

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES·SO en travail social
Haute École de Travail Social – HES·SO//Valais – Wallis

**Sanction ou punition, une posture professionnelle face aux écarts de
comportement d'adolescent·e·s en difficulté**

Réalisé par : COPPOLINO Andréa
DEVAUD Charlotte

Promotion : BAC 15 ES PT

Sous la direction de : JURISCH PRAZ Sarah

Sierre, le 20.09.2018

› Remerciements ‹

Tout d'abord, nous tenions à remercier chaleureusement les professionnel·le·s et les jeunes qui nous ont accueillies au sein des foyers dans lesquels elles et ils travaillent ou vivent. Ces derniers et dernières se sont livré·e·s sur leurs expériences et nous ont fait part de récits riches et colorés. La récolte de ces témoignages nous a permis d'appréhender notre recherche de manière plus complète.

Nous remercions également notre directrice du travail de Bachelor, Madame Sarah Jurisch Praz, pour nous avoir encadrées et suivies tout au long de ce mémoire. A ses côtés, nous avons pu dépasser nos intentions de recherches initiales pour que le résultat de notre travail soit plus scientifique et étayé.

Merci aussi aux diverses personnes qui ont été présentes pour nous durant les différentes étapes de notre travail. Leur soutien nous a aidé à vivre ce processus de manière plus sereine. Nous sommes passées par bon nombre d'émotions et nous avons pu les exprimer en leur présence. Merci aussi pour les travaux de relecture de notre entourage, ceux-ci nous ont été d'une grande aide.

› Avertissements ‹

- › Pour cette recherche, nous avons tenu à protéger l'anonymat des personnes nous ayant accordé leur confiance. Nous sommes liées par contrat à ce sujet auprès d'elles. ‹

- › Les entretiens ont été retranscrits fidèlement. Les citations qui en ont été extraites et qui apparaissent dans notre document ont été utilisées en tenant compte du contexte auxquelles elles se référaient. ‹

- › Ce mémoire fait usage du langage épïcène. Les formules féminines s'appliquent aux femmes et les formules masculines aux hommes. ‹

- › Les propos émis au sujet des liens entre les apports recueillis grâce aux terrains de recherche et les apports théoriques n'engagent que les auteures de ce travail. ‹

- › Nous certifions que les propos utilisés dans ce document et qui ne nous appartiennent pas ont été soigneusement référencés. ‹

- › Nous certifions être les auteures de ce travail de Bachelor. ‹

› Résumé ‹

L'éducation sociale est en constante évolution. Jusqu'au XXe siècle, cette dernière se référait à un modèle patriarcal, au sein duquel l'homme était considéré comme l'unique figure d'autorité envisageable. Dans les lieux d'enseignement, le châtiment corporel, la soumission des élèves et la punition étaient fréquemment employés par les maîtres. Parallèlement, durant cette période, les enfants, les adolescent·e·s et les femmes étaient soumise·s aux règles imposées par le « pater familias », le père de famille.

Suite aux différentes guerres mondiales, il y a une inversion de cette tendance. La toute puissance du « pater familias » est rudement remise en cause et se dissout. Les femmes s'extraient du foyer pour aller travailler et peu à peu les pères apprennent à s'investir dans l'éducation des enfants. Le fonctionnement des structures éducatives et scolaires a également été critiqué et repensé, dans le but de proposer de nouvelles méthodes d'enseignement et d'accompagnement écartant l'abus de pouvoir, l'humiliation et la soumission des élèves.

Aujourd'hui, les établissements éducatifs visent l'autodétermination et la responsabilisation des jeunes. La punition fait place à l'usage de la sanction éducative. Les professionnel·le·s du travail social adoptent désormais une posture plus empathique et horizontale face aux bénéficiaires. Les enfants et les adolescent·e·s sont perçu·e·s comme sujet·te·s ainsi qu'acteurs et actrices de leur vie et sont désormais entendu·e·s au sujet des affaires les concernant. Par conséquent, les adolescent·e·s à présent responsables de leurs choix et de leurs actes doivent s'inscrire au sein des normes en vigueur dans la société actuelle, qui sont notamment l'épanouissement personnel ainsi que la réussite sociale et professionnelle.

Ces changements et évolutions autour du développement de l'adolescence et de l'accompagnement des jeunes nous ont amenées à nous questionner sur les pratiques en vigueur dans l'accompagnement institutionnel actuel. Effectivement, nous pensions qu'il pouvait être intéressant de découvrir si la punition, qui est une pratique socialement critiquée actuellement, n'a réellement plus sa place au sein de l'éducation sociale. Nous nous demandons conjointement si la sanction, qui est quant à elle d'actualité et en vogue, est l'unique outil pédagogique efficace et préconisé pour un accompagnement éducatif idéal. Par conséquent, nous nous interrogeons sur les caractéristiques que les professionnel·le·s et les jeunes institutionnalisés·e·s attribuent à la sanction et la punition. Ces définitions sont-elles similaires à celles auxquelles nous pouvons nous référer dans la littérature ?

Enfin, nous nous sommes intéressées aux profils des jeunes étiqueté·e·s comme « incasables ». Par jeunes « incasables », la littérature entend des adolescent·e·s « difficiles » dont le profil institutionnel est chargé et s'est souvent solvé par des échecs, aux bénéfices de relations familiales déstructurées voire chaotiques et en situation de délinquance. Nous nous demandons donc si ce type de jeunes institutionnalisés·e·s, au vu de leurs caractéristiques, étaient plus sujet·te·s à un accompagnement punitif de la part des équipes éducatives.

› Mots clