadienne*. L'appel à contribution notait que :

Le colonialisme de peuplement, dans le contexte québécois et canadien, est très peu nommé dans les études en sciences humaines et sociales produites en langue française ; on ne retrouve que quelques occurrences du terme dans l'historiographie et la littérature savante. Dans les études littéraires, le terme est encore pratiquement inusité, employé seulement par quelques chercheur(e)s.¹⁹

Est-ce lié à une relation complexe avec l'américanité, ou la dynamique de colonisation ? Le témoignage de Languirand (1975 : 144) peut nous éclairer :

Tout se passe comme si j'avais peur d'être nord-américain ; comme si mon américanité avait été refoulée. Cela tient sans doute, me dis-je, à ce que nous sommes de langue française dans un continent anglophone. Tout a déjà été dit sur cette importante question. Elle s'impose, du reste, avec une telle évidence qu'on n'éprouve pas le besoin de s'interroger davantage sur notre américanité avortée. Mais, encore là, ce que je ressens me paraît venir de plus loin. Tout se passe comme si j'avais grandi en vase clos ; comme si on avait voulu me cacher quelque chose – une origine honteuse ; comme si, pour le Québec, l'Amérique du Nord, c'était ailleurs.

Dans ces conditions, l'on peut comprendre qu'une réflexion sur les dynamiques de colonisation soit relativement ardue. Les Québécois sont présentés, et se sont présentés à travers l'Histoire, plus volontiers comme des colonisés, et c'est ce que l'Histoire (notamment française) a avant tout retenu. L'invasion du pays par les Anglais aurait abouti à la constitution d'un îlot français dans un océan anglo-saxon qui, depuis, se débat contre vents et marées pour défendre ses particularismes. La réalité est comme souvent plus complexe. En résumé de sa thèse, Ferland (2015) notait que :

L'américanité québécoise se comprend comme la manière dont les Québécois ont développé un rapport singulier à l'espace, au temps et à la collectivité selon, d'une part, une attitude de rupture ou de continuité par rapport à la France et, d'autre part, selon l'influence des États-Unis.

Le Québec est pourtant et avant tout une colonie. Lorsque l'avion descend sur Montréal, cela apparaît facilement au connaisseur de l'Empire romain. En effet, ce dernier, lorsqu'il conquérait

¹⁹ https://www.fabula.org/actualites/le-colonialisme-de-peuplement-et-la-critique-litteraire-quebecoise-et-franco-canadienne-settler_87819.php

une *province*, construisait des villes et villages sur un modèle géométrique respectant un patron dit « à damier ». Les quadrilatères, ou plans hippodamiens²⁰, ainsi dessinés permettaient une rationalisation cadastrale, une circulation des biens et des personnes (et des armées) facilitée, de même qu'il favorisait un hommage aux dieux. Cette association entre modèle géométrique et rituels sacrés leur provenait du *bornage étrusque*.

Nous reprenons le travail de Macquet et Vrancken (2003) à propos de la colonisation en contexte états-unien, et développons que le Québec est également le produit de politiques s'ancrant dans une colonisation de peuplement. Nous ne perdrons tout de même pas de vue que les populations d'origine francophone furent, pendant longtemps, les perdantes de cette dynamique canadienne et américaine. Le Québec, le Canada, les États-Unis ou encore l'Australie se sont constitués via ce phénomène, se distinguant d'autres modalités de colonisation via certaines caractéristiques fortes (Lloyd, Metzger, 2006 : 4) :

- Des vagues d'immigration successives.
- Une marginalisation et/ou annihilation des natifs.
- Une importation du capital économique européen.
- L'abondance de terres.
- Des travailleurs disponibles nombreux et libres de tout engagement.
- Des institutions politiques conçues pour encourager l'économie.
- Le développement de cultures néo-européennes.

Le Québec est concerné par ces différents critères, bien que ce ne fut dans une Histoire singulière. Les interactions entre les Québécois et leur environnement, au cours de ces entreprises colonisatrices, auraient ainsi fait évoluer la configuration domaniale européenne vers une autre configuration : celle de la communauté (Macquet, Vrancken, 2003), et de la figure du colon (Bergeron, 1971).

Nous devons considérer le colonialisme de peuplement comme bien plus qu'un événement. Il s'agit d'une véritable structure, au sens anthropologique du terme (Wolfe, 1999). L'étymologie de « colonie » (de *colonia*, « terre cultivée ») ne renvoie-t-elle pas à celle de « culture » (de *cultura*, action de cultiver, culture, agriculture) ? Selon Wolfe, la logique du *Settler colonialism* est qu'il détruit pour remplacer. L'assimilation consiste donc à éliminer systématiquement la culture autochtone, et à la remplacer par celle de la culture dominante. Nous sommes loin du modèle du colon tel que décrit dans l'essai de Memmi (1957), et correspondant plutôt au modèle

²⁰ Hippodamos de Milet (498 av. JC – 408 av. JC) était un géomètre et ingénieur grec, réputés pour ses plans d'aménagement caractérisés par des rues rectilignes et larges se croisant à angle droit

français mis en place au Maghreb par exemple. En effet et dans cette configuration, les métropolitains dominent par la force une majorité, tout en exploitant les ressources géologiques et naturelles du pays. Il s'agirait de recréer à l'étranger une forme de féodalité, mais il n'est pas question de remplacement. La domination est certes quotidienne, socialement et légalement construite, et conçue pour perdurer en tant que telle. D'une certaine manière, il s'agit de la forme de domination exercée par le Canada sur le Québec, à partir de la prise de pouvoir anglaise. Néanmoins, le Québec est historiquement issu d'un phénomène de colonisation de peuplement, ou *d'installation* (Ishiguro, Yakashiro, Archibald, 2017).

Son existence même est basée sur le retrait et l'effacement de peuples autochtones de leurs terres, la réinstallation à long terme de peuples non autochtones sur ces terres, l'affirmation de la souveraineté et du contrôle canadiens, et la subsistance d'une politique, justice, économie, société et culture au service de l'ordre colonial. Dans les territoires maintenant connus sous le nom de Colombie-Britannique, par exemple, les fondements d'une société coloniale ont été jetés au milieu du XIXe siècle, avec des changements radicaux qui comprenaient (entre autres) l'immigration massive de personnes non-autochtones désireuses de s'installer à long terme, la mise en place d'un système de réserves visant à limiter les peuples autochtones à un pourcentage infime de la terre et l'adoption et la mise en application de lois sur la terre et l'immigration, favorables en général aux colons blancs. Comme le disent de nombreux politiciens et commentateurs du début du XXe siècle, l'objectif ultime, ou l'avenir présumé du Canada, était celui d'un « pays de l'homme blanc ». Même si ses formes spécifiques ont changé au fil du temps, cette forme de colonialisme blanc continue d'influencer le pays aujourd'hui – un bloc constructeur et un principe organisateur qui structurent les systèmes de gouvernance, de droit et de propriété du Canada, façonne ses relations sociales, et renseigne de la place qu'il occupe sur ce territoire. (Ishiguro, Yakashiro, Archibald, 2017 : 2)

Il serait alors possible de proposer au sein de la province un mécanisme de « double colonisation ». Au Québec, les populations françaises et autochtones avaient originellement appris à vivre ensemble, empruntant techniques, outils, méthodes de chasse et modes de transports (Nelles, 2017). Il s'agissait alors d'établir des comptoirs commerciaux avant tout, la coopération étant une nécessité à la bonne tenue des échanges.

Les autorités françaises se déclarèrent alors insatisfaites de l'avancement de l'état du Canada sous la gouverne du secteur privé. [...]. Une administration interventionniste forte, dotée d'un projet social et économique cohérent, généreusement financée par l'argent des contribuables et servie par une fonction publique compétente et imaginative, remit la colonie sur pied, en fit un joueur incontournable de l'échiquier géopolitique nord-américain et la propulsa vers le siècle à venir. Voilà le genre d'effort – une politique gouvernementale systématique et correctement administrée – que les Canadiens respectent d'instinct. A cet égard ils sont très français. L'admiration latente que suscitent les gouvernements dirigistes est peut-être l'un des héritages culturels les plus durables de l'Ancien Régime. (Nelles, 2017 : 53-54)

Il est couramment évoqué que la métropole se désintéressait complètement de ses colonies en Amérique du Nord. Le Saint-Laurent constituait tout de même une voie de communication idéale qui permettait à la France d'occuper des territoires allant de son embouchure jusqu'au Mississippi. Avec un climat et des conditions de développement ardues, particulièrement l'hiver, la colonisation au Canada se fit tout de même, certes laborieuse comparativement au voisin anglais du sud, d'autant que les seuls individus véritablement motivés par l'émigration, les protestants, étaient interdits de séjour au Québec (Chareyre, Pelchat, Rocher et Poton, 2014 ; Nelles, 2017). Les catholiques français, portant la devise « une foi, une loi, un roi », cherchèrent alors à convertir les tribus autochtones, pour en faire de la main d'œuvre et des alliés militaires contre les Anglais. Mais comparativement aux Treize Colonies, le Québec restera avant tout un comptoir commercial, de traite de fourrures, et de pêches. Le grand désavantage français sera l'absence d'une marine de guerre pouvant rivaliser durablement avec la redoutable *Navy* britannique, et le poids démographique sans commune mesure des futures États-Unis.

Les villes et villages québécois ont donc été initialement la conséquence de recherches de profits économiques liés aux activités commerciales, minières, forestières.... Il suffit de regarder par le hublot, en arrivant à l'aéroport de Montréal, pour constater que l'organisation de la ville est avant tout pratique, via d'immenses artères parallèles et perpendiculaires. L'Histoire des lieux de vie se confond avec des entreprises d'exploitation de ressources (Rouin, Chicoutimi, Rimouski, Gatineau...). Encore aujourd'hui, ces dernières occupent une place importante dans les dynamiques économiques québécoises, au point qu'il est possible, au Québec, et pour exploiter une mine d'or par exemple, de déplacer les populations habitant sur place, comme à Malartic en 2009. Notons que ce dernier projet avait été soutenu par des personnages politiques, lobbyistes connus, et officiellement payés par la compagnie d'exploitation. Nous pourrions ici développer sur le rôle de la finance d'affaires dans un pays comme le Canada, héritier de cette Histoire le liant aux grandes corporations.

Selon D'Allemagne (1966), ce projet d'exploitation économique a été longtemps contrôlé par les Canadiens-Anglais, ces derniers ayant imposé leurs techniques d'organisation du travail, leurs valeurs, dans un projet de neutralisation culturelle et politique de la province. Politiquement éloignées du pouvoir central, les communautés de vie québécoises se sont organisées en adaptation à des interactions régulièrement hostiles avec leur environnement, qu'il soit direct (forêt, météo...) ou indirect (politique, économie...). Leur survie pure et simple,

en tant que communauté, était en jeu, dans un contexte de domination outrageuse de la part du pouvoir anglo-saxon et de ses corporations. Ceci va générer d'autres modalités de lien social.

[...] les colons, en règle générale, ne perçoivent pas la réalité extérieure comme déjà expérimentée et connue. Ils découvrent ensemble une nature brute, vierge et surtout hostile. Les terres sont à défricher et à mettre en valeur ; les espèces végétales et animales sont partiellement inconnues et originales. De ce point de vue l'environnement matériel des hommes porte peu la trace d'une humanisation antérieure. Tout est à faire pour domestiquer, transformer, socialiser la nature en un lieu de vie humainement habitable. (Macquet, Vrancken, 2003 : 143)

La confrontation à cet environnement va ainsi bouleverser représentations et valeurs, ainsi que les formes de l'échange. Les références symboliques, pratiques et modes de vie évoluent et se distancient des modèles métropolitains. Par exemple et à propos de l'agriculture :

Les visiteurs européens jugeaient désuètes les pratiques agricoles des habitants, notamment les champs ponctués de souches, les clôtures écroulées et le fumier entassé sur la glace qu'il fallait faire disparaître au printemps. C'était sans tenir compte de la fertilité remarquable de la terre fraîchement défrichée et de la pénurie de main d'œuvre. Ce qui semblait rétrograde et signe de négligence aux yeux des étrangers se justifiait parfaitement dans le contexte canadien. (Nelles, 2017 : 63)

Avant l'invasion anglaise, les seigneurs féodaux métropolitains se désintéressent relativement de la contrée nord-américaine, et vont laisser place à la bourgeoisie marchande, aux grossistes, aux ouvriers spécialisés, dont les compétences et spécialités sont recherchés. La demande est croissante. Les pouvoirs sont redistribués et cela engendre de nouveaux types de relations sociales. L'impact sur la sphère symbolique est tout à fait intéressant. Au sein d'une société constamment en alerte face aux dangers, l'imaginaire évolue vers des croyances, des histoires, et des représentations renvoyant aux éléments environnant l'habitant. Par exemple :

Dans cet environnement extrême et dangereux, le naturel s'effaçait rapidement devant le surnaturel. Les tremblements de terre s'accompagnaient de signes lumineux et d'apparitions. Les hurlements des loups et les craquements des branches dans l'obscurité s'expliquaient par la présence de loups-garous. Les lucioles et les feux follets hantaient les esprits troublés. Le diable, présence maligne et maléfique au milieu des colons qu'il tentait, tourmentait et possédait-servait d'explication toute faite aux malheurs, accidents, âmes perdues et objets disparus. Rien d'étonnant à ce que les Canadiens, à la vue des ombres dansantes de l'âtre, les soirs de tempête, se soient crus les proies des sorcières et des spectres. Ils ripostaient à grands renforts de jurons, de remèdes de grand-mère et d'incantations religieuses. (Nelles, 2017 : 70)

Les termes (et parfois insultes) incluant « ostie », « tabernacle », « calice de Christ » ou encore « calvaire » sont autant d'héritages de ces dynamiques. Il n'est pas étonnant que l'institution et

l'éthique catholique furent immédiatement une source importante d'organisations sociales et d'encadrement des comportements, et le porte-drapeau de la colonisation des territoires québécois.

Les leaders de la colonisation portaient soutane et s'affublaient du titre de missionnaire-colonisateur : il serait intéressant d'interpréter tout le sens qu'enferme ce titre. La colonisation québécoise, parmi d'autres spécificités, a celle d'être religieuse. (Maurissonneau, Asselin, 1980 : 148)

Le « mythe du Nord » (Maurissonneau, Asselin, 1980), s'inscrit dans une perspective millénariste, en ce qu'il a cristallisé les aspirations d'indépendance et de liberté de la population québécoise, tout en étant un processus d'occupation et d'exploitation, ayant permis le développement d'une petite bourgeoisie. La proposition de ces auteurs est que la colonisation fut :

Aussi réponse de l'État au contexte global nord-américain, c'est-à-dire à un ensemble d'éléments économiques et culturels par rapport au groupe d'ici : le grand capital et la culture anglo-saxonne assimilatrice. Le clergé, cet État dans l'État, et l'État lui-même, ces grands « metteurs en forme » de société, imaginèrent une géopolitique qui profita à l'expansion du capital, qui était même, pour une part, à son service et, objectivement, alliance du capitaliste et du curé et du politicien, mais qu'on peut voir aussi comme alliance contextuelle qui n'implique pas obligatoirement communauté d'idéologie. (Maurissonneau, Asselin, 1980 : 148)

L'approche interactionniste et pragmatique du colon fut intégrée à l'éthique de fraternité et de coopération issue des traditions catholiques et domaniales, dont nous avons vu que certaines dispositions avaient été conservées. Il est certain que les autochtones firent les frais de cette politique de colonisation, cernés dans des politiques d'assimilation (pensionnats, confiscations d'enfants, intégration dans l'économie capitaliste...) tout en voyant leurs territoires historiques réduits à la portion congrue (Beaulieu, Gervais, Papillon, Picard, 2013).

Dans les années 1960, la Révolution Tranquille a permis la cristallisation d'aspirations centenaires, dans un contexte bouillonnant et favorable, et la reconquête des espaces symboliques (culture, éducation, santé), et économique (nationalisation des ressources), l'État devenant « l'organisateur en chef ». Cette idée est corroborée par Cardinal, Couture et Denis (1999), qui remettent en cause l'historiographie dominante voulant que la Révolution tranquille ait été une rupture violente entre obscurantisme religieux et lumières de la modernité. Maurissonneau et Asselin (1980 : 154) poursuivent en expliquant :

À une géopolitique régionale où les notables du clergé et de l'État apportent une parole d'espoir et l'accroissement de leur pouvoir, succède une géopolitique nationale où s'entend

la même parole messianique. La promesse de la différence assurée, de la culture conservée, de la race ou de la nation qui doit survivre, est toujours fondée territorialement. Hier au Nord par le colon, aujourd'hui au Québec tout entier, par la petite et moyenne entreprise (PME).

Une lente sédimentation d'aspirations et de pratiques a trouvé un contexte favorable dans les années post Seconde-Guerre mondiale, et abouti au transfert des compétences d'organisation de la société de l'Église à l'État. Cette évolution a été validée par le Canada et les États-Unis, afin d'encourager la création d'un marché économique favorable à la consommation et au développement du libéralisme. L'indépendance, ou tout du moins une autonomie accrue, furent à l'ordre du jour, mais les référendums de 1980 et 1995 échouèrent. Maurissonneau et Asselin (1980 : 154) décrivent l'évolution de la société québécoise, une fois l'Église dépossédée de ses prérogatives terrestres et symboliques :

Ces nouveaux clercs de l'État laïque remplacent les anciens de l'État clérical : ils sont les nouveaux définisseurs et contrôleurs de l'identité québécoise. Leur parole n'est pas chaude comme celle des leaders de la colonisation/décolonisation — du curé Labelle au premier ministre René Lévesque — elle est plutôt froide. Le mythe, chez eux, vire à l'utopie : la planification chasse la spontanéité. Si le mythe du Nord, c'est le mythe de l'État, pour ces nouveaux missionnaires, l'État n'est pas un mythe, il doit être hautement technicisé, pour être une Providence efficace. Les projets de ces missionnaires sont lourdement economicistes : l'État devient de plus en plus gestionnaire. La parole mythique du politique camoufle mal le comptable-planificateur et ses rêves empruntés au modèle Scandinave pour le social et au modèle français pour les structures étatiques elles-mêmes. Les technocrates sont impatients que la politique, petite et grande, cède le pas (une fois réglée la question nationale) à la technique. La géopolitique est morte, vive la géotechnique ! Le pays n'aura plus besoin de parole signifiante pour être et demeurer : il sera devenu État.

Nous nous gardons ainsi de considérer certains événements historiques comme des ruptures drastiques. Une telle conception favorise l'émergence de mythes dont la fonction de rassemblement est bien connue. Nous souhaitons plutôt envisager l'Histoire des organisations de protection de l'enfance comme des continuités s'articulant différemment selon les contextes. La Révolution Tranquille n'est pas, à ce titre, la mise à l'écart radicale et définitive du passé, comme la loi de 1905 en France n'est pas une laïcisation complète de la société. Par rapport à la protection de la jeunesse, Mayer (2002), et Joyal et Chatillon (1996) expliquent que la tradition « institutionnelle » héritée du modèle catholique, perdurera jusque dans les années 1990. Ainsi, le nombre d'enfants placés augmentera sans cesse jusqu'en 1993, en dépit des critiques, et de l'évolution plutôt à la baisse dans le reste du Canada. Ces conditions d'évolution historiques et politiques ont-elles amené le développement de formes de l'échange spécifiques venant nourrir les pratiques, entre héritage religieux, aspirations fortes à la modernité et influence américaine ? Existe-t-il un « modèle » québécois ?

4.3.3 L'émergence d'un modèle québécois ?

L'Histoire et les conditions de développement du Québec furent donc propices au développement de modalités d'échanges éloignées du modèle domanial européen. A propos de la dynamique de colonisation, Macquet, Vrancken (2003) décrivent à propos du contexte nord-américain le développement d'une valorisation de l'autonomie des individus, dans leur force de travail et leur capacité d'auto-discipline. Pour aller plus loin, nous mobilisons l'historien Robert Wiebe (1967 : 67-68), qui met en avant trois caractéristiques principales à propos des colonies de peuplement. Bien qu'il ait étudié spécifiquement les communautés protestantes américaines, il nous semble que certaines idées puissent être transposées au contexte québécois :

- Trait « insularité » : chaque colonie s'installe sur des bases géographiques locales et mise sur ses propres ressources humaines et techniques. Ce localisme renforce la demande de coopération interindividuelle, la cohésion sociale mais aussi le conformisme. [...] C'est aussi un gage de démocratie directe, participative, [...] permettant un contrôle direct de agissements de chacun, en face à face.
- Esprit « millénariste » : [...] c'est celui d'une société humaine et juste, capable d'incarner les promesses des Écritures, de reposer sur la coopération de tous afin de produire une œuvre commune).
- « Liberté de conscience » se double d'une méfiance à l'encontre de toute forme de pouvoir ou d'autorité externes. [...] L'ordre moral ambiant fait que l'on compte sur ses propres ressources.

L'on comprend ici que l'environnement occupe une place beaucoup plus importante dans les dynamiques sociales que dans la conception de *l'homo clausus* (Elias, 1991) européen. Qu'il s'agisse de la nature, ou de l'Autre, l'impératif de cohésion au sein des colonies devient patent. Mais il doit aller de pair avec une importante capacité à se contrôler, à se maîtriser, les instances de pouvoir étant lointaines, et l'appel à la force étatique venant en contradiction avec les aspirations de libération et d'accomplissement de l'œuvre de Dieu sur Terre des colons.

Nous avons étudié précédemment comment la colonisation québécoise a été menée par le clergé catholique. Les implantations agricoles et forestières établies renvoient à l'idée de la quête d'un paradis, et d'une Terre propice à l'accomplissement de la volonté de Dieu. La posture du colon québécois, devant un environnement à domestiquer, via l'agriculture notamment, implique l'initiative, l'autonomie et le besoin de coopération horizontale au sein de communautés parfois isolées. Ces idées vont à l'encontre de la conception européenne de la soumission et de la négociation avec un pouvoir et un l'ordre établi, dans des configurations plus figées. Par exemple et à propos des relations entre Église et populations au Québec, Geloso (2012) écrit :

En dépit de son influence sur les individus, elle était le résultat d'associations volontaires. Elle produisait un sentiment de communauté et de spiritualité que plusieurs individus jugeaient – somme toute – nécessaire pour la conduite de leurs vies. La pression sociale qu'elle exerçait était puissante, mais celle-ci ne devrait pas être confondue avec la coercition légale puisque rien n'empêchait quelques courageux de briser les normes et essayer de changer l'avis des autres. En effet, puisque l'Église était composée de membres volontairement consentants, il était tout à fait possible de transgresser la foi catholique, de la renier ou même de se convertir à une autre confession.

Nous retrouvons dans cette dernière citation la liberté de conscience décrite dans la triade de Wiebe (1967 : 67-68), et la possible distanciation avec la communauté, malgré l'Église qui, à l'époque, officiait comme organisatrice des mœurs et des relations sociales. D'après Macquet et Vrancken (2003), le corollaire du sentiment d'appartenance à la communauté est un indispensable auto-contrôle individuel. Parce que la proximité impose la présence de l'autre, potentiellement fou, déviant ou délinquant, il est indispensable de créer les moyens, rapides et efficaces, de sa réhabilitation. La priorité est un renforcement de ses mécanismes d'auto-régulation. La survie de la communauté est en jeu, et la fragilité des colonies catholiques dans un continent politiquement et culturellement protestant impose des réponses pragmatiques. Il n'était pas possible de compter sur l'État en toutes circonstances au Québec. Les distances sont importantes, la nature parfois hostile, les conditions de vie ardues. L'objectif principal du contrôle social peut aisément devenir l'auto-contrôle et les habiletés sociales, avec pour objectif une adaptation des comportements, et une intégration adaptée au sein de la communauté garantissant une vie de liberté. Si cela n'est pas possible, les sanctions sont potentiellement lourdes et fortement normatives.

Une telle configuration culturelle peut-elle impacter la pratique d'éducation au sein de la protection de la jeunesse ?

L'effort et la prévoyance nécessaires au maintien de la supériorité du groupe dominant se traduisent, dans les relations internes du groupe, par le renforcement du contrôle que ses membres exercent les uns sur les autres. La peur née de la situation du groupe en tant que tel, de sa lutte pour le maintien de sa supériorité, de la menace plus ou moins grave qui pèse sur lui, favorise la stricte observation d'un code du comportement, le développement d'un Surmoi.
(Elias, 1975 : 209).

Ces modalités d'autocontrôle internes seraient donc potentiellement exacerbées au Québec (comparativement à la France), de par son Histoire et les formes de l'échange ayant été produites par (et ayant produit) cette Histoire. Le comportement et l'environnement occuperaient par exemple une place centrale dans les préoccupations et conceptions du monde. Tenant compte de l'idée de Macquet et Vrancken (2003) énonçant que l'institution constituerait

une préparation aux échanges promus au sein d'une société donnée, l'activité des éducateurs en protection de la jeunesse serait ainsi particulièrement axée sur le développement de cette capacité :

Le fonctionnement très différencié des sociétés occidentales pratiquant la division du travail est conditionné dans une large mesure par le fait que les couches inférieures, rurales autant que citadines, s'habituent à régler leurs comportements et leurs activités en fonction de la connaissance qu'elles acquièrent des interdépendances futures et lointaines. [...]. Elles imposent, la plupart du temps sous l'effet d'une forte pression sociale, le refoulement progressif des impulsions du moment, une attitude générale plus disciplinée, conséquence d'une meilleure connaissance des interdépendances du réseau dans le cadre duquel elles travaillent et du rôle, de la position qu'elles y tiennent. [...]. Les couches « inférieures » sont de plus en plus exposées à l'influence des contraintes extérieures, qui se transforment dans le psychisme de l'individu en autocontraintes. Elles connaissent aussi un accroissement de la « tension horizontale » entre l'appareil d'autocontrôle, le Surmoi et les énergies pulsionnelles réglementées ou refoulées, plus ou moins transformées et privées d'exutoires.

(Elias, 1975 : 207)

Contrairement à la France, les Québécois ont profité de la Révolution Tranquille pour nationaliser complètement leur système de protection de la jeunesse. Chaque élément du système est interdépendant, et nous proposons que la tension horizontale décrite par Elias s'applique tout à fait dans ce contexte. L'autocontrôle, la surveillance, et la réglementation importante des pulsions et énergies, en sont des éléments signifiants. Selon Elias (1975 : 209), une telle dynamique ne peut se mettre en place exclusivement de manière pacifique, justifiant des pratiques coercitives et mobilisant une forme de violence légitime :

Au niveau de l'individu, cette peur s'exprime par la crainte de la déchéance personnelle, de la perte de prestige aux yeux des autres membres de sa société ; c'est cette crainte – inoculée à chaque individu sous forme d'idée obsessionnelle – qui assure, qu'elle se déguise en pudeur ou en « sens de l'honneur », la reproduction fidèle du comportement distinctif et de la régulation rigoureuse des pulsions dans chaque membre de la société.

L'Histoire québécoise a produit des formes de l'échange particulières, dont nous avons tenté de réfléchir certaines modalités en prenant en compte la dynamique de double colonisation et l'influence de l'éthique catholique. Un parallèle entre des formes d'échanges décrites par Macquet et Vrancken (2003) à propos des États-Unis d'Amérique, a été développé tout en respectant les particularismes de la société québécoise. Certaines de ces caractéristiques propres au Québec semblent exacerbées depuis quelques dizaines d'années par la présence au Sud d'un important pôle culturel : les États-Unis. Pendant la Révolution Tranquille, le Québec a développé un important réseau d'aide et de soutien aux populations, en mobilisant plusieurs influences et références auprès des États-Unis.

Chapitre 5 : L'analyse du travail d'éducation dans une comparaison culturelle.

5.1 Le travail d'éducation spécialisée en internat.

Notre préoccupation est de poursuivre la construction d'un cadre théorique permettant la comparaison et la compréhension du travail d'éducation entre France et Québec. Nous poursuivons notre cheminement vers l'activité en précisant le cadre de nos réflexions concernant l'ancrage de la cognition des acteurs en contexte. En éducation spécialisée, une telle prise de distance n'est pas facile à opérer :

Les problèmes de la culture et de l'apprentissage sont inséparables depuis des siècles pour la bonne et simple raison que l'un des objectifs premiers de l'apprentissage est justement de transmettre la culture de génération en génération. Et pourtant, la plupart des éducateurs ont oublié cet aspect culture jusqu'à ce qu'ils y soient brusquement confrontés dans le contexte bien réel des classes multiculturelles.
(Kozulin, Gindis, Ageyev, Miller, 2003 :7)

Cette dernière citation fait particulièrement écho à notre expérience personnelle de chercheur, de formateur et d'éducateur. En effet, jamais la notion de culture ne fut abordée autrement que comme l'apanage des minorités avec lesquelles nous étions amenés à travailler en tant que professionnel. Des questions nous furent posées telles que : comment travailler avec les minorités turques ? musulmanes ? d'Europe de l'Est ? Avec la communauté des gens du voyage ? Nous avons réfléchi à de telles démarches. Mais qu'en est-il de notre propre culture, de nos propres représentations, outils psychologiques, et de leur impact à propos du travail d'éducation et du travail éducatif ? Comme l'écrivait Wittgenstein (1990 : 55) : « Comme il m'est difficile de voir ce que j'ai sous les yeux ! ». Feuerstein (1990) décrit comment la médiation ne peut exister qu'à partir de la réunion de dix critères, et nous éclaire sur ce que peut être l'impact de la culture via la relation d'éducation :

- *L'intentionnalité* : l'éducateur attire l'attention du sujet à propos d'une situation particulière, et manifeste ainsi son intention d'éduquer.
- *La signification* : l'éducateur tente d'explicitier la situation rencontrée, et/ou accompagne l'individu à une recherche d'explicitation.

- *Le comportement de partage* : l'éducateur profite de l'expérience pour développer des valeurs de coopération et de socialisation.
- *Le sentiment de compétence* : l'éducateur valorise et transmet une certaine confiance à l'individu. Il met l'accent sur ses aptitudes plutôt que sur ses difficultés.
- *La régulation et le contrôle du comportement* : l'éducateur souhaite ici accompagner les processus décrit précédemment dans une dynamique maîtrisée et rationnelle. L'éduqué est encouragé à mettre de côté l'exploitation spontanée et impulsive de la situation.
- *La transcendance* : l'éducateur cherche à créer du sens chez le sujet éduqué, à partir d'une expérience vécue via la situation d'éducation.
- *La confrontation aux défis* : l'éducateur accepte que la situation représente un enjeu à surmonter, avec l'éduqué, et que chacun devra affronter la complexité potentielle et l'inconnu présenté par celle-ci.
- *La différenciation individuelle* : Particulièrement variable en fonction des contextes, parce que dépendante des représentations que l'on se fait des concepts impliqués, ce dernier critère désigne les tensions entre enjeux individuels et collectifs, lors de l'expérience d'éducation.
- *La projection et la planification* : L'objectif des éducateurs est de créer une certaine forme d'ordre, qu'elle qu'en soit sa définition et ses modalités. Ce critère désigne les étapes et la méthode que l'éducateur va tenter de transmettre à l'éduqué pour s'approprier la situation.
- *La conscience de la modifiabilité* : Ce dernier critère désigne la croyance que chaque individu, quel que soit son profil, ses aptitudes et difficultés, peut être affecté par une relation d'éducation, et dépasser ce qu'il s'impose, ou ce qui est imposé comme limite par son environnement.

Il est aisé de comprendre à quel point ces différents critères seront différents dans leurs modalités d'appropriation et d'exécution, en fonction de leurs contextes et des formes de l'échange nourrissant leur élaboration. La conception de l'individu, du collectif, de l'individu dans le collectif, ou encore la croyance en la modifiabilité, sont autant de données pouvant se décliner de multiples façons. De nombreux auteurs ont travaillé sur les liens entre éducation et contexte socio-historique, et dans ce chapitre, nous développerons autour du concept de travail d'éducation, objet de notre recherche, et construirons notre cadre théorique autour de l'approche socio-historique de Vygotski et Bruner. Cette dernière nous semble porter un potentiel de compréhension et d'analyse fort, validé notamment par Ageyev (2003 : 217) :

Même si, par exemple, la contribution de Vygotski se limitait à son travail dans l'éducation spécialisée, son impact serait déjà impressionnant sur l'éducation multiculturelle moderne. Si nous incluons les enfants handicapés dans la catégorie générale des « élèves culturellement différents », comme cela se fait volontiers de nos jours, l'apport de Vygotski à l'éducation multiculturelle ne peut être sous-estimé. Je ne peux qu'être d'accord avec Gindis (1995) : « Lev S. Vygotski a proposé un cadre théorique unique pour la pratique la plus complète, inclusive et humaine de l'enseignement spécialisé que l'on ait connu au vingtième siècle ».

Tout d'abord, quel est « l'axe de pertinence » (Odin, 2011) du travail de comparaison mené ici ? Certains termes employés méritent éclaircissement, notamment les définitions que nous retenons de l'éducation, du travail éducatif, du travail d'éducation... Nous nous appuyerons pour ce faire sur les travaux de l'équipe *Profeor-CIREL* (Niewiadomski, Champy-Remoussenard, 2018). Avant cela, rappelons que l'éducation est un fait social total, au sens de Durkheim (1895 : 19). Il s'agit de :

Toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure ; et, qui est générale dans l'étendue d'une société donnée tout en ayant une existence propre, indépendante de ses diverses manifestations au niveau individuel.

De même :

Elle est un processus de transmission, la voie par laquelle les générations adultes imposent aux enfants, en exerçant sur eux une pression continue, les différentes manières de voir, de sentir et d'agir que sont les autres faits sociaux.
(Jankélévitch à propos de Durkheim, 2003 : 156)

Ces deux propositions ont été vivement commentées et critiquées (Foucault, 1975), en ce qu'elles viennent signifier d'emblée à propos d'une sensibilité culturelle et sociale propre à la France de la III^{ème} République. Durkheim (1922) concevait l'éducation en tant qu'outil permettant à l'individu d'évoluer de son état de nature vers la socialisation, les institutions assurant un rôle central en tant que matrice productrice d'une certaine forme de lien social valorisée et reconnue comme pertinente. Il promouvait une relation quasi-automatique entre bonheur et intégration dans un ensemble social cohérent :

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné.
(Durkheim, 1922 : 41).

Cette dernière proposition a longtemps représenté un paradigme de l'éducation puissant en France, à propos de la reproduction des classes sociales et de leurs habitus, et du développement de l'individu en tant qu'entité appartenant à un ensemble national. Selon Dumont (2005), cette

pensée, décrivant un processus recherchant de la part des enfants et adultes une adhésion à des idées, valeurs et connaissances reconnues comme universelles et essentielles à l'intégration au sein de la communauté nationale, serait toujours vivace. Il est bien entendu épistémologiquement impensable, malgré leur passé historique commun, de transposer automatiquement une telle approche dans le contexte québécois. La France est un pays qui s'est construit dans des luttes entre l'État central et les régions. Le Québec, terre d'une double colonisation, a dû défendre son particularisme culturel dans un continent anglo-saxon protestant, en étant jusque dans les années 1960, privé du contrôle économique et politique de ses ressources. De plus, son caractère colonial nécessite une approche anthropologique propre.

Selon Charlot (1987), l'éducation est de différente nature selon son contexte de *praxis*. C'est à dire qu'en admettant que l'Histoire caractérisant une société A, est différente de celle d'une société B, le travail d'éducation valorisé au sein de la société A sera différent de celui pratiqué au sein de la société B. Idée simple mais complexe dans ses efforts de compréhension. Il nous faut pourtant trouver une définition de notre objet de recherche faisant consensus en France et Québec, qui s'ancre dans les paradigmes actuels majoritaires au sein de ces deux sociétés occidentales (Tröhler, 2013).

L'étymologie du mot : *ex-ducere* signifie « *faire sortir de soi, développer* », impliquant d'emblée un mouvement, et l'extraction d'une condition naturelle. Le dictionnaire québécois USITO²¹, propose la définition suivante de l'éducation :

- Art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales ; moyens mis en œuvre pour assurer cette formation.
- Développement méthodique d'un sens, d'une faculté par un entraînement et des exercices appropriés.
- Connaissance et pratique des bonnes manières de la société.

Cette proposition décline l'éducation en tant qu'activité, avec ses moyens, mais également via les effets recherchés (développement individuel et intégration sociale). De son côté et dans la même idée, le dictionnaire Larousse²² écrit que l'éducation est une :

- Conduite de la formation de l'enfant ou de l'adulte.
- Formation de quelqu'un dans tel ou tel domaine d'activité ; ensemble des connaissances intellectuelles, culturelles, morales acquises dans ce domaine par quelqu'un, par un groupe.

²¹ Premier dictionnaire créé uniquement à partir de corpus linguistiques québécois, et fondé par un groupe de recherche de l'université de Sherbrooke. Lancé en 2009. <https://www.usito.com/>

²² <https://www.larousse.fr/>

- Mise en œuvre de moyens propres à développer méthodiquement une faculté, un organe.
- Connaissance et pratique des bonnes manières, des usages de la société ; savoir-vivre.

Ces deux définitions décrivent l'éducation comme processus de développement et de transmission de connaissances, dans des tensions entre culture, société et individus. La définition québécoise invoque un art (reprenant Arendt, 1961), pendant que le Larousse préfère évoquer une conduite. Il est néanmoins difficile d'amorcer une démarche comparatiste à partir de ces deux définitions. Il faut aller plus loin et s'intéresser selon nous au « travail d'éducation ». Ce terme désigne :

Les activités déployées par les différentes instances éducatives en direction d'individus en développement ou en devenir. [...] Il participe à engager le travail éducatif.
(Starck, 2018 : 49)

Le travail d'éducation désigne donc les pratiques d'éducation mises en place par les professionnels. Il s'agit de la traduction concrète et observable de conceptions, de valeurs et de prescriptions, via des pratiques, outils, médiations... Il désigne les modalités d'élaboration et d'application de l'activité auprès des individus accompagnés. Nous noterons que cette définition peut potentiellement englober des pratiques éthiquement questionnables au regard des normes et valeurs actuelles. Le conditionnement, les punitions, ou autres pratiques pouvant soulever l'opprobre, ne seront pas évacuées de notre analyse. Dans nos entretiens, nous avons en effet identifié certaines de ces pratiques, et nous les considérerons sans discrimination en tant que pratiques d'éducation. Il est important de les analyser dans ce qu'elles viennent signifier de l'activité, tout en distinguant en quoi elle ne vise pas l'établissement d'un « travail éducatif » (Niewiadomski, Champy-Remoussenard, 2018). Piot (2018, même ouvrage : 9) définit ce dernier comme devant viser :

La construction de sujets conscients et autonomes, à la fois héritiers critiques du passé et créateurs d'un avenir en mouvement.

Mais il reconnaît dans le même temps qu'il s'agit :

d'une acceptation humaniste de la notion de travail éducatif, dans une logique où les perspectives socio-anthropo-culturelles l'emportent devant les préoccupations gestionnaires et la recherche de l'efficacité immédiate.
(p.10)

Marpeau (2011) illustre cette perspective humaniste en développant que le travail éducatif est un processus d'autorisation, permettant à la personne accompagnée de se situer, à la hauteur de ses capacités, en tant qu'auteur de ses actes dans un faisceau d'interactions sociales. Le travail

éducatif serait un processus, (*pro* : vers l'avant, *cedere* : marcher), et une *praxis*, liant intimement théories et expériences immanentes. L'éducateur chercherait ainsi à créer des espaces d'élaboration sécurés et des processus d'autorisation, pour permettre à la personne de se sortir de phénomènes de répétitions et de captations. Quant à la dimension sociale de l'éducation, elle est la prise en compte des rapports sociaux et du rôle tenu par la personne dans les organisations dans lesquelles elle évolue. L'éducateur se doit d'être le plus conscient possible de ces dimensions, de sa propre place et du sens de son accompagnement dans l'histoire et la problématique des personnes. Selon Vallerie (2009), et en France, sa fonction éducative est construite essentiellement via sa formation et ses expériences passées, personnelles et professionnelles. Qu'en est-il de l'éducation spécialisée ? En France et au Québec, il s'agit d'un champ professionnel hétérogène et multiple dans ses réalités. Selon le dictionnaire USITO, l'éducation spécialisée regroupe :

L'ensemble des services éducatifs adaptés à l'enseignement des élèves connaissant des difficultés liées à une déficience d'ordre physique, intellectuel, psychologique ou social.

Selon le Larousse, l'éducation spécialisée est :

L'ensemble des mesures organisant la rééducation des enfants inadaptés et handicapés ou la réinsertion sociale des délinquants.

Jaeger (2009 : 125) écrit que :

L'éducation a un sens plus large que l'instruction ou l'enseignement, dont le but est la transmission de connaissances. L'éducation inclut des fonctions d'accompagnement et de médiation. Elle est dite spécialisée lorsqu'elle concourt à l'éducation d'enfants et d'adolescents [...] présentant des déficiences psychiques, physiques ou des troubles du comportement ou en difficulté d'insertion.

La mise en place de médiations éducatives constitue le cœur de métier des éducateurs spécialisés et psychoéducateurs, en France comme au Québec. En tant que médiateurs, les professionnels agissent, selon Vygotski, sur la « zone proximale de développement ». Goos (2008 : 293) écrit à ce propos (traduction par nos soins) :

Les perspectives socioculturelles sur l'apprentissage et le développement prennent racine à partir des travaux de Vygostky au début du XX^{ème} siècle. Vygostky a introduit le concept maintenant réputé de Zone Proximale de Développement (ZPD), pour expliquer comment la cognition individuelle trouve ses ressources dans l'interaction sociale. Il proposa que la ZPD est créée lorsque les interactions de l'enfant avec un adulte un pair plus capable éveillent des fonctions mentales n'ayant pas encore maturées.

Une partie du travail d'éducation mis en place par les professionnels sera, nous l'anticipons, dirigé vers l'enfant et son développement en tant qu'individu, via des modalités reprenant la définition de Feuerstein (1990) présentée plus haut. Dans quels objectifs sont mis en place des médiations et ce travail d'éducation ? Nous proposons qu'il s'agisse avant tout de combler un manque. Notons en effet que les enfants accueillis sont couramment désignés via une terminologie renvoyant à la carence :

- « Orphelins » ou « abandonnés » : c'est-à-dire absence de parents ou de famille.
- « Carencés affectivement » ou « carencés éducativement » : ces termes renvoient à un manque d'éducation et d'affection.
- « Inadaptés » : manque d'adaptation.
- « Cas sociaux » ou « asociaux » : absence de compétence liée à la sociabilité et à la socialisation.

Ce constat rapide nous amènerait à penser la question de la médiation et du travail d'éducation via une recherche de la compensation de ces manques, qu'ils soient identifiés en tant qu'affectif, éducatif, ou de repère et de cadre. Les éducateurs mobiliseraient ce qu'ils identifient comme pertinent pour toucher et faire évoluer les perspectives de ces enfants, en rétablissant voire en comblant ce manque. Notre souhait est de comprendre les modalités de ce projet.

Mais si, dans ce vaste secteur d'activités qu'est l'éducation spécialisée, nous avons opté pour une recherche à propos du travail d'éducation au sein des internats en protection de l'enfance, c'est parce que les éducateurs sont confrontés au quotidien à des questionnements et enjeux autour de la famille, de la construction psychique, de la justice, de la maltraitance, de l'administration... La relation à l'enfant ne constitue qu'une partie de leur travail. Et il n'est pas possible et pour les professionnels de prendre systématiquement des décisions réfléchies à la lumière de travaux empiriques ou de recherche garantissant la pertinence d'un acte, d'une parole... Il s'agit d'un travail particulièrement riche et diversifié, que nous espérons pouvoir mettre en lumière notamment via l'étude de la mobilisation des ressources culturelles dans la construction de l'activité.

En France et au Québec, le placement d'un enfant dans un foyer de l'enfance est la conséquence d'une décision judiciaire ou administrative. Celle-ci s'appuie sur les signalements de travailleurs sociaux, éducateurs, professeurs des écoles, policiers ou citoyens... Les motifs de placement sont des dangers ou risques de danger dans le développement de l'enfant, sous forme

de carences éducatives et affectives, occasionnant ou risquant d'occasionner des comportements inadaptés. En France et au Québec, la notion de danger ou de risque de danger n'est pas sans créer des discussions et débats. Lors d'un entretien avec un éducateur québécois d'origine haïtienne, celui-ci m'a décrit comment les parents haïtiens récemment installés en Amérique du Nord sont déboussolés devant les interdits éducatifs au Québec, par exemple celui de la violence physique. Cette population est en conséquence surreprésentée au sein de la protection de la jeunesse, parce que n'épousant pas les mœurs et pratiques majoritaires. En ce sens, la protection de l'enfance est un :

puissant agent de régulation sociale des comportements individuels ; [...] dont la fonction latente consiste à (ré)inclure l'individu déviant dans la structure culturelle.
(Macquet, Vrancken, 2003 : 119)

En France, un rapport de la HAS (2008 : 13-14) propose les caractéristiques suivantes à propos du public accueilli :

- Réalité de la maltraitance pour la moitié des enfants.
- Problématique grandissante des mineurs non accompagnés
- Évidence du handicap pour un certain nombre d'entre eux.
- Retard de scolarisation, déscolarisation et décrochage.
- Rupture des liens avec leur entourage.
- Souffrance psychique.

C'est dans ce contexte qu'évoluent les éducateurs spécialisés, moniteurs-éducateurs et psychoéducateurs, en France et au Québec.

Malheureusement, la réalité concernant les adolescents est souvent plus complexe et leur placement est jalonné de crises, de passages à l'acte qui le fragilisent [...]. Le travail éducatif consiste donc à tenter de comprendre ces épisodes et de déterminer les étayages à mettre en place pour faire évoluer la situation.
(Cleuziou, 2006 : 31)

Les parents comme les enfants vivent rarement positivement leur séparation avec leur environnement naturel. Les éducateurs doivent y développer une relation de proximité et un rôle de suppléance familiale, dans un contexte d'autorité, de surveillance et de contrôle. Les relations peuvent donc y être intenses. Les enfants, adolescents, parents et familles, sont pris dans des dynamiques relationnelles, judiciaires et administratives, qui bien souvent les dépassent. Les placements se font dans des structures de la protection de l'enfance en France (*Maison d'Enfants à Caractère Social* et *Foyer de l'Enfance*) et de la protection de la jeunesse au Québec (anciennement nommés *Centres Jeunesse* et intégrés depuis 2015 aux *Centres intégrés* – parfois, ndlr - *universitaire de soins et de services sociaux ou CI(U)SSS*). Des

modalités d'accueil diverses sont possibles, du placement complet et définitif jusqu'à la majorité (au Québec) au placement séquentiel, voire à domicile (en développement en France ces dernières années).

Notre recherche se déroule auprès de professionnels évoluant en internat. Rappelons ici que ce concept souffre actuellement d'un déficit d'image important. Les représentations négatives renvoyant à la répression et à l'internement se retrouvent dans les discours médiatiques et politiques et réseaux sociaux, exacerbées à l'ère du développement de l'individualisme et du libéralisme. L'enfermement a été historiquement conçu comme une protection de la société face aux dangers, via la prise en charge des populations vulnérables, même si la distinction dehors/dedans est plus complexe (Capul, 2007). En France, les annexes XXIV²³ désignent l'internat comme la « *dernière mesure pour des situations exceptionnelles* ». L'internat étant très rarement le choix de l'enfant ou de la famille, et la décision de justice s'imposant à l'ensemble des parties, le défi de l'accueil et de l'accompagnement est donc de concilier éducation et contrainte, collectif et individualité, ouverture et enfermement.

Avec les lois de 2002 et 2007 en France, et de 2006 au Québec, il n'est plus envisageable de concevoir ces lieux en tant que communautés cloisonnées cherchant à immerger l'individu dans un collectif censé être rééducatif par essence. De fait, l'internat est aujourd'hui considéré au sein de nos deux contextes prioritairement comme une réponse éducative provisoire, préparée - en théorie - à l'avance. Le partage de temps quotidien avec des adultes de référence devient alors le support de la relation éducative et du développement des enfants. Il s'agit du *vécu partagé* (Puskas, Caouette, Dessureault et Mailloux, 2012), particulièrement cher aux Québécois et à la psychoéducation (Gendreau, 1978). Les injonctions politiques et sociales des deux côtes de l'Atlantique vont vers une ouverture croissante des portes des internats sur l'extérieur :

La toute-puissance institutionnelle a laissé place à une volonté d'appréhender l'individu dans son contexte familial en recherchant à coopérer, à comprendre, à restaurer les liens avec la famille chaque fois que cela est possible. Pour les jeunes accueillis, le rôle substitutif parental revendiqué jadis par les institutions s'efface au bénéfice d'une notion de « tiers aidant ».
(Bello, 2007 : 45)

Le travail d'éducation au sein des lieux de vie de la protection de l'enfance serait particulièrement protéiforme, comme peut l'être un accompagnement parental quotidien

²³ <https://www.legifrance.gouv.fr/>

« classique ». Mais il est toutefois nécessaire de prendre en compte le caractère spécialisé de ce travail, recouvrant les interactions avec les partenaires, le lien avec la justice et l'administration, les réflexions autour de pathologies potentielles, et la configuration globale d'une relation mêlant engagement affectif, psychologique et personnel, avec les impératifs d'une fiche de poste et de prescriptions décidées en amont.

L'analyse du travail permettra d'étudier les modalités d'appropriation de ces prescriptions par les acteurs de terrain. Mais tout d'abord, nous nous devons au préalable d'explicitier un cadre théorique cohérent liant culture, éducation et activité. Comment le travail d'éducation s'articule-t-il, en tant que produit de la cognition des acteurs, avec les variables d'interactions sociales telles les formes de l'échange ?

5.2 La contribution de la psychologie culturelle et de l'approche historico-culturelle.

« Where, oh where is the social in social cognition ? » s'exclame-t-il (Schneider, 1991) en effet en constatant le peu d'études sur la cognition qui se rattachent véritablement à des variables d'interaction sociale. Si l'effet des variables sociales et culturelles sur les processus cognitifs n'ont pas eu beaucoup d'écho parmi les psychologues dit-il, c'est [...] parce que personne n'est bien certain des paradigmes et méthodes à utiliser... (Delahousse, 2017 : 114)

Notre analyse du travail des éducateurs nécessite la construction d'un cadre théorique faisant lien entre processus cognitifs et interactions sociales. Nous poursuivons en basculant petit à petit du niveau macro au niveau micro, vers une articulation entre analyse de l'activité et présentation contextuelle. La psychologie du développement et les travaux de deux de ses principaux protagonistes : Piaget (1896-1980) et Vygotski (1896-1934), sont tout d'abord mobilisés, dans leurs accords et divergences.

Piaget comme Vygotski, malgré leurs controverses, s'accordent sur le fait que les mécanismes de la pensée et de son développement se trouvent à la croisée des boucles extérieur/intérieur et milieu/sujet. Ils dépassent ainsi le dualisme matière/esprit pour aborder le développement cognitif du sujet inscrit dans son environnement, vu comme matériel chez Piaget et vu à la fois comme matériel et social chez Vygotski. (Nijimbere, 2013 : 2)

Notre recherche se situe autour des processus cognitifs et de leurs interactions avec l'environnement. Kagan (1992) propose que les croyances et connaissances des éducateurs,

parce qu'elles sont socialement et culturellement ancrées, forment un cadre de référence normatif relativement stable et résistant au changement. Le travail d'éducation serait contextuellement adossé aux éléments constituant la culture (dont les formes de l'échange) au sein d'une société donnée. Vygotski sera plus sensible à ce sujet que Piaget. Vandenplas (2006 : 210) écrit en effet que :

L'enfant piagétien est un sujet épistémique, désinséré de ses milieux de vie, qui construit sa connaissance seul par le jeu des processus de l'assimilation et de l'accommodation, reposant sur la maturation et induits par l'activité spontanément entreprise par l'enfant pour explorer son environnement. L'enfant vygotkien est au contraire inséré dans sa culture et guidé lorsqu'il s'approprie celle-ci.

Précisons que Vygotski n'adhérait pas précisément à la définition de « culture » telle que nous l'utilisons ici. Comme le rappelle Ageyev (2003), et en tant que ressortissant de l'Union Soviétique, la « culture » sous la plume de Vygotski doit plutôt s'entendre comme le « social », ce qui s'ancrerait d'autant plus dans les formes de l'échange. En effet, l'Union Soviétique, dans son projet d'homogénéisation idéologique des nombreux peuples évoluant sur son territoire gigantesque, ne portait pas en odeur de sainteté la « culture », concept sous-entendant que chacune des populations présente des caractéristiques et particularités diverses, éloignées du projet uniformisant de création de « l'Homo sovieticus ». Gardons en tête cette proposition dans notre travail de compréhension culturelle des pratiques d'éducation, tout en admettant que cette conception de la culture est cohérente avec l'orientation sociologique du paradigme de la forme.

Au-delà des approches complémentaires de Piaget et Vygotski, ce postulat rappelle que la connaissance du monde est une construction, qui se développe via des médiations avec les individus, l'environnement et la culture. La dimension relationnelle est une composante centrale du travail d'éducation, a fortiori spécialisée (Fablet, 2002). Les éducateurs mettent en place, au quotidien, des médiations aux enfants, sous la forme d'activités, de discussions, de sanctions... Et utilisent massivement un outil que Vygotski met au centre des liens entre culture et éducation : le langage. Ce dernier permet selon lui de penser le monde, et d'échanger des informations jugées pertinentes à son propos, dans un contexte culturel donné. Et c'est cette dernière donnée qui va donner du sens à l'expérience et à la validité des éléments langagiers énoncés. Selon Bruner (Houdé, Meljac, 2000 : 250) :

Pour saisir comment un sujet interprète ou comprend quelque chose, ce qui était l'ambition de Vygotski, il faut prendre en considération ses connaissances culturelles et linguistiques et le contexte dans lequel il se trouve, au sens restreint de la situation particulière de communication comme au sens large de système culturel.

C'est que Vygotski, le « Mozart de la psychologie » (Toulmin, 1978), a poursuivi un vaste chantier en décrivant une compréhension des apprentissages via une perspective socioculturelle. Le concept « d'instrument psychologique » avance qu'un ensemble d'artéfacts symboliques permette l'accompagnement des individus dans leur construction de la perception du monde et de leurs propres capacités. Les différentes cultures possèderaient ainsi un éventail d'outils validés en leur sein comme pertinents.

Dans la continuité de cette approche, Bruner (2008) insiste à propos de l'importance d'autrui dans le processus de développement. Cette perspective est cruciale, en ce qu'elle nous impose l'utilisation d'un modèle d'analyse de l'activité impliquant l'environnement et la culture. En allant plus loin, on pourrait affirmer que dissenter de l'éducation en tant que concept advenant téléologiquement et hors-contexte, constitue un biais épistémologique, tant elle serait indissociable du social et du culturel. Bruner (2008) considère les interactions entre éducateurs et éduqués comme vecteurs de culture, et la cognition comme produit des relations sociales. Les outils, connaissances, institutions sont impliqués dans la construction de structures recherchées par l'enfant. Bruner démontrera expérimentalement que les individus mettent en place des hypothèses, puis des stratégies dynamiques et opératoires, via un système de sélection d'informations utiles à la résolution d'une tâche donnée. Il attribue ces capacités, bien entendu, aux éducateurs et aux pédagogues, mais aussi aux enfants, et encourage conséquemment les premiers à en tenir compte dans leur accompagnement. Dans cette idée, Barth (1985 : 49) écrit que :

L'enfant, comme le scientifique, cherche donc à établir une structure, à reconnaître les constantes dans ce qu'il perçoit pour comprendre les relations entre les choses. Il aura compris lorsqu'il aura réalisé pourquoi un élément est un exemple d'un cas plus général et il pourra alors confier à sa mémoire la règle générale sous forme d'une formule, d'un mot ou d'une image qui porteront le sens et l'aideront à reconstituer les détails. Une fois que la structure a été établie, elle sera un moyen de conserver dans la mémoire à long terme les exemples de cette structure et elle sera aussi un moyen de reconnaître des exemples inconnus.

Bruner (1996) développe ainsi deux perspectives à l'évolution de l'être humain vers et à travers la culture. La première renvoie à la construction et appropriation de significations par l'individu, via le langage notamment. La seconde correspond à la transaction de ces éléments de sens via la relation à autrui, par l'apprentissage, la pédagogie et l'éducation. L'esprit crée la culture et la culture à son tour donne forme à l'esprit, pour reprendre le titre de son ouvrage (Bruner, 1990).

Nous admettons donc que la culture, et les formes de l'échange, se transmettent et circulent dans le secteur professionnel de l'éducation spécialisée, et que le travail d'éducation mené en son sein participe à ces transactions. Ces contraintes et ressources ne sont pas nécessairement conscientisées en tant que telles par les acteurs, mais constituent néanmoins des conditions d'échange dont la forme va engendrer la pérennisation et l'inscription de l'individu dans une socialisation située. Les éducateurs sont des producteurs de médiations, et à ce titre, participent de la double fonction décrite par Vygotski (1978). La première est l'interaction avec les jeunes, quotidienne, sur le terrain, que nous nous attacherons à comprendre. L'autre se développe sous une forme intériorisée et intrapsychique, dans le processus de construction des enfants. Tout du moins, c'est l'espoir et la volonté des professionnels d'engager ces démarches, et c'est cette activité que nous tâcherons d'analyser et comprendre en France et au Québec. Comme notre objet est le travail d'éducation, nous ne nous poserons pas la question de savoir si cela fonctionne ou non, encore moins en termes de performances.

Les formes de l'échange, telles que décrites par Macquet et Vrancken (2003), constituent une référence théorique et des réflexions illustrant les « médiations » valorisées en contexte d'éducation français et nord-américain. Elles renvoient à la dimension pragmatique de la culture telle que décrite par Pastré (2014 : 17) :

La dimension pragmatique marque le fait que dans toute culture il y a aussi des manières de faire associées à des valeurs, c'est-à-dire des éléments qui orientent et dirigent l'activité.

Car si l'éducation est une médiation, elle est un échange en ce que l'éducateur reçoit un feedback, positif ou négatif, de son positionnement, et réagit en fonction de ses propres marges de manœuvres, conscientisées ou non. Nous entrons dans un jeu de réciprocité (mais pas d'égalité), et d'interactions entre le tuteur et l'enfant. Et nous proposons que les formes de l'échange soient des ressources dans la construction des interactions éducatives au sein de la protection de l'enfance et de la jeunesse. Comment accéder ainsi à l'activité ?

5.3 De la compréhension du travail à l'analyse de l'activité.

Nous avons construit un premier plan d'analyse via le paradigme de la forme, puis étudié comment Vygotski et Bruner conceptualisent la situation d'apprentissage via la notion de médiation. Pour Vygotski, l'instrument constitue une médiation entre l'homme et le réel, à

l'image de l'outil dans un contexte de travail. Son caractère interactif se trouve dans les modalités de transmission de cet instrument d'un individu à un autre (via son éducation), fruits de relations sociales caractérisées et inscrites dans un certain environnement. Mais parce que l'instrument est qualifié de psychologique, en influençant l'activité cognitive du sujet, l'interaction se poursuit ensuite via « l'acte instrumental ». Ce dernier désigne la forme que prend l'activité qui mobilise l'instrument et intervient sur l'environnement (Netchine-Grynberg, Netchine, 1989). Ainsi, nous mobiliserons un modèle d'analyse permettant de décrire et de comprendre ces interactions, notamment via l'étude des activités constructive et productive des éducateurs au cours de leur travail d'accompagnement. Pensons tout d'abord la notion de « travail ». Le Larousse (en ligne) en propose plusieurs définitions²⁴ :

Activité de l'homme appliquée à la production, à la création, à l'entretien de quelque chose.
Activité professionnelle régulière et rémunérée...
Ensemble des opérations que l'on doit accomplir pour élaborer quelque chose...

Précisons tout de suite que nous ne nous intéresserons dans un premier temps que peu à la dimension économique du travail (salaires, chiffre d'affaire, coûts...), sauf si elle devait avoir un impact fort sur l'activité décrite par les éducateurs. Notre focalisation se situera sur l'organisation cognitive des sujets rencontrés, et leurs interactions éducatives et relationnelles avec les enfants. Dans un chapitre dédié au libéralisme et faisant office de perspectives à cette recherche, nous reviendrons un peu plus sur ces enjeux en fin d'exposé. De même, nous ne nous intéresserons pas aux dimensions sociales et collectives du travail (syndicats, conciliation des vies privée et professionnelle, relations nouées au travail, ambiance...), pour nous focaliser sur le concept de tâche, que nous allons nous attacher à préciser ci-après.

La définition du Larousse décrit en particulier le caractère prescrit du travail. Ce dernier se mettrait en place au sein d'une structure sociale donnée, en comprenant des objectifs, des moyens mis à disposition pour les atteindre, des contextes sociaux et environnementaux, ainsi qu'une organisation répartissant les tâches entre les différents opérateurs, des procédures, règlements... Cette dimension du travail est instituée, et n'attend pas l'individu (au sens du travailleur en tant qu'entité), pour exister en tant que telle. En didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), ceci est désigné sous le terme de « tâche », dans la continuité des travaux de l'ergonomie de langue française (Leplat et Hoc, 1983).

²⁴ https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/travail_travaux/79284

L'individu (salarié, travailleur, ouvrier...) dans sa complexité et ses processus cognitifs intervient particulièrement dans la seconde dimension du travail : le travail « réel ». Il est admis que celui-ci ne peut être copie conforme de la prescription, sauf peut-être dans certaines formes hyper-rationalisées du taylorisme et du « travail à la chaîne ». En effet et dans des situations de pures exécutions, il est difficile d'identifier la part de l'individu dans son originalité et ses initiatives. Nous partons du postulat que le travail d'éducation comporte, au sein de nos deux contextes, une part d'élaboration propre au sujet, et des marges de manœuvre permettant une certaine adaptabilité et flexibilité devant la situation.

En analyse du travail, « l'activité » désigne le processus mis en place par le sujet pour répondre et gérer une situation (de travail) donnée. L'on retrouve ici l'influence de l'ergonomie dans la construction du cadre théorique de la didactique professionnelle. L'acteur – cette désignation est évocatrice – peut dans cette perspective se saisir du prescrit et le modifier, l'amender, l'adapter... Il dispose d'espaces de liberté (étant encadrés ou non par les prescriptions, par exemple en termes de comportement), de possibilités d'adaptation...et c'est cet ensemble que nous désignerons ici sous le terme d'activité. Cette dernière n'est pas nécessairement conscientisée, notamment dans son système de valeurs, sa complexité et ses ressources. Elle ne peut l'être que partiellement, et dans des degrés variables selon les situations. Leplat (1985, 2000), Ombredanne et Faverge (1955) permettent de penser le travail réel et la marge de création et d'adaptation du sujet, au-delà de la prescription. Dans le champ de l'éducation spécialisée, la nature du public et de ses difficultés, par définition multiples et relativement imprévisibles dans leurs expressions comportementales et psychiques, imposent à l'éducateur un certain respect de l'imprévu, du surprenant, de l'attendrissant, du violent... Cette dimension est affirmée par la controverse et le refus suscités en éducation spécialisée par la progression des notions de résultat et d'efficacité. La didactique professionnelle présente l'intérêt de faire se rencontrer la psychologie du développement et l'analyse du travail, ce qui offre un cadre théorique performant pour construire une compréhension du travail, de la tâche et de l'activité. Notons que cette approche intègre le contexte en tant que ressource :

Elle implique une réflexion sur les logiques des acteurs, les contextes dans lesquels ils agissent, leurs valeurs et leurs compétences pour rendre compte de la tension que ceux-éprouvent entre le prescrit et le réalisé et les ressources mobilisées, souvent de façon conflictuelle.
(Pagoni, 2018 : 154).

Reprenons la proposition de Pastré (2014 : 21) à propos de la dimension pragmatique de la culture. Celui-ci complète son analyse en lui ajoutant une dimension épistémique.

La dimension épistémique existe également dans l'activité professionnelle. L'analyse de l'activité, telle qu'on l'a faite en didactique professionnelle, nous a appris une chose essentielle : il y a de l'épistémique dans le pragmatique, parce qu'il y a de la conceptualisation. C'est pour moi la première entrée qui permet de concevoir le travail comme un élément de culture.

L'analyse du travail intègre dans son étude les contextes et modalités d'appropriation de ce dernier par les acteurs. En ce qui concerne notre recherche, et au regard des cadres théoriques mobilisés jusqu'alors, nous avons en effet besoin d'un modèle permettant une approche *synchronique* (sens, motifs et actions mobilisés dans une situation de problème) et une approche *diachronique* (positionnement du sujet par rapport aux déterminants de son environnement) de l'activité (Pagoni, 2018). La théorie des camps conceptuels de Vergnaud (1990) et les concepts de schème et compétence (Coulet, 2011) fourniront ce cadre, parce qu'ils permettent l'inclusion des dimensions pragmatiques et épistémiques de la culture avec l'activité professionnelle et ce, dans une réflexion globale mettant en lumière les interactions entre elles. Pastré (2014 : 21) poursuit en écrivant :

En effet, un métier ne se réduit pas à des procédés simplement empiriques, des trucs, des procédures, des gestes délestés des prises d'information qui les motivent, des routines. Il y a tout cela dans le travail, mais il y a surtout autre chose : une conceptualisation pragmatique, qui consiste principalement à savoir orienter et guider son action en fonction d'un diagnostic de situation.

Cette *intelligence de la tâche*, identifiable via une étude du travail réel et nourrissant la capacité d'adaptation des acteurs à des situations problématiques, suggère l'importance de s'attarder sur la question du diagnostic effectué par les acteurs. Dans l'éducation spécialisée, celui-ci est plus communément désigné sous le terme « d'évaluation de la situation », ou « d'évaluation de l'enfant », parfois de « diagnostic » même si, notamment au Québec, cette dernière désignation est censée ne s'appliquer qu'exclusivement au milieu médical. Nous considérerons ce processus comme un schème (Vergnaud, 1991) et une compétence (Coulet, 2016), opérant auprès d'une autre compétence, que nous nommerons « accompagnement de l'enfant », et désignant l'intervention à proprement parler incarnée par les activités, les entretiens, le vécu partagé etc.

Pour compléter notre approche compréhensive de l'activité mise en place par les éducateurs, nous devons nous attacher à décrire les situations d'éducation ou de réadaptation (selon les contextes), telle qu'expérimentées par les acteurs de l'éducation spécialisée sur le terrain. Il nous faut construire une approche permettant la récolte puis l'analyse d'informations, cette dernière devant s'inscrire dans la perspective socioculturelle, interactive et dynamique décrite précédemment. Partons de cette proposition de Clauzard (2015 : 7) :

Une grande partie de l'action pédagogique se fait dans l'urgence, l'improvisation, de façon intuitive, sans faire réellement appel à des connaissances, faute de temps, ou de pertinence. Pour prendre une décision sur le vif, le praticien expérimenté ne peut mobiliser des savoirs et aboutir à une décision informée et raisonnée par un long détour réflexif. Il actionne plutôt un schème d'action construit au gré de l'expérience, qu'il ajuste marginalement à la situation.

Cet extrait introduit deux concepts particulièrement centraux dans notre travail : ceux de schème et de situation.

5.4 Le MADDEC : un modèle de la compétence.

Selon (Vergnaud, 1990 : 136), le schème est :

Une organisation invariante de la conduite pour une classe de situation donnée.

Il est donc considéré comme un potentiel permettant d'engendrer l'activité. Il ne s'agit en aucun cas de la solution apportée au problème posé. Au contraire, un schème peut échouer, être remanié, et réadapté. Pour Piaget, il s'agit là des principes d'accommodation et d'assimilation de la cognition, ceux-ci s'effectuant en fonction des feedbacks reçus par l'individu au cours et après l'application du schème. Ils renvoient au processus d'intériorisation intrapsychique suite à la mise en place de médiations chères à Vygotski. Piaget, puis Vergnaud, vont décrire en détail ce potentiel permettant l'équilibration, c'est-à-dire le réajustement des schèmes établis devant des situations nouvelles, ou la possibilité de complètement changer de schème devant le constat de non-pertinence de sa mobilisation. Dans cette idée, la tâche devient l'interface entre le sujet et la situation (Volpert, 1987).

Un individu modifie ses structurations cognitives en fonction de ce qu'il perçoit et comprend de son environnement. Et le schème, en tant que potentiel organisateur de l'activité, va donc constituer l'interface entre cet environnement (que nous nommons situation) et le fonctionnement cognitif de l'individu. Néanmoins, nous souhaitons construire une approche globale de l'activité, incluant la dimension productive (ce qui est traditionnellement serait associé à la « performance »), et également constructive (voir la définition plus loin). Pour cela nous mobilisons Coulet (2011), qui propose une représentation de la compétence, à partir des

éléments composant le schème. Il s'agit du *Modèle d'Analyse Dynamique pour Décrire et Évaluer les Compétences*, ou MADDEC (Coulet, 2011).

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

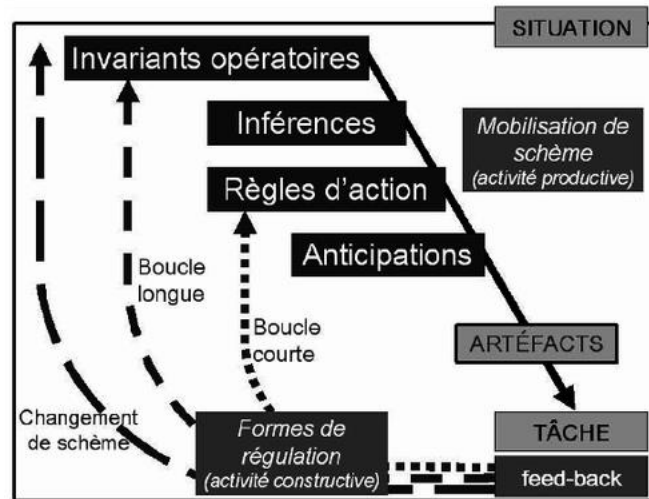
Le concept de compétences est polémique et contrasté, en particulier depuis les quarante dernières années et le développement des référentiels, de la Validation d'Acquis par l'Expérience, et de ce que l'on dénomme globalement l'Approche Par Compétences (APC). Ce foisonnement favorise l'adaptation de la notion selon le contexte (Lichtenberger, 2003), et nous amène à opérer certains choix selon notre cadre général de réflexions. Sélectionnons-nous une approche plutôt sociale ou cognitive de la compétence ? Devons-nous nous arrêter aux référentiels de compétence correspondant aux métiers des individus rencontrés ? Incluons-nous la notion de performance traditionnellement associée ? La réponse est bien entendu négative, *a fortiori* dans une comparaison internationale. Le travail autour du MADDEC correspond néanmoins parfaitement à notre projet, en ce qu'il permet le repérage et la compréhension des processus à l'œuvre dans l'activité mobilisée par un acteur devant une situation et une tâche. Par exemple, l'élément « invariant opératoire » est pivot dans la mesure où il souligne que ce qui est tenu pour vrai et pour pertinent (connaissances, lois, théories...). Il est entièrement intégré à l'activité, tout en étant difficilement explicitable par l'individu. Dans une comparaison interculturelle, un tel outil permettant l'interface entre le sujet et une culture (ou des formes de l'échange) peut se révéler selon nous particulièrement pertinent. Dans une globalité plus importante, la définition de la compétence énoncée est la suivante :

Une organisation de l'activité mobilisée et régulée pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée.
(Coulet, Loisy, 2018 : 266)

Le MADDEC propose une articulation des différents éléments de la compétence entre eux. Sont tout d'abord intégrés les éléments de schème (dimension productive), ceux à quoi sont ajoutés les artefacts et la dimension constructive de l'activité (régulations). Ces dernières permettent d'appréhender l'expérience vécue et les adaptations et évaluations de l'activité par le sujet, impliquant de fait une dimension dynamique de la compétence.

Le MADDEC se présente ainsi :

Figure n°1 : le MADDEC.



Comme expliqué précédemment, le MADDEC ajoute aux éléments du schème les artéfacts et les régulations. A quoi correspondent-ils ?

Le schème se décompose en plusieurs éléments :

- Les invariants opératoires :

Il s'agit de ce que le sujet tient pour vrai (théorèmes en actes) et pertinent (concepts-en-actes). Ils forment la partie épistémique et centrale du schème, et permettent la description de la conceptualisation du sujet. Les invariants sont indispensables pour comprendre le sens de l'action et de l'activité, et constituent les représentations et intuitions de l'individu. Ils ne sont que peu conscientisés et explicitables en tant que tels. Mais ils permettent à la personne d'identifier la nature de la tâche et de la situation. Autrement dit, les invariants opératoires jouent le rôle de filtre à travers lequel le sujet lit les tâches et les situations auxquelles il est confronté. Dès lors, l'Histoire, les lois, les traditions, les valeurs, au même titre que les savoirs, représentent des pourvoyeurs d'éléments socialement tenus pour vrai et/ou pour pertinents et dont l'appropriation individuelle permet d'alimenter les inférences, lesquelles permettent les choix des règles d'action et les objectifs. Dans une recherche comportant des dimensions culturelles et comparatistes, l'identification des invariants opératoires est cruciale, car ces derniers sont, en quelque sorte, « formatés » par la culture spécifique à laquelle ils appartiennent. Les invariants sont par exemple situés autour de la conception humaniste de

l'éducation décrite précédemment. La croyance en la possibilité d'éduquer l'humain, qu'il soit petit, grand, porteur d'un handicap, souffrant de troubles du comportement... Mais également les savoirs véhiculés par les théories telles la psychoéducation, l'attachement, la psychanalyse... Nous ne nous attendons pas à ce que les éducateurs expriment d'eux-mêmes ces invariants dans toute leur complexité et leur ancrage socio-historique. Ils ne sont pas toujours conscients et explicités, et se manifestent dans l'action. Notre modèle de l'activité implique que l'invariant fait partie intégrante de la compétence. Mais nous avons conscience que l'ensemble des invariants mobilisés par les acteurs ne saurait être exprimé dans les discours, et donc, que plusieurs éléments de l'activité nous échapperont nécessairement.

- Les inférences :

Il s'agit de la régulation constante de l'activité via les prises d'informations, et des liens avec les règles conditionnelles qui la régulent. Les inférences permettent l'adaptation et l'ajustement, et, avec les invariants opératoires, le choix des règles d'action.

Cette dernière composante – les inférences - joue un rôle très important dans la dynamique du schème, car c'est sur elle que repose son adaptation proactive, tout au long de sa mobilisation.
(Coulet, 2016 : 17).

Dans notre perspective comparatiste, les inférences permettront de répondre à la question suivante : quels éléments amènent les éducateurs à modifier ou ajuster leur activité au cours de celle-ci ? Évoluant souvent dans l'urgence, au sein de groupes au comportement parfois percutants, la « souplesse » et la « flexibilité » des professionnels constituent des qualités valorisées par les sites de formation et les équipes de direction. Comment s'articulent-elles sur le terrain ?

- Les règles d'action :

Une règle qui permet d'engendrer des actions en fonction des valeurs prises par certaines variables de la situation.
(Vergnaud, Halbwachs, Rouchier, 1978 : 231)

Il s'agit de la manière de réaliser l'activité, c'est-à-dire des procédures de mise en œuvre de l'activité pour traiter la tâche. Les règles d'action regroupent les actions et opérations permettant de réaliser concrètement l'activité. Par exemple, il peut s'agir des modalités de mise en œuvre d'une activité sportive, manuelle... A savoir « marquer des buts », « courir le plus

vite possible » mais également de la vie quotidienne : « ne pas roter », « débarrasser sa table », « se coucher à 22h le soir ». Il y a des règles d'action qui sont collectives et explicites ou formalisées et d'autres qui correspondent à des procédures mises en place par le sujet pour être plus efficace devant une situation. Il ne faut pas donc oublier que les règles d'action peuvent avoir une dimension individuelle ou collective.

- Les objectifs :

Ce sont les intentions, désirs, besoins, motivations et résultats visés par l'activité. Cette donnée est particulièrement importante en ce que notre étude se concentre sur deux contextes occidentaux, la France et le Québec.

Il est si bien assimilé que nous ne le voyons plus – que nous ne nous voyons plus : nous dressons une forme idéale (eidos), que nous posons comme but (telos), et nous agissons ensuite pour la faire passer dans les faits. Tout cela irait de soi -but, idéal et volonté : les yeux fixés sur le modèle que nous avons conçu, que nous projetons sur le monde et dont nous faisons un plan à exécuter, nous choisissons d'intervenir dans le monde et de donner forme à la réalité. Et plus, dans notre action, nous savons rester proches de cette forme idéale, plus nous aurions de chances d'y réussir.

(Jullien, 1996 : 15)

Le rapport entre la fin et les moyens est une modélisation extrêmement opérante au sein des sociétés occidentales. Le but, ou objectif, de l'action conditionne donc la mobilisation des outils et techniques, des ressources humaines, matérielles et financières. Il s'agit d'un processus destiné à limiter les incertitudes, risquant l'opposition entre « pratique » et « théorie », mais n'en constituant pas néanmoins un moteur décisif dans la conceptualisation de l'action. La recherche derrière cette chaîne vertueuse est l'efficacité, quelle que soit la définition ou les caractéristiques que l'on prête au terme.

- Les artefacts :

Il s'agit des objets et instruments mobilisés par l'individu pendant l'activité. Par outil, nous entendons ce qui est mobilisé directement et indirectement dans le travail d'éducation. Par outil indirect, ou instrument technique (Acioly-Régnier, 2008), nous entendons le cahier de transmission permettant l'échange d'informations au sein d'une équipe, le logiciel informatique contenant des données à propos de l'enfant... Dans notre perspective faisant lien avec l'approche vygotkienne, les outils directs sont constitués par les *instruments psychologiques* :

[...] les outils [...] ne sont pas d'emblée des instruments psychologiques au sens de Vygotski. Ils ne le deviennent qu'à condition que des activités pertinentes et des schèmes associés rendent possible leur appropriation en tant que telle, chez les sujets. (Acioly-Régnier, 2008 : 126)

Dans ces conditions, il peut s'agir d'un jeu de société ludique, d'un groupe de parole à thématique précise et animé selon des conditions propres, un support vidéo... Ils constituent les supports de la médiation. Rabardel (1995) a développé des réflexions illustrant le processus d'incorporation et d'intégration décrit par Vygotski, notamment via les concepts d'instrumentalisation et d'instrumentation. Si le premier est dirigé vers l'artéfact, en tant qu'outil modifiable et matériel dans les mains d'un individu, le second est relatif au sujet et s'ancre dans le schème que le sujet va développer, ou amender, via son utilisation. L'instrumentalisation modifie l'artéfact. L'instrumentation modifie la structuration cognitive du sujet. Et dans notre perspective, l'intérêt d'identifier ces processus et leur ancrage dans les formes de l'échange est particulièrement pertinent. Vygotski explique comment les instruments psychologiques deviennent des médiations culturelles (ou sociales), lorsque mobilisés en situation éducative. Résumant cette proposition, nous considérons qu'un outil est *culturellement chargé*, et que son appropriation, via l'instrumentation, laisse une marque indélébile sur le sujet, et sur ses compétences. Dans quelles modalités se font ces restructurations ? Ce sera notre travail que d'établir des liens entre les caractéristiques de ces outils et leur impact (souhaité) sur les sujets accompagnés, ainsi que les contextes culturels dans lesquels ils sont employés.

- Les régulations :

Ce sont les réponses et réactions, de toute forme, que le récepteur et l'environnement fournissent au sujet une fois l'activité mise en place. Comme présenté précédemment, un schème est activé devant une situation ou une classe de situations donnée. C'est ce couple qui permet une conception vygotkienne de l'activité, parce ce qu'il admet la médiation d'autrui dans le processus de formation et d'évolution des schèmes, et du développement. Cette approche est liée à celle de Le Boterf (1999), qui définit la compétence comme une combinaison de ressources incorporées (expériences et connaissances), et de ressources environnementales. Cette idée admet le caractère dynamique de l'activité, entre social et individu, admettant le paradigme de la forme et son caractère interactif.

Cette conception de la compétence et de l'activité évacue d'emblée toute notion de jugement social et de valeurs, précaution nécessaire dans le cadre d'une comparaison en éducation spécialisée, où les concepts de succès et de performance sont jugés sévèrement. Pour construire une approche globale, et en complément de l'activité productive composée des divers éléments du schème, l'activité constructive inclue les diverses formes de régulation. Pour Rabardel et Pastré (2005 : 219) :

L'activité de travail transforme les objets du monde, dans leur variété matérielle et symbolique : elle est donc productive. Mais, nous dit Pierre Rabardel, l'activité de travail transforme ce faisant le sujet lui-même : elle est donc constructive.

En effet :

L'activité en situation est à la fois productive et constructive : le sujet ne fait pas que produire des transformations des objets du monde extérieur, il se transforme lui-même, en enrichissant son répertoire de ressources.
(Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006 : 154)

Pour illustrer l'activité constructive, nous utilisons Coulet (2011) s'inspirant de Piaget (1974). Selon cet auteur, les différentes formes de régulation sont ainsi :

- La boucle courte :

Il s'agit d'une abstraction simple (Piaget, 1977) et pragmatique. Le sujet revoit, corrige ou mobilise une autre règle d'action. Par exemple, il peut s'agir d'un éducateur qui revoit les règles d'un jeu pour mieux l'adapter à l'instant ou aux spécificités de son public. Il s'agit là d'une modification de ce qui est désigné couramment comme étant « les pratiques », comportements observables et facilement identifiables encadrant les activités et événements quotidiens.

- La boucle longue :

Il s'agit de l'abstraction réfléchissante (Piaget, 1977). Le sujet revient sur les invariants opératoires pour les renforcer ou les changer, ce qui peut constituer un effort cognitif beaucoup plus important que la boucle courte, particulièrement en cas de feedback négatif. En effet, il est ici désigné une modification de la conception de l'activité, et un glissement des éléments tenus pour vrais et pour pertinents. N'étant pas toujours conscientisés, ces invariants opératoires peuvent nécessiter supervisions, entretiens, et autres analyses des pratiques pour autoriser leur identification, et, *a fortiori*, leur modification. Par exemple, un éducateur nous a décrit comment il a dû modifier sa perception d'une jeune en situation de handicap, et réajuster sa

conception de l'échange verbal avec elle, ayant identifié après plusieurs semaines de nombreuses incompréhensions et malentendus. Il a modifié sa représentation du handicap, et son activité s'en est trouvée amendée.

- Le changement de schème :

Le sujet reconsidère son activité en tant que telle. Particulièrement en cas de feedback négatif, l'éducateur va par exemple changer d'activité auprès d'un groupe donné, constatant que ce dernier n'adhère pas, ou que son activité n'a pas la portée escomptée. L'identification des différents éléments du schème mobilisé face à certaines classes de situations permettront une description et une compréhension de l'activité des éducateurs en France et au Québec. Comme chaque compétence se déploie simultanément sur trois plans (relation à la tâche, relation à autrui et relation à soi), il y a certainement des informations à repérer sur chacun de ces plans. Reprenant les travaux de Vygotski et Bruner, nous comparerons les modalités du schème et de l'activité constructive et productive entre éducateurs français et québécois, et vérifierons, contredirons ou affinerons certaines pistes de réflexion produites par la description des cadres collectifs et des modes de vie.

Selon Coulet et Loisy (2018 : 121), le MADDEC présente « un fort potentiel d'explication et d'opérationnalisation ». Il permet également une facilitation de la représentation de la compétence, éloignée des classiques de type « savoir-faire/savoir-être/savoirs », ou « connaissances, capacités » etc. De plus, la description de processus nous permet de prendre de la distance avec l'association entre « compétence » et « performance ». Il s'agit bien ici de mener une recherche compréhensive à propos de l'activité d'éducation, et surtout de ne pas s'aventurer dans des jugements socialement situés.

Cette approche interactive entre sujet et environnement peut s'ancrer dans les discussions socioculturelles et historiques précédemment exposées, dans la mesure où ces dernières constituent des données environnementales interagissant avec la structure cognitive des éducateurs spécialisés, et l'organisation de leur activité en situation d'éducation. Via les éléments du MADDEC, notamment les invariants opératoires, il devrait nous être possible de repérer ces éléments culturels tenus pour pertinents dans la conceptualisation, la mise en place et la régulation de l'activité. Nous admettons que l'activité des novices est tout autant déterminée par des schèmes, bien que ces derniers, devant le caractère nouveau de la situation,

tâtonnent, essaient et régulent cette dernière devant ce qu'ils identifient comme un échec partiel ou complet. Le novice mobilisera des schèmes ou parties de schèmes, s'appliquant à des situations lui renvoyant certaines significations le renvoyant lui-même à d'autres schèmes mobilisés dans le passé, ou observés chez un tiers. Il effectuera un travail combinatoire qui aboutira à la création d'un nouveau schème. Ce processus construit ce qui est désigné en entretien par l'expérience, ou en didactique, par l'expertise. Selon Pastré (2002 : 16) :

Il faut passer par l'analyse de la situation pour avoir accès à la compréhension de l'activité. Mais c'est l'analyse de l'activité qui permet d'identifier les éléments conceptuels organisateurs que les acteurs retiennent de la situation.

Le MADDEC nous autorise ainsi à construire un guide d'entretiens basé sur les éléments qu'il articule au sein de la compétence. De plus, et parce que toute compétence se déploie sur trois plans (rapport à la tâche, rapport à autrui et rapport à soi) (Coulet, 2013), nous utiliserons les données récoltées pour distinguer et décrire les points communs et divergences à propos de ces dimensions particulières de l'activité. Quelles compétences allons-nous étudier à partir du MADDEC et du cadre théorique décrit précédemment ?

Synthèse Partie II.

A partir du processus de civilisation développé par Elias (1975 ; 1991), et du paradigme de la forme de Macquet et Vrancken (2003), nous avons étudié certaines caractéristiques de l'évolution des formes de l'échange en France et au Québec. Nous avons constaté qu'en France, la configuration domaniale a ensuite évolué en configuration salariale, dans une conception moniste de l'individu en rupture avec le collectif (individualisme négatif). Nous avons également proposé que cette configuration pourrait être encore opérante au sein des lieux de vie de la protection de l'enfance. En effet, ce secteur professionnel a historiquement évolué en alchimie avec l'institution religieuse, puis via un certain isolement vis-à-vis des autres grandes instances sociales et intégratives. Au Québec, nous avons avancé que le contexte américain, en tant que territoire de colonisation de peuplement, a influencé et fait évoluer les formes de l'échange importées d'Europe occidentale, dans une dynamique promouvant en particulier la liberté, l'autocontrôle, l'engagement communautaire et l'individualisme positif.

Pour mieux comprendre l'activité des éducateurs et pouvoir établir d'hypothétiques liens entre celle-ci et les formes de l'échange précédemment décrites, nous mobilisons l'approche socioculturelle développée par Vygotski, et reprise par Bruner, ainsi que la conceptualisation de l'action travaillée par Piaget et Vergnaud, jusqu'à l'analyse de l'activité via l'ergonomie et la didactique professionnelle. Les concepts de schème et de régulations, impliqués dans la compétence, en ce qu'ils permettent de repérer et de modéliser l'activité d'un professionnel face à une situation donnée, nous offrent les outils pour penser les interactions entre individus et situations, de la conception à l'adaptation, en passant par l'action, tout en ancrant cette dynamique dans des interactions avec l'environnement, ici comprises comme culture et formes de l'échange. Pour modéliser ces informations, nous utiliserons le MADDEC, construit à partir des éléments du schème (invariants opératoires, inférences...), et les artefacts et régulations. Les deux classes de situations dont nous établirons la modélisation seront l'évaluation de la situation de l'enfant et l'accompagnement de l'enfant.

Notre projet sera ainsi de comprendre comment le travail des éducateurs se met en place dans les situations d'évaluation et d'accompagnement, puis de mettre en évidence les liens entre en formes de l'échange et travail d'éducation en France et au Québec.

Nos problématiques sont les suivantes :

- Les configurations d'échange et d'interaction sociale interagissent-elles avec les pratiques dans les lieux de vie de la protection de l'enfance, et selon quelles modalités ?
- En quoi l'activité des éducateurs en France et au Québec est-elle convergente et en quoi est-elle divergente ?
- Comment mettre en place un cadre théorique et méthodologique nous permettant de répondre à ces questions ?

Nos objectifs sont donc les suivants :

- Comprendre de quelle façon s'inscrit la cognition des acteurs du travail d'éducation dans les variables culturelles et d'interaction sociale.
- Proposer une approche théorique et méthodologique de comparaison des pratiques éducatives spécialisées, incluant les contextes dans lesquelles elles se mettent en place.

Le travail d'éducation est structuré par des schèmes organisateurs. Cette organisation se construit par un processus de conceptualisation, en lien avec deux variables :

- Une variable culturelle qui porte les traces des contextes culturels dans lesquels s'exerce le travail d'éducation. De ce fait, nous proposons les hypothèses que le travail d'éducation québécois se nourrit des configurations d'échange inscrites dans la forme communautaire, et que le travail d'éducation français prend ses racines dans la configuration d'échange domaniale.
- Une variable concernant le type de formation (professionnelle et universitaire) influence la conceptualisation des pratiques, et les affinités avec les outils formalisés.

Notre enquête se construit à partir de deux choix épistémologiques (Lombardi, 2012) que nous tenterons de faire cohabiter. Nous emprunterons aux culturalistes (Maurice, 1989) une approche respectueuse des différences et particularismes locaux, ce qui amènera une considération qualitative des données recueillies, et une mise en évidence des différences saillantes dans l'activité d'éducation. Mais nous lierons cela avec une approche fonctionnaliste, tentant d'identifier, à partir du modèle de la compétence, des processus cognitifs s'organisant de façon semblable en France et au Québec. Ceci induira la mobilisation d'une approche quantitative via un traitement thématique de ces mêmes occurrences.

**TROISIEME PARTIE : ANALYSE DU TRAVAIL D'EDUCATION
DANS LES LIEUX DE VIE DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE
ET DE LA JEUNESSE.**

Chapitre 6 : Principes méthodologiques.

Chapitre 7 : Présentation de l'échantillon.

Chapitre 8 : Situations et compétences étudiées.

Chapitre 9 : Méthodologie d'analyse et traitement des données.

Chapitre 6 : Principes méthodologiques.

Nous procéderons dans ce chapitre au développement de la recherche en tant que recueil et analyse d'un ensemble de données collectées auprès d'une certaine population de professionnels, en l'occurrence les éducateurs travaillant au sein des lieux de vie en France et au Québec. Nous présenterons tout d'abord la méthodologie d'entretiens, conçue à partir du cadre théorique de l'analyse de l'activité, et impliquant des catégories issues du paradigme de la forme. De même, nous nous devons d'en savoir plus sur les professions des individus rencontrés, en ce qu'elles constituent un héritage identitaire et historique de pratiques, de statuts, de rôles et de fonctions.

Nous effectuerons une analyse via le modèle théorique du MADDEC (Coulet, 2011), en nous inspirant de la *méthode d'investigation pour comprendre les dynamiques d'une activité*, publiée dans le cadre d'une étude sous l'égide du Pôle Interministériel de Prospective et d'Anticipation des Mutations Economiques (PIPAME), « Emploi et Compétences » (Coulet, Hannequin, Chevalier, Guingouain, Barruel, & Somat, 2009). Selon ces auteurs, elle peut s'adapter à tout type d'activité et :

permet de : caractériser une activité ; la situer dans un environnement ; la décrire de manière analytique ; décrire la dynamique de cette activité ; décrire sa dynamique de changement ; décrire de manière analytique l'activité nouvelle issue du processus de changement.
(Dufour, 2008 : 203)

6.1 Enquête exploratoire.

Malgré la langue – relativement – commune entre France et Québec, certaines expressions québécoises nécessitaient une certaine compréhension de leur emploi en situation, et cela a imposé un premier voyage pour découvrir le système institutionnel et certains termes non usités en France. L'enquête exploratoire, menée au Québec en 2017, a permis de rencontrer :

- Le président de l'association des éducatrices et des éducateurs spécialisés du Québec (AEESQ)
- La secrétaire de l'ordre des psychoéducateurs.

- Trois professeurs des universités de l'Université de Montréal, de l'UQAM²⁵ et de l'Université de Québec à Trois-Rivières.
- Le coordinateur du comité des usagers du Centre Jeunesse de Montréal
- Une éducatrice spécialisée et une psychoéducatrice travaillant en protection de la jeunesse.
- Un éducateur spécialisé français travaillant au Québec depuis 7 ans.

Ces entretiens ont permis la récolte de nombreuses données à propos du secteur du travail social, de la psychoéducation et de la protection de la jeunesse. Ils ont apporté certaines précisions et explications de termes, acronymes et abréviations. L'enquête exploratoire a également fait office d'enquête de distanciation (Beaud et Weber, 1997). La découverte d'un autre système de protection a permis une prise de recul vis-à-vis de certains préjugés et jugements péremptaires construits pendant les quelques années d'expériences vécues sur le terrain. En effet et parce que la pratique éducative est pétrie de croyances socialement et culturellement ancrées, alliées à un engagement émotionnel et intellectuel fort, l'attitude du chercheur/praticien se doit d'alterner entre analyse objective et énergie poussant à embrasser l'objet pour mieux y accéder, l'analyser et l'observer :

L'engagement désigne l'implication émotionnelle, ce qu'on appelle communément la subjectivité ou encore l'irrationalité. La distanciation correspond, au contraire, à l'objectivité, à la rationalité. C'est la distanciation en tant que maîtrise de soi, en tant qu'apprentissage de la maîtrise de ses propres représentations affectives, qui permet de comprendre un phénomène et donc de mieux le maîtriser.
(Delmotte, 2010 :35)

Cet effort d'aller et retour entre engagement et distanciation, est, de l'aveu même d'Elias (Delmotte, 2010), illusoire dans son objectif idéal. Mais l'enquête exploratoire nous a permis de mettre de côté certaines représentations et d'amorcer une réflexion plus rigoureuse concernant notre objet d'étude. Ce premier défrichage a ainsi grandement facilité l'organisation et la compréhension du deuxième volet d'entretiens, consacré au recueil de données.

²⁵ Université du Québec à Montréal.

6.2 Les entretiens compréhensifs.

L'objectif de l'analyse est la compréhension d'un phénomène humain vécu en situation. Il n'est pas seulement d'identifier un processus linéaire, mais de mieux comprendre comment se construit et se met en place concrètement l'activité des éducateurs au quotidien au sein d'un lieu de vie de la protection de l'enfance. Nos matériaux seront l'entretien et la verbalisation, afin d'accéder notamment à la dimension « expérientielle » du vécu de l'activité. Il s'agira de repérer ce qui, dans le travail d'éducation, a fait « événement » pour l'éducateur, s'est avéré être source de sens (Mayen, 2009). Nous nous intéresserons donc aux dimensions productive et constructive de l'activité, souhaitant appréhender la manière dont l'éducateur fait évoluer son vécu en compétence. En effet :

La clinique de l'activité a bien mis en évidence ce phénomène en faisant de la transformation des significations de l'expérience qui résulte de l'analyse du travail, non pas un biais méthodologique, mais l'objectif même de sa démarche.
(Rémerly, 2019 : 102)

Pour cela, nous avons mobilisé une conception compréhensive de l'entretien. Selon le Dictionnaire critique de la sociologie (Boudon et Bourricaud, 1982 : 195) :

La méthode compréhensive consiste à saisir le sens subjectif et intersubjectif d'une activité concrète, à partir des intentions que l'on peut anticiper chez un ou des acteurs, à partir de notre propre expérience vécue du social. A partir de ce sens saisi, il convient ensuite d'agréger les actions, au plan social et culturel, pour faire émerger des types d'élaborations collectives.

S'ancrant dans la perspective vygotkienne, notre recherche est inductive, en ce qu'elle tente, à partir de données empiriques, de décrire une expérience vécue par des professionnels en situation, et d'identifier certaines caractéristiques importantes dans les médiations proposées.

Les entretiens ont été menés individuellement, et ont duré entre 45 et 65 minutes environ. Parce que nous souhaitons explorer les dimensions du travail d'éducation le plus profondément possible, il s'agit de trouver un équilibre entre curiosité du chercheur et fatigue de l'interviewé, pour éviter le recours à des phrases ou à des concepts « prêt-à-penser », et accéder à l'expérience la plus authentique possible. Bien que la méthode d'enregistrement vidéo soit pertinente pour l'observation des compétences, l'obtention d'autorisations, en France et au Québec, représentait une démarche bien trop ardue et aléatoire, notamment à cause des

questions d'autorité parentale, par définition complexes au sein de la protection de l'enfance. De plus, la gamme potentielle de situations évoquées en entretien est plus importante qu'une séquence vidéo sur une ou plusieurs heures. Notre projet est de pouvoir appréhender le travail d'éducation dans une certaine globalité, pouvant potentiellement inclure des échanges à propos des familles, partenaires institutionnels, une description des outils mobilisés... Impliquant une certaine liberté d'expression pour l'individu à propos de ce qui fait sens pour lui dans son travail. Pour récolter le matériau empirique, nous avons donc construit des entretiens en deux temps. Dans un premier temps, nous avons mis en place un entretien compréhensif inspiré de Kaufmann (1996). L'objet d'éducation spécialisée comporte de multiples facettes, et une diversité d'activités fourmillante. Et nous ne souhaitons pas que :

la dimension compréhensive de la relation avec l'interviewé soit rapidement perdue et mise sous la tutelle d'impératifs quantitatifs (représentativité, mise en équivalence et croisement des réponses, analyse de contenu etc.).
(Cardon, 1996 : 177)

Et nous suivons son conseil d'implication auprès des personnes pour :

dynamiser l'entretien et utiliser toutes sortes de tactiques pour approfondir l'engagement des personnes dans la situation d'enquête.
(Cardon, 1996 : 178)

L'entretien compréhensif est pertinent parce qu'il est construit sur deux postulats : le premier est que les pratiques sont complexes mais structurées, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas le fruit d'un hasard ou d'une improvisation complète. Leur organisation et leur nature peuvent être appréhendées, et analysées. Le deuxième postulat, particulièrement pertinent dans une comparaison, est que les pratiques d'éducation quelles qu'elles soient sont nourries par une « forme » de logique et une « forme » d'organisation. Plus que d'apporter des réponses fermées et définitives, notre souhait est d'ouvrir des possibles à propos des liens entre social et pratiques, dans un contexte mouvant. La présentation historique, légale et sociologique nous a permis de mettre en valeur un sens au travail d'éducation, en France comme au Québec, et nous souhaitons, grâce aux entretiens, mettre en valeur des « soudures », des connexions entre cette Histoire et ce qui se fait actuellement au sein des lieux de vie de la protection de l'enfance.

Pour accéder à cette richesse, la méthodologie de l'entretien compréhensif préconise fortement une approche chaleureuse entre interviewé et chercheur. La neutralité et la distance sont à bannir. De plus, l'empathie et la compréhension doivent permettre de dépasser certaines objections éthiques et morales, que le chercheur pourrait opposer à l'interviewé. Nous avons

régulièrement rencontré ce cas de figure mais notre souhait n'est vraiment pas de pointer ce que nous identifierions comme tel ou tel manquement à la bienveillance. Nous n'avons donc pas hésité à avoir recours à l'humour, au partage d'expériences anecdotiques, et à suivre nos interlocuteurs dans certaines digressions. Ces conditions semblaient nécessaires à ce qu'ils puissent dérouler leurs idées, conforter leurs points de vue et décrire plus en détails leurs positionnements et réflexions. Néanmoins, nous n'en oublions pas pour autant notre objectif, à savoir la récolte d'informations concernant l'activité des éducateurs devant les situations d'évaluation et d'accompagnement éducatif.

Pour ancrer l'entretien dans le vécu des éducateurs, et afin que leurs discours représentent le plus possible leurs expériences propres, nous avons concentré l'entretien sur l'accompagnement d'un jeune en particulier, et donc sur le récit d'une situation réelle d'accompagnement. Il s'agit de ce que les professionnels du secteur appellent couramment une « référence », ou un « dossier ». C'est cette référence qui nous a permis d'avoir, même en partie, accès à l'activité réelle de l'éducateur pour déployer l'organisation et le déroulement de l'activité mise en place depuis le diagnostic du dossier et jusqu'à la finalisation de l'accompagnement. Choisi en début d'entretien, et désigné tout au long de la discussion par un prénom d'emprunt, le travail de l'éducateur auprès de cet individu constitue la matrice principale de la discussion. De l'aveu même de nombreuses personnes interviewées ayant souligné l'intérêt de ces entretiens pour leur propre compréhension de leur action, nous avons ainsi tenté d'accéder à la *dimension expérientielle* du travail (Pastré 2014).

Bien que notre souhait ne fût pas de construire un temps de débriefing à proprement parler, nous avons recueilli des témoignages en fin d'entretien à plusieurs reprises, décrivant une reconfiguration de l'événement menée lors de l'entretien par les professionnels, et une certaine satisfaction à avoir pu opérer un tel retour réflexif sur leur propre activité. En tant que chercheur, cette reconfiguration identitaire venait signifier quelque chose de l'engagement du professionnel dans notre démarche de compréhension et de description de leur activité. Pour nourrir cette dernière, nous avons construit une grille de questions élaborée à partir des éléments de la compétence selon le MADDEC.

Tableau n°1 : Questions correspondant aux éléments de la compétence, posées à partir de la description d'un accompagnement précis.

Éléments de la compétence.	Questions.
<i>Invariants opératoires.</i>	Quelles valeurs et principes ont guidé votre activité dans le cadre de cette situation ?
<i>Inférences.</i>	Quels éléments ont pu amener votre activité à évoluer ou à être modifiée ?
<i>Règles d'action.</i>	Comment est-ce que votre activité a été menée ? (Étapes, procédures, contraintes... ?)
<i>Artéfacts.</i>	Quels outils et instruments ont-été mobilisés pendant la conduite de votre activité ?
<i>Objectifs.</i>	Quels étaient les résultats attendus ?
<i>Régulations.</i>	Quelle évaluation faites-vous de votre activité et quelles modifications auriez-vous souhaité y apporter ?

Nous avons tutoyé systématiquement nos interlocuteurs, pour des motifs différents selon les contextes. L'enquête exploratoire nous a permis de découvrir que le tutoiement entre pairs est très courant au Québec. En tant qu'éducateur *et* chercheur, je me suis systématiquement présenté comme tel. Lors des entretiens, j'ai tutoyé les personnes pour ne pas créer une distance qui aurait pu amener des interférences dans leurs discours. Ceci s'est fait très facilement et naturellement. En France, le tutoiement entre éducateurs est collégial. Mon expérience m'a amené à percevoir que vouvoyer un pair est perçu comme une marque de snobisme et de distance froide, dans une profession qui aime le lien chaud et la proximité. Le tutoiement s'est imposé immédiatement à moi comme un code langagier permettant un rapprochement et une franchise que je n'aurais sans doute pas obtenue en vouvoyant, comme cela se fait traditionnellement avec un(e) inconnu(e) en France.

Nous avons tout d'abord éprouvé certaines difficultés dans la posture de chercheur, en tentant de prendre d'entrée un maximum de recul par rapport à nos propres représentations, valeurs et convictions. Ayant évolué en protection de l'enfance, pendant quelques mois et le temps d'un stage, cette expérience s'était montrée très enrichissante et relativement frustrante. Ceci a certainement nourri notre appétence pour le sujet traité, avec l'importance de se distancier de

certaines représentations et ressentis. Un entre-deux a été adopté, conservant les codes de communication, et formules employées couramment dans le milieu professionnel, et facilitant la construction rapide de la confiance avec l'individu rencontré.

Chapitre 7 : Présentation de l'échantillon

Notre protocole de recherches a été validé par le comité d'éthique de l'Université de Lille. Notre objectif était d'interviewer 24 individus : 12 au Québec (6 psychoéducateurs et 6 éducateurs spécialisés) et 12 en France (6 éducateurs spécialisés et 6 moniteurs-éducateurs). Ces dernières professions représentent une proportion importante des individus travaillant dans les lieux de vie de la protection de l'enfance. Nous avons cherché à avoir au moins un tiers des professionnels évoluant en milieu rural, ainsi qu'un appareillage des échantillons entre âge et ancienneté. La variable de genre n'est pas différenciatrice dans notre échantillon.

En France, nous avons pu utiliser notre réseau local. Néanmoins, et parce que les réalités institutionnelles sont très diverses sur le territoire (Brie, 2007), nous avons souhaité recruter sept personnes via les réseaux sociaux, pour étendre l'aire géographique couverte par l'échantillon. Les réponses positives ont été très nombreuses, et nous avons dû refuser la plupart d'entre elles. 9 des professionnels interviennent en MECS et 3 en foyer de l'enfance (directement rattaché au Conseil Départemental).

Au Québec, et parce que la politique des Centres Jeunesse est très stricte à propos de la participation de leurs salariés à ce type de recherche, il a été plus compliqué de recruter, mais nous avons finalement pu trouver 12 volontaires notamment via les réseaux sociaux. Parce que, nous le verrons, les pratiques sont adaptées en fonction du type de public accueilli, nous avons interviewé 3 professionnels attachés à des « foyers de groupe », aux conditions d'accueil peu marquées par des cadres disciplinaires et institutionnels contraignants, les autres évoluant dans des centres de réadaptation aux conditions d'accompagnement plus ou moins « dynamiques » et « intensifs ». Nous avons à cet effet tenté de constituer un panel représentatif de ces différentes modalités.

A noter que nous ne pouvons prétexter de la représentativité de l'échantillon et étendre nos conclusions à l'ensemble de la communauté dont sont issus les individus rencontrés. Lorsque nous employons des expressions telles « les éducateurs québécois » ou « les professionnels français », il faut comprendre qu'il s'agit des individus composant les échantillons, guère plus. Nous réaffirmons le caractère qualitatif de notre recherche.

Tableau n°2 : Récapitulatif des caractéristiques sociologiques de l'échantillon.

Catégories Pays	Sexe		Âge				Ancienneté au sein de la protection de l'enfance				Profession	
	M	F	20-30	31-40	41-50	51-60	0-10	11-20	21-30	31-40		
France	7	5	3	6	2	1	4	5	2	1	Éducateur spécialisé 6	Moniteur- éducateur 6
Québec	2	10	5	1	5	1	6	3	1	2	Psychoéducateur 6	Éducateur spécialisé 6

Les variables sociologiques présentées dans ce tableau ne nous serviront pas pour l'analyse, si ce n'est la profession. Comme souhaité, le recrutement s'est centré sur quatre professions occupant historiquement la majorité des postes au sein des lieux de vie de la protection de l'enfance et de la jeunesse : éducateurs spécialisés (FRA et QUE), psychoéducateurs (QUE) et moniteurs-éducateurs (FRA).

7.1 Éducateur spécialisé (FRA).

L'éducateur est né en France entre 1941 et 1945 ; son père et sa mère faisaient du scoutisme et son père a passé un certain temps dans les camps de jeunesse durant l'occupation. (Jovignot, 1968 : 10)

Portée par les mouvements d'éducation nouvelle et populaire, l'éducation spécialisée s'est organisée au moins vingt ans avant la création du diplôme d'État correspondant, sous

l'impulsion notamment de l'Association Nationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés (ANEJI). Dissoute en 1993, faute d'avoir pu fédérer suffisamment de professionnels, ce rassemblement a porté la professionnalisation des éducateurs dans les vingt années suivant la Seconde Guerre mondiale, et obtenu un statut officiel permettant d'influencer certaines politiques publiques (Boussion, 2013). Ceci aboutit, en 1967, à la création officielle du diplôme d'État d'éducateur spécialisé. Concernant la formation, et ce jusqu'en 2007, la conception du rôle de l'éducateur était centrée principalement sur la relation éducative. La pédagogie et la psychologie représentaient la part du lion dans les unités d'enseignement. Néanmoins, le contexte socio-économique évoluant, et les professions du secteur médico-social se multipliant (une quinzaine en France), le rôle de l'éducateur spécialisé est repensé en 2007. Comme l'explique Vauchez (2017), dans un article paru sur le site de l'Institut Européen Psychanalyse et Travail Social²⁶ :

La principale évolution est un changement d'état d'esprit. [...]. C'est important de bien le repérer car les valeurs sociales, les représentations collectives marquent nécessairement un texte de loi. Son élaboration et sa rédaction sont le fruit de la manière dont la société pense et construit ses représentations.

En 1990, le droit, la sociologie et l'économie avaient déjà fait une apparition remarquée dans le corpus de formation. C'est le développement de la Validation d'Acquis par l'Expérience (VAE), en parallèle de l'évolution socio-économique, qui va imposer une refonte complète du diplôme, via un référentiel de compétences détaillé. C'est une véritable révolution culturelle, dans un paysage médico-social se réformant à marche forcée (lois de 2002, 2005, 2007...). Quatre-vingts savoirs sont alors déclinés et regroupés en quatre domaines de compétences, définissant l'exercice professionnel des éducateurs spécialisés. La coordination d'équipe et le pilotage des projets individualisés des bénéficiaires deviennent missions des éducateurs spécialisés. C'est le début de la fin d'une longue époque d'indifférenciation des tâches au sein des institutions. Le législateur n'a pas souhaité, pour une première déclinaison des référentiels en compétences, baliser précisément les pratiques professionnelles. Cette frilosité peut s'expliquer par le biais de Marpeau (2011 : 17) et de son analyse du cadre d'exercice des éducateurs :

Il n'existe actuellement aucune théorie satisfaisante pour permettre à l'éducation spécialisée de constituer un ensemble de références destinées à expliciter les processus essentiels à l'œuvre dans l'action éducative. Les disciplines juxtaposées ne créent ni un

²⁶ <http://www.psychasoc.com/Textes/Reforme-du-diplome-et-du-metier-d-educateur-specialise>

ensemble explicatif ni une cohérence de références en soi pertinente, ni une complémentarité possible et satisfaisante.

Le diplôme d'état d'ES est de niveau III (niveau bac+2). Selon l'INSEE²⁷, cela désigne :

[...] des connaissances et des capacités de niveau supérieur, sans toutefois comporter la maîtrise des fondements scientifiques des domaines concernés. Les capacités et connaissances requises permettent d'assurer de façon autonome des responsabilités de conception, d'encadrement et de gestion.

Comme de nombreux lieux de pratiques professionnelles, la formation est majoritairement dispensée par des associations.

7.2 Moniteur-éducateur (FRA).

Le terme de moniteur éducateur apparaît pour la première fois le 13 août 1936, dans un contexte marqué par une hostilité montante contre l'existence des bagnes d'enfants et dans le cadre de la réforme de la maison d'éducation surveillée de Saint Maurice, que fait voter Marc Rucart, alors Garde des Sceaux. Il y est précisé que le personnel éducateur ne sera plus recruté au sein de l'administration pénitentiaire, mais dans le cadre des Ministères de l'Éducation Nationale et du Travail. Ces personnels prendront, jusqu'à la guerre, la dénomination de moniteur éducateur.

(Dumont, 2011 : 18)

L'ancêtre du titre de ME est celui de « maître d'internat du premier degré ». Dispensé par les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMEA : association nationale d'éducation nouvelle et populaire), ce cursus forme les encadrants d'internats d'enfants. Cette dénomination se poursuivra jusqu'en 1970, date de création du Certificat d'Aptitude aux fonctions de Moniteur Éducateur (CAFME). Historiquement concentrés sur l'accompagnement quotidien des enfants (repas, toilettes, couchers...), les ME sont alors subordonnés aux ES, sans que la répartition des tâches ne soit parfaitement claire. Le diplôme est alors réformé en 1990, afin d'y introduire des notions juridiques et économiques, de nombreuses critiques ayant dénoncé un enseignement uniquement psychologique faisant fi des contextes légaux et socio-économiques. La notion de subordination hiérarchique est bannie, le ME devant travailler « de concours » avec l'ES, comme avec les autres professions médico-sociales.

²⁷ Commission nationale de la certification professionnelle. www.insee.fr

En 2007, le CAFME devient diplôme d'État, avec un référentiel de compétences dédié, celui-ci étant organisé comme le référentiel des ES (domaines de compétences et de formation). Le DEME est de niveau IV, et selon l'INSEE, il s'agit d'une :

Activité exercée concernant principalement un travail technique qui peut être exécuté de façon autonome et comporter des responsabilités d'encadrement et de coordination.

Avec la réforme de 2007, les ME ont été positionnés sur des fonctions spécifiques d'accompagnements des publics au quotidien, pendant que les ES ont évolué sur des fonctions de coordination et de pilotage de projets.

7.3 Psychoéducateur (QUE).

A l'origine, le terme de « psychopédagogie » était employé pour désigner le premier programme de formation à l'Institut de Psychologie de Montréal. Ce terme devient « psychoéducation » à la fin des années 1960, puis le trait d'union disparaît complètement dans les années 1990. En 2000, les psychoéducateurs entrent au sein de l'ordre des conseillers d'orientation, puis le 8 décembre 2010, peuvent créer leur propre ordre. La psychoéducation est ainsi une discipline spécialisée en prévention et en intervention dans le domaine de l'inadaptation, particulièrement auprès des jeunes. Le président de l'ordre des psychoéducateurs donne la définition suivante de la profession :

Un psychoéducateur est avant tout un intervenant direct en relations humaines. Sa formation lui permet de bien cerner les difficultés et les besoins d'adaptation et ensuite de mettre en place un plan d'intervention pour corriger la situation. Mais il est aussi formé pour reconnaître les capacités adaptatives des personnes. Ce sont sur ces capacités adaptatives que reposera le plan d'intervention, car notre approche est de toujours s'appuyer sur les forces d'un individu. Par contre, ce qui nous distingue particulièrement des autres professionnels des relations humaines, c'est que nous nous situons à l'intersection de l'individu et de son environnement. Évidemment, nous tenons compte des contraintes individuelles, mais nous tenons aussi compte des contraintes environnementales, puisque nous croyons qu'il y a interaction entre l'individu et son environnement.

(Vallée, 2014 : paru sur le site ledevoir.com)

En 2017, 4450 psychoéducateurs travaillaient dans le secteur public et la pratique privée (12% au sein des centres jeunesse). Cette profession est propre au Québec, et se voit confier des activités réservées, condition indispensable pour la constitution en ordre. Pour pouvoir exercer,

les professionnels doivent valider un master en psychoéducation, et être membres de l'ordre des psychoéducateurs. La formation est de plus obligatoire tout au long de la vie.

Les programmes de formation incluent également des cours sur la méthodologie scientifique et l'analyse des données, la déontologie et l'éthique professionnelle. A cette formation théorique s'ajoutent des stages dans les milieux d'intervention [...] la norme d'exercice sur la formation continue de l'OPPQ – l'ordre ndlr – sous-tend que tous les professionnels doivent consacrer 40 heures à des activités de formation par période de deux ans.

(Alain et al., 2017 : 36)

Rappelons ici qu'un ordre sert avant tout à protéger le public et à créer des redevabilités et des responsabilités à propos de certaines actions professionnelles. Ces compétences sont situées sur l'évaluation des difficultés des personnes accompagnées, et l'établissement d'un plan d'intervention. Ce dernier paramètre a d'ailleurs conduit les psychoéducateurs à refuser la proposition faite par les éducateurs spécialisés de créer un ordre commun. Aujourd'hui de nombreux psychoéducateurs évoluent vers la pratique privée et l'expertise-conseil, et ont pris certaines distances avec leur héritage fondateur autour du vécu partagé (Le Blanc, 2004).

Parmi les professions rencontrées, celle de psychoéducateur entretient les liens les plus proches avec la recherche scientifique et la formation, de par l'obligation de formation universitaire avancée. C'est ainsi que nous avons décidé de faire de ces affinités une variable d'étude, pour en apprécier les liens potentiels avec certaines spécificités des pratiques d'éducation des psychoéducateurs. Nous tenterons d'étudier si la qualification scientifique amène une distanciation, ou une conscientisation des valeurs et représentations culturelles nourrissant l'activité.

7.4 Éducateur spécialisé (QUE).

Sans doute via l'influence française, les professionnels travaillant auprès des jeunes en difficulté au Québec furent désignés « éducateurs spécialisés » jusqu'à la fin des années 1960. Les créations des CEGEP (Collège d'enseignement général et professionnel) et des filières en « techniques d'éducation spécialisée » sont décidées en 1969 pour canaliser l'explosion démographique post baby-boom. Ils servent ainsi autant de ressources pour les dispositifs d'accompagnement que de voies d'insertion professionnelle. La formation est dispensée en trois ans, avec une importante place donnée aux stages ainsi qu'à la supervision des vécus

expérientiels. Les éducateurs spécialisés québécois vont progressivement investir le vécu partagé cher aux psychoéducateurs à partir des années 70 et 80, via des mesures gouvernementales favorisant les mesures familiales et communautaires, et une organisation peu à peu déchargeant les psychoéducateurs des enseignements scolaires quotidiens au sein des établissements d'accueil.

Il y a aujourd'hui environ 18 000 éducateurs spécialisés au Québec, évoluant auprès de l'ensemble des populations en difficulté. L'actualité de cette profession est le souhait d'évoluer d'une association, regroupant de nombreux professionnels, à un ordre, à l'image des psychoéducateurs. Cette étape constituerait une reconnaissance de leurs compétences propres, et de nombreuses responsabilités en termes de déontologie et de contrôle. Ils sont aujourd'hui majoritaires à partager le quotidien des jeunes au sein des établissements d'accueil de la protection de l'enfance, les psychoéducateurs étant plutôt sur des rôles de supervision et de responsable clinique. Malgré leur appellation officielle de « technicien en éducation spécialisée », nous avons choisi ici de nous inscrire dans leurs revendications d'être avant tout désignés comme étant des « éducateurs spécialisés ». Dans la partie consacrée à l'analyse thématique et pour faciliter la lecture, ils seront néanmoins désignés en tant que « TES » pour les différencier de leurs homologues français.

Chapitre 8 : Situations et compétences étudiées.

Quelles situations ou classes de situations choisir pour isoler une ou plusieurs compétences mises en place par les éducateurs français et québécois ? Nous l'avons présenté précédemment, deux classes de situations vont retenir notre attention pour construire le recueil de données : l'évaluation de l'enfant et de sa situation, et l'accompagnement mis en place. Il s'agit de situations impliquant potentiellement une activité large et diversifiée, et susceptibles d'interagir entre elles. La compétence, en tant qu'organisation de l'activité (le potentiel porté par un schème) est mobilisée et régulée pour traiter une tâche donnée dans un contexte déterminé (l'activité située), et cela suppose que le sujet reconnaisse la tâche et la situation singulière, ici et maintenant, comme faisant partie de la classe de situations dans lesquelles ce schème est reconnu, par lui, comme pertinent (au moins pour interroger la tâche, sinon la traiter).

Concernant la situation, Mayen (2012 : 162) signale que :

Les situations, notamment professionnelles, sont :

a/ ce à quoi des professionnels ou futurs professionnels ont affaire,

b/ ce avec quoi ils ont à faire (trouver le moyen de réaliser des tâches, de résoudre des difficultés de toutes natures...) au sens où ils doivent s'en accommoder et s'y accommoder.

Les situations sont aussi :

c/ ce avec quoi ils ont à faire, au sens de ce avec quoi ils ont, en quelque sorte, à combiner leurs efforts, à coopérer : faire avec la situation, autrement dit encore, co-agir avec elle.

Enfin,

d/ ils ont à agir sur la situation, dans deux objectifs : pour la transformer dans le sens des buts attendus, mais aussi pour la redéfinir, la modifier, l'ajuster, afin de créer ou d'ajuster les conditions pour pouvoir tout simplement réaliser les tâches attendues, bref, pour pouvoir réussir à travailler.

Pour mieux repérer ce à quoi les éducateurs ont affaire et à faire, en termes d'évaluation et d'accompagnement, nous utiliseront le séquençement en six étapes de Tremblay (2010). Ces séquences sont :

- *Écouter et observer.*
- *Faire preuve de compréhension.*
- *Identifier le besoin.*
- *Créer un lien de confiance.*
- *Amener la personne à reconnaître et accepter son besoin.*
- *Soutenir la personne dans l'action.*

Notons qu'en soi, ces séquences constituent des situations auxquelles il serait possible de superposer un schème et une compétence. Les étapes du séquençage de Tremblay (2010) renvoient selon nous aux deux situations générales évoquées précédemment, et nous permettront le repérage dans les retranscriptions d'entretien des occurrences pertinentes à l'analyse des deux compétences associées.

8.1 Évaluation de la situation de l'enfant (EVA).

L'évaluation fait partie intégrante et permanente du processus éducatif (Tripp, 2011). Elle est complètement intégrée dans les référentiels de formation des diplômés d'éducation spécialisée en France et au Québec. Dissocier évaluation d'accompagnement ne peut néanmoins avoir de sens que si l'on opère ensuite un travail de réflexion à propos des liens entre ces deux activités,

ce qui sera le cas dans l'analyse. Pour étayer et identifier plus aisément ces deux situations au sein des retranscriptions, nous nous inspirons du séquençage de Tremblay (2010). Concernant EVA, il s'agit de :

- *Écouter et observer* : cela concerne les temps de communication entre l'enfant et l'éducateur, des éléments auxquels sont attentifs les professionnels lors de discussions, de moments partagés. L'observation est une compétence très souvent valorisée et exprimée par les éducateurs, en tant qu'elle fournit des données tenues pour pertinentes (en fonction de certaines contingences...) dans l'activité d'évaluation, et ensuite d'accompagnement.
- *Faire preuve de compréhension et d'empathie* : cela désigne les pratiques mobilisées pour mieux appréhender l'autre et son univers. Celles-ci sont en lien proche avec la séquence précédente.
- *Spécifier le besoin d'aide* : cette séquence serait l'interface immédiate entre l'évaluation et l'accompagnement, dans la mesure où, à partir des éléments récoltés dans les deux séquences précédentes, l'éducateur travaille en lien, ou non, et selon des modalités très diverses, avec l'enfant ou l'adolescent pour construire l'accompagnement. Il s'agit de réflexion autour des besoins, demandes, sentiments et émotions exprimés, avec pour objectif l'élaboration d'un projet, plus ou moins formalisé, d'un futur travail commun. A propos de l'évaluation, De Ketele et Roegiers (1996 : 42) écrivent :

Évaluer, c'est confronter un ensemble d'informations et un ensemble de critères en vue de prendre une décision.

Les critères sont des *référents* (Lesnes, 1984) normatifs, constituant un modèle, une norme ou un objectif donné. Ces derniers peuvent être construits par des agences (en France, type ANESM²⁸, aujourd'hui HAS), des universités (au Québec), ou *ad hoc* par les établissements et institutions accueillant le public. Ces référents sont mis en lien avec des *référés*, constitués par ce qui est appréhendé, observé, lu et ressenti par les accompagnants, la hiérarchie, la famille, les partenaires... L'évaluation permet de construire un jugement, pour ensuite prendre une ou plusieurs décisions. Cette activité est constatable dans la totalité des entretiens, en France et au Québec.

Ce processus d'évaluation inclut nécessairement une importante part de construction et de normes sociales. Les éducateurs sont amenés à prendre plusieurs dizaines, voire centaines, de

²⁸ Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux, 2007-2018.

décisions par jour. Que leur emploi du temps soit extrêmement prescrit ou encadré, la marge d'élaboration des éducateurs, par exemple en termes de modalités de communication (comment je répons, qu'est-ce que je dis, quel ton emploie-je, quand adresser la parole à un jeune...) ouvre d'innombrables possibilités de réflexions et d'actions échappant parfois à toute forme de calibrage explicite. C'est ce que Lafortune (2008 : 23) rappelle en écrivant que :

la mesure ne remplace pas l'exercice du jugement professionnel du personnel [...] et le jugement professionnel ne peut reposer que sur des faits purement objectifs.

Impossible de prendre chacune de ces décisions en fonction de critères complètement neutres et à partir de données explicites, partagées, et analysées à la lumière d'outils ou de théories systématiquement et empiriquement éprouvées. Si cela était faisable et crédible, les éducateurs n'en auraient de toutes façons pas le temps ni le loisir. L'évaluation contient une part importante d'informations tenues pour vraies et pour pertinentes par l'individu, l'équipe, l'institution... Et nous le verrons dans le chapitre consacré aux outils cliniques, ces derniers sont eux-mêmes une forme validée (institutionnellement ou non), d'informations tenues pour vraies et pertinentes au sein de l'espace dans lequel ils sont utilisés.

Nous incluons dans la situation EVA les quatre types d'évaluations professionnelles selon Tripp (2011), catégories que nous reprendrons dans l'analyse. Il s'agit des évaluations :

- *Pratique*, c'est-à-dire venant nourrir les décisions quotidiennes, immédiates et multiples prises par les éducateurs au cours de leur journée de travail. Cela vient parfois limiter le recours à des outils collectifs et cadres théoriques, pour favoriser les représentations, valeurs et jugements personnels.
- *Diagnostic* : Ce volet de la situation d'évaluation est contenu dans les prescriptions (fiches de poste et référentiels de compétences). Il s'agit du recueil analytique de données et d'informations, cherchant à l'identification de problèmes, ressources et difficultés. Le jugement en découlant vient nourrir et justifier la mise en œuvre de ressources humaines, matérielles, financières... C'est-à-dire l'accompagnement éducatif à proprement parler.
- *Réflexive* : également projective, et anticipant les résultats de l'activité éducative mise en place.
- *Critique* : regroupant l'évaluation diagnostique et réflexive au cours de l'accompagnement, et produisant ensuite de possibles réajustements et évolutions de l'activité. Dans le schème, elle sera identifiable via les régulations.

Nous noterons que Tripp (2011) a dégagé cette catégorisation à partir d'études menées au sein du champ de la santé, mais qu'elle nous semble adéquate dans le champ de l'éducation spécialisée. Pour illustrer notre propos, voici un extrait d'entretien correspondant à la situation EVA :

- 17. Ch : A son arrivée, comment as-tu commencé à l'évaluer ?

- 17. Ed : Ben en fait il y avait beaucoup d'évaluations qui avaient déjà été faites, en santé mentale nous on travaille beaucoup sur la sécurité affective. Donc euh...on va évaluer la capacité de créer un lien significatif avec l'adulte de la part du jeune. Les évaluations comme ça elles sont déjà faites. Euh...les évaluations aussi qui sont faites pratiquement systématiquement quand le jeune arrive en bas-âge sur sa capacité d'autonomie...comment il est capable de fonctionner au quotidien, sur les tâches simples. Euh...Donc quand le jeune est transféré toutes ces évaluations ont déjà faites. On évite à ce moment-là de refaire les évaluations.

- 18. Ch : Par rapport à ces évaluations, est-ce qu'elles sont standardisées ?

- 18. Ed : Elles sont standardisées. Par contre on ne fait pas passer toutes les évaluations à tous les jeunes. On va cibler vraiment la problématique euh...qui nous est rapportée soit à propos du milieu familial ou scolaire...et y a des informations qu'on récolte en début de séjour parce que ces évaluations doivent être faites après que le jeune a passé au moins un à trois mois avec nous.

(Kathleen, TES, QUE)

8.2 Accompagnement de l'enfant (EDU).

Il s'agit de la seconde classe de situations que nous tenterons d'identifier dans les entretiens. Le séquençage de Tremblay (2010) comporte six étapes. Si l'une d'entre elle fait référence à l'évaluation (« écouter et observer »), les cinq autres renvoient à l'activité relationnelle, à l'accompagnement et au soutien quotidien apporté par les éducateurs. Ces catégories ne nous serviront pas pour l'analyse, mais elles seront utiles pour identifier une situation d'accompagnement au sein des discours, et isoler les occurrences désignant l'activité mobilisée à cette occasion.

- *Créer un lien de confiance* : selon Tremblay (2010), il s'agit ici « d'accueillir, de démontrer du respect et d'être authentique ». Au près du public accueilli en protection de l'enfance et de la jeunesse, il est aisé de comprendre en quoi cette étape de la création d'un lien de confiance est cruciale. Les enfants, adolescents et jeunes adultes concernés ont parfois été délaissés, abandonnés, maltraités... Et présentent régulièrement des troubles du comportement et de l'attachement, d'importantes carences affectives et éducatives... Par leur expérience chaotique, les enfants sont souvent suspicieux envers les adultes, et ne manquent pas de

s'engouffrer dans toute faille suscitée par l'attitude des éducateurs. La crédibilité de ces derniers est constamment testée. La question de la confiance est donc potentiellement centrale.

- *Amener la personne à reconnaître et à accepter son besoin* : chaque entretien décrit comment l'éducateur a tenté, à un moment donné, d'impliquer le jeune dans la réflexion et l'action autour de ses difficultés. Les outils et paradigmes diffèrent, parfois radicalement, mais la confrontation du jeune à sa problématique, et la tentative de créer une alliance (parfois au prix de conflits violents) pour mobiliser l'individu est une constante. Tremblay développe que cela représente une étape délicate risquant de parfois mettre un terme (temporaire ou définitif) à la relation.

- *Soutenir la personne dans l'action* : cette dernière catégorie regroupe l'essentiel des occurrences de la situation EDU. Il s'agit de l'ensemble des activités et médiations mises en place par l'éducateur pour encourager, favoriser, et soutenir le travail engagé. Qu'il soit question de temps individuels ou collectifs, formels ou informels, planifiés ou improvisés, toute démarche d'aide, d'accompagnement et de soutien est concernée par cette entrée. L'extrait suivant regroupe de nombreuses occurrences renvoyant à la situation EDU, en décrivant les modalités d'accompagnement proposées par les éducateurs au sein d'un lieu de vie.

- 19. Ch : Une journée type dans ton lieu de vie c'était quoi ?

- 19. Ed : En fait ils vont pas mal tous à l'école, parce que c'est obligatoire. Sur neuf enfants, y a tout le temps 2 ou 3 qui vont à l'école extérieure...qui vont dans une école, soit dans les quartiers ou les écoles spécialisées...puis les autres ils sont sur place dans la bâtisse. Y a une portion primaire, puis secondaire...puisqu'il y a des ados filles. Dans chaque lieu de vie de la PJ, y a des écoles. Je dirais que 5,6 garçons sont à cette école-là. Les enfants vont à l'école. C'est souvent des situations de retour scolaire. C'est nous qui allons les chercher. Un dîner c'est de 11h30 à 12h50 et ils finissent l'école à 15h30. On va les chercher à l'école, ils reviennent...ils font tout le temps un petit temps en chambre, mettons 15 minutes...juste pour se déposer...être dans leurs jouets, se déposer...parce que tu as groupe toute la journée dans le fond. Et puis nous ça nous permet aussi de...mettons de faire les retours des garçons qui vont à l'extérieur. Tu sais il faut qu'ils reviennent, ils font faire leur lunch...Le temps en chambre est obligatoire. Après on fait un rassemblement et tous les garçons s'assoient au salon ou à la cuisine...puis là on fait...mettons, un petit wrap-up de la journée...on parle de leur journée à l'école...est-ce que vous avez eu des difficultés...des choses que vous voulez nous dire...puis on fait la programmation de la soirée. Puis tu vois c'est là...c'est là que tu vois que c'est important la programmation parce que quand on ne dit pas : « c'est l'heure du souper » ...Les enfants disent « ben là t'as oublié le souper ». Ils défendent la routine. Après on mange une collation...on fait l'activité avant le souper...Soit une activité bricolage, sportive...on va faire une sortie à l'extérieur...tout dépend mais on est quand même bien. Même s'il pleut on a deux gymnases, à l'intérieur...On a des bonnes installations, on a un parc, un terrain de basket, de soccer, de baseball...un terrain de vélo. On peut faire beaucoup de choses. Donc on fait ça, puis on soupe. Puis c'est les bains-douches. Ceux qui ont leurs devoirs les font. Et on

finit la soirée pour un petit temps TV pour se calmer. On mange une dernière collation vers 20h et on va se coucher.
(Jeanne, TES, QUE).

Nous lisons plusieurs occurrences dans cet extrait concernant l'accompagnement effectif des enfants : trajet vers l'école, mise en chambre, rassemblement, souper, activités physiques... qui sont autant de modalités décrites permettant une analyse de l'activité correspondant à la situation EDU, selon les éléments de schèmes précédemment définis.

Chapitre 9 : Méthodologie d'analyse et de traitement des données.

9.1 Catégorisation.

Les catégories et sous-catégories d'analyse sont les suivantes :

- Classes de situations professionnelles : elles constituent l'unité d'analyse de la recherche, et c'est à partir de ces classes que nous procédons par la suite à l'analyse de l'activité que les éducateurs mobilisent pour y faire face. Les deux situations sont l'évaluation de la situation (EVA) de l'enfant et accompagnement de l'enfant (EDU).
- Éléments de la compétence : invariants opératoires (INV), règles d'action (REG), régulations (REGUL), objectifs (OBJ), inférences (INF) et artéfacts (OUT).
- Orientation de l'activité. : vers l'enfant (RAA), vers l'équipe (RAE), vers l'institution (RAI) ou vers soi (RAS).
- Catégories issues du paradigme de la forme.

Nous détaillerons ces différentes catégories dans les chapitres suivants, à commencer par les éléments de la compétence.

9.2 Éléments de la compétence.

L'un des projets de cette recherche est d'identifier les dimensions de l'activité permettant de restituer les compétences mises en place dans les deux classes de situations décrites précédemment (codages EVA pour évaluation de la situation de l'enfance, et EDU pour accompagnement de l'enfant). Cette catégorie d'analyse n'a pas à être déduite du texte, l'organisation de l'activité étant invariante. Sans rappeler de manière exhaustive leurs définitions et rôles dans le schème, il s'agit des invariants opératoires (codage INV), des inférences (INF), des règles d'action (REG), des outils (OUT), des objectifs et anticipations (OBJ) et des régulations (REGUL). Voici quelques exemples d'occurrences illustrant ces éléments :

- Invariants opératoires (INV) :

Les invariants opératoires concernent la conceptualisation de la situation, de la tâche et de l'activité, via des représentations fournies par les connaissances, théories, principes et valeurs. Ils permettent, via leur intensité et leurs caractéristiques, à l'individu de choisir les inférences et les règles d'action.

[...] j'aime autant découvrir le jeune, parce que je sais que sinon je pourrais être moins objective. J'ai déjà l'histoire de vie du jeune, je vais me sentir trop influencée par ce que je peux lire dans le dossier et ce que je peux découvrir.
(Anne-Sophie, ME, FRA).

Dans cet extrait, la professionnelle désigne un élément qu'elle tient pour vrai à propos de l'évaluation du jeune (EVA). Il s'agit du fait qu'elle ne souhaite pas lire son dossier avant de le rencontrer, de peur d'être influencée par les informations contenues en son sein. Elle considère que prendre connaissance du parcours du jeune et de ses comportements passés influence négativement l'objectivité dans la rencontre et l'accueil. C'est ce qui l'amène à adapter son activité en refusant d'ouvrir le dossier, puis à choisir des règles d'action excluant de fait toute consultation de dossier administratif, mais privilégiant l'aspect relationnel et temporel.

- Inférences (INF) :

En fonction des invariants opératoires, l'individu fait évoluer la mise en œuvre de son activité à partir de certaines caractéristiques qu'il identifie comme pertinentes et signifiantes au cours de son activité. Il s'agit d'une adaptation en temps réel, contrairement à la régulation venant *a posteriori*. Les inférences permettant le choix des règles d'action en fonction de ces paramètres particuliers. Par exemple, et concernant le choix de la référence éducative pour un jeune, la complexité de la situation et du comportement de ce dernier constitue une inférence demandant l'adaptation de l'activité :

- 20. Ch : Quand avez-vous décidé des références pour Charles ?
- 20. Ed : Ça se fait soit à l'arrivée du jeune, parce qu'on sait que c'est déjà compliqué et tout ça...soit ça se fait dans les mois après...On décide tous ensemble et c'est validé par la chef de service. Soit c'est parce qu'on a besoin, soit c'est parce que euh...on pense qu'il y a besoin quoi. Voilà. Pour Charles moi je suis seul. Après euh...si euh...si les collègues estiment que...il faudrait une coréférence ça se discute. Ça ne doit pas forcément venir que du référent. Il va dire « j'ai besoin » ... « tiens je pense que pour cette situation-là serait pas mal parce que... ». Il n'y a pas de règle en fait. Si on est en difficulté on demande...non. Donc c'est selon la situation du jeune et tout ce qui vient autour.
(Pierre, ES, FRA).

L'éducateur décrit ici comment la prise d'informations à propos du jeune a influencé la temporalité et l'organisation de la décision à propos de l'attribution de la coréférence (situation EDU).

- Règles d'action (REG) :

Les règles d'action sont les modalités concrètes de l'activité, permettant de produire un résultat. Nous noterons que les règles d'action ne sont « rien d'autre que des schèmes subordonnés à un schème de niveau supérieur qui, lui-même est la règle d'action d'un schème plus général encore » (Coulet, 2016 : 19).

- 12. Ch : Est-ce que tu avais des informations à son sujet ?
- 12. Ed : Oui déjà je l'avais rencontré en vue de son transfert, pour que le transfert se fasse le plus en douceur pour le jeune. Donc il me connaissait déjà. Et nous on travaille euh... Dès qu'on sait qu'il va y avoir un transfert d'unité, on travaille avec l'éducateur qui est responsable du dossier, à ce que toutes les informations soient transmises, autant au niveau plus clinique...par exemple on rencontre les parents à l'avance, tout ce qui est scolaire et tout et tout là. L'information est transmise et on rencontre les parents et les jeunes avant le transfert.
(Kathleen, TES, QUE)

Ici, l'éducatrice décrit la procédure d'accueil d'un jeune récemment transféré au sein de son unité (situation EDU). Celle-ci regroupe une succession de règles d'action permettant la production effective de l'activité.

- Objectifs (OBJ) :

Il s'agit ni plus ni moins du résultat anticipé par l'individu mettant en place l'activité.

- 19. Ch : Ok donc c'était un objectif ?

- 19. Ed : C'était un des objectifs. La relation avec la femme en général. Que ce soit sa maman, sa sœur, l'éducatrice...en général la femme. Y avait aussi le travail sur la question du rapport à l'autre.

(Mourad, ES, FRA)

Les deux objectifs décrits ici sont le travail avec l'enfant à propos de son rapport à l'autre, et en particulier du rapport à la femme.

- Outils (OUT) :

Les outils, ou artéfacts, médiatisent l'activité. Ils désignent les instruments utilisés pour la réaliser concrètement, matériels et immatériels.

- 20. Ch : Le plan d'intervention c'est là où il commence à se construire ok. Pour faire les évaluations tu as eu des outils ?

- 20. Ed : On a des grilles. On a les grilles...y en a plein.

- 21. Ch : Toi tu les a utilisées ?

- 21. Ed : A l'unité là on...les éducateurs utilisent ça. Mais ça prend une formation pour chaque type de grille. N'importe qui ne peut pas les utiliser. Il faut savoir les utiliser parce que sinon...Pour éviter que les résultats ne soient pas biaisés. Même si tu es éducateur, y a des grilles cliniques...

(Roberto, TES, QUE)

Dans cet extrait, l'éducateur décrit la mobilisation de grilles d'évaluation à l'arrivée de la jeune au sein du lieu de vie (situation EVA). Il explique également l'importance de la formation pour pouvoir (au sens de la capacité, mais également de l'autorisation) les utiliser.

- Régulations (REGUL) :

Il s'agit de l'adaptation de l'activité *a posteriori*, et faisant suite aux feedbacks récoltés. Cette adaptation peut se décliner de trois manières différentes. Soit les règles d'action et la production concrète de l'activité sont impactées, il s'agit alors d'une boucle courte ou productive. Soit l'adaptation concerne la conceptualisation de l'action et les invariants opératoires, créant ainsi une régulation en boucle longue ou constructive. L'individu revient alors sur ses concepts, normes et valeurs mobilisés. Enfin, le troisième cas de figure concerne une adaptation via un changement de schème global. Il s'agit alors d'une boucle intégrative.

- 12. Ch : Ça c'était pour le diagnostic de la situation. Est-ce que si c'était à refaire tu le referais autrement ?

- 12. Ed : J'aurais peut-être...sur le fond j'aurais peut-être fait pareil. Sur la forme peut-être j'aurais fait différemment. J'ai perdu un petit peu de temps...enfin voilà...

- 13. Ch : C'est-à-dire ?

- 13. Ed : Je n'ai peut-être pas assez analysé la jeune fille... Analyser par rapport à ses demandes, à ses capacités. [...] pour moi c'était une jeune fille euh...euh en pleine possession de ses capacités. Alors que non parce qu'elle a une notification MDPH et parce qu'elle était diagnostiquée un petit peu déficiente. Et donc moi je venais à la base d'une autre structure [...] donc euh...c'était une autre problématique. [...] Donc euh...quand on leur parlait, quand on leur expliquait des choses, ils étaient en capacité de comprendre. [...] C'était un peu plus difficile pour elle, fallait adapter les mots, adapter notre comportement, passer par d'autres chemins, plus simples pour elle, pour qu'elle puisse comprendre un petit peu où est-ce que je voulais en venir etc.

(Miloch, ME, FRA).

Dans cet extrait, correspondant à la situation EVA, l'éducateur décrit qu'il a régulé sa propre activité en mettant en lien les difficultés de compréhension de la jeune, et ce qu'il juge comme ayant été une évaluation préliminaire insuffisante de ses capacités. Il explique être intervenu sur ce qu'il tenait pour pertinent à propos du public accueilli au sein de la protection de l'enfance. Dans le processus de régulation il s'agit d'une boucle longue ou constructive, pendant laquelle le sujet va renforcer ou amender (ce qui est le cas ici suite à un feedback négatif), les invariants opératoires mis à contribution dans son activité.

Nous avons utilisé les repères linguistiques suivants pour repérer ces différents éléments au sein des entretiens, à partir de la méthodologie construite par Dufour (2010 : 222), dans sa thèse à propos de l'intelligence économique en entreprise.

Eléments du MADDEC.	Repères linguistiques.
Invariants opératoires. INV.	Phrases débutant par « il est important ... », « Il est nécessaire de... », et plus généralement, toute phrase faisant référence à l'explicitation d'un principe, d'une valeur, d'une représentation.
Inférences. INF.	Phrases construites sous la forme « si... alors... », et plus généralement, toute phrase faisant référence à l'explicitation d'une caractéristique de la situation conditionnant le déroulé de l'activité.
Règles d'action. REG.	Verbes indiquant une contrainte ou une procédure à suivre : « on peut... », « on doit... », « on ne doit pas... ».
Objectifs. OBJ.	Phrases débutant par « pour... », « afin de... », « dans l'objectif de... », et plus généralement, toute phrase faisant référence à l'explicitation d'un but, une finalité.
Artéfacts. ART.	Mots désignant un outil, une méthode, mobilisés pour réaliser l'activité.
Régulations. REGUL.	Phrases désignant une critique, une évaluation, et une réadaptation de l'activité.

Notre construction conceptuelle place l'analyse de l'activité au centre des analyses et des préoccupations, celle-ci permettant d'accéder au travail réel des individus, à leur appréhension des prescriptions, et à leurs marges d'adaptation. Nos entretiens ont donc été construits pour repérer directement et en première instance les éléments constitutifs de cette activité, concernant deux situations (évaluation et accompagnement). L'orientation des éléments et leur rattachement à certaines formes de l'échange seront analysés à partir de ces contenus.

9.3 Orientation de l'activité.

Selon Bucla-Bronckart et Bronckart, (2005), l'activité se déploie sur trois plans : vers la tâche, vers les autres et vers soi. C'est-à-dire qu'elle est :

Le produit d'une lecture « dissociative » d'un mécanisme plus global qui régule, organise et réorganise trois types de rapports : le rapport de la personne à la situation de son agir, qui se redéfinit nécessairement en permanence en fonction des contraintes se manifestant dans le cours de l'agir ; le rapport de la personne aux « autres » qui, factuellement ou potentiellement, sont des sources d'évaluation de l'agir (en cours ou achevé) et des actants qui y sont impliqués ; le rapport de la personne à elle-même, qui ne peut qu'être affecté par les transformations des appréciations propres des situations d'agir, aussi bien que par les évaluations sociales dont ces dernières font l'objet.

(Bucla-Bronckart, Bronckart, 2005 : 217-218)

A partir du cadre théorique concernant le MADDEC et la conceptualisation retenue de la compétence, nous proposons que chacune des compétences étudiées se déploie simultanément sur ces trois plans, et que ceci constitue un angle d'étude d'éventuelles convergences et divergences entre travail d'éducation français et québécois. Comment traduire cette idée en variable d'analyse ?

Tout d'abord, et en éducation spécialisée, il est éminemment nécessaire de discuter le lien entre la tâche et autrui, la tâche *étant* autrui. Nous avons donc retenu cette dernière appellation à propos du déploiement de l'activité vers l'enfant et sa famille. Le rapport à soi est conservé comme tel. Pour aller plus loin dans l'analyse du rapport à l'autre (compris comme les individus hors public accueilli), nous diviserons cette dernière catégorie en deux : l'une concernant particulièrement le rapport à l'équipe (éducateurs appartenant à un niveau hiérarchique équivalent et partageant une certaine réalité professionnelle quotidienne), l'autre à propos du rapport à l'institution, en tant que personne juridique ayant l'autorisation d'organiser des activités d'accueil en protection de l'enfance.

Les catégories concernant l'orientation de l'activité sont donc les suivantes :

- Rapport à autrui (RAA) :

Cette catégorie concerne l'activité orientée vers l'enfant accueilli au sein du lieu de vie. Nous anticipons qu'elle sera particulièrement prégnante dans les discours. Nous avons également inclus les quelques occurrences relatives aux familles de l'enfant concerné.

- 9. Ch : Du coup tu dis que c'était une difficulté ? ça s'est vu comment ?
- 9. Ed : C'était de l'opposition verbale, physique parfois aussi. Enormément de prises de risques dans les fugues. Beaucoup de fugues euh...c'est une jeune qui est dans la consommation de cigarettes...à ce moment-là on se posait la question si...si elle ne consommait pas aussi de cannabis...ce genre de choses. Donc elle a toujours dit que non, mais on a eu des gros gros doutes sur sa conso. Euh...donc ouais assez compliqué.
(Julien, ES, FRA)

- Rapport à soi (RAS) :

Il s'agit des éléments de l'activité dirigés vers l'individu lui-même. Il peut s'agir d'éléments formels (autoévaluation, grille de suivi de sa propre activité...) ou informels (autocritique, représentations quant à son propre rôle...).

- 41. Ch : C'est une posture que tu as uniquement avec lui ou avec d'autres jeunes aussi ?
- 41. Ed : Ben c'est vraiment la posture qu'on prend de plus en plus à notre CJ on se spécialise vraiment là-dedans. Je vous dirais que ce n'est pas tous les éducateurs qui y arrivent parce c'est quelque chose qui demande un changement de cap vraiment radical [...].moi dans ma personnalité ça...ça allait vraiment bien c'était facile pour moi de faire ce changement-là. Moi je me retrouvais un peu dans mes souliers. J'allais plus à l'encontre de ce que je croyais.
(Kathleen, TES, QUE)

- Rapport à l'équipe (RAE) :

Cette orientation de l'activité apparaît régulièrement, par exemple dans le discours des psychoéducateurs en charge de l'accompagnement clinique d'équipes travaillant en lieux de vie. L'équipe est évoquée en tant que ressource, tiers médiateur, frein... Nous tenterons d'étudier les particularités de l'activité des éducateurs dirigée vers l'équipe.

- 28. Ch : C'est quoi ton idée quand tu fais tous ces messages ?

- 28. Ed : Je pense qu'il a besoin...on ne doit pas être...c'est-à-dire, l'équipe, les éléments de l'équipe ont chacun sa pratique, sa vision, comment Kévin se comporte, où comment la relation de l'adulte avec le jeune...mais du moment où le travail est fait...c'est l'essentiel. (Mourad, ES, FRA)

- Rapport à l'institution (RAI) :

Les entretiens ont concerné l'accompagnement d'un enfant en particulier. Mais une partie de l'activité décrite s'oriente vers l'institution et l'organisation globale ayant reçu la mission de cet accompagnement. Il peut s'agir de l'écriture d'un rapport destiné à un juge, ou le remplissage d'un outil d'évaluation standardisé (type Point Intégration Jeunesse au Québec).

- 12. Ch : Ah oui ça reste récent. Et quels outils vous aviez pour évaluer ce jeune ? A part les informations de la travailleuse sociale ?

- 12. Ed : Alors on a le PIJ, Point Information Jeunesse qu'est une super ressource là...tu connais non ? C'est un endroit qui regroupe les informations sur Matt...sur n'importe quel jeune en fait...et là on trouve toutes les informations vraiment utiles à l'accompagnement... (Émilie, PE, QUE)

9.4 Configurations du paradigme de la forme.

Notre souhait est de comparer le travail d'éducation au sein des lieux de vie de la protection de l'enfance et de la jeunesse, en France et au Québec. A partir de l'analyse de l'activité décrite précédemment, nous espérons pouvoir modéliser cette dernière à partir d'entretiens menés auprès d'éducateurs et éducatrices. La didactique professionnelle offre un cadre théorique permettant cette démarche (via les concepts de schèmes, d'orientation de l'activité et de situations).

Nous intégrerons les formes d'échanges (Macquet, Vrancken, 2003) dans l'analyse de contenu, en codant les occurrences à partir de catégories construites selon les deux grandes configurations décrites dans l'ouvrage : la configuration domaniale/salariale et la configuration communautaire. Il s'agit d'intégrer ces dimensions à l'analyse de l'activité, puis de les analyser thématiquement, afin de mettre en évidence de possibles affinités entre ces contextes d'échanges et les pratiques d'éducation.

Comme pour les situations et orientations de l'activité, les catégories en lien avec le paradigme de la forme ont été pensées à partir des retranscriptions d'entretiens, notre objectif étant de ne pas forcer le texte dans des grilles préconstruites, risquant d'apporter autant de biais d'analyses.

9.4.1 Catégories issues de la configuration domaniale et salariale.

Il s'agit de formes de l'échange de type holiste, animées par des relations chaudes et une proximité physique et émotionnelle intense, dans laquelle le contrôle social est diffus et omniprésent. L'appartenance au domaine est une condition de vie et de survie, et l'individu ne peut se concevoir en dehors de cette de cette société (Macquet, Vrancken, 2006). Elle évolue ensuite vers la figure de *l'homo clausus* (Elias, 1975).

- Biographie (BIOGR) :

Cette catégorie intègre les informations à propos de l'histoire de vie de l'enfant. Elle désigne les éléments mobilisés concernant le parcours familial et institutionnel, les divorces, séparations, et autres événements antérieurs mobilisés pour comprendre la situation et intervenir pertinemment. Ces éléments sont notamment convoqués pour rechercher la cause d'un épisode et/ou d'un comportement violent, ou expliquer certaines difficultés.

- 20. Ch : Tu penses à d'autres freins ?

- 20. Ed : Sa famille. [...]. Il fait partie des gens du voyage mais il ne s'y identifie pas encore. Il prend dans le quartier. Il prend son cousin qui fait des conneries. Il est en train de se chercher mais **son parcours l'influence négativement**. La pomme ne tombe jamais loin du pommier.

(Alfred, ME, FRA)

L'extrait présenté ici décrit dans quelle mesure le parcours du jeune constitue un frein à son développement adapté. Il s'agit d'une justification en soi, considérée comme vraie à l'égard du comportement de l'enfant.

- Collectif (COLLE) :

Nous incluons au sein de cette catégorie les occurrences renvoyant explicitement à l'idée que la conscience et la raison collectives doivent l'emporter sur la conscience individuelle. Dans cette idée, l'institution est conçue comme une entité (un domaine...), dont l'enfant et l'éducateur font partie intégrante.

Exemple :

- 17. Ch : Pour que ces postures évoluent, par exemple les cris...est-ce qu'il y a eu des instances institutionnelles pour soutenir ce travail ?

- 17. Ed : Non non. En fait oui euh...Pierre parce que c'est son référent au jeune Louis...et...euh...son référent...Euh...du coup c'était un travail qui était important pour lui. Euh...donc voilà. Et euh...et moi comme c'est, comme je te l'ai dit tout à l'heure, je me répète...mais comme il venait d'arriver sur le groupe et que le groupe était déjà apaisé, et que euh...le jeune Louis quand il est arrivé il a un peu secoué tout ça...du coup ça mettait mal à l'aise les jeunes, mal à l'aise l'équipe...et euh...nous euh...**il était hors de question que le groupe soit perturbé.**[...] Louis a demandé une attention plus particulière, parce que je t'ai dit enfant très violent dans ses paroles, dans ses mots, dans ses gestes...et du coup euh...du fait de communiquer entre nous il nous a semblé évident de...de...de rester focus un temps sur ce jeune-là.

(Nassim, ME, FRA).

L'éducateur explique ici qu'il est inadmissible que le comportement d'un jeune puisse perturber un groupe ayant une dynamique calme. Cela déclenche une activité spécifique de la part de l'équipe.

- Corps (CORPS) :

Au sein de l'univers holiste de la configuration domaniale, les différences se manifestent essentiellement par les corps (âges, sexes, somatisations...). Les occurrences intégrées dans cette catégorie représentent des éléments significatifs intégrant directement ou indirectement une description et analyse des individus selon des critères physiques et corporels, et les relations physiques entre intervenants et des enfants (câlins, contentions, violences...).

Exemple :

- 12. Ch : Vous travaillez comment avec lui ?

- 12. Ed : On a deux psychologues, pas à temps plein. Mais du coup ils sont là pour les réunions, et puis euh...d'autres jours pour rencontrer les...les enfants. Parce que là...c'est un jeune qui somatise beaucoup. Le matin au réveil on sait comment il se sent, comment il

est moralement. Tu sais quand ça monte **il devient rouge, tremble...son corps nous donne beaucoup d'informations qu'il n'arrive pas forcément à verbaliser.**

(Pierre, ES, FRA)

- Égalité (EGALI) :

Cette catégorie renvoie à la notion d'égalité dans le travail d'éducation, c'est-à-dire « l'absence de toute discrimination entre les êtres humains, sur le plan de leurs droits et la qualité de ce qui est égal, constant ; uniforme, régulier ». (Dictionnaire Larousse²⁹). Il peut s'agir de la vigilance concernant l'absence de discrimination positive, faisant ainsi écho à la catégorie COLLE.

Exemple :

- 26. Ch : Ce temps est systématique ou c'est déterminé par le projet du jeune ?

- 26. Ed : Non ça a été déterminé pour lui parce que c'est pertinent. Après ben... **on essaie que tout le monde ait ces petits temps-là.** Mais euh... y a des enfants qui sont plus dans le besoin que d'autres. **Mais ce n'est pas pour ça qu'on traite tout le monde...pas de la même façon. C'est vraiment important que chacun reçoive la même...part d'attention de notre part.**

(Margot, ME, FRA).

- Négatif (NEGAT) :

Il s'agit des occurrences renvoyant à la conception de l'individualisme négatif tel que défini par Macquet et Vrancken (2003 : 71) :

Le libéralisme européen fait du sujet un sujet indépendant, un véritable *homo clausus*, au sens d'Elias. A savoir, un individu séparé des autres, mais impensable sans le collectif, un « je » distinct d'un « nous », orienté vers sa propre intériorité. Un « je » qui ne peut se former que par arrachement au collectif tant l'ordre collectif est suspect d'être une entrave à sa volonté et à ses intérêts personnels. De ce point de vue, l'idée de souveraineté du sujet est résolument dominante dans la pensée du libéralisme européen.

Par exemple :

- 20. Ch : Y avait-il des objectifs particuliers pour ce travail ?

- 20. Ed : C'est un jeune qui a du mal à se positionner. Il n'est pas sujet de son suivi...c'est toujours la faute des autres. **Et on voudrait lui faire comprendre que c'est lui...en tant que sujet, qui peut faire avancer ses envies et ses souhaits.[...] Et pour ça il faut qu'il réussisse à prendre du recul par rapport au groupe.** Ce n'est pas une bonne influence toujours ici tu sais. (Margot, ME, FRA)

²⁹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%c3%a9galit%c3%a9/28005>

- Pardon (PARDO) :

Cette catégorie inclue les occurrences à propos d'une importante modalité de régulation identifiée dans les entretiens en France à propos des conflits et violences : l'aveu et le pardon. Au sein de la configuration domaniale, la participation et l'échange *doivent* avoir lieu. La proximité et l'appartenance au domaine entretiennent cet état de fait : la participation est acquise naturellement, et non pas socialement. La tolérance vis-à-vis des comportements déviants est importante (Macquet, Vrancken, 2003). Nous incluons ici les données concernant la régulation via la peur d'être livré à soi-même, en tant qu'elle est outil de régulation diffus, ou mobilisée en conscience par les éducateurs. L'aveu et le pardon fonctionnent avec la peur que le lien se brise, et le désir que ce dernier soit réaffirmé en cas de conflit.

Exemple :

- 19. Ch : Est-ce que vous sanctionnez ou excluez du foyer ou autre ?
- 19. Ed : Alors on essaie de ne pas exclure...notamment ce jeune. **Il a détruit le bâtiment mais euh...on a toujours essayé de créer du lien.** Alors on y arrive par période. C'est des cycles. Tu crées un lien...le jeune est bien. Ça dure un mois ou deux. Et puis euh...on ne s'est pas trop expliqué pourquoi...peut-être que le placement devient long, qu'ils ont envie de retourner chez eux...ça re-pète. Ils font des conneries. **Et du coup tu dois tout recommencer, refaire un peu de lien.** [...] et euh...du coup tu es euh...on essaie toujours de ne pas les enfoncer.
(Alfred, ME, FRA).

Dans cet extrait, l'éducateur explique que son accompagnement tente de préserver le lien avec le jeune à tout prix, malgré ses comportements violents. La gestion institutionnelle de la violence n'est pas abordée. Il s'agit d'un positionnement personnel que l'éducateur étend ensuite de fait à ses collègues. L'enfant ne doit pas être exclu, pour conserver la relation. L'on distingue ici une dynamique de pardon conditionnée par la souffrance du jeune, et l'importance de le maintenir dans le domaine d'appartenance malgré ses déviances.

- Profondeur (PROFO) :

Cette catégorie regroupe les occurrences faisant référence, par un mode évocatoire ou analytique, à la psychologie des profondeurs. Cette dernière notion regroupe la psychanalyse (Freud), ainsi que les psychologies individuelles (Adler) et analytiques (Jung). Ces trois courants ont pour point commun de mobiliser le concept d'inconscient, et à ce titre, renvoient aux « profondeurs » de la psyché.

Exemple :

- 25. Ch : Tu mobilises quels outils avec ce public ?
- 25. Ed : Ben...je ne crois pas que j'en mobilise vraiment. Je travaille vachement avec mon instinct en fait...Oui certainement **c'est inconscient tu vois.** [...] Alors je...je...j'observe ce que fait le psychologue, **j'écoute ces analyses des liens entre mère et enfant, les questions de transfert tout ça...** pour moi c'est important d'avoir ces retours et ces analyses quoi la relation c'est vachement important et ce qui...**s'y joue dans le transfert oui.**
(Julien, ES, FRA).

9.4.2 Catégories issues de la configuration communautaire.

Il s'agit de formes de l'échange promouvant l'autocontrôle et la responsabilité personnelle, ainsi que le renforcement de l'internalité dans une dynamique globale encourageant la liberté plutôt que l'égalité. (Macquet, Vrancken, 2006). Cette dynamique s'ancre dans une conception positive de l'individualisme, dans laquelle l'individu ainsi envisagé doit pouvoir participer à la construction de son environnement.

- Attachement (ATTAC) :

Cette catégorie rassemble les occurrences renvoyant à la théorie de l'attachement. Nous l'avons abordé dans l'étude de la loi de 2006, cette dernière occupe une place importante dans les prescriptions. Mais que vient-elle signifier des formes de l'échange ?

Miljkovitch (2004 : 132) souligne que l'influence de Darwin apparaît chez Bowlby dans la notion de *Système comportemental d'attachement* : si l'enfant met en œuvre des comportements d'attachement innés dont l'effet est de faire venir la mère ou, plus tard, de la suivre, « ces schèmes comportementaux se modifieraient très vite, de manière à ce que l'enfant adapte ses réponses aux soins que lui procurent ses figures d'attachement ». (Goldbeter-Merinfeld, 2005 : 16)

La théorie de l'attachement illustre une conception dynamique du développement et de l'identité. Élaborée peu après la Seconde Guerre mondiale par un psychiatre et psychanalyste britannique, John Bowlby (1907-1990), elle valut à ce dernier une exclusion de la communauté psychanalytique. Celui-ci rejetait certaines idées majeures de cette discipline concernant le développement précoce des enfants, les propositions autour de leurs vie interne et pulsions. Il préfère développer une approche se focalisant sur les relations précoces et la communication du nourrisson avec son environnement.

L'attachement désigne le comportement de l'individu qui cherche à se rapprocher d'une personne particulière (sa figure d'attachement) dans les situations potentiellement dangereuses. Le processus d'attachement a donc essentiellement une fonction adaptative. Il constitue un besoin social primaire.
(Goldbeter-Merinfeld, 2005 : 15)

Bowlby propose le concept de *modèles internes opérants*, pour désigner les modèles cognitifs que l'enfant se construit. Est désigné le modèle initial de l'individu à propos des relations qu'il entretiendra dans le futur, et de représentations que l'enfant se construit précocement, influençant ses futures interactions. Si ce modèle est défaillant, les relations qu'il créera à l'avenir seront rattachées à cette base insécure :

Lorsqu'un individu apprend très tôt qu'il est digne d'être aimé et que les adultes lui répondront et seront disponibles quand il en aura besoin, il aura plus de chances d'établir des relations satisfaisantes avec d'autres partenaires et d'avoir l'envie et la capacité d'essayer de résoudre les problèmes relationnels et de gérer les émotions de telles manières qu'elles n'entrent pas en escalade en dehors de contrôle.
(Goldbeter-Merinfeld, 2005 : 19)

Le nourrisson est considéré comme un être social avant tout. Le principe de sécurité dans les interactions en est la pierre angulaire, et si les relations précoces sont apaisées, l'enfant s'autorisera à explorer le monde et à tenter des expériences nouvelles. Au cours de l'adolescence, ces relations seront testées dans des mouvements d'allers et retours entre rejets et amours avec ses objets de référence. Enfin et à l'âge adulte, l'individu entretient dans ses relations ce qu'il a conservé de ses représentations initiales et de ses expériences.

La qualité des relations parentales, ou avec des adultes de références, est considérée comme premières instances de développement. Selon Bowlby, repris et développé par Ainsworth³⁰, et inspiré par les travaux de Spitz³¹ sur l'hospitalisme, il s'agit d'un besoin aussi important que la nourriture, ou la boisson. Parce que l'attachement est nécessaire très tôt, il y a urgence à ce que des parents plus ou moins défaillants dans la sécurisation de leurs relations à leur(s) enfant(s) soient accompagnés rapidement et efficacement dans une consolidation de ces interactions. Si cela n'est pas possible, la séparation, parfois jusqu'à la majorité, doit être organisée pour que l'enfant puisse recréer des liens avec d'autres figures d'attachement. Il peut s'agir d'un membre de la famille élargie ou d'une famille d'accueil.

³⁰ Mary Ainsworth (1913-1999). Psychologue américaine du développement.

³¹ René Spitz (1887-1974). Psychiatre et psychanalyste américain.

C'est ainsi que la loi de la protection de la jeunesse, remise à jour en 2006, contient d'innombrables références à l'attachement, en particulier les délais d'intervention rapides et la possibilité de placement majoritaire. Cette dernière modalité, n'existant pas en France, prévoit qu'un enfant peut être placé en famille d'accueil ou en structure jusqu'à sa majorité, ne remettant pas en cause les liens d'attachement par une visite au tribunal ou devant le DPJ tous les ans ou tous les deux ans. A partir de cette théorie de l'attachement, les différents projets de vie pouvant être décidés pour l'enfant sont les suivants :

- Les projets de vie privilégiés sont le maintien de l'enfant ou le retour de l'enfant dans son milieu familial.
- Les projets de vie alternatifs, portés par la DPJ, sont : le placement de l'enfant jusqu'à sa majorité ou temporaire auprès d'une personne significative, dans une famille d'accueil ou dans une ressource offrant des services spécifiques, l'adoption de l'enfant, la tutelle à l'enfant en vertu de la DPJ, ou un projet de vie axé sur l'autonomie du jeune. Une rapide étude lexicologique fait apparaître au sein de la Loi de 2006 une soixantaine d'associations directes des occurrences « sécurité » et « développement ». Qu'est-ce qu'une telle théorie peut venir signifier du contexte d'échanges dans lequel elle s'est développée ?

Selon Darwin (1859), la survie constitue l'objectif principal d'une espèce. Les caractéristiques de l'espèce qui permettent l'adaptation à l'environnement participent à sa préservation à travers le temps. Les individus dotés de ces caractéristiques parviennent à assurer leur descendance et à perpétuer leurs gènes, tandis que ceux qui ne disposent pas de telles caractéristiques sont voués à disparaître. Ainsi, les espèces qui résistent au temps sont celles qui disposent des « programmes » les plus biologiquement avantageux. Pour Bowlby, la tendance à s'attacher serait un de ces programmes qui favorisent la survie de l'espèce à travers les millénaires.
(Miljkovitch, 2017 : 25)

Considérant l'Histoire du Québec, nous affirmons que cette nation offre un terrain socioculturel favorable à une approche trouvant ses racines dans la théorie darwinienne de l'évolution, et à l'idée que le système d'attachement permette de maintenir une proximité avec des adultes protecteurs. Repensons aux dangers quotidiens dans la domestication de l'environnement, et à la *figure du colon*, apprivoisant une nature et des populations parfois hostiles, en misant fortement sur les solidarités immédiates et une coopération interindividuelle efficace. Selon Kirkpatrick (1992 : 22), l'attachement est une :

théorie à large échelle du développement de la personnalité, qui met l'accent sur l'impact des expériences émotionnelles et relationnelles significatives à propos des croyances individuelles concernant le monde et sa place en son sein. La nécessité d'un havre de sécurité et d'une base sécurisée, et les histoires individuelles des tentatives réussies et

infructueuses pour répondre à ces besoins, ont des implications importantes à propos des différents parcours de vie. Ces différences, à leur tour, peuvent influencer les croyances et les expériences religieuses de diverses manières.

Ce dernier auteur propose des liens d'affinité forts entre l'attachement et de nombreuses traditions religieuses promouvant l'altruisme et la solidarité. Il établit un lien entre la fameuse recherche de Darley et Batson (1973) et l'hypothèse de Bowlby à propos de la compulsion de soins. Il s'agit d'un modèle de comportement d'attachement dans lequel la personne insiste sur l'importance de prodiguer des soins dans les relations plutôt que de les recevoir (West et Keller, 1991). S'inspirant de Kaufman (1981) et Reed (1978), Kirkpatrick met en lien, dans le contexte de la chrétienté et de la culture occidentale, la conception d'un Dieu aimant et miséricordieux, avec la figure d'attachement prototypique décrite dans la théorie du même nom. Cette idée, renforcée par les études de Kakar (1978) et Wulff (1991) à propos des liens entre modèles d'éducation et religion, admet à nouveau que l'outil, et la théorie le soutenant, est un artéfact chargé d'un contexte socioculturel donné. Kirkpatrick développe que la théorie de l'attachement permet une pensée large et ouvre sur de nombreuses perspectives cognitives individuelles et normatives. Elle est en effet bien plus *facile à opérationnaliser* que l'éthique religieuse.

Pour terminer à propos de l'attachement, nous noterons que Bowlby et les individus ayant repris ses travaux pour les compléter, se sont inspirés de l'éthologie, science étudiant le comportement des espèces animales, incluant l'humain, dans leur milieu naturel ou dans un environnement expérimental. Nous avons abordé précédemment Darwin, et son principe de continuité évolutive. Ces travaux, et ceux de Pavlov à propos des réflexes conditionnés, influenceront directement la réflexion d'un chercheur ayant particulièrement influencé la psychologie américaine : John Broadus Watson (1878-1958), considéré comme le fondateur du comportementalisme, avec Edward Thordike (1874-1949).

Exemple à propos de l'attachement :

- 48. Ch : Est-ce que tu peux me dire en quoi cela consistait ? En termes de théorie ?
- 48. Ed : **Oui tout à fait. En fait la théorie se base sur le fait qu'en très bas âge... on parle de 0 à 4 ans ou 0 à 6 chez certains enfants, l'enfant va développer une réaction à l'adulte qui l'environne, selon la capacité de confiance qu'il peut donner à cet adulte-là. Donc on a différents types d'adulte, qui vont donner différents types de sécurité affective. Y a aussi certaines situations dans la vie qui vont créer une aliénation dans notre capacité à être en sécurité. A partir de ce moment-là, on va développer des...des patterns...des routines et des mécanismes d'adaptation, qui vont nous permettre de mieux vivre avec l'environnement avec lequel on a peu confiance finalement. Par contre ça va venir biaiser toutes les relations qu'on va avoir parce**

qu'on est toujours en mécanisme de défense en fonction de...Et ça l'adulte...tout le monde a une couleur au niveau de la sécurité affective, basé sur ce qu'il a vécu et avec qui il le vit. Et pour l'adulte c'est vraiment de cibler quelle est cette couleur-là de l'enfant, quel mode de réaction il a développé en fonction de la confiance qu'il a aux gens et comment il va dévier pour qu'il fasse confiance à l'adulte quand même.

- 49. Ch : Quand tu expliques cela je pense à la théorie de l'attachement.

- 49. Ed : **Ouais ben en fait c'est basé sur la théorie de l'attachement à la base. Oui.**
(Kathleen, TES, QUE).

- Comportement (COMPO) :

Le Larousse donne la définition suivante du comportement :

Manière d'être, d'agir ou de réagir des êtres humains [...].

Les occurrences concernées par cette catégorie renvoient à une attention particulière donnée aux comportements des enfants, en termes d'évaluation et d'accompagnement. A noter que le terme de « comportement » a été introduit en France en 1908 par le psychologue Piéron comme équivalent du terme américain « behavior » (Piéron, 1908). Les éducateurs québécois emploient régulièrement ce dernier terme et ses dérivés, ainsi que ceux de « rééducation » et de « réadaptation ». Selon le dictionnaire Littré³², « adaptation » est construit à partir d'*ad*, « à », et *aptare*, de *aptus*, « apte ». La psychoéducation revendique de ces différents termes :

Ce n'est pas tant par sa clientèle que l'approche psychoéducative se démarque, mais par l'utilisation de l'environnement dans la réadaptation du sujet ; dans le cadre d'une intervention, le travail de l'intervenant est donc de provoquer des occasions de de vivre des interactions appropriées en organisant les composantes de l'environnement. (Gendreau, 2001 dans Chénard, 2013, article sur www.unipsed.net)

L'intervention traditionnelle dyadique devient donc une intervention dynamique en ce sens que le potentiel du sujet, à savoir ses forces, rencontre le potentiel d'un environnement afin de répondre à ses besoins et lui permettre de s'adapter à des normes sociales culturellement acceptées.

(Gendreau, Lemay, 1995 dans Chénard, 2013, article sur www.unipsed.net)

Le terme de « réadaptation » implique un rapport à l'environnement, et une conception dynamique de l'identité du sujet et de son comportement. L'idée d'interactions avec le milieu fait partie intégrante de ce concept, et renvoie au comportementalisme. Ce dernier courant, appelé aussi behaviorisme, est, selon le Larousse³³, un courant de la psychologie scientifique, qui ne prend en considération que les relations directes ou presque directes entre les stimulus et

³² <https://www.littre.org/definition/adapter>

³³ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/b%C3%A9haviorisme/8631>

les réponses. Le père du comportementalisme, bien avant James et Skinner, s'appelle John Locke. Relativement méconnu en France parce qu'il s'opposa à la philosophie cartésienne, Locke développa dès la fin du XVII^{ème} siècle une approche empirique valorisant l'expérience comme source de savoirs et de connaissances. Son approche de l'humain se fait en tant que physicien, et non en tant que philosophe, liant systématiquement l'idée à l'expérience, non à l'inné. Il est aisé d'établir une affinité forte entre sa pensée et le pragmatisme. James et Pierce ne manqueront pas de lui rendre hommage deux siècles plus tard. Locke est considéré comme un penseur majeur du libéralisme et de l'individualisme. Pour lui, l'État doit être un instrument de contrôle et d'ajustement, et son autorité garante de la liberté individuelle. Cette proposition est le fondement de l'individualisme positif, qui trouvera en Amérique du Nord un espace de développement particulièrement propice. Le comportementalisme se nourrira notamment dans ce terreau.

Cela regroupe tout élément significatif pour l'éducateur dans la description de son activité renvoyant aux comportements. Que ceux-ci soient jugés déviants (bagarres, violences, insultes...), ou conformes... (obéissance à une consigne, participation adaptée à une activité sportive...) n'a ici pas d'importance. Par exemple :

- 26. Ch : Tu as déjà eu dans ton groupe des jeunes de santé mentale ?
- 26. Ed : Oui. Ben c'est pour ça que je te dis à l'arrivée nous on observe. Quand on fait la phase d'observation générale, c'est là qu'on va découvrir. Est-ce que le jeune est bien dans l'unité, selon le type d'encadrement ? Y a des encadrements dynamiques, y a des encadrements intensifs... **si on est en encadrement régulier, c'est fait pour les enfants plus adéquats. Il faut que si je te dis « va à ta chambre », tu y vas.** Si je te dis « fais ton lit » tu le fais. Tout ce que je te demande... **c'est la routine et tu dois la suivre.** Tu respectes les règles. Si on t'envoie en régulier et dans nos observations on voit que tu ne respectes rien dans la programmation on va dire que le « régulier » n'est pas pour toi. On va t'envoyer dans une unité d'encadrement dynamique. **Et puis ça se fait aussi que selon le comportement de l'enfant,** ce n'est pas nous les éducateurs qui allons dire si c'est un problème de santé mentale, on n'a pas ce droit-là.
(Roberto, TES, QUE).

- Liberté (LIBER) :

Sont incluses ici les occurrences renvoyant au développement des capacités individuelles et du libre-arbitre, en vue de pouvoir, dans l'immédiat et dans le futur, effectuer ses propres choix, sans avoir à en référer à une autorité, ou indépendamment d'un pouvoir externe.

Exemple :

- 24. Ch : Tu es en recherche de temps à travailler ?
- 24. Ed : Je ne suis pas en recherche de conflit ! Mais oui c'est sûr que pour moi être éducatrice ben c'est... Dans le fond c'est aider les jeunes à ... tu sais leur apprendre à comment... ce qu'ils n'ont pas eu à la maison... leur apprendre à devenir... pas des bonnes personnes mais... de **faire les bons choix dans la vie.**
(Jeanne, TES, QUE).

- Personnel (PERSO) :

Cette catégorie inclut les occurrences renvoyant aux caractéristiques personnelles des individus. Cela concerne par exemple les compétences attribuées à un enfant, ou au contraire ses carences en termes de savoir-faire et savoir-être.

Exemple :

- 5. Ch : Comment ça s'est articulé avec le plan d'intervention pour ce jeune ?
- 5. Ed : Le plan d'intervention on ne l'a pas à l'arrivée. On passe par l'étape « observations ». A l'arrivée on l'observe l'enfant. **C'est avec l'observation de tous les éducateurs qui travaillent avec qu'on écrit des rapports en lien avec les capacités d'adaptation, capacités d'apprentissage, capacités de prise de responsabilité** etc. Puis après toutes ces observations-là, un mois à trois mois plus tard, là on peut mettre en place un plan d'intervention.
(Solène, PE, QUE).

- Positif (POSIT) :

La notion d'individualisme positif décrit la dynamique de promotion individuelle de la liberté, en contrepartie d'un important et nécessaire autocontrôle de la part de l'individu. Nous incluons dans cette catégorie les occurrences renvoyant au rôle du cadre, en tant que protecteur des libertés individuelles et d'idéaux d'autonomie, dans un contexte disciplinaire marqué.

En effet et selon Macquet, Vrancken (2006 : 47) :

Par contraste, le libéralisme nord-américain [...], conditionne la liberté de l'individu par l'autogouvernance. Le sujet s'impose ses propres limitations, se fixe ses propres contraintes et modère spontanément son bon vouloir (ses pulsions, ses désirs, ses prétentions, etc) afin de pouvoir coopérer au bien commun [...]. On aperçoit là les manifestations d'un individualisme positif (ou républicain) [...].

Par exemple :

- 42. Ch : Ce jeune n'était pas prêt à intégrer l'unité de vie selon l'équipe ?
- 42. Ed : Oui complètement. Il n'avait pas les habiletés sociales nécessaire pour intégrer sereinement le groupe. Y avait un travail à faire en amont sur ces questions. [...] Il a participé à de nombreuses sessions de groupe où on discutait des comportements adéquats en société, à base de jeux et de petites activités. **En développant ces habiletés on a pu le**

faire venir petit à petit dans les activités de groupe...et dans le quotidien.

(Mario, PE, QUE)

- Réflexion (REFLE) :

Cette catégorie regroupe les occurrences désignant le renforcement de la conscience individuelle, la réflexivité et la conversion. Il peut s'agir par exemple de la description de temps individuels et collectifs, conçus pour développer la capacité des individus à s'autoréguler, à agir sur les conditions de la mise en place de son projet individuel, ou encore à accepter les valeurs dominantes via des pratiques de conversion.

Pour devenir ce qu'il désire être, l'individu doit se déprendre de ce qu'il est, et non pas se développer dans la même direction. [...] La figure change du tout au tout, et il y a « conversion » dans la mesure où c'est la totalité de la figure qui prend un autre sens, les deux figures étant incompatibles et ne pouvant, en tout cas, être perçues en même temps. (Madelrieux, 2012 : 8)

Dans une telle approche, la compréhension de l'individu est globale, et sa production anthropologique totale. Il faut donc mettre en place des mécanismes d'intervention « totalitaires ». La dynamique de la conversion est tout à fait intéressante à appréhender, et est à mettre en perspective avec la confession et ses processus, opérants dans la configuration domaniale, en tant que mécanisme de régulation des échanges. Validant l'un des principes fondateurs du pragmatisme, l'effet positif ou non de l'inscription de l'individu dans ce type de groupe est mesurée et observée dans l'expérience quotidienne :

La valeur de la conversion est à trouver dans les conséquences pratiques qu'elle entraîne dans la vie de l'individu selon James, si bien que la dernière caractéristique de l'expérience religieuse de conversion semble être l'état de joie suscitée par la délivrance du mal et l'unification de l'existence selon une autre perspective. (Madelrieux, 2012 : 10)

Cette perspective semble tout à fait intéressante, dans la mesure où elle illustre le rôle du groupe comme soutien à une dynamique de réflexivité et de conversion vers un Moi socialement acceptable, dans une dynamique de réadaptation. On retrouve ici par exemple ce qui concerne l'*empowerment* (ou *autonomisation* au Québec), et les temps de travail en groupe caractéristiques du travail d'éducation québécois. Le travail de groupe s'ancre tout à fait dans cette approche interactionniste, pragmatique, comportementaliste et réadaptative de l'éducation auprès des jeunes accueillis.

Enfin, une dernière catégorie (Neutre ou NEUTR pour le codage) regroupe l'ensemble des occurrences ne pouvant être rattachées à l'une et l'autre des catégories des formes de l'échange.

Par exemple :

- 31. Ch : Quand elle était arrivée du coup tu avais quelques informations sur sa situation ?
- 31. Ed : Euh...alors je ne sais pas du tout. Ça date de presque deux ans...euh...généralement on nous appelle dans la journée. On nous dit « voilà vous allez avoir le placement de tant de personnes, euh...pour tel ou tel motif ». Et c'est tout quoi. Et encore quand on a les motifs. Sinon c'est vraiment quand la personne arrive qu'on découvre le...le rapport.
(Caroline, ME, FRA)

Dans cet extrait, l'éducatrice évoque un élément de procédure d'accueil, et un outil (le rapport), mais son discours ne renvoie pas à une catégorie particulière du paradigme de la forme.

9.5 Modalités d'analyse.

L'ensemble des entretiens a été strictement anonymé. Les prénoms et noms des enfants, adolescents et adultes évoqués ont été tous modifiés pour limiter toute possibilité d'identification. Les occurrences concernant les lieux, villes, villages ou régions, associations, ou établissements, ont également été modifiées ou supprimées, en fonction de l'impact de cette intervention sur le texte, notre souhait étant bien entendu de ne pas le dénaturer, tout en interdisant toute possibilité d'identification des personnes citées.

Précision méthodologique quant au traitement des données : si une occurrence similaire est répétée plusieurs fois lors d'une même séquence, elle n'est comptabilisée qu'une fois. Si cette dernière réapparaît plus loin dans le texte lors d'une ou plusieurs séquences dialogiques distinctes, elle est considérée comme une occurrence à part entière.

L'ensemble des données et leur codage ont ensuite été saisis dans un tableau Excel. Nous avons étudié le poids des différents pourcentages au sein des discours, entre France et Québec, dans le cadre de notre analyse thématique cherchant à mettre en évidence des tendances concernant l'activité. Nous avons confronté les différentes variables qualitatives entre elles (formations, orientations de l'activité, catégories du PDF, nations...) et tenté de distinguer les caractéristiques ressortant des deux contextes. Pour le traitement des données, nous avons

utilisé Tanagra³⁴, logiciel de datamining développé à l'université de Lyon II. Notre analyse se veut essentiellement qualitative, bien qu'une comparaison quantitative d'occurrences au sein des discours nous aide à en identifier des éléments dominants via une analyse thématique.

Synthèse Partie III.

Dans cette synthèse, nous présentons les éléments centraux de notre travail de recherche. Concernant nos questions, elles sont au nombre de trois :

- La première est de type compréhensive et explicative, à savoir : les configurations d'échange et d'interaction sociales interagissent-elles avec les pratiques dans les lieux de vie de la protection de l'enfance, et dans quelles modalités ? Ceci nous a amené à nous intéresser à l'Histoire, aux formes de l'échange et au travail d'éducation (Starck, 2018). Il s'agit de notre question centrale.

- La seconde question est celle dans laquelle s'ancre la comparaison, et le recours au cadre théorique de l'éducation comparée : en quoi le travail d'éducation dans les lieux de vie de la protection de l'enfance, en France et au Québec, est-il convergent, et en quoi est-il divergent ?

- Cette interrogation amène un troisième enjeu : celui de la construction d'un cadre théorique et d'un cadre méthodologique permettant la comparaison du travail, et de l'activité idoine. C'est ici qu'intervient l'analyse de l'activité, courant issue de la didactique professionnelle.

En correspondance logique avec cet ordre de questions, l'hypothèse principale est qu'il existe des affinités fortes entre formes d'échange et travail d'éducation. Nous tenterons de la vérifier, en France et au Québec, en mettant en lien données recueillies auprès des éducateurs, et contextes sociohistoriques. Quelles sont les variables qui interviennent dans le travail d'éducation, et qui nous permettraient d'identifier les convergences et les divergences entre les pratiques ?

³⁴ <http://eric.univ-lyon2.fr/~ricco/tanagra/fr/tanagra.html>

La seconde hypothèse est que le travail d'éducation ne se déploie pas dans les mêmes modalités au sein des deux nations étudiées, en termes d'organisation, de pratiques, de paradigmes et d'outils. L'étude de la structuration de deux compétences rattachées au travail d'éducation, l'évaluation et l'accompagnement, et l'étude de l'orientation de l'activité, permettra de décrire ces divergences.

Nos objectifs sont donc bien de comprendre comment s'inscrit la cognition des acteurs du travail d'éducation spécialisé dans certaines variables culturelles et d'interaction sociale, et de proposer un cadre théorique de comparaison des pratiques éducatives spécialisées, incluant les contextes dans lesquels elles se mettent en place, et une analyse de l'activité.

A partir de notre cadre théorique et de nos objectifs, nous avons construit plusieurs catégories d'analyse, destinées à mettre en valeur des tendances fortes au sein des discours recueillis en entretien. Les premières catégories concernent les éléments de compétence (via le MADDEC), chacune des compétences correspondant à une des deux classes de situations évoquées précédemment. Ces catégories sont les invariants opératoires (INV), les inférences (INF), les objectifs (OBJ), les règles d'action (REG), les artefacts (OUT) et les régulations (REGUL).

Pour aller plus loin dans l'analyse et la compréhension de l'activité menée au sein des deux contextes étudiés, nous nous intéressons à son orientation. Nous proposons que l'activité des éducateurs se déploie soit envers autrui (RAA), c'est-à-dire le ou les enfants, envers l'équipe (RAE), l'institution (RAI) ou soi (RAS).

Afin d'intégrer les formes d'échange dans l'analyse, et pour mieux percevoir les affinités potentielles entre ces dernières et l'activité, nous avons construit treize catégories renvoyant à des caractéristiques fortes des configurations communautaires et domaniales présentées par Macquet et Vrancken (2003). Les sept premières renvoient à la configuration domaniale, propre aux pays européens occidentaux et à leur héritage concernant les formes de l'échange, et les six suivantes à la configuration communautaire, prégnante en contexte de colonisation de peuplement en Amérique du Nord. Il s'agit de :

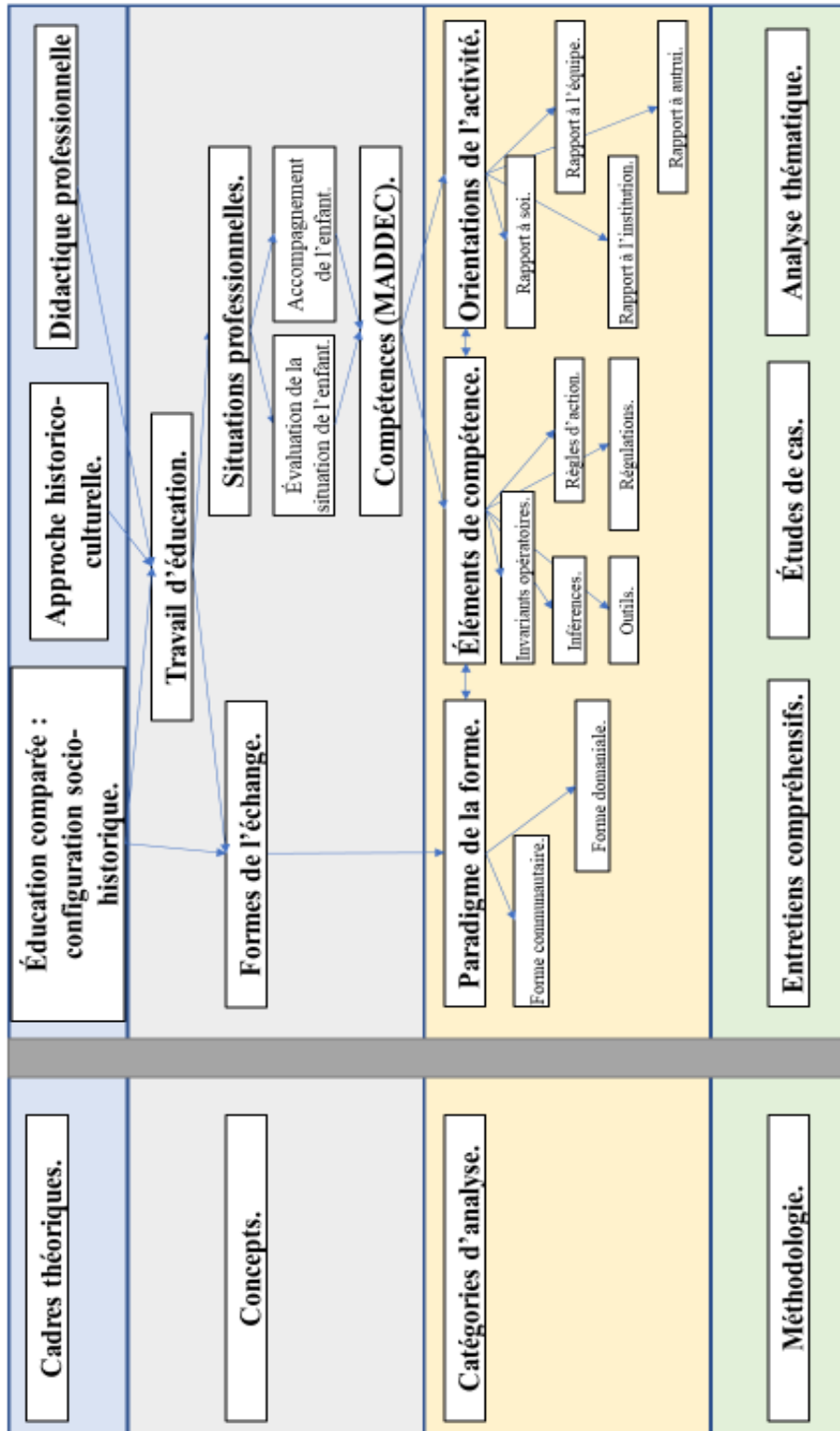
- BIOGR : Biographie.
- COLLE : Collectif.
- CORPS : Corps.
- EGALI : Égalité.
- NEGAT : Négatif.
- PROFO : Profondeur.

- PARDO : Aveu et pardon.
- REFLE : Réflexivité et conversion.
- POSIT : Positif.
- ATTAC : Attachement.
- COMPO : Comportement.
- PERSO : Personnel.
- LIBER : Liberté.

A partir du recueil de données mené auprès de professionnels de la protection de l'enfance et de la jeunesse (moniteurs-éducateurs, éducateurs spécialisés, psychoéducateurs), nous adosserons à chaque unité de sens d'entretien un élément de chacune des quatre catégories d'analyse (classe de situation, compétence, orientation, formes de l'échange), et utiliserons cette compréhension de l'activité pour adosser le travail d'éducation à certaines caractéristiques culturelles spécifiques à chacun de nos deux contextes. Nous mènerons également et en parallèle la comparaison entre travail d'éducation français, et travail d'éducation québécois.

Pour conclure, le schéma de la page suivante illustre la relation entre nos cadres théoriques, les concepts qui organisent ces cadres et les indicateurs qui nous permettent de les identifier dans les données de recherche recueillies.

Figure n°2 : Représentation schématique des cadres théoriques, concepts et indicateurs d'analyse utilisés pour étudier le travail d'éducation dans les lieux de la protection de l'enfance en France et au Québec.



QUATRIEME PARTIE : PRESENTATION DES RESULTATS.

Chapitre 10 : Présentation des occurrences concernant les classes de situation d'éducation.

Chapitre 11 : L'organisation de l'activité dans le travail d'éducation.

Chapitre 12 : Études de cas.

Chapitre 13 : Une micro-situation : la gestion de conflits.

Chapitre 10 : Présentation des occurrences concernant les classes de situations d'éducation.

10.1 Par contexte.

Nous amorçons l'analyse par les pourcentages dans les discours concernant les deux classes de situations EVA (évaluation de la situation de l'enfant) et EDU (accompagnement de l'enfant).

Tableau n°4 : Situations par contexte.

Pays	Situation	EDU	EVA	Somme
		FRA	378 71,19%	153 28,81%
	QUE	350 56,73%	267 43,27%	617 100%
	Somme	728 63%	420 37%	1148 100%

L'évaluation est une préoccupation existant au sein des deux nations. Elle semble l'être néanmoins d'autant plus au Québec. Par exemple, et en interrogeant Emilie (psychoéducatrice) à propos du travail avec Matt, nous avons recueilli les propos suivants :

- 10. Ch : Comment vous avez fait pour évaluer cela ?
- 10. Ed : Ici c'est vraiment quelque chose qui nous prend beaucoup de temps...et j'ai envie de dire ça nous prend du temps avant mais aussi pendant...On évalue tout le temps et à tous les moments. Par exemple on a les outils d'évaluation qu'on utilise quand on pense qu'il y a des choses par exemple autour de l'attachement...ou des émotions...ou autre mais là on a toute une batterie d'outils prêt à l'emploi là bien que moi par exemple je suis plutôt spécialisé sur tout ce qui touche à l'attachement...mais d'autres c'est plutôt avec les délinquants ou les comportements antisociaux.
(Émilie, PE, QUE).

Émilie évoque un ensemble d'opérations mobilisées dans le cadre de l'évaluation d'un enfant, notamment les outils et le quotidien. En France, le quotidien et la relation sont également d'importants supports d'évaluation :

- 4. Ch : Tu proposes quel type de posture ici c'est comment est-ce que tu organises l'évaluation ?

- 4. Ed : Déjà la présentation de la situation...j'arrive euh...Je prends la référence, donc je vois ce qui a déjà été fait pour cet enfant. Euh...comment fonctionne l'ASE, la famille, si elle est euh...disponible...les premières notions sur l'enfant et...ce qu'il y a à faire. Ne pas refaire ce qui a déjà été fait. Vraiment euh...compréhension de la situation. Et puis euh...c'est là qu'on...qu'on voit que le référent ASE n'est pas forcément présent. Voilà...c'était compliqué. Après la présentation du jeune...comment il réagit, ce qu'il aime et...ça permet d'avoir...même s'il y a beaucoup d'observations, les jeunes sont différents en fonction de quel adulte ils ont en face d'eux. Mais voilà ça permet d'avoir des bases sur euh...ce qu'aime l'enfant et ...le rôle qu'on va avoir...et puis apprendre sur...ben que la situation ou euh...l'enfant n'est pas emmené à la piscine et...donc c'est les collègues qui doivent gérer sa petite euh...enfin sa tristesse, sa colère. J'aurais pu rester...l'enfant qui dit qu'il va sauter par la fenêtre, je savais qu'il n'allait pas le faire, mais je ne me voyais pas le laisser comme ça. Donc c'est le collègue qui vient prendre le relais parce que de toutes façons n'y avait pas d'issue possible avec moi ce jour-là. Du coup c'est le collègue qui va prendre la relève. Ponctuellement l'équipe sert...toutes ces petites choses.
(Pierre, ES, FRA)

L'évaluation est donc une préoccupation transversale aux deux contextes. Pourquoi néanmoins avons-nous récolté un matériau plus important au Québec à ce propos ? Est-ce signe d'une importance plus conséquente attribuée à ce processus ? D'une activité correspondante plus fournie et spécialisée ?

10.2 Par formations.

La variable des formations intervient-elle dans les pourcentages d'occurrence correspondant aux situations ?

Tableau n°5 : Formations par situations.

Résultats						
Situation	Formation	ME	ES	TES	PE	Somme
		EDU	186 71,54%	192 70,85%	214 59,12%	136 53,33%
	EVA	74 28,46%	79 29,15%	148 40,88%	119 46,67%	420 37%
	Somme	260 100%	271 100%	362 100%	255 100%	1148 100%

En France, les entrées sont homogènes entre ME et ES. La préoccupation de l'évaluation semble identique dans son intensité au sein des discours.

Au Québec, l'on peut constater que les psychoéducateurs ont évoqué plus souvent la situation d'évaluation. Cela pourrait s'expliquer par la fiche de poste de ces professionnels, certains étant désignés « spécialistes d'activités cliniques » (SAC), ou superviseurs d'équipes travaillant au sein des lieux de vie. A ce titre, les PE sont en charge de la conception et de la mise en place des dispositifs d'évaluation auprès des jeunes accueillis. Leur rôle débute en amont de l'accueil, pour préparer le terrain et les équipes à leur futur travail de proximité avec le jeune. Cet extrait illustre cette posture :

- 22. Ch : En tant que psychoéd' est-ce qu'on peut dire que tu es garante de ce plan ?
- 22. Ed : Garante c'est un bien grand mot là. Disons que les psychoéds ont un rôle important pour réfléchir aux objectifs et aux façons de faire avec les jeunes...comment on les évalue, quels outils on utilise et comment on les utilise...surtout comme moi les SAC. Donc garant oui même si on n'est pas les chefs...c'est clair qu'on a un rôle majeur à jouer dans le conseil...dans le soutien et...oui le conseil surtout.
(Marcel, PE, QUE).

Les psychoéducateurs se situent à un niveau de l'activité consacré à la conceptualisation et au pilotage. Leur formation et expertise les placent sur un rôle fonctionnel de supervision et d'accompagnement, que l'on ne retrouve pas dans les discours français, concernant les liens entre ME et ES. Ce lien est confirmé par une éducatrice spécialisée :

- 29. Ed : [...] Dernièrement, la seule chose qui me vient à l'esprit de négatif est que je voulais discuter avec un jeune de ses évaluations et diagnostics et je ne pouvais pas le faire par moi-même en premier lieu, mais devait attendre qu'un psychologue...ou une psychoéd' ou autre médecin traitant lui explique et ensuite je pouvais lui en parler je n'avais pas le droit de le faire d'emblée. Ce jeune a un diagnostic de syndrome Gilles de la Tourette. Je voulais l'informer et lui expliquer, mais un psychoéducateur devait le faire avant moi. La raison donnée c'était pour protéger notre lien...dans le vécu partagé et le quotidien.
(Irène, TES, QUE)

Nous ne retrouvons pas une telle spécialisation dans le travail d'éducation français. Éducateurs spécialisés et moniteurs-éducateurs n'ont pas de lien hiérarchique ou fonctionnel entre eux malgré leur différence de statut, que cela soit au niveau de l'évaluation ou de l'accompagnement.

Chapitre 11 : L'organisation de l'activité dans le travail d'éducation.

Selon Mucchielli (2008 : 161) : « toute analyse qualitative passe par une certaine forme de thématisation ». Nous mènerons ici une analyse descriptive thématique de contenu, à partir des occurrences récoltées dans les entretiens. Par occurrence, nous entendons des unités de sens renvoyant aux catégories d'analyse présentées précédemment et au séquençage de Tremblay (2010). Notre idée est de rendre compte de la dynamique représentationnelle, au sein des discours, des compétences et des formes de l'échange auxquelles leurs configurations renvoient. En effet :

Un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche (la problématique).
(Mucchielli, 2009 : 62)

Nous reprenons ici l'image évocatrice de Bardin (Blanchet, 2010 : 96) :

La manipulation thématique consiste ainsi à jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de sac à thèmes qui détruit définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes singulières.

Notre objectif sera à ce stade de l'analyse de dépasser les caractéristiques individuelles pour brosser un idéal-type du travail d'éducation mené en France d'une part, et au Québec d'autre part, à partir de notre échantillon de 24 individus. Pour amorcer cette présentation, nous commencerons par la fréquence des énoncés concernant les éléments de compétence au sein de chaque contexte.

11.1 Aperçu général des éléments de compétence évoqués par contexte.

Le tableau suivant fait apparaître la quantification des éléments de compétence recueillis au sein des entretiens dans chaque pays :

Tableau n°6 : Eléments de compétence selon le contexte.

Résultats								
Pays Schème		INV	INF	REG	OUT	OBJ	REGUL	Somme
		FRANCE	277 52,17%	52 9,79%	91 17,14%	48 9,04%	45 8,47%	18 3,39%
	QUEBEC	126 20,42%	65 10,53%	124 20,10%	123 19,94%	113 18,31%	66 10,70%	617 100%
	Somme	403 35%	117 10%	215 19%	171 15%	158 14%	84 7%	1148 100%

D'ores et déjà, le poids des invariants opératoires constitue une importante différence au sein des discours français et québécois. Les outils et artéfacts sont, à l'inverse, particulièrement mobilisés au Québec, avec les régulations et objectifs. Qu'est-ce que ces tendances identifiables rapidement peuvent venir signifier ? Nous le développerons dans les sous-chapitres suivants. Chacun est organisé similairement, et chaque élément de compétence est analysé en lien avec le contexte, son orientation, la situation à laquelle il renvoie, et sa configuration du PDF. Nous avons également testé ces entrées avec la variable de la formation. Nous suivrons le déroulement de la compétence selon le MADDEC, commençant par les invariants opératoires.

11.2 Les invariants opératoires.

Les éducateurs français ont exprimé en entretien une plus grande variété d'invariants opératoires (23 occurrences par personne en moyenne contre 10.5 côté québécois). Quelles implications ce constat peut-il avoir dans l'activité ?

Pastré (2011) développe les notions de *concepts pragmatiques* et *pragmatisés* à propos des invariants professionnels. Le premier trouve ses origines dans la pratique, le second dans les travaux scientifiques et les enseignements techniques. L'ensemble de ces concepts forme la *structure conceptuelle* de l'action. Partant du principe que le sujet cherche à ce que son action soit efficace, l'individu en situation professionnelle tente de s'approprier la structure conceptuelle de l'action en fonction de son expérience et de ses compétences (au sens de Coulet, 2016). Il développe donc un *modèle opératif*.

Une plus grande diversité d'invariants opératoires peut signifier une plus importante complexité dans la construction individuelle et collective de la structure conceptuelle de l'action. Nous pourrions alors avancer que les éducateurs français ont une conception plus variée et diverse de leurs tâches, et que leurs postulats implicites divergent. En admettant cette proposition, le modèle opératif par les acteurs sur ce terrain serait plus hétérogène en France, impliquant que la dimension collective de la compétence serait plus difficile à bâtir, ou nécessiterait un autre élément, ou une autre compétence, pour la construire. Nous n'en avons pas trouvé de trace formelle dans nos entretiens d'une telle dynamique. Comment les éducateurs français parviennent-ils finalement à harmoniser cette hétérogénéité d'éléments tenus pour vrais et pertinents, condition indispensable pour pouvoir travailler ? Nous devons en passer par le paradigme de la forme pour les caractériser. Mais avant cela, qu'en est-il de l'orientation de ces invariants dans les discours ? Concernent-ils plutôt l'enfant, l'institution, l'équipe ou les éducateurs eux-mêmes ?

11.2.1 Orientations de l'activité.

Le tableau suivant présente le nombre d'occurrences d'orientations de l'activité selon le contexte.

Tableau n°7 : Orientation de l'activité par contexte.

Résultats						
Pays	Orientation	RAA	RAS	RAI	RAE	Somme
	FRA	216 77,98%	33 11,91%	18 6,50%	10 3,61%	277 100%
	QUE	73 57,94%	10 7,94%	25 19,84%	18 14,29%	126 100%
	Somme	289 72%	43 11%	43 11%	28 7%	403 100%

Voyons quels thèmes semblent particulièrement présents dans les occurrences relevées. Nous constatons via ce dernier tableau que l'essentiel des invariants français (90%) concerne le rapport à autrui (RAA) et le rapport à soi (RAS). C'est le cas pour 66% des invariants québécois, qui pour le reste, sont orientés vers l'équipe et l'institution. Qu'est-ce que cela peut signifier ?

Ces informations permettent d'avancer l'hypothèse que le modèle opératif français est majoritairement orienté vers l'enfant. La relation serait particulièrement centrale dans l'accompagnement, et les principes et postulats concernant l'enfant des occurrences cruciales dans la conceptualisation de l'activité, à l'image de ce témoignage :

- 6. Ch : Aujourd'hui avec le recul, y a-t-il des choses que tu ferais différemment ?
 - 6. Ed : Non. Non non. C'est des pratiques que je mets en place avec les autres jeunes aussi. Et puis oui je suis à cheval là-dessus...sur la relation. C'est un point très important si tu veux que ça fonctionne avec les jeunes...ben il faut instaurer un bon climat et euh...de la confiance...sinon on n'avance pas. Oui la relation je suis à fond dedans. C'est euh...la base de tout le travail...ce qui s'y joue entre les deux...pas toujours de façon consciente.
- (Pierre, ES, FRA)

Concernant le Québec, les invariants opératoires à propos de l'équipe et de l'institution semblent nourrir plus lourdement l'activité. Comme ils conditionnent le choix des inférences et des règles d'action, nous émettons d'ores et déjà l'hypothèse d'une plus grande implication de l'institution et de l'équipe dans l'activité des éducateurs, ce qui, à son tour, pourrait venir signifier une plus grande place donnée aux principes explicites, aux régulations collectives et à la transparence (au moins interne) de l'activité. Nous devons creuser plus en avant ces propositions.

11.2.2 Configurations du paradigme de la forme (PDF).

Utilisons les catégories du PDF pour caractériser les occurrences correspondant aux invariants.

Tableau n°8 : Configurations du PDF par contexte.

Résultats									
Pays	Configuration		NEUTR	BIOGR	EGALI	NEGAT	PROFO	PERSO	COLLE
		FRA	44 15,88%	42 15,16%	28 10,11%	30 10,83%	32 11,55%	16 5,78%	13 4,69%
		QUE	4 3,17%	1 0,79%	0 0,00%	0 0,00%	1 0,79%	22 17,46%	0 0,00%
		Somme	48 12%	43 11%	28 7%	30 7%	33 8%	38 9%	13 3%
COMPO	ATTAC	LIBER	CORPS	REFLE	POSIT	Somme			
15 5,42%	5 1,81%	16 5,78%	13 4,69%	3 1,08%	3 1,08%	277 100%			
30 23,81%	33 26,19%	9 7,14%	0 0,00%	10 7,94%	15 11,90%	126 100%			
45 11%	38 9%	25 6%	13 3%	13 3%	18 4%	403 100%			

En ne retenant que les catégories significatives représentant 4% et plus des invariants, nous obtenons :

- 11 catégories en France : NEUTR, BIOGR, EGALI, NEGAT, PROFO, PERSO, COLLE, COMPO, PARDO, LIBER, CORPS.
- 6 catégories au Québec : PERSO, COMPO, ATTAC, LIBER, REFLE, POSIT.

11.2.2.1 Attachement et comportement : des sensibilités québécoises.

La catégorie ATTAC est bien plus présente dans les discours québécois. Pour rappel, ce sont les occurrences renvoyant à la théorie de l'attachement. Par exemple :

- 10. Ch : Ces informations étaient dans son dossier quand elle est arrivée ou tu savais tout cela avant ?
- 10. Ed : Non c'était sur le PIJ. Et on a reçu le dossier de la part de la travailleuse sociale par notre courrier interne. La situation nous a été présentée en équipe ensuite. On avait un camion d'infos parce qu'elle est à la DPJ depuis très longtemps. Elle a été placée à 2 ans. Y avait des gros problèmes d'attachement qui ont justifié son placement...et d'ailleurs elle a beaucoup voyagé entre familles d'accueil et foyers depuis...jusqu'à ce qu'elle agresse un policier récemment. C'est pour ça qu'elle a été envoyée dans notre unité.
(Joséphine, TES, QUE)

- 15. Ch : Ah ok en effet. Comment tu as travaillé ça avec elle ?
- 15. Ed : C'est nécessaire de reconstruire l'attachement de la jeune et son équilibre dans tout ça. C'est certain comme je te disais que c'est très traumatisant et que cet attachement là il faut vraiment le rebâtir avec l'enfant. C'est valable pour beaucoup d'entre eux qui ont eu des milieux carencés qui n'ont pas été capables d'assurer des relations sécurées avec leurs petits et ça commence très jeune là. Pour Sylvaine par exemple c'est tout à fait le profil qu'on a beaucoup maintenant plutôt que des pseudos-délinquants on a ces jeunes qui ont de gros problèmes d'attachement là.
(Irène, TES, QUE)

Dans ces deux extraits, l'attachement est un point de vigilance dans les phases d'observation et d'évaluation, mais aussi un objectif d'accompagnement central pouvant conditionner l'ensemble de l'activité. Il s'agit d'un important pourvoyeur d'éléments tenus pour vrais dans l'activité. Les données renvoyant à la question du comportement (COMPO) sont également plus importantes en contexte québécois. Après l'attachement, cette concentration d'occurrences demande de notre part une attention particulière. Concernant l'évaluation et l'accompagnement, l'appréhension du comportement est tenue pour pertinente pour l'ensemble des professionnels rencontrés. Par exemple :

- 9. Ch : Tu avais des informations à propos de Dustin à son arrivée ?
- 9. Ed : Oui...En fait à chaque fois qu'on reçoit un enfant, on...ça passe par la chef de service...qui nous rend compte, avec euh...mettons la travailleuse sociale, tu sais les parents s'ils sont d'accord ou pas avec le placement...quel type d'attachement il y avait...ils peuvent se présenter à cette rencontre-là. C'est comme un portrait de l'enfant à l'équipe, toutes les évaluations qu'il y a eu...mettons l'évaluation psychologique, l'orientation, le comportement, comment l'enfant est...on pose des questions etc. C'est vraiment un temps collectif.
(Jeanne, TES, QUE)

Ou encore :

- 21. Ch : Ok revenons à Lucie. Qu'est-ce que vous travaillez avec elle ?
- 21. Ed : On est sur la socialisation...la gestion des émotions...on a toutes sortes d'outils qu'on met en place si besoin. Par exemple elle a des réflexions à produire si elle produit un comportement négatif...sur un papier...on a aussi des réparations individuelles...et avec Lucie ça arrive souvent parce qu'elle casse beaucoup...quand elle est en crise on en profite pour changer les meubles c'est pratique là. On a ce qu'on appelle au Québec des systèmes d'émulations...et en fonction du comportement on va donner des récompenses...ou pas. Par exemple...si une jeune a un comportement négatif...on va enlever du temps d'ordinateur...ou de sorties...de YouTube. C'est des choses qui marchent bien. On appelle ça la thérapie de la réalité. En fonction du comportement...il y a beaucoup de conséquences...et de récompenses...Si c'est bon ou mauvais. A force les jeunes comprennent qu'ils ont intérêt à bien se comporter s'ils veulent une vie agréable avec tout plein de confort...comme Internet...ou sortir de l'unité...
(Joséphine, TES, QUE)

Dans ces deux extraits, le comportement est considéré comme l'activité qui se manifeste aux observateurs que sont les éducateurs. Le comportementalisme est ainsi un paradigme prenant particulièrement en compte ces informations, venant ensuite nourrir la mobilisation de règles d'actions, et la formulation d'objectifs.

- 57. Ed : [...] Y a eu une journée avec l'enfant où il était en conséquence depuis trois jours. C'est très rare de voir ça ça faisait trois jours qu'il ne pouvait pas avoir accès au groupe ou aux activités parce qu'il refusait de faire quelque chose de très simple : et comme la chose était tellement simple, tout le monde s'accordait pour dire que c'est de la provoc' parce qu'on lui demandait d'enlever son chapeau...c'est aussi simple que ça. Il ne voulait pas enlever son chapeau...et là ça faisait trois jours qu'il était en refus alors... [...]
(Kathleen, TES, QUE)

- 17. Ch : Tu parles de comportement même si j'ai bien compris tu prends tes distances avec le comportementalisme. Est-ce que le comportement vient nourrir ton travail ? Et la façon dont tu suis les jeunes ?

- 17. Ed : Le comportement c'est quand même la base là. En lieu de collectivité c'est quand même l'objectif principal de pouvoir bien te comporter avec les autres et de développer des habiletés sociales et d'apprendre à respecter chacun...c'est je dirais pour nos jeunes l'objectif ultime là parce que y en a beaucoup qui partent de loin et qu'ont du mal à être adaptés avec les autres. L'approche psychodynamique va être pertinente pour travailler en profondeur les problématiques de comportement plus que juste tu sais...faire du conditionnement avec les récompenses et les conséquences, le bâton, la carotte là non c'est plus intensif et on travaille vraiment sur le symptôme.
(Sylvie, PE, QUE)

Dans ces extraits, le terme de « conséquence » désigne les modalités disciplinaires mises en place auprès des jeunes, lorsque leur comportement ne s'inscrit pas dans ce qui est attendu d'eux via leur programmation et la routine de vie, c'est-à-dire lorsqu'il est « inadapté ». Le cadre et les routines constituent le stimulus initial, et les « conséquences » (écrites, orales, collectives, individuelles...) sont le stimulus de renforcement décrit par Skinner. En effet, ce dernier méprisait la notion de « punition », et ne croyait pas au libre-arbitre, à la responsabilité, et ultimement, à la liberté et à l'autonomie (tout du moins sans une importante part de déterminisme) (Skinner, 1971). Il expliquait dans son ouvrage phare, *Beyond freedom and dignity*, que ce débat conceptuel empêche une réflexion saine sur les véritables mécanismes à l'œuvre dans le comportement humain.

Dans le contexte post-Seconde Guerre mondiale, où les ravages des régimes autoritaires, couplés à la lutte idéologique Est-Ouest, amenaient beaucoup de réflexions à propos du libre-arbitre, des instances de pouvoir et du contrôle, le comportementalisme s'est considérablement développé en Amérique du Nord, notamment auprès des enfants autistes. Ceci s'est mis en place

via l'analyse appliquée du comportement (ou *Applied Behavior Analysis* : ABA). Mais Skinner a également suscité de nombreuses critiques. Le livre abordé précédemment fit scandale et renvoya le comportementalisme entre les murs maîtrisables des institutions. Le rejet de valeurs cardinales en contexte nord-américain telle la liberté, la dignité ou encore le libre-arbitre, ne pouvait être épargné. Mais les ventes et le succès de l'ouvrage (18 semaines dans la liste *Best-Seller* du New York times), démontrent que les propositions de Skinner trouvèrent tout de même un terrain de compréhension favorable. L'idée que l'environnement interagit avec le comportement et le caractère d'un individu, couplée à la proposition que la culture est un important effort de contrôle de soi, offre une justification théorique à la maîtrise du cadre, de la routine, et de la programmation proposée aux publics accueillis au sein des institutions. A partir des entretiens et de l'étude des invariants identifiées, il semble que cette considération soit à l'œuvre dans l'activité des éducateurs québécois :

- 27. Ch : Qu'est-ce qui te permet de le constater ? Est-ce que tu as des outils pour ça ? Pour objectiver je veux dire ?

- 27. Ed : Oui ! Je fais beaucoup avec les jeunes des grilles d'auto-évaluation surtout les TDAH. On a une trousse et des questionnaires adaptés et je les fais souvent avec Dinho. C'est ces outils-là sont pertinents et on les a adaptés pour les petits avec des images et des mots adaptés. Et y a ce que le plancher nous dit aussi sur ce qu'il met en place avec les autres. On voit qu'il va mieux qu'il apprend à se contrôler de mieux en mieux. C'est encourageant là.

(Sylvie, PE, QUE)

Peu d'éducateurs ont expressément décrit le fonctionnement de leur institution comme « comportementaliste ». Le point de vue à l'endroit de cette approche est d'ailleurs plutôt négatif lorsqu'exprimé explicitement, ce qui n'est arrivé qu'une fois (Kathleen, TES). Elle critique ce qu'elle assimile à du dressage, à l'image de ce témoignage :

- 41. Ch : C'est une posture que tu as uniquement avec ce jeune, ou avec d'autres jeunes aussi ?

- 41. Ed : Ben c'est vraiment la posture qu'on prend de plus en plus à notre CJ...on se spécialise vraiment là-dedans. Je te dirais que ce n'est pas tous les éducateurs qui y arrivent parce c'est quelque chose qui demande un changement de cap vraiment radical, si on considère que y a quelques années on était sur du behaviorisme donc si tu fais bien t'as une carotte, si tu fais mal t'as un coup de bâton. Euh...on a changé de cap par rapport à ça maintenant c'est : « si tu fais mal c'est mon travail de comprendre pourquoi tu fais mal ». Ça change complet. Alors y a beaucoup d'éducateurs qui résistent encore à ce changement de cap là...moi dans ma personnalité ça...ça allait vraiment bien c'était facile pour moi de faire ce changement-là.

(Kathleen, TES, QUE)

- 52. Ed : Oui tout à fait...ces méthodes reposaient beaucoup sur des méthodes...au fond...d'incarcération et on disait : « voilà on va casser ton comportement ». Combien de fois j'ai entendu dans ma carrière « il faut le casser », « il faut casser son comportement ».
(Kathleen, TES, QUE)

La même Kathleen nous propose une théorie intéressante, mettant en lien ces pratiques avec les caractéristiques du public. Selon elle, ce dernier évolue actuellement du profil « troubles du comportement versant délinquant » à « troubles de l'attachement et sécurité affective ». Les pratiques évolueraient en parallèle des problématiques auxquelles sont confrontés les professionnels. Nous n'avons pas trouvé de documentation attestant de ces changements. Néanmoins, la réforme de la Loi de Protection de la Jeunesse en 2006, et le développement des moyens de signalement et des procédures de prévention, ont pu aboutir à une vigilance accrue à propos des problématiques d'attachement et de développement. Une certaine distance est alors prise avec le circuit historique des parents ou écoles contactant les services sociaux devant des comportements ingérables et/ou actes de violences répétés de la part d'un jeune.

Rappelons que les unités de vie de la DPJ sont organisées en fonction du comportement de l'enfant, avant de devoir s'adapter au comportement de l'enfant. L'encadrement peut être plus ou moins « dynamique », au sens où le taux de personnels et l'intensité des pratiques disciplinaires sont mobilisées en fonction. Les jeunes sont transférés dans ces unités selon leur comportement, bien que les injonctions légales aillent plutôt dans le sens d'un maintien, autant que faire se peut, au sein du même lieu de vie. Les publics, à l'image des professionnels, sont eux-aussi « spécialisés » :

- 29. Ch : Au Québec ce n'est pas possible d'avoir des groupes avec un peu tous ces enfants-là ensemble ? Santé mentale, handicap... ?
- 29. Ed : ça peut arriver au début. C'est ça notre job même. Notre job c'est de voir : est-ce que c'est ce groupe là ils sont matchés. S'ils ne matchent pas, un « santé mentale » va en santé mentale, un « Déficiant Intellectuel » va en DI. C'est comme ça. Je pense que c'est...moi je ne sais pas pour toi mais je trouve que c'est...bien.
(Roberto, TES, QUE).

La lecture puis l'analyse de nos entretiens ont isolé Kathleen, et fait évoluer ma compréhension de l'activité d'éducation québécoise. En tout et pour tout, au cours de nos entretiens (exploratoires et de recueil de données), la seule professionnelle de la DPJ ayant vivement critiqué l'organisation globale de la vie institutionnelle se trouvait être...française (en emploi temporaire au Québec), et à ce titre, elle n'a pas été incluse dans les données traitées. La question du comportement est véritablement une donnée d'entrée importante, voire centrale, à propos de l'évaluation et de l'accompagnement au sein des lieux de vie québécois :

- 15. Ch : Comment les activités s'organisaient autour du projet du jeune ?
- 15. Ed : Nous à l'interne on a vraiment une programmation bien...bien établie. [...]. Ce sont des enfants qui ont vraiment besoin d'être pris en charge. Les routines, la stabilité, c'est vraiment une formule gagnante avec eux. On a vraiment une programmation détaillée mettons...c'est très routinier. Tous les mardis mettons on joue au kickball, mettons de 6h à 7h...tous les mercredis on fait un bricolage...La rééducation passe par la routine. [...].
- 16. Ch : Tu parles d'organisation très routinière. Tu vois l'impact que cela a sur les enfants ?
- 16. Ed : En fait on le sent l'impact quand on essaie de changer mettons la programmation. Des fois on disait « oh ben là y a plein d'enfants qui sont en visite, en sortie...Enfin on ne fera pas du kickball. On va faire mettons je ne sais pas moi un ballon. » Ça se peut que les enfants des fois réagissent : « comment il n'y a pas de kickball ? ». Donc ça va être plus difficile. C'est quand on est hors de la routine qu'on voit à quel point la routine est importante. [...]. On a un document à remplir sur les capacités et difficultés de l'enfant. C'est vraiment précis genre : « je garde ma chambre en ordre », « je mange, j'aide, je goûte à tout lors des repas ». C'est vraiment...par catégories. C'est rouge, jaune, vert. Vert tu l'as, jaune c'est à travailler, puis rouge c'est les grandes difficultés.
(Jeanne, TES, QUE)

Et encore :

- 7. Ch : Tu parlais de routine de vie pour le jeune que tu accompagnes ? C'est valable pour lui seul ou pour l'ensemble des jeunes ?
- 7. Ed : Ouais, parce qu'à partir de toutes ces observations-là, apprentissages, adaptations...la routine de vie rentre dans l'adaptation. C'est comme...on va évaluer est-ce que l'enfant adapte bien à l'unité, est-ce que l'enfant il se lève à l'heure, il se couche à l'heure, il déjeune bien...est-ce que l'enfant respecte les règles ? Est-ce qu'il lave sa vaisselle ? C'est comme...si admettons l'enfant il est chez ses parents il n'était pas habitué à laver, à faire des tâches, à faire son lit...Nous il faut qu'il fasse...parce que le but c'est que quand l'enfant va avoir 18 ans, il faut qu'il soit autonome...Qu'il va avoir une routine, qu'il se lève, il va faire son déjeuner...je deviens autonome, je vais faire la vaisselle, je vais faire mon lit, je vais à l'école...
(Roberto, TES, QUE)

Dans ces deux derniers témoignages, la routine est décrite comme indispensable, structurante et constructive. Cette dernière n'est pourtant pas, par nature, un outil au service du comportementalisme. Les éducateurs français ont également décrit la routine comme étant éducative en soi, permettant d'organiser le quotidien du groupe et de mettre en place les rituels de la journée (lever, déjeuner, coucher...). Il s'agit également d'un support à la relation et au travail d'éducation. Au Québec néanmoins, la routine est anticipée et pensée comme un stimulus dans l'attente de réponses normées en termes de comportements de la part des enfants. Et cette approche du comportementalisme devient opérante lorsque ces réponses donnent lieu à récompenses ou punitions (désignés comme *systèmes d'émulations*), comme c'est le cas au sein des lieux d'accueil de la DPJ.

Ce fonctionnement est exacerbé au sein des unités dites « à dynamique élevée », accueillant les publics posant des troubles du comportement exacerbés. La programmation collective est anticipée à l'heure près, l'ensemble des activités incluses devant favoriser la rééducation. Bien que chaque jeune ait sa propre programmation, la vie quotidienne est anticipée dans son organisation spatio-temporelle. A ce titre, le quotidien est un véritable laboratoire, dont sont tirées de nombreuses observations à propos de la capacité du jeune à nouer des relations, s'autodiscipliner, accepter la routine et l'organisation. Les éducateurs, et l'organisation générale, doivent régler les conditions de vie quotidienne pour offrir des possibilités jugées optimales de réadaptation à leur public. L'objectif principal de l'activité est de convertir les jeunes à des comportements socialement acceptés via le développement de leurs habiletés sociales et de leur capacité d'auto-régulation, c'est-à-dire ce que l'on attendra d'eux une fois immergés dans la société.

La notion de société est ainsi amendée par rapport à la conception européenne. La vie sociale est moins un donné qu'un laboratoire où l'on procède par essais et erreurs afin de trouver une solution à un problème plutôt qu'un assemblage d'institutions établies ou préétablies. [...] Le réel est [...] une production sociale plutôt qu'un objet distinct du sujet. [...] La réalité est sociale dans le sens où ce qui se présente aux hommes comme étant naturel est soumis à un processus incessant de transformation et de socialisation et il en va ainsi des choses comme des individus. Les hommes et les femmes, les corps, sont transformés et ils sont produits, en êtres sociaux, par leurs échanges concrets.
(Macquet, Vrancken, 2006 : 60)

Le comportementalisme et les théories liées (thérapies cognitivo-comportementales, ABA...), sont fortement employées en Amérique du Nord, notamment auprès du public autiste. Bien que nous n'ayons pas trouvé d'étude à propos de l'influence spécifique de ce courant au sein des CISSS et CI(U)SSS québécois, des travaux mettent en valeur la prévalence de ces pratiques en contexte américain et canadien (Vinçot, 2017). En parallèle et en Europe, le comportementalisme reçut plutôt mauvaise presse (Keenan et al., 2014). Ces derniers auteurs expliquent qu'une certaine représentation erronée de l'ABA, développée par nombre de chercheurs et de praticiens en Europe, est à mettre en lien avec des « problèmes culturels ». Ce point de vue critique nous amène à discuter du deuxième niveau de déploiement du comportementalisme opérant au sein des lieux de vie. Si le premier niveau est institutionnel (en termes de stimulations incarnées par des horaires, activités et rituels fixes), le second se situe dans les formes de l'échange et l'interaction directe entre éduquant et éduqué. Si le lien entre comportementalisme et contexte n'a pas été exprimé comme tel en entretien, celui avec les pratiques individuelles l'est sans aucun problème. Les TCC et TCD (thérapie comportementale

dialectique) sont mobilisées, et revendiquées comme sources de pratiques, à l'image de cette éducatrice :

- 13. Ch : Comment s'est passée l'accompagnement avec cette jeune ? Tu mobilises des approches en particulier ?

- 13. Éd : Ben c'est-à-dire qu'en CJM...y a deux approches possibles...enfin qui sont utilisées. D'abord l'approche TCC qui est plutôt centrée sur les émotions, les comportements et la gestion de la colère...Et ensuite nous on est plutôt avec notre public sur l'approche TCD tu connais ?

- 14. Ch : Pas du tout !

- 14. Éd : Ah ben bien alors. Je vais t'expliquer. Ça veut dire « thérapie comportementale dialectique » et c'est plutôt basé sur la communauté, l'entraide...les services en collectif. Par exemple nos jeunes là ils ont des réflexions à produire s'ils présentent un comportement négatif...sur un papier tu vois ? Ou alors des réparations individuelles en fonction de ce qu'ils auront cassé si ça s'est passé comme ça...ça peut être un temps de sortie ou d'ordinateur...enfin tu vois bien on utilise les systèmes d'émulation... beaucoup...la jeune dont on parle elle a par exemple un compte de temps...où quand elle fait possiblement des bêtises elle gagne ou elle perd du temps.

(Joséphine, TES, QUE)

Comme leur nom l'indiquent, les TCC prennent leur racine dans le comportementalisme, et admettent la cognition du sujet en tant que schéma unique et demandant une prise en compte individualisée. La TCD (Linehan, 2000), développée aux États-Unis au *Behavioral Research and Therapy Clinics* de Seattle, est une psychothérapie influencée par les neurosciences, les TCC et le concept de pleine conscience. La cognition s'intéresse aux processus mentaux, et se voit portée par des chercheurs souhaitant dépasser le radicalisme de Skinner, pour intégrer aux thérapies les émotions, les représentations, et croyances de l'individu. L'éducatrice fait ici mention de systèmes d'émulation. Ce dernier vocable est spécifique au Québec, et désigne un outil souvent employé au sein des Centre Jeunesse, prenant ses racines dans le comportementalisme opérant. C'est un ensemble de pratiques cherchant à atteindre plusieurs objectifs : la prévention, gestion et régulation des comportements déviants, et la stimulation de comportements positifs chez le jeune. Les éducateurs sont ici en quête d'effets rapides et observables dans leur gestion d'individus et de groupes parfois conflictuels.

Un système d'émulation est un outil mettant en place un processus d'échange entre des comportements positifs de la part de l'enfant, contre un certain nombre d'objets (argent, jouet, ordinateur...), ou de temps de loisirs (télévision, internet, sorties...). L'éducateur a un rôle de renforcement et doit encourager le jeune à reproduire les comportements identifiés comme positifs, tout en éliminant petit à petit les comportements négatifs en espaçant les récompenses et en accentuant les exigences. Régulièrement critiqués au Québec (parce qu'employés très

largement dans les différentes sphères éducatives, y compris l'école), les systèmes d'émulation semblent particulièrement mobilisés au sein des lieux de vie, ancrant un peu plus les principes du comportementalisme opérant dans les pratiques d'éducation.

Les références au rôle positif du cadre (POSIT) en tant qu'outil permettant le renforcement et le développement des capacités des individus, s'ancrent dans ces dynamiques. Par exemple et dans cet extrait, l'éducatrice met en lien le comportement avec la capacité de l'enfant à s'inscrire dans les routines de vie et le quotidien.

- 16. Ch : D'accord. Comment se sont passés les 90 jours dont tu parlais ?

- 16. Ed : Oui alors on a 90 jours pour bâtir le plan d'intervention avec l'équipe pluridisciplinaire...et pour ça il faut vraiment observer le comportement de la jeune dans les routines de vie. On voit comment est-ce qu'elle participe au groupe, si elle arrive à bien se laver ou à ranger sa chambre, comment elle se comporte avec les autres jeunes ça peut être plein de petits choses comme ça...là du quotidien. Y a aussi le versant scolaire qu'on veut consolider rapidement si y a besoin. Et ça n'avance pas comme ça pendant les 90 jours. Et ça ne s'arrête pas non plus après ça c'est-à-dire qu'on observe toujours les comportements des jeunes dans la programmation et les activités. C'est vraiment la base de notre travail.

(Linda, PE, QUE)

Mais il semble que ces routines ne doivent pas être comprises comme une inscription dans la vie quotidienne, de type vaisselle, ménage ou autre, ce qui serait plutôt le cas en France. Il s'agit véritablement d'utiliser le rôle curatif de la routine et du cadre en tant qu'outils tenus pour pertinents de rééducation et de réadaptation :

- 26. Ch : Dinho, est-ce que tu perçois des progrès dans son attitude générale depuis qu'il est ici ?

- 26. Ed : Hmm les jeunes qui arrivent ici comme je disais...ils rejouent la dynamique familiale et quand on les change de dynamique dans un nouveau milieu comme le foyer leur comportement évolue vraiment très vite. Enfin je trouve que pour beaucoup c'est comme ça là l'environnement est la pièce maîtresse aussi de tout ça. Au moins ici ils ont une routine...structurante des horaires bien faits des activités et des obligations qu'à la maison ils n'ont pas. Dinho devait se servir à manger tout seul à 5 ans là il a des horaires et une routine qui le stabilise. Tous les jours il mange à la même heure, il se couche à la même heure, il se lève à la même heure c'est beaucoup mieux comme ça et on voit l'impact sur les jeunes rapidement au bout de quelques mois. Et si on ne voit pas l'impact c'est sûrement qu'il faut un encadrement plus dynamique. Dinho je trouve qu'il évolue bien avec moins de violence et d'agressivité.

(Sylvie, PE, QUE)

Si la focalisation se fait autour du comportement de l'enfant, la réadaptation concerne sa capacité à inscrire son comportement dans la dynamique de groupe et la routine. En cela, il s'agit d'un premier élément renvoyant à l'individualisme positif, où le groupe et l'individu ne

sont pas conçus comme entités en rupture mais interagissantes. La routine (horaires, activités, temps individuels et de groupes) serait ainsi structurante dans cette interaction.

11.2.2.2 Biographie et psychologie des profondeurs en France.

En France, les invariants renvoient majoritairement aux questions biographiques (BIOGR), à la psychologie des profondeurs (PROFO), et au rôle du cadre en tant que limitateur du pouvoir d'agir (NEGAT).

- 4. Ch : Tu disais que c'est pareil pour tout le monde. Il y a une procédure ?
- 4. Ed : Ouais. La seule différence qu'on peut noter c'est quand on a des MNA...donc des mineurs non accompagnés. Euh...qui ont eu un parcours de migration récent ou plus ancien. Là c'est...on a vachement moins d'éléments. C'est-à-dire qu'on a souvent simplement la décision de placement avec...éventuellement si le jeune a été placé sur une autre structure...ce qu'il s'est passé sur cette structure-là. Mais on a énormément de mal à retracer le parcours de vie du jeune et le parcours migratoire qui est souvent chaotique. Ce n'est pas facile pour le jeune à raconter. C'est vraiment la nécessité d'accueillir...moi je sais qu'on ne les lit pas tout le temps. Pour moi y a des jeunes pour qui je ne lis pas forcément les OPP, ordonnances et compagnie quand ils arrivent...parce que quand on sait que les jeunes ont des troubles un peu importants...chaque professionnel réagit différemment...mais moi j'aime autant découvrir le jeune, parce que je sais que sinon je pourrais être moins objective. J'ai déjà l'histoire de vie du jeune, je vais me sentir trop influencée par ce que je peux lire et ce que je peux découvrir. Après quand c'est un jeune qu'on a en référence comme c'était le cas de François, y a une nécessité d'avoir un maximum d'infos...

(Anne-Sophie, ME, FRA)

Dans cet extrait, l'éducatrice admet qu'il est nécessaire d'avoir le maximum d'informations à propos du jeune accompagné, notamment autour de l'histoire de vie. Il semble néanmoins y avoir une friction entre cette nécessité, et le fait que l'éducatrice ne lise pas les dossiers. L'histoire de vie est donc particulièrement importante, mais les données administratives, judiciaires et institutionnelles sont écartées pour épargner l'objectivité. Une question se pose alors : comment ces données biographiques sont-elles interprétées et utilisées ? Il est impossible de répondre de façon globale, car il n'existe pas de modèle opératif homogène pouvant être identifié au sein d'une majorité d'éducateurs. Certaines occurrences renvoient à la psychologie des profondeurs et à la psychanalyse. Par exemple :

- 25. Ch : Tu mobilises quels outils avec ce public ?
- 25. Ed : Ben...je ne crois pas que j'en mobilise vraiment. Je travaille vachement avec mon instinct en fait...Oui certainement c'est inconscient tu vois. [...] Alors je...je...j'observe ce que fait le psychologue, j'écoute ses analyses des liens entre mère et enfant, les questions de transfert tout ça...pour moi c'est important d'avoir ces retours et

ces analyses quoi la relation c'est vachement important et ce qui...s'y joue dans le transfert oui.

(Julien, ES, FRA)

Dans cet extrait, certaines notions renvoient à la psychanalyse, notamment le transfert en tant qu'enjeu inconscient de la relation, et du sens qu'il faut y attribuer. La relation professionnelle au psychologue institutionnel semble être moteur en ce qui concerne Pierre. Même idée chez Alfred (ME, FRA) :

- 11. Ch : Vous n'en avez plus ?

- 11. Ed : Ben on avait une psychologue, elle est partie, elle a été remplacée...elle est tombée enceinte...enfin ça c'est la vie hein...donc en fait elle n'est pas là. C'est comme ça tout le temps. Ils ne restent pas en fait ces gens-là. Et c'est dommage ce sont des personnes ressources pour nous.

Ou encore chez Caroline (ME, FRA) :

- 20. Ch : ça se ressent dans son comportement ? D'autant que vu le lieu d'accueil le groupe évolue rapidement ?

- 20. Ed : Ah ben oui c'est sûr hein ! Ben même nous des fois quand on vient travailler...après une semaine de vacances on peut avoir un groupe totalement différent. C'est un peu l'ancienne maintenant ! Elle connaît mieux les éducateurs que tout le monde donc forcément elle pense avoir une place privilégiée. Ça n'arrange pas ses rapports sociaux quoi...la psy l'a dit c'est une jeune qui ne peut pas s'autoriser à être tranquille et il faut vraiment qu'on s'y mette.

Il est néanmoins difficile de repérer une influence théorique précise, ou un cadre de référence autre que la relation en soi. La psychologie clinique et la psychanalyse ne sont jamais véritablement nommées comme pourvoyeuses d'éléments, la référence et l'usage de termes précis et étayés faisant défaut. Il y a en effet peu d'occurrence à propos du « transfert », de « l'inconscient » ou d'un quelconque auteur en lien direct avec ces courants. Comme le propose Ranchin (2009), la psychanalyse fut pourtant fondatrice au sein du secteur social en France. Bien qu'il reconnaisse qu'elle soit actuellement « sous attaque » (p. 103), il emploie à propos de la psychologie des profondeurs la significative métaphore de la branche sur laquelle l'éducation spécialisée est assise. Appelant pourtant dans son écrit à un croisement des registres entre inconscients, romans familiaux et trajectoires sociales, l'importance de la psychanalyse et de l'héritage freudien dans sa présentation est tout à fait prégnante. Fablet (2002 : 16) fait remonter ces affinités aux années post-Seconde Guerre mondiale, et l'influence importante des psychiatres sur l'éducation spécialisée :

Le milieu des éducateurs [...] s'est de son côté montré davantage réceptif à des approches cliniques à visée thérapeutique, la référence à la psychanalyse, bien que contestée, restant encore largement prégnante.

D'après lui, elle va véritablement s'imposer à partir des années 1960. Reprenant Lebovici (1967), il cite l'intervention lors d'une journée d'études du docteur Le Guen, chargé d'examiner les relations de travail entre psychiatres et éducateurs, et appelant à l'évolution de l'éducation spécialisée vers une *psychanalyse appliquée* (expression initialement utilisée par Diatkine). Il rappelle que le contexte d'alors, marqué par le succès des travaux de la sociologie critique (allant de Marx à Bourdieu, en passant par Foucault et Habermas), percevait toute forme de globalisation et de contrôle comme dangereuse et aliénante. L'approche psychanalytique, de son côté, se trouvait plutôt du côté de la libération de l'individu, cherchant à travailler ses propres formes d'aliénation inconscientes.³⁵

Fablet (2002) décrit l'évolution de l'influence psychanalytique dans le travail social via le développement des « groupes Balint », instance fondatrice à l'origine de « l'analyse des pratiques » et de la supervision. Balint (1896-1970), psychiatre et psychanalyste, a développé avec son épouse un dispositif de réflexion, originellement destiné aux médecins, et permettant de penser la relation d'aide. Animé par un psychanalyste, celui-ci doit veiller à ce que les problématiques privées soient écartées des discussions. La prise de notes est interdite. Une à deux situations sont abordées par session, l'objectif de ce travail étant de prendre petit à petit conscience des mécanismes à l'œuvre dans la relation d'accompagnement (Balint préconisait deux années de travail). Ce dispositif se répandra rapidement chez les travailleurs éducatifs, avec des variantes selon les contextes. Nous retrouvons cela par exemple dans le discours de Margot (ME, FRA) :

- 42. Ch : Tu as abordé tout à l'heure la question de l'analyse des pratiques lors de ton travail avec le jeune. Comment s'est mise en place cette...ressource ?
- 42. Ed : Alors moi dans mon travail...l'analyse des pratiques c'est toujours un temps spécial. Parce qu'on peut se poser, réfléchir entre collègues...les chefs ne sont pas là donc forcément...c'est plus libre comme parole. Et l'animateur...je ne sais pas trop comment on dit...nous aide à réfléchir à la situation...il nous permet de lui donner un sens. Et c'est vraiment bien. Je trouve que c'est un moment privilégié et je sais qu'il n'y en a pas partout donc faut en profiter !

Cette ressource est citée dans deux entretiens en France (Pierre, ES et Margot, ME). Elle est considérée comme positive, servant à étayer la connaissance et l'analyse des situations. Il ne s'agit pas d'une pratique systématique, mais dépendante de la volonté institutionnelle (et de ses

³⁵ Nous pouvons renvoyer ici au courant récent de la *sociologie clinique*, résultant de l'articulation entre la clinique et la sociologie, et apportant un regard critique qui manquait justement à la psychanalyse pure. Nous faisons ici notamment référence aux travaux de de Gaulejac (de Gaulejac, Hanique, Roche, 2007), et Niewiadomski (2012).

moyens). Notons qu'une telle approche, dans ces modalités particulières, est complètement absente au Québec. Une éducatrice a exprimé un discours relativement édifiant à ce propos :

- 26. Ch : ça aussi j'imagine que ça ne plaide pas pour la psychanalyse dans ton accompagnement ?

- 26. Ed : Non je te dis la psychanalyse a été très jugée par les TCC nord-américaines. Tout ce qui était psychanalyse a été complètement cassé. Au départ la psychoéd était très psychanalyste...là c'est l'influence américaine...Concrètement il faut du vécu partagé et du terrain... Les formateurs psychanalytiques étaient beaucoup sur la théorie. Gendreau et Guidon voulaient des choses qui marchent...ils voulaient des gens sur le plancher là...du vécu partagé mais pas de bureau enfermé. Il faut qu'il y ait un résultat. Aujourd'hui c'est poussé à l'extrême. Il faut à tout prix que ça marche dans les CIUSSS. En privé tu fais ta propre affaire.

(Solène, PE, QUE)

Le reproche adressé à la psychanalyse se trouve ici dans l'impossibilité pour ce courant de prévoir et de prouver l'efficacité, voire l'efficience, de ses pratiques. Au Québec, cette idée de l'efficacité, et de l'accomplissement des objectifs individuels et collectifs, est particulièrement important. Le comportementalisme et ses théories liées sembleraient s'ancrer tout à fait dans cette recherche d'impact immédiat sur l'identité des individus. Nous le verrons dans les études consacrées aux objectifs en particulier. Mais tout d'abord, existe-t-il une répartition équivalente ou divergente des occurrences selon la situation évoquée (évaluation de l'enfant et accompagnement de l'enfant) ?

11.2.3 Par classes de situations.

- En France :

Étudions à présent les liens entre les thèmes « situation » et « configurations du PDF », à propos des invariants opératoires.

Tableau n°9 : Configurations du PDF par situation en France.

Résultats									
Situation	Configuration		NEUTR	BIOGR	EGALI	NEGAT	PROFO	PERSO	COLLE
		EDU	29 14,87%	25 12,82%	19 9,74%	22 11,28%	18 9,23%	15 7,69%	8 4,10%
		EVA	15 18,29%	17 20,73%	9 10,98%	8 9,76%	14 17,07%	1 1,22%	5 6,10%
		Somme	44 16%	42 15%	28 10%	30 11%	32 12%	16 6%	13 5%
COMPO	PARDO	LIBER	CORPS		REFLE		POSIT	Somme	
12 6,15%	14 7,18%	15 7,69%	10 5,13%		1 0,51%		3 1,54%	195 100%	
3 3,66%	3 3,66%	1 1,22%	3 3,66%		2 2,44%		0 0,00%	82 100%	
15 5%	17 6%	16 6%	13 5%		3 1%		3 1%	277 100%	

- Concernant la situation EVA, la majorité correspond aux catégories BIOGR (21%), PROFO (17%), NEUTR (16%), EGALI (11%), COLLE (10%), NEGAT (7%) et COMPO (5%).
- La situation EDU renvoie aux catégories BIOGR (18%), NEUTR (11%), PROFO (10%), NEGAT (10%) et EGALI (9%), COLLE et PERSO (8%), COMPO (7%), PARDO et LIBER (6%), CORPS (5%).

Le modèle opératif est plus homogène en termes d'évaluation que d'accompagnement. Pour évaluer, les éducateurs français tiennent pour vrai et pertinent un pourcentage significatif de données biographiques (BIOGR), et renvoyant à la psychologie des profondeurs (PROFO). Il s'agit d'un premier indice signifiant que les éducateurs français mobilisent une variété importante de données orientant vers la relation interindividuelle. Cette importance diminue ensuite dans l'accompagnement effectif, d'autres catégories venant s'y greffer, notamment le rôle du cadre en tant qu'il limite les libertés individuelles (NEGAT).

- Au Québec :

Tableau n°10 : Configurations du PDF par situation au Québec.

Résultats								
Situation	Configuration		PERSO	POSIT	LIBER	NEUTR	ATTAC	COMPO
		EDU	8 11,43%	13 18,57%	8 11,43%	3 4,29%	19 27,14%	14 20,00%
		EVA	14 25,00%	2 3,57%	1 1,79%	1 1,79%	14 25,00%	16 28,57%
		Somme	22 17%	15 12%	9 7%	4 3%	33 26%	30 24%
REFLE	PARDO	BIOGR	Somme					
3 4,29%	0 0,00%	1 1,43%					70 100%	
7 12,50%	1 1,79%	0 0,00%					56 100%	
10 8%	1 1%	1 1%					126 100%	

Concernant la situation d'évaluation EVA, les catégories du PDF majoritairement concernées sont PERSO, ATTAC et COMPO (70% à elles trois). Lorsque l'on bascule en situation EDU, la catégorie POSIT prend beaucoup de poids, de même que la promotion de la liberté et la capacité à faire des choix jugés pertinents (LIBER). Mais les trois catégories prégnantes en EVA (PERSO, ATTAC et COMPO) se retrouvent en EDU (60%), proposant un modèle opératif relativement cohérent entre les deux situations.

Comme en France, le rôle du cadre est mobilisé en situation d'accompagnement, ce qui s'explique par la nécessité de mobiliser règlements, règles et sanctions pour favoriser la bonne conduite de la vie quotidienne et des activités. Néanmoins, la répartition des occurrences entre POSIT et NEGAT entre les deux nations met en évidence deux conceptions différentes du cadre et de son rôle. En France, le cadre est utilisé comme outil de réaffirmation du collectif sur l'individu, et limite l'autonomie d'agir des enfants accueillis :

- 37. Ch : A quel niveau ?

- 37. Ed : [...] Vous vous avez le droit à ça, à ça...mais vous avez le devoir de respecter les éducés, de respecter les règles, de respecter l'établissement...
(Julien, ES, FRA)

- 26. Ch : Qu'est-ce qui te ferais dire que tu as bien fait ton travail ? Que ton accompagnement est réussi ?

- 26. Ed : [...]. Dans cette maison on laisse quand même une grande liberté, on négocie beaucoup. Avec le soutien et sous le chapeau du règlement...mais quand même du fait de cette individualisation des projets...on laisse quand même des grandes latitudes...sous le

patronage des règles.
(Francine, ES, FRA)

Notons que cette conception du cadre ne va pas de pair avec une organisation extrêmement rigide du quotidien. Il est tenu pour vrai que les règles doivent être mobilisées en cas de débordements, et en tant que repères, mais elles ne doivent pas non plus être un frein à la relation interindividuelle et à ses richesses. Elles n'agissent pas en tant que prescriptions précises, au moins sur les invariants mobilisés en situation. Il n'existe d'ailleurs aucun moyen, en interne, de véritablement mettre en place les interdits, contrairement au Québec et à ses agents d'intervention, salles de retrait... Cela peut sembler paradoxal, mais le collectif est bien plus structuré au Québec, sans que la règle ne soit évoquée avec autant de régularités qu'en France. Parce que les conceptions de l'individu et du collectif sont dynamiques et interactives, le contrôle et le cadre seraient particulièrement diffus et omniprésents, et en toute transparence (au moins en interne), à travers notamment la programmation et la routine. Au Québec, le cadre est plutôt investi comme outil de conversion, impliquant des « conséquences » liées aux comportements (récompenses et punitions). Ce système est conceptualisé comme bien plus opérant que l'énonciation et mobilisation de règles de vie.

11.2.4 Par formations.

A présent, nous utilisons la variable de la formation pour étudier les configurations nourrissant l'activité.

Tableau n°11 : Configurations du PDF par formations.

Résultats									
Formation	Configuration		NEUTR	BIOGR	EGALI	NEGAT	PROFO	PERSO	COLLE
		ME	18 14,17%	22 17,32%	12 9,45%	12 9,45%	15 11,81%	8 6,30%	10 7,87%
		ES	26 17,33%	20 13,33%	16 10,67%	18 12,00%	17 11,33%	8 5,33%	3 2,00%
		TES	2 2,74%	1 1,37%	0 0,00%	0 0,00%	1 1,37%	14 19,18%	0 0,00%
		PE	2 3,77%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	8 15,09%	0 0,00%
		Somme	48 12%	43 11%	28 7%	30 7%	33 8%	38 9%	13 3%
COMPO	PARDO	ATTAC	LIBER	CORPS	REFLE	POSIT	Somme		
6 4,72%	8 6,30%	2 1,57%	8 6,30%	4 3,15%	1 0,79%	1 0,79%	127 100%		
9 6,00%	9 6,00%	3 2,00%	8 5,33%	9 6,00%	2 1,33%	2 1,33%	150 100%		
15 20,55%	1 1,37%	15 20,55%	7 9,59%	0 0,00%	7 9,59%	10 13,70%	73 100%		
15 28,30%	0 0,00%	18 33,96%	2 3,77%	0 0,00%	3 5,66%	5 9,43%	53 100%		
45 11%	18 4%	38 9%	25 6%	13 3%	13 3%	18 4%	403 100%		

Les moniteurs-éducateurs ont formulé de nombreuses occurrences désignant l'importance du collectif dans le quotidien, et la nécessité de préserver un groupe apaisé. Cela pourrait se justifier par leurs spécificités professionnelles, renforcées par la réforme du diplôme en 2007. Cette dernière présente les ME en tant que garants du quotidien et du fonctionnement collectif au sein des institutions. Les ES seraient de leur côté en charge du projet individuel et de sa conception, suivi et évaluation. Nous ne retrouvons pas de distinction aussi claire au sein des discours. Chaque professionnel semble avoir des préoccupations se situant aux niveaux individuel et collectif. Il n'y a pas un fort degré de spécialisation dans l'activité quotidienne.

Au Québec, les PE évoquent particulièrement la théorie de l'attachement et le comportement de l'enfant. Ce sont des grilles de lecture des situations et des sources cruciales pour la production de modalités d'accompagnements. Les éducateurs spécialisés évoquent le rôle positif du cadre (POSIT) dans le travail d'éducation, c'est-à-dire l'importance de mettre en place un dispositif valorisant les compétences et habiletés individuelles, tout en garantissant l'auto-contrôle et la discipline.

Contrairement à la France, l'étude des invariants québécois fait ainsi ressortir des spécificités fortes concernant les deux professions. L'attachement et les réflexions autour du comportement sont majoritairement inverties par les PE dans la conception et le suivi des situations. Les éducateurs spécialisés évoquent plutôt des occurrences renvoyant au quotidien (rôle du cadre, processus de conversion, renforcement de la liberté...). Nous retrouvons dans les discours l'affirmation de deux identités professionnelles fortes (Gentili, 2005), partageant néanmoins des cadres de référence relativement similaires.

Nous allons maintenant voir en quoi la variable « formation » impacte l'orientation de l'activité.

Tableau n°12 : Orientation de l'activité par formations.

Résultats							
Formation	Orientation		RAA	RAS	RAI	RAE	Somme
		ME	96 75,59%	15 11,81%	11 8,66%	5 3,94%	127 100%
		ES	120 80,00%	18 12,00%	7 4,67%	5 3,33%	150 100%
		TES	46 63,01%	7 9,59%	11 15,07%	9 12,33%	73 100%
		PE	27 50,94%	3 5,66%	14 26,42%	9 16,98%	53 100%
		Somme	289 72%	43 11%	43 11%	28 7%	403 100%

Une particularité apparaît au niveau des psychoéducateurs, à savoir qu'une partie significative de leurs invariants exprimés se dirige vers l'équipe et l'institution. Ceci peut s'expliquer par le rôle de certains PE en tant que spécialistes d'activités cliniques, et leur rôle de conseiller, voire d'ingénieur de l'accompagnement éducatif et réadaptatif.

Synthèse à propos des invariants opératoires :

- 1) Le modèle opératif québécois est plus homogène que le modèle opératif français, mais se pose la question de leur rôle respectif d'organisateur effectif des pratiques.
- 2) Les invariants opératoires exprimés en France concernent plutôt la relation interindividuelle et, plus généralement, renvoient aux catégories du PDF correspondant à la forme domaniale. Ceci est confirmé par l'étude de l'orientation

des occurrences, dirigée principalement vers l'enfant. La psychologie des profondeurs et les questions biographiques fournissent de nombreux éléments jugés pertinents pour l'activité, semblant essentiellement conçue pour être adressée directement à l'enfant. Les règles et règlements sont pensés en tant que limitateurs de liberté, et outils de rappel en cas de débordements. Mais ils sont eux-mêmes subordonnés à l'impératif de la relation.

- 3) Au Québec, les invariants exprimés renvoient majoritairement à la forme communautaire telle que décrite par Macquet et Vrancken (2003). Les données comportementales et personnelles sont particulièrement mobilisées dans ce qui est tenu pour vrai dans l'évaluation et l'accompagnement. Le comportement est perçu comme une action rationnelle, produit de réflexions cognitives qu'il va s'agir de modifier et de reprogrammer via différents outils. D'une manière générale, le contexte et l'environnement semblent être considérés comme pertinents et nécessaires dans l'activité. L'attachement est par exemple un concept s'ancrant dans les dynamiques interactionnistes et pragmatiques. Ceci est validé par l'orientation vers l'institution et l'équipe de nombreuses occurrences. La conception du cadre se veut dynamique, et animée par les « conséquences », outil de régulation opérant dans le comportementalisme en particulier.

11.3 Les inférences.

Nous étudions à présent les occurrences correspondant aux inférences, suivant une méthodologie similaire aux invariants opératoires.

Les inférences représentent le deuxième élément constitutif du schème. Elles recouvrent, pour Vergnaud, les prises d'informations, les calculs et les contrôles permettant l'ajustement, ici et maintenant, du schème aux variables de situation.
(Coulet, 2011 : 14)

L'étude des inférences permet donc de comprendre comment les éducateurs réajustent, et adaptent en situation leur activité, notamment en fonction des invariants opératoires précédemment étudiés.

Il n'apparaît pas de différence significative dans la contribution de cet élément de compétence entre France et Québec. L'orientation des inférences est-elle similaire au sein des deux contextes étudiés ? S'inscrit-elle en cohérence avec les invariants opératoires ?

11.3.1 Par orientations de l'activité.

Comme pour les invariants opératoires, nous étudions tout d'abord l'orientation des inférences, selon le contexte.

Tableau n°13 : Orientation de l'activité par contexte.

Résultats							
Pays	Orientation		RAA	RAI	RAS	RAE	Somme
		FRA	36 69,23%	9 17,31%	4 7,69%	3 5,77%	52 100%
QUE	37 56,92%	16 24,62%	1 1,54%	11 16,92%	65 100%		
Somme	73 62%	25 21%	5 4%	14 12%	117 100%		

Nous constatons ici que l'essentiel des inférences dans les deux contextes est orienté vers autrui, c'est-à-dire l'enfant. Le nombre d'occurrences supérieur au Québec, et concernant les orientations RAE et RAI, entre en résonance avec les résultats des invariants opératoires. Cela irait dans le sens d'une triangulation plus intensive et d'inférences plus nombreuses de la part de l'extérieur (institution et équipe), dans l'activité des éducateurs. Nous lisons dans les entretiens notamment que l'institution est mobilisée lorsque le comportement du jeune n'est pas jugé adéquat à la structure d'accueil, ce qui n'est jamais évoqué en France. Par exemple :

- 12. Ch : Est-ce que tu peux m'expliquer comment tu as fait connaissance avec elle ? Est-ce que tu l'as rencontrée ou est-ce que tu avais déjà des informations à son sujet ?
- 12 Ed : Alors si tu veux Rachel elle était longtemps logée dans ce qui s'appelle au Québec des ressources intermédiaires...tu connais ? C'est un des niveaux de l'accueil si je peux dire ça.
- 13. Ch : Non pas encore !
- 13. Ed : Si tu veux au Québec la DPJ a plusieurs types de logements de groupe pour les enfants...ça va dépendre de leurs comportements et de leurs besoins...si le jeune a peu d'habiletés sociales ou se comporte régulièrement de façon violente il sera dans des centres de réadaptation...avec un encadrement dynamique...plus soutenu. Par contre et c'était le cas de Rachel au départ certains sont dans des foyers de groupe qui se trouvent en ville. Ça

se trouve tu loges juste devant un foyer mais tu ne le sais pas là...et là-bas tu as environ dix jeunes...enfin c'est le maximum qui habite...mais c'est vraiment en fonction du jeune et de sa trajectoire de vie là.
(Marcel, PE, QUE)

N'oublions pas qu'au Québec, la protection de la jeunesse est une structure gouvernementale, contrairement à la France qui se repose sur des associations locales et de plus en plus concurrentielles entre elles. Les ponts entre structures existent et sont solides, légalement organisés, sans qu'il y ait d'enjeu d'argent ou de concurrence. Les jeunes peuvent évoluer de structures en structures, parfois rapidement, en fonction de leurs comportements et des besoins identifiés. Cela semble se faire régulièrement, à partir de procédures :

- 12. Ed : La passerelle ACCES regroupe les conseillers à l'accès. Et leur seul job à eux c'est d'orienter les jeunes dans la bonne structure, celle qui correspond le mieux à leur besoin. Tout est préparé.
- 13. Ch : Ah ok et cette passerelle elle fonctionne qu'au début de l'accueil ou tout au long de l'accueil dans la DPJ ?
- 13. Ed : Alors non l'accès on peut le demander n'importe quand. Par exemple pour Miralem on a deux fois au moins fait appel à des tables d'accès, c'est-à-dire qu'on se regroupe tous ensemble pour discuter du lieu le plus pertinent pour accueillir le jeune. Il faut vraiment qu'il soit dans les meilleures conditions pour gagner en habiletés et en autonomie. Je ne sais pas si c'est pertinent pour toi mais ça s'appelle la procédure SP128.
(Mariana, PE, QUE)

Ainsi, l'on constate que le lien interinstitutionnel bénéficie d'une rationalisation explicite et prescrite, et dont les modalités sont mobilisées en fonction de critères particuliers. La plateforme ACCES est notamment une ressource investie par les éducateurs.

11.3.2 Par configurations du PDF.

Tableau n°14 : Configurations du PDF par contexte.

Aucune occurrence ne correspond aux catégories NEGAT, COLLE, CORPS et POSIT.

Résultats								
Pays	Configuration		NEUTR	COMPO	PARDO	LIBER	PROFO	EGALI
		FRA	21 40,38%	17 32,69%	1 1,92%	2 3,85%	1 1,92%	1 1,92%
		QUE	12 18,46%	14 21,54%	1 1,54%	2 3,08%	2 3,08%	2 3,08%
		Somme	33 28%	31 26%	2 2%	4 3%	3 3%	3 3%
PERSO	BIOGR	ATTAC	REFLE	Somme				
4 7,69%	2 3,85%	0 0,00%	0 0,00%	52 100%				
9 13,85%	0 0,00%	15 23,08%	6 9,23%	65 100%				
13 11%	2 2%	15 13%	6 5%	117 100%				

Au Québec, les inférences renvoyant à la catégorie NEUTR sont moins importantes. Elles s'inscrivent plus souvent dans les catégories suivantes du PDF : attachement (ATTAC), comportement (COMPO) et caractéristiques personnelles (PERSO). Cet élément est en cohérence avec les occurrences renvoyant au rapport à autrui, et les invariants opératoires. Le comportement est véritablement le centre des attentions et de gravité de l'activité d'éducation. Il conditionne l'écrasante majorité des réponses et adaptations, en lien fort avec les informations personnelles récoltées au quotidien. Joséphine (TES, QUE) l'illustre en disant :

- 21. Ch : Ok revenons à Lucie. Qu'est-ce que vous travaillez avec elle ?
- 21. Ed : On est sur la socialisation...la gestion des émotions...on a toutes sortes d'outils qu'on met en place si besoin. Par exemple elle a des réflexions à produire si elle produit un comportement négatif...sur un papier...on a aussi des réparations individuelles...et avec Lucie ça arrive souvent parce qu'elle casse beaucoup...quand elle est en crise on en profite pour changer les meubles c'est pratique là. On a ce qu'on appelle au Québec des systèmes d'émulations...et en fonction du comportement on va donner des récompenses...ou pas. Par exemple...si une jeune a un comportement négatif...on va enlever du temps d'ordinateur...ou de sorties...de YouTube. C'est des choses qui marchent bien. On appelle ça la thérapie de la réalité. En fonction du comportement...il y a beaucoup de conséquences...et de récompenses...Si c'est bon ou mauvais. A force les jeunes comprennent qu'ils ont intérêt à bien se comporter s'ils veulent une vie agréable avec tout plein de confort...comme Internet...ou sortir de l'unité...

Selon le comportement de la jeune, l'éducatrice met en place des systèmes d'émulations permettant de renforcer le positif, et travailler le négatif. Les caractéristiques personnelles, la relation à l'attachement influenceront le choix des outils et des règles d'action. En ce sens :

- 7. Ch : Il y avait déjà des choses écrites sur le PIJ concernant l'accompagnement ?

- 7. Ed : Alors si tu veux le PIJ il faut le comprendre comme une source d'infos et pas plus. Parce que ce n'est pas Dieu le Père non plus hein là... En fait il permet de pas faire répéter les mêmes choses aux jeunes...dix fois...quand il arrive...par exemple on fait passer beaucoup de tests et d'évaluations aux jeunes dès qu'ils ont à faire avec la DPJ...tu sais en fonction de ce qu'on voit on choisit des programmes et on voit ce que ça donne là. Alors sur le PIJ il y aura ces infos-là...les programmes et les tests...les infos...pour en pas refaire faire les mêmes programmes au jeune.

(Solène, PE, QUE)

Le PIJ est un logiciel permettant de rassembler l'ensemble des données et documents concernant un enfant, et il apporte les éléments pour les modifications jugées nécessaires à l'activité québécoise.

En France, le comportement de l'enfant fournit également un important pourcentage d'occurrences. Par exemple :

- 11. Ch : Quand tu dis que ça a été très dur, c'est-à-dire ?

- 11. Ed : Il y a eu des moments très difficiles. Des tests avec euh...chacun de mes collègues. Des tests vraiment violents avec insultes, coups de pieds, jets d'objets...et euh...Louis n'acceptait pas le fait d'être mis euh...en chambre un temps. Euh...il subissait ça comme une punition. Moi je n'aime pas le mot punition pour les enfants, je n'ai jamais aimé. J'ai...la punition je vois ça comme prison. Il n'y a pas de bonne perspective. Maintenant euh...il faut pouvoir apporter du cadre à un moment, lui dire que « ben voilà t'es pas l'enfant roi, ça n'existe pas ». Et du coup le fait d'être rigoureux, dans la manière de le reprendre, et le fait qu'on...en fait...les cinq éducateurs fassent une personne...ben...en ...allez en quatre mois, on a vu une évolution chez ce jeune qui a été pour moi euh...vraiment phénoménale. Et on est, on en est vraiment content...Et euh...et c'est...c'est cet élément-là du travail en équipe qui a solidifié l'équipe. C'est une équipe qui a changé, qui était nouvelle, les déplacements internes...et euh...le fait d'avoir communiqué, d'avoir euh...

(Interruption par un jeune).

- 12. Ch : Tu me parlais de...l'équipe, du fait que la cohésion s'est renforcée, le cadre a répondu présent...Et que finalement ça aurait porté ses fruits ?

- 12. Ed : Oui ça a eu une influence positive sur le comportement. Ça a solidifié l'équipe, et le travail que l'on a mené tout au long...et qu'on continue de faire, à savoir de...euh...le travail avec la famille, en l'occurrence sa mère...Et euh...ses grands-parents du côté maternel, ouais ça a été un enjeu essentiel, et puis la scolarité aussi...

(Nassim, ME, FRA)

Dans cet extrait, l'éducateur décrit dans quelle mesure l'équipe a renforcé sa cohésion (volontairement ou non), devant les difficultés posées par un enfant. L'évolution de posture s'est faite pendant l'activité, mais, contrairement au Québec, n'a pas mobilisé l'équipe et l'institution dans une procédure déjà établie. Il s'agit plutôt d'un phénomène qui a pris sens après-coup, mis en place de manière non consciente et en réaction à des comportements délicats.

Nous n'avons pas testé les autres variables (formations et situations), le faible nombre d'occurrences ne permettant pas une analyse pertinente.

Synthèse à propos des inférences :

- 1) Concernant les catégories du PDF, l'organisation et l'orientation de l'activité, les inférences s'inscrivent parfaitement dans les modèles opératifs décrits précédemment et au sein des deux contextes étudiés.
- 2) Au Québec et en France, le comportement de l'enfant fournit la majorité des inférences.
- 3) Les modifications de l'activité en situation sont dirigées en majorité vers autrui en France, tandis qu'au Québec, une partie importante des occurrences renvoie à l'institution et à l'équipe, notamment via le rôle des psychoéducateurs et leur rôle de conseiller clinique. Les possibilités de transferts de jeunes en fonction de leur comportement, les outils et procédures à disposition des éducateurs fournissent de nombreuses inférences impliquant les différents collectifs de travail, et des procédures existantes.

11.4 Les règles d'action.

Les règles d'action constituent la partie générative du schème, celle qui engendre l'activité. Ce sont en fait des règles de conduite puisqu'elles engendrent non seulement l'action au sens strict (qui est une transformation de ce qui est donné), mais aussi la prise d'information et le contrôle.

(Vergnaud, 2011 : 285)

Les pourcentages d'occurrences concernant les règles d'action évoquées entre France et Québec sont relativement similaires.

11.4.1 Par orientations de l'activité.

Nous étudions maintenant les orientations de l'activité concernant les règles d'action, selon le contexte.

Tableau n°15 : Orientation de l'activité par contexte.

Résultats					
Pays	Orientation		RAA	RAI	Somme
		FRA	68 83,95%	13 16,05%	81 100%
QUE	65 61,90%	40 38,10%	105 100%		
Somme	133 72%	53 28%	186 100%		

Les occurrences désignant les orientations RAS et RAE sont peu nombreuses (inférieures à 5). Les règles d'action évoquées au Québec sont donc orientées vers l'enfant à 62%, contre 84% pour les Français. Cet écart se retrouve à l'inverse à propos de l'orientation vers l'institution (38% contre 16%). Ceci nous oriente sur la piste d'une organisation de l'activité davantage orientée vers l'institution au Québec. En effet, les éducateurs québécois ont décrit de nombreuses procédures en situation d'évaluation et d'accompagnement, relevant de l'obligation institutionnelle et de la procédure (rapports, logiciels à remplir, redevabilités...). Certaines ont déjà été évoquées (SP218). Par exemple autour de la constitution du plan d'intervention :

- 5. Ch : Comment ça s'articule avec le plan d'intervention ?
- 5. Ed : Le plan d'intervention on ne l'a pas à l'arrivée. On passe par l'étape « observations ». A l'arrivée on l'observe, l'enfant. C'est avec l'observation de tous les éducateurs qui travaillent avec qu'on écrit des rapports en lien avec les capacités d'adaptation, capacités d'apprentissage, capacités de prise de responsabilité etc. Puis après toutes ces observations-là, un mois à trois mois plus tard, là on peut mettre en place un plan d'intervention.
(Roberto, TES, QUE)

De même :

- 10. Ch : Lorsque tu travailles avec une jeune comme Sylvaine, il y a des objectifs à atteindre ou qui guident ton action. Comment ces objectifs sont décidés et quels peuvent-ils être par exemple ?

- 10. Ed : Oui ! Un plan d'intervention est fait pour chaque jeune... c'est obligatoire et il doit être révisé aux 3 mois. Les objectifs sont décidés surtout avec la jeune. Nous commençons par voir ce qu'elle pense qu'elle doit travailler. Ensuite, il y a nos observations qui pimentent le tout. Si le parent est présent, cela peut jouer aussi ainsi que l'opinion de la travailleuse sociale, mais là pour Sylvaine ce n'était pas le cas parce que ses parents n'étaient vraiment pas coopérants.

(Irène, TES, QUE)

A l'image du plan d'intervention, les règles d'action au Québec sont partagées et homogènes entre chaque professionnel rencontré, particulièrement celles relevant des procédures institutionnelles et légales. Il existe un lien fort entre ces prescriptions, et l'activité réelle.

Au Québec, et nous le verrons à propos du logiciel PIJ par exemple, certaines démarches et outils sont indispensables pour contrôler, évaluer et créer une trace à propos de l'activité mise en place auprès des jeunes. Cet élément valide les perspectives à propos d'une rationalisation et d'une circulation de l'activité intra et interinstitutionnelle importante au Québec. L'étude des outils nous permettra d'aller plus en avant dans le développement de cette proposition.

En France, le nombre d'occurrences à propos des règles d'actions orientées vers l'institution est significativement moins important. Ce constat peut s'expliquer historiquement. Chaque lieu de vie est relativement autonome dans son organisation de travail. Nous l'avons étudié, il n'existe pas d'homogénéisation des pratiques et des outils, ou d'organisation faisant autorité dans le domaine. L'ANESM s'en rapprochait, en fournissant des repères pour les pratiques, à saisir facultativement. Les éducateurs ont ainsi moins de redevabilités et de repères explicites qu'au Québec, et aucun d'entre eux ne m'a signifié être évalué (formellement ou informellement) par un cadre intermédiaire ou un conseiller clinique. Il n'y a pas de référentiel de bonnes pratiques faisant office de prescriptions obligatoires en France, contrairement au Québec. Le travail y est ainsi orienté presque exclusivement vers l'enfant, avec peu de médiations offertes par l'équipe et l'institution. Il semble que la relation interindividuelle soit donc et à nouveau prédominante dans l'activité. L'orientation des occurrences valide-t-elle ces hypothèses ? Voyons ce qu'il en est selon la formation des professionnels.

Tableau n°16 : Orientation de l'activité par formations.

Résultats							
Formation	Orientation		RAA	RAI	RAS	RAE	Somme
		ME	38 79,17%	7 14,58%	0 0,00%	3 6,25%	48 100%
		ES	30 69,77%	6 13,95%	3 6,98%	4 9,30%	43 100%
		TES	38 54,29%	25 35,71%	1 1,43%	6 8,57%	70 100%
		PE	27 50,00%	15 27,78%	0 0,00%	12 22,22%	54 100%
		Somme	133 62%	53 25%	4 2%	25 12%	215 100%

Les psychoéducateurs ont décrit de plus nombreuses règles d'actions orientées vers l'équipe (le rôle de SAC est à nouveau à l'honneur). Mais ce tableau sert surtout à illustrer la différence de répartition des règles entre professionnels français et québécois. Ces derniers travaillent plus en lien avec l'institution et l'équipe, confirmant que l'activité des Québécois est plus connectée à l'environnement et aux ressources externes.

En France, les règles d'action sont majoritairement dirigées vers l'enfant, allant dans le sens d'une activité concentrée sur la relation individuelle, et mettant de côté l'institution en tant que structure organisée et instituée. Lorsqu'elles existent, elles sont différentes d'un lieu d'accueil à l'autre, et ne constituent de toutes façons jamais un bloc de prescriptions fort. Lorsqu'il s'agit d'une urgence et au sein des deux contextes, les règles d'action sont, en toute logique, variables. Mais en France, elles ne sont encore une fois jamais un obstacle à l'originalité et à l'improvisation. Elles se mettent en place en fonction de l'enfant, de la disponibilité des personnes, des conditions d'accueil, de la présence ou non de certains professionnels... Et véritablement en fonction de l'institution. Certaines sont plus ou moins avancées dans la constitution de procédures :

- 14. Ch : Pour en revenir à la démarche avec les jeunes que vous construisez en ce moment, tu disais que les jeunes vous renvoient des jeunes par rapport à l'admission, par rapport à l'accueil. Qu'est-ce qu'ils vous renvoient ?
- 14. Ed : Alors euh...je vais te parler d'abord du contexte parce que c'est un peu mon dada. Et j'en profite. On m'a donné l'occasion d'être ce qu'on appelle « référent qualité » dans l'établissement. Et du coup euh...dans cet euh...cette idée d'être référent qualité, j'avais proposé à la direction de l'époque, d'écrire avec les enfants un guide de la bientraitance...écrit par les enfants, à destination des adultes. Et en fait euh...bon moi c'était moi une idée que j'avais balancée comme ça on va dire...l'idée a vachement emballé la direction de l'époque, et tout de suite on m'a dit « go tu organises, tu te mets en rapport

avec les éducateurs de toutes les unités et tu organises euh...avec voilà...par le biais des « groupes parole », un peu sur le même principe que le CVS, tu organises des réunions « bientraitance » avec les enfants. Et en fait les enfants se sont emparés de l'idée mais alors...mais...de folie quoi. Euh...Donc là ça fait déjà un an et demi qu'on travaille euh...qu'on travaille dessus d'arrache-pied. On a déjà...on a déjà parlé de l'admission. On a déjà parlé d'une journée type, du matin jusqu'au soir, avec les convoyages, l'école...Enfin tout. Et en fait les enfants...nous renvoient des choses alors...de très bonnes idées, parfois des choses un peu dures mais ça fait du bien de l'entendre...voilà. Ils nous disent aussi ce qu'ils aiment, parce que...Dieu merci ils ne sont pas que négatifs. Donc ils nous le disent aussi : « voilà on aime... » La dernière fois on a travaillé sur l'admission donc ils ont pu nous dire « voilà moi j'ai aimé d'arriver et d'avoir un gâteau euh...cuisiné par les autres enfants parce que je me suis senti attendu et comme j'étais triste, et ben du coup ça m'a fait me sentir moins triste ». Ou bien l'autre qui dit « ben moi ce jour-là j'ai apprécié de visiter l'établissement mais j'aurais préféré le visiter tout seul, sans...sans mon éduc ASE, ou sans mes parents...et en fait on se dit qu'on pourrait encore plus individualiser l'accompagnement. Il suffit juste de leur poser la question quoi. Ils ont beaucoup de choses de dire. Et pour l'admission ils ont eu aussi une excellente idée dernièrement, et d'ailleurs c'est vrai qu'on...on est en train de la mettre en place, c'est d'avoir un parrain-enfant...qui va euh...guider au début, les protéger, les encadrer un peu...euh...

(Marlène, ES, FRA)

Dans cet extrait, l'éducatrice décrit la construction d'une procédure, via des méthodes collaboratives, et avec les enfants accueillis. L'on constate ici à nouveau l'importante marge de manœuvre et la place laissée à l'imagination de l'éducatrice dans son activité et la conception des règles d'action. Les relations avec les enfants viennent ici nourrir la construction des procédures, et non l'inverse, comme cela semble être le cas au Québec. Dans ce dernier contexte, les règles sont plus précises et parties intégrantes du processus de réadaptation. Le risque bien entendu d'une telle démarche en France est qu'elle risque de disparaître avec son auteure... Étant portée à bout de bras par la professionnelle, et si l'institution ne s'en saisit pas. Plus globalement, cette marge de manœuvre se retrouve particulièrement dans les discours français. Jamais la règle et la procédure ne viennent organiser le quotidien et le travail à l'échelle de ce qui se fait au Québec. L'homogénéité des pratiques, s'il est possible d'en trouver une, se situe particulièrement au niveau des catégories du PDF et des invariants opératoires, montrant une conception quelque peu transversale des formes de l'échange. Il n'est pas possible d'identifier une telle similitude dans les règles d'action.

11.4.2 Par configurations du PDF.

A propos des règles d'action, nous nous intéresserons ici à quelles configurations d'échange elles renvoient, et ce, selon le contexte.

Tableau n°17 : Configurations du PDF par contexte.

Résultats								
Pays	Configuration		NEUTR	PARDO	BIOGR	PROFO	COLLE	NEGAT
		FRA	15 16,48%	12 13,19%	11 12,09%	12 13,19%	7 7,69%	9 9,89%
		QUE	5 4,03%	3 2,42%	0 0,00%	2 1,61%	4 3,23%	3 2,42%
		Somme	20 9%	15 7%	11 5%	14 7%	11 5%	12 6%
EGALI	PERSO	ATTAC	LIBER	Somme				
12 13,19%	3 3,30%	1 1,10%	0 0,00%	91 100%				
1 0,81%	6 4,84%	44 35,48%	6 4,84%	124 100%				
13 6%	9 4%	45 21%	6 3%	215 100%				

Au Québec, en cohérence avec les invariants et inférences, l'attachement (ATTAC) constitue la principale référence des règles d'action. De même, la réflexivité, la conversion et le comportement (REFLE et COMPOR) sont des références importantes, ce qui est très peu le cas en France. Par exemple :

- 16. Ch : Tu parles d'organisation très routinière. Tu vois l'impact que cela a sur les enfants ? Pour Dustin par exemple ça a fonctionné ?
- 16. Ed : En fait on le sent l'impact quand on essaie de changer mettons la programmation. Pour Dustin par exemple des fois on disait « oh ben là y a plein d'enfants qui sont en visite, en sortie...Enfin on ne fera pas du kickball. On va faire mettons je ne sais pas moi un ballon ». Ça se peut que Dustin réagisse : « comment il n'y a pas de kickball ? ». Donc ça va être plus difficile. Et c'est le cas pour tous les enfants. C'est quand on est hors de la routine qu'on voit à quel point la routine est importante. Tu sais nous dans le fond on trouve...deux fois par année, on fait des journées d'étude. C'est comme des journées de 9h à 17h qu'on s'assoit...on regarde les besoins de tous les garçons. On voit quel objectif on pourrait travailler mettons pendant la saison. Comme là pendant l'été. C'est l'équipe qui se réunit deux fois par année. On a un document à remplir sur les capacités et difficultés des enfants. C'est vraiment précis genre : « je garde ma chambre en ordre », « je mange, j'aide, je goûte à tout lors des repas ». C'est vraiment...par catégories. C'est rouge, jaune, vert. Vert tu l'as, jaune c'est à travailler, puis rouge c'est les grandes difficultés. Avec ça on fait sortir dans le fond les forces de chaque garçon, les difficultés de chaque garçon. Le cas

qu'on voit mettons une difficulté vraiment majoritaire dans le groupe...
(Jeanne, TES, QUE)

Ici, Jeanne décrit l'utilisation d'un outil permettant de refléter à un jeune son comportement et son adaptation à la routine de vie mise en place au foyer. Au sein des lieux de vie québécois, les règles et les règlements ne régissent pas la vie quotidienne, les récompenses et sanctions le font. Les éducateurs cherchent à développer certaines réponses face à certains stimuli, pour construire chez les jeunes une conscience pratique et réflexive, cette dernière étant notamment travaillée via les groupes de paroles et les modalités de régulations en cas de conflits. Ainsi, les règles d'actions s'ancrent-elles dans des configurations similaires des invariants opératoires et des inférences.

Les données françaises se caractérisent plutôt par un recours important aux règles d'action biographiques, à la psychologie des profondeurs et aux dynamiques de l'aveu et du pardon (BIOGR, PROFO et PARDO). Cette dernière modalité est particulièrement mobilisée en cas de conflits, nous y reviendrons. Les règles d'action impliquant le psychologue de l'institution sont régulières. De nombreuses informations et modalités d'action sont d'ailleurs originaires d'échanges avec ce professionnel, dont le rôle auprès des équipes semble important. Par exemple :

- 12. Ch : Vous travaillez comment avec lui ?
 - 12. Ed : On a deux psychologues, pas à temps plein. Mais du coup ils sont là pour les réunions, et puis euh...d'autres jours pour rencontrer les...les enfants.
 - 13. Ch : C'est une ressource importante ?
 - 13 Ed : Complètement ouais. Tous les jeunes ne vont pas forcément voir les psychologues régulièrement. Ils le voient une fois à l'admission. Après c'est soit la demande la psychologue, soit la demande du jeune...donc euh...Oui y a des moments Charles rencontrait la psychologue...et du coup ben en réunion on pouvait évoquer certaines choses que lui n'avait pas dites mais avait dit à la psychologue. Sans forcément qu'elle dise tout, mais qu'elle me donne quelques pistes...et euh...qu'elle m'aide à comprendre si la situation...des infos sur son Histoire, sa biographie...des émotions qu'il peut avoir...Dans ma pratique c'est des choses qui m'aident. Je ne vois pas tout donc euh...je ne suis pas tout le temps là non plus donc euh...donc voilà. Et puis après je ne pose pas forcément les mêmes questions que la psychologue...et voilà...parce que y a des moments on a un petit peu la tête dans le guidon. Donc on ne va pas forcément prendre le jeune en entretien et lui poser pas mal de questions...ce que le psychologue fait en fait. Ils se posent, ils sont là tous les deux, ils creusent un peu. Moi j'ai un groupe à gérer. Prendre chaque jeune en individuel...euh...sur une soirée ce n'est pas possible.
- (Pierre, ES, FRA)

Ce statut du psychologue, que nous qualifierons de « ressource » (à défaut d'avoir pu l'identifier dans des procédures interdisciplinaires), est exprimé sur le terrain via des entretiens individuels avec l'enfant, dont le contenu fait valeur de richesses pouvant être ensuite employé dans le

travail quotidien. Il existe une importante valorisation de ce type de temps, bien que les éducateurs n'y participent pas. Rappelons qu'en France, la formation des psychologues cliniciens est fortement influencée par la psychanalyse freudienne (Alessandrini, Mendelson, 2014), ce qui est cohérent avec la prévalence de la psychologie des profondeurs dans l'activité française. Il est difficile d'identifier dans les discours les règles d'action permettant d'établir le lien entre ces ressources et l'activité effective.

Quant au processus d'aveu et de pardon (PARDO), il occupe une place prévalente dans la régulation des conflits et des comportements violents. Il apparaît notamment lors des crises et conflits violents. Dans l'étude des invariants opératoires concernant le conflit, nous comprenons qu'il est interprété en France comme une rupture du lien et de la relation. Parce qu'il s'agit du cœur de l'activité française, le processus de régulation des conflits constitue donc une entité riche à analyser.

Dans le discours des éducateurs, il y a un avant-conflit, et un après-conflit. L'avant concerne ce qui est identifié comme le travail d'éducation en tant que tel, avec la relation interindividuelle en son centre. L'après correspond au conflit et son impact sur ce travail d'éducation. Ces deux temps sont identifiés comme différents, avec leurs enjeux propres, et c'est en toute logique que des règles d'action renvoyant à d'autres configurations sont mobilisées en cas de conflits, pour rétablir la relation et pouvoir continuer le travail dans de bonnes conditions. Notons que ce n'est pas toujours effectif en réalité, certains éducateurs assimilant cette propension à pardonner comme une certaine forme de laxisme :

- 9. Ch : Suite à cet acte, comment l'institution a géré la suite ?

- 9. Ed : Nan parce qu'en fait il a fait une grosse crise. J'ai un collègue qui est intervenu, moi je suis intervenu derrière. Il a dit ce qu'il a dit. J'ai passé le relais parce que je pense que je serais allé très loin. Et euh... y a eu tout un relais de fait etc. Après euh... c'est resté là. C'est banalisé. Ça a été banalisé. Bon lui aussi l'a mal vécu... il a regretté ce qu'il a dit. Il s'en voulait. On a mis une distance pendant un certain temps... et c'est revenu petit à petit. Mais y a un truc qui a été cassé. Après il n'y a rien qui a été fait de particulier, n'y a pas eu de sanction de posée.

- 10. Ch : C'est souvent le cas ?

- 10. Ed : Ouais. Ici oui. Ici on est souvent... y a eu des actes de posés de certains gamins... je ne parle pas de celui-là... assez importants... c'est banalisé.

- 11. Ch : C'est pardonné ?

- 11. Ed : Ah non on ne pardonne pas. Le travail ce n'est pas de pardonner. C'est de faire en sorte... pas forcément sanctionner non plus... mais faire en sorte que le gamin répare au moins. C'est la moindre des choses. Et là y a des choses qui n'ont pas été faites.

- 12. Ch : A cause de ?

- 12. Ed : Je ne sais pas. Je ne pourrais pas te dire. Je ne sais pas.

- 13. Ch : Du coup ça se banalise ?

13. Ed : Oui parce qu'il y a...si certains actes avaient été traités tout de suite avec des choses bien particulières on n'en serait pas là. Il y a des choses qui auraient évoluées.

- 14. Ch : Qu'est-ce que tu ferais ?

- 14. Ed : Moi personnellement je suis éducateur. Donc après je pense que j'ai mes limites de prise en charge. C'est la direction qui doit prendre le relais. Donc après je...Enfin le relais n'est pas comme on souhaiterait qu'il soit.

- 15. Ch : Ce n'est pas la priorité ?

- 15. Ed : Franchement je ne sais pas. L'année derrière ça a été un grand sujet parce qu'on a eu des actes violents sur beaucoup de choses...sur les voitures d'éducateurs et des choses comme ça. Et on n'a pas eu la réponse qu'on aurait voulu. Ce qui fait que les gamins se servent de ça pour menacer. C'est banalisé. Un gamin a abimé une voiture d'ici. Il n'y a rien qui a été fait. En plus de ça quand nous on met des choses avec la police etc., la police ne suit pas derrière. On avait déposé plainte pour viol sur une gamine d'ici...C'était en 2014. La gamine n'a jamais été vue en entretien. Bon elle n'est plus là donc ça n'a plus d'intérêt.

(Laurent, ES, FRA)

Ici, l'éducateur reprend les étapes de l'activité de gestion de crise en étant particulièrement critique, tout en ne pouvant proposer d'alternative à ce qui a été mis en place. Un positionnement fort de la direction est attendu, mais l'on ressent une certaine forme d'impuissance devant l'incapacité de cette dernière à se porter garante du cadre. L'éducateur est ici pris entre le fait de « ne pas pardonner » et « de ne pas sanctionner ». On retrouve l'impossibilité de risquer la relation, au centre de toutes les préoccupations. La violence est interprétée comme un « test » à cette relation :

- 11. Ch : Quand tu dis que ça a été très dur, c'est-à-dire ?

- 11. Ed : Il y a eu des moments très difficiles. Des tests avec euh...chacun de mes collègues. Des tests vraiment violents avec insultes, coups de pieds, jets d'objets...et euh...Louis n'acceptait pas le fait d'être mis euh...en chambre un temps. Euh...il subissait ça comme une punition. Moi je n'aime pas le mot punition pour les enfants, je n'ai jamais aimé. J'ai...la punition je vois ça comme prison. Il n'y a pas de bonne perspective. Maintenant euh...il faut pouvoir apporter du cadre à un moment, lui dire que « ben voilà t'es pas l'enfant roi, ça n'existe pas ».

(Nassim, ME, FRA)

On retrouve cette même tension dans le discours de Nassim. La punition n'est pas soutenue dans sa pertinence, et l'enfant est consigné dans sa chambre pour limiter son impact sur le collectif. L'aveu et le pardon semblent occuper une fonction similaire à la conversion en contexte québécois, à savoir, ramener l'individu dans les conditions normales d'échange. Notons encore une fois qu'il semble que ce processus n'intervienne en France qu'exclusivement en situation de conflits et d'épisodes violents. Les règles d'action concernant ce processus sont variables en fonction de l'établissement, de la situation et de l'éducateur. Il n'existe pas de procédure homogène en la matière.

11.4.3 Par classe de situations.

Nous étudierons maintenant les orientations des occurrences correspondant aux règles d'action, selon la classe de situation à laquelle elles renvoient.

- En France :

Tableau n°18 : Orientation de l'activité par situation.

Résultats							
Situation	Orientation		RAA	RAI	RAS	RAE	Somme
		EDU	52 74,29%	10 14,29%	1 1,43%	7 10,00%	70 100%
		EVA	16 76,19%	3 14,29%	2 9,52%	0 0,00%	21 100%
		Somme	68 75%	13 14%	3 3%	7 8%	91 100%

La distribution est équivalente en ce qui concerne RAA et RAI. A la vue du nombre d'occurrences, la seule différence notable entre situations se situe au RAE, c'est-à-dire que des règles d'action sont orientées vers l'équipe en situation d'accompagnement. Mais cela ne représente que 10% des occurrences. Qu'en est-il des configurations du PDF auxquelles correspondent les règles d'action, et ce, selon la classe de situations ?

Tableau n°19 : Configurations du PDF par situation.

Résultats									
Situation	Configuration		NEUTR	PARDO	BIOGR	PROFO	COLLE	NEGAT	EGALI
		EDU	13 18,57%	9 12,86%	10 14,29%	8 11,43%	7 10,00%	7 10,00%	8 11,43%
		EVA	2 9,52%	3 14,29%	1 4,76%	4 19,05%	0 0,00%	2 9,52%	4 19,05%
		Somme	15 16%	12 13%	11 12%	12 13%	7 8%	9 10%	12 13%
COMPO	CORPS	REFLE	PERSO	ATTAC	Somme				
1 1,43%	3 4,29%	1 1,43%	1 1,43%	0 0,00%	70 100%				
0 0,00%	1 4,76%	0 0,00%	2 9,52%	1 4,76%	21 100%				
1 1%	4 4%	1 1%	3 3%	1 1%	91 100%				

Les différences significatives entre situations se situent au niveau de la catégorie COLLE, présente exclusivement dans la catégorie d'accompagnement. Ce sont les occurrences mobilisant le groupe pour réguler les comportements. Mais la grande dispersion des occurrences rend difficile l'émergence de différences entre règles d'action EVA et EDU.

- Au Québec :

Tableau n°20 : Orientation de l'activité par situation.

Résultats							
Situation	Orientation		RAI	RAA	RAE	RAS	Somme
		EDU	24 34,78%	34 49,28%	10 14,49%	1 1,45%	69 100%
		EVA	16 29,09%	31 56,36%	8 14,55%	0 0,00%	55 100%
		Somme	40 32%	65 52%	18 15%	1 1%	124 100%

La distribution est relativement équitable entre classes de situations. L'activité semble cohérente entre l'une et l'autre. Qu'en est-il de la configuration du PDF ?

Tableau n°21 : Configurations du PDF selon la situation.

Résultats								
Situation	Configuration		POSIT	COMPO	REFLE	EGALI	ATTAC	PERSO
		EDU	11 15,94%	7 10,14%	13 18,84%	1 1,45%	21 30,43%	2 2,90%
		EVA	0 0,00%	10 18,18%	9 16,36%	0 0,00%	23 41,82%	4 7,27%
		Somme	11 9%	17 14%	22 18%	1 1%	44 35%	6 5%
NEUTR	LIBER	COLLE	Somme					
5 7,25%	5 7,25%	0 0,00%	69 100%					
0 0,00%	1 1,82%	4 7,27%	55 100%					
5 4%	6 5%	4 3%	124 100%					

Le rôle du cadre (POSIT) intervient logiquement dans les règles d'action concernant l'accompagnement. Ce sont les règles d'action à propos du contexte, mobilisées pour développer les compétences et habiletés individuelles et collectives. Les autres catégories se

répartissent relativement équitablement ou ne comportent pas assez d'occurrences pour être significatives.

Synthèse à propos des règles d'action :

1) Les règles d'action renvoient à des catégories du PDF équivalentes à celles mentionnées dans les invariants opératoires et les inférences, et ce dans chacun des deux contextes étudiés.

2) Les règles d'action chez les Québécois sont majoritairement et équitablement orientées vers l'enfant, l'équipe et l'institution, contrairement à leurs homologues françaises ? principalement dirigées vers l'enfant. Les procédures sont particulièrement explicites et partagées par l'ensemble du collectif de travail.

3) L'aveu et le pardon sont des processus de régulation du comportement mobilisés en France en cas de conflit violent. Ils semblent remplir un rôle similaire à celui de la conversion au Québec, bien que ce dernier soit à l'œuvre de façon permanente dans le travail d'éducation québécois, en en constituant un objectif majeur.

11.5 Les outils et instruments.

Les éducateurs québécois ont plus souvent évoqué des outils que leurs homologues français. Lors de l'enquête exploratoire, nous avons en effet pu découvrir un nombre important d'entre eux (pyramide OMEGA, grilles d'évaluation, PIJ...) et leur rôle important dans la conceptualisation et la mise en place du travail d'éducation. Grâce aux entretiens, nous avons été capables d'aller plus loin dans la compréhension du rôle des outils, de leur orientation, et de ce qu'ils viennent signifier des formes de l'échange valorisées en contexte.

11.5.1 Par orientations de l'activité.

Débutons par l'orientation des occurrences selon la formation, et donc le contexte.

Tableau n°22 : Orientation de l'activité selon la formation.

Résultats						
Formation	Orientation	RAI	RAA	RAE	RAS	Somme
		ME	7 25,00%	19 67,86%	2 7,14%	0 0,00%
ES	0 0,00%	17 85,00%	2 10,00%	1 5,00%	20 100%	
TES	22 30,99%	39 54,93%	9 12,68%	1 1,41%	71 100%	
PE	19 36,54%	23 44,23%	8 15,38%	2 3,85%	52 100%	
Somme	48 28%	98 57%	21 12%	4 2%	171 100%	

En France, la majorité des outils est orientée vers l'enfant (RAA), c'est-à-dire qu'ils sont utiles dans la relation, sans que l'institution ou l'équipe n'interviennent dans leur utilisation. Par exemple, il peut s'agir d'outils permettant le stockage d'informations, facilitant l'utilisation de données administratives ou éducatives.

- 13. Ch : Okay. Est-ce que pour faire tout ce travail de repérage tu as des outils ? Comment tu procèdes pour récolter ces informations ?

- 13. Ed : Alors si on peut parler du quotidien. Nous on a un « *trousseau* » dans lequel, alors par exemple moi, pour le suivi, par exemple de la tenue de la chambre, on a un suivi hebdomadaire, mais du coup moi je coche pour voir est-ce qu'il régresse, est-ce qu'il y a une évolution voilà. Moi je suis tenu de faire un, par exemple, un projet individualisé, dans les six premiers mois. Du coup le trousseau va m'aider à construire à construire ce projet. Y a ça. Aussi les outils par exemple, ce jeune a un traitement qui est lourd. Du coup on a aussi l'obligation, et ça c'est la loi, il faut un bilan de santé dans les trois premiers mois. Du coup on fait le bilan de santé, on a un outil pour le bilan de santé. Et on a aussi un document pour le suivi des traitements...Qu'est-ce qu'on a d'autres comme outils ? Après on a, dans la prise en charge, c'est à peu près tout.

- 14. Ch : D'accord. Tu prends le trousseau du coup, pour Kévin, et au bout de six mois maximums. C'est grâce à cela que tu as rédigé le projet ?

- 14. Ed : Souvent je le rédige avant. Mais on a le délai maximum de six mois. Je le rédige avant parce que moi je prends un mois pour euh...observer et identifier...et pendant le mois bien sûr je reçois le jeune, pour, dans la première semaine, lui parler des règles de vie, du coup le livret d'accueil...faire en sorte que ça se passe bien avec le groupe... On aborde la question des droits et des devoirs...C'est indispensable... Voilà. Euh... les règles de vie, alors je lui explique aussi euh...on revient sur l'ordonnance de placement, pour comprendre comment dans son histoire il en est là. Revenir sur ça. C'est un moment d'échanges, un moment aussi pour qu'il puisse aussi, s'il a envie ou s'il a le besoin de parler de son passé. Voilà. Euh...après moi petit à petit, alors ça n'était pas le cas avant mais on va commencer

à le mettre en place, pour le suivi scolaire et l'insertion professionnelle, on vient de construire un outil qui va aider à suivre ou au moins une projection pour préparer, que ce soit une scolarité ou une insertion professionnelle. C'est un outil nouveau. Je préfère le préciser.

(Mourad, ES, FRA)

Le type d'outil décrit ici n'est pas standardisé. Il est « fait-maison », et mis en place au sein de certaines institutions dans une tentative de rationalisation de l'activité (classement d'informations, recueil de données concernant la journée...). Notons que l'appellation de « trousseau » est un héritage historique des « jeunes de l'Assistance publique », qui était à leur accueil équipé d'un « trousseau » rassemblant leurs effets et documentations administratives. Les outils sont construits localement par les équipes, à partir d'initiatives et de préoccupations et méthodologies des équipes présentes sur place. L'objectif numéro un est de rationaliser la connaissance des informations à propos de l'enfant, la référence multiple rendant difficile de se souvenir de tout. Nous retrouvons ici la conception domaniale de l'institution. Les individus font leur cadre de vie, et non l'inverse. L'on retrouve dans cette conception l'influence de la psychothérapie institutionnelle (De Coninck, 2008 : 25). Selon ce dernier :

Ce qui est accentué, c'est « l'institution humaine », pourrait-on dire, à savoir le fait que l'humain est toujours « institution » (instituant et institué). Cette dimension de l'institution humaine est évidemment le langage. C'est à ce niveau que la psychothérapie institutionnelle est tributaire des apports de la psychanalyse, et particulièrement de la psychanalyse lacanienne en tant justement que celle-ci a vraiment pris au sérieux cette dimension fondatrice du langage.

Est-il en effet possible d'identifier l'héritage psychanalytique dans cette conception de la vie sociale en institution ? Nous pensons plutôt que cette dernière vient parfaitement s'ancrer dans les formes de l'échange valorisée en configuration domaniale, notamment la figure de *l'homo clausus*, conçue séparément de ses interactions environnementales (ce qui, au Québec, est inenvisageable).

En cohérence, nous noterons que beaucoup moins d'occurrences concernant les outils renvoient à l'institution et à l'équipe en France. En effet, nous avons trouvé peu d'extraits exprimant un rôle institutionnel et/ou collectif des outils. Il s'agit véritablement d'un usage privé, ou interindividuel, en tout cas local, et jamais destiné au contrôle ou l'évaluation par la hiérarchie. Seul le cahier de transmission, parfois évoqué, renvoie à une dimension de coordination des actions entreprises par l'équipe.

Au Québec, on retrouve une proportion similaire de l'orientation des outils vers l'enfant chez les éducateurs spécialisés. Certains sont en effet destinés à l'usage en face à face avec les enfants. Par exemple, les grilles d'évaluation sont massivement mobilisées :

- 20. Ch : Le plan d'intervention c'est là où il commence à se construire ok. Pour faire les évaluations tu as des outils ?

- 20. Ed : On a des grilles. On a les grilles...y en a plein.

- 21. Ch : Toi tu les utilisais ?

- 21. Ed : A l'unité là on...les éducateurs utilisent ça. Mais ça prend une formation pour chaque type de grille. N'importe qui ne peut pas les utiliser. Il faut savoir les utiliser parce que sinon...Pour éviter que les résultats ne soient pas biaisés. Même si tu es éducateur, y a des grilles cliniques...ça prend une petite formation d'une journée ou deux journées pour savoir les utiliser. C'est nécessaire. Mais on l'a toujours. L'organisme là au niveau budgétaire il ne se plaint pas là-dessus. Peu importe quand on demande une formation c'est tout de suite.

(Roberto, TES, QUE)

Dans cet extrait l'éducateur appuie à propos de l'importance des grilles d'évaluation dans l'accompagnement de l'enfant, mais adosse immédiatement une règle d'action à leur sujet : n'importe qui ne peut pas utiliser n'importe quoi n'importe quand. Une formation idoine doit être suivie avant de prétendre utiliser ces outils.

- 27. Ch : Qu'est-ce qui te permet de le constater ? Est-ce que tu as des outils pour ça ? Pour objectiver je veux dire ?

- 27. Ed : Oui ! Je fais beaucoup avec les jeunes des grilles d'auto-évaluation surtout les TDAH. On a une trousse et des questionnaires adaptés et je les fais souvent avec Dinho. C'est ces outils-là sont pertinents et on les a adaptés pour les petits avec des images et des mots adaptés. Et y a ce que le plancher nous dit aussi sur ce qu'il met en place avec les autres. On voit qu'il va mieux qu'il apprend à se contrôler de mieux en mieux. C'est encourageant là.

(Sylvie, PE, QUE)

Dans cet autre extrait, la psychoéducatrice décrit un usage important de grilles et questionnaires avec les enfants. Le choix de ces outils se fait selon les problématiques repérées par les éducateurs du « plancher », c'est-à-dire partageant le vécu quotidien. Il y a donc ici une notion de coordination dans la règle d'action attenante à l'outil, entre les différents postes au sein des foyers, et en fonction des inférences comportementales et personnelles repérées.

Concernant l'institution et l'équipe, les psychoéducateurs semblent orienter un pourcentage plus important des outils vers ces instances. Ce constat n'est pas surprenant, ceux-ci étant régulièrement en charge de la référence clinique des équipes de terrain. Ils sont à ce titre déchargés d'une partie des activités de terrain, pour se consacrer à ce rôle de « spécialiste d'activités cliniques ». Certains sont également en charge de la supervision.

Au Québec, les outils servent non seulement à rationaliser la connaissance de données à propos de l'enfant (tel le PIJ), mais également les pratiques, en termes de qualité et de quantité. D'après le ministère de la santé et des services sociaux³⁶, ce dernier outil gère les informations relatives aux usagers, les services qu'ils reçoivent, le processus d'intervention dans lequel ils sont engagés, les ressources d'hébergement qu'ils utilisent et les mesures légales les concernant. Le PIJ permet de gérer la contribution financière relative au placement des jeunes mineurs (famille d'accueil), et contient l'ensemble de l'information disponible sur l'enfant et ses parents. Ceci existe pour que les intervenants (travailleurs sociaux, éducateurs, etc.) et les gestionnaires aient accès, en tout temps, à des données fiables et en temps réel. Ils peuvent consulter rapidement le portrait détaillé des services utilisés par les jeunes et des mesures mises en place, qu'ils soient en processus d'adoption, en besoin de protection, ou jeunes contrevenants. Cette base de données est utilisée par l'ensemble de la DPJ. A noter que les autres services sociaux du Québec bénéficient d'une base de données similaire (OASIS et CLINIBASE pour les CLSC...). L'utilisation d'un outil comme le PIJ permet selon les éducateurs d'orienter leur travail et de cibler tout de suite le cœur de la problématique du jeune, tout en ayant connaissance des actions antérieures, de la situation familiale, des capacités et du projet :

- 16. Ch : Ce que vous aurez lu dans le dossier a orienté votre travail avec l'enfant ?
- 16. Ed : Oui oui. C'est toujours en lien. Mais on peut découvrir d'autres choses. C'est pour ça à l'arrivée on a fait...on est passé à l'étape d'observation générale. C'est comme dans l'onglet de...du logiciel qu'on utilise pour écrire les rapports à chaque intervenant : le PIJ. Quand l'enfant vient d'arriver là, on n'est pas dans l'onglet « Plan d'Intervention ». On est plus dans l'onglet « observations générales ». On observe de manière générale. L'enfant vient d'arriver. Il vient d'arriver. Ça se peut que l'enfant était dans une unité où y avait pas d'observation générale. S'il a été 6 mois dans une unité et là on le transfère dans mon unité. Moi je dois commencer l'observation générale, mais je vais tenir ce qu'il avait déjà à travailler.
- 17. Ch : C'est une observation ce n'est pas complètement ciblé sur ce que tu as lu avant ?
- 17. Ed : On va cibler ce qu'il a eu avant, mais nous aussi ça se peut ...parce que ça arrive toujours qu'on débute d'autres choses, d'autres centrations, d'autres projets individuels, d'autres objectifs...ça se peut toujours parce que chaque personne...C'est comme je peux travailler trois jours avec un enfant...et puis j'ai fait des observations sur cet enfant-là...et puis toi tu viens travailler tu fais trois jours aussi...et tu fais des observations différentes...tu découvres des aspects que moi j'ai pas eu la chance de découvrir.
(Roberto, TES, QUE)

Dans cet extrait, l'outil PIJ est un soutien à la décision et au partage d'informations en équipe et entre institutions. Il permet de rassembler des écrits, qu'ils soient destinés à des opérateurs externes, ou à la construction d'un tableau clinique le plus complet possible. Dans notre analyse

³⁶ <http://ti.msss.gouv.qc.ca/Familles-de-services/Actifs-informationnels/PIJ.aspx>

thématique, cela explique la répartition de l'orientation des outils (RAE et RAI en particulier). Cet outil est décrit comme indispensable lorsqu'un jeune arrive au sein d'un centre, en provenance d'un autre lieu, ou après un autre suivi. Il s'agit alors de ne pas reproduire des évaluations déjà mises en place, et de pouvoir cibler tout de suite la problématique à mettre au travail. L'outil clinique justifie à nouveau son rôle de catalyseur pour favoriser une meilleure efficacité du suivi. Il est important de préciser que tous les intervenants ne peuvent avoir accès à l'ensemble des informations contenues dans le dossier de l'enfant sur le PIJ :

- 14. Ch : Pour Jack, est-ce que tu as eu accès à ce PIJ ?

- 14. Ed : Ça existe mais on ne peut pas avoir accès systématiquement. Les travailleurs sociaux peuvent y avoir accès. Mais les éducateurs peuvent avoir accès qu'à ce qui concerne le lieu de vie. On n'a pas accès à tous les milieux. Donc quand on sait qu'un jeune va être transféré, le système informatique va nous débloquent l'accès à son dossier, même si le transfert n'est pas encore fait, on peut aller voir tout ce qui est les notes évolutives sur les troubles...

(Kathleen, TES, QUE)

Par exemple, chaque éducateur doit tenir sa partie du logiciel réservée à son activité au quotidien. Les redevabilités sont nombreuses et le contrôle/évaluation de l'activité organisé via des instruments et outils émaillant le quotidien professionnel. Les outils médiatisent chaque aspect du vécu partagé au quotidien.

- 18. Ch : Par rapport à ces évaluations, est-ce qu'elles sont standardisées ?

- 18. Ed : Elles sont standardisées. Par contre on ne fait pas passer toutes les évaluations à tous les jeunes. On va cibler vraiment la problématique euh...qui nous est rapportée soit à propos du milieu familial ou scolaire...et y a des informations qu'on récolte en début de séjour parce que ces évaluations doivent être faites après que le jeune ait passé au moins un à trois mois avec nous.

- 19. Ch : Ces évaluations standardisées sont créées par qui ?

- 19. Ed : Souvent elles ont été créées par les universités justement qui ont fait des études en collaboration avec les CJ sur les besoins d'évaluation qu'on avait sur nos jeunes.

(Kathleen, TES, QUE)

- 21. Ch : Toi tu les utilisais ?

- 21. Ed : A l'unité là on...les éducateurs utilisent ça. Mais ça prend une formation pour chaque type de grille. N'importe qui ne peut pas les utiliser. Il faut savoir les utiliser parce que sinon...Pour éviter que les résultats ne soient pas biaisés. Même si tu es éducateur, y a des grilles cliniques...ça prend une petite formation d'une journée ou deux journées pour savoir les utiliser. C'est nécessaire. Mais on l'a toujours. L'organisme là au niveau budgétaire il ne se plaint pas là-dessus. Peu importe quand on demande une formation c'est tout de suite.

(Roberto, TES, QUE)

Le guide des outils cliniques en CJ³⁷ (2009 : 5-6) en donne la définition suivante :

Un outil clinique est un instrument validé qui peut contribuer à soutenir l'analyse rigoureuse d'une problématique, à établir des cibles pertinentes d'action, à favoriser une meilleure intervention ou à en mesurer les effets.

Comme nous le lisons dans les extraits d'entretien, il semble que cette recherche constante de cibles cliniques, de moyens de traitement et d'évolutions adaptatives, soit une priorité. Ces outils sont de quatre natures :

- Les outils de dépistage, essentiellement utilisés dans les dynamiques de prévention.
- Les outils de soutien à l'évaluation, aidant à repérer les besoins et permettant de cibler les actions.
- Un système expert facilitant la prise de décision face à des problèmes complexes.
- Des outils de soutien à l'intervention permettant l'actualisation et le suivi des pratiques mises en place auprès du public.

Les outils sont standardisés au sein du système de la protection de la jeunesse, et leur élaboration est le fruit de collaborations et de recherches de terrain pilotées par l'université. Pour rappel, les CIUSSS sont rattachés à un pôle universitaire, chargé de développer la recherche et de soutenir l'efficacité et l'efficience des pratiques sur le terrain. C'est particulièrement vrai à Montréal, Québec-capitale...mais un peu moins dans la ruralité.

- 10. Ch : Ah très bien tu me peux me donner le nom de cet outil ?
- 10. Ed : Il se nomme les ABC mais nous on le nomme les outils Boscovilles, mais je pourrais te dire demain s'il a un nom plus défini. Mais je ne pense pas.
- 11. Ch : Cet outil est utilisé par l'ensemble des CJ à ta connaissance ?
- 11. Ed : C'est un outil qui est plus au moins utilisé, car très lourd...et long à s'y familiariser, long à remplir aussi. Mais un outil pour trouver le besoin derrière des comportements récurrents ? Non ! Pas dans l'ensemble... Seulement à Montréal et pas dans tous les points de services... Seulement ceux ayant les formations et ceux travaillant avec une approche plus cognitivo-comportementale.
(Irène, TES, QUE)

La question de la validation entre dans la définition même de l'outil clinique. Sont considérés comme tels les outils ayant fait l'objet de l'une ou l'autre des deux types de validation mentionnés dans la littérature : le consensus d'experts, et la standardisation empirique ou normative (Inventaire des outils cliniques en négligence, 2012). A noter que, selon le document source, cette procédure de validation exclut d'emblée les outils dits « maison ». Un outil doit être soutenu par des publications dans des revues scientifiques et/ou cliniques, et autoriser un

³⁷ Association des CJ du Québec (2009). *Répertoire des outils cliniques en CJ, fiches/outils cliniques*. Montréal : ACJQ.

investissement aisé et relativement rapide par les professionnels. Une formation est nécessaire pour les appréhender, notamment les outils dédiés à l'évaluation. Il est admis que l'utilisation d'un outil par une personne non qualifiée peut se traduire par des résultats biaisés, avec des conséquences néfastes sur l'accompagnement, comme expliqué précédemment. N'importe qui ne peut pas utiliser n'importe quel support. Les psychoéducateurs, particulièrement lorsqu'ils évoluent sur un poste de SAC, sont garants de leur utilisation. Il n'est pas souhaitable d'utiliser l'ensemble des outils auprès de l'ensemble de la population. Les informations recueillies en situation de vécu partagé, conjuguées avec les données préalablement rassemblées lors de travaux antérieurs, viennent nourrir la réflexion à propos de la pertinence de leur utilisation :

- 23. Ch : Le fait d'avoir des évaluations...des procédures...est-ce que ça t'aide dans ta pratique ?

- 23. Ed : Ouais vraiment. Ce sont...chacun des intervenants va y trouver son compte dans certaines évaluations plus que dans d'autres...tout dépendra de son style d'intervention personnelle. Mais c'est sûr qu'il y a des interventions, des évaluations qui sont faites et qui vont vraiment donner de l'éclairage sur la façon d'intervenir auprès du jeune...Surtout quand on parle de santé mentale. Parce qu'au niveau de la santé mentale, plus on a une évaluation qui donne un diagnostic précis, plus c'est facile d'identifier les besoins et d'intervenir en fonction des besoins du jeune.

(Kathleen, TES, QUE).

A noter que les freins évoqués à propos de l'investissement de ces outils sont l'absence ou l'insuffisance de formation, devant la lourdeur que cela peut représenter (les outils Boscoville m'ont par exemple été décrits comme complexes), loin devant les problématiques budgétaires. D'une manière générale, l'utilisation importante d'outils cliniques standardisés au Québec est tout à fait inscrite dans la pratique quotidienne.

Nous désignons ainsi ces outils en tant qu'instruments, au sens de Rabardel (1999). Les éducateurs québécois ont décrit l'usage des artefacts en tant que moyen d'action en situation. Dans les entretiens, il est intéressant de noter que les éléments de compétence concernant l'utilisation des outils sont eux-mêmes encadrés par d'autres outils (protocole, logiciel...). Par exemple, le PIJ est un instrument dont l'utilisation est dépendante d'une autre variable : la fiche de poste et l'attribution des dossiers. C'est en fonction des prérogatives de chacun qu'il va être possible de remplir ou d'accéder à telle ou telle information, puis de mettre en place des activités en fonction. Nous repérons donc un haut degré de spécialisation et de technicité dans un ensemble articulé via des maillages solides.

Autre exemple, la pyramide OMEGA prévoit le recours au « code blanc », constituant le dernier niveau d'intervention après avoir employé tous les mécanismes de prévention possible. Ce

dernier niveau est lui-même encadré par des protocoles et formations (concernant le retrait, la contention, la défense...), réduisant d'autant la part d'improvisation possible. L'élaboration propre au sujet est, de ce fait, contenue dans la précision des artefacts. Une forme de participation est incluse dans la démarche de développement et de consolidation des outils cliniques. En effet, ces derniers sont construits dans le respect de protocoles de validation impliquant une validation empirique par les professionnels de terrain. Il est possible de modifier l'instrument en faisant remonter certaines observations et remarques à leurs concepteurs. Le PIJ a par exemple été l'objet de multiples modifications après sa sortie initiale, et englobe de plus en plus de dimensions de l'activité (entre autres et depuis peu, les temps d'intervention des professionnels extérieurs à la DPJ). Des *fonctions constituées* (Nijimbere, 2013 : 2) sont venues s'ajouter aux *fonctions constituantes* de l'outil initial.

L'analyse thématique et l'étude du contenu des occurrences désignant les outils décrivent une appropriation relativement homogène des instruments. Chacun s'accorde à propos de leur intérêt, même si un manque de formation est constaté et une charge de travail particulière y est consacrée. Il faut préciser ici que certains de ces outils (par exemple le PIJ), évoluent de plus en plus en tant qu'instrument de contrôle et de gestion. Chaque professionnel est tenu de noter le temps passé en entretien téléphonique, le nombre et type d'interventions qu'il met en place au quotidien auprès du jeune et du groupe... Consacrant un temps non négligeable à ce type d'activités. Néanmoins, la pertinence et l'utilisation des instruments dédiés à la clinique n'ont jamais été remis en cause par les professionnels.

Rabardel et Folcher (2004) proposent la distinction entre schème privé et schème social d'utilisation dans l'investissement des instruments. Le schème privé d'utilisation est propre à chacun, selon ses compétences, expériences... tandis que le schème social est acquis en contexte collectif (formation, université, groupe de travail...). La participation à l'élaboration de l'instrument, sa validation, les formations et la compréhension des protocoles liés, favorisent la constitution de schèmes partagés, dont les éléments sont développés au sein de dynamiques collectives et d'activités de groupe encadrées. Au Québec, il semble que le rôle du schème privé soit réduit au profit du schème social. Ce dernier est en effet relativement homogène au regard du territoire couvert par nos entretiens. Cela pourrait signifier une homogénéité des cadres de référence (théorique et culturelle) et s'étendant au-delà des lieux d'accueil, pour concerner également les milieux universitaires et politiques. Nous pourrions proposer que la « couleur » culturelle, ou des formes de l'échange, est partagée par l'ensemble de ces milieux, et que la

validation scientifique vient ancrer les outils dans un contexte particulier qu'est celui du Québec.

Qu'est-ce que ces outils et leur standardisation viennent dire des formes de l'échange ? Plusieurs pistes semblent pertinentes à étudier : les configurations du paradigme de la forme incarnées par ces outils, ainsi que les modalités de constitution historique et d'investissement de ces outils.

Le concept de schème social d'utilisation vient poser l'outil dans un contexte culturel donné. Si la constitution de ce schème renvoie à des temps collectifs et à des processus favorisant l'interconnectivité entre individus (comme les logiciels informatiques, les protocoles impliquant de nombreux acteurs, ou les procédures standardisées à l'échelle du territoire...), des éléments culturels viendront interagir dans ces dynamiques (Vygotski ; 1978).

Il serait possible d'identifier certains de ces éléments soit par le biais d'entretiens (ce que nous avons fait ici), soit en les mettant en relief auprès d'une population aux mœurs et aux valeurs culturelles différentes. En effet, que se passe-t-il lorsque des outils et instruments, pourtant construits collectivement et selon des procédures scientifiques empiriquement validées à l'université, sont utilisés dans d'autres contextes aux formes de l'échange différentes, par exemple les « autochtones » ? Lors de l'enquête exploratoire, j'ai pu mener trois entretiens auprès d'éducateurs québécois travaillant auprès de ces populations. Extraits :

- 4. Ch : Peux-tu me décrire une journée de travail "type" auprès des personnes de la nation Atikamekw que tu accompagnes ? Et en quoi ce système est propre à cette population ?
- 4. Ed : Au Québec, pour la protection de la jeunesse, il y a le système du DPJ. Or, ce système est établi selon les modalités de l'allochtone demeurant en zones urbaines dans son contexte actuel de grande individualité (pour être très brève). La réalité en communauté est énormément différente, et ce, sur plusieurs aspects...si tu connais un petit peu cette réalité et l'histoire sur les autochtones au Canada. Le système dans lequel j'interviens (SIAA) est un système de protection complètement autonome de protection de l'enfance (et le seul autre ici, outre le DPJ... C'est donc très historique). Il est créé par et pour les personnes Atikamekw comprises dans l'entente.
(Céline, PE, QUE)

De même :

- 6. Ch : Je me demandais en fait comme tu travailles dans le grand Nord, si l'organisation est vraiment spécifique ou si c'est comme dans le reste du Québec.
- 6. Ed : Nous sommes sous les mêmes lois que le reste du Québec mais c'est sûr que le contexte est assez différent. Ici ce n'est clairement pas organisé comme dans le sud du Québec. A Kuujjuaq, c'est une réalité sociale très complexe. Il y a l'isolement, on ne peut sortir de son village que par avion ou en véhicule tout terrain, il n'y a pas de routes. Ensuite, il y a que ce peuple était nomade avant et vivait de la chasse et pêche...il n'y a vraiment

pas longtemps...donc pour eux l'éducation ou le travail comme on le connaît n'est pas vraiment important. Il y a aussi les traumatismes historiques qui remontent aux années 60-70 que les Inuits continuent de focaliser dessus. Il y a beaucoup d'abus sexuels et de suicides donc c'est tout un cercle qui continue à tourner et qui nourrit la consommation...et la consommation nourrit le reste. C'est une toute autre réalité. On est encore au Québec mais on se croirait dans un autre pays, voir autre univers.

- 7. Ch : Dans tes outils, est-ce qu'il y en a qui ont été créés par des universitaires ? Pour évaluer ou suivre les familles ?

- 7. Ed : Bonne question... on n'a pas d'outil standardisé qu'on utilise. Soit-on les crée ou soit j'utilise des outils que j'ai accumulés au cours de mes emplois et études.

- 8. Ch : Ah d'accord. En fait les éducateurs avec qui j'ai discuté m'ont tous parlé d'outils standardisés créés par les universitaires. Je voulais vérifier si tout le monde est à la même enseigne. On dirait que ce n'est pas le cas ?

- 8. Ed : Ah non pas vraiment ! Disons qu'ici j'ai essayé une fois d'utiliser un programme « *moi comme parent...* »³⁸. Je le trouvais génial et j'ai avant essayé de modifier un peu l'utilisation pour ici ...donc j'utilisais juste les images et ce fut un désastre. Pour cette famille j'avais besoin d'une traductrice, et elle m'a dit à la fin qu'eux, en tant qu'Inuits, c'était trop mélangeant toutes ces images, etc....donc c'est un autre monde oui !

(Marion, TES, QUE)

Comme l'avance Céline à propos de « l'allochtone urbain évoluant en contexte de grande individualité », un outil est pertinent dans un certain contexte, parce qu'il est culturellement chargé. Il véhicule des valeurs, induit des connaissances, met en avant certains éléments et en dissimule d'autres :

[...] les outils et les techniques [...] sont les produits non naturels, artificiels, socialement élaborés et socialement transmis, de l'expérience des générations antérieures. Ils présentent pour chaque nouveau sujet humain un caractère d'extériorité et de contrainte. [...] les instruments psychologiques et les outils ont leur origine dans l'histoire sociale et culturelle des hommes, et [...] leur appropriation ne peut se réaliser, pour chaque enfant, chaque sujet, qu'au travers d'activités réalisées en interaction avec autrui.

(Rochex, 1997 : 119)

Ainsi, les démarches universitaires et scientifiques de validation les plus pointues ne suffisent pas à rendre un outil universellement efficace. Le programme auquel fait allusion Marion, « *moi comme parent...* », est une co-production du CECOM (centre de communication en santé mentale) de l'hôpital Rivière-des-Prairies, de l'équipe de recherche QEMVIE (Qualité Éducative des Milieux de Vie de l'Enfant) de l'Université du Québec en Outaouais, et du CJM-IU (Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire). Il s'inscrit dans les procédures décrites précédemment. Néanmoins, l'éducatrice décrit son utilisation auprès de la population autochtone comme désastreuse, sa traductrice ayant associé cet échec à une appropriation différentes des symboles au sein de la culture Inuit. Ainsi, nous faisons la proposition que le haut degré de technicité et d'articulation québécoise (comparativement à la France) constitue

³⁸ <http://moicommeparent.com/l-approche/>

une caractéristique forte du travail d'éducation, mais qu'il porte un projet particulier de formes de l'échange et de conception de l'individu, du collectif, et de l'individu dans le collectif. Cette coordination multiple entre acteurs et ces réseaux de redevabilité sont très importants, à l'image des relations entre terrains et université. Mais il ne s'agit pas des seules instances entrant en jeu dans la pratique quotidienne des éducateurs. Lors des entretiens m'ont été évoqués :

- Les syndicats, mobilisables en cas de conflit avec l'employeur et de conditions de travail dépassant certaines normes (le ratio enfants/intervenants ou le nombre d'enfants souffrant d'une problématique non prise en charge dans une unité particulière).
- Un service aux employés pour prévenir et traiter les risques de burn-out.
- Le comité des usagers (pour le moment présent à Montréal mais appelé à se développer) proposant de faire tiers dans les conflits potentiels entre la DPJ et les personnes accompagnées.
- Des rencontres régulières en individuel avec la ou le responsable hiérarchique direct pour faire le point sur l'avancée des suivis.

Par exemple et via l'entretien avec Solène (PE), nous constatons que la question du contrôle et de la transparence n'est pas seulement à l'œuvre auprès des enfants, elle l'est également au sein de l'institution.

- 20. Ch : Ah bon en effet ! Il n'y a pas de contrôle ?
- 20. Ed : Ah si l'ordre inspecte les psychoéds. Certains ne sont pas en ordre. Mais aussi beaucoup de psychoéds sont « by the book » ...et tout est vraiment bien propres. Moi je crois en tout cas j'aime à croire que j'en fais partie...sinon je dors plus parce que le plan d'intervention il doit agir rapidement...faut voir les effets et pas dans 5 ans...y aussi le client lui-même qui peut contrôler, les patrons, l'ombudsman...
(Solène, PE, QUE)

Il existe ainsi de nombreuses instances ayant pour mission le renforcement et le contrôle des missions menées par les acteurs de terrain. Même idée avec Roberto (TES, QUE) :

- 31. Ch : C'est une des nombreuses choses différentes entre ici et chez nous.
- 31. Ed : Mais ça arrive aussi que soit les places sont remplies ou un problème de budget...Et on se bat avec un petit mélange. Mais les intervenants ne vont pas trouver ça normal. Même moi je vois que je travaille dans une unité et je vois : « lui il est DI, lui il est autiste, lui il est santé mentale », je vais travailler mais je ne vais pas être content. Je peux même appeler mon syndicat pour dire « ce n'est pas normal ». On est tous syndiqués ici. Si on n'est pas bien, parce que la job qu'on fait, on risque d'être épuisés, on risque d'avoir des problèmes de santé mentale aussi. Donc il faut qu'on soit bien au travail. Et puis on a les syndicats. Le but c'est que les employés soient bien. Si t'es pas bien...Ce n'est pas pour inventer une histoire...prouve nous que tu es pas bien, et nous on va voir l'employeur...Et l'employeur répond toujours à nos besoins pour mettre des choses en place. Donc tu vois tout ce qu'on a pour qu'on soit bien...C'est quand même...tu as une idée tu comprends ! Parce que si je vois que le micro-ondes ne fonctionne pas, il faut qu'il le

remplace. S'il ne le remplace pas...on en a besoin donc ça va vite. Mais on a la paye aussi. On...paie beaucoup de choses aussi, on paie les impôts, on paie les syndicats. Ce n'est pas des choses qu'on a gratuit. Dans la mentalité du monde, ils pensent que c'est gratuit, mais ce n'est pas gratuit. C'est le système, on contribue. Pour qu'on soit bien. Moi je trouve que ça marche.

L'objectif des entretiens n'était pas forcément de comprendre comment les systèmes institutionnels opéraient. Néanmoins, cela m'a été décrit à plusieurs reprises, décrivant d'importantes chaînes de redevabilités et de contrôle s'opérant sur les différents acteurs. Les questions de régulations et de liens solides semblent donc particulièrement vivaces au sein de la DPJ, d'autant plus qu'une défaillance est associée à une inadéquation individuelle :

- 17. Ch : Ah ok tu as le temps d'assurer systématiquement tous ces temps ? J'imagine qu'avec le collectif ce n'est pas toujours simple.

- 17. Ed : Si ça se fait. C'est indispensable avec notre clientèle. Si nous on n'est pas structuré...et structurant...on ne peut pas leur demander de l'être tu vois. Donc il faut vraiment qu'on s'impose de faire ces moments. Et notre chef elle veille fort. Un de mes collègues s'est fait fâcher récemment à cause de ça...Si tu es débordé c'est que tu n'arrives pas à bien t'organiser. On a des temps exprès dans la semaine...trois heures...pour faire le travail de bureau...les trucs qui nous prennent trop de temps...remplir le PIJ...écrire les rapports et contacter la TS...donc on peut y arriver si on s'organise pas mal.

(Joséphine, TES, QUE)

Il est donc tout à fait intéressant de constater comment l'ensemble des situations, potentiellement critiques ou non, est couvert par des procédures, des outils, instances et organisations. En soi, il s'agit d'une caractéristique culturelle forte, que l'on retrouve dans l'activité des éducateurs à proprement parler. Vergnaud (1990) distinguait deux grandes classes de situations :

- celles pour lesquelles le sujet dispose, en contexte, des compétences nécessaires au traitement relativement immédiat de la situation.

- celles pour lesquelles le sujet ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires, ce qui l'oblige à tâtonner, essayer, et parfois se tromper.

En éducation spécialisée, il est impossible, même pour l'éducateur le plus ritualisé, de mettre en place une activité systématiquement identique et stéréotypée devant la même classe de situation. Chaque enfant et adolescent propose des modalités de communication, de comportement et de développement unique. Chaque groupe interagit différemment à un instant particulier. Mais il semble qu'au Québec, de nombreux moyens soient mis en œuvre pour réduire ces incertitudes, tirer les leçons des échecs et réussites, équiper les psychoéducateurs et les éducateurs de toutes les compétences possibles et nécessaires pour pouvoir traitement

rapidement et efficacement (selon les critères propres aux formes de l'échange valorisées au sein de ce contexte) les situations. Ceci reflète un leitmotiv des discours québécois : « il faut que ça marche, et si ça marche, c'est que c'est pertinent ». L'activité en elle-même, et son organisation, reflètent cet état d'esprit, dans un projet assumé de construire la *culture première* (Dumont, 2006) de la nation québécoise. Cet état d'esprit est une preuve de pragmatisme (au sens de James, 2007).

11.5.2 Par configurations du PDF.

Qu'en est-il des configurations du PDF auxquelles renvoient les occurrences « outils et instruments », et ce selon le contexte ?

Tableau n°23 : Configurations du PDF selon le contexte.

Résultats									
Pays	Configuration		NEUTR	PROFO	COMPO	BIOGR	COLLE	REFLE	EGALI
		FRA	11 22,92%	8 16,67%	2 4,17%	10 20,83%	6 12,50%	2 4,17%	2 4,17%
		QUE	4 3,25%	4 3,25%	25 20,33%	0 0,00%	2 1,63%	17 13,82%	1 0,81%
		Somme	15 9%	12 7%	27 16%	10 6%	8 5%	19 11%	3 2%
PARDO	NEGAT	POSIT	ATTAC	LIBER	Somme				
3 6,25%	2 4,17%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	48 100%				
2 1,63%	2 1,63%	15 12,20%	34 27,64%	5 4,07%	123 100%				
5 3%	4 2%	15 9%	34 20%	5 3%	171 100%				

Les outils français sont moins marqués et soutenus par nos catégories. En effet, les occurrences désignent régulièrement des classeurs « faits-maison », et regroupant des informations par thème (scolarité, vie quotidienne, famille...), ou un cahier de transmission à écriture manuelle permettant la communication des événements aux collègues prenant le relais. Cette tendance confirme l'absence de standardisation entre les départements, associations et structures. Dit autrement, chaque institution est autonome dans la création d'outils, comme de procédures. Il est donc complexe de retracer les conditions de leur création. Nous émettons l'idée que ces

outils permettent avant tout d'augmenter la réalité de la relation partagée entre adultes et enfants. Lorsqu'ils sont connectables à un champ théorique, les outils évoqués renvoient à 21% à des questions d'ordre biographique. Il s'agit par exemple d'un arbre généalogique, conçu pour discuter avec l'enfant de son parcours familial.

- 4. Ch : Est-ce que tu as une situation qui te vient en tête ?

- 4. Ed : Ben les miens sont tous partis cette année...Bart par contre c'est un suivi assez frais...il est arrivé à 13 ans. Et en fait c'est euh...attends je prends le cahier pour pas dire de bêtise...c'est une histoire très très complexe du style...euh...en fait il a été...enfin il y avait des problèmes chez les parents...donc ils ont été placés chez le père pendant un an... Chez la mère...et puis y a eu un jugement qui les a renvoyés chez le père...puis chez la mère...ça a duré 3 ou 4 fois comme ça...les allers et retours...et euh...en fait...en...la dernière année qu'ils étaient chez le père il ne s'en occupait pas.

(Alfred, ME, FRA)

La création et l'utilisation d'outils ne sont pas une préoccupation pour les éducateurs français rencontrés. Et ce constat s'ancre dans une perspective historique décrite par Gaberan (2012 : 10) :

Des états généraux des éducateurs, organisés à Toulouse en avril 1992 jusqu'à aujourd'hui, dix années de colloques et de journées d'étude animés par le journal *Lien social* confirment l'intuition selon laquelle les éducateurs sont à la recherche moins d'outils que d'une appartenance à un corps professionnel soudé par un projet social et politique. Ce sont moins les techniques éducatives, les savoir-faire professionnels, les initiatives d'équipes ou les dispositifs innovants qui font défaut qu'une réassurance quant au bien-fondé de leur action et la certitude que celle-ci n'est pas conduite pour rien. C'est ce même doute qui, des années 1950 aux années 1980, a mené les éducateurs spécialisés à s'interroger sans cesse sur leur identité. Qu'ils cessent de le faire et le silence sera moins le signe d'une réponse trouvée que celui d'une normalisation acceptée !

L'auteur renvoie à la question de la lutte et du rôle social des éducateurs. Selon lui, l'engagement et le don, sans doute également le « bon sens », sont les moteurs essentiels du projet politique animant l'éducateur. Le sens pouvant être attribué à l'action et aux situations est potentiellement multiple et polymorphe, bien que certaines configurations de formes de l'échange soient tout de même prégantes dans les discours. Ainsi, le langage et la parole constituent les outils principaux des éducateurs, bien que ces derniers ne l'aient jamais exprimé ainsi. La transformation du réel passe presque exclusivement par des échanges verbaux, non médiatisés, non soutenus par des théories, mais alimentés par une conception de l'Homme et des échanges héritée de la tradition européenne. La configuration domaniale selon Macquet et Vrancken (2003) semble fournir certains éléments pour mieux comprendre cette tradition.

Au Québec, l'objectif revendiqué d'efficacité se retrouve dans la catégorie REFLE, et les occurrences renvoyant au travail de groupe. Il s'agit ici de pratiques permettant la réflexivité et

la construction de capacités chez les jeunes accueillis. En effet, les temps formels de groupe sont considérés comme des outils pour les éducateurs québécois, contrairement à leurs homologues français. Des temps collectifs sont organisés pour faire le point sur la journée, discuter d'un thème posant problème :

Après on fait un rassemblement et tous les garçons s'assoient au salon ou à la cuisine...puis là on fait...mettons, un petit wrap-up de la journée...on parle de leur journée à l'école...est-ce que vous avez eu des difficultés...des choses que vous voulez nous dire...puis on fait la programmation de la soirée. Puis tu vois c'est là...c'est là que tu vois que c'est important la programmation parce que quand on ne dit pas : « c'est l'heure du souper » ...Les enfants disent « ben là t'as oublié le souper ». Ils défendent la routine.

(Jeanne, TES, QUE)

C'est une spécificité par rapport à la France, où le groupe ne m'a jamais été évoqué de la sorte. Et bien que nos entretiens aient plutôt été pensés pour aborder une situation individuelle, plusieurs éducateurs québécois ont évoqué les temps de travail de groupe en tant qu'outil. Au Québec, les approches liées à l'interactionnisme vont à l'encontre de l'idée que les consciences individuelles sont verticalement organisées au sein de *l'homo clausus*. *A contrario*, elles seraient partagées et « circulantes » au sein des collectifs, dans une conception plutôt horizontale. A partir de cette idée, le groupe peut favoriser l'évolution de l'individu en mettant en place une dynamique de réflexivité. Par exemple :

- 20. Ch : Tu me décris beaucoup de temps collectifs. Avais-tu des temps individuels avec les enfants également ?

- 20. Ed : Le groupe ça permet une énergie commune...et ça amène le changement...parce qu'entre les jeunes y a une compréhension mutuelle des choses qu'ils ont traversé...et que moi je ne peux pas proposer tout le temps. Et puis...ben nous on a une journée « bureau » par semaine. C'est une journée qu'on est dégagé du plancher.

(Jeanne, TES, QUE)

Dans cet extrait, l'éducatrice indique que le groupe amène des solutions via une « énergie ». Celle-ci correspondrait-elle au *Mind* cher aux interactionnistes ? Les explications cliniques et/ou scientifiques de ce phénomène sont absentes des entretiens, tout d'abord parce que nous n'avons pas fait un point de focalisation sur les accompagnements groupaux, mais également parce que l'efficacité de cette pratique n'est pas à proprement parler scientifiquement démontrée. Elle est néanmoins empiriquement constatée au Québec, ce qui suffit aux pragmatiques pour la valider. Un psychoéducateur m'a décrit les éléments nécessaires pour favoriser le processus :

- 31. Ch : Tu as recommandé des temps de groupe pour ce jeune ?

- 31. Ed : En psychoéd', on appelle ça le groupe de pairs. C'est dans la théorie générale...et ça permet de faire s'interagir les jeunes entre eux. Ce jeune là il avait besoin de développer des habiletés sociales...de l'expression...et le groupe de pairs ça permet ça. En tant qu'animatrice tu repères les rôles que chacun peut avoir...qui est un leader prosocial, qui est mis de côté...et ça contrebalance l'influence négative que le groupe peut avoir aussi à côté...l'association différentielle.

(Marcel, PE, QUE)

L'idée du groupe de pairs a été publiée la première fois par Gendreau (1978), puis développée et améliorée toujours par Gendreau (2001) et Renou (2005). C'est une composante de la structure générale de la psychoéducation (Renou, 2005). Il s'agit de regrouper certaines personnes partageant des caractéristiques particulières (familiales, circonstancielles et/ou mésologiques) :

Le jeune, que ce soit dans son milieu naturel ou dans un milieu spécialisé, appartient à un groupe de pairs qui l'influence et qu'il influence en retour. Dans ce modèle, le groupe de pairs désigne en particulier les pairs qui participent à un même programme, s'influencent mutuellement dans leur démarche respective, interagissent ensemble, réalisent ensemble les mêmes activités et parfois habitent un même lieu.

(Gendreau, 2001 : 130)

Cette approche s'ancre à deux pieds dans la théorie de l'interactionnisme, proposant que l'identité est constituée par les relations du sujet avec son environnement. Le groupe peut être une influence négative sur les individus au sein d'un lieu de vie (Sutherland, 1966), mais en l'occurrence, il est utilisé comme outil de développement positif. La théorie psychoéducative développe que :

La pratique groupale est en général privilégiée dans des interventions systémiques, car elle permet un partage d'expériences et l'établissement de liens entre les participants. Il ne s'agit pas simplement d'une transmission d'information, mais aussi d'une méthode pédagogique adaptée aux troubles, avec des objectifs thérapeutiques qui visent des aspects psychologiques, une modification des attitudes et des comportements, ainsi qu'une augmentation du soutien social. L'enseignement ou la formation se focalisent sur l'acquisition des connaissances nécessaires pour comprendre et gérer les troubles avec l'aide des ressources dans l'environnement.

(Bonsack, Rexhaj, Favrod, 2015 : 1)

Selon Grégoire (2015 : 179) :

Au début et pendant plusieurs années, l'approche rééducative et les méthodes d'intervention sont d'inspiration américaine (Redl et Wineman), la dimension plus psychologique est alimentée par les modèles épigénétiques d'Érikson et de Piaget alors qu'au plan de l'intervention thérapeutique, les théories psychanalytiques et l'approche psychodynamique sont de mise.

L'influence américaine se retrouve particulièrement dans le travail de groupe et l'association entre pairs :

Que ce soit par l'intermédiaire de la psychologie américaine naissante ou par celui du protestantisme (la première étant d'ailleurs intimement conditionnée par le second), l'idée s'est développée selon laquelle la conversion de l'ego survient sans aucun support théologique particulier. Cette conversion dépend avant tout de la qualité de l'environnement social là où elle se produit.
(Macquet, Vrancken, 2003 : 87)

Une filiation avec l'héritage du pragmatisme, et de l'interactionnisme, s'entrevoit ici. Madelrieux (2012) décrit les travaux de William James à propos de la conversion. L'identité y est considérée comme plurielle, et le travail d'accompagnement doit tenter de mettre en valeur le Moi adapté à l'environnement social. La dynamique décrite renvoie à la religion (protestante), mais James propose d'en déplacer les mécanismes auprès des populations en difficulté et dans une sphère laïque. Le processus s'en trouve vidé de son contenu religieux, mais l'expérience spirituelle aboutissant au changement est toujours espérée. L'évolution se fait de « l'expérience de la conversion religieuse à l'expérience religieuse de la conversion » (Madelrieux, 2012). La conversion est liée au processus d'empowerment, car elle implique que l'individu transforme son ego pour le meilleur, et doit accepter d'explicitier les mécanismes ayant abouti à tel ou tel acte, telle ou telle émotion... Il est alors nécessaire de mettre de côté son orgueil pour présenter son expérience et la confronter à celles des autres (Macquet, Vrancken, 2003). Plus généralement et dans une dynamique de colonisation de peuplement, la coopération quotidienne et efficiente entre individus encourage la mise de côté des égos, l'appartenance de classe, d'ethnies... Au bénéfice du bien commun et de la communauté. Pour les éducateurs, cela signifie qu'il fallait parfois « casser » le comportement des enfants accueillis pour le reconstruire. Cette proposition a été faite par une éducatrice interviewée :

- 52. Ch : Donc ça justifie plutôt des pratiques de réadaptation ?
- 52. Ed : Oui tout à fait...ces méthodes reposaient beaucoup sur des méthodes...au fond...d'incarcération et on disait : « voilà on va casser ton comportement ». Combien de fois j'ai entendu dans ma carrière « il faut le casser », « il faut casser son comportement ».
(Kathleen, TES, QUE)

Le renvoi à des méthodes carcérales pour désigner certaines pratiques est puissant de signification. Kathleen a été la seule éducatrice rencontrée à critiquer certaines dispositions passées et présentes du système. Précisons que, ne bénéficiant pas d'autorisation officielle pour interviewer les professionnels, ces derniers ont accepté de participer à leurs risques et périls, certaines personnes m'ayant confié qu'il n'est pas du tout apprécié par la DPJ de la critiquer

plus ou moins ouvertement. Ceci peut également expliquer pourquoi je n'ai recueilli que peu de critique à l'endroit du système. Néanmoins, l'on peut percevoir dans les témoignages une certaine confiance dans les différents rouages de redevabilités et de compétences animant l'organisation. Cette dernière est indispensable dans un projet de conversion efficient des individus accompagnés, et cette stabilité peut également expliquer le peu de critiques systémiques recueillies (Dubet, 1994).

Une importante différence entre nos deux contextes se situe dans l'investissement de la théorie de l'attachement, prégnante au Québec, en cohérence avec les constats précédents. De nombreux outils évoqués en entretien y font référence. Par exemple, la *grille de dépistage du risque de discontinuité et d'instabilité* (ACJQ, 1997 ; Turcotte, 1991), *l'inventaire de stress parental* (Abidin, 1986) et le *guide d'évaluation des capacités parentales* (Steinhauer, 1993), s'appuient sur une bonne connaissance et sont construits à partir de concepts renvoyant à la théorie de l'attachement. Le *guide d'utilisation des outils d'évaluations psychoéducatives*, rédigé par le CSSS d'Ahuntsic et Montréal-Nord (Proulx, Ravacley, Giguère, 2010 : 4) en collaboration avec l'ordre des psychoéducateurs, met en avant plusieurs dimensions du développement auxquelles il faut porter vigilance :

- La dimension socio-affective, à laquelle sont rattachés le comportement, les habiletés sociales et l'attachement.
- Le développement de la personnalité.
- Le développement cognitif.
- Le développement social.
- Le développement moteur.
- L'autonomie.

Cette liste est-elle cohérente avec les occurrences concernant la configuration selon la situation ? Elle l'est avec les éléments de configuration ATTAC (attachement), PERSON (personnalité) et COMPO (comportements), représentant au total 43.4% des occurrences à propos de la situation d'évaluation (EVA), et 54.28% à propos de la situation d'accompagnement (EDU). Il existe donc une certaine continuité dans les configurations contenues au sein des deux situations. Si la théorie de l'attachement a valeur de référence à propos de l'analyse des situations et la conceptualisation des accompagnements, il semble que le comportementalisme opérant reste néanmoins la source de nombreux outils utilisés dans la vie quotidienne (systèmes d'émulation, routine, programmation...) :

- 16. Ch : D'accord. Comment se sont passés les 90 jours dont tu parlais ?
- 16. Ed : Oui alors on a 90 jours pour bâtir le plan d'intervention avec l'équipe pluridisciplinaire...et pour ça il faut vraiment observer le comportement de la jeune dans

les routines de vie.
(Linda, PE, QUE)

- 15. Ch : Ceux qui restent, comment ça se passe après ? Au quotidien ?

- 15. Ed : Nous à l'interne on a vraiment une programmation bien...bien établie. C'est quand même...parce que les enfants qui sont là sont vraiment les enfants qui ont le plus...si on veut...on est un peu le bout de ligne. Ces enfants-là ça n'a pas fonctionné en famille d'accueil, ni ailleurs...on est un peu...nous ils ne peuvent pas dire « ça ne fonctionne pas on va l'envoyer là ». On est vraiment...le bout de ligne. C'est des enfants qui ont vraiment besoin d'être pris en charge. Les routines, la stabilité, c'est vraiment une formule gagnante avec eux. On a vraiment une programmation détaillée mettons...c'est très routinier. Tous les mardis mettons on joue au kickball, mettons de 6h à 7h...tous les mercredis on fait un bricolage...La rééducation passe par la routine. La fin de semaine c'est un petit peu plus relax parce que y en a toujours un, deux, trois qui sortent. Donc on est un petit moins, et on est moins d'éducateurs aussi. Nous on essaie de faire plus de temps libres...
(Jeanne, TES, QUE)

- 30. Ch : Merci pour ta réponse. Quand tu dis "latitude d'interventions", il s'agit des accompagnements, activités...Ils peuvent dévier du plan d'intervention ou de la programmation journalière ? Parce que lors de mes visites, j'ai cru comprendre que le quotidien au sein des centre jeunesse était très organisé et balisé...la routine...la programmation... C'est intéressant ce que tu dis sur les chefs, c'est à dire que certains acceptent de laisser aux professionnels une certaine liberté, même si cela veut dire qu'ils s'exposent plus ?

- 30. Ed : Notre latitude d'intervention veut simplement dire notre liberté justement, notre pouvoir décisionnel si on veut...Le quotidien est oui très organisé pour la stabilité et la programmation répond aussi à des besoins ciblés préalablement. Mais encore là tout dépend de ton équipe et de ton chef.
(Irène, TES, QUE)

En conclusion de ce chapitre, nous avançons que le comportementalisme régule le quotidien, les interactions entre individus, la discipline et les rituels, tandis que la théorie de l'attachement sert particulièrement de cadre à l'échange et à l'expérience individuelle, à l'entretien, aux questionnements concernant les particularismes personnels. Ces deux approches sont tout à fait complémentaires, y compris dans leurs théories générales (Goldbeter-Merinfeld, 2005 : 15). En effet :

L'attachement désigne le comportement de l'individu qui cherche à se rapprocher d'une personne particulière (sa *figure d'attachement*) dans les situations potentiellement dangereuses. Le processus d'attachement a donc essentiellement une fonction adaptative (Pierrehumbert, 2003, p. 87-88).

Dans le processus clinique, l'attachement semble se développer de plus en plus, justifiant la proximité et le « care », et au détriment d'une approche strictement comportementaliste. Nous l'avons étudié, la population évolue au sein des lieux d'accueil, vers des jeunes étant de plus en plus concernés par des troubles de l'attachement. Cela concorde avec la loi de 2006 et ses dispositions.

En France, le travail de groupe ne connaît pas du tout la même popularité. En 2011, Bouquet et Dubasque ont écrit un article décrivant l'appropriation française des méthodes d'intervention sociale d'intérêt collectif (ISIC), regroupant sous cette appellation travail social communautaire, travail social avec les groupes, développement social local et interventions collectives. Les auteurs pointent tout d'abord l'utilisation massive de ce type d'outils dans les pays anglo-saxons. Le Québec n'en est pas un, mais nous avons pu étudier comment l'Histoire nord-américaine a pu créer un terrain favorable à l'appropriation de certaines pratiques et cliniques, développées aux États-Unis.

On peut donc dire qu'en France, la culture « jacobine » et la faiblesse des communautés ethniques ont contribué à inscrire le travail social communautaire comme marginal et à limiter son développement. [...]. Le CSTS³⁹ [...] déplorait la faible place donnée à l'information et à la participation des usagers. Il constatait également la difficulté de définir et d'utiliser le terme « communauté ». Alors que dans les pays anglo-saxons, il est plutôt utilisé en référence aux groupes ethniques situés localement, en France et dans les pays latins, on insiste plus sur le lien social et la nature de ce lien.
(Bouquet, Dubasque, 2011 : 113)

Notre recherche valide en partie ces propositions. L'absence d'occurrences renvoyant à des temps d'interventions collectives (autres que les activités de loisirs ou de vie quotidienne) en France est une différence majeure avec le Québec concernant le travail d'éducation. Et bien que l'influence anglo-saxonne sur les pratiques françaises et les incitations européennes amènent le développement de pratiques collectives dans des cadres spécifiques (CAF⁴⁰, MSA⁴¹, CRAM⁴²...), leur mobilisation est au mieux anecdotique au sein des lieux de vie de la protection de l'enfance. Par défaut, cela va dans le sens de la valorisation d'une relation interindividuelle dans la construction des compétences des éducateurs spécialisés français.

A la méconnaissance de professionnels et au sentiment d'être démunis sur ce type d'intervention s'ajoutent des résistances fortes aux modes d'action qui ne relèvent pas du modèle psychosocial. [...]. De plus, la culture institutionnelle actuelle reste encore très imprégnée du modèle pyramidal, ce qui provoque un frein à l'émergence de pratiques dites « horizontales » impliquant la concertation, l'élaboration collective, la codécision etc. [...] l'exclusion est trop fréquemment considérée comme « normale » et « inéluctable », les dimensions économiques et sociales étant occultées. S'y ajoute la « tradition » politique et administrative française qui exprime une faiblesse de reconnaissance des usagers/habitants/citoyens et une forte défiance à l'égard des communautés vécues comme des groupes de pression s'opposant à

³⁹ Conseil Supérieure en Travail Social.

⁴⁰ Caisse d'Allocations Familiales.

⁴¹ Mutuelle Sociale Agricole.

⁴² Caisse Régionale d'Assurance Maladie.

l'intérêt général.
(Bouquet, Dubasque, 2011 : 120)

Les auteurs admettent ici que la toile de fond culturelle française n'est pas propice aux interventions collectives, dont les modèles conceptuels et pratiques sont fortement influencés par des méthodologies anglo-saxonnes (que l'on pourrait requalifier de « nord-américaines »). En effet au Québec, l'horizontalité, le soutien collectif et la conversion ne sont pas de simples concepts opérants, mais des conceptions globales de la vie sociale, de la réadaptation et du développement individuel et collectif.

11.5.3 Par situations.

Étudions à présent à quelle configuration du PDF renvoient les occurrences « outils », et ce selon la classe de situations. Nous commençons par la France.

- En France :

Tableau n°24 : Configurations du PDF selon la situation.

Résultats								
Situation	Configuration		NEUTR	PROFO	COMPO	BIOGR	COLLE	REFLE
		EDU	9 36,00%	6 24,00%	2 8,00%	1 4,00%	2 8,00%	2 8,00%
		EVA	2 8,70%	3 13,04%	0 0,00%	8 34,78%	4 17,39%	0 0,00%
		Somme	11 23%	9 19%	2 4%	9 19%	6 13%	2 4%
EGALI	PARDO	CORPS	NEGAT	Somme				
1 4,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 4,00%	25 100%				
1 4,35%	3 13,04%	1 4,35%	1 4,35%	23 100%				
2 4%	3 6%	1 2%	2 4%	48 100%				

La distribution est relativement hétérogène et difficilement analysable à la vue du faible nombre d'occurrences par catégorie. Les outils mobilisant la biographie semblent plus mobilisés dans l'évaluation, tandis que de nombreux artéfacts utilisés dans l'accompagnement correspondent à la catégorie NEUTR.

Tableau n°25 : Orientation de l'activité selon la situation.

Résultats							
Situation	Orientation		RAI	RAA	RAE	RAS	Somme
		EDU	2 8,00%	21 84,00%	2 8,00%	0 0,00%	25 100%
		EVA	5 21,74%	15 65,22%	2 8,70%	1 4,35%	23 100%
		Somme	7 15%	36 75%	4 8%	1 2%	48 100%

La concentration des occurrences au sein de RAA rend impossible la proposition de perspectives ici, les occurrences étant trop faibles en nombre au sein des autres catégories. Il n'y a pas de différence majeure dans les règles d'action mobilisées selon les situations.

- Au Québec :

Tableau n°26 : Configurations du PDF selon la situation.

Résultats									
Situation	Configuration		POSIT	COMPO	ATTAC	NEUTR	REFLE	NEGAT	PERSO
		EDU	5 7,14%	13 18,57%	23 32,86%	3 4,29%	12 17,14%	0 0,00%	8 11,43%
		EVA	10 18,87%	12 22,64%	11 20,75%	1 1,89%	5 9,43%	2 3,77%	3 5,66%
		Somme	15 12%	25 20%	34 28%	4 3%	17 14%	2 2%	11 9%
PROFO	EGALI	LIBER	PARDO	COLLE	Somme				
0 0,00%	0 0,00%	4 5,71%	2 2,86%	0 0,00%	70 100%				
4 7,55%	1 1,89%	1 1,89%	0 0,00%	2 3,77%	53 100%				
4 3%	1 1%	5 4%	2 2%	2 2%	123 100%				

Les différences notables sont les suivantes :

La catégorie REFLE est mobilisée en particulier dans la classe de situations EDU, ce qui n'est pas surprenant, parce qu'elles concerne majoritairement les pratiques cherchant l'auto-critique et l'empowerment du jeune.

Tableau n°27 : Orientation de l'activité selon la situation.

Résultats							
Situation	Orientation		RAE	RAA	RAI	RAS	Somme
		EDU	11 15,71%	35 50,00%	21 30,00%	3 4,29%	70 100%
		EVA	6 11,32%	27 50,94%	20 37,74%	0 0,00%	53 100%
		Somme	17 14%	62 50%	41 33%	3 2%	123 100%

La distribution des occurrences dans les catégories significatives RAA, RAE et RAI est relativement équivalente.

Synthèse à propos des outils :

1) Comme pour les inférences, invariants opératoires et règles d'action, les outils renvoient pour le Québec à la forme communautaire, et en France à la configuration domaniale.

2) En France, les outils sont « faits-maison », tandis qu'au Québec, la majorité de ces derniers est standardisée, et conçue via des références universitaires et théoriques précises. L'attachement et le comportementalisme en sont deux socles solides, à partir de conceptions pragmatiques et interactionnistes de l'individu et du collectif. La théorie de l'attachement fournit un important cadre théorique aux outils employés au Québec, en termes d'analyse des situations et de conceptualisation psychoéducative. Le comportementalisme opérant semble être plutôt mobilisé dans les actes de la vie quotidienne, la gestion de l'individu et la vie en collectivité.

3) Les outils sont plus employés en lien avec l'institution et l'équipe au Québec. Ils servent à rationaliser l'activité qualitativement (quelle technique ? quelle efficacité ?) et quantitativement (combien d'actes professionnels ont été posés ? en combien de temps ?). En France, ce sont davantage des outils de gestion du quotidien (transmission d'informations, classement de données...) et d'augmentation de la relation avec l'enfant (connaissances biographiques, administratives...).

11.6 Les objectifs.

Les objectifs, ou anticipations, constituent le résultat attendu de l'activité. La différence en termes de pourcentages d'occurrences concernant les objectifs entre données françaises et québécoises est significative. Les entretiens québécois contiennent plus d'occurrences vers les anticipations que leurs homologues français. Est-ce significatif d'une conscience plus aigüe des objectifs à atteindre ? Ou d'une prescription plus explicite pour l'ensemble des professionnels ?

11.6.1 Par orientations de l'activité.

Tableau n°28 : Orientation de l'activité selon le contexte.

		Résultats				
Pays	Orientation	RAE	RAA	RAI	RAS	Somme
		FRA	1 2,22%	36 80,00%	6 13,33%	2 4,44%
QUE		16 14,16%	78 69,03%	18 15,93%	1 0,88%	113 100%
	Somme	17 11%	114 72%	24 15%	3 2%	158 100%

Une différence significative de l'orientation des objectifs se situe au niveau du rapport à l'équipe. Cela s'explique à nouveau par le rôle des psychoéducateurs agissant en qualité de SAC. Une partie de leurs objectifs est de piloter leurs collègues éducateurs à propos des modalités d'accompagnement est de construire des objectifs les concernant. Par exemple :

- 22. Ch : En tant que psychoéd' est-ce qu'on peut dire que tu es garant de ce plan ?
- 22. Ed : Garant c'est un bien grand mot là. Disons que les psychoéds ont un rôle important pour réfléchir aux objectifs et aux façons de faire avec les jeunes...comment on les évalue, quels outils on utilise et comment on les utilise...surtout comme moi les SAC. Donc garant oui même si on n'est pas les chefs...c'est clair qu'on a un rôle majeur à jouer dans le conseil...dans le soutien et...oui le conseil surtout.
(Marcel, PE, FRA)

Il n'y a pas d'équivalent en France. Bien que les éducateurs spécialisés aient un niveau de qualification supérieur, il n'a pas été mentionné de relation hiérarchique ou fonctionnelle entre moniteur-éducateur et éducateur spécialisé.

11.6.2 Par configurations du PDF.

Tableau n°29 : Configurations du PDF selon le contexte.

Résultats								
Pays	Configuration		COLLE	NEGAT	NEUTR	EGALI	PROFO	PERSO
		FRA	13 28,89%	2 4,44%	5 11,11%	1 2,22%	14 31,11%	4 8,89%
		QUE	0 0,00%	0 0,00%	5 4,42%	1 0,88%	1 0,88%	21 18,58%
		Somme	13 8%	2 1%	10 6%	2 1%	15 9%	25 16%
PARDO	LIBER	REFLE	POSIT	BIOGR	ATTAC	Somme		
2 4,44%	1 2,22%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	45 100%		
0 0,00%	10 8,85%	13 11,50%	11 9,73%	4 3,54%	8 7,08%	113 100%		
2 1%	11 7%	13 8%	11 7%	4 3%	8 5%	158 100%		

En France, le rapport au collectif et la psychologie des profondeurs rassemblent 60% des occurrences consacrées aux objectifs.

- 7. Ch : Tu attends quoi de cette relation ?
- 7. Ed : L'objectif...et ben...plus il a confiance plus il va dire des choses sur sa...vie, sur ses envies. Et du coup on peut travailler plus facilement. Parce qu'on a vu des enfants qui...qui sont un peu en opposition avec euh...avec l'adulte, avec l'institution. Voilà. Soit qui ont un discours des parents « non ne dis rien » ...et du coup ça empêche d'avancer. Voilà. Si l'enfant se confie euh...après moi je suis son relais aussi. Donc s'il a des choses à dire, c'est qu'il faut le dire. Voilà moi je suis le relais envers l'ASE, envers le juge, envers la famille...Donc euh plus vite ils arrivent à discuter avec l'adulte, plus vite on peut mettre un travail en place et euh...et voilà. Du coup la relation elle est très importante.
(Pierre, ES, FRA)

Ici, l'objectif décrit de l'activité est de faire parler l'enfant sur sa vie et ses envies, pour renforcer la relation et permettre à l'enfant « d'avancer ». L'éducateur conditionne la réussite du travail à ce que l'enfant s'ouvre et parle de lui-même.

- 12. Ch : Par rapport au jeune, tu m'as expliqué que les objectifs sont construits avec lui. Ça a donné quoi ?

- 12. Ed : [...] Et là l'objectif qu'on a réussi à atteindre depuis pour lui c'était de réussir à discuter avec son papa et d'avoir un petit peu... De faire prendre conscience qu'il est dans une quête de cette maman, de ce qu'elle représentait pour lui, ne l'ayant pas vu depuis tout petit... il ne sait pas s'il est encore en vie... si euh... si... si elle allait bien, où elle était. Et donc euh... il a fallu un petit peu avoir l'adhésion du papa pour... pour lui faire entendre que son fils était en quête de... de ce... lien maternel. On a réussi à travailler. Donc cet objectif-là a été atteint avec d'autres, mais celui-là étant le plus gros. Donc le projet on s'en sert pour ça, pour lister... pour aussi débloquer des situations difficiles... qu'on ne peut pas aborder comme ça dans le quotidien.

(Anne-Sophie, ME, FRA)

Dans cet autre extrait, l'éducatrice explique vouloir faire prendre conscience au jeune de mouvements inconscients déterminant ses comportements, en l'occurrence, la quête d'une figure maternelle perdue. Bien que certains concepts et idées renvoient à la psychanalyse, aucun de ces concepts précis n'est néanmoins mobilisé explicitement. Nous proposons qu'il s'agit plutôt d'affinités, entre la psychanalyse et les formes de l'échange valorisées en contexte français, notamment autour de la conception de l'individu, et de son rôle vis-à-vis du collectif. Nous avons étudié précédemment le fait que les éducateurs français mobilisent peu d'outils standardisés. Ils privilégient en effet le « fait-maison », et préfèrent la relation interindividuelle directe, plutôt que les médiations via des artefacts, techniques, groupes... Cette tendance se retrouve dans les objectifs. La relation éducative et sa pérennisation semblent constituer un objectif en soi. Au Québec, la majorité des anticipations (60%) concernent le comportement du jeune et ses caractéristiques personnelles. Par exemple :

- 20. Ch : Avec les garçons comme Miralem vous travaillez plutôt quoi ?

- 20. Ed : On est vraiment sur la base de contrats comportementaux, le développement des habiletés, de la possibilité de régulation des jeunes... y a un outil qu'on utilise beaucoup c'est la grille d'auto-évaluation... tu fais un comportement, y a des conséquences, à la base y a des pensées rationnelles qui t'ont amené à faire ce comportement... on cherche l'empowerment. C'est des moments qui reviennent beaucoup. Y a eu par exemple une recherche qui a montré que dans les centres de réadaptation un jeune est en contact 40 heures par semaine avec les outils cognitivo-comportementaux. C'est vraiment présent dans tous les temps. Mais c'est important d'être à l'aise avec tout ça aussi hein. Parce que si on est toujours dans le cadre... et qu'on ne fait que du groupe ce n'est pas intéressant pour le jeune là. Il faut que la clinique ressorte dans tout ça. L'objectif c'est quand même la réadaptation... et il faut faire en sorte que tout soit une opportunité de réadaptation.

(Mariana, PE, QUE)

Dans cet extrait, la psychoéducatrice décrit l'usage de techniques d'impact et leur objectif, pour développer les compétences (désignées comme « habiletés » au Québec) sociales du jeune.

Les techniques d'impact ont été conçues de façons à appliquer et à exploiter les connaissances actuelles sur le fonctionnement du cerveau et de la mémoire. Ces activités permettent de multiplier les ancrages chez l'élève lui permettant alors d'intégrer de nouveaux savoirs (intellectuels ou émotionnels) plus rapidement, plus profondément et avec plus d'intensité. En fait, parce que les techniques d'impact ne se limitent pas au langage verbal et qu'elles sollicitent plusieurs sens, les informations qu'elles transmettent se logent en plusieurs endroits du cerveau et constituent ainsi un message global rempli de possibilité de rappel.

(Poulin, 2014 : 1)

Les techniques d'impact admettent que les changements identitaires interviennent à la suite d'interactions avec autrui et l'environnement. Cette conception est d'origine américaine (au sens de l'américanité), et cherche à mobiliser les cinq sens de l'individu dans son processus de rééducation. Plusieurs de ces techniques nous ont été décrites : par exemple apposer des petits mots encourageants sur le miroir d'un enfant le matin d'un examen, adapter un jeu pour recréer des conditions relationnelles et les travailler... On retrouve ici une réflexion à propos du contexte, et la provocation de stimulations appropriées aux objectifs de réadaptation du jeune. L'interaction avec autrui est ici au cœur de la pensée, en ce qu'elle façonne le caractère et le comportement du jeune. L'objectif est de renforcer les capacités d'auto-contrôle du jeune, pour qu'il puisse réguler, de plus en plus progressivement, son comportement. Théoriquement, cela renvoie à l'empowerment, ainsi qu'au comportementalisme opérant. Il semble que l'activité québécoise soit consacrée à la conversion des individus, et au développement d'un ensemble d'attitudes (ou habiletés sociales) permettant la vie apaisée en communauté.

Via l'étude des objectifs et des conditions de travail décrites, nous constatons que le système est pensé à partir de considérations transversales : croyance en la capacité de l'individu d'agir, objectifs forts de régulation et de contrôle, renforcement de la capacité de liberté, importance de l'inscription de cet individu libre dans le système collectif... Nous sommes donc complètement dans un système valorisant l'individualisme positif.

En France, nous faisons la proposition que l'objectif principal des éducateurs française serait de « faire domaine », c'est-à-dire de recréer au sein de la structure les conditions d'une configuration domaniale. Un tel projet n'est que peu médiatisé par des outils, prescriptions et théories, car il contient en lui-même les conditions pour être essentiellement animé via des relations directes, chaudes et interindividuelles.

- 35. Ch : Ce que je comprends, c'est que la relation que tu as avec Kévin, la confiance aurait sans doute un rôle important. Je ne pense pas que ce soit un objectif explicite... mais est-ce que tu dirais que c'est un objectif sous-jacent ?

- 35. Ch : Non ce n'est pas marqué comme ça. Moi comme je te l'ai dit, voilà j'ai pris le temps de...de connaître le jeune. Après euh...On a fait un PPI. C'était compliqué pour lui de...de mettre des mots sur le PPI. Après j'ai pris le temps d'échanger avec la famille, avec les partenaires lors d'une synthèse et j'ai lu son dossier. Et moi j'ai compris que ce jeune fonctionne avec l'affectif. Du coup je vais, en cadrant, sécuriser fermement...mais je vais lui apporter de l'affectif. Je vais être présent...à chaque moment...même si je finis par exemple à 17h...et qu'il a besoin de passer du temps avec moi jusqu'à 19h je serai là pour lui. Et ça il l'a bien compris. Mais il a bien compris aussi quand je lui dis « maintenant on arrête » ...La confiance c'est quelque chose de très, très, très primordial dans la relation éducative. S'il n'y a pas de confiance, je ne pense pas qu'on va avancer dans un travail éducatif. Alors lui il avait besoin de ça parce que je pense qu'il n'avait pas confiance en l'adulte par rapport à ce qu'il s'est passé dans son passé, par rapport à son rapport avec son père...par rapport au fait que d'après lui sa mère n'a pas joué son rôle euh...pour le protéger. Du coup il avait besoin euh...de quelqu'un qui va être sécurisant pour lui. Quand il a bien compris, il a vu qu'on fait des choses pour le protéger réellement, pour le sécuriser...et on...on s'est battu quand même pour...c'est le seul jeune dans le département qui a pu obtenir un...un contrat jeune majeur exceptionnel.
(Mourad, ES, FRA)

A l'image de cet extrait, plusieurs éducateurs français conditionnent la possibilité du travail éducatif à l'établissement préliminaire d'une relation de confiance avec le jeune, elle-même s'appuyant sur un engagement fort de l'adulte. Cette dimension est en tout cas particulièrement revendiquée par les professionnels rencontrés. Dans le cas des éducateurs français, en particulier de Mourad, la question de la confiance est fortement liée à la croyance. Ceci nous renvoie à l'étymologie du terme (du latin *confidere* : *cum*, « avec » et *fidere* « fier »), et à l'importance du lien avec l'enfant. En effet :

La confiance naît du lien – les tout premiers liens, les liens avec les parents et les proches. Mais sa véritable force réside dans le fait que, même si elle demeure à jamais fragile, elle engendre toujours du lien.
(Marzano, 2010 : 63)

Ceci est signe d'une focalisation importante du travail d'éducation sur la relation interindividuelle, mettant de côté l'environnement et les interactions, ainsi que les caractéristiques cliniques et comportementales du jeune. Pour illustrer ce propos, le rapport de la HAS (2018 : 49) propose que :

Les éléments recueillis [...] permettent d'identifier de véritables points forts des établissements, contrastés cependant par d'autres éléments de faiblesse ; ces derniers tendent à prouver que l'attention des professionnels se concentre sur l'application de la mesure de protection et intègrent bien moins, dans l'accompagnement de l'enfant ou de l'adolescent, les caractéristiques individuelles de celui-ci.

Il peut sembler paradoxal de se concentrer sur la relation interindividuelle tout en faisant fi des caractéristiques personnelles. Nous pensons que c'est ici que le projet d'égalité porté par les éducateurs en configuration domaniale est particulièrement opérant. L'engagement ne saurait

être conditionné par telle ou telle donnée, telle ou telle particularité... Et l'égalité de traitement s'inscrit dans un projet d'accueil institutionnel faisant lui-même fi de ces caractéristiques. Une institution peut accueillir tout type de profils, ce qui au Québec serait impensable. Il n'y a qu'à constater la réaction de cet éducateur québécois quand nous lui expliquions l'accueil « multi-profil » des structures françaises :

- 29. Ch : Au Québec ce n'est pas possible d'avoir des groupes avec un peu tous ces enfants-là ensemble ? Santé mentale, handicap... ?

- 29. Ed : ça peut arriver au début. C'est ça notre job même. Notre job c'est de voir « est-ce que c'est ce groupe là ils sont matchés ». S'ils ne matchent pas, un « santé mentale » va en santé mentale, un « DI » va en DI. C'est comme ça. Je pense que c'est...moi je ne sais pas pour toi mais je trouve que c'est...bien.

- 30. Ch : Oui en fait en France c'est un peu différent ils mettent tout le monde ensemble.

- 30. Ed : Ah ils travaillent fort alors ! Parce que je te donne un exemple. Un jeune qui est autiste...je prends l'exemple d'autiste. Lui son problème c'est au niveau du déficit de la communication. Il a besoin de temps pour traiter les informations. Parfois tu fais une demande : « va à ta chambre ». Puis toi tu attends qu'il aille à sa chambre. Mais il n'y va pas. Mais ce n'est pas parce qu'il est en opposition, il est autiste. Il a besoin du temps, il ne comprend pas encore ce que tu dis. Il a besoin de temps pour traiter les informations. Mais si tu as quelqu'un qui n'est pas qualifié et qui ne comprends pas, tu vas lui donner une conséquence, soit tu vas appeler les agents...tu vas appuyer. Pour rien. Puis là il va s'éclater. Dans sa tête c'est injuste parce qu'il ne comprend pas ce que tu dis et d'un coup il voit la punition. Donc quand tu comprends qu'il est autiste, tu lui demandes d'aller à sa chambre. Même s'il attend, toi aussi tu attends parce que tu sais qu'il est autiste. Tu sais qu'il a besoin de temps pour l'information. Puis ça peut prendre du temps et après il va y aller. Donc un autre enfant pas autiste, que lui à chaque fois que tu lui demandes d'aller à sa chambre...il y va. Puis le jour où il est en opposition tu lui donnes une conséquence. Lui va trouver cela injuste, que quand c'est lui tu donnes une conséquence, quand c'est un autiste tu ne donnes pas. Donc le mélange...c'est ça que ça donne le mélange. On travaille plus fort et y en a d'autres qui se plaignent de l'injustice. C'est pour ça qu'on dit « autiste avec autiste c'est mieux ». Il ne va pas y avoir de mélange.

(Roberto, TES, QUE)

En France donc, notre analyse des entretiens fait en effet ressortir un désintérêt relatif des éducateurs à l'endroit de ce qui relève du comportement (COMPO) et des caractéristiques personnelles (PERSO), en ce qui concerne l'activité. Ceci est toujours cohérent avec le rapport de la HAS (2018 : 97) qui écrit que :

La participation des enfants ou des adolescents à la vie de l'établissement est apparemment perçue dans une visée plus éducative d'apprentissage à la vie de groupe – participation aux tâches ménagères, fondée sur une forte dimension de service rendu à la collectivité et d'apprentissage des tâches de la vie quotidienne – plutôt que sur la possibilité, pour l'enfant ou l'adolescent, de se prononcer sur la conduite collective. L'ensemble des données recueillies par l'enquête montre la prégnance de l'expression collective sur l'expression individuelle.

Ce constat corrobore les données recueillies en entretiens. L'université et la recherche étant absentes de l'activité des éducateurs français, le rapport de la Cour des Comptes en 2006 avait décrit comment l'expérience constitue une référence « aveugle » dans le processus de formation. Il existe en effet une certaine cohérence entre valorisation des savoirs expérientiels, du ressenti et du vécu partagé. La vie de groupe est promue dans les pratiques, de même que la forte dimension de service rendu à la collectivité. L'engagement individuel et le don de soi constituent un moteur fort, agissant directement sur la production de l'activité, sans que médiation ne soit faite par des outils, l'institution (orientation de l'activité) ou toute théorie scientifique.

Le groupe n'est pas explicitement mobilisé comme une ressource pouvant soutenir l'individu dans un processus de changement. C'est plutôt d'une référence normative implicite, dont les cadres et modèles (règlement intérieur, sanction, code de conduite...) sont contrôlés par les éducateurs et l'organisation, sans que ceux-ci ne soient toujours systématiquement appliqués. La relation doit être préservée à tout prix et, à ce titre, les procédures sont adaptables et hétérogènes.

Les éducateurs français cherchent à *faire domaine*, c'est-à-dire à construire un collectif au quotidien, dont les modalités relationnelles sont le plus apaisées et chaleureuses possible. Le groupe étant pas nature une entité dont il faut se méfier, c'est sans doute ici que se trouve le nœud de ce que les éducateurs considèrent comme « un travail », c'est-à-dire la modification d'une matière première vers un produit fini. Dans cette métaphore, la matière première serait la présence de plusieurs individualités parfois perturbées par des parcours de vie chaotiques... Et le produit fini se trouverait être un domaine institutionnel dans lequel le quotidien se déroule sans heurt, dans le respect des règles fondamentales de politesse et de respect, voire de confiance. Le meilleur outil de médiation et de régulation se trouve être... L'individu-éducateur-citoyen et sa personnalité, son engagement, sa volonté, son amour du prochain...

Dans la compréhension générale, le terme « engagement » est fréquemment assimilé au désir de bien faire, de s'investir à fond, de se donner de tout cœur à ce que l'on fait ou à une cause qui nous est chère. Sa racine première qui était de se « mettre en gage », c'est-à-dire de se placer au service d'un maître dans une posture de soumission volontaire, nous oriente d'ailleurs vers le sens du don de soi, de tout temps répandu en travail social. On considère souvent que s'engager, c'est se lier par une promesse. S'engager, c'est mettre sa pensée au service d'une cause. Le dictionnaire de philosophie d'André Lalande précise qu'une pensée engagée prend au sérieux les conséquences sociales et morales qu'elle implique et reconnaît l'obligation d'être fidèle à un projet.

(Berton, 2017 : 125)

Le projet abordé ici serait-il celui de la solidification et de la pérennisation du domaine ? Les conséquences sociales et morales renverraient-elles à la conception de l'institution en tant que répétition à petite échelle de la société ? Nous en faisons l'hypothèse, tant le travail d'éducation français semble difficilement appréhender le monde social et contextuel, pour s'appuyer principalement sur la volonté individuelle des acteurs évoluant au sein des institutions. Dans l'analyse de la médiation construite par Rogoff (1995), nous proposons que les éducateurs français mettent particulièrement l'accent sur le compagnonnage (*apprenticeship*), et les dynamiques d'ordre communautaire, celles-ci agissant comme médiation des systèmes socioculturels valorisés en contexte.

11.6.3 Par classes de situations.

- En France :

Tableau n°30 : Orientation de l'activité selon la situation.

Résultats							
Situation	Orientation		RAE	RAA	RAI	RAS	Somme
		EDU	1 3,23%	24 77,42%	4 12,90%	2 6,45%	31 100%
EVA	0 0,00%	12 85,71%	2 14,29%	0 0,00%	14 100%		
Somme	1 2%	36 80%	6 13%	2 4%	45 100%		

La majorité des occurrences sont dirigées vers autrui. En termes d'évaluation de d'accompagnement, les anticipations s'ancrent dans une logique de relation individuelle. Le faible nombre d'occurrences rend inutile l'analyse par configurations et formations.

- Au Québec :

Tableau n°31 : Orientation de l'activité selon la situation.

Résultats							
Situation	Orientation		RAA	RAE	RAI	RAS	Somme
		EDU	38 64,41%	11 18,64%	9 15,25%	1 1,69%	59 100%
		EVA	40 74,07%	5 9,26%	9 16,67%	0 0,00%	54 100%
		Somme	78 69%	16 14%	18 16%	1 1%	113 100%

De plus nombreux objectifs sont dirigés vers l'équipe désignant la situation d'accompagnement. Cela peut s'expliquer une nouvelle fois par le rôle des SAC, conseillant les équipes au quotidien lors de réunions et/ou d'entretiens individuels. Les autres occurrences sont réparties équitablement.

Tableau n°32 : Configurations du PDF selon la situation.

Résultats							
Situation	Configuration		PERSO	COMPO	REFLE	LIBER	POSIT
		EDU	8 13,56%	21 35,59%	9 15,25%	5 8,47%	8 13,56%
		EVA	13 24,07%	18 33,33%	4 7,41%	5 9,26%	3 5,56%
		Somme	21 19%	39 35%	13 12%	10 9%	11 10%

NEUTR	BIOGR	EGALI	ATTAC	Somme
1 1,69%	1 1,69%	1 1,69%	4 6,78%	59 100%
4 7,41%	3 5,56%	0 0,00%	4 7,41%	54 100%
5 4%	4 4%	1 1%	8 7%	113 100%

Le nombre d'occurrences au sein de plusieurs catégories et les autres données ne permettent pas d'établir de perspectives quant aux liens entre situations et configurations du PDF à propos des objectifs.

Synthèse à propos des objectifs :

- 1) En France, une importante majorité des objectifs est individuelle et concerne l'enfant. Il existe au Québec des objectifs collectifs dans lesquels sont inclus les projets individuels, et qui viennent façonner l'accompagnement et l'évaluation.
- 2) Les objectifs au Québec sont parfois orientés vers l'équipe, via le rôle des psychoéducateurs en tant que SAC. Ceci crée des redevabilités au niveau de l'encadrement, car son activité est évaluée et régulée en fonction de l'atteinte de certains objectifs.
- 3) L'activité québécoise est davantage consacrée à la conversion des individus à un ensemble de comportements et attitudes permettant la vie en communauté, tout en favorisant le développement et l'expression des compétences individuelles (en termes d'auto-contrôle et de régulation).
- 4) En France, l'objectif principal des éducateurs est de « faire domaine », en recréant les conditions d'une configuration domaniale paisible, à partir de l'établissement de relations interindividuelles de confiance. Les caractéristiques individuelles des jeunes entrent *de facto* moins en ligne de compte que dans le travail d'éducation québécois.

11.7 Les régulations.

Les régulations sont analysées et interprétées via les objectifs. Notre conception des régulations correspond aux extraits dans lesquels les éducateurs observent l'écart entre le résultat attendu et le résultat obtenu, pour modifier et adapter leur activité après coup. Les régulations sont à ce titre rétroactives, contrairement aux inférences qui ont lieu pendant l'activité. Plusieurs cas de figure sont alors possibles. Si le résultat obtenu correspond au résultat attendu, le feedback est positif et l'éducateur va être conforté dans ses choix de règles d'actions ou ses invariants opératoires. A l'inverse, et si le feedback est négatif, l'éducateur va être amené à reconsidérer l'organisation et/ou la nature de son activité. Étudions-en les modalités en France et au Québec

via le recueil de données. Comme pour les autres éléments de schème précédent, nous nous poserons les questions suivantes :

- Quel pourcentage représente le nombre d'occurrences correspondant à des régulations en France et au Québec (comparaison) ?
- Qu'en est-il de l'orientation des régulations évoquées ?
- A quelles catégories du PDF correspondent les régulations ?
- Comment ces liens s'articulent-ils au sein de chaque situation, et de chaque profession ?

Le pourcentage en France des occurrences dans les discours est de 3.4%, et celui au Québec de 10.7%. Cela peut signifier une adaptativité plus complexe, en fonction de l'écart entre résultat attendu et résultat effectif.

11.7.1 Par orientations de l'activité.

Tableau n°33 : Orientation de l'activité selon le contexte

Résultats							
Pays	Orientation		RAA	RAI	RAE	RAS	Somme
		FRA	11 61,11%	3 16,67%	1 5,56%	3 16,67%	18 100%
QUE	29 43,94%	19 28,79%	6 9,09%	12 18,18%	66 100%		
Somme	40 48%	22 26%	7 8%	15 18%	84 100%		

En France, la majorité des occurrences concerne le rapport à autrui. Les éducateurs régulent leur activité via une révision de leur positionnement dans la relation. Ce constat est cohérent avec l'approche majoritairement interindividuelle du travail d'éducation décrit jusqu'alors. Plusieurs témoignages vont dans le sens d'un regret lié à un lien insuffisamment solide avec les familles des jeunes accueillis. Notons qu'en France, l'Aide Sociale à l'Enfance est en charge de l'accompagnement des familles dont l'enfant est confié à une structure. Ceci est à l'image des travailleurs sociaux au Québec. Ainsi, les éducateurs travaillant en foyer assurent prioritairement l'accompagnement des enfants. Néanmoins, plusieurs professionnels ont

semblé regretté le peu de liens, et l'absence d'une approche globale de la situation, dans une perspective qui tendrait vers la systémie. Ce fait va de pair avec un constat que les référents ASE sont débordés (parfois 80 mesures par agent), limitant de fait la coopération entre entités institutionnelles. Par exemple :

- 39. Ch : Qu'est-ce qui te freine dans ce processus ? Dans ton travail quotidien ?

- 39. Ed : Oh ben je dirais que la première chose c'est l'Aide Sociale à l'Enfance hein ! Euh...ouais avec certains MDD on travaille bien mais avec d'autres s'est compliqué on a l'impression que les situations n'avancent pas. Enfin voilà on voudrait que ça avance mais eux ils freinent...Bon ils ont leurs raisons aussi hein mais...pas assez de temps j'imagine...Après y a la collectivité...normalement c'est des groupes de 14 mais on est tout le temps en sureffectif. Pour des enfants de cet âge c'est beaucoup trop. Donc évidemment au niveau de l'accompagnement de l'individualité de l'enfant c'est dur quoi. C'est dur...Le groupe d'enfants que j'ai ont entre 3 et 10 ans...C'est petit.

- 40. Ch : Si tu devais refaire quelque chose l'accompagnement de Norman, que referais-tu différemment ?

- 40. Ed : Tout ce qui concerne la prise en charge au niveau soins, scolaire etc je pense que j'aurais fait pareil car ça lui permis de vraiment bien évoluer... Après c'est au niveau de la relation avec la famille ou l'on aurait pu faire différemment... Avoir plus de liens, peut-être les responsabiliser davantage et adapter notre mode de communication à eux pour permettre une relation de confiance et ainsi travailler les rapports parents/enfants et frères et sœurs sans paraître intrusif ou jugeant ! Après si c'est cet enfant qui m'est venu à l'esprit en premier je pense que c'est parce que justement il fait partie des jeunes dont nous sommes très fiers tant il y a eu de chose mise en place et d'évolution positive de sa part !

(Margot, ME, FRA)

A propos du Québec, le nombre plus important d'occurrences permet tout d'abord d'observer une distribution plus équilibrée. 44% d'entre elles concernent le rapport à autrui, 38% le rapport à l'institution et à l'équipe, le reste étant consacré au rapport à soi.

Signalons d'emblée une aberration mise en évidence grâce au tableau contenant l'ensemble des données recueillies : 8 occurrences concernant des régulations de type RAS au Québec ont été produites par la même professionnelle : Kathleen (TES, QUE). Il est donc difficile de tirer des conclusions solides du pourcentage renvoyant à cette catégorie. A propos des autres pourcentages, constats peuvent être faits que les éducateurs régulent leur activité via une modification de leur travail auprès de l'institution et de l'équipe. Cela s'inscrit dans une certaine cohérence à propos de la circulation intra et interinstitutionnelle de l'activité, via l'organisation du système de management et les outils tel le PIJ. Il s'agit en effet de programmes, outils et pratiques, impliquant l'ensemble de l'équipe, pour soutenir une éventuelle modification de l'activité en fonction du résultat constaté.

- 17. Ch : Ça peut être quoi par exemple comme réajustements ?
 - 17. Ed : [...] Nous dans le fond notre objectif d'été on prend dans le fond ce qui est le plus difficile. On fait des objectifs et tout l'été on va travailler à travers une programmation en fonction de l'année précédente. Exemple mettons : l'année passée au tremplin on avait euh...constaté que le groupe était souvent dans le conflit, assez tendu là...et donc on a travaillé une programmation adaptée à ce problème pendant l'été. On travaillait l'objectif.
 - 18. Ch : Après y avait une évaluation ?
 - 18. Ed : Oui ça se fait l'année suivant. Mais on travaille chacun notre petit objectif au cours des jours avec les enfants. Parce que l'enfant...on met des choses en place dans l'unité pour se rappeler des objectifs de chacun. Mettons ...on met leur nom avec chacun leur objectif. On va essayer de se dire : « ça c'est ton objectif faut travailler ça toi ». « Ah oui c'est vrai ».
- (Jeanne, TES, QUE)

Ici l'éducatrice décrit la conception et l'évaluation de deux types de projets distincts et liés : le programme collectif, conçu à partir d'observations et d'événements ayant eu lieu durant l'année scolaire, et le projet individuel du jeune, comprenant les objectifs que celui-ci doit atteindre via le travail d'éducation. Elle explique la présence et le rappel quotidien de ces objectifs, pour que le jeune puisse en faire une véritable flèche dans son évolution. Il est ici possible de comprendre pourquoi les objectifs et régulations sont autant présents dans les discours québécois, car ce sont véritablement des guides permanents pour la pratique, faisant très régulièrement l'objet d'évaluations et de réajustements. Parce qu'il existe des objectifs de groupe et des objectifs individuels, les régulations suivent la même logique, et, concernent le rapport à autrui, le rapport à l'institution et à l'équipe, en ce que ces dernières encadrent le groupe dans son ensemble et, en fonction de l'atteinte ou non des objectifs, doivent être amenés à faire évoluer leur activité.

11.7.2 Par configurations du PDF.

Tableau n°34 : Configurations du PDF selon le contexte.

Résultats									
Pays	Configuration		PARDO	REFLE	NEUTR	COMPO	EGALI	NEGAT	COLLE
		FRA	3 16,67%	3 16,67%	3 16,67%	4 22,22%	2 11,11%	2 11,11%	1 5,56%
		QUE	0 0,00%	3 4,55%	3 4,55%	28 42,42%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
		Somme	3 4%	6 7%	6 7%	32 38%	2 2%	2 2%	1 1%
PERSO	ATTAC	LIBER	Somme						
0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	18 100%						
9 13,64%	6 9,09%	1 1,52%	66 100%						
9 11%	6 7%	1 1%	84 100%						

En France, le faible nombre d'occurrences renvoyant aux régulations rend l'analyse difficile, notamment le lien avec le paradigme de la forme qui comporte de nombreuses variables. Comme aucune catégorie ne comporte plus de 5 occurrences, la seule perspective est de... Ne pas pouvoir identifier de configuration rassemblant une majorité de discours.

Concernant le Québec, les catégories COMPO, PERSO et POSIT et ATTAC contiennent à nouveau la majorité des occurrences (80%).

11.7.3 Par situation.

En France, le nombre d'occurrences ne permet pas une analyse fiable, en termes d'orientation et de configuration du PDF.

Au Québec :

Tableau n°35 : Orientation de l'activité selon la situation.

Résultats							
Situation	Orientation		RAA	RAI	RAE	RAS	Somme
		EDU	19 45,24%	13 30,95%	4 9,52%	6 14,29%	42 100%
		EVA	10 41,67%	6 25,00%	2 8,33%	6 25,00%	24 100%
		Somme	29 44%	19 29%	6 9%	12 18%	66 100%

Les régulations évoquées en entretien sont orientées vers autrui et vers l'institution. En termes d'évaluation, les individus ont évoqué plus d'occurrences correspondant au rapport à soi, mais le nombre d'occurrences est trop faible pour en tirer des perspectives. L'activité est cohérente entre les deux situations du point de vue des régulations.

Tableau n°36 : Configurations du PDF selon la situation.

Results							
Situation	Configuration		PERSO	COMPO	POSIT	PROFO	BIOGR
		EDU	5 11,90%	15 35,71%	10 23,81%	2 4,76%	3 7,14%
		EVA	4 16,67%	13 54,17%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
		Somme	9 14%	28 42%	10 15%	2 3%	3 5%
CORPS	NEUTR	REFLE	ATTAC	LIBER	Somme		
0 0,00%	2 4,76%	1 2,38%	3 7,14%	1 2,38%	42 100%		
1 4,17%	1 4,17%	2 8,33%	3 12,50%	0 0,00%	24 100%		
1 2%	3 5%	3 5%	6 9%	1 2%	66 100%		

La principale différence entre les deux situations au Québec se situe au niveau du rôle du cadre (POSIT). Il est régulé en fonction du comportement du jeune dans l'accompagnement éducatif, ce qui explique l'écart avec la situation EVA. Nous avons déjà abordé ce point concernant les multiples renforcements et techniques d'impact employés au Québec, pour permettre le

développement chez le jeune de capacités d'auto-contrôle appuyées en fonction de son comportement. Selon la réponse du jeune, le cadre est revu rapidement et réadapté aux problématiques présentées. Il s'agit ici d'un « changement de schème institutionnel ».

Les autres occurrences renvoient plutôt à des boucles courtes, remettant en cause les règles d'action utilisées pour mieux coller à la problématique. Néanmoins, il est intéressant de noter que la boucle longue (modification des invariants opératoires), n'a jamais été évoquée. Ce qui est tenu pour vrai et pertinent est particulièrement solide, dans un maillage complexe de redevabilités institutionnelles et procédures devant permettre la gestion de tout type de situations. Mis à part chez Kathleen (TES), le modèle opératif québécois est particulièrement fort et stable. Les régulations sont elles-mêmes normées et organisées. Elles sont le fruit des interactions constantes entre entités individuelles et collectives.

En France, les régulations concernent majoritairement les règles d'action, et quelques invariants opératoires. Mais le faible nombre d'occurrences rend difficile l'analyse. Il semble que les occurrences dénotent avant tout des démarches et des prises de conscience individuelles.



Synthèse à propos des régulations :

- 1) La variété des régulations est plus importante au Québec et représente une tendance plus lourde dans l'activité, comparativement à la France.
- 2) En cohérence avec les autres éléments de compétence, les régulations au Québec sont dirigées vers autrui majoritairement (comme en France), mais une partie non négligeable de celles-ci sont orientées vers l'institution et l'équipe. Le rôle des psychoéducateurs en explique une partie, le reste peut l'être par la préoccupation institutionnelle de voir le cadre évoluer en fonction des feedbacks de l'enfant. Cela peut aller de l'évolution d'aménagement du contexte (renforcement, émulation...), au transfert d'unité semblant plus adaptée à son comportement. L'orientation des occurrences donne des indications sur le modus operandi de ces adaptations post-activité : l'institution et l'équipe sont impliquées encore une fois dans ces processus.
- 3) En lien avec les objectifs, les régulations au Québec peuvent être individuelles ou collectives, et sont majoritairement explicites.

4) En France, les régulations sont essentiellement individuelles, et concernent le jeune et son comportement. Elles sont le fruit de prises de conscience individuelles, mais ne sont pas régulées explicitement par le collectif de travail.

11.8 A propos des éléments de compétence.

Ce tableau synthétise les analyses construites à propos des compétences correspondantes aux situations « évaluation de la situation » et « accompagnement de l'enfant », en France et au Québec. Nous tentons par ce biais de modéliser la comparaison, et de préparer la discussion.

	Québec. 	France. 
Invariants opératoires.	<ul style="list-style-type: none"> - Données comportementales et personnelles nourrissent l'activité. - Le comportement est une action rationnelle produit de réflexions cognitives qu'il s'agit de modifier. - Importance de l'environnement et des interactions, dans une logique pragmatique. - L'institution et l'équipe sont garante de ces dynamiques. - Les invariants sont partagés par la majorité des professionnels (modèle opératif). 	<ul style="list-style-type: none"> - Principalement dirigés vers l'enfant. - Psychologie des profondeurs et questions biographiques apportent des éléments tenus pour pertinents dans l'analyse des situations. - Subordination à la relation de l'institution et des règlements.
Inférences.	<ul style="list-style-type: none"> - Le comportement de l'enfant infère des modifications de l'activité pendant son déroulement. - Les inférences sont orientées vers l'équipe et l'institution, le comportement du jeune pouvant engendrés d'importantes et rapides adaptations, voire un changement, de dispositifs d'accueil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le comportement de l'enfant infère des modifications de l'activité pendant son déroulement. - Les inférences sont orientées majoritairement vers l'enfant.

Règles d'action.	<ul style="list-style-type: none"> - Les règles d'action (en particulier les procédures), sont réparties dans leur orientation vers l'enfant, l'équipe et l'institution. - Les règles d'action sont particulièrement explicites et partagées par l'ensemble des encadrants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il existe peu de règles d'action explicites et partagées collectivement. - Les éducateurs construisent majoritairement leurs règles d'action, orientées vers l'enfant principalement.
Outils.	<ul style="list-style-type: none"> - Les outils sont standardisés, via des références universitaires et théoriques explicites. - L'attachement et le cognitivo-comportementalisme constituent deux socles importants de ces outils. - Des outils permettent la rapide circulation des informations (PIJ). - Les outils sont orientés vers l'enfant, mais également vers l'équipe (psychoéducateurs) et l'institution. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les outils sont principalement « faits-maison », et adaptés selon la volonté des professionnels et de l'institution. - Les outils permettent une certaine rationalisation de la vie quotidienne, notamment le rassemblement d'informations utiles à propos des enfants suivis « en référence ».
Objectifs.	<ul style="list-style-type: none"> - Il existe des objectifs individuels et collectifs précis (discrimination du public selon ses caractéristiques). - Les occurrences sont orientées vers l'enfant, mais également l'équipe (psychoéducateurs : SAC) et l'institution. - La conversion est un objectif important dans l'activité : acquisition de capacités d'auto-contrôle dans un objectif d'insertion au sein de la communauté. 	<ul style="list-style-type: none"> - La majorité des objectifs est individuelle et concerne l'enfant. - L'objectif principal est de « faire domaine », à partir de l'établissement de relations interindividuelles de confiance avec les enfants (accueil non discriminé au sein des structures).
Régulations.	<ul style="list-style-type: none"> - Il s'agit d'une tendance importante dans l'activité comparée à la France. - Les occurrences sont dirigées vers l'enfant, l'équipe et l'institution. Elles peuvent être individuelles et collectives, selon les objectifs, et sont majoritairement explicites. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les régulations sont essentiellement individuelles, et concernent le jeune et son comportement. - Les régulations sont le fruit de prises de conscience individuelles, mais ne sont pas régulées explicitement par le collectif de travail.

Chapitre 12 : Études de cas.

Nous présenterons dans cette partie quatre entretiens, deux menés en France, deux autres au Québec, dans le but de représenter nos deux compétences centrales décrites au sein de ces discours. Par ce travail, nous souhaitons donner plus de corps à notre analyse qualitative et montrer l'articulation des compétences, dans une approche se voulant complémentaire à l'analyse thématique, et en tentant d'appréhender certains entretiens directement à partir des informations fournies par quatre individus. Parce que l'analyse thématique nivelle toute caractérisation individuelle (Blanchet, 2010), une telle réflexion abordera *a contrario* les données via la perspective cognitive d'individus avec leurs processus propres.

Leyens et Scaillet (1983 : 185) donnaient ce titre évocateur à l'un des chapitres de leur ouvrage : « un exemple vaut mieux que dix preuves statistiques ». Nous reprenons cette proposition, en tentant de synthétiser et de rendre la réalité décrite par certains acteurs plus facilement compréhensible, à partir d'un matériau d'entretien particulièrement foisonnant.

Nous amorçons ce chapitre par l'étude de cas d'une éducatrice québécoise, qui, sans trop nous avancer, fait état d'un positionnement et une réflexion unique au sein de notre échantillon, tout en pouvant être reliée aux formes de l'échange décrites précédemment.

12.1 Kathleen, éducatrice spécialisée québécoise.

Kathleen est âgée de 45 ans. Elle est titulaire d'un diplôme en Techniques d'éducation spécialisée, mais, comme les autres professionnels interviewés de son niveau de qualification, elle se désigne en tant qu'éducatrice spécialisée. Elle évolue au sein d'une structure « santé mentale », pour des jeunes de 12 à 14 ans, et ce depuis plusieurs années. Elle décrit son travail auprès de Jack, âgé de 15 ans. Ce dernier est accueilli en « Centre Jeunesse » depuis l'âge de 4 ans. Il est placé jusqu'à sa majorité, possibilité légale n'existant pas en France. Il évoluera donc en structure jusqu'à ses 18 ans. Les motifs de son placement sont multiples. Le premier motif semble l'inaptitude de sa mère à lui offrir un environnement d'éducation sécuritaire. En effet,

Kathleen nous explique que la mère de Jack souffre de toxicomanie, avec itinérance (errance) et des doutes quant à une probable prostitution. Son père est absent. Les relations de Jack à cet entourage particulièrement instable auraient ainsi provoqué une instabilité psychiatrique et affective, dont les signes se sont exprimés très tôt. Ceci a justifié un placement dès l'âge de 4 ans. Il a donc un historique très important au sein de la protection de la jeunesse. Selon Kathleen, cela se matérialise par de nombreuses évaluations, en particulier autour des questions de sécurité affective et de troubles de santé mentale. Également, la question de l'équilibre émotionnel est au cœur de l'accompagnement. La relation de confiance avec l'autre, notamment l'adulte, semble représenter un défi de taille, dans lequel les mesures disciplinaires s'inscrivent, selon Kathleen, en faux. En effet, Jack a posé de sérieux problèmes de comportement, ayant amené les professionnels à mettre en place des mesures de contention physiques. Ces derniers se sont lassés rapidement de l'absence de résultats, à partir des méthodes comportementales traditionnelles. C'est ici que Kathleen nous décrira comment elle a fait évoluer la prise en charge, en osant dépasser le cadre et les pratiques classiques d'intervention. Étudions tout d'abord son cadre d'intervention spécifique, les structures au Québec étant conçues pour répondre à certains types de besoins en fonction du comportement des individus.

Il est tout de suite notable que Kathleen a commencé sa carrière au sein d'un lieu de vie de la protection de la jeunesse, mais que des divergences d'opinion concernant les pratiques majoritaires l'ont amenée à partir travailler ailleurs. Elle est revenue ensuite évoluer dans des circonstances professionnelles lui convenant mieux.

Nous procéderons à son étude de cas en utilisant les catégories issues de la compétence, et à partir du codage des occurrences regroupé et traité dans l'analyse thématique.

L'invariant opératoire prépondérant dans la conceptualisation de l'activité de Kathleen est fourni par la théorie de l'attachement (Bowlby, 2002). Qu'il s'agisse de l'évaluation de l'enfant, c'est-à-dire du diagnostic concernant ses aptitudes à établir une relation saine avec l'adulte et ses pairs, ou de l'accompagnement dans la recherche de lien et la sécurité affective, Kathleen mobilise et connaît parfaitement la théorie de l'attachement. Elle sera d'ailleurs la seule éducatrice à présenter précisément ce cadre théorique majeur promu par la loi de 2006 à propos de la protection de la jeunesse :

- 48. Ed : Oui tout à fait. En fait la théorie se base sur le fait qu'en très bas âge, on parle de 0 à 4 ans ou 0 à 6 chez certains enfants, l'enfant va développer une réaction à l'adulte qui l'entourne, selon la capacité de confiance qu'il peut donner à cet adulte-là. Donc on a différents types d'adulte, qui vont donner différents types de sécurité affective. Y a aussi

certaines situations dans la vie qui vont créer une aliénation dans notre capacité à être en sécurité. A partir de ce moment-là, on va développer des...des patterns...des routines et des mécanismes d'adaptation, qui vont nous permettre de mieux vivre avec l'environnement avec lequel on a peu confiance finalement. Par contre ça va venir biaiser toutes les relations qu'on va avoir parce qu'on est toujours en mécanisme de défense en fonction de...Et ça l'adulte...tout le monde a une couleur au niveau de la sécurité affective, basé sur ce qu'il a vécu et avec qui il le vit. Et pour l'adulte c'est vraiment de cibler quelle est cette couleur-là de l'enfant, quel mode de réaction il a développé en fonction de la confiance qu'il a aux gens et comment il va dévier pour qu'il fasse confiance à l'adulte quand même.

(Kathleen, TES, QUE)

Le lien est aisément repérable entre cette source de conceptualisation de l'action, et ce que Kathleen présente comme des postures de résistance face aux pratiques majoritaires inspirées du comportementalisme opérant (Skinner, 1971). Notons qu'elle associe plus cette posture à des convictions et des croyances personnelles, qu'à la prescription légale offerte par la Loi de 2006. D'ailleurs, c'est parce que cette approche était une composante importante de son identité professionnelle en début de carrière qu'elle s'est vue contrainte de démissionner. Kathleen développe, à propos du jeune et de son accompagnement, un ensemble d'éléments tenus pour pertinents combinant théorie de l'attachement et zone proximale de développement (ZPD). Bien qu'elle n'exprime pas directement ce dernier concept dans l'entretien, plusieurs de ses interventions s'ancrent dans cette idée, notamment l'adaptation de l'action d'intervention aux possibilités, besoins, et au niveau du développement de l'enfant en question :

- 39. Ch : Tu dis donc que la rotation des éducateurs n'était pas efficace ?

- 39. Ed : On n'était pas à lire la vraie problématique de Jack, qui ne faisait pas confiance en personne, à part moi. Et même lui-même ne se faisait pas trop confiance donc il se réfugie dans un milieu imaginaire. Et quand tu disais comment on a adapté, on a adapté l'horaire pour que ce soit plus facile pour lui, on a adapté des règles pour que ce soit plus facile pour lui. Et surtout c'est que je...dans mon discours je lui disais tout le temps que quand il ne réussissait pas quelque chose et se retrouvait dans une situation où il pouvait y avoir des conséquences, non seulement 90% du temps je ne lui donnais pas de conséquence mais je lui disais : « si t'as pas réussi c'est de ma faute, c'est moi qu'ai mal évalué ce que t'étais capable de faire ». « Faut que j'adapte ce que t'es capable de faire et c'est mon travail à moi en tant qu'adulte, de te demander des choses que tu as la capacité de faire ». « Si je te demande quelque chose que tu ne peux pas faire, je ne peux pas te punir si tu ne réussis pas c'est illogique ». « Si tu nous dis que ça fait trois jours que tu ne vas pas à l'école pour une raison que je ne comprends pas, moi je te donne une conséquence parce que tu ne vas pas à l'école, plutôt que de comprendre ce qui t'empêche d'aller à l'école, c'est ma responsabilité d'adapter la situation ».

(Kathleen, TES, QUE)

Le lien entre zone proximale de développement et théorie de l'attachement est intéressant, en particulier leur construction éthologique. Comprenons avec Kathleen que l'étayage d'éducation doit être suffisamment sécuritaire, en particulier via la communication, pour autoriser l'enfant à

sortir de ses *captations* (Marpeau, 2011). Elle combine la sécurité affective, chère à la théorie de l'attachement, avec son rôle professionnel de stimulation et d'orientation de l'enfant, dans ce qui est identifié en tant que marges de manœuvre et de progression. Elle n'hésite pas à admettre auprès du jeune son erreur d'appréciation en cas d'échec. Elle utilise ensuite ces réflexions pour réguler son action, et mieux s'adapter aux capacités et difficultés du jeune, notamment la gestion problématique des émotions, et les obstacles importants à l'établissement d'une relation de confiance.

Les inférences exprimées par Kathleen concernent plusieurs dimensions concernant le groupe d'enfants, en particulier sa taille et ses caractéristiques. Elle établit clairement une corrélation négative entre la qualité de son accompagnement (toujours à l'aune de la théorie de l'attachement), et le nombre d'enfants accueillis. De même, la lecture des particularités de la population accueillie (rappelons qu'il s'agit d'une unité « santé mentale ») via la grille de l'attachement vient nourrir les adaptations en situation.

A propos des règles d'action, l'on retrouve les obligations et procédures communes à l'ensemble des professionnels interviewés, en particulier envers l'institution (évaluation, MCI...) et Kathleen décrit de quelle manière elle les sélectionne et les utilise en fonction de sa compréhension de l'attachement et de la sécurité affective.

Il en va de même concernant les outils. Qu'il s'agisse du PIJ, des évaluations standardisées ou des outils construits en lien avec l'université, Kathleen mobilise la palette correspondant le mieux à ses besoins en termes d'évaluation et d'accompagnement. Elle en profite pour nous signaler la pertinence dans ses pratiques de ces outils, en ce qu'ils permettent d'établir un diagnostic précis puis de produire ensuite une activité d'éducation adaptée. On reconnaît ici l'enchevêtrement entre nos deux compétences, et comment Kathleen intègre l'évaluation comme règle d'action et outil de l'accompagnement, et les éléments fournis par ces évaluations comme tenus pour vrais et pertinents dans l'accompagnement. De même, les régulations de l'accompagnement sont autant schèmes que l'on peut relier à la compétence d'évaluation... Kathleen adaptant son activité *a posteriori* en fonction d'une lecture combinant attachement et ZPD.

A propos des objectifs, on retrouve de façon tout à fait cohérente l'importance de la construction de liens sécurisés et significatifs avec l'adulte, dans une autre optique, peut-être plus politique, de renforcer l'autonomie des individus afin qu'ils n'aient plus besoin à l'avenir des services sociaux. Il s'agit d'ailleurs d'une importante interrogation actuelle au Québec, de nombreux

jeunes sortant du système de la DPJ se retrouvant ensuite en situation d'errance et d'itinérance (ENAP, 2019). Nous n'avons pas creusé le lien établi par Kathleen entre le travail sur la sécurité affective et l'autonomie, voire l'indépendance, trois concepts pouvant sembler antagonistes. Néanmoins, nous avons présenté que l'autonomie, en Amérique du Nord, doit être comprise comme devant s'ancrer dans des dynamiques collectives. La notion de liberté est centrale dans cette compréhension des rapports sociaux. Kathleen elle-même est dans une dynamique semblant aujourd'hui complètement adaptée à son organisation (en termes de prescriptions, d'outils et de procédures), tout en défendant une certaine autonomie quant à ses positionnements éducatifs. Les stratégies qu'elle dégage pour défendre son approche sont intéressantes, en ce qu'elles se nourrissent des derniers textes de lois, formations et recherches, des caractéristiques du public, et des échecs multiples de ses collègues ! Kathleen est tout à fait habitée par ces questions de sécurité affective. Selon elle, le comportementalisme opérant reculant progressivement, en particulier dans les unités « santé mentale », sous les coups de butoir des approches plus douces et compréhensives. Notons que ceci s'est fait au prix d'une régulation en boucle longue (Coulet, 2011) menée par Kathleen en amont et exprimée en fin d'entretien :

- 57. Ch : Par rapport à Jack et si tu devais refaire quelque chose différemment aujourd'hui, qu'est-ce que ce serait ?

- 57. Ed : Ben en fait je pense que le travail aurait dû se faire différemment beaucoup plus jeune et depuis le début. Je pense que ça a été comme une sorte de boule de neige qui a créé l'ampleur de la situation avec Jack. Mais ce que moi personnellement j'aurais dû faire, ça m'a pris du temps à comprendre... à être capable de prendre sur moi autant, qu'on devait faire pour Jack parce qu'on a beau maîtriser la sécurité affective et la théorie de l'attachement, euh...prendre sur soi dans le quotidien alors qu'un jeune fait des choses que t'as l'impression que c'est de la provocation...c'est un défi que j'aurais aimé comprendre plus rapidement.

(Kathleen, TES, QUE)

Pour modéliser les compétences décrites, nous nous inspirons d'un *modèle de description analytique d'une compétence générique d'un psychologue*, présenté par Coulet (2016 : 21). Les zones grisées correspondent à une absence d'occurrences dans l'entretien.

Tableau n°36 : Illustration des compétences décrites dans l'entretien de Kathleen à propos de Jack (TES, QUE).

<p>Compétences/ Situations.</p> <p>Composantes impliquées dans la mobilisation de la compétence.</p>	<p>Compétence : Évaluation de l'enfant.</p>	<p>Compétence : Accompagnement de l'enfant.</p>
<p>Fondements conceptuels de l'activité (invariants opératoires).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informations concernant l'âge et le comportement de l'enfant. • Théorie de l'attachement et sécurité affective. • Un diagnostic pertinent permet une intervention pertinente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilisation de la théorie de l'attachement et sécurité affective (auprès des plus jeunes). • Ne pas perturber le lien pendant l'accompagnement. • Individualisation de l'accompagnement est prioritaire. • Adaptation à la ZPD de l'enfant. • Ne pas aller à l'encontre de ses croyances (position critique face à un modèle dominant). • Ne pas être dans le conditionnement de l'enfant. • L'évolution des publics provoque l'évolution des pratiques.
<p>Inférences.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prise en compte de l'urgence de la situation. • Prise en compte des caractéristiques de la population accueillie. • Prise en compte des rapports des professionnels de santé. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prise en compte des rapports des professionnels de santé. • Prise en compte de la taille du groupe.

Règles d'action.	<ul style="list-style-type: none"> • Procédure sur les informations concernant le dossier. • Ne pas refaire les évaluations déjà mises en place. • L'évaluation doit se faire un à trois mois après l'arrivée du jeune. • Mobilisation d'évaluations standardisées et adaptées à la population. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procédure standardisée concernant l'organisation du temps de travail (1 jour par semaine « hors-plancher », temps individuels...). • Procédure MCI mobilisable en cas de comportements violents.
Artéfacts.	<ul style="list-style-type: none"> • Point Information Jeunesse. • Grilles d'évaluations standardisées. 	
Objectifs.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité de créer un lien significatif avec l'adulte. • Faire confiance à l'adulte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Retour au domicile. • Renforcement de l'autonomie et indépendance par rapport aux services sociaux. • Capacité de créer un lien significatif et sécurisant avec l'adulte. • Faire confiance à l'adulte.
Régulations.		<ul style="list-style-type: none"> • Boucle courte : Adaptation des règles de comportement et des horaires, à la ZPD de l'enfant.
	<ul style="list-style-type: none"> • Boucle longue : écart entre l'objectif initial et l'évolution du jeune. – évaluation tout au long de l'accompagnement. 	

12.2 Mariana, psychoéducatrice québécoise.

Mariana est psychoéducatrice. Âgée de 26 ans, elle est en début de carrière (à peine une année d'expérience professionnelle après sa maîtrise). Nous discutons pendant l'entretien de la situation de Miralem, 16 ans, et du travail d'éducation mis en place par Mariana auprès de lui.

Miralem a été placé à l'âge de 11 ans. Le motif principal évoqué de son placement est à chercher dans des négligences au sein de son domicile. Nous n'avons pas de détail à ce propos, car Mariana s'attarde plutôt à décrire les comportements particulièrement difficiles proposés par Miralem, notamment à l'école, et ayant déclenchés le placement, ses parents étant complètement dépassés.

Mariana décrit l'accueil et l'évaluation de Miralem, via la passerelle ACCES (ou procédure SP128). Il s'agit d'un regroupement de professionnels, ayant accès aux informations concernant la situation, et se réunissant, rapidement au besoin, pour évaluer les demandes et besoins d'orientation. Il s'agit, ni plus ni moins, de l'instance chargée de mesurer l'adéquation entre les objectifs de travail du jeune, et les modalités d'accompagnement au sein des structures de la DPJ. En l'occurrence, la passerelle a indiqué, à la vue de nombreuses données impliquant l'environnement, l'implication des parents et le comportement de Miralem. C'est à la suite de ces réflexions qu'il est accueilli dans un centre de réadaptation, structure constituant le bout de chaîne de l'arsenal institutionnel de la DPJ en termes d'encadrement dynamique. Selon Mariana, elle est alors chargée de mesurer et organiser cette adéquation, entre l'individu, et l'organisation institutionnelle.

Au sein de sa structure, les pratiques et outils employées « classiquement » au sein de la protection de la jeunesse y sont mobilisées dans une intensité particulièrement forte. Comportementalisme opérant et « éducation spécialisée explicite⁴³ » : deux termes pouvant tout à fait convenir aux pratiques décrites lors de notre entretien avec Mariana. Celle-ci travaille dans un centre de réadaptation, c'est-à-dire auprès d'un public au comportement particulièrement sensible. Comme nous l'avons vu précédemment, le public accueilli au sein des lieux de vie de la protection de la jeunesse est discriminé selon ses habiletés sociales, son sexe et son âge. Bien que l'ensemble des professionnels rencontré semble concerné dans ses pratiques par l'approche comportementaliste, l'intensité de la mobilité des outils de régulation comportementale varie selon le degré de difficulté des individus dans leurs relations à autrui. En centre de réadaptation, celui-ci est considéré comme particulièrement important, et Mariana nous offre un accès détaillé de ce qui est mis en place pour mettre au travail les jeunes accueillis.

Comme nous allons le développer, les invariants opératoires évoqués renvoient au comportementalisme, et à la structure générale de la psychoéducation. Concernant cette dernière, Mariana mobilise les différents éléments de la structure générale de Gendreau (2001) (objectif, environnement, procédures, mises en interaction...), en particulier la pertinence de la routine et de la programmation dans la structuration des jeunes. Ce travail est dédié à un objectif principal de renforcement individuel, marqué par les systèmes d'émulation et les techniques d'impact, fortement utilisées dans les « contextes à dynamique élevée. »

⁴³ Néologisme inspiré par la pédagogie explicite, et renvoyant à un courant notamment développé par Madeline Cheek Hunter (1916–1994)

D'un point de vue des formes de l'échange, nous sommes bien dans une perspective d'individualisme positif, dans lequel les compétences et habiletés doivent être renforcées avec pour but une participation constructive au collectif. Les techniques formelles et explicites d'élaboration groupale sont évoquées, en l'occurrence pour les filles.

Nous notons que Mariana évoque dans l'entretien la formation d'une certaine « culture » professionnelle commune à l'ensemble des salariés de la DPJ, via plusieurs processus. Tout d'abord, elle explique que les premiers temps d'emploi (deux ans) sont constitués de temps de remplacements dans divers lieux, via des listes d'appel activées par l'administration pour pallier des absences ou renforcer des équipes.

- 3. Ch : Alors tout d'abord est-ce que tu m'expliques ce que tu fais comme travail en tant que psychoéducatrice dans les lieux de vie de la protection de la jeunesse ?
- 3. Ed : Oui pas de souci. Alors moi j'ai commencé comme tout le monde sur les listes de rappel pendant deux ans...du coup j'ai visité pas mal de lieux et de milieux. Ça aide vraiment pour l'intégration et comprendre comment tout cela ça fonctionne là. (Mariana, PE, QUE)

Un(e) professionnel(le) a ainsi l'opportunité de découvrir et de s'adapter à une multitude d'individus et d'environnements avant d'être titularisée au sein d'une structure. Cette initiation est-elle pour l'administration l'occasion de tester les individus dans leurs capacités, et dans leur loyauté ?

De même, Mariana évoque la tenue d'ateliers de discussions entre jeunes professionnels en début de carrière, pour discuter des situations à partir de la structure d'ensemble de la psychoéducation. Ces différentes instances participent à l'élaboration de structures et de pratiques communes, bien que Mariana explique plus tard que la flexibilité est possible dans la programmation. Concernant Miralem, il n'est pas possible de la constater, la routine étant particulièrement détaillée. Notons que Mariana articule son activité autour des objectifs, éléments centraux dans la structure d'ensemble :

- 20. Ed : [...] Moi l'important c'est que j'atteigne mes objectifs peu importe comment.

Cette proposition peut paraître difficilement cohérente avec l'ensemble des outils et procédures, techniques et paradigmes utilisés, dans un quotidien routinisé et programmé. Peut-on y voir l'émergence de la norme d'internalité (Dubois, 2009), ou une défense l'autonomie professionnelle dans un contexte pourtant particulièrement normé ?

Mariana développe des inférences dans l'activité, à partir du sexe des enfants. L'accompagnement des garçons n'est pas semblable à celui des filles.

- 19. Ch : Il y a des différences selon le sexe aussi ?

- 19. Ed : Oui par exemple les filles on travaille plutôt la gestion de la sphère de la vie privée...par exemple on les assoit en comité et on discute de l'ordre de passage des douches, ou du téléphone. C'est vraiment un lieu et un temps où on peut développer l'empathie...elles se mettent dans la place des autres. Avec les filles on travaille vraiment beaucoup ça...notamment le développement moral...parce qu'on se rend compte que souvent elles en manquent...et l'impact sur le groupe de leur comportement. Pour certains jeunes c'est vraiment un défi mais pour certains ce n'est pas nécessaire.

(Mariana, PE, QUE)

Cette proposition autour d'un travail mis en place selon des variables sexuelles est la seule occurrence du genre dans les discours recueillis. Les filles sont plutôt accompagnées autour des questions de vie privée, d'empathie, de solidarité et de moralité, quand les garçons se voient proposer des « contrats comportementaux ». Ces éléments correspondent au paradigme de l'Approche par la Communauté Juste (ACJ), cherchant à intervenir sur les habiletés sociales via la création d'un collectif apaisé et solidaire (Jennings, Kilkenny et Kohlberg, 1983). Plus généralement, l'accent est mis sur les caractéristiques personnelles, et les comportements sociaux engendrés par les individus. Dans un centre comme celui dans lequel évolue Mariana, l'on comprend que l'accompagnement est conçu pour répondre aux comportements asociaux et délinquants, avant ce qui serait plutôt du ressort de la carence affective ou du ressenti abandonnique.

Nous n'avons pas trouvé de recherche et article corroborant le nombre de 40 heures par semaine de contact des jeunes avec les outils cognitivo-comportementaux évoqué par Mariana, mais selon son discours, le travail d'accompagnement s'ancre fortement dans cette perspective. Les procédures et outils se rattachent tout à fait au comportementalisme, et à ce que nous pourrions désigner comme une « psychoéducation explicite », bien qu'un tel terme soit à la limite du pléonasme...

- 20. Ch : Avec les garçons comme Miralem vous travaillez plutôt quoi ?

- 20. Ed : On est vraiment sur la base de contrats comportementaux, le développement des habiletés, de la possibilité de régulation des jeunes...y a un outil qu'on utilise beaucoup c'est la grille d'auto-évaluation...tu fais un comportement, y a des conséquences, à la base y a des pensées rationnelles qui t'ont amené à faire ce comportement...on cherche l'empowerment. C'est des moments qui reviennent beaucoup. Y a eu par exemple une recherche qui a montré que dans les centres de réadaptation un jeune est en contact 40 heures par semaine avec les outils cognitivo-comportementaux. C'est vraiment présent dans tous les temps.

(Mariana, PE, QUE)

Il s'agit en effet d'un accompagnement hyper structuré et guidé. Rappelons que Mariana n'est pas SAC, et qu'elle est sur le terrain à partager le quotidien des jeunes. L'importance des

renforcements positifs individuels est expliquée, mais aussi celle des interactions de groupe pour évaluer les habiletés, des procédures (SP128, OMEGA, ACCES...), auxquelles l'ensemble des professionnels est formé.

- 30. Ch : C'est quelque chose pour lequel tu es formée ?

- 30. Ed : On est tous formé...Mais les moyens sont différents selon les structures...en termes d'agents et de locaux...mais on est tous formé. OMEGA tu connais ? Pour des jeunes comme Miralem qui ont un potentiel de dangerosité c'est indispensable. Mais je suis régulièrement blessée parce qu'il faut que je fasse des contentions. Je déteste faire ça mais des fois c'est nécessaire...après OMEGA y a tout un programme avant la contention autour de la pacification...C'est quand même ça avant tout.

(Mariana, PE, QUE)

Concernant les outils, Mariana explique qu'ils sont omniprésents au cours de l'accompagnement. Cela commence bien entendu par le PIJ, contenant l'ensemble des informations et données concernant l'enfant et disponibles au sein de la DPJ. Les procédures et formations sont également citées comme ressources importantes dans l'activité. Mariana se concentre sur l'efficacité des processus, via l'utilisation répétée de renforcements, négatifs et positifs. Les objectifs sont explicites et liés au comportementalisme, dans un contexte fortement lié à l'individualisme positif : développer les habiletés individuelles dans une optique de vie sociale adapté.

Ces propositions sont bien entendu tout à fait cohérentes avec l'ensemble des discours recueillis au Québec. Mariana explique tout de même qu'elle dispose de marges de manœuvre dans cet environnement hyper-structuré et balisé, et souligne l'intérêt présenté par diverses instances au sein de sa structure pour qu'elle puisse, au besoin, souffler. Mais en fin d'entretien, elle admet tout de même que les nombreuses tâches administratives sont éprouvantes, notamment depuis la mise en place de délais temporels et une certaine recherche d'efficacité. En effet, il n'est parfois pas possible de garder un enfant suffisamment de temps avant qu'il ne regagne sa famille, au risque de « reprendre sa place systémique ». Selon Mariana, Miralem répond quant à lui positivement à l'accompagnement et devient progressivement moteur dans le groupe. Il est envisagé un transfert prochain dans un foyer de groupe, c'est-à-dire une structure aux modalités disciplinaires et éducatives moins intenses. La stratégie d'accompagnement par l'objectif et l'efficacité présenterait-elle selon Mariana certaines limites ?

Tableau n°37 : Illustration des compétences décrites dans l'entretien de Mariana à propos de Miralem (PE, QUE).

<p>Compétences/ Situations.</p> <p>Composantes impliquées dans la mobilisation de la compétence.</p>	<p>Compétence : Évaluation de l'enfant.</p>	<p>Compétence : Accompagnement de l'enfant.</p>
<p>Fondements conceptuels de l'activité (invariants opératoires).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture des écrits formels. • Importance des interactions avec l'environnement. • Motifs de compromission relationnels. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportementalisme opérant. • La routine est sécurisante mais ne peut pas être une fin en soi. • Ne pas défaire l'intervention d'un collègue même si l'on n'est pas d'accord. • Importance de la diversité des compétences professionnelles. • Structure d'ensemble de la psychoéducation. • Prendre le temps avec l'enfant.
<p>Inférences.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Adaptation à la routine et à la programmation par le jeune. • Sexe des enfants.
<p>Règles d'action.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procédure SP128. • Discussion avec le TS et le SAC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rédaction de plan d'intervention. • Discussion de groupe. • Contention individuelle. • Procédure OMEGA.
<p>Artéfacts.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Point Information Jeunesse. • Passerelle ACCES. • Grille d'auto-évaluation. • Entretiens réguliers. 	<ul style="list-style-type: none"> • Point Information Jeunesse. • TCC pour les garçons et approche développementale pour les filles. • Supervisions. • Hiérarchie. • Agents d'intervention. • Renforcement positif.

Objectifs.	<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir l'équipe. • Evaluer le rapport du jeune à l'environnement et ses habiletés sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place le « vécu partagé ». • Maintenir la routine et la programmation. • Soutenir l'équipe. • Pour les filles : développement vie privée et sphère morale. • Pour les garçons : comportements et habiletés sociales. • Empowerment et autonomie. • Réadaptation. • Faire revenir le jeune en foyer de groupe, puis en famille. • Gestion de la colère.
Régulations.		<ul style="list-style-type: none"> • Changement d'activités si les objectifs ne sont pas atteints.

12.3 Miloch, moniteur-éducateur français.

Miloch est moniteur-éducateur. Il est âgé de 32 ans et travaille au sein du foyer depuis 3 ans. Notre discussion s'est organisée autour de l'accompagnement de Leslie, 15 ans. Ce suivi avait déjà fait l'attention d'un intérêt particulier de la part de Miloch dans le cadre de la VAE ayant amené son obtention récente du diplôme de ME.

Leslie est une jeune fille en situation de handicap et âgée de 15 ans donc. Elle est dans ce cadre accueillie dans un Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique (ITEP). Ce type d'établissement propose un ensemble de modalités d'accompagnements favorisant le soin et le traitement des troubles de la conduite et du comportement. Les jeunes y sont admis sur orientation de la MPDH, parce que l'impact des troubles est jugé tellement envahissant qu'il inhibe toute possibilité d'apprentissage, et est donc considéré comme handicap. Cette prise en charge vient en complément du foyer accueillant Leslie au quotidien, dans lequel évolue Miloch, et d'une scolarisation à temps partiel dans une école classique. Leslie présente de nombreux soucis comportementaux, se matérialisant par des fugues, des « bêtises », et une incapacité à investir positivement les structures et professionnels l'entourant. Miloch nous

décrit par exemple un épisode de garde à vue suite à des vols, ainsi que des tendances à fréquenter des personnes l'influençant négativement.

Plus précisément et autour de la classe de situations correspondant à l'évaluation, Miloch décrit qu'il a contacté les partenaires, mobilisé l'outil-projet, et consulté le jugement pour se faire une opinion de Leslie. L'Aide Sociale à l'Enfance semble avoir été mobilisée également en tant que ressource par Miloch. Rappelons qu'il s'agit de l'organisme prescripteur, à partir du jugement du Juge des Enfants. Ils sont donc censés être en possession des informations ayant abouti à l'évolution de la situation du jeune et à sa prise en charge par la protection de l'enfance. Lorsque nous abordons les régulations concernant l'évaluation de la jeune, Miloch explique qu'il pense s'être trompé radicalement d'approche, en faisant essentiellement appel à son expérience passée en Protection Judiciaire de la Jeunesse, au sein d'un Centre Éducatif Fermé (CEF). Et de fait, la jeune accompagnée présente une déficience intellectuelle et donc un handicap, et est donc particulièrement éloignée des comportements et réflexions cognitives des jeunes accueillis en CEF. C'est-à-dire que ses difficultés sont moins le fruit de pulsions délinquantes et anti-sociales que d'une incapacité à contrôler et exprimer ses émotions, ainsi qu'à canaliser sa frustration.

- 13. Ed : Je n'ai peut-être pas assez analysé la jeune fille... Analyser par rapport à ses demandes, à ses capacités. Juste par rapport à ça, je voyais ben...je ne voyais pas un petit peu...pour moi c'était une jeune fille euh...euh en pleine possession de ses capacités. Alors que non parce qu'elle a une notification MDPH et parce qu'elle était diagnostiquée un petit peu déficient. Et donc moi je venais à la base de Centre Éducatif Fermé et avant ça j'étais agent de développement social dans les quartiers...donc euh...c'était une autre problématique. Et fallait prendre une autre façon euh...cette problématique-là. Euh...parce qu'ils sont, pour la plupart, en totale possession de leurs capacités...Donc euh...quand on leur parlait, quand on leur expliquait des choses, ils étaient en capacité de comprendre. C'est déjà une fille elle...moins. C'était un peu plus difficile pour elle, fallait adapter les mots, adapter notre comportement, passer par d'autres chemins, plus simples pour elle, pour qu'elle puisse comprendre un petit peu où est-ce que je voulais en venir etc. Donc du coup euh...je prenais euh...enfin je parlais avec cette fille euh...avec des mots un peu trop élaborés ou euh...des explications un petit peu trop élaborées pour elle. Donc elle me disait « oui » pour je ne pense pas perdre la face voilà...je n'ai pas compris ce qu'il y avait en-dessous de tout ça. Et euh...enfin quand on continuait je voyais qu'elle faisait les mêmes bêtises ou qu'elle gardait les mêmes façons de faire.
(Miloch, ME, FRA)

Nous proposons les hypothèses suivantes : soit ce versant de la personnalité de la jeune n'a pas été mentionné et développé par les partenaires dans leur présentation à Miloch et ses collègues, ce qui paraît complexe vu que la jeune bénéficie d'une orientation de la MDPH et se rend en ITEP, soit Miloch n'a pas souhaité utiliser (délibérément ou non) ces données dans la construction de son activité. Sans doute est-ce en lien avec les objectifs de son évaluation :

- 6. Ch : Ça marche ! Leslie. Alors Leslie...euh...tu l'as rencontrée à son arrivée Est-ce que tu peux m'expliquer comment tu as analysé sa situation...

- 6. Ed : Au début euh...étant donné que c'était...c'était une jeune euh...une jeune euh...de 15 ans. Elle avait 15 ans, sur le groupe des aînés, elle n'était pas encore dans la recherche de...de réorientation, de réinsertion. Parce qu'elle avait déjà dans un ITEP. Le problème était juste, venant d'elle, de euh...trouver euh...qu'elle puisse être régulière parce qu'elle faisait des fugues à ce moment-là, parce qu'elle faisait des bêtises etc. Donc pour le moment on y a été par étapes. Euh...avant de savoir où est-ce qu'elle voulait aller, déjà euh...déjà savoir si elle voulait rester euh...dans l'établissement. Donc on a travaillé là-dessus. Euh...C'était le travail de...euh...se réapproprier de l'endroit parce que ça se passait mal, parce que les éducateurs se prenaient la tête avec elle enfin...donc voilà. Euh...pour prendre confiance en elle et reprendre confiance en l'endroit où elle est.
(Miloch, ME, FRA)

Nous comprenons dans cet extrait que l'objectif premier auprès de Leslie a été dans un premier temps l'intégration au foyer, en tant qu'entité de vie quotidienne et collective. Dans une telle dynamique, l'intégration des normes et valeurs institutionnelles (pas uniquement disciplinaires, mais aussi en termes de se sentir chez soi et d'investir le lieu), pourrait aisément être prioritaire sur les considérations autour des caractéristiques individuelles et comportementales de la jeune. L'appartenance au domaine constitue ici une priorité. Cela nous amène donc à limiter fortement, dans le cas de Miloch, l'impact des outils de la loi de 2002, en ce qu'ils sont censés « mettre le jeune au centre de son projet ». Il cherche plutôt ici à s'assurer que la jeune s'intégrera à la structure, avant de pouvoir valoriser des projets individuels, et une possible orientation professionnelle. D'après l'analyse thématique précédente, cette approche est loin d'être un cas isolé en France.

Miloch développe ainsi que ses objectifs sont de deux natures : l'inscription dans le fonctionnement normal de l'établissement (arrêt des fugues, de la violence...), et la prise de confiance en elle, notamment via la distance avec les autres, en ce qu'ils peuvent l'influencer négativement. Il s'agit d'un exemple de conception touchant à l'individualisme négatif, que nous avons développé précédemment.

Nous retrouvons dans les règles d'action des éléments que nous avons rapprochés de la clinique française, à savoir les entretiens seul à seul, l'appui du psychologue, et les rencontres en face à face préférées aux échanges téléphoniques ou internetiques. Un outil formel est mentionné, permettant la récolte et la formalisation des informations concernant la situation de la jeune, mais son usage semble facultatif, dans la mesure où Miloch dit s'en être emparé seulement depuis la fin de sa formation, comme si la légitimité du diplôme lui avait permis de s'approprier cet outil. La discussion et l'entretien restent les outils principaux.

- 11. Ch : Est-ce que pour faire ce travail tu as utilisé certains outils particuliers ?

- 11. Ed : Non, non j'ai euh...j'ai...j'ai été directement euh...il n'y a pas forcément d'outils. Je prends rendez-vous, je parle avec les personnes...je n'aime pas moi discuter d'une situation par téléphone. J'aime bien prendre rendez-vous avec la personne et voilà, de visu. C'est toujours mieux pour une première rencontre. C'est une question de, pour moi, de politesse et c'est un peu normal d'aller directement vers le lieu, de, de travail...enfin le lieu de vie de...de l'organisme ou de l'association. En l'occurrence c'était l'ITEP. J'y suis allé, j'ai visité, j'en ai profité, puis...puis je me suis présenté à ce moment-là. On a eu des discussions par rapport à la jeune fille.
(Miloch, ME, FRA)

La formation semble avoir constitué un impact important sur l'identité professionnelle de Miloch. En effet, il fait le lien entre sa VAE, l'usage accru de l'écrit analytique, et l'évolution de sa posture auprès de la jeune. De nombreux éléments touchant aux régulations (boucles courtes et boucles longues), sont connectés à ce temps ayant été consacré à la réflexion à propos de la situation de Leslie via la VAE. L'adaptation aux caractéristiques individuelles de Leslie amène Miloch à reconsidérer sa posture à propos du ton employé, de la complexité de ses paroles, ou du temps accru à consacrer à une jeune nécessitant déjà l'intervention en référence de trois professionnels.

Une réflexion menée par Miloch touche à l'opposition entre temps individuels et collectifs. A partir de l'exemple de la salle de sport, il explique que le temps consacré aux accompagnements individuels limite les possibilités d'intervention collective. Son souhait serait de pouvoir formaliser cet accès à la salle de sport, et caler des temps à l'avance pour pouvoir mettre certaines de ses compétences en action. Mais l'articulation entre engagements dans les relations individuelles (dont la référence est l'émanation principale), et la gestion collective semble particulièrement délicate, rendant impossible la formalisation d'activités collectives. A partir de considérations temporelles et organisationnelles, nous retrouvons ici une opposition entre références individuelles et temps groupaux, les premières consistant la priorité. L'intégration des normes collectives par l'accompagnement individuel est prioritaire ici.

L'entretien avec Miloch est révélateur d'un souhait de démontrer un certain formalisme dans l'activité. Il y a une envie de prouver à l'interlocuteur une organisation de travail particulière, et une rationalisation explicite de son travail. Néanmoins, lorsqu'il est confronté à l'activité réelle, il est difficile d'établir des liens solides et fondateurs entre ces projections et ce qu'il se passe véritablement sur le terrain. Dit plus rapidement, il existe un décalage entre un certain discours mobilisant des « mots-clés » ou « mots-valises » (partenariat, projet...), et une conceptualisation de l'activité essentiellement concentrée sur la relation interindividuelle dans un objectif d'intégration de normes collectives.

Par exemple en début d'entretien :

- 7. Ch : Ces projets ont été déterminés comment ?

- 7. Ed : Euh...du coup on faisait euh...on fait des PPI, projets personnels individualisés. Euh...où euh... justement euh...on voit avec la jeune, on discute avec elle en entretien et justement on voit euh...ce qu'elle souhaite faire, et puis euh...et puis c'est dans les six mois à venir, voilà quelles sont les...les...euh...les progrès ou les objectifs à atteindre voilà.

(Miloch, ME, FRA)

Cet aspect de formalisation n'apparaît pas dans l'entretien. Comment les progrès ont-ils été évalué ? Quelle a été l'importance du projet dans le suivi ? Comment les objectifs ont-ils été mesurés ? En quelques mots, à quoi servent véritablement tous ces outils, si ce n'est offrir une certaine légitimité et technique dans le discours ?

L'entretien avec Miloch est donc complexe, dans la mesure où il contient des propositions pouvant paraître paradoxales. La mobilisation d'éléments renvoyant aux lois récentes promouvant le développement de projets individuels émanant de la personne accompagnée et servant de balise tout au long du travail, vient en contradiction avec l'activité réelle, les outils et leur sens (d'après les textes) étant finalement très peu mobilisés en tant que ressources pour l'activité. Les outils sont ainsi investis pour venir s'ancrer dans un système de valeurs et de représentations mettant plutôt en valeur l'importance de l'intégration collective, et de l'apprentissage de valeurs institutionnelles partagées.

Le récit de l'expérience de formation, et de son intérêt dans la réflexion de Miloch, vient pointer du doigt l'intérêt potentiel de ce type de démarche pour encourager l'analyse des situations, et l'investissement d'outils. Hélas, nous déduisons de cet entretien que si Miloch n'a que peu de temps pour jongler entre obligations individuelles et collectives, la possibilité d'aménager des temps de recul vis-à-vis des situations est d'autant plus amoindrie en situation professionnelle. La question est alors de se demander quel type de professionnel est attendu en situation d'accompagnement, mais cela est une autre histoire...

Tableau n°38 : Illustration des compétences décrites dans l'entretien de Miloch à propos de Leslie (ME, FRA).

Compétences/ Situations. Composantes impliquées dans la mobilisation de la compétence.	Compétence : Évaluation de l'enfant.	Compétence : Accompagnement de l'enfant.
Fondements conceptuels de l'activité (invariants opératoires).	<ul style="list-style-type: none"> • Décision de justice. • Informations de la part de l'éducateur ASE. • Informations partenaires. • Expériences passées. 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoirs psychologiques. • Soutien nécessaire de l'équipe devant la difficulté. • Valeurs de respect et de confiance. • Accès à l'humour.
Inférences.	<ul style="list-style-type: none"> • Comportements de la jeune et discipline. 	<ul style="list-style-type: none"> • La jeune mobilise beaucoup de temps et d'énergie.
Règles d'action.	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion et entretien avec la jeune. • Contacts avec les partenaires. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entretiens seul à seul. • Discussions face à face avec les partenaires.
Artéfacts.		<ul style="list-style-type: none"> • Outil permettant de noter les infos relevées en entretien.
Objectifs.		<ul style="list-style-type: none"> • Inscription dans le fonctionnement normal de l'établissement. • Prendre confiance en elle. • Gestion des émotions. • Comportement normal en société. • Ne pas se faire influencer par d'autres.

Régulations.	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter les représentations vis-à-vis du handicap et de la déficience (boucle longue). • Prendre plus de temps pour évaluer la situation (boucle courte). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenir compte des capacités réelles de la jeune, en termes de compréhension, pour adapter le discours (boucle courte). • Consacrer plus de temps à l'accompagnement (boucle courte). • Ne pas hausser le ton lors de recadrage (boucle courte). • Formaliser l'organisation de la vie quotidienne (boucle courte).
--------------	--	--

12.4 Pierre, éducateur spécialisé français.

Pierre est âgé de 37 ans et travaille depuis une dizaine d'années au sein de la MECS. Il est éducateur spécialisé, et nous avons discuté de son activité auprès de Charles, 12 ans. Ce dernier est accueilli depuis plus de deux ans.

Nous n'avons pas d'information à propos des motifs du placement de Charles. Pierre le présente comme ayant des difficultés de comportement et de verbalisation de ses émotions. Il somatise également beaucoup. Pierre est seul référent de Charles (les références sont souvent organisées en binôme), et nous explique que la présentation de la situation (et donc des informations concernant l'enfant), est essentiellement le résultat d'une coopération avec l'Aide Sociale à l'Enfance. Néanmoins, et pour des motifs qui leurs sont propres, il semble que ceci ne soit pas toujours possible. Ainsi, ce transfert de données ne peut se faire également que s'il y a relation effective entre l'éducateur du foyer, et l'éducateur de l'ASE. Le deuxième volet de pratiques concernant l'évaluation se trouve dans la relation interindividuelle, et le vécu partagé avec l'enfant dès lors qu'il a posé ses valises au sein du foyer.

Dans l'entretien, Pierre va beaucoup décrire sa conception générale du travail d'éducation, en se distanciant du seul accompagnement de Charles. C'est pour cela que nous n'avons finalement que peu d'informations au sujet de ce jeune, mais un accès plutôt détaillé à l'identité professionnelle de Pierre et à sa conception de l'activité. Tout d'abord et à propos des fondements conceptuels de l'action, nous identifions plusieurs éléments dirigés directement

vers l'enfant. La relation interindividuelle est clairement valorisée comme au cœur des ressources mobilisées par Pierre dans son activité. Il le dit dès le début de l'entretien :

- 6. Ch : Aujourd'hui avec le recul, y a-t-il des choses que tu ferais différemment ?
- 6. Ed : Non. Non non. C'est des pratiques que je mets en place avec les autres jeunes aussi. Et puis oui je suis à cheval là-dessus...sur la relation. C'est un point très important si tu veux que ça fonctionne avec les jeunes...ben il faut instaurer un bon climat et euh...de la confiance...sinon on n'avance pas. Oui la relation je suis à fond dedans. C'est euh...la base de tout le travail...ce qui s'y joue entre les deux...pas toujours de façon consciente...
(Pierre, ES, FRA)

Au-delà de la référence à la psychologie des profondeurs en fin d'extrait, Pierre explicite ici à quel point il lui est crucial de mettre sur pied une relation avec l'enfant, construite sur la confiance. Il nous est difficile de repérer dans son discours certains éléments comportant l'évaluation, malgré plusieurs questions en ce sens. Pierre est beaucoup plus disert à propos de l'accompagnement en lui-même, de la relation à l'autre, de son vécu partagé auprès de Charles et du quotidien qu'il vit avec lui dans la multitude des actes professionnels requis. A propos des invariants opératoires et de l'accompagnement de l'enfant, Pierre mobilise des valeurs fortes : la confiance en la parole donnée, l'exemplarité, l'importance de la cohérence du groupe. Il tient pour particulièrement pertinents les apports de la psychologie, qui lui servent ensuite d'outils dans la relation à Charles.

- 11. Ed : [...] Après y a l'apport aussi euh...psychologique...Qui a des apports différents...
- 12. Ch : Vous travaillez comment avec lui ?
- 12. Ed : On a deux psychologues, pas à temps plein. Mais du coup ils sont là pour les réunions, et puis euh...d'autres jours pour rencontrer les...les enfants. Parce que là...c'est un jeune qui somatise beaucoup. Le matin au réveil on sait comment il se sent, comment il est moralement. Tu sais quand ça monte il devient rouge, tremble...son corps nous donne beaucoup d'informations qu'il n'arrive pas forcément à verbaliser.
- 13. Ch : C'est une ressource importante ?
- 13. Ed : Complètement ouais. [...] Oui y a des moments Charles rencontrait la psychologue...et du coup ben en réunion on pouvait évoquer certaines choses que lui n'avait pas dites mais avait dit à la psychologue. Sans forcément qu'elle dise tout, mais qu'elle me donne quelques pistes...et euh...qu'elle m'aide à comprendre si la situation...Dans ma pratique c'est des choses qui m'aident. [...] Donc on ne va pas forcément prendre le jeune en entretien et lui poser pas mal de questions...ce que le psychologue fait en fait. Ils se posent, ils sont là tous les deux, ils creusent un peu.
(Pierre, ES, FRA)

On ne peut dire comment, à la lumière de l'entretien avec Pierre, l'articulation s'opère entre éclairage psychologique et vécu partagé. Nous comprenons que le travail avec le psychologue est en quelque sorte la quintessence de la relation et de la compréhension de l'autre, luxe que ne peut se permettre l'éducateur en charge d'un groupe parfois animé. L'on retrouve d'ailleurs

dans les objectifs de l'éducateur une préoccupation autour de l'expression de l'enfant, et de l'importance qu'il puisse s'ouvrir et venir ainsi nourrir la relation :

- 7. Ch : Tu attends quoi de cette relation ?

- 7. Ed : L'objectif...et ben...plus il a confiance plus il va dire des choses sur sa...vie, sur ses envies. Et du coup on peut travailler plus facilement...y mettre du sens... Parce qu'on a vu des enfants qui...qui sont un peu en opposition avec euh...avec l'adulte, avec l'institution. Voilà. Soit qui ont un discours des parents « non ne dis rien » ...et du coup ça empêche d'avancer. Voilà. Si l'enfant se confie euh...après moi je suis son relais aussi. Donc s'il a des choses à dire, c'est qu'il faut le dire. Voilà moi je suis le relais envers l'ASE, envers le juge, envers la famille...Donc euh plus vite ils arrivent à discuter avec l'adulte, plus vite on peut mettre un travail en place et euh...et voilà. Du coup la relation elle est très importante.

(Pierre, ES, FRA)

L'on comprend ici l'organisation de l'activité autour de la relation, elle-même nourrie par les informations concernant l'enfant, que celui-ci livrera ou non, selon la confiance et la qualité relationnelle entre lui et l'éducateur. Notons que la place de référent est particulièrement puissante dans une configuration dans laquelle les obligations institutionnelles semblent rares. Pierre décrit bien cette idée lorsqu'il explique qu'il est le porte-parole et relais de l'enfant. On retrouve ici l'étymologie et la conception latine de l'enfant (*infans* : celui qui ne parle pas). L'éducateur serait auprès de lui pour lui donner une voix, ou au moins faire en sorte qu'elle soit entendue. Puis il cherche à intervenir sur sa conscience via sa fonction d'étayage et de référence. L'exemplarité se situerait véritablement au niveau de l'individu-éducateur, du « référent », dont l'étymologie ici prend tout son sens (de *fero* et préfixe *re-* : soit « re-porter », la référence étant ici à comprendre en tant qu'*autorité* et *étalon de base*). Autre élément significatif : l'institution doit, selon Pierre, fournir les moyens pour que la relation entre l'éducateur et l'enfant se déroule selon les conceptions du professionnel. D'une manière plus globale, l'on ne trouve dans le discours de Pierre de redevabilité envers l'institution, comme un rapport, un compte-rendu, une évaluation obligatoire, ou même un projet écrit, pourtant au centre de la loi de 2002. Néanmoins, il est attendu par lui que l'institution se positionne en tant que ressource, financière, psychologique voire disciplinaire.

Les inférences sélectionnées concernent ce qui est susceptible d'influencer ou de perturber la relation entre l'éducateur et l'enfant : le comportement, la famille et son positionnement vis-à-vis du placement, le groupe. Aucun artéfact n'a été mentionné, tout du moins un instrument qui serait institutionnellement et collectivement reconnu et validé. La psychologie semble agir comme un outil, mais il nous est complexe de comprendre comment elle vient véritablement

influencer l'activité d'éducation de Pierre. Cela ne nous semble pas avoir été exprimé clairement.

- 13. Ch : C'est une ressource importante ?

- 13 Ed : Complètement ouais. Tous les jeunes ne vont pas forcément les psychologues régulièrement. Ils le voient une fois à l'admission. Après c'est soit la demande la psychologue, soit la demande du jeune...donc euh...Oui y a des moments Charles rencontrait la psychologue...et du coup ben en réunion on pouvait évoquer certaines choses que lui n'avait pas dites mais avait dit à la psychologue. Sans forcément qu'elle dise tout, mais qu'elle me donne quelques pistes...et euh...qu'elle m'aide à comprendre si la situation...des infos sur son Histoire, sa biographie...des émotions qu'il peut avoir...

(Pierre, ES, FRA)

Est-ce le rôle thérapeutique de l'entretien psychologique qui est attendu ? Est-ce que la connaissance à propos d'un jeune et de son histoire donne confiance à Pierre ? Est-ce que cela lui permet d'adapter son discours et ses postures, à partir d'intuitions, de ressentis ? Comme il n'y a pas d'outil de rationalisation explicite de ces transferts, nous ne pouvons que proposer des hypothèses. De même, il existe une certaine absence de régulation et de contrôle institutionnel sur l'activité, qui pourrait être cohérente avec la certitude de Pierre, exprimée plus haut, d'être « dans le vrai », notamment concernant la priorité donnée à la relation interindividuelle. Il est en effet l'unité de base de la production de sens et de pratiques au sein de l'institution.

- 8. Ch : Pour cette relation éducative, quel rôle a l'institution ?

- 8. Ed : Ce n'est pas forcément une contrainte. Non. Ça a peut-être pu arriver. Mais après on a une institution qui suit quand même pas mal le travail éducatif, c'est plutôt une ressource. On peut être soutenu. Dans la relation on a quand même pas mal de libertés sur les sorties. Là si je veux aller manger à l'extérieur avec un jeune parce que je sens qu'il a besoin de parler et de couper avec l'institution, je n'ai même pas besoin de faire de demandes. Voilà je peux le faire, j'ai cette possibilité-là. Et ça c'est un luxe...

(Pierre, ES, FRA)

Notons que Pierre considère cette marge d'élaboration comme un luxe, alors qu'elle peut se retrouver dans l'ensemble des entretiens menés auprès des professionnels français. Cette préoccupation autour de la relation apparaît au sein d'une seconde préoccupation plus générale dans son objet : l'harmonie collective, et le déroulement apaisé de la routine institutionnelle. Cette dernière n'est pas spécialement conçue comme un outil de travail : elle s'impose, comme le collectif. Pierre décrit cela en expliquant l'importance des règles de vie, et de son rôle en tant que défenseur de ce cadre. C'est à ce moment de l'entretien qu'il exprime certains positionnements disciplinaires envers les enfants allant à l'encontre de ces obligations.

L'activité de Pierre suit deux axes principaux :

- Le premier est l'intervention auprès de Charles et des autres jeunes, de façon individuelle et dans un engagement relationnel important. Il ne s'agit pas de renforcement ou d'intervention standardisée, mais d'une tentative de compréhension et d'intervention sur la conscience et le vécu du jeune, autour de la relation de confiance. Le rôle du psychologue est ici crucial en tant qu'il vient fournir les éléments biographiques et théoriques de la construction de cette relation.
- Le second axe se situerait plutôt dans la gestion du collectif, et des individus se fondant dans celui-ci. Il ne s'agit pas d'un aplatissement complet des personnalités, mais plutôt du regroupement des individus autour de valeurs de vie collective (politesse, respect, gestion des horaires...).

Tableau n°39 : Illustration des compétences décrites dans l'entretien de Pierre à propos de Charles (ES, FRA).

Compétences/ Situations. Composantes impliquées dans la mobilisation de la compétence.	Compétence : Évaluation de l'enfant.	Compétence : Accompagnement de l'enfant.
Fondements conceptuels de l'activité (invariants opératoires).	<ul style="list-style-type: none"> • Les jeunes sont différents selon l'adulte interlocuteur. • Connaissance de l'enfant importante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Importance de tenir parole et d'instaurer un climat de confiance. • La relation est centrale. • Importance de la cohérence dans les actes posés et la parole donnée. • L'institution doit être un soutien, tout en laissant une marge de liberté indispensable. • Apports de la psychologie. • Importance de la cohérence du cadre disciplinaire. • Ne pas perturber le groupe. • Somatisations du jeune expriment une souffrance.

Inférences.		<ul style="list-style-type: none"> • Prise en compte du comportement et des issues possibles. • Le positionnement parental vis-à-vis du placement. • Taille du groupe. • Besoins et difficultés dans l'accompagnement.
Règles d'action.	<ul style="list-style-type: none"> • Observer le quotidien. • Écouter la parole de l'enfant. • Faire du lien avec les partenaires et la famille. • Ne pas faire ce qui a déjà été fait. 	<ul style="list-style-type: none"> • S'il n'y a pas d'issue, l'équipe doit pouvoir prendre le relais. • Faire le relais avec les partenaires. • Réunions formelles et discussions informelles.
Artéfacts.		
Objectifs.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la situation. • Savoir ce qu'aime l'enfant. • Déterminer son rôle auprès de l'enfant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Créer un climat de confiance. • Travailler la relation. • Favoriser l'expression de l'enfant. • Adapter l'enfant au cadre disciplinaire.
Régulations.		

Ces quatre études de cas font apparaître deux positionnements particuliers, au sein de deux contextes ne contenant pas du tout le mêmes prescriptions, exigences et représentations. Bien que n'étant pas parfaitement représentatifs de leurs nations respectives (en particulier Kathleen), leurs activités renvoient à des configurations du PDF propres aux formes domaniales et communautaires.

Au Québec, Kathleen a pour souhait le renforcement de l'individu qu'elle accompagne, via des techniques et outils issus de la théorie de l'attachement. Son objectif est véritablement de développer des compétences sociales (habiletés diraient les Québécois), devant être utile ensuite au jeune pour devenir autonome et ne plus être accompagné par des services sociaux. Mais l'anticipation principale, entre les lignes, reste tout de même que l'enfant puisse mettre en place des relations sécurisées et significatives avec l'autre, c'est-à-dire qu'il ne soit plus facteur de stress, d'anxiété et d'insécurité, pour lui-même comme pour les autres. L'on retrouve la question de la conversion, dans des dynamiques essentiellement conçues comme interactionnistes

indissociables de l'individu et de son environnement, qu'il s'agisse d'une approche comportementaliste, ou via l'attachement (comme c'est le cas pour Kathleen). Le renforcement individuel s'inscrit donc dans une dynamique communautaire plus large.

En France, l'éducateur selon Pierre est véritablement la pierre angulaire du travail d'éducation. Le terme de « référent » et son emploi régulier ne sont pas usurpés, car il est véritablement conçu comme le réceptacle de l'enfant, de ses paroles, histoires et émotions. Le développement d'une relation de confiance et d'exemplarité, autorisant l'enfant à effectuer des aller et retours sur sa conscience (avec le soutien technique et clinique du psychologue), semble constituer une motivation importante. Et celle-ci s'inscrit dans des considérations collectives autour de valeurs et conventions faisant lien entre les individus. Est-ce une métaphore adaptée à propos du lien entre les Français et leur État ? Entre les catholiques et Dieu ?

Ajoutons immédiatement que ce travail sur la confiance mis en avant par Pierre (comme de nombreux autres éducateurs interviewés en France) n'est pas conçu comme :

un mécanisme de réduction des risques, ou encore comme le fruit d'un calcul rationnel, en laissant de côté ce qui nous paraît être une composante essentielle de notre confiance : le fait qu'elle place d'emblée celui qui fait confiance dans un état de vulnérabilité et de dépendance.

(Marzano, 2010 : 53)

Bien que la question de la confiance soit, selon Pierre, centrale pour la récolte d'informations à propos du parcours de vie du jeune, l'on a du mal à percevoir ensuite dans son discours comment cette démarche s'est opérationnalisée au quotidien, avec quel outil et dans quel objectif éducatif précis. Est-ce une tentative au cours de l'entretien de scientifier sa pratique au détour de ce retour réflexif ? Ou est-ce le signe d'une rationalisation implicite dont il est finalement complexe de cerner les contours ?

Nous constatons via les études de cas que les formes de l'échange ne sont pas les seuls pourvoyeurs d'éléments dans les pratiques. Il existe des variations au sein de chaque pays. Kathleen est un exemple fort : l'expérience, les valeurs individuelles et le parcours biographique sont également des variables importantes qui influencent l'activité. Ce que les éducateurs tiennent pour pertinent, parfois au prix de leur isolement du reste de l'équipe et de l'institution, occupe une place toute particulière dans leur positionnement auprès des enfants. Et nous pourrions émettre l'hypothèse que ces valeurs et l'intensité de leur expression évoluent en fonction du profil de jeune rencontré. Nous avons constaté ici comment les éducateurs

tentent de réfléchir leur travail, avec leurs repères et ressources, dans des configurations qui parfois leur échappent. Y a-t-il des profils qui interpellent et mobilisent plus fortement un éducateur ? Kathleen se serait-elle mobilisée autant avec un jeune moins perturbé affectivement ? Le positionnement de Miloch aurait-il été différent sans son expérience en Centre Éducatif Fermé ? S'il existe clairement une variable importante et souvent implicite autour des formes de l'échange, l'expérience individuelle passée, présente et anticipée constitue un niveau important de ressource pour l'élaboration des pratiques.

Pour terminer ce chapitre consacré aux études de cas, nous rappelons que l'étude de cas reste une « construction effectuée par le [...] chercheur, à partir d'éléments provenant d'une ou plusieurs sources et destinées à être communiquées à des fins diverses » (Revault d'Allonnes, 2014 : 103). Néanmoins, il nous semble que son caractère investigateur, autorisant la mise en lien entre différents éléments de discours, permet, si ce n'est de prouver, au moins d'approfondir nos propos construits via l'analyse thématique. Nous avons été obligés de réduire la richesse des entretiens pour mieux les expliciter, et nous gardons conscience du risque d'avoir opéré une sélection selon certains choix plus ou moins conscientisés. Cette limite, inhérente à l'étude de cas, nous fait considérer cette présentation avec l'humilité qui s'impose.

Chapitre 13 : Une micro-situation : la gestion de conflits.

Nous nous essaierons à présent à l'analyse d'une micro-situation évoquée régulièrement au cours des entretiens : la gestion de conflits violents. Les occurrences correspondantes sont identifiables, dans la récolte de nos données, au sein de la situation d'accompagnement (EDU). Sa prégnance dans les discours, tant français que québécois, a amorcé la construction d'une réflexion concernant les modes de régulation, dans une démarche comparative toujours. Nous n'utiliserons pas les pourcentages et l'analyse thématique dans ce chapitre. Nous nous contenterons de synthétiser les pratiques évoquées en entretien. Définissons tout d'abord plus précisément la situation dont il est question ici.

« Conflit » vient de la fusion de *con* – ensemble – et *fligere* – heurter, frapper. Il s'agit d'une étymologie similaire à celle du mot « combat ». Les conflits sont événements récurrents en éducation spécialisée, et régulièrement décrits au sein des deux contextes de la protection de

l'enfance. De nombreux extraits d'entretien concernent les situations de conflits entre enfants, ou entre enfants et éducateurs, bien que ce ne fut en aucun cas notre objet d'intérêt principal. Sans doute est-ce lié à la méthodologie employée, qui consistait à donner libre choix au professionnel de choisir une situation. Ainsi, et soucieux de fournir un matériau conséquent et interpelant, certains éducateurs ont délibérément choisi d'évoquer un enfant posant de nombreux soucis comportementaux au sein de l'institution. Il faut véritablement souligner que les frictions et conflits sont légions au sein des établissements, et que cette réalité nous a été décrite au Québec et en France. Les causes de cette récurrence ne sont pas très difficiles à comprendre. Les enfants et adolescents n'ont pas choisi d'être ici, et ont donc parfaitement conscience d'évoluer dans un milieu contraint, surveillé et contrôlé. Ils n'admettent que rarement pourquoi il a été nécessaire, dans leur parcours de vie et à un instant t, de les retirer de leur milieu naturel. Une fois accueilli, ils évoluent quotidiennement au contact d'autres enfants carencés affectivement et éducativement, ayant été aux prises avec des problématiques de violences et d'abus. L'effet de miroir joue à plein. De même, les jeunes sont ensuite étiquetés dans leur vie quotidienne en tant qu'enfants placés.

Cette prégnance justifie notre intérêt porté à cette question. La prévention et la gestion des conflits constituent une proportion non négligeable du travail d'éducation décrit par les éducateurs. Pourtant en France :

Peu d'établissements se donnent les moyens d'une réflexivité sur leur organisation et leurs pratiques : la prévention des violences ne figure pas dans le projet d'établissement. (HAS, 2018 : 103).

Nous émettons l'hypothèse que le conflit violent engendre un important engagement physique et émotionnel de la part de l'éducateur, et que sa gestion peut venir révéler des modèles opératifs et des conceptualisations de l'échange proportionnellement intenses dans leur expression. L'éthique, la morale, et les valeurs humanistes traditionnellement défendues par les professionnels et les organisations les soutenant, sont testées « dans le feu de l'action », et peuvent donc mettre en lumière certaines caractéristiques fortes de leur activité.

Quel travail d'éducation les professionnels mobilisent-ils alors dans ces deux contextes ? Qu'ont-ils pu en dire dans les entretiens ? Rappelons que ces derniers n'étaient pas, à l'origine, conçus pour identifier l'activité d'éducation en situation de conflit. Il s'agit véritablement de saisir une opportunité qualitative, offerte par les témoignages nombreux des professionnels à ce propos. De plus, et dans la poursuite de notre analyse adossée aux formes de l'échange, nous

utiliserons comme références deux modalités de régulations décrites par Macquet et Vrancken (2003), rattachées l'une à la configuration domaniale, l'autre à la configuration communautaire : l'aveu et le pardon, et la conversion.

En France, nous avons proposé l'hypothèse que l'institution est majoritairement considérée par les éducateurs comme une réplique locale du monde extérieur, en tant que « micro-domaine ». La manière dont l'enfant vit, et gère la violence, est perçue comme une répétition de ce qu'il va ensuite mettre en place une fois adolescent, puis adulte. La violence est donc à proscrire parce qu'elle perturbe le groupe et la vie domaniale. Les conflits sont ressentis comme mettant en danger l'harmonie du collectif, et le lien de confiance entre l'enfant et l'adulte.

Cette compréhension de la situation de conflit amène une attente envers la gestion de crise en tant que rétablissement du lien rompu, pour pouvoir reprendre le travail d'accompagnement quotidien et la vie de groupe de manière apaisée. Nous l'avons étudié, un objectif primordial du travail d'éducation évoqué par les professionnels tient en l'établissement d'une relation de confiance et de respect entre l'adulte et l'enfant, dans une vie domaniale sereine. Le conflit est analysé comme une rupture de ce lien, et est donc perçu comme particulièrement contre-productif, allant à l'encontre d'une approche se voulant bienveillante et empathique. Il est donc à éviter.

Cette conception aboutit à une importante tolérance devant certains actes et propos conflictuels. Nous la lions avec une conception et application souple du règlement et du cadre disciplinaire, qui eux-mêmes ne doivent pas venir mettre en danger le lien relationnel en écartant même temporairement un individu des échanges. Un éducateur a ainsi expliqué qu'il « fallait conserver le lien avec l'enfant, même s'il est en train de mettre le feu au bâtiment » (Alfred, ME, FRA). Les éléments de discours expliquant qu'il ne faut surtout pas stigmatiser l'enfant, et constamment lui offrir une autre chance, vont de concert avec un positionnement général se voulant extrêmement compréhensif et empathique. Dans cette dynamique interviendrait le processus d'aveu et pardon. Au Québec, nous avons pu étudier comment le comportement du jeune génère une réponse programmée de son environnement, et déclenche au besoin l'arrêt d'agir et la mise en place de conséquences, le transfert dans une unité à « dynamique élevée » etc. A l'image de l'organisation institutionnelle, les réponses de l'environnement aux comportements déviants sont donc standardisées et anticipées. En France, les témoignages recueillis permettent de comprendre que cette absence de standardisation se retrouve également dans les pratiques de gestion de conflit :

- 29. Ch : Est-ce que tu dirais de cette jeune qu'elle a intégré la dynamique éducative que vous lui avez proposée ?

- 29. Ed : Alors elle ne fait pas tout péter, mais je ne dirais pas qu'elle...qu'elle se fonde dans le fonctionnement d'ici non plus. Je te disais tout à l'heure qu'on avait adapté les choses pour qu'elle puisse aller fumer...euh...y a des choses, enfin par exemple au niveau du coucher...on lui permet de rester un petit peu plus tard. Donc voilà c'est des choses...Ce n'est pas qu'elle ne respecte pas le règlement, c'est aussi nous qui allons vers elle pour ça. [...] Enfin par exemple nous y a un truc que les gamins redoutent : c'est la principale sanction qu'on met, le coucher anticipé. Quand ils ont des observations à l'école ou qu'ils font les cons ici, on va les mettre en coucher anticipé. C'est-à-dire qu'on va manger et directement après ils vont dans leur chambre et ils se couchent, et on veut plus entendre. Et les gamins eux ici le redoutent. Elle...elle en fait on lui en donne pas même si des fois on aurait à lui donner des couchers anticipés...parce qu'on sait très bien que ça glisse sur elle. Elle s'en fout. Soit-elle ne va pas le respecter, soit elle va passer sa soirée dans sa chambre à écouter sa musique et ça ne va pas...ça ne va pas la déranger quoi. Donc on adapte aussi au niveau des sanctions, vis-à-vis d'elle...Euh...ça va plus être un travail de réflexions, de réparations...ça ne va pas être dans la sanction...j'ai envie de dire...un peu bête et pas méchant mais un peu bête...genre c'est toujours comme ça.

(Julien, ES, FRA)

Tout d'abord et en cas de comportement déviant, l'intervention est immédiate, au besoin physique, pour protéger l'enfant et protéger les autres. Des témoignages ont décrit des blessures occasionnées suite à ce type d'interventions, ayant parfois évolué en arrêt de travail (Julien, ES, FRA ; Caroline, ME, FRA).

Une fois maîtrisé, l'enfant est majoritairement consigné, de gré ou de force, dans sa chambre. Cela doit permettre en parallèle de faciliter la reprise en main du groupe. Il lui est ensuite signifié pourquoi il ne doit pas agir de la sorte. La dynamique décrite n'est pas celle d'une discussion, mais plutôt un discours unidirectionnel à propos des frictions occasionnées par le comportement du jeune avec les règles de la vie en collectivité.

- 18. Ed : [...] Généralement quand il y a des soucis de discipline on les met dans leur chambre. On passe du temps avec eux. On discute de ce qu'il s'est passé...on essaie de mettre des mots, leur dire pourquoi ce qu'ils ont fait ce n'est pas possible. Et du coup c'est petits trucs.

(Alfred, ME, FRA)

L'éducateur propose alors son analyse de la situation, à partir de ses observations et réflexions. Après cette phase initiale, l'enfant est invité à expliquer, immédiatement ou plus tard (parfois quelques jours) son comportement, soit à l'éducatrice, soit au chef de service. Il est alors attendu du jeune qu'il effectue un *mea culpa* crédible, pour pouvoir accéder au pardon et être réintégré dans l'échange.

- 24. Ch : Quand tu parles de sanction c'est quoi ?

- 24. Ed : Être en chambre...

- 25. Ch : C'est décidé par qui ?
 - 25. Ed : Le référent donc...moi j'y ai mis mon petit grain de sel en disant « pour ce jeune je veux qu'on tienne ce que j'ai décidé et...voilà. Pas de cadeau...voilà ». Par contre on lui explique : « là tu vas en chambre parce que...c'est ça ». « Si t'es calme en chambre et ben je viendrais te chercher et tu pourras sortir ». « Fais les efforts et nous on... ».
- (Pierre, ES, FRA)

- 17. Ch : Confrontations ?
 - 17. Ed : Confrontations, manques de respect...on a eu beaucoup de soucis avec lui mais...à chaque fois on récupère le truc comme on peut...on le met en chambre...on attend qu'il redescende...on lui explique les choses seul à seul...tête à tête...on parle avec lui et avec le chef de service si besoin...et quand il est...euh...redescendu tout de suite c'est un jeune plutôt sympa...ça passe...mais y a toujours des épisodes de crise parfois violentes. Ça fait partie de...du travail.
- (Mourad, ES, FRA)

La chambre est perçue comme l'endroit du privé et de la réflexion sur soi. Certains éducateurs ont ainsi expliqué retirer la porte de la chambre pour soumettre l'individu puni au regard de tous, dans un projet de rééducation via l'anathème du collectif. Cette approche s'éloigne de celle des MCI québécoises, où l'intention est véritablement que l'individu réfléchisse sur lui-même avant d'être réintégré dans l'échange. En France, le collectif semble toujours présent, même symboliquement.

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

- 22. Ch : Pour Jean-François, il a été nécessaire de le recadrer disciplinairement ?
- 22. Ed : Ça se passe dans un premier temps, seul...à l'accueil de jour, en dehors des autres...et puis à certains moments ça a été...du fait de ses absences, du fait de l'horaire et de sa non-présence et malgré nos sollicitations pour le faire sortir du lit, ben ça se passe aussi en compagnie de la collègue cadre, chef de service, avec qui c'est plus formel. Il a fallu passer par...alors ça ne me concernait pas vraiment mais tout de même, euh...retrait de la clé de la chambre, pour qu'il ne retourne pas. Parce qu'il ne rangeait pas.
- 23. Ch : Ce retrait de la clé c'était décidé comment ?
- 23. Ed : Avec la chef de service ouais. Du pôle ado. Ça a été fait, lui demander la clé. Pour le jeune c'est compliqué parce que c'est l'intimité, mais c'est vraiment quand il ne comprend pas que ce qu'il a fait est mal...même après en avoir parlé avec lui. [...] Je suis très gênée par rapport à cette mesure...je trouve que c'est violent, surtout quand on a cet âge-là. Mais en même temps ça a été intelligemment mené je dirais. Ça a été sur des temps courts, c'était identifié : on la prenait là et on la rendait là. C'était cadré et vu à l'avance avec lui. Mais c'est quelque chose qui moi me pose beaucoup questions. Par rapport à l'intimité...par rapport...après quand il y a une décision de prise je m'y tiens, c'est vu en équipe n'y a pas de souci. Ça fait partie de l'éventail de sanctions...ce n'est pas la première.

[...]. Ce n'est pas marqué dans le règlement...mais ça fait longtemps que je ne l'ai pas lu donc peut-être que ça a changé.
(Francine, ES, FRA)

Dans ces exemples, les éducateurs disposent d'une marge de manœuvre importante, leur permettant de se distancier du règlement, ou d'improviser des réponses dont la légitimité vient avant tout de la validation collective et immédiate. L'on retrouve le rôle prégnant de l'espace-chambre, servant d'endroit intime pour renouer le lien autour d'une discussion sur les motifs ayant poussé les enfants à agir.

Pour synthétiser, voici quelques notions-clés de la régulation de conflits évoquées par les éducateurs en France :

- Le conflit est analysé comme une rupture du lien de confiance entre l'adulte et l'enfant.
- L'entretien seul à seul dans un espace privé (la chambre) est la principale modalité de régulation. Ce dernier peut avoir lieu avec ou sans le chef de service.
- Les éducateurs proposent une tolérance importante face aux actes « déviants », comparée à leurs homologues québécois.
- Les éducateurs disposent d'une importante marge d'élaboration quant aux réponses pouvant être apportées. Il n'existe pas de réponse systématique et immédiate.
- Un objectif important de la régulation est de rappeler la primauté du collectif et du domaine sur l'individu.
- Est visée la réinsertion rapide dans l'échange une fois l'entretien ayant eu lieu.

Comment cette approche de la gestion de conflit nourrit-elle des affinités avec l'aveu et le pardon ? Selon Delumeau (1964 : 5), cette dyade :

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

Ce processus s'ancre ainsi tout à fait dans les formes de l'échange valorisées en configuration domaniale :

Conscience individuelle et aveu sont liés. Plus généralement, la lucidité sur soi apparaît au clinicien de l'âme comme un élément positif, un facteur de santé psychique. Or, entre le « connais-toi toi-même » de Socrate et celui de Freud, il y a eu, comme lien et comme

multiplicateur, l'apport énorme - l'adjectif n'est pas trop fort- de la confession telle qu'elle a été enseignée et vécue dans le catholicisme.
(Delumeau, 1964 : 5)

L'importance de l'engagement émotionnel et affectif dans la démarche de régulation « aveu et pardon » étant particulièrement personnelle, celle-ci peut varier en termes d'intensité et de rigueur, à l'image de la confession au cours des siècles.

Ainsi, beaucoup de prêtres se seraient ennuyés au confessionnal et auraient « expédié » leurs clients : voilà l'accusation rigoriste non dénuée de tout fondement. Mais, à l'inverse, des pasteurs zélés risquaient de se montrer trop exigeants, trop autoritaires et trop tatillons [...].
(Delumeau, 1964 : 17)

La marge de manœuvre, octroyée par l'hétérogénéité des contextes et des pratiques, se retrouve dans nos discours, de l'éducateur adaptant la sanction à la jeune « parce qu'elle s'en fout », à celui retirant la porte de la chambre pour soumettre l'enfant aux regards désapprobateurs du collectif. De même, l'importance de ne pas proposer un positionnement trop ferme et réprobateur devant le comportement déviant, risquant de rompre le lien, était une consigne donnée aux confesseurs. Ce renvoie au rapport à la sanction des éducateurs, dont nous avons pu voir qu'il est souple et laissé à l'appréciation individuelle. L'institution n'est jamais mobilisée en tant que telle dans son pouvoir normatif (hiérarchie, procédure, réparations...). Lui sont préférées la confiance, bienveillance et attention, dans une optique de conscientisation des comportements. Notons que ces valeurs se trouvaient déjà au cœur des réflexions sur l'efficacité de la démarche de confession. Saint Thomas d'Aquin proposait en effet huit formules pour décrire la posture idéale du confesseur :

- Prudent en instruisant.
 - Doux en corrigeant.
 - Charitable en punissant.
 - Affable en interrogeant.
 - Aimable en conseillant.
 - Discret en imposant la pénitence.
 - Doux en écoutant.
 - Bénin en absolvant.
- (Delumeau, 1964 : 26)

Plusieurs siècles plus tard, Verdes-Leroux (1978 : 155) écrivait :

Selon une note du ministère de la Santé les aptitudes requises - pour entrer en école d'éducateur spécialisé - sont : équilibre, compréhension, patience, amour des enfants, dévouement, objectivité, sûreté de jugement. Selon l'École de formation psychopédagogique, il faut : affectivité équilibrée, optimisme, bon sens, ouverture

d'esprit, patience, discrétion, sens des relations humaines, esprit d'initiative et de méthode, sens des responsabilités et du travail en équipe.

En France, les éducateurs ont exprimé la confiance et la bienveillance comme valeurs cardinales dans leur activité éducative. Nous pouvons proposer l'hypothèse que le processus d'aveu et de pardon sont liés, dans une configuration de formes de l'échange présentant de fortes affinités avec la configuration domaniale. Anecdote relevée au sein d'une conférence donnée à propos de la thématique « *La violence chez les enfants* »⁴⁴ : Maurice Berger, psychiatre travaillant auprès d'enfants très perturbés, et s'inspirant beaucoup des méthodes québécoises (Berger, 2014), explique au sujet du positionnement des professionnels au sein de son institution qu'ils « ne pardonnent jamais ». Il signifie ainsi que chaque comportement déviant trouve une réponse rapide, de la part du cadre et de l'institution, standardisée en termes de processus, et cherchant l'empowerment. Il s'agit d'un positionnement que nous n'avons pu identifier en France dans les discours, mais que l'on retrouve, nous l'avons étudié, fortement au Québec.

Précisons ici que la présentation de ce chapitre ne saurait concerner l'ensemble des éducateurs français rencontrés, certains n'ayant pas évoqué en entretien des situations de conflits ou de régulations disciplinaires. De même, le caractère bienveillant des méthodes décrites en entretien ne doit pas occulter le risque inhérent à toute situation de fort engagement émotionnel et physique dans une relation interindividuelle, peu médiatisée par un tiers, à savoir le basculement dans de la maltraitance pure et simple. La pratique concernant le retrait de la porte de la chambre de l'enfant en cas d'indiscipline s'en rapproche le plus. Je n'ai pas recueilli de nombreux témoignages en ce sens, ce qui peut se comprendre, mais certains individus ont décrit ce type de pratiques abusives, à l'oral comme à l'écrit (Louffok, 2016).

Pour prévenir et gérer le conflit, notons que les éducateurs décrivent l'équipe éducative comme cruciale, en tant que tiers permettant de « passer le relais » et de faire front face à l'enfant. Une question de crédibilité est associée à la nécessité pour le groupe de professionnels de ne montrer alors qu'un seul et même visage, comme le décrit l'extrait suivant :

- 11. Ch : Quand tu dis que ça a été très dur, c'est-à-dire ?
- 11. Ed : Il y a eu des moments très difficiles. Des tests avec euh...chacun de mes collègues. Des tests vraiment violents avec insultes, coups de pieds, jets d'objets...et euh...Louis n'acceptait pas le fait d'être mis euh...en chambre un temps. Euh...il subissait ça comme une punition. Moi je n'aime pas le mot punition pour les enfants, je n'ai jamais aimé. J'ai...la punition je vois ça comme prison. Il n'y a pas de bonne perspective. Maintenant euh...il faut pouvoir apporter du

⁴⁴ Conférence donnée le 10 juin 2016 au Château de Neuvic et organisée par la fondation de l'Isle. <https://www.youtube.com/watch?v=779na6ydCFo>

cadre à un moment, lui dire que « ben voilà t'es pas l'enfant roi, ça n'existe pas ». Et du coup le fait d'être rigoureux, dans la manière de le reprendre, et le fait qu'on...en fait...les cinq éducateurs fassent une personne...ben...en ...allez en quatre mois, on a vu une évolution chez ce jeune qui a été pour moi euh...vraiment phénoménale.

(Nassim, ME, FRA)

Nous avançons donc que la piste de l'aveu et du pardon, dans les processus de régulations comportementales au sein des lieux de vie, constitue un important champ de recherches dans la compréhension des liens entre travail d'éducation et formes valorisées de l'échange social. Si la confession dans un cadre religieux a été quelque peu écartée de la vie quotidienne des individus, n'oublions pas :

- Que ce processus de conscientisation a façonné les mentalités occidentales (Delumeau, 1964).
- Que la psychologie des profondeurs s'ancre tout à fait dans cette tradition, et que sa filiation est susceptible d'être identifiée dans certains discours concernant les dans les pratiques au sein de l'éducation spécialisée.
- Que l'aveu et le pardon constitue un processus paradoxal de libération de l'individu, bien qu'il ne s'agisse pas de son objectif premier. En effet :

Les directeurs de conscience de la catholicité placèrent la barre très haut. Ils furent plus attentifs aux circonstances « aggravantes » qu'aux « atténuantes », s'interrogèrent sur la qualité des regrets – contrition ou seulement attrition ? – demandèrent des assurances pour l'avenir avant de pardonner. [...] Mais quand ils exigeaient du pénitent un « début d'amour de Dieu », ils glissaient sans s'en rendre compte, de la contrainte à la liberté. Ils faisaient comme si tous les demandeurs de pardon étaient des volontaires. Ils les invitaient alors à ne plus penser à l'enfer mais seulement à Dieu et ils leur garantissaient en retour le pardon sans mesure qui rassure pleinement. C'est à nous, historiens, de distinguer, mieux que ne l'ont fait eux-mêmes ces deux étages auxquels ils se sont successivement placés sans s'apercevoir que cet amalgame entre autorité et liberté, confession de précepte et démarche spontanée, faussait tout leur discours sur l'aveu et le pardon.

(Delumeau, 1964 : 156).

Nous voyons ici que le projet politique derrière de telles pratiques, malgré leur caractère parfois arbitraire et local, s'ancre une conception également émancipatoire du travail d'éducation. Certains pans de l'activité humaine ne sont pas soumis à des procédures, et autres réglementations, y compris les comportements déviants et violents. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils restent systématiquement sans réponse, mais plutôt que cette dernière ne vient pas imposer de cadres normatifs obligatoires, dont l'usage automatique renverrait plutôt au comportementalisme opérant et à ses paradigmes. L'institutionnalisation présente ici certaines limites dans ses effets et dans son opérationnalité.

Cette activité à propos de la déviance et de sa régulation peut expliquer pourquoi la HAS (2018 : 104) écrit que les établissements « semblent encore dans une position plus « réactive » que réflexive face aux événements de violences endémiques qui les touchent ». Cette conception du lien et de l'individu va de soi, et il semblerait paradoxal que le travail d'éducation, exercé dans un cadre où priment la vie de groupe et l'adhésion à des valeurs collectives, favorise finalement la liberté individuelle. Mais il s'agit bien de la nature même de l'individualisme négatif, mis en avant par Macquet et Vrancken (2003) pour caractériser les sociétés européennes occidentales. Cela s'ancre en toute cohérence dans la préférence historique des éducateurs pour la psychologie des profondeurs, qui revendique la libération des individus en les faisant prendre conscience des phénomènes inconscients qui les animent, tout en écartant le rôle d'autres formes de collectifs et d'outils institutionnels perçus comme potentiellement enfermants et aliénants.

A contrario et au Québec, le comportement (considéré comme l'ensemble des éléments observables lors des interactions entre individus) et l'environnement sont considérés comme des outils, voire comme l'essence du travail d'éducation. Il existe tout d'abord des objectifs précis de groupe, et des objectifs précis individuels. En France, seuls certains objectifs individuels ont été exprimés, mais n'apparaissent finalement que peu opérants dans les pratiques. Rappelons qu'au Québec, les unités d'accueil sont organisées en fonction de certains profils d'âge, de sexe et de comportements : « dynamique élevée », « encadrement intensif » ... En France, le modèle institutionnel permet un accueil hétérogène et non discriminatoire, si ce n'est en fonction de l'âge. Pour réguler les conflits violents, les éducateurs québécois ne s'appuient pas sur l'aveu et le pardon. Ils préfèrent, en cohérence avec leurs conceptions globales de l'activité, avoir recours aux méthodes comportementalistes et de rééducation, ainsi qu'à des méthodes d'intervention décisives aux objectifs prédéterminés. Leur incarnation la plus significative dans nos entretiens est l'OMEGA, ou code blanc.

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

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

- 5. Ch : Ah oui c'est vraiment très encadré du coup ? La personne qui surveille est là et regarde ce qu'il se passe ?

- 5. Ed : C'est ça. Parfois on reste derrière la vitre du bureau et parfois quand on a vraiment peur qu'il y ait du grabuge on sort et on se met à côté au cas où.
- 6. Ch : Tu dis que vous avez une vitre à votre bureau ? Vous voyez tout ce qu'il se passe dans le lieu ?
- 6. Ed : Tout. Enfin de la vitre on voit les lieux communs, le salon et les ordinateurs...mais sinon il y a des caméras qui servent aux agents de retrait et aux interventions en cas de problème...OMEGA et la prévention des situations de crise...On peut aussi verrouiller les portes en cas de besoin...y a toute une palette là.
(Marcel, PE, QUE)

Plusieurs éducateurs nous ont décrit la mobilisation de cet outil de gestion des crises violentes dans le cadre de leurs suivis. Après recherche, OMEGA s'inscrit en effet dans un programme plus vaste de formation à la sécurité de la tâche pour les travailleurs confrontés aux épisodes de violence (Robitaille, 2009). Il a été initialement développé par un organisme gouvernemental, l'association paritaire pour la santé et la sécurité du travail du secteur affaires sociales (ASSTSAS), en lien avec deux instituts universitaires et un CSSS. Devant le succès de ces méthodes, le programme s'est étendu rapidement à l'ensemble du territoire québécois, et a même posé un pied en France. Il est maintenant inscrit dans la plupart des protocoles d'action en cas d'agressivité au Québec.

Selon le comité chargé de son élaboration, OMEGA partait d'un constat simple : les professionnels de l'accompagnement des publics difficiles provoquaient eux-mêmes la majorité des situations de crises et des blessures parfois occasionnées, via des contacts physiques mal maîtrisés et ou le non-respect de la distance et/ou de l'intimité de l'individu. En théorie, on est donc loin d'une approche sécuritaire où il s'agirait, par exemple, d'affirmer seulement l'autorité de l'adulte via des méthodes contraignantes. Il s'agirait bien d'enrayer l'escalade symétrique de la violence, et de protéger le groupe et le jeune. Mais en réalité, la contention et l'isolement suscitent de nombreuses discussions et polémiques, certaines organisations s'étant avant tout saisies de ces protocoles en tant qu'outils disciplinaires.

L'utilisation de l'isolement et de la contention est un grand point de divergence avec la France, où ce type de procédés, en tout cas officiellement, est tabou. Ces méthodes sont donc liées au protocole « code blanc », qui déclenche l'intervention des agents de retrait en cas de crise grave et incontrôlable de la part d'un jeune. De nombreuses critiques ont été adressées à la DPJ à propos des contentions, isolements et autres mesures disciplinaires prises à l'encontre des jeunes en cas de crise dans les centres de réadaptation ou en ressource intermédiaire. Le Comité des Nations Unies contre la torture a mené une enquête en 2004/2005 dans cette optique. Les protocoles concernant ces dispositions se sont donc considérablement développés. A propos de

la contention et de l'isolement, l'article 118.1 de la LSSSS⁴⁵ stipule qu'ils ne doivent être utilisés qu'en dernier recours :

La force, l'isolement, tout moyen mécanique ou toute substance chimique ne peuvent être utilisés, comme mesure de contrôle d'une personne dans une installation maintenue par un établissement, que pour l'empêcher de s'infliger ou d'infliger à autrui des lésions. L'utilisation d'une telle mesure doit être minimale et exceptionnelle et doit tenir compte de l'état physique et mental de la personne. Lorsqu'une mesure visée au premier alinéa est prise à l'égard d'une personne, elle doit faire l'objet d'une mention détaillée dans son dossier. Doivent notamment y être consignées une description des moyens utilisés, la période pendant laquelle ils ont été utilisés et une description du comportement qui a motivé la prise ou le maintien de cette mesure. Tout établissement doit adopter un protocole d'application de ces mesures en tenant compte des orientations ministérielles, le diffuser auprès de ses usagers et procéder à une évaluation annuelle de l'application de ces mesures.

A notre connaissance, c'est la seule pratique d'éducation encadrée précisément par un texte de loi, France et Québec inclus. Celui-ci est complété par des orientations ministérielles, adoptées en 2002⁴⁶. Jusqu'alors, ces pratiques étaient peu encadrées, et désignées sous divers termes : « *arrêt d'agir* », « *programmation spéciale* », « *retrait* » (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2017). De nombreux rapports ont critiqués ces mesures et autant de textes sont venus recommander leur contrôle et limitation. Elles ne doivent par exemple pas être mobilisées pour des motifs disciplinaires, mais pour protéger l'enfant et les autres individus. L'Histoire et certains témoignages d'enfants accueillis ont prouvé que la frontière peut être fine entre ces deux appréciations...Mais le renforcement des droits individuels et certaines jurisprudences semblent aller fermement à l'encontre de l'emploi systématique de ce type de pratiques. Lors de notre enquête exploratoire, un chef de service m'a par exemple expliqué que les barreaux aux fenêtres et serrures à certaines portes ont été récemment retirés des unités à « encadrement dynamique ».

Quelles anticipations sont attendues de ces processus ? Étant donné leur caractère extrême, nous faisons l'hypothèse qu'ils viennent signifier une valorisation particulière d'une certaine forme de régulation au sein du collectif. Les chercheurs québécois ayant travaillé au sujet de l'isolement sont d'accord à propos d'une idée : il ne faut pas le supprimer, au moins pour contenir les enfants ayant un comportement incontrôlable et dangereux. L'objectif est de protéger le collectif, et d'attendre que l'enfant ou adolescent reprenne le contrôle de lui-même. Mis en lien avec l'approche comportementaliste décrite précédemment, la contention et l'isolement interviennent donc en bout de chaîne. Le contexte et les pratiques sont globalement

⁴⁵ Loi sur les services de santé et les services sociaux.

⁴⁶ <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-000634/>

pensés pour renforcer les capacités d'auto-contrôle du jeune, développer ses capacités d'effectuer ses propres choix, et renforcer sa liberté. Mais le contre-poids de cette approche, pouvant apparaître paradoxal, est un important volet disciplinaire et contraignant, dont l'expression la plus marquée sont donc l'isolement et la contention. L'individu doit prouver sa capacité de contrôle de lui-même, ou au moins son engagement dans une démarche d'empowerment, au risque de devoir affronter le système disciplinaire qui lui, cherchera à mettre en place des moyens de conversion particulièrement contraignant. La démarche d'isoler le jeune en chambre ou dans une unité dédiée, et la mise en place systématique et rapide de conséquences s'ancrent dans cette démarche. Rappelons par exemple qu'à Boscoville, les jeunes méritants accédaient à des postes à responsabilité au sein de la communauté de vie, tandis que ceux posant des problèmes disciplinaires devaient repartir en bas de l'échelle. La symbolique est véritablement révélatrice d'une attente de conversion dans le souhait d'une participation constructive de l'individu à la vie collective.

L'isolement et la contention (les MCI) constitueraient les deux modalités extrêmes d'un processus plus global à l'œuvre au sein de l'activité québécoise : celui de la conversion, animée ici par le « confinement solitaire invitant l'individu à réfléchir sur ses propres conduites et sur lui-même » (Macquet, Vrancken, 2006), dans une anticipation de *normation* (Foucault, 2004).

Synthèse Partie IV.

A partir d'une analyse thématique des unités de sens relevées au sein des entretiens, nous avons pu mettre en lumière certaines caractéristiques fortes des activités françaises et québécoises. Cette description a été renforcée par la comparaison systématique des résultats renvoyant à l'une ou à l'autre. Par exemple, nous avons constaté que les occurrences à propos des invariants opératoires étaient contrebalancées au Québec par des références régulières à l'utilisation d'outils (voire d'instruments), ce qui est moins le cas en France. Dans ce dernier contexte, nous avons pu montrer que la relation à la personne est le moteur central de l'activité, et que le travail institutionnel et analytique se déploient pour se mettre au service de la relation interindividuelle. Au Québec, nous avons également constaté que l'objectif occupe la place d'élément central

dans l'activité, et que les éducateurs mobilisent des pratiques s'ancrant notamment dans des conceptions interactionnistes et comportementalistes de l'échange.

Ces propositions ont été illustrées par les études de cas. Concernant des individus ayant un point de vue critique, comme Kathleen, à propos des pratiques et paradigmes majoritaires, nous avons constaté que leur activité ne saurait se déployer en faisant complètement fi du contexte socio-historique dans lequel elle est ancré. Mais les questions du respect du sujet et de l'horizontalité de la relation constituent en l'occurrence deux curseurs permettant à Kathleen de revendiquer son autonomie d'élaboration, voire son émancipation de cadres perçus comme contraignants. En cela, les études de cas permettent de dépasser la conception du cadre socio-historique en tant que pouvoir rigide et omniprésent, annihilant tout esprit d'initiative et toute marge d'élaboration individuelle.

Enfin, nous avons décrit comment certaines modalités de régulation de conflits caractéristiques des formes d'échange communautaire (la conversion) et domaniale (l'aveu et le pardon), pouvaient être identifiées au sein des discours.

La cinquième partie sera dédiée à la description en détails des résultats synthétisés ici.

CINQUIEME PARTIE : DISCUSSION ET CONCLUSIONS.

Chapitre 14 : Discussion.

Chapitre 15 : Conclusions.

Chapitre 14 : Discussion.

La discussion est dédiée à l'analyse des principaux résultats, mis en lumière via les différentes méthodologies en partie IV.

14.1 Organisation et orientation de l'activité.

Parenthèse étymologique avant de procéder à la synthèse : nous avons constaté qu'au Québec, le travail d'éducation s'organise autour du centre de gravité que constitue le projet d'intervention. En France, la loi de 2002 a imposé la constitution d'un projet individualisé, bien que celui-ci n'ait été que peu mentionné en tant qu'outil opérant par les éducateurs. Nous noterons que l'étymologie du mot « intervention » (préfixe *inter* et *venio* – venir - soit « venir entre ») implique un mouvement au sein d'interactions tandis que « projet » vient de *projectus* : action de jeter en avant⁴⁷. Cette remarque est-elle signifiante dans la conception québécoise interactionniste et systémique de l'accompagnement, tout comme que le terme de « projet » peut l'être dans l'approche française plutôt nourrie par l'engagement et l'empathie ? Notons que ce le terme « d'intervention » est systématiquement évoqué par les éducateurs québécois, pour désigner l'ensemble des facettes de leur activité, et qu'il n'est utilisé que par une seule éducatrice française (Caroline, ME), pour désigner la contention physique d'un jeune.

Synthétisons-ici les résultats de l'analyse thématique, à propos de l'orientation et de l'organisation de l'activité en France et au Québec. Nous nous concentrons donc particulièrement sur les occurrences à propos des éléments de compétence.

L'analyse thématique fait ressortir deux tendances fortes au sein des discours. En France, l'activité décrite semble essentiellement dirigée vers l'enfant (RAA), pendant qu'au Québec, une importante variété d'éléments renvoie à l'équipe (RAE) et à l'institution (RAI). Dans une configuration où l'activité concerne l'enfant et la relation, la formalisation rationnelle d'objectifs, l'utilisation d'outils explicite, et d'évaluations standardisées sont absentes.

⁴⁷ <https://www.littre.org/definition/>

L'accent est mis sur l'engagement, le jugement clinique en situation, et la mise en place d'une relation de proximité entre le jeune et l'adulte. Une relative hétérogénéité des modèles opératifs rend complexe le repérage de paradigme clinique prévalent dans le travail d'éducation français. Il semble néanmoins que l'institution soit conçue strictement comme un moyen d'alimenter cette relation, tant en termes de moyens financiers, que pour garantir la sécurité physique et affective.

- 8. Ch : Pour cette relation éducative, quel rôle a l'institution ?

- 8. Ed : Ce n'est pas forcément une contrainte. Non. Ça a peut-être pu arriver. Mais après on a une institution qui suit quand même pas mal le travail éducatif, c'est plutôt une ressource. On peut être soutenu. Dans la relation on a quand même pas mal de libertés sur les sorties. Là si je veux aller manger à l'extérieur avec un jeune parce que je sens qu'il a besoin de parler et de couper avec l'institution, je n'ai même pas besoin de faire de demandes. Voilà je peux le faire, j'ai cette possibilité-là. Et ça c'est un luxe...

- 9. Ch : Le fait que l'institution soit une ressource, ça se matérialise comment ?

- 9. Ed : Y a réunion d'équipe, analyse des pratiques...ça permet de faire le point, quand un jeune va mal, d'avoir le retour de...de l'équipe...D'avoir des propositions : « ben tiens là ce serait bien que tu prennes du temps avec lui ». Voilà : « on va arranger des horaires pour que tu puisses te libérer ».

(Pierre, ES, FRA)

Concernant la situation EVA, et selon les catégories d'évaluation de Tripp (2011), celle-ci se veut essentiellement pratique en France, c'est-à-dire qu'elle vient nourrir les décisions quotidiennes, immédiates et multiples prises par les éducateurs au cours de leur journée de travail. Nous mettons cela en lien avec le peu de recours à des outils collectifs et cadres théoriques, favorisant les représentations, valeurs et jugements personnels. L'évaluation diagnostique et réflexive est ainsi nourrie fortement par ces derniers éléments, ce qui pourrait expliquer le déséquilibre des tendances entre France et Québec concernant les régulations, de même que la différence de poids entre RAE et RAI au sein des discours. D'après l'étude de l'organisation de l'activité, nous avançons l'idée d'une conception locale et privée de la relation éducative, dont la construction relève de facteurs culturels en interaction directe avec l'activité, sans qu'il n'y ait de médiation explicite via un outil, une théorie, ou un tiers. L'interaction quotidienne entre éduqué et éduquant constitue l'essence de l'activité, mais lorsque la technicité intervient, c'est majoritairement dans le bureau du psychologue, ou celui des éducateurs, la chambre de l'enfant, lors d'un transport en voiture...c'est-à-dire en privé, et dans une dynamique d'entretien, pour nourrir la relation, qui reste prioritaire.

L'étude des règles d'action et outils fait ressortir la prégnance quasi-exclusive des pratiques individuelles auprès des enfants, lorsqu'il s'agit de se pencher sur la question de ses compétences, de son projet et avenir, et de ses souhaits et aspirations... L'approche se veut ici

bienveillante, et prenant ses racines dans la confiance et le respect. La posture de « référent », en tant que pivot du travail d'éducation en est l'incarnation. Elle semble aller de pair avec l'idée que le groupe est un obstacle à ce travail, plus qu'une ressource. Néanmoins, le collectif est indispensable en ce qu'il constitue une ressource, voire une référence de socialisation et de cadre. Mais l'individu, qu'il soit l'enfant ou l'éducateur, n'a que peu d'obligations envers ce collectif, autres qu'une participation adaptée et le respect des règles de vie. Si la dynamique québécoise est plutôt consacrée à la conversion, l'activité française serait organisée pour intervenir sur la conscience individuelle, mais dans une visée plutôt émancipatrice, sous contrôle du collectif.

Finalement, un élément homogène pivot dans l'activité française serait que l'activité est essentiellement organisée autour et auprès de l'enfant. Ce constat peut interpeller car il n'existe pas de prescriptions normatives explicites fortes. Il existerait donc un cadre de référence difficilement explicitable par les éducateurs, pas systématiquement conscientisé, et opérant sans l'intermédiaire d'outil et de méthodologie. Nous avançons l'idée que ce cadre ressemble à celui de l'échange selon Marcel Mauss (1968), dans une expression du don se voulant pure et dépouillée. En effet, ce dernier explique que l'échange se construit à partir d'une triple obligation : il faut donner, il faut accepter le don, il faut rendre le cadeau.

Un refus d'acceptation du cadeau (qui serait métaphoriquement ici l'activité d'éducation), est perçu comme une rupture de l'échange, une distance dans la tentative de créer l'intime et la proximité, une posture de défiance contre un souhait d'établir la confiance. Le témoignage suivant illustre ce projet porté par une éducatrice française :

- 18. Ch : Pour toi c'est quoi le plus important dans une relation éducative ?
- 18. Ed : [...] Euh...pour moi y a deux choses très importantes : la confiance. Quand je parle de confiance ce n'est pas simplement sur la confiance...c'est vraiment la confiance au sens large du terme. C'est-à-dire que le jeune sait qu'il peut nous voir pour parler de tout et n'importe quoi...qu'il n'y absolument aucun tabou. [...] La deuxième chose...alors là où ça...je...je ne vais pas mettre de pincettes...c'est sur le plan affectif...Je suis jeune diplômée, pendant deux ans de formation, on a rabâché la tête avec ces histoires de distance...alors moi ça me fait beaucoup rire parce que je pense que ça dépend vraiment du lieu dans lequel on travaille. Dans le handicap la distance on en a besoin parce que...pour avoir bossé avec des autistes...effectivement. Dans la protection de l'enfance on travaille quand même avec des gamins...qui sont en carences affectives. Je ne vois pas bien comment, si on les met à distance, euh...je ne vois pas bien ce qu'on peut travailler avec eux. Ils sont en quête, justement, de...compréhension de ce qu'est la norme...et pourquoi eux ne sont pas là-dedans, et pourquoi eux ils sont placés...pourquoi ? pourquoi ? [...] Il faut qu'on leur renvoie de l'affection. [...] les moments où ils ne vont pas bien, les prendre avec nous dans le bureau...à prendre le temps de discuter...à les laisser déverser...à leur passer la main dans le dos...on a des jeunes... on en a une qui vient de

partir, le matin au lever il lui fallait un câlin. Moi je ne me vois pas refuser ça. Même à 16 ans...Je ne me vois pas lui refuser...sous prétexte de distance et de...protection. [...]
(Anne-Sophie, ME, FRA)

Ce long exposé illustre la démarche décrite dans l'essentiel des entretiens. L'on distingue tout à fait la dynamique de don développée par l'éducatrice, en termes de temps, d'affection et de proximité. Elle n'évoque comme autre instance susceptible de pouvoir intervenir dans cette relation que l'équipe, en tant que soutien, et écarte par principe les enseignements reçus en formation abordant la question de la distance. Pour qu'il y ait contre-don, il faut en effet que l'enfant ou l'adolescent comprenne qu'il y a don de la part des adultes. Et cette caractéristique de l'échange a bien été décrite ici : l'investissement personnel dépassant la simple fiche de poste, allant au-delà de la prescription, et introduisant implicitement du « privé » ou de « l'affectif » dans la relation éducative. En échange, le contre-don serait donc manifesté par la confiance attribuée par le jeune à l'éducatrice, valeur reconnue comme centrale par cette dernière. Ceci comporte certains risques :

Ces cas extrêmes montrent bien que, lorsque l'acte professionnel d'un travailleur social est interprété comme un don, un lien peut se créer qui, à se maintenir en déséquilibre, va devenir de plus en plus puissant, de plus en plus intime. Deux destins « théoriques » sont alors possibles, si on s'y est laissé prendre : soit l'intensification du lien pour réaliser une sorte d'adoption qui se révélera impossible, soit la rupture, généralement violente.
(Fustier, 2008 : 328)

Nous comprenons ici l'intensité d'un tel positionnement interindividuel asymétrique, avec sa charge affective, et ses risques dans un engagement dépassant fréquemment le cadre d'un engagement professionnel et contractualisé. Ceci nous renvoie à l'importance de la confiance dans la relation, et à son caractère d'abandon à l'autre et à sa bienveillance (Marzano, 2010). Mais cette dernière explique en parallèle qu'avoir confiance, c'est « admettre la possibilité du changement, de la trahison, du revirement » (p.61) Bien entendu, de tels événements ne manquent pas auprès d'une population dont les capacités à s'attacher et à créer du lien ont bien souvent été entamées par des parcours de vie chaotiques et des ruptures douloureuses. Et nous comprenons que l'équipe constitue alors la ressource principale pour encaisser et rebondir. Mais les espaces de réflexion et de conscientisation de ces mécanismes font défaut dans les discours. La relation intersubjective constitue donc un enjeu particulièrement vivace et sensible. L'extrait suivant, issu d'un texte de Sabardeil et Egry (2019 : 31), est articulé avec une proposition de Lévinas, qui selon nous renvoie tout à fait à la configuration d'activité décrite dans les entretiens français.

La relation intersubjective est une relation non symétrique, écrit Levinas, en ce sens, je suis responsable d'autrui sans attendre la réciproque, dût-il m'en coûter la vie. La réciproque, c'est son affaire. C'est précisément dans la mesure où entre autrui et moi la relation n'est pas réciproque, que je suis sujétion à autrui ; et je suis "sujet" essentiellement en ce sens.

Il s'agit bien d'une conception particulière du sujet, s'ancrant dans des formes de l'échange et une Histoire singulière, et à la source de pratiques et de positionnements ancrés en situation. Au Québec, la pensée autour de cette notion de « sujet » est quelque peu différente. En effet, l'activité québécoise contient quant à elle des références nombreuses à des règles d'action, outils et objectifs standardisés. Les prescriptions sont précises et détaillées. Le poids de l'institution et de l'organisation sont importants, et l'activité constamment triangulée par la hiérarchie, l'administration, l'université et les référents cliniques. Le poids des occurrences RAE et RAI nous le rappellent, en particulier de la part des psychoéducateurs, dont la tâche s'oriente autant vers les enfants que les professionnels partageant leur quotidien. Le vécu partagé semble constituer, comme en France, l'essence de l'activité, mais il est en interaction constante avec d'autres instances permettant la prise de recul par rapport au quotidien, la rationalisation et l'explicitation des processus à l'œuvre. Ceux-ci sont encadrés par des prescriptions nettes, en termes d'organisation horaire, d'actes professionnels individuels et collectifs, et de procédures d'accompagnement. Les objectifs de travail exprimés visent la maîtrise et l'anticipation du contexte et des comportements. Cette conception explicite, transversale et dynamique de l'activité, se retrouve dans le travail d'éducation et dans les objectifs envers les enfants.

En effet, concernant l'évaluation de l'enfant selon Tripp (2011), l'évaluation pratique existe, au quotidien, et elle alimente une importante activité d'évaluation critique. Les éducateurs cherchent ainsi vivement à contrôler les résultats de leur activité, et recueillent analytiquement (et constamment) de nombreuses données concernant l'enfant, via des outils standardisés. L'articulation entre éducateurs spécialisés et psychoéducateurs est notamment dédiée à cette dynamique. Le comportement et le contexte ne sont jamais considérés comme deux entités séparées, mais au contraire, en interrelation constante, à l'image de l'identité. En résumé, et si nous devons comparer les deux systèmes en quelques lignes, Fustier (2008 : 330) écrit :

Le travail social doit être compris comme ayant deux origines peu compatibles. D'une part, les pratiques de travail social sont parties prenantes d'un système économique, politique, administratif qui est caractéristique d'une société « moderne », et se réalisent à partir d'un contrat salarial (un service est rémunéré par un salaire). Mais d'autre part, ce qui s'échange avec les personnes « aidées » peut avoir des racines plus profondes ; le praticien cherche à créer ou à rétablir du lien social ; or le lien social trouve son origine dans un « échange par le don » dont les caractéristiques essentielles ont été mises en évidence par Marcel Mauss.

Une telle comparaison amène d'intéressantes réflexions sur l'articulation des deux dimensions dont parle Fustier, celle-ci s'opérant de manière tout à fait différente au sein de nos deux contextes. Au Québec, l'organisation semble occuper une place bien plus prégnante dans les pratiques, via de nombreux outils et une chaîne de redevabilités opérant sans cesse. Cette dynamique ambitionne d'équilibrer un positionnement relationnel parfois intense auprès de jeunes dont le comportement est complexe à appréhender. En France, nous n'avons pas identifié un tel niveau de contre-balancier institutionnel à l'important engagement émotionnel et affectif décrit dans les entretiens.

Cette première présentation rapprocherait ainsi la configuration communautaire du Québec, dans la mesure où la rationalisation et la spécialisation y sont promues. Plus globalement, raisonnement logique, pragmatisme au sens de James (2007) et gestion sont des ressources et des contraintes fortes au sein des colonies de peuplement. Dans une dynamique de conquête d'un espace et d'exploitation de ressources, de construction communautaire entre individus aux origines culturelles et ethniques différentes, l'esprit d'entrepreneuriat se doit d'agir au plus près des besoins identifiés des individus. Peut-on désigner une partie de l'activité des éducateurs québécois comme une participation à un véritable « business plan », ou tout du moins, est-ce possible de repérer un lien plus fort avec l'entrepreneuriat ? Nous en faisons l'hypothèse, nous inscrivant dans la proposition de Giraudeau (2014 : 71).

Malgré des résistances fortes et nombreuses, on assisterait donc à l'échelle mondiale à une véritable « colonisation de l'avenir » (Giddens, 1991 : 202) économique par le business plan. Cette prolifération des business plan à des origines anciennes. Parmi celles-ci, on trouve en particulier les projets de colonisation.

Ainsi pourrait-il exister une alchimie particulière entre la dynamique de colonisation et une organisation de l'activité rationnelle, coopérative, et spécialisées. De même, le rapport à l'outil, permettant d'intervenir efficacement sur l'environnement, en est une spécificité forte.

Dans le même temps, les caractéristiques de l'orientation de l'activité en France adossent ce contexte à la configuration domaniale, promouvant le lien direct et chaud avec l'enfant, et des formes de contrôle implicites via un collectif au rôle clinique flou, mais indispensable. Le degré de rationalisation et de spécialisation, en comparaison avec le Québec, est à un niveau extrêmement peu élevé. Le peu de recours aux outils et aux cadres théoriques explicites renvoient à une activité plutôt dirigée vers l'enfant. Parce que le lien à l'équipe et à l'institution semble si tenu, l'on peut faire l'hypothèse que l'essentiel des médiations éducatives se fait via la relation interindividuelle et le vécu partagé quotidien, sans que des projets, mesures ou

interventions précises soient systématiquement mises en place de manière rationnelle et anticipée. Le peu de régulation identifiée dans les discours s'inscrirait tout à fait dans cette dynamique.

Ainsi, nous constatons d'ores et déjà d'importantes divergences concernant l'orientation et l'organisation de l'activité en France et au Québec. Notre proposition d'adosser cette dernière à certaines configurations particulières d'échange se poursuivra maintenant avec la synthèse à propos des catégories du paradigme de la forme.

14.2 Configuration de l'activité.

A propos des catégories du paradigme de la forme, France et Québec évoluent dans deux dimensions diamétralement différentes. La majorité des occurrences renvoie pour la première à la configuration domaniale, et pour le second à la configuration communautaire, ce qui confirmerait notre hypothèse initiale.

En France, les catégories évoquées sont cohérentes avec l'organisation de l'activité, dirigée vers l'enfant principalement et dans une dynamique peu médiatisée formellement. Par exemple, les données biographiques sont particulièrement mobilisées dans l'évaluation et l'accompagnement. Et ce que nous avons désigné sous le terme de « psychologie des profondeurs », permet de mettre en perspective ces informations, la maîtrise théorique et clinique des concepts étant assurée par le psychologue de l'institution.

Les interactions collectives, injonctions institutionnelles, pressions hiérarchiques, évoquées dans les discours québécois notamment, n'entrent en effet que peu en ligne de compte dans l'activité française et dans le fonctionnement du modèle opératif français-type (chez notre échantillon bien entendu). Les formes de l'échange n'ont jamais été abordées ni présentées en tant que construction prescriptive des pratiques d'éducation, ce que notre recherche tend à démontrer. Cet état de fait n'est donc pas conscientisé par les acteurs. Le *concept pragmatique* (Samurçay et Pastré, 1995) en France semble non conscientisé (Rogalski, 2006), orienté vers l'individu, peu médiatisé par des tiers et des instruments, et essentiellement nourri par l'Histoire

et les valeurs que nous nous sommes attachés à décrire précédemment. L'activité est mise en place dans un objectif de « faire domaine », tout en laissant place aux individus de s'émanciper.

Notre recherche nous amène en conséquence à compléter la filiation de certaines pratiques, de l'héritage de la religion vers les formes de l'échange. C'est toute la théorie de Weber (1905), à savoir que le protestantisme a par exemple trouvé un terrain idéal pour l'expression de son éthique en Amérique du Nord : responsabilité individuelle, œuvre terrestre et prédestination, confiance et horizontalité... Sont autant de valeurs protestantes pouvant entrer en résonance avec le destin des colons et de leurs communautés. Dans une telle perspective, il s'agit autant de bâtir entre individus une confiance de type « *trust* », que du besoin pratique de pouvoir compter sur autrui (« *reliance* ») (Marzano, 2010). A la différence de l'Europe dont les institutions ont été durablement marquées par la féodalité et la lutte entre classes, le projet de colonisation a en quelque sorte validé ces prédispositions. Ce contexte a généré certaines formes de l'échange, valeurs et systèmes symboliques, qui ont petit à petit pris leurs distances avec les modèles métropolitains (Nelles, 2017). 250 ans après la chute de la Nouvelle-France, il semble que les Québécois aient résolument, et pour de bon, pris leurs distances avec leur héritage français, au moins en termes d'éducation et de protection de la jeunesse. Par ailleurs, bien que le Québec reste une nation majoritairement catholique (« culturellement » plutôt que « pratiquement » : Lambert, 2010), cette nation a développé via ses interactions avec l'environnement des pratiques et outils singuliers, en cherchant l'inspiration initialement en Europe, puis vers les États-Unis. Nous affirmons, grâce à la comparaison, que la religion peut fournir des données historiques et éthiques intéressantes à propos d'un contexte (comme par exemple les liens entre catholicisme et psychanalyse en France), mais ne peut suffire à expliquer pratiques et clinique, aussi ancestraux et proches puissent-être ces liens. L'étude des configurations des formes de l'échange et des relations entre individus (avec eux-mêmes, les autres et leur environnement), nous semble *a contrario* une piste solide pour toute tentative d'étude contextualisée concernant les pratiques en travail d'éducation.

Mais il n'apparaît pas en entretien que l'activité d'éducation soit réductible à une « psychanalyse ou une psychologie appliquée », les occurrences renvoyant à ces cadres théoriques n'étant pas suffisamment précises et étayées. L'absence relative de prescriptions, (ces dernières concernent avant tout des attitudes et positionnements « recommandés », à l'image de l'ANESM), l'adaptation fréquente des règlements intérieurs des institutions, et les outils « faits-maison » renvoient au concept de vécu partagé qui se suffirait à lui-même. Dans

le modèle psychoéducatif à l'inverse, le vécu partagé s'inscrit dans une plus large dynamique, et vient nourrir de nombreux autres opérateurs. En France, il semble que le quotidien et le partage constituent l'essence de l'activité, et que les événements connexes soient traités comme tels. Les modèles opératifs sont quelque peu différents de l'activité générale. Par exemple, le conflit apparaît dans l'analyse thématique comme faisant partie de ces événements indésirables. C'est d'ailleurs le terme institutionnel employé dans de nombreux lieux pour qualifier une bagarre, des insultes ou des conflits. Parce que le lien et le quotidien sont considérés comme brisés lors des épisodes violents, l'aveu et le pardon sont mobilisés dans ce type de situation, en tant que processus de régulation. Il est intéressant de constater que les éducateurs mobilisent leur cadre de référence et tout son potentiel normatif lors des conflits et crises. Lorsque l'échange est en danger, et que l'intensité de ce qui est identifié comme déviance va croissante, la réponse l'est tout autant, ce qui facilite d'autant leur mise en évidence.

Au Québec, le comportement et les caractéristiques personnelles de l'enfant constituent le moteur principal à l'activité, celle-ci étant ensuite pilotée explicitement par l'institution via des outils standardisés, la clinique, les prescriptions et le vécu partagé. L'attachement et le comportementalisme sont deux références théoriques majeures, bien que la seconde semble plus opérante au quotidien, et que la première serait majoritairement mobilisée en tant que référence clinique des psychoéducateurs, lors des entretiens et des évaluations en particulier. L'attachement nous semble porteur des valeurs d'émancipation et de bienveillance portées dans l'éducation des sociétés occidentales, tandis que le behaviourisme renvoie plutôt à une approche technique et pragmatique du terrain. Nous retrouvons dans cette double proposition une dimension de l'instruction publique québécoise décrite par Bédard (2015). En effet, elle avance que cette dernière a articulé dans son projet trois ordres d'idéaux pédagogiques :

Qui semblaient indissociables pour les modernes et fondés sur une autonomie humaine active : émancipation individuelle par le développement de la raison, formation d'une société politique autonome et éclairée, recherche du progrès, inséparablement scientifique, moral et culturel de la civilisation occidentale
(Bédard, 2015 : 54)

Elle explique en particulier que le Québec a cherché relativement rapidement à développer l'autonomie de leur colonie pour faire civilisation, tout en renforçant certains liens avec le Canada anglais. Ainsi :

Les écoles académiques [...] ont ainsi pour caractéristiques de ne pas trancher entre une vocation intellectuelle et une vocation utilitaire. Elles mènent soit directement au marché du travail, grâce à une éducation agricole, industrielle et commerciale, soit aux collèges

classiques (SPC 1846, 9e Victoriae, c.27, art. 50). On y enseigne le latin à côté de la tenue de livres, de la géographie ou du dessin technique. Cette aspiration universaliste coïncide avec le sentiment d'une distance avec les métropoles de l'Ancien continent, et avec l'identification comme "société neuve" américaine (Harvey, 2005 : 111). (Bédard, 2015 : 58)

L'on retrouve une certaine dichotomie dans les exigences québécoises liées à la pédagogie, entre inscription dans les valeurs (plutôt chrétiennes, voire domaniales...) du lien social et de l'échange, tout en embrassant de nouvelles modalités intimement liées à leur contexte de développement qu'est le colonialisme. De nombreuses occurrences renvoient à la maîtrise de l'environnement dans le but d'anticiper et de stimuler certains comportements. Les récompenses et punitions, renforcements et émulations, régulent le quotidien plus certainement que les règlements et cadres de vie. Les méthodes et outils mobilisés sont individuels et collectifs, et pour permettre plus de cohérence à ces actions. Les jeunes sont d'ailleurs répartis au sein des lieux de vie selon leur comportement, âge, et sexe, permettant d'autant une homogénéité des pratiques et des objectifs, et une certaine rationalisation.

L'étude de l'organisation de l'activité a démontré la variété et l'importance des instances de triangulation de l'activité (outils, institutions, prescriptions...) au Québec. L'analyse des catégories du PDF met de son côté en évidence l'importance des théoriques interactionnistes (attachement, comportementalisme) dans la conceptualisation, la mise en place et l'évaluation de l'activité. Le comportement de l'enfant et ses habiletés sont au centre des préoccupations réadaptatives, et il s'agit d'une approche totale du travail d'éducation, l'un de ses projets majeurs étant de générer des comportements « adéquats » et « adaptés », renvoyant à des critères de respect et d'autonomie (plutôt que d'émancipation). Une attention particulière est portée à propos de la motivation des jeunes accueillis, notamment celle amenant à s'adapter aux conditions de son environnement. Cette motivation est essentiellement stimulée extrinsèquement, et renforcée par le contexte via les conséquences négatives ou positives. L'objectif principal serait de faire basculer cette motivation sur un versant intrinsèque, pour faire évoluer les changements comportementaux plus efficacement (Orsi et Brochu, 2009). Dans une telle dynamique, la confession et la relation privée n'ont pas la place prépondérante qu'elles occupent dans la configuration domaniale, tant elles seraient considérées comme ponctuelles et peu efficaces dans une recherche d'évolution de l'identité. A la place, le processus transversal à l'ensemble des activités est la conversion. Il est possible d'écrire d'ores et déjà que les interactions permettant l'inscription de l'individu dans la dynamique collective, tout en lui permettant d'effectuer ses propres choix est au centre du travail d'éducation

québécois. Les propositions de Bédard (2015) à propos de l'Instruction québécoise nous semblent tout à fait transposables à nos constats autour du travail d'éducation dans les lieux de la protection de la jeunesse. De même :

Le souci utilitaire n'empêche pas la culture classique de conserver sa vocation de maintenir le lien de la colonie avec la longue tradition intellectuelle et culturelle occidentale. Ces vocations participent en effet d'un double sens de la civilisation, comme tradition occidentale et comme progrès technique.
(Bédard, 2016 : 59-60)

Mais elles permettent également de dépasser ce qui ne serait selon nous qu'un cliché lapidaire de l'activité d'éducation québécoise, c'est-à-dire une approche uniquement positiviste et rationnelle, dont l'essence ne serait composée que d'*Evidence Based Practices*. Reprenant les idéaux-types wébériens de l'éthique de conviction et de responsabilité (Aron, 1967), il est en effet aisé d'adosser l'activité québécoise à la seconde. En effet :

L'éthique de responsabilité relève de la rationalité téléologique, elle est rationnelle par rapport à une fin, un but poursuivi par celui qui agit et qu'il a, sinon posé lui-même, du moins clairement reconnu. L'éthique de la responsabilité se caractérise par l'attention aux moyens dans une double perspective : en ce qui concerne leur efficacité pratique, opératoire (car c'est bien la fin qui justifie les moyens) d'une part, en ce qui concerne les conséquences, d'autre part. Le souci d'efficacité encourage le pragmatisme, le compromis, une tendance à réajuster moyens et finalités selon les aléas de l'action, à redessiner les contours du but visé.
(Hottois, 1996 : 490)

Nous avons illustré en quoi les éducateurs québécois cherchent à obtenir des résultats via une évaluation précise, celle-ci faisant découler des objectifs guidant ensuite la mobilisation d'outils, de règles d'actions... De plus, l'institution cherche à organiser et formaliser cette prévoyance via des instruments de collecte de données, consultables par l'ensemble du système, et servant ensuite à la redistribution de moyens.

Nous profitons de ce détour wébérien pour compléter cet idéal-type « responsable » de l'activité, avec un second idéal-type constitué par l'éthique de conviction. Cette dernière, beaucoup plus individualiste, cherche dans son projet axiologique (Hottois, 1996) l'application de normes et de valeurs perçues comme universelles. Dans ce schéma, les conséquences sont secondaires dans la conceptualisation de l'action. La croyance et les représentations sont particulièrement valorisées, et leur association à la « vérité » universelle leur fait dépasser ce statut de simple croyance. L'activité d'éducation française, dans son caractère essentiellement interindividuel, refléterait plus particulièrement cette forme d'éthique, en ce que l'engagement et l'intention priment amplement sur les anticipations dans la production et la régulation de

l'activité. Apportons quelques subtilités, par Hottois (1996 : 495), quant à l'attribution de ces deux idéaux-types à des activités humaines.

La dynamique technoscientifique s'identifierait davantage à une forme de vie qu'à une forme de discours. Cette forme de vie regrouperait un ensemble de processus et d'interactions étroitement associés à certains collectifs humains en compétition avec des modes d'être au monde, des formes de vie également propres à des collectifs humains, mais organisés d'une manière plus exclusivement symbolique et plus dépendante de la nature.

Notre travail de contextualisation et d'adossement à certaines configurations d'échange permet de valider ce postulat. Le positivisme et l'appréhension scientifique des phénomènes humains relèveraient ainsi d'une politique et de certaines convictions culturellement ancrées quant à ce qui est tenu pour vrai et pertinent dans l'activité. En l'occurrence, nous avons développé que la conception de l'identité et des interactions entre individu et collectif semble particulièrement en lien avec ce que les éducateurs adoptent ensuite comme positionnement auprès des enfants. Les outils sont par exemple culturellement et politiquement chargés et signifiants. Un instrument d'évaluation étant validé par la recherche, mais parce qu'il inclue certains critères au détriment d'autres, vient signifier une conception, une compréhension, et une forme de vie valorisée.

De même et en France, l'éthique de conviction ne peut suffire à résumer l'activité d'éducation. Certains entretiens présentent des réflexions autour de la responsabilité, de l'anticipation des conséquences, de la mobilisation de l'expérience pour adapter sa conduite... Les valeurs sont parfois négociées. Néanmoins, cette dichotomie wébérienne entre éthique de responsabilité (plutôt prépondérante au Québec) et éthique de conviction (plutôt prépondérante en France) semble significative à la lecture de nos résultats de recherche.

14.3 L'interaction entre les compétences étudiées : quelles dynamiques dans l'activité ?

Nous faisons l'hypothèse que les deux compétences n'interagissent pas dans les mêmes modalités selon le contexte. Nous utiliserons dans ce chapitre le concept *d'assimilation réciproque* (Piaget, 1937), pour penser ces relations. En effet, Piaget désignait l'assimilation en tant que processus par lequel une réalité extérieure est intégrée à un schème. Nous avons pu étudier, notamment grâce aux invariants opératoires, comment les éducateurs comprennent puis cherchent à transformer l'objet (en l'occurrence l'enfant et sa situation), via un cadre cognitif

constitué de savoir-faire et savoir-être que nous avons adossés aux formes de l'échange. Mais quelles sont les interactions entre les deux compétences décrites ?

Selon Piaget (1937), lorsque deux systèmes cognitifs ou deux schèmes sont susceptibles d'agir sur une commune réalité (par exemple, un schème visuel et un schème de préhension), l'assimilation de cette réalité par l'un des deux schèmes peut modifier la réalité qui est l'objet d'assimilation du second. Le cadre d'assimilation du second schème va alors progressivement se différencier et permettre l'assimilation des modifications en question. Notons que ce processus est interactif, et qu'il s'agit selon Piaget de *l'assimilation réciproque*.

En France et au Québec, il semble que ces deux organisations interagissent entre elles, la première servant notamment de ressource pour la seconde. Cette relation est particulièrement explicitée par les professionnels au Québec, l'évaluation constituant une part importante du travail prescrit et réel, au point que la compétence d'évaluation est une règle d'action à proprement parler au sein de la compétence d'accompagnement de l'enfant, tout comme l'accompagnement est une règle d'action de l'évaluation. De même, l'évaluation et l'accompagnement agissent comme inférences pour l'une et l'autre des compétences. C'est en fonction de l'une ou l'autre que va évoluer, en situation, l'une ou l'autre des activités. Une fois la médiatisation assurée par les artefacts, les éléments recueillis via l'évaluation et l'accompagnement sont réinterprétés et validés comme éléments tenus pour vrais et pour pertinents, ce qui les rapproche également des invariants opératoires. Ainsi, nous avançons que le raisonnement et l'activité cliniques seraient plus explicites dans leur conceptualisation et élaboration au Québec.

En France, la relation entre les deux compétences apparaît moins conscientisée, nourrie par des éléments théoriques plus difficilement identifiables, et des conceptions de l'échange qu'il serait nécessaire de développer dans une recherche annexe. En effet, parce que l'activité n'est que peu médiatisée par des artefacts que nous avons qualifiés de *culturellement chargés*, les formes de l'échange identifiées comme pertinentes et les liens entre évaluation et accompagnement sont moins facilement accessibles.

En utilisant la représentation du processus hypothético-déductif du raisonnement clinique présenté par Nendaz, Charlin, Leblanc, Bordage (2005 : 237), nous proposons que :

- La présentation du problème clinique est plus homogénéisée au Québec via le logiciel PIJ notamment. Les connaissances sont organisées, et la représentation du problème clinique est synthétisée pour en favoriser l'analyse, la compréhension et l'utilisation.
- Les hypothèses diagnostiques sont encadrées au Québec par la mobilisation de cadres théoriques explicites, de type théorie de l'attachement, et comportementalisme. De ce fait, elles sont plus facilement régulables par le collectif, l'institution, l'équipe, et la Loi (qui inclut l'attachement dans ses prescriptions).
- L'acquisition et l'interprétation des données, permettant la vérification des hypothèses de diagnostic, sont à leur tour homogénéisées et encadrées via l'utilisation d'outils d'évaluation et d'accompagnement standardisés.

Il s'agit de raisonnement analytique accentué, en particulier vis-à-vis d'une approche non-analytique que l'on retrouverait plutôt en France. Cette proposition ne revient pas à dire que les éducateurs français ne réfléchissent pas, mais plutôt qu'ils construisent leurs raisonnements et leurs pratiques sur un lien plus implicite entre évaluation et accompagnement. Bien qu'il n'existe pas de puissante règle prescriptive, les pratiques ne sont pas totalement aléatoires pour autant. Leur souplesse et variété, combinées avec l'absence d'outils et de modèle hypothético-déductif explicite rend néanmoins plus complexe la compréhension et la représentation des relations entre nos deux compétences. Au Québec, avec le concours des psychoéducateurs et de l'ensemble de l'appareil institutionnel, appuyé par la recherche universitaire, les données cliniques sont rapidement mises en lien avec une hypothèse diagnostique. Cette dernière conditionne ensuite l'utilisation de pratiques particulières. Ainsi au Québec, la variable « individu », ou « éducateur », voit son rôle dans le processus fortement diminuer au profit d'une organisation hypothético-déductive explicite et formalisée. En France, « l'unité-éducateur », avec ses représentations, valeurs et pratiques propres, reste centrale dans le processus. Nous noterons que la souplesse des pratiques d'évaluation et d'accompagnement n'est pas pour autant synonyme de diversité aléatoire et de chaos. Nous reprenons la proposition de Lautrey (1980) à propos du travail d'éducation français, qui explique que les valeurs situées à un autre niveau peuvent alors tenir lieu de principe organisateur, lorsque les prescriptions ne sont pas clarifiantes.

Nous réaffirmons que, en cohérence avec le reste de ce travail, nous considérons moins l'articulation explicite d'un modèle opérationnel québécois homogène comme performante ou « en avance », que comme révélatrice de la valorisation de certaines formes de l'échange, en particulier en termes de recherche d'impact immédiat sur l'identité des individus, et de mobilisation optimale des ressources environnementales dans cette même optique. L'activité sur le terrain ne reflète en effet pas de manière systématique les modèles rationnels convoqués, et notre analyse est avant tout construite pour mettre en relief le sens des pratiques dans un contexte donné.

Notre présentation, au-delà des résultats permettant une meilleure compréhension de l'activité en France et au Québec, avait pour ambition la construction d'un cadre méthodologique s'inscrivant dans les projets de l'éducation comparée. Entre l'analyse thématique à partir des éléments de compétences, en passant par le paradigme de la forme, puis les études de cas et d'une micro-situation opportunément découverte en entretien, nous avons souhaité présenter plusieurs possibilités offertes par la rencontre entre analyse de l'activité et éducation comparée. Nous nous dirigeons maintenant vers la discussion et les perspectives offertes par ces différents outils, en nous saisissant d'une variable entre France et Québec, l'enseignement à l'université, et des éléments complémentaires permettant de compléter la présentation et compréhension du travail d'éducation au sein des deux contextes.

14.4 La formation universitaires : quel impact sur l'activité ?

14.4.1 En France.

Désignées régulièrement en tant que ressources au Québec, l'université et la recherche sont complètement absentes des discours en France. Cette piste est-elle pertinente pour poursuivre notre exploration des éléments tenus pour vrais et pertinents dans l'activité d'éducation ? Dans l'ouvrage *Pourquoi le travail social* (2011 : 1), Saül Karsz rapporte cette anecdote :

Sorbonne. Vin d'honneur pour le départ à la retraite d'un collègue, sociologue et anthropologue honorablement connu. Dans un aparté, il m'interpelle, affable :

– Cher ami, je me suis laissé dire... que vous fréquentez les travailleurs sociaux ! ?

J'acquiesce.

– C'est sans doute pour des raisons alimentaires ?

- Oh ce n'est guère attractif de ce côté-là !
- Mais on connaît vos préoccupations épistémologiques, votre souci de rigueur théorique. Comment se fait-il alors que...

L'absence d'occurrences dans les entretiens renvoyant à l'université et à la recherche est également significative. Selon Fablet (2002), le secteur social français a d'emblée évolué à partir de trois caractéristiques dominantes :

- Le contexte d'exercice historique, à savoir l'internat et la vie en collectivité.
- Le rapport à la formation.
- L'hégémonie des psychiatres universitaires.

En ce qui concerne l'influence des pratiques d'internat, la naissance des professions d'éducateurs et de moniteurs au sein d'institutions fermées est historiquement avérée. Les pratiques mises en place en leur sein, privilégiant la conscience collective à l'intérêt individuel (sensibilité confirmée par nos entretiens), se sont diffusées via la formation, et l'animation de sessions confiées à des éducateurs en poste ou l'ayant été :

Fondé sur le principe de l'alternance, le processus de formation privilégie les stages sur le terrain, les établissements de rééducation apparaissent comme la référence du savoir-faire professionnel. Ainsi, la culture professionnelle s'enracine-t-elle dans les pratiques développées à l'internat, les instituts de formation jouant davantage un rôle complémentaire de diffusion d'informations de natures diverses [...] et d'initiation aux différences activités ou techniques [...] censées être le support au déploiement de la relation éducative. (Fablet, 2002 : 58).

Les références psychologiques et psychanalytiques sont prégnantes dans les discours, bien qu'il ne s'agisse pas d'un ancrage théorique et clinique solide. La formation a en effet longtemps été une modalité de reproduction des pratiques et des influences, sans qu'un choix paradigmatique et théorique clair ne soit opéré. Quel rôle est confié à l'université et à la recherche ? Existe-t-il une autre instance faisant tiers ?

En ce qui concerne le travail social français, les relations entre la recherche, l'enseignement et la pratique ne se sont pas faites à l'intérieur du champ professionnel ; ce sont d'autres disciplines (droit, sociologie, psychologie, psychologie sociale, sciences médicales) qui produisent des savoirs théoriques relatifs aux phénomènes sociaux, aux problèmes sociaux et aux politiques sociales. (Jovelin, 2013 : 10)

Il est très difficile de repérer des références théoriques dans les entretiens français, *a fortiori* comparé aux éducateurs québécois. En 2012 est paru un rapport relatif à la coopération entre les établissements de formation préparant aux diplômes de travail social et les universités,

rapporté par M. Jaeger du Conservatoire Nationale des Arts et Métiers (CNAM). Ce document fut publié en parallèle du décret alignant les diplômes d'éducateur spécialisé sur le modèle universitaire Licence, Master, Doctorat (LMD) et des European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Il pointe des liens existants parfois importants, et contemporains de la naissance des professions du travail social, entre université et formations sociales. Mais ces relations sont très hétérogènes dans leurs modalités et intensités. Dans les premiers temps de la formation des travailleurs sociaux, les relations avec l'université n'étaient pas une priorité.

- Soit parce que les formations sociales étaient sous l'emprise des professionnels de la santé [...]
 - Soit en raison du poids des religieux [...]
 - Ou bien en raison de la place prépondérante du bénévolat, du militantisme, de l'éducation populaire qui exprimait plutôt un refus d'allégeance, à plus forte raison lorsque l'université paraissait être sur le registre de l'institué et du mandarinat.⁴⁸
- (Jovelin, 2003 : 6)

Rappelons que les diplômes, puis l'explosion de l'offre du secteur social et médico-social datent des années 1960 et 1970, périodes durant lesquelles les critiques envers les structures institutionnelles classiques étaient radicales. En parallèle s'est développée la psychothérapie institutionnelle, axant le travail d'éducation sur la relation bienveillante avant tout, et faisant fi des statuts, fonctions et rôles au bénéfice du don.

Ces travailleurs sociaux qui cherchaient des supports intellectuels à l'université, non seulement avaient une idéologie forte, mais étaient nourris de Maud Mannoni et d'Ivan Illich, de Lanza del Vasto et de Paulo Freire, d'Oscar Lewis et de Hoggart, de Michel Foucault et du numéro d'*Esprit* sur le travail social, de David Cooper et de Bruno Bettelheim et qu'ils avaient deux livres en permanence sur eux, *Libres enfants de Summerhill* et *Le cheval d'Orgueil*.

(De Montalembert, 2005 : 197-198).

Les écoles et instituts de formation sociale perçurent ainsi l'université comme un concurrent et une menace idéologique dans la dispense des formations, plutôt que comme une ressource potentielle. Le rapport explique qu'aucune politique nationale n'ira véritablement dans le sens d'une homogénéisation des liens entre universités et formations sociales. L'alignement sur le processus de Bologne est d'ailleurs concentré sur l'organisation et l'architecture des diplômes, plutôt que sur leurs contenus et la place effective de la recherche universitaire dans la construction de connaissances et d'outils.

⁴⁸ www.solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/RAPPORT_cooperationentreetabebetdiplome-2.pdf

La loi n°75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales avait tranché en faveur d'une formation professionnelle distincte. Bien que les diplômes, notamment celui d'éducateur spécialisé, soient délivrés par l'Éducation nationale, les associations héritent de la mission de former les futurs travailleurs éducatifs et sociaux. La formation se veut avant tout professionnelle et pratique. :

Les professionnels comme les parlementaires se sont accordés, sans l'énoncer très explicitement, autour de la préférence pour un espace autonome vis-à-vis de l'université pour la formation des travailleurs sociaux, en raison des spécificités de cette dernière sur, au moins, trois registres :

- la finalité (singularité des sujets vulnérables) ;
- la nature des savoirs requis (savoirs pratiques, apports de l'alternance et des stages) ;
- le profil des candidats (des personnes ayant souvent eu des difficultés scolaires, voire en démarche d'insertion, en particulier dans la filière éducative).

(Jaeger, 2013 : 199)

Nous retrouvons dans cette proposition la valorisation de la conception individuelle des personnes accompagnées, l'importance du terrain et de l'expérience, et l'essentiel rôle du travail social en tant que champ d'insertion professionnelle. Dans les derniers textes légaux, les relations avec l'université sont recommandées, mais dans la pratique, peu développées, notamment en l'absence de politiques clairement incitatives. Les vacations ponctuelles restent la modalité d'intervention principale des chercheurs. La création des instituts régionaux de travail social (IRTS) en 1986 introduit la recherche comme composante de leur activité, mais ce n'est que peu développé. Le diplôme supérieur en travail social (DSTS), évolué depuis en diplôme d'État d'ingénierie sociale (DEIS), amène les instituts à nouer certaines relations avec l'université, mais aucun modèle n'est proposé ou imposé par l'État. Le rapport de la Cour des comptes, consacré entre autres en 2006⁴⁹ au rôle de ce dernier dans la formation des travailleurs sociaux, ne fait qu'une seule fois référence à l'université, dans une recommandation qui ne traite que de la mobilité étudiante. Depuis une dizaine d'années, le processus de Bologne et les dynamiques européennes ont amené à travailler l'organisation des formations et l'alignement des diplômes sur des référentiels universitaires, mais l'état des lieux général est très contrasté. Ce rapport pointe que :

Les [...] modèles de formation misent beaucoup plus sur les savoirs procéduraux et une confiance parfois « aveugle » dans la rencontre avec la pratique. Le faible développement de la production de recherche en travail social dans les centres de formation n'offre pas ou peu la possibilité d'interrogation des corpus d'enseignements et donc privilégie uniquement des logiques formatives et d'accompagnement de la professionnalisation par

⁴⁹ <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/le-rapport-public-annuel-2006>

les pairs. Le rapport entre savoir, connaissance et compétence s'en trouve forcément altéré.
(Cour des Comptes : 2006 : 41)

Illustrant ce constat, aucun des professionnels rencontrés en entretien n'a mentionné l'université et la recherche, ou même l'ANESM, comme soutiens de leur activité. Les ressources sont majoritairement locales. Des projets voient le jour, de la création de Hautes écoles à celui d'un doctorat en travail social, la France étant l'un des derniers pays développés à ne pas en proposer, mais en 2020 cela n'a pas été encore mis en place. Qu'est-ce que cet état des lieux vient signifier pour une recherche à propos du travail d'éducation telle que la nôtre ? Tout d'abord, il rend difficile l'identification d'un corpus théorique et méthodologique précis. Quelle piste suivre dans ce contexte ? Au Québec, la psychoéducation et la théorie de l'attachement fournissent d'importantes opportunités d'exploration pour comprendre les pratiques d'éducation et leur ancrage dans les formes de l'échanges. Cela ne signifie nullement que les travailleurs éducatifs français n'ont pas de repères et de références communes (Lahore, 2005). Mais l'identification de ces derniers est ardue, à l'image de la tâche d'un évaluateur n'ayant pas à sa disposition d'indicateur ou de référentiel correspondant à l'activité observée ou attendue. Verba (2006 : 44) va plus loin et écrit que :

la professionnalité des travailleurs sociaux, c'est-à-dire la capacité de mettre en œuvre des connaissances et des capacités visant à fonder une pratique, semble d'autant plus difficile à affirmer qu'ils évoluent dans ce monde imperceptible du "presque rien", selon l'expression de Vladimir Jankélévitch, qui relève d'un travail "relationnel" discret et socialement illisible dont les professionnels se refusent le plus souvent à objectiver les effets.

Ce constat renvoie à certaines dimensions de l'analyse thématique, à propos des objectifs et des régulations et du souhait de « faire domaine » au sein des institutions. Dans cette perspective, chaque domaine est différent dans sa composition et ses enjeux et doit être considéré comme tel. La technicité n'a pas sa place, sauf si elle est dispensée à partir de cadres pensées localement. C'est d'ailleurs le paradigme de l'évaluation dans la loi de 2002. Si le rôle de la recherche est à peu près nul dans l'activité, nous nous posons la question de la prescription et de la construction des compétences des éducateurs :

L'enquête conforte partiellement l'existence d'une culture professionnelle « centrée » sur le fonctionnement des établissements eux-mêmes, la mobilisation des ressources (humaines, financières, éducatives, relationnelles, etc.) internes, et encore peu ouverte tant à la prise en compte du point de vue des enfants et des adolescents, de leurs parents, que des articulations avec les partenaires extérieurs.
(HAS, 2018 : 103).

L'enquête ayant construit ce rapport est une preuve de la distance opérationnelle entre recherche et établissements. Diligentée par la Haute Autorité de Santé auprès de 1582 établissements répertoriés dans la base de données FINESS⁵⁰, la lecture du document d'enquête fait apparaître qu'il a été nécessaire de téléphoner à un nombre très important d'établissements (la base de données FINESS étant incomplète), pour obtenir une adresse mail de contact, et finalement obtenir un taux de réponse de 37% (dans lequel les départements ruraux occupent une place majoritaire). Statistiquement, un tel taux de retour est significativement défavorable sur les résultats d'une enquête. Pourtant, cette dernière fut menée auprès d'établissements financés par l'argent public, avec un intérêt potentiel important pour le public accueilli.

Tout de même, l'enquête propose une perspective se rapprochant de nos résultats, en ce qu'elle pointe du doigt la culture de l'entre-soi, le peu d'articulation avec des établissements et services externes, de même que la frilosité de certains établissements à impliquer les familles dans l'accompagnement (p.72). La reddition de compte, l'évaluation, et le développement de pratiques en lien avec la recherche ne sont que peu développés dans la culture professionnelle de l'éducation spécialisée et ce, malgré les tentatives portées par les lois de 2002, 2007 et 2016. Nous constatons à quel point ce milieu est résistant face aux injonctions de rationalisation et de culture du projet. La HAS (2018 : 103) pointe dans son rapport :

qu'une part significative des établissements semble se satisfaire du seul accomplissement formel d'obligations institutionnelles.

Faut-il analyser cette résistance comme un refus de s'inscrire dans des politiques souhaitant normaliser et rationaliser l'action sociale ? Comme un défaut de formations auprès des professionnels des structures ? Comme un évitement de valeurs paradigmatiques s'opposant à plusieurs siècles de construction identitaire et sociale ?

Pour conclure, et parce que l'activité des ME et des ES est relativement similaire, nous avançons que la formation n'est pas une variable significative concernant la configuration de l'activité en France.

⁵⁰ Fichier national des établissements sanitaires et sociaux : <http://finess.sante.gouv.fr/>

14.4.2 Au Québec.

S'il est un processus que les éducateurs québécois tiennent pour vrai et pertinent dans leurs pratiques quotidiennes, c'est la solidité des théories et outils produites par l'université. Comparé au modèle français, c'est une particularité québécoise forte : l'omniprésence des liens entre université et terrain, matérialisé dans la nomenclature même des structures CIUSSS (soit Centre intégré universitaire). En effet au Québec, les formations des travailleurs éducatifs sont liées depuis leurs prémices à l'université.

De 1930 à 1940, il devient évident pour le secteur canadien-français qu'il faut se doter, comme les anglophones, de travailleurs sociaux professionnels. Quelques travailleuses sociales ont déjà été envoyées à des universités anglaises, et, au cours des années 1930, les Sœurs de Notre-Dame-du-Bon-Conseil organisent des cours. Mais c'est en 1940 que la première école de service social universitaire francophone ouvre ses portes à Montréal, sous la direction de l'abbé Lucien Desmarais, formé en travail social à l'Université catholique de Washington.
(Mayer, 2002 : 183)

Dans cette citation transparaissent tout d'abord les origines religieuses de la formation sociale québécoise, de même que l'influence anglo-américaine, et le lien fort s'étant développé initialement entre formation sociale et université. Celui-ci a été encouragé par certains ecclésiastiques qui s'intéressaient aux sciences humaines et sociales venues des États-Unis. À partir des années 1940, ceux-ci forment les bonnes sœurs à la psychologie, à la prise en charge de groupe, et aux réflexions quant à la clinique éducative et dynamiques familiales, notamment au sein de l'Université McGill⁵¹ à Montréal. Après la Révolution Tranquille et la laïcisation de la société québécoise, ce lien avec l'université des formations sociales va rester solide. Il y a actuellement huit écoles de service social au Québec. Celles-ci évoluent sous l'égide de l'Association canadienne des écoles en service social, et sont membres de l'Association internationale des écoles de service social. Trois de ces écoles proposent un doctorat en travail social.

En parallèle, les collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) organisent des formations en travail social préuniversitaires et des diplômes d'éducation spécialisée comportant des équivalences valables dans des cursus universitaires. De nombreux intervenants viennent des facultés québécoises. Quant aux psychoéducateurs, leur cursus impose la

⁵¹ Du nom du donateur du terrain sur lequel est construite l'université : James McGill (1744-1813), homme d'affaire écossais protestant. L'université ouvrit ses portes en 1821.

validation d'une maîtrise. Dans les entretiens, l'université a surtout été évoquée via ses outils et méthodologies :

- 19. Ch : Ces évaluations standardisées sont créées par qui ?
- 19. Ed : Souvent elles ont été créées par les universités justement qui ont fait des études en collaboration avec les CJ sur les besoins d'évaluation qu'on avait sur nos jeunes. (Kathleen, TES, QUE)

Ou encore :

- 13. Ch : Cette évolution a-t-elle été brutale ?
- 13. Ed : Non. Il y a eu des projets-pilotes. Il y a eu des formations. Il y a eu des éducateurs, en tout cas je suis de ce groupe-là, où on a demandé...on fait plusieurs projets. Exemple : un enfant qui arrivait et qui été placé, ben si c'était mon jeune d'accompagnement, ben j'avais quelques mois où j'allais poursuivre le travail à domicile. Il y a eu ça. Un autre projet c'était que...y a quelques éducateurs ou psychoéducateurs qui ont reçu la délégation PJ. C'est-à-dire qu'on était porteur du mandat de protection de la jeunesse. Parce qu'il n'y avait pas forcément d'intervenants sociaux...On portait un peu les deux chapeaux.
- 14. Ch : De tels projets : étaient-ils évalués ?
- 14. Ed : Oui par les gens de l'université. Les patrons...tout ça. Y a eu différents projets...et puis après ça on a eu vraiment ce qui était l'approche milieu. C'est des éducateurs qui allaient au domicile. Et maintenant on en est à l'étape où on travaille en amont avant les placements. C'est ce que je fais en ce moment. L'objectif est de réduire au minimum les placements. On travaille vraiment à changer le milieu. (Martine, TES, QUE)

Dans le discours des éducateurs, la recherche attribue une certaine légitimité aux outils et techniques employés. Elle permet d'apporter des informations à propos du rôle de l'environnement dans la construction de l'identité, recul qu'un éducateur au sein d'un foyer ne peut prendre. Parce que l'interactionnisme et l'attachement confèrent un rôle particulièrement central à l'environnement, l'éducateur a besoin de ressources lui permettant de comprendre cet environnement, pour mieux le maîtriser. Il doit se dépasser en tant qu'individu et embrasser la conception interactionniste, c'est-à-dire s'ancrer en tant que sujet et objet d'interactions réadaptatives avec les enfants, participer à la conscience de groupe (au *Mind*), assurer des retours critiques et analytiques à propos des différents *Selvs*... Son activité est donc particulièrement dynamique et immersive. Les éducateurs mobilisent de nombreuses grilles et outils d'évaluation. Nous avançons qu'ils viennent prendre des « photographies » régulières de ces mouvements, à propos desquels il est admis que l'éducateur ne peut être objectif de par sa participation active et centrale.

Y a-t-il une différence de paradigme ou d'approche entre les individus formés au CEGEP et les psychoéducateurs ? L'écart dans les missions se situe notamment autour du soutien d'équipe

incarné par le rôle de SAC, et de la légitimité des psychoéducateurs à utiliser certains outils d'évaluation et d'accompagnement. De par leur présence accrue sur le terrain, les TES ont plus souvent évoqué des éléments renvoyant à l'enfant et au suivi quotidien, pendant que les psychoéducateurs sont plus concernés par l'institution et l'équipe. Il pourrait exister un parallèle entre l'appétence des éducateurs spécialisés pour le quotidien et le comportementalisme opérant. Ce dernier fournit des outils cliniques et une pensée extrêmement pragmatique. Il est mobilisé plus explicitement que l'attachement, évoqué préférentiellement par les psychoéducateurs. Néanmoins, les formes de l'échange valorisées par ces deux approches renvoient toutes deux à la configuration communautaire. Il existe donc tout de même une cohérence idéologique entre les discours. Tout l'enjeu pour les professionnels est donc de faire cohabiter des méthodologies différentes dans leurs accompagnements quotidiens. Concernant notre recherche, cette divergence de culture professionnelle se situe donc tout de même au sein de la même configuration d'échange, qu'elle soit construite ou non par la formation à l'université. Cela renvoie à Schriewer (1997), qui explique que la démocratisation de l'enseignement universitaire permet à la culture populaire de trouver une place privilégiée d'expression, et d'influencer fortement la culture savante. Il existe très certainement des liens forts entre elles. La formation ne serait pas une variable significative à propos des configurations culturelles mobilisées dans l'activité, mais plutôt en termes de légitimité professionnelle et de conceptualisation des pratiques à l'intérieur de cette même configuration. Ceci vient questionner la place de la recherche scientifique et ses interactions avec les pratiques et la culture populaire, dans des configurations culturelles situées.

Synthèse.

Nous reprenons ici nos questions de départ, et proposons des synthèses issues des exposés de la cinquième partie.

Question numéro 1 : les configurations d'échange et d'interaction sociales interagissent-elles avec les pratiques dans les lieux de vie de la protection de l'enfance, et dans quelles modalités ? Nous faisons l'hypothèse que l'éducation constitue une modalité de production de formes d'échange socialement valorisées, au sein de contextes sociohistoriques donnés, que nous avons décrit en partie 2. A la lecture des résultats et de l'analyse proposée en partie 5, il semble qu'il

soit possible de rapprocher les formes de l'échange des pratiques au sein des lieux de vie de la protection de l'enfance (France) et de la jeunesse (Québec). Dans ce dernier contexte, nous avons par exemple lié le rapport entre colons et environnement, et prégnance des approches comportementalistes et interactionnistes. En France, la conception de l'individu majoritaire dans les discours est au contraire quelque peu déliée de son contexte, pour privilégier la psyché d'un *homo clausus* dans une relation forte avec un ou une référente ayant un rôle déterminant. Dans cette dynamique, l'institution est plutôt au service de cette relation, alors qu'au Québec, elle est véritablement garante et organisatrice des conditions à mettre en place pour que les objectifs éducatifs soient atteints dans un temps chronométré. L'efficience et le pragmatisme (au sens de James) sont au centre des préoccupations.

Ainsi, les formes de l'échange constitueraient belle et bien des ressources pour l'élaboration et l'opérationnalisation des pratiques d'éducation au sein des lieux de vie.

Question numéro 2 : en quoi le travail d'éducation dans les lieux de vie de la protection de l'enfance, en France et au Québec, est-il convergent, et en quoi est-il divergent ? Notre hypothèse était que le travail d'éducation ne se déploie pas dans les mêmes modalités au sein des deux nations étudiées, en termes d'organisation, de pratiques, de paradigmes et d'outils. En lien avec nos constats précédents, et les formes d'échange valorisées étant variables selon les contextes, les pratiques le sont *de facto*. C'est notre perspective en ce qui concerne notre travail sociohistorique. L'étude de la résolution des conflits a par exemple offert des perspectives en ce sens. Dans les discours, il n'apparaît pas en France de possibilité pour des pratiques institutionnalisées au Québec telle la contention, ou l'isolement. Ces pratiques, nous l'avons étudié, s'ancrent dans des formes de l'échange spécifiques, et cela amène à considérer d'importantes divergences, tant en termes de configurations que d'orientations, des pratiques entre France et Québec. Le rapport à l'individu, au groupe, à l'institution, à l'outil, à l'équipe, à l'objectif, à la psychologie, à l'efficacité...sont autant de caractéristiques de l'activité que nous avons tenté de mettre en lumière, et la comparaison de celles-ci entre elles font admettre l'existence de deux paradigmes éducatifs spécialisés bien distincts entre France et Québec.

Chapitre 15 : Conclusions.

Nous avons tenté la construction originale d'un cadre combinant analyse de l'activité par un modèle de la compétence (MADDEC), formes de l'échange, et éducation comparée dans une configuration socio-historique. Nous terminerons ce travail de thèse par certaines réflexions à propos des théories mobilisées, mais également des perspectives pratiques et générales vis-à-vis de notre expérience de recherche.

15.1 Perspectives à propos de l'évolution des pratiques en contexte libéral.

En France comme au Québec, les évolutions du secteur social et de l'éducation spécialisée sont régulièrement mises en friction avec la progression du libéralisme en tant que paradigme dominant des échanges humains et économiques (Savignat, 2009 : De Gaulejac, 2014). Dans ce chapitre, nous nous inscrivons dans les réflexions de Bergesen (1981 :10), et dépassons le cadre d'analyse de l'État-nation pour aller vers des études à travers le prisme du système mondial :

Le système mondial obéit à une dynamique qui lui est propre et qui, à son tour, détermine les réalités sociales, politiques et économiques caractéristiques des sociétés nationales qu'il englobe.

Nous prenons ainsi nos distances avec la perspective sociohistorique particulière, pour mener une réflexion transnationale considérant l'éducation comme une « composante rationalisée d'une technologie mondiale de progrès et de modernisation » (Novoa, 1998 : 35). Nous réfléchissons à présent aux liens entre le système d'intensification des relations internationales, et les phénomènes analysés précédemment, en admettant que le paradigme libéral est l'expression majoritaire de cette réalité (Malet, 2005) se développant au sein des nations étudiées. Nous chercherons à penser comment la protection de l'enfance en France et au Québec, à partir de nos résultats, intègrent ces évolutions. En effet et selon Schriewer (1997 : 18) :

La diffusion internationale du savoir acquis, des modèles d'organisation, des schémas de résolution des problèmes ou des politiques, fait l'objet, de la part des groupes culturels ou nationaux qui y font référence, de procédés spécifiques de réinterprétation et d'adaptation

par réappropriation. Par conséquent, des modèles véhiculés au niveau transnational font l'objet, dans une mesure historiquement variable, de la part de leur milieu de réception, de processus de sélection en fonction d'intérêts préexistants, d'adaptation à des besoins et à des situations spécifiques, de réinterprétations conformes à la culture existante et de réorganisations structurelles.

Nous l'avons étudié par rapport à la transposition des outils et pratiques, particulièrement du Québec vers la France, la question de l'adaptation à partir des spécificités culturelles locales constitue un véritable enjeu de compréhension et d'analyse. Il en va de même pour le libéralisme, en ce qu'il concerne cette fois-ci les deux contextes avec la même actualité et intensité. A partir de quels constats basons-nous notre réflexion ? Selon Molina (2014 : 64) :

Les transformations des organisations du secteur social introduites par la nouvelle gestion publique se présentent comme un ébranlement des fondamentaux des professionnels : temporalité de la relation, autonomie des activités, conception du travail social bien fait, éloignement des cadres de proximité et de la direction. Les réorganisations permanentes non stabilisées et les nouveaux outils de contrôle, le manque d'élaboration collective au sein des entités de travail, le renvoi à une individualisation des rapports sociaux produisent un certain nombre d'effets mal vécus par les protagonistes de l'intervention sociale. La traduction qui en résulte correspond à une perte de sens au travail, un stress, un désenchantement qui s'exprime à la fois par des stratégies développées dans un espace discrétionnaire des intervenants sociaux et par des plaintes récurrentes de ces derniers. L'absence de mobilisation collective laisse dans l'ombre l'expression du malaise tant les travailleurs sociaux ne se sentent plus entendus, voire reconnus par les managers qui les encadrent.

Nous ne les avons pas inclus dans la retranscription des entretiens, mais de nombreux témoignages recueillis avant et après s'inscrivent dans ces derniers constats. « Perte de sens », « ébranlement de l'identité professionnelle », « remise en cause des missions et pratiques » etc. ont émaillé nos rencontres avec les éducateurs, en France en particulier. Nous noterons que cette actualité ne concerne pas uniquement les travailleurs sociaux. L'évolution vers des paradigmes de performance et d'efficacité, couplée à une sensation de perte de sens, se retrouve également au sein de l'enseignement, en France, au Royaume-Uni, ou encore aux Etats-Unis (Malet, 2009). Il s'agit donc d'une actualité brûlante, dont les réseaux sociaux se font notamment les échos régulièrement.

La Nouvelle Gestion Publique, en particulier au Québec, crée certaines tensions. Promue officiellement par le gouvernement Charest au Québec à partir de 2003, cette conception de l'action publique concerne essentiellement cinq de ses dimensions :

- La décentralisation des décisions.
- La coordination horizontale, animée par la contractualisation.

- La mise en concurrence des services.
- L'approche client et le contrôle de la qualité.
- La gestion par les résultats et l'efficacité.

La NGP se met néanmoins en place progressivement depuis les années 1980, impactant les pratiques des travailleurs sociaux sur le terrain :

La NGP conduit à renforcer les règles, contenir les interventions des travailleurs, cadencer la mise en place des plans d'interventions individualisés, et mesurer le non mesurable ; le but ne semble pas tant de soutenir les intervenant(e)s que de veiller à une application serrée de la commande.

(Parazelli, Dessurault, 2010 : 15)

L'impact de cette politique sur la protection de la jeunesse est très critiqué au Québec. Elle est accusée de mettre à distance le terrain et la gestion, en étirant les chaînes de commandement et en dépersonnifiant les relations humaines. Elle nécessite de reconstruire des relations professionnelles et des rapprochements partenariaux cruciaux dans les accompagnements. Lors des entretiens au Québec, ce contexte d'incertitudes et de bouleversements du milieu professionnel a été très régulièrement évoqué. Car en mai 2000, l'Assemblée nationale du Québec a adopté le projet de Loi 82, dénommé ensuite Loi sur l'administration publique. L'axe de travail principal est la qualité des services aux citoyens, via un nouveau cadre de gestion basé sur l'efficacité. La transparence et la redevabilité de l'administration devant les citoyens (via l'Assemblée) sont affirmées, et ses principes contrôlés régulièrement par le Secrétariat du Conseil du Trésor, dont le directeur reçoit le titre évocateur de « Ministre responsable de l'Administration gouvernementale et de la Révision permanente des programmes ». L'esprit est de renforcer considérablement l'évaluation des programmes mis en place auprès des personnes en difficulté, en la mettant en lien direct avec l'investissement financier correspondant. La reddition de comptes devient un impératif, et une confusion s'établit entre recherche de performance économique et amélioration des processus éducatifs. Plus généralement, Hurteau et Fortier (2015 : 12), écrivent à propos de la « dépossession tranquille » pour désigner la remise en cause générale des acquis de l'État-Providence québécois depuis les années 1960.

En parallèle et en France ont été adoptées des dispositions légales telles la Loi organique relative aux Lois de finances (LOLF) et la Révision générale des politiques publiques (RGPP). La protection de l'enfance s'inscrit dans les politiques publiques, et le cadre général de ces dernières est donné par la LOLF. Celle-ci, votée en 2001, illustre l'arrivée massive de l'évaluation dans la politique française et européenne, avec pour horizon une application en

2006. Elle donne au Parlement des prérogatives élargies et spécifiques en termes d'évaluation des politiques publiques. Fait assez rare pour être souligné, le consensus autour de cette réforme fut complet, tant aux niveaux politique que médiatique. La LOLF est tout à fait originale dans son état d'esprit d'évaluation de la performance, mais reste à compléter dans ses modalités d'actions, notamment auprès des collectivités territoriales décentralisées qui encadrent la protection de l'enfance. Ces nouvelles prérogatives entrent en résonance avec la constitutionnalisation de l'évaluation en 2008. L'article 24, modifié par la loi constitutionnelle du 23 juillet 2008 et de modernisation de la Vème République, stipule que :

Le Parlement vote la Loi. Il contrôle l'action du gouvernement. Il évalue les politiques publiques. [...] Le nouveau dispositif juridique a vocation à permettre un meilleur contrôle des deniers publics par le Parlement et insuffle une nouvelle dynamique tendant à la performance. A ce titre, l'article 51 alinéa 5 indique que le projet classique de loi de finances doit être complété par un projet annuel de performances, incluant la présentation des actions, des coûts associés, des objectifs poursuivis des résultats obtenus et attendus pour les années à venir mesurés au moyen d'indicateurs précis dont le choix est justifié. (Calmette, 2008 : 2)

La LOLF crée les bases pour une propagation prochaine de la culture de l'évaluation dans les politiques publiques. Néanmoins, une critique couramment adressée à la LOLF lui reproche son orientation de contrôle de gestion, plutôt que d'évaluation des processus :

Avec la LOLF, l'attention est souvent davantage portée sur le bénéfice financier produit par l'action publique, alors que celle-ci est susceptible d'engendrer d'autres effets plus directs sur la société mais difficilement évaluables en termes financiers. (Calmette, 2008 : 5)

La protection de l'enfance est un secteur d'activités difficilement évaluable à l'aune de la performance économique. Il est bien entendu nécessaire d'en contrôler la gestion, mais nous retiendrons de cela que l'actualité politique récente promeut la rationalisation, avec pour objectif d'irriguer à court et moyen terme l'ensemble des politiques publiques, ce souhait étant également porté par la nouvelle RGPP. Celle-ci est un « programme de modernisation de l'action de l'État touchant l'ensemble des politiques publiques et l'ensemble des ministères⁵². Elle a des affinités importantes avec la LOLF, en ce qu'elle cherche à rationaliser l'action publique :

Les deux démarches (LOLF et RGPP) semblent donc aller de pair. La LOLF permettrait, par exemple, d'initier une démarche tendant à la maîtrise des frais de justice, là où la RGPP permettrait d'insister sur le coût de la construction des établissements pénitentiaires à

⁵² www.rgpp.modernisation.gouv.fr

sécurité constante.
(Kott, 2010 : 882)

La LOLF et la RGPP se rejoignent dans leurs critiques de l'action et des organisation publiques, tout en cherchant à rationaliser et à optimiser l'efficacité des acteurs. Il est intéressant de nommer que si la LOLF est un outil animé par le Parlement, la RGPP est portée par l'exécutif, dans une logique pouvant aboutir à une certaine concurrence dans l'influence sur les politiques publiques. L'État conserve ici un rôle régalien de recherche d'économies au sein des ministères, relativement affranchies de la représentation nationale, pendant que le Parlement tente de promouvoir l'amélioration de la gestion publique ou des politiques publiques, et une amélioration de la performance de l'État (Calmette, 2008).

Ce processus, bien que devant faire face à de multiples enjeux et difficultés (d'échéances politiques et budgétaires, de délimitations des prérogatives des acteurs, de construction de la subsidiarité avec les collectivités territoriales et les associations...), semble inéluctable et destiné à imprégner de plus en plus la réflexion, construction et mise en place des politiques publiques en France, incluant la protection de l'enfance. De nombreuses expérimentations ont lieu actuellement, notamment le partenariat public/privé, et des appels d'offres concernant les places d'accueil des enfants, y compris celles déjà existantes. Ce contexte de resserrement budgétaire est une donnée importante à retenir dans notre recherche, l'évolution des paradigmes pouvant être génératrice de stress, et amener les professionnels à être détournés de leur premier objet de travail. Car ces différents cadres légaux viennent signifier une évolution plus globale qui est la progression du libéralisme. Selon Brown (2007 : 70), celui-ci ne se résume pas à une simple approche des marchés financiers et du commerce.

Le néolibéralisme [...] comporte également, en tant que rationalité politique, une organisation spécifique et conséquente du social, du sujet et de l'État. Une rationalité politique, ce n'est pas la même chose qu'une idéologie qui serait issue d'une réalité économique et qui la masquerait, pas plus que ce n'est un simple effet de débordement de l'économique sur le politique ou le social. Une rationalité politique, c'est plutôt, au sens qu'a donné Foucault à ce terme, une forme spécifique de raison politique normative qui organise la sphère politique, les pratiques de gouvernance et la citoyenneté.

C'est donc une conception de l'économie⁵³ au sens original du terme, c'est-à-dire concernant l'ensemble des activités des individus, y compris l'éducation. Nous ne chercherons pas à nous positionner dans le débat autour de l'emploi des termes « libéral » et « néo-libéral ». Nous

⁵³ Selon le Larousse, le terme désigne *l'ensemble des activités d'une collectivité humaine relatives à la production, à la distribution et à la consommation des richesses.*
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>

emploierons le premier pour simplifier la lecture, bien que certains auteurs cités ici distinguent les deux appellations. Quelles sont les modalités de ce paradigme et comment entrent-elles en résonance avec notre objet ? Nous nous concentrerons sur les caractéristiques du libéralisme concernant directement notre sujet. Il s'agit notamment de :

- *La recomposition de l'État-Providence en un État social actif*. Selon Bartholomé et Vrancken (2005 : 93), elle est un :

Déplacement de nos politiques sociales, impliquant le remplacement d'un système d'octroi de droits objectifs par une série de dispositions individualisants ancrées sur les comportements de ses acteurs, visant à les responsabiliser davantage. Chaque citoyen se verrait ainsi responsable de sa santé, responsable de sa retraite, responsable de sa réinsertion sur le marché du travail.

Cette évolution pose la question du renforcement individuel et de *l'empowerment*. Il s'agit en effet d'étudier chaque situation et de l'accompagner pour faire en sorte qu'elle puisse, par elle-même, trouver les réponses et perspectives à ses soucis, dans un souci de pouvoir faire front seule la prochaine fois, et d'activation plus générale de l'individu (se comprenant comme l'inverse d'une aide automatique et sans condition). De fait :

Ce nouveau régime s'appuierait progressivement sur des mesures de discriminations positives, des prestations ciblées (et non uniformes) à partir de besoins sociaux spécifiques, de formules d'interventions décentralisées, décloisonnées, transversales, misant sur le partenariat, la mobilisation des réseaux propres des bénéficiaires et de ceux des intervenants professionnels.
(Bartholomé, Vrancken, 2005 : 95).

- *Le développement d'évaluations des politiques publiques*, soutenues par la recherche d'efficacité. Dans un contexte d'austérité et de limitation des moyens dédiés à l'action publique, le lien coût-efficacité est devenu un nouveau moyen d'évaluer la pertinence de l'action publique. Dans le paradigme libéral s'ancre la nécessité de rendre des comptes, de créer toute une série d'indicateurs destinés à gérer l'action éducative et sociale de manière rationnelle prévenant le gaspillage des ressources humaines, matérielles et financières.

- *Une conception de l'individu comme entrepreneur de sa vie*, mettant ses compétences en vente sur un marché, dont les régulations reculent peu à peu. Nous l'avons présenté précédemment, il s'agit de la conception de l'être humain au cœur de l'état social actif.

- *L'intériorisation des inégalités sociales en tant qu'échec individuel*, en tant que versant complémentaire de la responsabilisation des personnes.

Ainsi, l'évolution libérale signifie-t-elle une reconfiguration, ni plus ni moins, des ressources et contraintes valorisées au sein des sociétés concernées. Ayant établi précédemment des liens entre le travail d'éducation et ces formes de l'échange, nous serions donc en droit d'anticiper un impact direct sur les pratiques. Selon quelles modalités ?

Balandier (1988) décrit les sociétés modernes comme ayant intégré le mouvement, les incertitudes et la recherche de rationalité, l'autonomie et le progrès technique et scientifique comme principes. Le choix, le parcours de vie, ou encore le développement des compétences sont autant de concepts et d'injonctions que les lois récentes ont intégré, y compris dans le secteur social et éducatif spécialisé. Dubet (2002) formule l'hypothèse que la profonde mutation culturelle des sociétés occidentales se manifeste par une remise en cause des références et des autorités auparavant fondamentales : la religion, la morale, certaines idéologies politiques... Il explique que le *programme institutionnel* était auparavant composé des églises, de l'école, l'hôpital, l'armée, animés et portés par des personnages dont l'autorité et le charisme étaient légitimés par leurs charges. La réussite et le développement des individus accompagnés se faisaient par identification et adhésion à un ciel des idées homogène et faisant consensus. De nombreux établissements furent implantés en campagne, et historiquement fonctionnèrent avec peu d'ouverture sur l'extérieur. Les familles n'étaient pas automatiquement impliquées dans l'accompagnement, en dehors des moments festifs et collectifs. Le libéralisme et ses valeurs individualisantes (s'inscrivant sans nul doute dans un mouvement historique moderne d'individuation et d'individualisation) ont progressivement vu les liens entre institutions et les individus se renégocier.

Nous entrons dans une nouvelle configuration de l'échange social, même si celle-ci s'inscrit pleinement dans le prolongement des formes antérieures, sans les renier mais tout en s'en distinguant nettement.

(Macquet, Vrancken, 2003 : 203)

Cette reconfiguration comporte en particulier deux dimensions prépondérantes :

Avec la postmodernité, nous assistons à une poussée accrue de la différenciation (une hyper-différenciation – des sphères d'activités humaines. Ce phénomène produit au moins deux effets :

- L'interdépendance entre les diverses sphères est amoindrie (et réconcilier l'individu avec lui-même devient ainsi difficile, voire illusoire).
- L'individu est obligé, non seulement de faire des choix, mais aussi de les construire. Cela signifie qu'il est amené à se forger une identité « sur mesure ».

(Macquet, Vrancken, 2003 : 207)

La seconde nous intéresse particulièrement, en ce qu'elle concerne directement le travail sur autrui. Selon Vrancken (2011 : 14) :

La question sociale est de plus en plus perçue comme une succession d'épreuves individuelles – et non plus collectives - de l'existence.

Qu'est-ce que cela peut venir signifier pour les professionnels du travail social ? Tout d'abord, les éducateurs, comme les professeurs et enseignants, étaient auparavant protégés par les murs et la légitimité attenante à leurs charges. Et ils sont ironiquement, avec les autres professionnels du travail sur autrui, responsables en partie de ces phénomènes d'individualisation et d'ouverture. En effet, l'institution a permis le développement d'un projet d'intervention politique sur l'individu moderne (Gauchet, 1994), qui aujourd'hui évolue dans une même structure de pouvoir, plus diffuse, mais omniprésente. En ce sens, les institutions ont pu être un laboratoire et un propagateur de la modernité. Macquet et Vrancken (2016), vont plus loin en proposant que la fin des institutions fermées ne signifie pas, loin s'en faut, la fin de « l'Institution ». Cette dernière serait moins facilement identifiable aux murs la délimitant, mais toujours opérante. Le développement des réseaux d'intervention, des dispositifs, ou encore des plateformes (Loubat, Hardy, Bloch, 2016), indique que l'institution est essentiellement en phase de recomposition. Par la diffusion de la parole et de la communication, elle est devenue :

Un milieu d'échange de paroles et d'arguments, de production normative. Elle n'apparaît plus comme un « lieu » d'institutionnalisation de normes surplombantes et substantielles, mais comme une activité de mise en forme du monde par le langage ou de production de significations.

(Loubat, Hardy, Bloch, 2016 : 189)

N'oublions pas le présupposé libéral de l'existence automatique d'un sujet autonome et libre de ses choix, qui requiert selon les auteurs « tout un travail de socialisation préalable en amont ». Hervieu-Léger (2003 : 274) écrit à propos de l'évolution de la conception du lien social au sein d'institutions conçues par et pour l'éthique catholique :

La première phase était celle du confinement progressif de l'action de l'Église dans une « sphère religieuse » spécialisée et son assignation à la production de biens symboliques faisant l'objet d'une demande sociale elle-même en voie de réduction. La phase actuelle – que désigne la notion d'exculturation – est celle de l'épuisement d'un encodage catholique de la culture qui lui permettait malgré tout de préserver pour elle-même et de continuer à faire valoir à l'égard d'une société devenue laïque et séculière la signification universelle de son action. La première phase était marquée par la progressive profanisation d'une culture modelée par la religion : le programme institutionnel qui s'imposait, sans référence religieuse, dans l'école, l'hôpital, la justice, les formes d'organisation de la solidarité sociale, etc. était le produit direct de cette « sécularisation », entendue au sens étymologique du terme, comme le transfert de biens religieux à la sphère profane. La phase

actuelle est celle de l'envahissement de la sphère religieuse elle-même par un autre programme de socialisation. Celui-ci procède notamment de l'impératif d'accomplissement de soi qui s'impose, dans l'ensemble des sphères de l'activité sociale, à des acteurs engagés dans des expériences éclatées.

« L'encodage » dont il est question ici renvoie selon nous aux formes de l'échange et à leur évolution. Le changement de paradigme est radical, et l'on peut anticiper un impact progressif sur les pratiques d'éducation. Par exemple en France, le concept de « dispositif » a fait massivement son apparition en 2014, avec les réseaux « Méthode d'Action pour l'Intégration des services d'Aide et de soins dans le champ de l'autonomie » (MAIA), à destination des personnes âgées. De même, les Pôles de Compétences et de Prestations Externalisées (PCPE), interviennent auprès de personnes en situation de handicap depuis 2016. Ces derniers proposent des solutions transversales et flexibles, adaptables aux réalités du monde extérieur. Il s'agit d'un dernier pas avant la mise en place des plateformes de services sociaux et médico-sociaux (Loubat, Hardy et Bloch, 2016), véritables pôles de compétences transdisciplinaires, censés pouvoir répondre, rapidement et à moindre frais, à tout type de besoin. Les institutions mobilisent dans ce cadre des ressources dans des réseaux de compétences, organisés et encadrés par des conventions de partenariats. Les autorités de tutelle (Conseils Départementaux, Agences Régionales de Santé), cherchent à développer l'autonomisation des acteurs (Peeters et Charlier, 1999) et les services d'intervention à domicile notamment.

Il s'agit d'une idéologie, dans la mesure où il n'existe pas de consensus sur l'efficacité réelle, le sens ou l'éthique de cette évolution paradigmatique. L'on comprend ici que le changement est drastique, avec le risque, s'il n'est pas suffisamment accompagné, de provoquer chez les acteurs d'importants chocs culturels. Selon Vrancken (2011 : 13) :

La « qualité » ou les qualités des personnes y sont éprouvées sans que l'on ne puisse réellement leur attribuer celles-ci. En effet, ces qualités ne sont pas enfouies au fond des personnes, pas plus qu'elles ne sont liées aux individus ou à leur personnalité. Elles sont largement contingentes, elles émergent des relations, des situations pratiques d'échange et des opérations de qualifications opérées par soi sur soi, sur d'autres ou par d'autres sur soi.

Dans le même temps, la dénonciation de ce qui serait un délitement accéléré du lien social au seul profit des réalisations individuelles, est une proposition que certaines recherches tendent à déconstruire (Bréchon et Galland, 2010). Les sociétés deviennent plus individualisantes, sans forcément être plus individualistes. Les valeurs d'autonomisation sont portées par les cadres et les professions libérales, ces dernières conservant une solidarité et un lien social important. Il est intéressant de noter que ces valeurs sont bien moins soutenues au sein des classes ouvrières

et peu qualifiées. Elles sont plus individualistes, moins portées par les valeurs d'individualisation. Et nous noterons que ces mêmes populations socioéconomiquement défavorisées sont majoritairement les « populations-cibles » des services sociaux, en France comme au Québec.

Le déploiement effectif de ces nouvelles modalités d'intervention se fait sur un terrain plus ou moins favorable. En France, l'individualisation des accompagnements et la décentralisation viennent percuter la conception centralisatrice et uniformisante de l'administration française (Faure, 1998). Signe de l'évolution des modalités de prise en charge précédemment et de leurs corollaires : la judiciarisation croissante des mesures d'accompagnement en protection de l'enfance en France et au Québec. Kaluszynski (2006 : 1) propose la définition suivante de la judiciarisation. Il s'agit selon lui de :

La multiplication des recours à l'arbitrage judiciaire par les acteurs sociaux, les sollicitations croissantes dont la justice ferait l'objet pour traiter des problèmes-clés de la société, et le déplacement de plus en plus fréquent du traitement d'affaires de l'arène politique vers l'arène judiciaire.

L'accroissement constant depuis 30 ans du nombre de mesures déclenchées en est un premier indicateur, alors que le taux d'enfants et d'adolescents au sein de la population générale stagne, voire diminue en France et au Québec. Le pourcentage de mesures judiciarisées est très important, voire en augmentation. Au Québec, et selon Marion (2014), il s'agit du corollaire de la responsabilisation et de l'individualisation recherchées par les intervenants sociaux. La justice permet alors de garantir une forme d'égalité aux situations (Weller, 2000) et de l'application du Droit, tout en accordant une distanciation des professionnels de l'action sociale vis-à-vis des décisions relatives à l'accompagnement.

En France, les discours promouvant la déjudiciarisation des mesures depuis la loi de 2007 n'ont pas porté leurs fruits. Les instances administratives départementales, dans un contexte où elles doivent assumer d'autres dispositifs tout aussi importants (Revenu de Solidarité Active, Allocation Personnalisée d'Autonomie...), n'ont pas encore mis en place la multitude des possibles modalités d'accompagnement alternatives au placement judiciaire. L'approche économique des dispositifs est privilégiée, plutôt que la pertinence et la réflexion éthique et éducative des prises en charge (Rosenczweig, 2014). Le rapport de la HAS (2018) démontre une part écrasante de placements judiciaires face aux placements administratifs. Marion (2014), permet quant à lui de dresser un contexte d'évolution transversal aux deux contextes, en proposant cinq facteurs du processus de judiciarisation des mesures au Québec.

- *L'individualisation des politiques* : la contractualisation, la construction commune d'objectifs, la signature d'un projet personnalisé, les instances de consultation des usagers... Sont autant de modalités d'activation des personnes concernées par les interventions sociales. Les lois de 2002 en France ou de 2006 au Québec en sont des exemples concrets. Les notions de sujet, d'autonomie et de responsabilité sont au cœur de ces prescriptions.

- *La conception de politiques disciplinaires* : la loi de 2007 réformant la protection de l'enfance française fut promulguée le même jour que la Loi relative à la prévention de la délinquance. Ces deux textes proposent d'importantes mesures de contrôle social, et ce dès le plus jeune âge. Au Québec, la loi de 2006 est particulièrement injonctive à l'égard des familles. On assisterait ainsi à une propagation plus diffuse du contrôle social, parallèle au souhait « d'activer » plus fortement les individus concernés par les interventions.

- *La modification de l'action sociale* : une augmentation importante de la présence d'avocats auprès des familles est en effet constatée au sein de l'action sociale. La désacralisation des institutions et la mobilisation croissante des individus dans leurs capacités (y compris juridiques et légales), développent un recours plus régulier aux instances judiciaires, seules en mesure de garantir l'égalité devant la Loi des intervenants et des usagers, et un certain arbitrage lorsqu'aucune médiation n'est possible (notons que les instances de médiation connaissent également un développement important).

- *L'intervention morale* : cette idée est profondément connectée avec les modifications de l'action sociale et l'individualisation des politiques. Comme nous l'avons présenté précédemment, la parole institutionnelle s'est longtemps suffi à elle-même (Dubet, 2002). La morale distillée par l'Église, l'École, ou l'Armée permettait de juger les situations rencontrées, et de déclencher promptement l'intervention idoine. L'évolution actuelle tend vers une difficulté accrue de ce jugement et de son application unilatérale. La dynamique évolue vers le souhait d'activer l'individu pour qu'il puisse ensuite mobiliser ses ressources, et son corollaire se trouve être le soupçon envers l'autre de ne pas remplir ses obligations (Macquet, Vrancken, 2006). Cette compréhension servirait à justifier une éthique de la surveillance :

Ainsi, la gestion des risques nous oriente vers une société non plus de la discipline ou de la normalisation des déviances mais bien vers une société de la surveillance des choix de vie. (Macquet, Vrancken, 2003 : 215)

Le déplacement vers le judiciaire tranche moralement des situations complexes et individualisées, auxquelles les travailleurs sociaux ne sont plus équipés en termes de pouvoir et de légitimité. L'on peut comprendre, particulièrement en France, en quoi cette évolution vient percuter une conception bien spécifique du travail d'éducation. Passer du don à la surveillance signifie une évolution identitaire profonde. Mais comment écarter l'objectivation dans une société de l'évaluation des risques et de la surveillance des choix de vie ?

- *L'approche de la parentalité* : Marion (2014), propose un parallèle entre l'évolution des pratiques de contrôle social françaises et québécoises. Il cite Boucher (2012), qui propose trois niveaux d'intervention de prestation de parentalité : le niveau de prévention primaire, de prévention secondaire, et le niveau de protection/sanction. Au Québec et en France, les services primaires s'adressant directement et en amont à la famille se développent. Ce dernier pays expérimente depuis quelques années le placement à domicile, l'enfant étant placé chez lui, un éducateur se rendant deux à trois fois par semaine à son domicile pour en évaluer les conditions d'éducation. Au Québec, les CIUSSS misent de plus en plus sur les temps collectifs et les interventions de proximité pour prévenir les risques de maltraitance et de négligence. Une éducatrice spécialisée témoigne en ce sens :

- 4. Ch : Comment l'accompagnement des jeunes a-t-il évolué en 35 ans ?

- 4. Ed : Y a énormément de choses qui ont bougé. Je dirais moi que le plus gros changement dans nos pratiques, quand j'ai commencé à travailler...on recevait le jeune, c'est lui qui était porteur de la problématique. Puis on avait comme la mission de dire « ben on va s'occuper de lui, on va le soigner, on va le mettre beau et on va le retourner dans le milieu ». On va travailler sur le comportement du jeune, et on lui affecte un autre milieu où il s'adaptait et puis bon, après quelques mois, une année, le jeune fonctionnait bien. On disait « bon ben tout est beau et on le retourne à la maison ». Alors ce qui a changé beaucoup dans la pratique c'est l'importance de travailler sur le milieu, avec le parent, et puis de maintenir l'enfant dans son milieu, et puis d'agir sur la problématique, mais en lien avec l'environnement, avec les parents. Parce qu'on intervient à l'externe plus sur le parent que sur l'enfant à la limite.

(Martine, TES, QUE)

L'on peut constater ici comment le centre de l'intervention a glissé du jeune vers son milieu d'évolution naturel. L'institution, plutôt que de se dissoudre devant une perte de légitimité, se répandrait au contraire de plus en plus « hors les murs ». En parallèle, les mesures les plus polémiques d'intervention (barreaux, contentions, isolement...) diminuent en intensité. Car le processus d'individualisation et de renforcement des droits de la personne, incluant l'enfant, poursuit sa progression au sein des deux sociétés étudiées. Dans un processus de surveillance

accrue des choix de vie, et de déclin de l'institution dans son projet normatif, l'intervention à domicile et en réseaux trouvent tout son sens. L'individu est ainsi :

Confronté à une sorte de révolution sociologique. Pour le dire d'un mot, ses « sujets » ont dorénavant changé. L'État providence était bien organisé pour traiter des problèmes de populations relativement homogènes, de groupes ou de classes si l'on veut. Il doit maintenant surtout prendre en charge des individus qui se trouvent dans des situations qui leur sont particulières.
(Rosanvallon, 1995 : 197)

La protection de l'enfance a comme mission de protéger l'enfant des risques encourus ou avérés au sein de son milieu naturel, tout en tentant d'intervenir au sein de ce même milieu via la prévention, l'aide à domicile ou le travail communautaire au Québec. Dans cette perspective, le constat en amont de formes de l'échange tendant soit du côté de l'individualisme positif, soit de l'individualisme négatif, a son importance. Quel rôle pour l'individu ? Quelle conception de sa place au sein de la société, et de ses interactions avec la famille, le territoire et l'institution ? Les constats à propos des formes de l'échange et du développement du paradigme libéral viennent interroger les perspectives concernant les deux systèmes de protection de l'enfance, et les relations d'éducation et de réadaptation au sein des lieux de vie.

Il s'agirait ainsi d'une évolution vers la différenciation des interactions humaines, allant de pair avec la rationalité, et l'autonomie. Mais comment nos deux contextes sont-ils « culturellement outillés » pour faire à ces évolutions ? Peut-on prédire et construire une compréhension de la rencontre entre activité d'éducation telle que décrite dans les entretiens, et paradigme libéral ? Selon Martucelli (2013), dans son résumé de Hall et Lamont (2013), le développement du libéralisme concerne la France et le Québec, et ce depuis les années 1980. A propos du Québec, Dupré (2007 : 34) parle « d'une variante capitaliste à saveur plus prononcée d'étatisme ». Ses habitants :

semblent très attachés aux valeurs collectives d'égalité et de solidarité mais, dans les faits, la société québécoise n'est pas tellement plus égalitaire que l'Ontario ou l'Alberta, que les Québécois se représentent souvent comme des sociétés plus proches de la représentation qu'ils se font de la société américaine [...] Il serait à cet égard fascinant de creuser en profondeur l'hypothèse selon laquelle l'invocation de la « solidarité » recouvre moins un authentique désir de progrès social et davantage un désir de protection individuelle contre les aléas de la vie.
(Facal, Bernier, 2008 : 509-510)

Ces mêmes auteurs mettent en perspective la possibilité d'existence d'une importante solidarité, au sein d'une société donnée, à la condition d'une identification forte entre classe moyenne et classe plus démunie, ce qui fut (et est encore) le cas au Québec. Néanmoins, ils développent

que les pratiques de management, inspirées du libéralisme, furent introduites de manière « graduelle et retenue, à la différence des changements beaucoup plus radicaux survenus en Ontario ou en Alberta » (Facal, Bernier, 2008 : 497). Ces provinces ont, selon eux, été particulièrement sensibles dans leurs restructurations aux expériences de la droite américaine, s'inscrivant de plein pied dans les principes les plus poussés de la NGP. Et le Québec, depuis l'adoption de la Loi sur l'administration publique, s'est également inscrit dans cette dynamique. De façon tout à fait intéressante concernant le sujet traité ici, les auteurs font le lien entre le rythme de réformes et le passif culturel québécois, ayant conditionné un certain type de rapport à l'État :

Au Québec, la longue subordination économique et politique des francophones, le rôle historiquement joué par l'Église catholique, les aménagements institutionnels hérités des régimes coloniaux successifs français et britannique, le sentiment collectif d'être une infime minorité linguistique et culturelle dans une mer anglo-saxonne, tout cela s'est conjugué pour constituer progressivement une culture politique qui valorise, depuis les années 1960, un État fort, interventionniste, protecteur, qui incarne l'intérêt national et le bien commun (un État qui est de statut provincial au plan constitutionnel canadien, mais que les francophones tendent à percevoir comme leur État national), une forte identification de l'individu à sa communauté d'appartenance, une forte prégnance de l'idée d'égalité qui se traduit par une faible distance hiérarchique entre dirigés et dirigeants, et une institutionnalisation de type néo-corporatiste des relations entre l'État et des groupes organisés issus de la société civile, qui se perçoivent comme des interlocuteurs des pouvoirs publics pour ce qui est du développement et de l'implantation des politiques publiques. (Facal, Bernier, 2008 : 503)

Ce modèle est tout à fait particulier. Et l'on était en droit d'attendre cette singularité au regard de l'Histoire singulière du Québec. La combinaison de cette culture politique avec des formes de l'échange communautaire pourrait paraître paradoxale, mais c'est sans doute cette complexité et articulation qui fait toute l'originalité de cette province, notamment dans son rapport au libéralisme. L'État, depuis la Révolution Tranquille, a pris en main la modernisation de la société québécoise, et se trouve donc assimilé au progrès, au développement, et à la justice sociale. Néanmoins, ce dernier n'intervient pas dans la vie des citoyens aussi puissamment qu'en France. La société civile constitue notamment une interlocutrice privilégiée du gouvernement à propos des politiques publiques au Québec.

En ce qui concerne la France, les relations avec le libéralisme sont historiquement difficiles (Chopin, 2006), et illustrent une conception de l'État et de ses relations avec la société civile différente.

La France, avec sa tradition d'un État fort et d'une société civile faible, [a suivi] un long et tortueux chemin vers la démocratie libérale. Les forces sociales qui avaient propulsé la

Grande-Bretagne étaient fragiles en France, sa noblesse et sa classe marchande restant dépendantes du pouvoir [...]. La France postrévolutionnaire embrassa donc la démocratie sans s'appuyer sur une tradition établie du libéralisme constitutionnel [...]. Le pouvoir absolu du roi fut transféré tel quel à la nouvelle Assemblée nationale [...] le tout au nom du peuple. Certains historiens ont, avec pertinence, baptisé le régime jacobin de « démocratie totalitaire ». C'est le premier exemple de démocratie illibérale de l'histoire moderne. La France plaça ainsi l'Etat au-dessus de la société, la démocratie au-dessus du constitutionnalisme et l'égalité au-dessus de la liberté.
(Zakaria, 2003 : 76-77)

Le libéralisme ne peut souhaiter que l'État se pose en tant qu'organisateur fort de la société, ce qui, en France, pose des problèmes historiques et structurels. Zakaria (2003) explique que dans ce contexte, le libéralisme se heurte à un Etat centralisé et à des modalités de relations entre citoyens et institutions nourrissant *l'obsession de l'unité*, et le rejet de toute forme de communautarisme et de pluralisme.

L'État ne réunit pas tant des individus libres et égaux qu'il ne les fait être tels par un long travail d'émancipation vis-à-vis des systèmes de dépendance, dans lesquels ils se trouvaient imbriqués et qui va ensuite conjurer les conflits naissants entre eux, entre les plus forts et les plus faibles, du fait de cette liberté, et cela grâce à un système conséquent de protection sociale. [...] La défaillance de l'État, la crainte de celle-ci plutôt, tiendrait alors à sa dimension quasi religieuse, à la perte d'une croyance.
(Ehrenberg, Donzelot, 2010 : 14)

Cette conception du service public et de la vie sociale semble se répercuter jusque dans les pratiques d'éducation. En effet, l'égalité est une valeur forte, comme nous avons pu le mettre en valeur, en particulier devant le collectif. Toute dimension de renforcement individuel explicite est absente, et les éducateurs, ainsi que l'institution, sont avant tout des arbitres organisant la vie sociale au sein d'un « domaine » institutionnel, et cherchant à intervenir, individuellement et avec l'aide de la psychologie des profondeurs, sur la conscience des enfants et adolescents. Ces interventions ont plutôt pour but de mettre en relief des forces inconscientes poussant l'individu à agir, à partir notamment de considérations liées à la biographie. Les éducateurs sont ainsi des relais, voire des médiateurs, entre l'enfant et sa conscience. Ses interventions ne se font jamais en collectif, ce dernier étant avant tout un espace de régulation où l'on apprend à faire société.

Au Québec, la dynamique de conversion, l'invitation quotidienne et systématique des enfants à pratiquer l'examen et le dépassement de soi constituent une approche tout à fait différente, plus proche, sans doute de par son américanité (au sens de sa présence sur le continent américain et de son caractère colonial) du modèle protestant états-unien. Les propriétés internes des enfants sont stimulées dans l'objectif de faire communauté.

Ainsi, nous pourrions proposer que l'avancée du paradigme libéral au Québec vienne remettre en cause sans aucun doute le lien entre l'État et les individus, en tant qu'instance de protection et interlocuteur privilégié dans un contexte anglophone et protestant. Elle bouleverse des relations de travail établies depuis de nombreuses années, et vient ajouter une masse bureaucratique dont les professionnels ont parfois bien du mal à se débrouiller. Néanmoins, il ne saurait être question, à la lumière de nos entretiens, de remettre en question la bureaucratie en soi. En effet, les éducateurs ont longuement valorisé l'importance des procédures, du cadre normatif et des outils standardisés. De même, une conception de l'individu en tant qu'entité suffisamment « auto-contrôlée » et autonome, devant participer activement à la dynamique groupale et communautaire, peut d'une certaine façon faire écho à la dynamique libérale, à la condition de ne pas succomber à l'égoïsme, où le renforcement viendrait uniquement nourrir les aspirations individuelles.

En France, la bureaucratie est absente du travail d'éducation. Le rendement, l'efficacité, la redevabilité, sont des concepts complètement absents des entretiens. Seuls compte le lien et la relation. L'institution, lointaine, doit être une ressource au service de celle-ci. Le collectif est un horizon indispensable dont il faut se méfier, et auprès duquel il est important de signifier le rôle des bonnes manières et du cadre, pour assurer une vie sociale apaisée. L'intervention sur la conscience, telle que nous l'avons décrite via la psychologie des profondeurs, voire l'émancipation, seraient difficilement solvables avec la recherche de rendement et la rationalisation. Il serait toujours temps de construire, en parallèle, des communautés de vie à l'image de ce qui se fait en Amérique du Nord, d'où sans doute l'émergence récente en France de lieux de vie intergénérationnels où l'entraide, le développement d'initiative territoriale et communautaire, ainsi que des modalités d'interventions collectives sont promus. Le concept « d'inclusion » est venu nourrir ces constructions, transposant en France un concept initialement né en Amérique du Nord à partir des modalités d'échanges communautaires :

L'inclusion culturelle des différences est un maître mot de la société nord-américaine. Dans le cas où cette inclusion ferait problème, plutôt que de changer ou de corriger des structures sociales – les inégalités résultant des relations interclasses par exemple – on préfère favoriser l'intériorisation accrue des données de la structure culturelle (les valeurs [...]). De là résulte l'importance accordée à l'éducation mais aussi aux entreprises de communication et de persuasion idéologique.
(Macquet, Vrancken, 2003 : 84)

Ainsi, les modèles paradigmatiques incluant les notions de projet, de compétence, d'autonomie et de renforcement sont autant d'outils relativement nouveaux pour la configuration culturelle

française. De plus, celle-ci vient en parallèle d'un mouvement global d'austérité et de multiplication des sources de financement associatives impliquant les partenariats public/privé. L'exemple des *contrats à impacts social*, importation en provenance des États-Unis et du Royaume-Uni (Social Impact bonds), en est la parfaite illustration (HCESSIS, 2019). La protection de l'enfance du Nord a d'ailleurs été en première ligne pour tester ces nouvelles dispositions, dont les principes d'action ont été validés pour une extension importante à partir de 2019, et ce malgré un avis plus que mitigé du Haut Conseil à la Vie Associative (2016), et d'importantes mises en garde de la part de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (2015). Leur impact sur les pratiques reste encore relativement indicible dans les discours relevés après des éducateurs de la protection de l'enfance. Mais nous prenons le pari que le libéralisme constituerait ainsi une remise à plat de la conception même de l'identité, des formes de l'échange, du rapport individu/collectif, et du rôle protecteur et d'arbitre de l'État en tant qu'expression de la volonté nationale au sein d'une configuration comme celle opérante au sein de la protection de l'enfance. Mais les professionnels auprès de l'enfance semblent pour le moment éviter ces configurations. En ce sens, il n'existe pas de consensus autour du bienfondé des valeurs libérales chez les éducateurs français, et c'est un euphémisme. Et si la politique d'une démocratie est la résultante d'un conflit d'intérêt, il semble que l'intérêt des éducateurs n'ait pas eu d'impact sur les dernières lois mises en place au sein de leur secteur. En ce sens, nous nous inscrivons dans la lignée de Ball (1990), qui explique que l'élaboration des textes de lois n'est jamais véritablement le produit d'un processus rationnel et explicite, mais plutôt l'expression des valeurs dominantes de l'élite détentrice du pouvoir. Il semble, à la vue de cette recherche, que le pouvoir en France ne soit pas détenu par les éducateurs.

La conception et l'appréhension de l'autonomie et de la liberté divergent entre France et Québec. Ces deux contextes ont abouti à l'élaboration de deux systèmes tout à fait distincts, dont les pratiques d'éducation seraient des modalités d'expression et de (re)production. La compréhension de l'individu et de son identité dans les interactions sociales constitue un point d'analyse crucial dans la démarche de compréhension de l'activité professionnelle en internant de la protection de l'enfance. Et ici seront proposées les perspectives plausibles concernant ce secteur en tension, en France comme au Québec. Pour ce faire, nous croiserons les éléments saillants mis en évidence dans l'analyse de l'activité, avec la définition du libéralisme et des cadres légaux le soutenant (NGP, LOLF...).

En France, le secteur de la protection de l'enfance est actuellement en grande évolution. Avant ou après les entretiens, les discussions informelles avec les éducateurs ont fait ressortir la difficulté devant un certain ressenti de « perte de sens », une déliquescence des moyens financiers et humains, et la perte de légitimité de leur travail. Pouvant difficilement nous positionner sur l'aspect économique du phénomène (compression des budgets alloués aux départements, développement de la financiarisation...), nous nous sommes concentrés sur l'activité professionnelle, dans sa conceptualisation, mise en place et régulation.

Par exemple en France, nous avons étudié le processus d'aveu et de pardon, en tant que caractéristique forte dans les pratiques de régulation sociale, et dans une dynamique plus globale d'engagement et de proximité relationnelle et affective. Quel avenir pour ce type de travail d'éducation ? La responsabilisation des jeunes et la multiplication des instances dans laquelle elle est mise à l'épreuve stimulent un glissement de sens majeur. De par son engagement, l'éducateur portait (et semble toujours porter) le poids principal dans sa conception de l'accompagnement. L'efficacité, ou la pertinence de l'action, sont ici jugées à l'aune de la capacité de l'éducateur à mobiliser son énergie et sa bienveillance, les outils de formalisation et d'encadrement de l'activité étant relativement absents de l'activité. Les entretiens ont mis en lumière une priorité importante donnée à la communauté de vie et au collectif dans l'activité. L'individualisme négatif conçoit l'individu en opposition au collectif, ce dernier étant par la même indispensable. La conception libérale de l'autonomie positionne l'individu et ses droits au-dessus de « la totalité sociale à laquelle il appartient » (Monjo, 2013 : 174).

Le transfert de la responsabilité de l'accompagnement de l'éducateur au jeune, en tant qu'être répondant de plus en plus de ses actes et positionnements, ne peut que créer un manque et une « perte de sens », car il n'est pas accompagné d'une reconfiguration plus large du travail d'éducation, dans ses modèles conceptuels et pratiques quotidiennes. Dans un dialogue entre Donzelot et Ehrenberg (2010), quelques pistes semblent émerger à ce sujet, notamment le glissement de la psychiatrie à la « santé mentale ». Nous ne perdons pas de vue notre objet d'étude, mais nous proposons un certain parallèle entre l'évolution libérale du système-monde et les propositions de ces derniers auteurs :

Dans le premier registre, l'individu à problèmes se trouvait analysé selon un répertoire nosographique bien établi ou encore en termes de déviance par rapport à des normes bien identifiables et valant comme autant de contraintes s'exerçant sur lui ; l'apparition de la santé mentale, elle, désigne une conception extensive de la souffrance psychique, une

souffrance qui n'est plus liée à des normes sociales tangibles, car celles-ci se sont faites plus discrètes au profit d'une seule, celle de se réaliser par lui-même. Cette injonction est une contrainte interne qui se révèle au moins aussi efficace que les anciennes contraintes externes.

(Donzelot, Ehrenberg, 2010 : 8)

Notons tout d'abord que l'appellation « santé mentale » est usitée au Québec pour désigner des unités d'accueil. Il s'agit par exemple du lieu d'exercice de Kathleen (TES, QUE). Ensuite, et à la lumière de nos précédents exposés, Ehrenberg décrit à quel point l'évolution de la norme de référence, qu'elle soit véhiculée par les politiques, lois ou médias, peut venir bousculer représentations, valeurs et éléments tenus pour vrais. Souvenons-nous que les invariants opératoires conditionnent la conceptualisation et la production de l'activité. Ce qu'il décrit nous semble appeler une évolution drastique des formes de l'échange en France, à laquelle il préfère ici le terme de « cohésion sociale ». Renvoyant à Dubet (2002), il s'agirait ici de la perte de repères offerts par les institutions historiques, couplée à l'austérité et à la limitation des moyens mis à disposition de l'action publique. Mais selon Ehrenberg, il s'agit moins d'une perte de socialisation et de lien social, que de recomposition de cette même société, dans laquelle l'unité centrale est l'individu. La comparaison avec le Québec peut nous fournir certains enseignements en ce sens : le développement des capacités d'auto-contrôle de l'individu et de comportements adéquats se fait dans un cadre plus global et homogène de sécurité et de soutien puissant aux professionnels. Cette dernière caractéristique n'est pas sans créer ses propres problèmes et souffrances psychosociales, mais la question du sens n'est pas visée ici. Lors de nos rencontres, nous ont plutôt été décrites des surcharges de travail, des redéfinitions de relations interprofessionnelles mises à mal par les multiples restructurations... C'est-à-dire plutôt des problématiques liées à l'organisation et aux moyens. Rares furent les remises en cause du sens des pratiques. Nous n'avons pas capté le même malaise qu'en France.

« L'évolution de l'idée traditionnelle d'une faute pardonnable et effaçable à celle d'une balance comptable des mérites ou démérites » (Macquet, Vrancken, 2003 : 44) semble s'opérer avec un certain ressenti de souffrance de la part des éducateurs, ces derniers ayant construit leur identité professionnelle sur la base de leur engagement, et du rôle de garant du domaine institutionnel, métaphore miniature de la société française. Selon ces derniers auteurs, le libéralisme fait évoluer la configuration de l'échange social de l'innocence à celle du soupçon. D'ailleurs et nous l'avons constaté : la judiciarisation se renforce, en France comme au Québec.

Comment évoluer de la confiance – parfois aveugle - en l’humain, vers le soupçon et la collaboration contractuelle, et ce dans un contexte dépourvu d’instances structurées et homogènes de réflexion et de médiation ? La rationalisation et la recherche d’efficacité sont-elles solubles avec un héritage historique divergent ?

Paradoxalement, l’inconscient échappe à l’explication rationalisante et ponctue pourtant les pratiques, signe des ratages et perturbe, souvent au moment où l’on s’y attend le moins, le déroulement des pratiques.

(Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, Sonntag, 2002 : 141)

Selon nous, c’est tout l’enjeu qui, d’après les éléments recueillis auprès des éducateurs, se fera saillant au sein de la profession. La protection de l’enfance, parce qu’elle se situe au carrefour des familles, de la justice, de l’administration et de l’école, et auprès d’enfants carencés et en souffrance, est un secteur en tension. En France, son développement historique s’est inscrit en faux avec une conception libérale de l’individu et de l’échange. La progression actuelle de ces valeurs, non accompagnée d’une véritable refondation des principes et modalités d’action mobilisés, créera nécessairement des tensions et autres sensations de malaise.

La formule française, celle d’un individu souffrant, lui, d’une décomposition des liens sociaux qui le renvoie à lui-même, d’une perte de cette relation entre la société et l’individu où la première institue le second, perte fatale à l’individu qui s’enfonce dès lors dans la souffrance psychique, privé comme il l’est de l’encadrement et de la protection nécessaires à son affirmation.

(Ehrenberg, 2010 : 14)

Nous avons vu que l’activité québécoise cherche à renforcer l’individu, tout en l’inscrivant dans le groupe et la communauté, notamment via le processus de conversion.

Cette opposition entre le self américain qui unit dans un même mouvement la réalisation de l’individu et celle de la communauté, et puis l’institution française qui les sépare pour inscrire le premier dans le cadre de la seconde, le rendre dépendant de celle-ci, libéré et protégé par elle, mais justement désemparé par sa supposée défaillance actuelle, est tout à fait saisissante.

(Ehrenberg, 2010 : 14)

La configuration communautaire et ses catégories d’analyse renvoient à la question de la confiance et de l’autocontrôle, que l’institution renforce. En France, cette problématique ne se pose pas dans les mêmes modalités. L’institution émancipe et anime des réseaux d’interdépendance, garantit la protection sociale auprès des individus ayant des difficultés à s’y inscrire. Elle arbitre et prévient les conflits, et amène les personnes à s’associer selon des conditions déterminées par elle-même, au nom de la volonté générale. Ehrenberg (2010 :15)

établit, comme nous l'avons fait, le parallèle entre la relation du citoyen français à l'État, et l'héritage catholique.

Je crois que la grande distinction n'est pas tant la religion d'un côté et l'État de l'autre, mais l'accent placé sur la moralité dans l'individualisme américain et sur la politique dans l'individualisme français. Aux États-Unis, il y a d'abord une responsabilité de l'individu à l'égard de la société tandis qu'en France, c'est la société qui, via l'État, possède une responsabilité à l'égard de l'individu. [...] Le catholique se confesse tandis que le protestant pratique l'examen de soi. L'individualisme politique prolonge l'individualisme religieux dans la préoccupation de bâtir une société à partir de propriétés internes à l'individu conçu comme un être capable de se diriger par lui-même.

Ainsi, l'accent mis en France sur le développement de l'autonomie, des capacités et des compétences des individus, ne saura se mettre en place qu'au prix d'une modification de la conception des liens entre individus et collectif, et de l'identité. Néanmoins, ce projet manque encore de clarté, bien que l'horizon capitaliste et libéral soit dans toutes les craintes.

Le libéralisme promeut la liberté, plutôt que l'égalité. Et la responsabilisation des individus va de pair avec une incertitude liée à l'avenir, à l'aboutissement des projets et à la capacité des jeunes à se saisir des instances leur étant proposées pour investir cette responsabilité. L'évolution de paradigme est radicale : d'une configuration au sein de laquelle les pratiques cherchaient avant tout à maintenir un domaine apaisé, dans lequel chaque sujet peut s'épanouir, à des injonctions constantes au développement de « l'entrepreneuriat de soi ».

Au Québec, la configuration de l'échange est un terrain plus propice au déploiement des injonctions libérales. L'individu semble bien plus accepté comme norme de référence dans les pratiques, mais en contrepartie de sa participation à la communauté et au collectif. C'est-à-dire que la conception d'un « social » plus local et plus proche d'un État incarné dans de puissantes institutions, est d'ores et déjà adaptée au renforcement de l'individu et de ses compétences. Nous faisons l'hypothèse que la tension se situera au niveau des modalités de mise en place de l'activité, à cause notamment des mesures liées à l'austérité, plutôt qu'au sein même de l'activité et de son sens propre. Nous avons étudié que les pratiques d'éducation cherchent à accentuer les modalités de contrôle individuel, et à stimuler la volonté dans une dynamique de coopération (via les temps collectifs et le travail communautaire). Le renforcement de l'autonomie, en corrélation avec un cadre sécuritaire fort, est déjà ancré de façon tout à fait homogène dans les pratiques. Ces dernières évoluent en incluant de plus en plus l'environnement de l'individu, ce qui atténue leur caractère coercitif tout en multipliant les

sphères de contrôle de l'action sociale. Certains auteurs ont établi des affinités entre comportementalisme et libéralisme (Mengal, 2007 : 21).

Le projet skinnérien est de construire une psychologie qui ne laisse aucune place aux états mentaux, à tous ces systèmes de variables intermédiaires inaccessibles à l'observation. Le comportement animal ou humain est modelé par les circonstances. L'environnement sélectionne les réponses comme il sélectionne les caractères biologiques.

Le comportementalisme se développe au XXème siècle, en parallèle de l'expansion du libéralisme et de la mondialisation. La recherche de rationalisation et d'alignement des compétences sur les tâches provoquent l'intérêt de Skinner pour l'apprentissage et la pédagogie. Le libéralisme s'appuie sur la rationalité des individus et la consommation pour assurer la régulation sociale. Skinner propose une approche hyper-rationaliste des comportements pour n'en sélectionner que les plus prévisibles et stables. Les deux pensées peuvent s'intriquer et s'épouser, le libéralisme et la consommation ayant besoin de la prévisibilité des individus pour assurer la pérennité et la reproduction du système global de croissance économique.

Heureusement les behavioristes nous ont appris à nous méfier des règles que les individus enfreignent et qu'il faut ensuite punir. Ils nous ont aussi montré que les punitions ne sont pas très efficaces et qu'elles produisent en retour de l'agressivité. Les comportements ne doivent pas être régis par les règles mais par les conséquences bénéfiques que nous apporterons à ceux qui seront conformes aux exigences de rationalité. L'activité de consommation ne serait-elle pas cette méthode de conditionnement opérant fondée sur le renforcement positif ?

(Mengal, 2017 : 28)

Les méthodes de contrôle évoluent des barreaux, contentions et autres méthodes coercitives, vers une persuasion et une conversion psychologique plus douce, mais tout aussi agressive (au sens étymologique du terme : *ad-gressere* : *aller vers*). Les systèmes d'émulation et de récompenses conditionnent des comportements attendus, renforçant l'individu dans sa capacité d'auto-régulation, dans une perspective où l'État ne sera plus un arbitre coercitif à partir de ses « masses de granit », mais de dispositifs se déployant dans des sphères incluant de plus en plus le milieu naturel de l'enfant (famille, communauté...), l'école, le territoire...avec le soutien d'un appareil judiciaire sollicité exponentiellement pour arbitrer les rapports sociaux.

Le travail d'éducation s'appuie sur un réseau homogène institutionnel parapublic, encadré par des injonctions de rationalisation fortes. La récente fusion des CIUSSS n'a pas été sans poser de problèmes majeurs. Au niveau de l'activité éducative, les professionnels doivent justifier de leurs actions, tant qualitativement que quantitativement. La reconnaissance professionnelle se joue à une multitude de niveaux, mais à chacun, il s'agit de « jouer le jeu » d'une institution qui

devient lourdement bureaucratique. Et cela représente des temps supplémentaires à une activité déjà très technicisée. Comprendons ici que le libéralisme fait évoluer les politiques sociales vers une importante exigence en termes de spécialisation et de qualifications, en témoignent en France les réformes des diplômes et l'alignement sur le processus de Bologne. Au Québec, nous l'avons étudié, les réseaux de responsabilités et de redevabilités sont déjà en place, à un haut niveau de formation, et incarnés par les doctorats et masters existants en psychoéducation et travail social.

Ce terrain devrait recevoir le libéralisme sans que ce dernier ne remette profondément en cause le sens de l'activité dans sa conception de l'individu et du collectif, comme cela pourra être le cas en France. Certains paradigmes libéraux sont déjà complètement intégrés dans la pratique quotidienne, notamment l'individualisme positif. Le choc est par contre réel concernant les questions d'organisation, de rendement et de rythme de travail imposé notamment par les multiples procédures. C'est d'ailleurs selon Hottois (1996 : 497), un risque majeur lié à l'éthique de responsabilité :

Car si l'on réduit l'entreprise scientifique à l'accumulation de moyens techniques, la science devient purement instrumentale, et ne peut éviter de se mettre intégralement au service de visées qui lui imposeront leurs finalités extérieures : profit, pouvoir, plaisir, etc.

Il lie ce risque avec un appel aux scientifiques de tout bord, de ne pas oublier les convictions humanistes au service de la création d'outils et d'instruments, en se distanciant d'une forme de tyrannie de la vérité.

Et dans un monde postmoderne séduit par la fin utilitariste de l'histoire et la culture des roses de Silesius, il serait bon peut-être que les scientifiques s'expriment davantage sur leurs convictions profondes, sur ce à quoi ils croient en tant que scientifiques, sur ce qu'ils veulent et espèrent en tant que scientifiques et pour l'humanité, au-delà des impératifs et des complicités économiques, idéologiques et politiques, qu'inévitablement ils sont conduits, comme nous tous à des degrés divers, à nouer.
Hottois (1996 : 497)

Le relatif isolement de l'activité d'éducation spécialisée en France, en tant que secteur professionnel, et en particulier par rapport à ses relations aux sphères universitaires, économiques et politiques, nous amène à formuler deux propositions dans une perspective libérale :

- L'éducation spécialisée et les associations de travail social constituent un bastion de résistance à l'évolution des configurations de l'échange en France, notamment à propos des relations entre individus et société que nous venons de décrire. Les méthodologies scientifiques

et de conversion (recherches, formations...), les impératifs économiques et les outils prévus par les lois récentes allant dans le sens de l'empowerment, apparaissent encore peu mobilisés comme ressources dans l'activité des éducateurs de la protection de l'enfance.

- Un certain risque de fracture verticale risquerait de se mettre en place au sein des structures, entre directions soucieuses de l'inscription de leur organisation dans ces nouvelles dynamiques politiques, sociales et économiques, et leurs salariés, dont l'activité répond encore à des configurations plus traditionnelles.

Ainsi et pour conclure ce chapitre, nous sommes amenés à relativiser la perception et la crainte d'une homogénéisation globale du travail d'éducation, dans un contexte commun d'exigence libérale d'efficacité et de rationalisation. En effet, les enjeux et réponses apparaissent encore bien différents au sein des pratiques françaises et québécoises, les valeurs et normes propres étant fortement organisatrices au sein de l'activité. Nous suivons Schriewer (1997 : 16) quand il écrit :

Et non seulement, dans les faits, la diversité socioculturelle des institutions et des organisations politiques tranche, de plus en plus, avec toutes les suppositions sur une convergence accrue vers un modèle universel - par exemple occidental - mais encore les grandes théories prétendant à une validité universelle, qu'elles soient inspirées par la théorie de la modernisation ou de la dépendance, du fonctionnalisme structurel ou du marxisme, ne rendent plus compte de l'ampleur des variations des « objets historiques », pour reprendre l'expression de Humboldt, tels qu'on peut les observer dans l'étude comparative.

Notre recherche met en évidence que les normes et valeurs culturelles autour des formes de l'échange constituent une force d'inertie puissante, présentant plus ou moins de dispositions pour digérer et s'approprier le paradigme libéral. Schriewer (1997 : 16) explique cet état de fait via la démocratisation de la formation, y compris universitaire, et ayant abouti à un mouvement paradoxal de différenciation croissante entre les nations. Des individus issus de toutes les classes se retrouvent ainsi dans des universités de psychoéducation et des écoles de formation en travail social, et portent avec eux des valeurs et conceptualisations culturellement ancrées, jusque dans les lieux d'exercice professionnel. Ne sous-estimons donc pas les potentiels d'adaptation et de résistance des deux contextes étudiés au libéralisme, tout en tentant d'en comprendre les enjeux, pour mieux prévenir les impacts positifs comme négatifs de ce choc, que l'on pourrait sans doute qualifier lui-même de « culturel ». Le fantasme d'un système d'éducation idéal, du coup décontextualisé, peut constituer un danger réel, mais l'éducation comparée constitue tout de même un réservoir de ressources qu'il nous serait bien venu d'exploiter (Mons, 2007). La fin de l'Histoire de l'éducation spécialisée n'est pas encore là.

15.2 Quant aux liens entre culture et éducation spécialisée...

Nous avons pu rencontrer, dans le cadre de notre enquête exploratoire, certaines éducatrices françaises ayant travaillé, temporairement, au Québec. Elles nous confiaient leur perception, violente et insensée, de certaines mesures employées au sein des institutions de la DPJ, en particulier les pratiques coercitives comme l'isolement et la contention. Le caractère routinier de la vie quotidienne, et l'emploi de techniques issues du comportementalisme opérant, recevaient chez elles une perception très négative.

Dans une dynamique similaire, les éducatrices québécoises ayant évolué en France étaient catastrophées par ce qu'elles percevaient comme un manque de rigueur, d'organisation et de méthodologies. Selon nous, cette incompréhension pourrait provenir d'une difficulté à comprendre les objectifs, et l'idéologie soutenant les pratiques dans l'une ou l'autre des communautés.

A ce propos, il faut rappeler l'intérêt de la lecture idéologique des pratiques sociales qui par-delà les intentions conscientes des acteurs cherchent à décoder le déterminisme idéologique. L'idéologie est considérée ici comme un système de valeurs qui se donne pour naturel et évident alors qu'il a un fondement historique et soutient l'organisation économique de la société et la répartition des pouvoirs. Dans cette optique, le sens donné par l'acteur à sa pratique [...] peut être une rationalisation qui cache l'enjeu idéologique. (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, Sonntag, 2002 : 137)

Comparant uniquement les textes encadrant la protection de l'enfance et de la jeunesse, notamment ceux présentant les valeurs défendues et la conception de l'humain, il serait pourtant possible d'anticiper des pratiques plus ou moins similaires sur le terrain. Et pourtant nous avons constaté qu'il existe d'importantes divergences, tant au niveau du travail d'éducation (niveau micro), que des formes de l'échange engendrées en contexte de colonialisme de peuplement (niveau macro). Cette confusion pourrait selon nous notamment provenir du degré d'abstraction important de l'éducation au sein des sociétés occidentales modernes. Reprenant une proposition de Kozulin (2003 : 23) :

Dans les environnements modernes, les interactions sont davantage verbales ; elles sont beaucoup plus centrées sur l'enfant, et plus « abstraites », dans ce sens qu'elles favorisent le développement chez l'enfant de compétences qui n'ont pas de valeur pratique immédiate, mais qui sont considérées comme des prérequis pour sa future intégration dans une société technologique en mutation rapide et incessante. [...] La théorie socioculturelle insiste sur le fait que l'on ne peut comprendre réellement le style de médiation en usage si l'on ne reconnaît pas le rôle des médiateurs symboliques dans un environnement donné. [...] Il est

cependant nécessaire de garder à l'esprit que l'appropriation des outils symboliques se fait toujours dans des termes correspondant aux objectifs que se fixe une communauté donnée.

Éduquer revient à produire de la politique et du social, et donc des formes de l'échange valorisées en contexte. La fonction d'éduquer est bien de « relier le sujet de l'éducation et de la formation à une communauté culturelle et de transmettre des biens culturels » (Malet, 2010 : 99-100). La connaissance et la reconnaissance de cet état de fait ne peut selon nous que favoriser la maîtrise des paramètres concourant à une pertinence des outils et médiations mobilisés. Et nous faisons le pari que ces derniers ne sont encore que peu conscientisés par les professionnels de terrain. Par exemple, la connaissance de l'organisation québécoise et de ses enjeux à travers l'Histoire permet de mieux mettre en perspective les pratiques jugées violentes et/ou coercitives par les éducateurs français. Comment en effet faire société sur un territoire neuf, coincé entre le Canada et les États-Unis, regroupant de nombreuses communautés aux mœurs diverses, tout en promouvant la liberté d'entreprendre et l'expansion économique ? La réponse trouvée est pragmatique, au sens de James, et englobe les pratiques d'éducation en contexte d'internat.

Il est compréhensible que ces différents enjeux ne soient pas totalement et quotidiennement conscientisés par les psychoéducateurs et les techniciens en éducation spécialisée. Eux-mêmes ont reçu et intégré les médiations s'ancrant dans ce contexte socioculturel. Ils en sont aujourd'hui les défenseurs auprès des enfants leur étant confiés. Second point : il est notable que tout le travail mené ici pour comprendre une autre culture, d'autres conceptions du social, de l'individu dans le collectif et des échanges, a en parallèle permis une meilleure compréhension de ces dimensions en contexte français. Nous devons témoigner de l'intérêt pour mieux appréhender ses propres systèmes de représentations, d'aller voir à l'extérieur ce qui est tenu pour vrai et pour pertinent. Comme l'écrit Lombardi (2012 : 7) :

Cette prise de distance entraîne une plus grande liberté de réflexion, par rapport à des schémas nationaux sur lesquels pèsent souvent des inerties historiques.

Nous adhérons à Ageyev (2003 : 221) lorsqu'il écrit :

Une autre culture est un point de référence très puissant ; c'est un miroir magique, et ce n'est qu'en regardant dans ce miroir que l'on distingue clairement sa propre culture, ses propres valeurs et leurs caractéristiques les plus fondamentales.

Sans nul doute que notre parcours biographique, cette ouverture, et appétence de compréhension, font sens dans un parcours professionnel et universitaire émaillé d'expériences et de rencontres multiples, de satisfactions et de déceptions, d'interactions enrichissantes et

percutantes. Nous formulons le modeste conseil, pour tout individu intéressé par une meilleure connaissance de son propre « logiciel de l'esprit » (Hofstede, 1997), de s'intéresser à... Celui des autres. A l'image de Languirant (1975), qui découvrit son américanité lors de son premier voyage en France, nous avons pu particulièrement approfondir notre connaissance et perception du système français via l'étude et la compréhension de la protection de la jeunesse québécoise.

15.3 A propos de la transposition d'outils, d'un contexte à l'autre.

Nous ne pouvons pas nous promener à notre guise dans les systèmes éducatifs du monde entier et, comme un déambulant dans un, cueillir une fleur par-ci, une feuille par-là, en espérant qu'une fois planté chez nous, cet amas d'éléments épars donnera la vie à une nouvelle plante.

(Sadler, 1900 : 310).

A partir de cette célèbre et lapidaire formule, reprenons notre questionnement de départ concernant la transposition d'outils et de pratiques d'un contexte à l'autre (en l'occurrence du Québec à la France), ayant étudié en détails les contextes et sources d'élaboration du travail d'éducation au sein des lieux de vie de la protection de l'enfance. En effet, nous avons pu étudier comment les instruments sont par exemple culturellement chargés et opérants. Ils viennent signifier une certaine conception de l'activité, de l'individu et des interactions sociales, et s'inscrivent dans des objectifs et des politiques fixés par des communautés de vie.

Nous nous sommes intéressés aux formes de l'échange et à leurs liens avec le travail d'éducation précisément dans l'optique de mieux comprendre ces différents paramètres. En France et au Québec, ces derniers sont envisagés de manière tout à fait différente. Le Québec semble avoir intégré d'ores et déjà de nombreux éléments de l'individualisme positif et d'une compréhension de l'individu plus « soluble » dans le libéralisme. *A contrario*, le travail au sein des lieux de vie de la protection de l'enfance française s'organise et se décline en tant que garant de la reproduction de la configuration domaniale et à ce titre, s'inscrit difficilement dans le paradigme libéral.

Les Québécois représentent néanmoins un modèle de sensibilisation idéal dans une évolution progressive, voire une « conversion » (Madelrieux, 2012) des éducateurs français aux valeurs du libéralisme. Certains fantasmes français d'un héritage linguistique et religieux commun ayant développé une « France en Amérique », et d'une province « performante » et « avancée »

en éducation spécialisée, constitueraient un moteur puissant favorisant l'avancée du paradigme libéral en France. La tradition d'État-Providence, soutenant la dimension parapublique des CIUSSS au Québec, et associative en France, et d'un état social à visée universaliste renforcent d'autant plus l'illusion d'une transposition possible et automatique des pratiques et outils entre les deux nations (Grevot, Lacharité, 2009). Les Québécois semblent s'être en effet saisis de ce que les Français peuvent négativement percevoir comme des injonctions libérales, de par leur historique de colonisation et une relation sans doute plus proche avec l'entrepreneuriat.

Cette dynamique s'inscrit-elle dans ce que Servan-Schreiber avait décrit dans *le défi américain* (1967), à savoir une continuation sous d'autres formes de l'offensive des pionniers vers d'autres continents, notamment via la finance et les affaires ? Les pratiques québécoises sont-elles l'instrument le plus adapté à une rencontre entre une corporation socioprofessionnelle éducative française méfiante et les conceptions libérales de l'individu ?

Cette structure culturelle jouit d'une légitimité forte aux yeux des individus (et elle est largement enviée par les étrangers). Songeons par exemple aux contours bien particuliers de l'individualisme ambiant qui contrastent avec l'individualisme européen et latin. On y valorise les singularités de chacun, l'individuation personnelle, par la réussite ou les activités économiques productives et ceci au nom de la liberté intérieure ; mais cette valorisation va de pair avec un sens aigu de l'utilité de chacun pour le bien commun. Cette structure culturelle de type libéral réconcilie l'individuel et le collectif dans la mesure où ces deux concepts ne sont plus antagonistes [...] mais complémentaires, au service l'un de l'autre.

(Macquet, Vrancken, 2003 : 83)

Ces questions constituent des perspectives appelant un développement dans un essai plutôt qu'une recherche universitaire. En effet, le modèle théorique et d'analyse pouvant illustrer de telles dynamiques reste à construire. Ce n'est clairement pas un mouvement conscientisé et volontaire, nos recherches et lectures ayant validé l'interrogation de Languirand (1975 : 156) :

Se pourrait-il que le Canada français soit, dans une certaine mesure, anti-américain au plan du conscient et pro-américain au plan de l'inconscient ?

Plus modestement, nos travaux ne peuvent que s'inscrire en faux devant toute tentative de transposition de pratiques professionnelles d'un contexte à l'autre. C'est non seulement aller à l'encontre de configurations culturelles ancrées en contexte, mais également risquer de heurter une organisation de l'activité (au sens décrit via le modèle de compétence utilisé). Le concept « d'américanité » nous a éclairé en ce qu'il décrit un

Processus par lequel les individus des collectivités neuves du continent construisaient un imaginaire collectif original selon des modalités de continuité ou de rupture avec la

métropole européenne.
(Ferland, 2015 : 319)

Le travail d'éducation québécois a pris certaines distances avec son héritage historique religieux français, pour en conserver essentiellement les valeurs humanistes en tant que principes organisateurs de l'activité. Ce qui semblerait alors constituer une démarche simple et logique d'aller chercher ailleurs des ressources, peut devenir l'ajout d'un élément chimique instable à une solution déjà en cours de transformation sous l'influence libérale. Risque est alors de créer des conflits identitaires, une reconfiguration du sens de l'activité, et une redéfinition de l'identité professionnelle. Loin de nous l'idée qu'un tel projet n'est pas possible ni souhaitable. Mais il nécessite, comme c'est le cas au Québec, un important dispositif de médiations et d'interactions institutionnelles, notamment avec la recherche. Ceci est nécessaire, voire indispensable, pour accompagner la modification de l'organisation et de la configuration de l'activité, en particulier dans un contexte où les pratiques se transmettent historiquement via la reproduction de la culture institutionnelle. Il serait nécessaire de créer une autorité fédératrice menant des initiatives fortes en matière de conduite du changement. L'ANESM a été un temps considéré comme devant remplir ce rôle, mais nous avons étudié comment la résistance associative et professionnelle a limité son rôle et son impact sur les pratiques professionnelles. Les ressources et travaux mises à disposition par cette organisation ne sont jamais apparus dans les discours, alors que l'université et les outils sont omniprésents au Québec dans l'activité éducative.

Les institutions associatives chargées du pilotage de l'action sociale sont dans une situation ingérable de délégation de service public, et de mise en concurrence à base d'appel d'offres, de rachats et de nécessité de rationalisation. Les éducateurs français voient leur activité évoluer sans qu'ils puissent véritablement apposer des mots et des connaissances sur ces changements. L'engagement affectif et identitaire proposé au quotidien par ces individus va de fait être mis à mal par l'incompréhension d'organisations dont les directions, autrefois paternalistes, évoluent aujourd'hui vers des postures de gestionnaires politiques et financiers. Ceci complique d'autant plus la tâche de didactisation des compétences des éducateurs, en tant que potentiel d'action et non outil de performance (Coulet, 2016). Pourtant cette dernière est indispensable plus que jamais dans l'évolution libérale des sociétés occidentales, en ce qu'elle peut permettre la prise de parole des acteurs, le développement de l'intelligence collective (Lévy, 1997) et surtout la co-construction d'une déontologie partagée. Cette dernière n'est pas nécessairement prescriptive mais peut prétendre à être orientative et adaptable aux évolutions de la vie sociale

et des formes de l'échange. Pour le moment en France, le travail d'éducation se rapproche plutôt du *curriculum caché* (Perrenoud, 1993), éloigné des modèles nord-américains d'éducation spécialisée plutôt explicite.

Il faut une connaissance approfondie de son propre système éducatif avant de procéder à des emprunts. Les transplantations ne réussissent pas toujours car les terreaux sont très divers
(Pollack, 1993, cité dans Forster, 2007 : 4).

Cette posture nous amène enfin à admettre la quasi-impossibilité de décliner les attributs d'un « éducateur-modèle » (Malet, 2010), en regard des spécificités et particularismes des contextes dans lesquels il est amené à évoluer.

15.4 Une contextualisation du cadre théorique ?

Récemment, un maître de conférences français en psychologie nous expliquait au cours d'un séminaire le développement croissant de temps de formation consacrés à Bruner au sein de l'université, au détriment d'autres approches, que nous avons qualifiées d'historiques ou de traditionnelles en France, par exemple la psychanalyse et la psychologie clinique. La conception interactive, cognitive et dynamique telle que décrite par Bruner, notamment à partir d'une lecture spécifique de Vygotski, n'est-elle pas en soi une marque de l'ouverture voire de l'influence de la tradition nord-américaine grandissante sur les sciences humaines et sociales ? Dans une contribution, Ageyev (Kozulin, 2003 : 205), rappelait cette proposition de Kozulin (2002, communication personnelle) :

D'un côté, ce sont les spécialistes américains qui ont permis aux divers publics anglophones de rencontrer les idées de Vygotski ; mais d'un autre côté, dans le cours même de ce processus, les idées de Vygotski ont subi une assez forte américanisation. Cette tendance est apparue clairement lorsque la première traduction (abrégée) du *Pensée et Langage* de Vygotski éditée par Bruner est parue en 1962 (Vygotski, 1962). Le versant empirique du travail de Vygotski était bien restitué, tandis que presque toutes les images poétiques, philosophiques et historiques disparaissaient de cette édition.

Nous avons tenté, en alliant approche cognitive et formes de l'échange, interactions entre sujet et environnement et analyse du travail, de combiner plusieurs compréhensions et paradigmes du comportement humain en situation professionnelle. Bien que cela ne fut pas notre première intention justifiant le recours à ces cadres théoriques, nous souhaitons croire que le recours à de multiples références bibliographiques issues de plusieurs

contextes culturels a limité le poids de l'un ou de l'autre dans les résultats et perspectives proposés.

Le travail de Bruner, en ce qu'il combine les recherches de Piaget et Vygotski, constitue en cela une ressource importante. Rappelons-le, Piaget fut au début de son parcours compagnon de route de la psychanalyse, puis s'en éloigna, sans doute sous l'influence de son passé de biologiste. Son approche cognitivo-opératoire venait néanmoins compléter la conception pulsionnelle et émotionnelle du comportement, telle qu'expliquée par les psychanalystes. Des discussions passionnantes ont lieu, concernant le rôle du langage et celui de la conscience (Chiland, 1980) ...Piaget réclamant de ne pas faire de la psychologie, mais plutôt de « l'épistémologie génétique ». A l'autre bout du spectre, les interactionnistes se grattent la tête devant une telle focalisation sur l'individu, au détriment de ses relations avec l'environnement... Sans doute Piaget, dans sa conception de l'Histoire de vie et du développement, est-il, avant Bruner, un pont intellectuel entre Europe et Amérique du Nord. Vidal (Chalon-Blanc, 2011 : 182) écrivait que, selon Piaget :

Le développement se fait toujours de l'égoïsme, la subjectivité, le raisonnement concret, le conformisme et la transcendance, vers le jugement socialisé, l'objectivité, la pensée abstraite, l'autonomie et l'immanence.

Piaget a essentiellement écrit et pensé à partir de ses propres expériences personnelles, notamment avec ses enfants. Il a été élevé dans un environnement protestant et libéral, croyant en la réalisation de soi et à l'équilibre moral et social (Chapelle, 2001). Ce sont deux individus évoluant au contact de l'idéologie communiste, Vygotski et Wallon, qui insisteront pour leur part sur le rôle de l'environnement social, de l'affect et de la culture (entendue chez Vygotski comme le « social ») dans le développement du psychisme de l'individu. Dans cette perspective, Bruner dira dans son autobiographie que les deux personnages lui ayant inspiré l'envie de travailler le développement de l'esprit étaient justement Piaget et Vygotski. Sa pensée s'ancre dans les formes de l'échange mettant en valeur les interactions avec l'environnement, et les routines relationnelles qu'il désigne en tant « qu'interactions de tutelle ». Ces dernières désignent les relations entre un adulte et un enfant grâce auxquelles l'adulte essaye d'amener celui-ci à résoudre un problème qu'il ne sait résoudre seul. Les processus d'étayage permettent la mise en place de formats (formes régulatrices des échanges), et l'adulte guide l'enfant pour qu'il se conforme à ces modalités d'échanges réguliers et ritualisés. C'est à l'intérieur de ces formes que l'enfant,

grâce à l'étayage de l'adulte, pourra s'autonomiser vers des conduites de résolutions. Il est aisé d'établir des ponts entre cette proposition, et les techniques d'éducation explicites décrites par les éducateurs québécois en particulier. Nous l'avons étudié, les routines font également partie de l'activité française, mais sans commune mesure avec l'intensité avec laquelle elles sont conçues, défendues et évaluées au Québec.

Nous proposons que les « formats » soient dans leur conceptions proches des formes de l'échanges, et ces postulats nous amènent à un constat poussant à l'humilité, admettant que nos propres outils d'analyse sont *culturellement et historiquement chargés*.

15.4 Limites et perspectives de notre recherche.

Au cours du texte, nous avons abordé ponctuellement certaines limites de notre étude. Nous tentons de les synthétiser dans ce chapitre, et d'y apporter des perspectives.

Tout d'abord, les entretiens ne suivent pas exactement le même patron, et donc, prêtent le flanc à des critiques quant à la pertinence de la quantification et de la comparaison. Dans un entretien compréhensif, il est nécessaire d'alterner questionnements formels et accompagnements de la réflexion menée par l'éducateur interviewé. Nous pensons qu'une telle démarche semi-directive permet d'autant plus d'accentuer la « couleur » d'un entretien, et libérer l'expression. Nous sommes conscients de biais, tout en étant réservés quant aux perspectives pouvant y être apportées, les entretiens ayant été particulièrement riches en détails et en informations diverses. De manière plus générale, nous ne perdons pas de vue que l'énonciation d'une situation de travail, même anticipée scientifiquement, reste complexe et adaptée au destinataire (Clot, Faïta, 2000). Un individu n'ayant pas la même expérience, ou la même formation que le chercheur, aurait très certainement cherché, et reçu, d'autres données. Cela ne revient pas à remettre en cause la pertinence de l'analyse, en ce qu'elle tente d'identifier dans les discours des affinités avec des formes d'échanges culturellement situées. Nous l'affirmons plutôt pour marquer notre conscience de la difficulté à saisir, y compris par les intervenants eux-mêmes, la teneur de l'activité professionnelle évoquée (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, Sonntag, 2002).

Concernant la mise en place concrète de la démarche de recherche, l'organisation des entretiens à l'étranger, en l'occurrence au Québec, est un questionnement vivace nous ayant été posé dès le Master. Les éducateurs québécois ont été plus prompts à décrire, dans une généralité leur travail, plutôt que leur positionnement de proximité auprès des enfants et les modalités relationnelles employées. Il a peut-être été plus compliqué d'aller au-delà des théories, des outils et des concepts et ce, malgré la discussion autour de références et de suivis vécus au quotidien. Nous ne perdons pas de vue que cette impression peut également porter les traces de nos propres représentations vis-à-vis du travail d'éducation, en tant qu'ancien éducateur spécialisé français...

Nous pensons qu'il est néanmoins nécessaire de garder en tête le biais que la rencontre avec un éducateur étranger peut engendrer, en termes de valorisation de son propre contexte et de ses propres pratiques. Ces réflexions nous amènent à émettre quelques remarques sur l'activité québécoise énoncée :

- 1) Les entretiens reflètent fidèlement l'activité menée, et cette impression de valorisation importante des procédures et outils formels est un biais de notre expérience en tant qu'éducateur spécialisé français, peu habitué à une activité formalisée et explicite. C'est certainement le cas dans une certaine proportion, les procédures formelles étant bien plus importantes dans leur existence, et leur rôle, au Québec qu'en France.
- 2) Sans doute le caractère officieux de nos entretiens au Québec a-t-il empêché dans une certaine mesure certains de nos interlocuteurs de trop se répandre à propos de détails personnels pouvant faciliter leur identification et celles des jeunes discutés. Il faut une validation officielle de la démarche de recherche par la DPJ, sous peine de sanctions. Certains éducateurs québécois m'ont fait part de pressions systémiques importantes quant à la communication d'informations non contrôlées en amont. Dans le même temps, l'organisation de nos entretiens en dehors du contrôle de l'institution a pu permettre une parole plus libre que si nous avions suivi la – longue – procédure d'accréditation.
- 3) Il est possible que, de manière non consciente, nous étions en entretien trop ouverts et intéressés à des présentations formelles et globales des pratiques et outils québécois, oubliant parfois de remettre l'accent sur l'activité réelle mise en place auprès de l'enfant discuté. A la relecture de certains entretiens, ce biais a été constaté. C'est tout l'enjeu de la posture du chercheur en éducation comparée, lorsqu'il est lui-même issu d'un des deux systèmes inclus dans la comparaison.

Une perspective pour aller plus loin dans l'appréhension du quotidien pourrait être de s'immerger dans le vécu partagé, en filmant ou enregistrant des séquences du quotidien au sein d'un lieu d'accueil, avec, cette fois, l'autorisation de la DPJ. Une telle démarche permettrait en parallèle de se concentrer sur des compétences plus précises que celles abordées ici, ne perdant pas de vue que la présence du chercheur au sein du lieu d'activité implique de fait un biais...

Que se passe-t-il lors de la mise en place d'une technique d'impact ? Ou, en France, lorsque l'éducateur gère une situation de conflit en mobilisant, ou non, l'aveu et le pardon ? Nous avons tenté d'accéder aux éléments de compétence via des entretiens et avons récolté de nombreuses données. Mais l'observation directe permettrait de compléter certaines de nos propositions. Des travaux de recherche incluant cette pratique, et analysant l'activité dans une perspective comparatiste ou non, comme ceux de Dufour (2010), Mithout (2015) ou Join-Lambert Milova (2004), constituent en cela des références particulièrement intéressantes.

Autre limite, celle inhérente à la mobilisation du cadre des formes d'échange telles que définies par Macquet et Vrancken (2003). En effet, ces dernières ont façonné notre catégorisation renvoyant aux formes domaniales et communautaires, et notre recherche a tenté de mettre en évidence les liens entre ces dernières et le travail d'éducation français et québécois. Les occurrences ainsi codées peuvent parfois apparaître comme forcées vers les catégories préétablies, et ce questionnement nous a habité tout au long de l'analyse des données.

Une perspective intéressante serait de développer plus en avant une réflexion à propos des formes de l'échange en France et au Québec, et de construire des catégories beaucoup plus fines, et de ce fait, nombreuses, pour atténuer cet effet de forçage. La création de « sac à thèmes » (Blacnhet, 2010), se fait à ce prix. Si nous n'avons pas souhaité le faire ici, c'est parce que l'étude se concentre sur les éléments de deux compétences, et leur orientation, et que nous n'avons pas voulu démultiplier à l'infini les catégories, entre analyse de l'activité et paradigme de la forme. Une étude incluant observations et catégories plus précises serait d'autant plus pertinente que la recherche décrite ici a d'ores et déjà permis de mettre en évidence certaines caractéristiques fortes du travail d'éducation français et québécois. Nous pourrions aller plus loin dans la précision et la compréhension de la complexité de l'activité, en rendant hommage notamment à la marge d'élaboration des acteurs, peut-être à partir de situations plus précises.

Notre objet d'étude étant le travail d'éducation, nous n'avons volontairement pas impliqué l'enfant dans l'activité, autrement qu'en ce qu'il est inclus dans l'activité en tant qu'inférence,

objet d'invariant, feedback... Le travail éducatif, qui s'intéresse à ce qui se déclenche chez autrui suite au travail d'éducation (Starck, 2018), n'a pas été étudié, et *de facto*, cela impose une limite quant à la compréhension de l'effet réel des pratiques d'éducation sur le terrain. Les éducateurs ont un projet, dont les modalités sont dépendantes de plusieurs facteurs. Mais la réussite de leur travail, quel que soit ce projet, dépend tout de même d'autrui, de son évolution, des circonstances, du hasard... L'étude de l'impact réel des pratiques d'éducation, notamment en ce qu'elles viennent renforcer des formes de l'échange, nécessiterait un travail de recherche conséquent mais présentant un intérêt important. Pourrait-on comparer l'impact éducatif entre la France et Québec, entre effets désirés et non désirés ? Ne perdons pas de vue que le travail d'éducation ne supprime en aucun cas, même dans les pires dictatures, toute marge de manœuvre individuelle et collective. L'exemple de l'aveu et du pardon (Delumeau, 1964), et de ses conséquences non anticipées sur le façonnement des consciences occidentales en termes d'émancipation et de construction identitaire, incarne cette idée que l'on ne peut prévoir complètement ce qui va se dérouler pendant et après l'activité d'éducation. Concernant notre recherche, cette idée est importante en ce qu'elle défend l'idée d'évolutions des sociétés, malgré des pratiques d'éducation évoluant dans un certain degré d'homogénéité au sein de contextes situés.

Dernier biais dont tout chercheur en éducation comparée se doit d'être conscient : l'influence et la grille de lecture amenées par le propre contexte culturel de celui-ci, dans son analyse et sa compréhension des phénomènes observés. Yang (2010 : 239) le développe en conclusion d'une contribution à propos de la comparaison des politiques :

Les chercheurs de cette discipline – *l'éducation comparée, ndlr* – sont dans leur ensemble conditionnés par la façon dont ils ont été élevés, par leur culture, leur éducation, leur environnement, leur statut, par la perception de la vision que les autres ont d'eux, ainsi que par leurs valeurs et leurs orientations politiques, sociales et religieuses. Tous les chercheurs, mais surtout ceux qui se consacrent à l'étude des politiques éducatives qui franchissent les frontières nationales et culturelles, doivent être conscients de ces biais et de ces partis pris potentiels qu'ils ont en eux-mêmes, car ils vont inéluctablement influencer la vision qu'ils ont de « l'autre » et la façon dont ils feront état des similitudes et des différences qu'ils perçoivent dans les différentes cultures. Ces biais ne sont pas toujours faciles à reconnaître, encore moins à surmonter.

Comment avons-nous pu travailler ce biais ? Nous répondrons en utilisant la métaphore de l'objet d'étude en tant que sculpture, ou bâtiment architecturalement riche. La culture d'origine du chercheur constituerait un point de vue sur l'œuvre, un angle particulier, permettant d'en admirer certaines dimensions, tout en en cachant d'autres. Le recours à des sources étrangères, qu'elles soient québécoises, canadiennes, états-uniennes, ou autres, offre d'ores et déjà d'autres

points de vue sur la sculpture, que l'on ne voyait pas précédemment. La rencontre avec les Québécois, professionnels de l'éducation, chercheurs, parents... A été d'une richesse incroyable à cet égard. L'éducation comparée, nourrie par la curiosité et l'ouverture sur l'Autre, constitue un chemin vers un point de vue différent sur l'œuvre, et il serait tout à fait pertinent d'étudier en quoi une démarche d'éducation comparée vient perturber et faire évoluer les représentations, valeurs, normes des individus la menant, a fortiori lorsque la recherche traite d'éducation spécialisée et que le chercheur est lui-même éducateur spécialisé et formateur.

Car une fois n'est pas coutume, nous transformons le « nous », en « je », et faisons écho au parcours de vie individuel du doctorant décrit en introduction. En effet, et ayant débuté cette thèse par des considérations touchant à mon histoire de vie, je me devais de la terminer en proposant un descriptif de mon parcours de thèse et du cheminement ayant été provoqué par de multiples lectures et rencontres à l'occasion de la rédaction de cette thèse.

Ce que nous avons proposé dans le texte comme perspectives (influence américaine, évolution des paradigmes, sensation de malaise des éducateurs...), constitue le cœur d'une problématique culturelle particulièrement large et épaisse, floue dans ses contours, mais bien réelle dans ses effets. Et aujourd'hui, elle pose la question à titre personnel et professionnel, notamment en tant que formateur auprès d'étudiants et de professionnels de l'action sociale et médico-sociale, de l'accompagnement pouvant être proposé aux individus évoluant avec des injonctions et des contextes mouvants, et des évolutions paradigmatiques laissant difficilement le temps à la réflexion et à la critique constructive. En parallèle, il s'agit de tenir compte des particularismes de chacun, des valeurs et aspirations individuelles, des projets et aspirations.

Comment construire un curriculum transmettant les contenus exposés précédemment ? Comment permettre aux individus d'accéder à certains éléments tenus pour vrai mais non conscientisés ? Comment mettre cette réflexion en lien avec les pratiques ? La prise de distance salutaire occasionnée par les réflexions développées ici est en cela enrichissante, car si elle fournit des pistes de réflexions et d'interprétations quant à des questionnements vivaces, et ouvre un vaste champ de recherches et d'interrogations à propos de l'avenir de l'éducation spécialisée en tant que champ. Nous pourrions ajouter en tant que champ *scientifique* (Bourdieu, 1994), la recherche faisant partie intégrante, en France et depuis 2020, du diplôme d'éducateur spécialisé. Notons que cette intégration d'une unité de recherche s'est faite simultanément à une reconnaissance bac+3 du diplôme (il fallait auparavant reprendre des études en troisième

année de Licence, par exemple en sciences de l'éducation), condition *sine qua non* à une intégration pleine et entière au sein du processus de Bologne.

Étant donné le rapport complexe des travailleurs éducatifs à l'université et à la recherche en France, cette introduction constitue un défi majeur. En tant qu'accompagnateurs, nous sommes confiants envers la capacité des étudiants à intégrer cette commande. Ils se montrent souvent curieux et avides de découvertes, et la démarche d'enquête et de recherche est à bien des égards stimulante. L'un des défis de ce processus réside en la sensibilisation des terrains de stage (les « sites qualifiants »), et l'articulation, dans une dynamique d'alternance, de cette posture prospective. L'un des versants de notre mission consistera en la sensibilisation des tuteurs et tutrices de stage, mais également de leurs directions et environnements, à propos de l'intérêt potentiel de la recherche. Nous irons ainsi à l'encontre de représentations et d'héritages historiques, et devons nous méfier de l'arrogance de l'évidence. J'espère pouvoir participer, modestement, à cette entreprise de construction de savoirs partagés, à l'heure où des siècles d'héritage historique et cognitif sont mis en difficulté dans un contexte mondial et globalisé dont la référence principale, y compris au sein de l'éducation comparée, est anglo-saxonne (Yang, 2010).

BIBLIOGRAPHIE.

- Acioly-Regnier, NM. (2008). *Des instruments techniques aux instruments psychologiques : béquilles intellectuelles ou aides à la conceptualisation en mathématiques ?* Armand Colin. Carrefours de l'éducation. n°26. pp. 115-128.
- Alain, M., Arseneault, C., Plourde, C., Marcotte, J., Bedard-Nadeau, ME. (2017). *Ouvrir les portes de la prison : plaidoyer en faveur de la psychoéducation en milieu carcéral.* Revue de psychoéducation. vol. 46. n°1. pp. 23-46.
- Alberola, E., Dubechot, P. (2012). *La notion d'autonomie dans le travail social.* ERES. Vie sociale. n°1. pp. 145-156.
- Alessandrini, E., Mendelson, J. (2014). *Le psychologue clinicien en institution : panser le lien.* L'information psychiatrique. Volume 90 (9). pp.789-796.
- Alföldi, F. (2006). *Savoir évaluer en action sociale et médico-sociale.* Éditions Dunod. 256 p.
- Alföldi, F. (2015). *Évaluer en protection de l'enfance.* 4^{ème} édition. Éditions Dunod. 292 p.
- Ageyev, VS. (2003). *Vygotski dans le miroir des interprétations culturelles.* Dans Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., Miller, S. (2003). *Vygotski et l'éducation.* Collection Apprentissages, développement et contextes culturels. Éditions Retz. 224 p.
- ANESM. (2012). *Recommandations de bonnes pratiques professionnelles. Eléments pour l'appropriation de la recommandation.* <https://www.has-sante.fr>
- Archer, M. (1979). *Social Origins of Educational Systems.* 1st Edition. Routledge. 848 p.
- Arendt, H. (1961). *La crise de la culture.* Paris. Éditions Gallimard. Revue Possible, Vol. 30. n°1. 384 p.
- Aron, R. (1967). *Les étapes de la pensée sociologique.* Paris. Gallimard. 662 p.
- Balandier, G. (1988). *Le désordre, éloge du mouvement.* Paris. Fayard. 254 p.
- Ball, SJ. (1990). *Politics and Policy-making in Education : Explorations in Policy Sociology.* Londres. Routledge. 249 p.

- Barbier, M. (2003). *Laïcité : questions à propos d'une loi centenaire*. Le Débat. Éditions Gallimard. n°127. pp 143-157.
- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*. 8ème éd. Paris. PUF.
- Barreyre, JY., Bouquet, B. (dir). (2006). *Nouveau Dictionnaire critique de l'action sociale*. Paris. Bayard. 637 p.
- Barth, BM. (1985). *Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique*. Communication et langages. n°66. pp. 46-58.
- Bartholome, C., Vrancken, D. (2005). *L'accompagnement : un concept au cœur de l'état social actif. Le cas des pratiques d'accompagnement des personnes handicapées*. De Boeck Supérieur. Pensée plurielle. n° 10. pp. 85-95.
- Beaud, S., Weber, F. (1997). *Guide d'enquête de terrain*. Paris, La Découverte. Guide. Repères. 336 p.
- Bédard, M. (2015). *Les idéaux pédagogiques de l'instruction publique québécoise, de 1789 à 1875, et leur application législative*. Thèse à l'Université de Laval. Québec. Canada
- Bédard, M. (2016). *Les significations culturelles et politiques de l'instruction publiques québécoise au XIXème siècle*. De Boeck Supérieur. Éducation et Sociétés. pp. 53-69.
- Bello, R. (2007). *Éducation spécialisée et internat. VST - Vie sociale et traitements*. n°95. pp. 40-47.
- Berger, M. (2014). *L'échec de la protection de l'enfance*. Éditions Dunod. 2ème édition. 280 p.
- Berger, M., Bonneville, E. (2007). *Théorie de l'attachement et protection de l'enfance au Québec*. Dialogue. n°175. pp. 49-62.
- Bergeron, L. (1971). *Petit manuel de l'Histoire du Québec*. Éditions québécoises. 253 p.
- Berton, J. (2017). *Engagement et formation*. Vie sociale et traitements, 133(1). pp. 124-134.
- Bettelheim, B. (1950). *L'amour ne suffit pas*. Éditions LGF – Livre de Poche. 565 p.
- Bianco, JL., Lamy, P. (1980). *L'aide à l'enfance demain, contribution à une politique de réduction des inégalités*. Ministère de la Santé et de la Sécurité sociale.

- Bienvenue, L. (2009). *La « rééducation totale » des délinquants à Boscoville (1941-1970). Un tournant dans l'histoire des régulations sociales au Québec*. *Recherches sociologiques*, 50(3). pp. 507-536.
- Biesteck, F.P. (1971). *Pour une assistance sociale individualisée, la relation de case-work*. Paris, Le Seuil. 159 p.
- Blanchet, A., Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Colin. Paris. 128 p.
- Blumer, H. (1937). *Social psychology*. Dans Schmidt E.P. (dir.). *Man and Society : A Substantive Introduction to the Social Science*. Prentice-Hall, New York. 805 p.
- Bocock, R. (1992). *The Cultural Formations of Modern Society*. Editions Hall, Stuart, et Gieben, Bram. Formations of Modernity. Cambridge and Oxford: Polity Press, Basil Blackwell and The Open University.
- Bonsack, C., Rexhaj, S., Favrod, J. (2015). *Psychoéducation : définition, historique, intérêt et limites*. *Annales medico-psychologiques* 173.
- Boucher, JE. (1963). *Rapport du comité d'étude sur l'assistance publique*. Québec.
- Boucher, M. (2012). *Le travail social face aux familles populaires ? La « nébuleuse » ? de la parentalité en question*. *Pensée plurielle*. n°29. pp. 75-98.
- Boudon, R. Occurrence : *Adaptation/Adaptation sociale*. Encyclopædia Universalis [en ligne]. <http://www.universalis.fr/encyclopedie/adaptation-adaptation-sociale>.
- Boudon, R., Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Éditions PUF. 768 p.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques – sur la théorie de l'action*. Paris. Éditions du Seuil. 256 p.
- Bourdieu, P., Passeron, JC. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de Minuit. 276 p.
- BouSSION, S. (2013). *Les éducateurs spécialisés, naissance d'une profession*. Presses universitaires de Rennes. 338 p.
- Boutanquoi, M., Minary, JP., Demiche, T. (2005). *La qualité des pratiques en protection de l'enfance. Rapport d'étude*. Université de Franche-Comté. Laboratoire de Psychologie (EA 3188).

- Bowe, R., Ball, S.J., Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools : Case Studies in Policy Sociology*. London : Routledge. 204 p.
- Bowlby, J. (2002). *Attachement et perte. Volume I L'attachement*. Le fil rouge. PUF. 540 p.
- Bray, M., Jiang, K. (2010). *Comparer des systèmes*. Dans Bray M. et al. *Recherche comparative en éducation*. De Boeck Supérieur. Perspectives en éducation et formation. pp 109-129.
- Brechon, P., Galland, O. (2010). *L'individualisation des valeurs*. Armand Colin. 304 p.
- Brie, G. (2007). *La fin du modèle associatif dans les organisations de l'action sociale*. Mémoire pour l'obtention du Certificat International d'Écologie Humaine. Sous la direction de Duperrein, B., UPPA.
- Brissette, L. (1994). *Modèles d'intervention et service social auprès des personnes âgées*. Québec. Université de Laval. Service social. Laboratoire de recherche. 59 p.
- Brown, W. (2007). *Le cauchemar américain : le néoconservatisme, le néolibéralisme et la démocratisation des États-Unis*. Presses de Sciences Po. Raisons politiques. n°28. pp. 67-89.
- Bruner, J. (1971). *The Relevance of Education*. NY, W.W. Norton. 208 p.
- Bruner, J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Éditions Retz. 176 p.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Éditions Retz. 255 p.
- Bruner, J. (2000). *Piaget et Vygotski, célébrons la divergence*. In Olivier Houdé et al. *L'esprit piagétien*. PUF. Psychologie et sciences de la pensée. pp. 237-253.
- Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture*. Éditions Retz. 255 p.
- Bruner, J., Goodnow, J., Austin, G. (1956). *A study of thinking*. Transaction Publishers. 350 p.
- Bulea-Bronckart, E., Bronckart, J.P. (2005). *Pour une approche dynamique des compétences langagières*. Dans Bronckart, J.P., Bulea-Bronckart, E., Pouliot, M., *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Lille. Presses du Septentrion. pp. 193-227.
- Calland-Jackson, P.N. (2015). *La politique sociale napoléonienne : De la charité chrétienne à une politique sociale d'état : L'organisation du salut public sous le Consulat et l'Empire : 1785-1815*.

Thèse de doctorat en Histoire. Université de Versailles-Saint Quentin en Yvelines. Sous la direction de Hache-Bissette F. et de Cooper-Richet D.

- Calmette, JF. (2006). *La LOLF comme nouvelle approche des politiques publiques*. Informations sociales. n°150. pp 22-31.
- Capul, M. (2007). *Enfermement et protection de l'enfance. Quelques points d'histoire*. Éditions ERES. pp. 22-25.
- Cardon, D. (1996). *L'entretien compréhensif (Jean-Claude Kaufmann)*. Réseaux. Communication. Technologie. Société. Dossier thématique. pp 177-179.
- Chalon-Blanc, A. (2011). *Piaget. Constructivisme. Intelligence. L'avenir d'une théorie*. Éditions les Savoirs mieux. 218 p.
- Champy-Remoussenard, P. (2014). *En quête du travail caché Enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Octares Édition. Collection Travail & activité humaine. 142 p.
- Chapelle, G. (2001). *Psychologie de l'enfant : 150 ans d'histoire*. Sciences Humaines. n°120. pp. 24.
- Chareyre, P., Pelchat, M., Rocher, MC., Poton, D. (2014). *Huguenots et Protestants francophones au Québec*. Éditions Novalis. 343 p.
- Charlot, B. (1987). *L'école en mutation : crise de l'école et mutation sociale*. Éditions Payot. 987 p.
- Chauvière, M. (1980). *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*. Éditions L'Harmattan. 322 p.
- Chenard, G. (2012). *Le Québec et les États-Unis, des relations qui ne peuvent laisser indifférent*. Chronique – États-Unis. UQAM.
- Chenard, G. (2013). *Psychoéducation (Définition)*. Dans Unipsed.net. Repéré à <http://www.unipsed.net/index.php/articles/433-def>
- Chiland, C. (1980). *Piaget et la psychanalyse In memoriam Piaget*. Homo Psychanalyticus. pp. 149-159.
- Chopin, T. (2006). *La France, L'Europe et le libéralisme*. Commentaire. n°115. pp. 669-678.

- Chourfi, F. (2010). *La construction de la loi du 5 mars 2007. Pour une analyse sociopolitique des mutations de la Protection de l'enfance*. Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche. n°9.
- Clavero, B. (1991). *La grâce du don, anthropologie catholique de l'économie moderne*. Éditions Albin Michel. 294 p.
- Clauzard, P. (2015). *Focus sur les schèmes et les compétences*. Université de la Réunion. ESPE.
- Cleuziou, D. (2006). *Le juge des enfants et le placement*. Les Cahiers Dynamiques n° 37. pp. 28-32.
- Clot Y., Beguin P. (2004). *L'action située dans le développement de l'activité*. Activités 1-2.
- Clot, Y., Faita, D. (2000). *Genre et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes*. Travail., n° 4. pp. 7-42.
- Cochrane, AL. (1972). *Effectiveness and Efficiency : Random Reflections on Health Services*. Royal Society of Medicine Press.
- Cohen-Leon, S. (2008). *Groupe Balint. Approche Balint : Fonction Balint. Évolution d'une pratique et d'un concept*. Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe. n°50. pp. 141-148.
- Cometti, JP. (2010). *Qu'est-ce que le pragmatisme ?* Paris, Gallimard. 448 p.
- Commission Des Droits De La Personne Et Des Droits De La Jeunesse. (2017). *Étude sur l'utilisation de l'isolement et de la contention au sein des missions réadaptation jeunesse des CISSS et CIUSSS du Québec, ainsi que dans certains établissements non fusionnés*.
- Coulet, JC. (2011). *La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences*. Le travail humain. Vol.74. pp. 1-30.
- Coulet, JC. (2013). *Comprendre les dynamiques internes et évolutives de l'activité humaine*. Dans Bregeon, J., Mauleon, F., (dir.). (2013). *Développement durable ; l'enjeu compétences*. ESKA Éditions. Paris. 317 p.
- Coulet, JC. (2016). *Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité*. Activités. n°13-1.
- Coulet, JC., Hannequin, J.-L., Chevalier, G., Guingouain, G., Barruel, P. et Somat, A. (2009). *Méthodologie "Emploi & Compétences" : Système de gestion de l'impact des mutations sur les*

chaînes de valeurs et les compétences. Paris : PIPAME - Direction Générale des Entreprises, Ministère de l'Économie, de l'Industrie et de l'Emploi.

Coulet, J.C., Loisy, C. (2018). *Compétences et approche-programme. Outiller le développement d'activités responsables*. Collection Interdisciplinarité, Sciences et Humanités. 282 p.

Cour Des Comptes. (2009). *La protection de l'enfance*. Rapport public thématique.

Couturier, Y., Gagnon, D., Belzile, L. (2013). *La Nouvelle Gestion Publique en santé et services sociaux et l'émergence de la gestion de cas*. Éducation et Sociétés. Numéro 32. p. 109-122.

D'Allemagne, A. (1966). *Le colonialisme au Québec*. Éditions R-B. 192 p.

D'Amours, O. (1986). *Survol historique de la protection de l'enfant au Québec, de 1608 à 1977*. Service social, Volume 35. n°3. pp. 386-415.

Darya-Vassigh, D. (2012). *L'action juridique en faveur des enfants maltraités dans la deuxième moitié du XXème siècle*. Criminocorpus. Revue Hypermédia.

Dasen, P., Perregaux, C. (2002). *Éducation comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison. Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. De Boeck Supérieur. pp. 49-65.

De Coninck, F. (2008). *La psychothérapie institutionnelle*. Dans : De Coninck F. et l'équipe du Wolvendael (dir.). *Un lieu, un temps pour accueillir la folie : Une expérience de communauté thérapeutique*. Toulouse, France : ERES. 140 p.

De Gaulejac, V., Hanique, F., Roche, P. (2007). *La sociologie clinique*. Collection sociologie clinique. Éditions ERES. 352 p.

De Gaulejac, V. (2014). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Éditions Points. 275 p.

De Ketele, J.M., Roegiers X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles. De Boeck. 3^{ème} édition. 208 p.

Delahousse, L. (2017). *Jérôme S. Bruner, car l'interaction donne forme à la cognition...* Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. n°113. pp. 85-119.

- Delmotte, F. (2010). *Termes clés de la sociologie de Norbert Elias*. Vingtième Siècle. Revue d'Histoire. Presses de Sciences Po. n°106. pp. 29-36.
- Delumeau, J. (1964). *L'aveu et le pardon*. Éditions Fayard. Collection Grandes études historiques. 194 p.
- De Montalembert, M. (2005). *1975, année de l'action sociale ?* Avant-propos. Vie Sociale. n° 4.
- De Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche ; éléments d'ergonomie cognitive*. Éditions P. Lang. Berne. 187 p.
- Deneault, A. *Portait du Québécois en colon*. (2015). Conférence donnée auprès du collectif scientifique sur la question du gaz de schiste au Québec. Cycle de conférences.
- Desmazieres, A. (2011). *L'inconscient au paradis. Comment les catholiques ont reçu la psychanalyse (1920-1965)*. Paris. Payot. 271 p.
- Dietrich, A. (2002). *Les paradoxes de la notion de compétence en gestion des ressources humaines*. Revue sciences de gestion. n°33. pp. 97-121.
- Dieu, E., Dubois, M. (2012). *La société postmoderne, une configuration sociale stressante*. Revue Européenne de Psychologie et de Droit.
- Donnadieu, G., Lorigny J. (2010). *Les systèmes symboliques*. Synthèse du groupe de travail de l'AFSCET.
- Donzelot, J., Ehrenberg, A. (2010). *La souffrance des individus : un problème social ? A propos de la société du malaise*. Ehrenberg, A. Éditions Esprit. pp. 7-21.
- Dreano, G. (2009). *Guide l'éducation spécialisée, 4^{ème} édition*. Éditions Dunod. 512 p.
- Dubechot, P. (2005). *La sociologie au service du travail social*. Éditions La Découverte. Coll. Alternatives sociales. 204 p.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris. Le Seuil. 288 p.
- Dubet, F. (2003). *Éducation : pour sortir de l'idée de crise*. Éducatons et Sociétés. N°11. pp. 47-64.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Éditions du Seuil, coll. L'épreuve des faits. 421 p.

- Dubois, N. (2009). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Presses Universitaires de Grenoble. 263 p.
- Dubois, M., Garceau, ML. (2000). *L'évolution du travail social : une histoire à suivre*. Entrevue avec Roland Lecomte. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*. vol. 6. n°1. pp. 18-34.
- Dufour, F. (2010). *Approche dynamique de l'intelligence économique en entreprise : apports d'un modèle psychologique des compétences : Contribution à l'élaboration de programmes d'actions de la CCI de Rennes*. Psychologie. Université Rennes 2. Université Européenne de Bretagne.
- Dugrès, A. (1925). *La Campagne canadienne : Croquis et leçons*. Montréal, Imprimerie du Messager. 251 p.
- Dumont, F. (1974). *Les idéologies*. Paris. PUF. 184 p.
- Dumont, F. (1991). *Homo Aequalis, II. L'idéologie allemande. France-Allemagne et retour*. Paris, Gallimard. 322 p.
- Dumont, F. (2006). *Le lieu de l'Homme*. Bibliothèque québécoise. 240 p.
- Dumont, JF. (2011). *Les moniteurs-éducateurs en formation, le partage des émotions*. L'Harmattan. 259 p.
- Dumont, GF. (2005). *L'enseignement de la nation dans l'éducation en France : objectifs et questionnements*. Outre-Terre, vol. n° 12, no. 3. pp. 393-422.
- Duplantie, JP (coordinateur). (2010). *Cadre de référence sur la désignation universitaire des établissements du secteur des services sociaux*. Édité par la Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.
- Durieux, N., Etienne, AM., Willems, S. (2017). *Introduction à l'evidence-based practice en psychologie*. *Le Journal des psychologues*. n°345. pp.16-20.
- Drücker, G. (1895). *Congrès international de la protection de l'enfance. Rapport*. Bordeaux.
- Dubois, M., Garceau, ML. (2000). *L'évolution du travail social : une histoire à suivre - Entrevue avec Roland Lecomte*. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*. Vol. 6. n°1. pp. 18-34.
- Dupré, R. (2007). *Le « modèle québécois » dans une perspective occidentale*. HEC Montréal. Gestion. Vol. 32. pp. 34-45.

- Durkheim, E. (1897). *Le suicide*. Étude de sociologie. Paris : Les Presses universitaires de France, 2e édition, 1967, Collection : Bibliothèque de philosophie contemporaine. 462 p.
- Durkheim, E. (2009). *Les Règles de la méthode sociologique* (1895). Paris. Payot. Collection Petite Bibliothèque. 240 p.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris. PUF. Première édition. 144 p.
- Egry, MC., Sabardeil, M. (2019). *La confiance : une référence à la pédagogie active et à la psychanalyse*. ERES. Vie sociale et traitements. pp. 30-39.
- Elias, N. (1975). *La dynamique de l'occident*. Éditions AGORA Pocket. 320 p.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Éditions AGORA Pocket. 301 p.
- Elias, N. (2010). *Au-delà de Freud*. Paris. La Découverte. 216 p.
- ENAP (École Nationale d'Administration Publique). (2019). *Stabilité résidentielle, instabilité résidentielle et itinérance des jeunes quittant un placement substitut pour la transition à la vie adulte*. Chaire de Recherche du Canada sur l'évaluation des actions publiques à l'égard des jeunes et des populations vulnérables.
- Fablet, D. (2002). *Travail social et analyse des pratiques professionnelles : les éducateurs et leurs modèles de référence*. Recherche et Formation n°39. pp. 51-68.
- Facal, J., Bernier, L. (2008). *Réformes administratives, structures sociales et représentations collectives au Québec*. Revue française d'administration publique. n°127. pp. 493-510.
- Faure, B. (1998). *Le pouvoir réglementaire des collectivités locales*. Thèse, bibliothèque du droit public. Tome 200. LGDJ.
- Favreau, L. (2000). *Le travail social au Québec (1960-2000) : 40 ans de transformation d'une profession*. Nouvelles pratiques sociales. Volume 13. n°1. pp. 27-47.
- Ferland, PP. (2015). *Une nation à l'étroit. Américanité et mythes fondateurs dans les fictions québécoises contemporaines*. Thèse dirigée par René Audet et Benoit Doyon-Gosselin. Université de Laval.

- Ferretti, L. (2009). *Reynald Rivard, prêtre psychologue trifluvien, l'essor de l'éducation spécialisée au Québec et la fin des orphelinats ordinaires (1947-1968)*. Revue d'Histoire de l'Amérique française. Vol. 62. n°3-4. pp. 533-564.
- Feuerstein, R. (1990). *The theory of structural cognitive modifiability*. Dans Presseisen, B. (Ed.). Washington DC : National Education Association.
- Folcher, V., Rabardel, P. (2004). *Hommes-Artefacts-Activités : Perspectives instrumentales*. Dans Falzon P. *L'ergonomie*. PUF. pp. 251-268.
- Forster, S. (2007). *L'éducation comparée s'affirme au fil du temps*. Éducateur. n° spécial. 2-4.
- Fortin, G. (1972). *La sociologie urbaine au Québec : un bilan*. Sociologie et Sociétés IV. 1. *Sociologie et sociétés*, vol. IV, no 1, Les Presses de l'Université de Montréal. pp. 7-14.
- Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris, PUF. 300 p.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*. Éditions Gallimard. 360 p.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population*. Cours au Collège de France. 1977-1978. Paris. Gallimard.
- Fustier, P. (2008). *Du travail : la part du don*. Dans Chaniel, P. *La société vue du don*. La Découverte. TAP/Bibliothèque du Mauss. n°126. pp. 20-26.
- Gaberan, P. (2012). *La relation éducative, un outil professionnel pour un projet humaniste*. Éditions Eres. 150 p.
- Gauchet, M. (1994). *Dialogue avec l'insensé – essais d'Histoire de la psychiatrie*. Éditions Gallimard. 352 p.
- Geertz, C. (1972). *La religion comme système culturel*. Dans Bradbury, R.E., Geertz, C., Spiro, ME. (dirs.). *Essais d'anthropologie religieuse*. Paris : Gallimard NRF. Coll. Les Essais. n° 165.
- Geloso, V. (2012). *Les comportements sociaux des Québécois et l'emprise de l'Église entre 1945 et 1960*. Adaptée de l'ouvrage par GELOSO V. (2013). *Du Grand Rattrapage au Déclin Tranquille. Une histoire économique et sociale du Québec de 1900 jusqu'à nos jours*. Montréal. Éditions Accent Grave.

- Gendreau, G. (1978). *L'intervention psychoéducative. Solution ou défi ?* Éditions Fleurus. Paris, France. 342 p.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, QC : Éditions Béliveau. 430 p.
- Gendreau, G., Metayer, D., Lebon, A. (1990). *L'action psychoéducative*. Paris : Fleurus. 288 p.
- Gendreau, G., Lemay, L. (1995). *Un premier défi : le partage de compétences entre trois catégories d'acteurs dans Gendreau, G. et coll. Partager ses compétences, un projet à découvrir tome 1*. Montréal, Québec. Éditions Sciences et Culture.
- Gentili, F. (2005). *Comment définir l'identité professionnelle ?* Dans Gentili, F. *La rééducation contre l'école, tout contre : L'identité professionnelle des rééducateurs en question* pp. 17-57. Toulouse, France : ERES.
- Giraudeau, M. (2014). *Business plan*. Dans Chauvin, PM., et al. *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat*. Presses de Sciences Po. Références. pp. 65 à 85.
- Goffman, E. (1979). *Asiles*. Éditions de minuit. 452 p.
- Goldbeter-Merinfeld, E. (2005). *Théorie de l'attachement et approche systémique*. Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux. n°35. pp. 13-28.
- Gorodnichenko, Y., Roland, G. (2011). *Which Dimensions of Culture Matter for Long-Run Growth ?* American Economic Review Papers and Proceedings. pp. 492-498.
- Goubau, D. (2012). *La réforme de la protection de la jeunesse, quand l'éducation familiale devient une course contre la montre*. Enfances Familles Générations. n°16. pp. 113-123.
- Grevot, A. (2003). *Réflexions sur le dispositif de protection de l'enfance*. Sauvegarde de l'enfance, vol. 58. n°4-5.
- Grevot, A., Lacharité, C. (2009). *Familles et dispositifs de protection de l'enfance, des relations marquées par les contextes nationaux : mise en perspective France-Québec*. Paradigmes et approches. Santé, Société et Solidarité. n°1. pp. 109-117.
- Groulx, D. (1997). *L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement*. Revue Française de Pédagogie. n°12. pp. 111-139.

- Gueguen, JY. (2016). *L'année de l'action sociale 2016. Le nouveau cadre territorial de l'action sociale*. Éditions Dunod. 320 p.
- Guérrette, MJ., Trégoat, JJ. (2009). *Pour un dispositif législatif à la hauteur des exigences de l'époque*. Santé, Société et Solidarité. Violence et maltraitance envers les enfants. n°1. pp. 99-106.
- Harvey L. (2005). *Le Printemps de l'Amérique française. Américanité, anticolonialisme et républicanisme dans le discours politique québécois, 1805-1837*. Montréal. Boréal. 296 p.
- Hatano, G., Werstch, J. (2001). *Sociocultural Approaches to Cognitive Development : The Constitution of Culture in Mind*. Human Development. n°44 (2-3). pp. 77-83.
- Haute Autorité De Santé. (2018). *Résultats de l'enquête sur les pratiques professionnelles contribuant à la bientraitance des enfants et des adolescents accueillis dans les établissements de la protection de l'enfance et de la protection judiciaire de la jeunesse*. Décembre.
- HCESSIS. (2019). *Pour un développement du contrat à impact social au service des politiques publiques*. Haut-Commissariat à l'Économie Sociale et Solidaire et à l'Innovation Sociale. 56 p.
- HCVA. (2016). *Avis du Haut Conseil à la Vie Associative relatif à l'appel à projets de « social impact bonds*. 8 p.
- Henaff, M. (2008). *L'éthique catholique et l'esprit du non-capitalisme*. Dans Chaniel, P. (2008). *La société vue du don, manuel de sociologie anti-utilitariste appliquée*. La Découverte TAP. Bibliothèque du Mauss. pp. 498-518.
- Hervieu-Léger, D. (2003). *Catholicisme, la fin d'un monde*. Éditions Bayard. 333 p.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and organizations : Software of the mind*. (Deuxième édition). Londres. McGraw-Hill. 576 p.
- Hottois, G. (1996). *Éthique de la responsabilité et éthique de la conviction*. Actes du colloque international « Sens et Savoir » à l'occasion du cinquantenaire de la revue. Avec le concours du Fonds Gérard-Dion et du Consulat de France à Québec. Vol 52. n° 2. pp. 489-498.
- Houde, O., Meljac, C. (2000). *L'esprit piagétien. Hommage international à Jean Piaget*. PUF. 272 p.
- Hughes, E. (1972). *Rencontre de deux mondes*. Les Éditions du Boréal Express. Tradition par Falardeau, JC. 344 p.

- Hurteau, P., Fortier, F. (2015). *État québécois, crise et néolibéralisme*. Revues Interventions économiques. n°52. Perspectives comparées.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, M.A. MIT Press. 401 p.
- Ishiguro, L., Yakashiro, N., Archibald, W. (2017). *Settler Colonialism and Japanese Canadian History*. Report prepared for Landscapes of Injustice. 23 p.
- Jaeger, M. (2009). *Guide du secteur social et médico-social*. Éditions Dunod. 7^{ème} édition. 272 p.
- Jaeger, M. (2013). *À propos de la formation des travailleurs sociaux : une histoire à redécouvrir*. Vie sociale. n°4. pp. 191-215.
- James, W. (1904). *Does « Consciousness » Exist ?* First published in Journal of Philosophy, Psychology, and Scientific Methods.
- James, W. (2007). *Le pragmatisme*. Éditions Champs classiques. 320 p.
- Jankelevitch, S. (2003). *Nature et éducation chez Durkheim*. Presses universitaires de Caen. n°24. pp. 155-166.
- Janvier, R. (2013). *Recommandations de bonnes pratiques professionnelles : entre positivisme et système, l'irruption de la complexité*. Communication et organisation. n°38. pp. 193-205.
- Jennings, WS., Kilkenny, R., Kohlberg, L. (1983). *Moral-development and practice for youthful and adult offenders*. Dans Laufer, WS., Day, DJ. (dir). *Personality theory. Moral development, and Criminal Behavior*. Lexington Books. pp. 281-351.
- Jenson, J. (2011). *Les familles québécoises depuis la Révolution tranquille. Mutations sociales, mobilisation des mouvements, transformations politiques*. Université de Montréal. Département de science politique. 25 p.
- Join-Lambert Milova, H. (2004). *L'autonomie et les éducateurs de foyer : pratiques professionnelles et évolutions du métier en France, en Russie et en Allemagne*. Thèse dirigée par Régine Bercot. Université Paris 8. Vincennes-Saint-Denis.
- Jovelin, E. (2013). Introduction à l'ouvrage de l'association française pour le développement de la recherche en travail social. *Quels modèles de recherche scientifique en travail social ?* Presses de l'EHESP. Politiques et interventions sociales. pp. 9-19.

- Jover, J. (1999). *L'enfance en difficulté dans la France des années 40*. Éditions ERES. 220 p.
- Jovignot, E. (1968). *Le profil de l'éducateur spécialisé en 1968*. Sauvegarde de l'enfance. n°9-10. pp. 530-550.
- Joyal, R., Chatillon, C. (1996). *Le placement des enfants au Québec, des années 30 à aujourd'hui. Une mesure trop souvent utilisée ?* Constatations et hypothèses. Service social. vol.45. pp 31-50.
- Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Le livre de Poche. Biblio essais. 256 p.
- Kagan, DM. (1992). *Professional growth among preservice and beginning teachers*. Review of educational research. n°62. pp 129-199.
- Kakar, S. (1978). *The inner world. A psychoanalytic study of childhood and society in India* (2nd édition). Delhi Oxford University Press. 280 p.
- Kaluszynski, M. (2006). *La judiciarisation de la société et du politique. Face à la judiciarisation de la société, les réponses de la protection juridique*. Colloque du RIAD à Paris.
- Karsz, Saül. (2011). *Pourquoi le travail social ? Définition, figure, clinique*. 2^{ème} édition. Éditions Dunod. 256 p.
- Kaufman, GD. (1981). *The theological imagination. Constructing the concept of God*. Philadelphia Westminster. 312 p.
- Kaufmann, JC. (1996). *L'entretien compréhensif*. 4^{ème} édition. Armand Colin. Paris. 128 p.
- Keenan, et al. (2014). *Autism and ABA : The gulf between North America and Europe*. Springer Science and Business media. New York.
- Kirkpatrick, L. (1992). *An attachment-theory approach to psychology of religion*. The international journal for the psychology of religion, 2(1), 3-28. Lawrence Erlbaum Associâtes Inc.
- Kott, S. (2010). *La RGPP et la LOLF : consonances et dissonances*. ENA. Revue française d'administration publique. n°136. pp. 881-893.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., Miller, S. (2003). *Vygotski et l'éducation*. Collection Apprentissages, développement et contextes culturels. Éditions Retz. 224 p.
- Kuhn, T. (1983). *Structure des révolutions scientifiques*. Paris. Flammarion. 340 p.

- Lafortune, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation, pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec, Presse de l'Université du Québec. Collection Éducation Intervention, n°21. 254 p.
- Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris. La Découverte. 448 p.
- Lambert, J.L. (2010). *Églises à vendre au Québec : le pesant héritage catholique*. Revue Esprit. n°12. pp. 195-197.
- Lamonde, Y. (1996). *Ni avec eux, ni sans eux. Le Québec et les États-Unis*. Montréal. Nuit Blanche Éditeur. 120 p.
- Languirand, J. (1975). *Le Québec et l'américanité*. Département des littératures de l'Université de Laval. Volume 8. n°1. pp. 143-157.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familiale, intelligence*. Paris. PUF. 283 p.
- Le Blanc, M. (2004). *Qu'est-ce que la psychoéducation ? Que devrait-elle devenir ?* Revue de psychoéducation. 33(2). pp. 289-304.
- Lebovici, S. (1967). *L'équipe de psychiatrie infantile et son psychiatre*. Toulouse. Privat. 214 p.
- Lefebvre, G. (2011). *La représentation : résultat de l'articulation de l'individuel et du collectif au sein d'un groupe de formation*. Journal international sur les représentations sociales. vol. 3, n°1. UQAM.
- Lemoine, L. (2004). *Louis Beirnaert, S.J. (1906-1985) : la rencontre insolite et fructueuse entre éthique psychanalytique et éthique chrétienne*. Éditions du Cerf. Revue d'éthique et de théologie morale. n°229. pp. 89-114.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse : Octares. 176 p.
- Leplat, J. (2006). *La notion de régulation dans l'analyse de l'activité*. Pistes. vol. 8. n°1. pp. 1-25.
- Leplat, J., Hoc, J.M. (1983). *Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations*. Cahiers de Psychologie Cognitive. 3, 1. pp. 49-63.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes - essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. Paris. Edilig. Coll. Théories et pratiques de l'éducation permanente. 238 p.

- Levesque, C. (2004). *La naissance du système professionnel québécois*. Actualités en société. Consultable sur le site www.ledevoir.com.
- Levesque, G.H. (2013). *La révolution coopérative. Un jalon d'histoire de la pensée sociale au Québec*. Notes de cours en philosophie de la coopération de GH. Lévesque. Collection Sociologie Contemporaine. Éditions Simard et Allard. 284 p.
- Levinas, E. (1982). *Éthique et infini*. Paris. Le Livre de poche. 120 p.
- Levy, P. (1997). *L'intelligence collective, pour une anthropologie du cyberspace*. Collection La Découverte. Essais n°27. 245 p.
- Leyens, JP., Scaillet, N. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues ? PSY*. Individus, groupes, cultures. Mardaga. 252 p.
- Licata, L., Heine, A. (2013). *Introduction à la psychologie interculturelle*. Collection Ouvertures Psychologiques. De Boeck. 330 p.
- Lichtenberg, Y. (2003). *Compétences, compétences*. Encyclopédie des ressources humaines. Éditions Vuibert.
- Linehan, M. (2000). *Traitement cognitivo-comportemental du trouble de la personnalité*. Éditions Médecine et Hygiène. 610 p.
- Linhart, D. (2015). *La comédie humaine du travail. De la déshumanisation taylorienne à la surhumanisation managériale*. Éditions ERES, coll. Sociologie clinique. 158 p.
- Lloyd, C., Metzger, J. (2006). *Settler Economies in World History : Patterns and Concepts*. Conference Draft Paper for the 14th International Economic History Congress. Finland.
- Lombardi, L. (2012). *Se comparer en éducation : pourquoi ? comment ?* Intervention au colloque AFAE. 9 p.
- Loubat, JR., Hardy, JP., Bloch, MA. (2016). *Concevoir des plateformes de services en action sociale et médico-sociale*. Éditions Dunod. 384 p.
- Loubat, JR. (2004). *Où en est le travail social avec la religion ?* Lien Social n°721. <https://www.lien-social.com/Ou-en-est-le-travail-social-avec-la-religion>
- Louffok, L. (2016). *Dans l'enfer des foyers*. Éditions J'ai lu. 280 p.

- Machiavel, N. (2007). *Le Prince*. Première parution en 1532. Éditions Broché.
- Macquet, C., Vrancken, D. (2003). *Les formes de l'échange, contrôle social et modèles de subjectivation*. Éditions Sociopolis. 247 p.
- Macquet, C., Vrancken, D. (2006). *Le travail sur Soi. Vers une psychologisation de la société ?* Éditions Belin. Perspectives Sociologiques. 254 p.
- Madelrieux, S. (2012). *La conversion sans la religion*. ThéoRèmes. n°3.
- Maisonneuve, J., Pinel, JP. (2015). *Une brève histoire des pratiques de groupe en France*. Connexions. n°104. pp. 9-18.
- Malet, R. (2005). *De l'État-Nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée*. Armand Colin. Carrefours de l'éducation. n°19. pp. 165-188.
- Malet, R. (2009). *Former, réformer, transformer la main d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines*. Éducation et société. De Boeck Supérieur. n°23. pp. 91-122.
- Malet, R. (2010). *Mondialisation. Autour des mots de la formation*. Recherche et formation. n°65. pp. 89-104.
- Mallison, V. (1975). *An introduction to the study of comparative education*. London. Editions Heinemann.
- Marcel, JF., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., Sonntag, M. (2002). *Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse*. Revue française de pédagogie. INRP/ENS éditions.
- Marion, E. (2014). *Évolution de la protection de la jeunesse : interprétation d'une technologie de gouvernementalité, la judiciarisation*. Intervention. n° 140. pp 19-27.
- Marpeau, J. (2011). *Le processus éducatif*. Toulouse. Éditions Erès. 240 p.
- Martucelli, D. (2013). *La résilience sociale en perspectives*. Résumé de l'ouvrage de Hall, P., Lamont, M. *Social Resilience in the Neoliberal Era*. Cambridge University Press.
- Marzano, M. (2010). *Qu'est-ce que la confiance ?* Études. pp. 53-63.

- Mason, M. (2010). *Comparer des cultures*. Dans BRAY, M. et al. *Recherche comparative en éducation*. De Boeck Supérieur. Perspectives en éducation et formation. pp. 149-176.
- Mauss, M. (1968). *Essai sur le don*. Sociologie et Anthropologie. PUF. Paris. 252 p.
- Mayen, P. (2009). *Expérience et formation des adultes*. Dans Barbier, JM., Bourgeois, E., Chapelle, G., Ruano-Borbalan, JC. (eds.), *Encyclopédie de la formation*. pp. 763-780. Paris : Presses universitaires de France.
- Mayen, P. (2012). *Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle*. Phronesis. Volume 1. pp 59-67.
- Mayer, R. (2002). *Évolution des pratiques en service social*. Éditions Gaëtan Morin. 512 p.
- Memmi, A. (1957). *Portrait du Colonisé précédé du portrait du Colonisateur*. Corrêa. Préfacé par JP. Sartre. 161 p.
- Mengal, P. (2007). *Néolibéralisme et psychologie behavioriste*. Presses de Sciences Po. Raisons Politiques. n°25. pp. 15-30.
- Menard-Suarez, J. (2014). *Les conceptions de l'Homme dans la réforme de l'éducation au Québec : luttes politiques et perspectives pédagogiques, 1960-1966*. UQAM.
- Meuris, G. (2008). *L'éducation comparée pour faire connaissance*. Recherches et éducations. Comparer. <http://rechercheseducations.revues.org/index45.html>.
- Miljkovitch, R. (2017). *La théorie de l'attachement : John Bowlby et Mary Ainsworth*. Traité de psychologie du développement. Chapitre 3. Éditions Elsevier Masson.
- Mireault, G., Turcotte, D., chercheurs au CJM-IU (Centre de Jeunesse de Montréal, institut universitaire), Bouchard, P., agent de planification, de programmation et de recherche au CJM-IU et Terrier, E. (PREFAS Bretagne). (2012). *Le déploiement de l'évaluation dans le secteur de la protection de l'enfance en France et au Québec. Analyse croisée à partir des recensions documentaires sur l'évaluation*.
- Mithout, AL. (2015). *Compétences pédagogiques et besoins éducatifs particuliers : les écoles d'aveugle à l'heure de l'inclusion. Perspective franco-japonaise*. Thèse en Sociologie. Université Paris Dauphine – Paris IX.

- Monjo, R. (2013). *L'autonomie, de l'indépendance vers l'interdépendance*. Champ social. Le sociographe. Hors-série n°6. pp. 173-192.
- Mons, N. (2007). *L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellements des enquêtes internationales sur les acquis des élèves*. Revue internationale de politique comparée. vol. 14. pp. 409-423.
- Morissonneau, C., Asselin, M. (1980). *La colonisation au Québec, une décolonisation manquée*. Cahiers de géographie du Québec. Vol. 24. n°61.
- Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. Paris. 432.
- Nelles, HV. (2017). *Une brève histoire du Canada*. Éditions Biblio FIDES. 336 p.
- Nendaz, M., Charlin, B., Leblanc, V., Bordage, G. (2005). *Le raisonnement clinique : données issues de la recherche et implications pour l'enseignement*. Revue internationale francophone d'éducation médicale. n° 6. pp. 235-254.
- Nietzche, F. (1997). *Ecce Homo*. Éditions des Mille et une nuits. 181 p.
- Niewiadomski, C. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative. Entendre et écouter le Sujet contemporain*. ERES. Sociologie clinique. 280 p.
- Niewiadomski, C. (2013). *Recherche biographique et analyse du travail éducatif, Le sujet dans la cité*. n° 4. pp. 200-221.
- Niewiadomski, C. (2018). *La subjectivité comme ressource et obstacle à l'intelligibilité de l'action*. Recherche & formation. n° 88. pp. 133-144.
- Niewiadomski, C., Champy-Remoussenard, P. (dir.). (2018). *Comprendre le travail éducatif dans sa diversité*. Presses Universitaires du Septentrion. 272 p.
- Nijimbere, C. (2013). *Approche instrumentale et didactiques : apports de Pierre Rabardel*. www.adjectif.net
- Noël, J. (1997). *L'analyse des pratiques éducatives. Un cadre éthique et symbolique pour éduquer le regard de l'enseignant*. Recherche et Formation. n°24. pp. 49-69.
- Novoa, A. (1998). *Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte*. Histoire et comparaisons. Educa. 209 p.

- Novoa, A. (2003). *Le comparatisme en éducation : mode de gouvernance ou enquête historique ?*
 Dans : Laderrière, P., Vaniscotte, F. (2003) : *L'éducation comparée : un outil pour l'Europe ?*
 L'Harmattan. pp.57-82.
- Observatoire National De La Protection De L'enfance. (2016). *Protection de l'enfant : les nouvelles dispositions issues de la loi n°2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant.*
- OCDE. (2015). *Understanding social impact bonds.* CFE/LEED.
- Odin, R. (2011). *Les espaces de communication.* Éditions Presses Universitaires de Grenoble. 159 p.
- Ogien, A. (1995). *L'esprit gestionnaire. Une analyse de l'air du temps.* Paris, ÉHESS. 226 p.
- Olivera, CE. (1988). *Pour une théorie de base de l'éducation comparée.* Perspectives : revue trimestrielle de l'éducation. Vol. 18. n°2.
- Orsi, MM., Brochu S. (2009). *Du sable dans l'engrenage : la motivation des clients sous contraintes judiciaires dans les traitements pour la toxicomanie.* Drogues, santé et société. 8(2). pp. 141-185.
- Pagoni, M. (2018). *Éducation à la morale, éducation à la citoyenneté en milieu scolaire : quel travail éducatif ?* Dans Niewiadomski, C., Champy-Remoussenard, P. (2018). *Comprendre le travail éducatif dans sa diversité.* Métiers et pratiques de formation. Septentrion, Presses Universitaires. 272 p.
- Pagoni, M. (2014). (Éd). *École(s) et culture(s). Savoirs scolaires, pratiques sociales et significations.* Éditions Peter Lang. Berne. 285 p.
- Pagoni, M., Boyer, C. (2017). *Le rôle du chercheur dans l'accompagnement des enseignants en pédagogie Freinet : questionnement autour de l'entretien d'autoconfrontation.* Revue Phronesis. vol. 6. n° 1-2. pp. 110-125.
- Parazelli, M., Dessurault, S. (2010). *Prévention précoce, nouvelle gestion publique et figures d'autorité.* Les politiques sociales 1-2.
- Pastré, P. (2002). *L'analyse du travail en didactique professionnelle.* Revue française de pédagogie. Vol. 138. pp. 9-17.
- Pastré, P., Vergnaud G., Mayen, P. (2006). *La didactique professionnelle, note de synthèse.* Revue française de pédagogie. n° 154. pp.145-198.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle.* Mayenne, France. PUF. 328 p.

- Pastré, P. (2014). Dans Pagoni, M. (2014). (Éd). *École(s) et culture(s). Savoirs scolaires, pratiques sociales et significations*. Éditions Peter Lang. Berne. 285 p.
- Peeters, H., Charlier, P. (1999). *Contributions à une théorie du dispositif*. CNRS Éditions. Hermès La Revue. n°25. pp. 15-23.
- Perez, S., Groux, D., Ferrer, F. (2002). *Éducation comparée et interculturelle : éléments de comparaison*. Dans *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ? Raisons éducatives*. Éditions De Boeck Supérieur. pp. 49-65.
- Perrenoud, P. (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. Dans Houssaye, J. (dir.). (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF. pp. 61-76.
- Perron, J. (1986). *Administration sociale et services sociaux*. Chicoutimi. Gaëtan Morin Éditeur. 258 p.
- Peters, R. (1996). *Ethics and Education*. London: Allen and Unwin. 333 p.
- Phillips, D., Ochs, K. (2003) : *Processes of Policy Borrowing in Education : Some Explanatory and Analytical Devices*. *Comparative Education*. Vol.39. No.4. pp. 451-461.
- Piaget, J. (1937), *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, p. 9.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris. PUF. 256 p.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*. Paris PUF. 188 p.
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris PUF. 327 p.
- Pierce, C. (1878). *Comment rendre nos idées claires*. *Revue philosophique*. 114 p.
- Pieron, H. (1908). *L'évolution du psychisme*. Éditions de La Revue du Moi. Paris. 24 p.
- Pierrehumbert, B. (2003). *Le premier lien. Théorie de l'attachement*. Odile Jacob. Paris. 412 p.
- Pinard, P. (1991). *La loi de protection de la jeunesse et les travailleurs sociaux : sur leurs valeurs, leur pratique et sur leur formation*. *Service social*. vol 40. n°2. pp 26-42.
- Piot, T. (2018). *Le travail éducatif : une évidence à repenser*. Dans Niewiadomski, C., Champy-Remoussenard, P. (dir.). (2018) *Comprendre le travail éducatif dans sa diversité*. Presses Universitaires du Septentrion. pp 9-15. 264 p.

- Pivot, L., Schneider, N. (2017). *Les Québécois*. HD Ateliers Henry Dougier. 144 p.
- Platt, J. (1997). *Hughes et l'école de Chicago. Méthodes de recherche, réputations et réalité*. Texte issu d'une conférence donnée à l'ENS Fontenay Saint-Cloud, le 25 mars 1996. Traduction de Marcangeli, C., révisée par l'auteur et Chapoulie, JM. Sociétés contemporaines. Vol 27. n° 1.
- Pollack, E. (1993). *Isaac Leon Kandel*. Dans Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris : Unesco Vol. XXIII N° 3-4.
- Portes, P., Vadeboncoeur, J. (2003). *La médiation dans la socialisation cognitive. L'influence du statut socioéconomique*. Dans Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., Miller, S. (2003). *Vygotski et l'éducation*. Collection Apprentissages, développement et contextes culturels. Éditions Retz. 223 p.
- Poulin, R. (2014). *Techniques d'impact. Synthèse*. Observatoire canadien pour la prévention de la violence à l'école.
- Proulx, M., Ravacley, S., Giguere, R. (2010). *Guide d'utilisation des outils d'évaluation psychoéducative*. CSSSAM-N, OPPQ.
- Puskas, D., Caouette, M., Dessureault, D., Mailloux, C. (2012). *L'accompagnement psychoéducatif. Vécu partagé et partage du vécu*. Éditions Béliveau. pp. 156.
- Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Éditions Colin. 240 p.
- Rabardel, P. (1999). *Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie*. pp. 241-265. Dans CLOT, Y. (1999) (dir.) *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute. 320 p.
- Rabardel, P., Pastré, P. (dir.). (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Travail et activité humaine. Toulouse : Octarès. 260 p.
- Racine, P. (1989). *La loi de protection de la jeunesse : son impact sur les professions*. Intervention. n°84. pp. 5-15.
- Ranchin, B. (2009). *L'éducation spécialisée : pour un croisement permanent des choix théoriques et des expériences singulières*. Empan n°75. pp. 97-103.
- Raveneau, G. (2009). *Psychologisation et désobjectivation des rapports sociaux dans le travail social aujourd'hui*. Journal des anthropologues. pp. 443-466.

- Reed, B. (1978). *The dynamics of religion : Process and movement in Christian churches*. London : Carton, Longman and Todd. 235 p.
- Remery, V. (2019). *Élaboration de l'expérience et développement en accompagnement à la VAE*. Université de Genève. Raisons éducatives. n°23. pp 95 - 124.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs : une analyse, une conception, une histoire*. Longueuil, Québec : Béliveau éditeur. *Revue de psychoéducation*, 44. 220 p.
- Réseau Universitaire Intégré Jeunesse, CJM-IU, CJQ-IU. (2012). *Inventaire des outils cliniques en négligence*. Rapport préparé pour le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.
- Revault D'Allonnes, C. (2014). *L'étude de cas : de l'illustration à la conviction*. Dans Douville, O. *Les méthodes cliniques en psychologie*. Psycho Sup. Éditions Dunod. pp. 101-115.
- Robitaille, MJ. (2009). *Omega : apprendre à gérer les crises de violence*. Objectif Prévention – vol. 32. n°1.
- Rocher, G. (1960). *Réflexions sociologiques sur le service social au Canada français*. *Revue Service Social*, vol.9, n°1. Québec. Les Presses de l'Université Laval. pp. 57-70.
- Rochex, JY. (1997). *L'œuvre de Vygotski, fondements pour une psychologie historico-culturelle*. Note de synthèse dans la *Revue française de pédagogie*, volume 120, 1997. Penser la pédagogie. pp. 105-147.
- Rogalski, J. (2006). *Articulation des théories de Piaget et de Vygotski, outils pour la didactique*. Dans Castela, C., Houdement, C. (Eds.). *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques. Année 2005*. Paris : ARDM et IREM –PARIS 7. pp. 237-262.
- Rogoff, B. (1995). *Observing sociocultural activities on three planes : participatory appropriation, guided appropriation and apprenticeship*. Dans Wertsch, JV., Del Rio, P., Alvarez, A. (Eds). *Sociocultural studies of the mind*. Cambridge University Press.
- Rondeau, G. (1986). *La Loi sur la protection de la jeunesse : une seconde secousse tellurique*. *Intervention*. n°84. Pp. 3-5.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nouvelle question sociale. Repenser l'État providence*. Point. 240 p.
- Rose, A. (1962). *Human behavior and social processes; an interactionist approach*. Boston, Mass. : Houghton Mifflin Co. 698 p.

- Rosenczveig, JP. (2014). *Pour réellement déjudiciariser et désinstitutionnaliser la protection de l'enfance*. <http://jprosen.blog.lemonde.fr>.
- Rouzeau, M. (2016). *Vers un État social actif à la française*. Presses de l'EHESP. 170 p.
- Roy, PE. (2001). *Les Québécois et leur héritage religieux*. Mens. Vol. 2. n°1. pp.17-33.
- Rozin, P. (2006). *Le concept de culturalisme dans les sciences anthropologiques : de Tylor à Lowie*. Le Philosophoire. n°27. pp. 151-176.
- Sadler, M. (1900). *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education ?* Réédition 1964 en *Comparative Education Review*. vol.7. No.3. pp. 307-314.
- Samurçay, R., Pastré, P. (1995). *La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences*. Éducation permanente. n°123. pp. 13-31
- Samurçay, R., Rabardel, P. (2004). *Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions*. Dans Samurçay, R., Pastré, P. (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle*. pp. 163-180. Toulouse : Octarès.
- Savignat, P. (2009). *Le travail social aux défis du néolibéralisme : Entre le et la politique*. Le sociographe. n°30. pp. 21-29.
- Schriewer, J. (1992). *The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts*. In *Theories and methods in comparative education*. Dans Schriewer, J., Holmes, B. Éditions Frankfurt am Main, New York. Peter Lang. 3e édition. pp. 25-83.
- Schriewer, J. (1997). *L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche*. Dans la Revue française de pédagogie. vol. 121. pp. 9-27.
- Schultheis, F. (1989). *Comme par raison - comparaison n'est pas toujours raison. Pour une critique sociologique de l'usage social de la comparaison interculturelle*. Luhmann, N. Autorégulation et sociologie du droit. Droit et société. n°11-12. pp.219-244.
- Seguin, P. (2009). Présentation à la presse du *rapport sur la protection de l'enfance*. Cour des comptes.
- Servan-Schreiber, JJ. (1967). *Le défi américain*. Éditions Denoël. 382 p.

- Sexton, P. (1978). *American psychology and philosophy. 1876-1976 : alienation and reconciliation*. Journal of General Psychology. 99(1), 3.
- Skinner, BF. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Hackett Publishing Co. 240 p.
- Sorithi, Sa. (2016). TSA, Revue mensuelle n°76. *Loi protection de l'enfance, l'essentiel de la réforme*. Dossier juridique.
- SPC. (1841-1856). *Les Statuts provinciaux du Canada*. Derbishire K.S., Desbarats, G.
- Starck, S. (2018) *Réflexions sur le travail éducatif et ses usages*. Dans Niewiadomski, C., Champy-Remoussenard, P. (dir.). (2018) *Comprendre le travail éducatif dans sa diversité*. Presses Universitaires du Septentrion. 272 p.
- Sutherland, EH., Cressey, DR. (1966). *Principe de criminologie*. Édition d'origine américaine, 1924. Paris. Lujas. 662 p.
- Terme, JF., Monfalcon, JB. (1840). *Histoire des enfants trouvés*. Éditions Paulin.
- Toulmin, S. (1978). *The Mozart of psychology*. New York Review of Books.
- Tremblay, L. (2010). *La relation d'aide au quotidien : développer des compétences pour mieux aider les autres*. Éditions FIDES. 191 p.
- Tripp, D. (2011). *Critical Incidents in Teaching (classic edition) : developping professionnal judgement*. Éditions Routledge. 164 p.
- Troeltsch, E. (1931). *L'enseignement social des églises chrétiennes*. Londres. Allen et Unwin.
- Tröhler, D. (2013). *La construction de la société et les conceptions sur l'éducation. Visions comparées en Allemagne, en France et aux États-Unis dans les années 1900*. Éducation et sociétés, vol. 31, n° 1. pp. 35-50.
- Vallée, P. (2014). *Une profession qui mériterait d'être mieux comprise*. Interview de Denis Leclerc, président de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. Le Devoir.
- Vallerie, B. (2009). *La construction des connaissances de l'éducateur spécialisé*. Recherche et formation. n°62. pp. 141-154.

- Vandenplas, C. (2006). *Apprendre avec autrui tout au long de la vie : la zone de développement proximal revisitée*. Cité dans Bourgeois, E., et Chapelle, G. *Apprendre et faire apprendre*. PUF.
- Vauche, JM. (2017). *Réforme du diplôme et du métier d'éducateur spécialisé*. <http://www.psychasoc.com/Textes/Reforme-du-diplome-et-du-metier-d-educateur-specialise>
- Vause, A. (2010). *L'approche vygotkienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants*. Cahiers de Recherche et de Formation. N°81.
- Verba, D. (2006). *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*. Paris. La Découverte. 324 p.
- Verdes-Leroux, J. (1978). *Le travail social*. Les éditions de minuit. 259 p.
- Vergnaud, G. (2011). *Au fond de l'action, la conceptualisation*. Dans Barbier, JM., éd., *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris Cedex 14, France : Presses Universitaires de France.
- Vergnaud, G. (1990). *La théorie des champs conceptuels*. Recherche en didactique des mathématiques. pp. 133-170.
- Vergnaud, G., Halbwachs, F., Rouchier, A. (1978). *Structure de la matière enseignée, histoire des sciences et développement conceptuel chez l'enfant*. Revue française de pédagogie.
- Vidal, F. (2000). *Piaget avant Piaget. Pour une relecture de l'œuvre piagétienne*. Dans Houde, O., Meljac, C. (dir.). *L'Esprit piagétien*. PUF. 272 p.
- Vinçot, J. (2017). *Autisme et ABA : le gouffre entre l'Amérique du Nord et l'Europe*. Traduction de Keenan, M., Dillenburg, K., Röttgers, HR., Dounavi, K., Jonsdottir, SL., Moderato, P., Schenk, J., Virues-Ortega, J., Roll-Pettersson, L., Martin, N. (2014). *Autism and ABA : The Gulf Between North America and Europe*. Review Journal of Autism and Developmental Disorders. vol. 2. Issue 2.
- Volpert, W. (1987). *Régulation psychologique des activités de travail*. Kleinbeck, U. et Rutenfranz, J. Encyclopédie du travail. Themenbereich D, Série III, Band 1, Psychologie du travail.
- Vrancken, D. (2011). *De la mise à l'épreuve des individus au gouvernement de soi*. La Découverte. Mouvements. n°65. pp. 11-25.
- Vygotski, L. (1930). *La méthode instrumentale en psychologie*. Dans Schneuwly, B., Bronckart, JP. (dir.). *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel. 1930/1985.

- Vygotski, L. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge. MA : Harvard University Press. 159 p.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Éditions La Dispute. 546 p.
- Walzer, M. (1986). *De l'exode à la liberté. Essai sur la sortie de l'Égypte*. Calmann-Lévy. 200 p.
- Watson, JB. (1913). *Psychology as the Behaviorist views it*. Psychological Review. n°20. pp. 158-177.
- Weber, M. (1991). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. 1905. Éditions Pocket. Réédition. 285 p.
- Weill-Fassina, A., Rabardel, P., Dubois, D. (Eds.). (1993). *Les représentations pour l'action*. Toulouse. Octarès. 352 p.
- Weller, JM. (2000). *Une controverse au guichet : vers une magistrature sociale ?* Droit et Société. n° 44/45. pp. 91-109.
- West, M., Keller, A. *Parentification of the child : a case study of Bowlby's compulsive care-giving attachment pattern*. American journal of psychotherapy 45(3). PubMed.
- Wiebe, R. (1967). *The Search of Order*. NY: Hill and Wang Publishers. 352 p.
- Willaime, JP., Hervieu-Leger, D. (2001). *Sociologies et religions. Approches classiques*. Paris PUF. Collection Sociologies d'aujourd'hui. 296 p.
- Willaime, JP. (2003). *La culture religieuse en France*. Sciences Humaines. Hors-Série n°41.
- Willaime, JP. (2005). *Sociologie du protestantisme*. Que sais-je ? Presses Universitaires de France. 126 p.
- Willaime, JP. (2012). *Le protestantisme et les modes d'institutionnalité du religieux. Complexifier le type « Église »*. Social Compass. n°59. pp. 501-514.
- Wittgenstein, L. (1990). *Remarques mêlées*. Traduit de l'allemand par Granel, G., Mauvezin. TER. 224 p.
- Wolfe, P. (1999). *Settler colonialism and the transformation of anthropology. The Politics and Poetics of an Ethnographic Event*. Cassell Edition. London and NYC. 258 p.
- Wright Mills, C. (1967). *Le rôle de l'Histoire*. L'Homme et la société. n° 3. pp. 133-155.

Wulff, DM. (1991). *Psychology of religion. Classic and contemporary views*. New York Wiley. 784 p.

Yang, R. (2010). *Comparer des politiques*. Dans Bray, M. (2010). *Recherche comparative en éducation*. De Boeck Supérieur. Perspectives en éducation et formation. pp. 221-242.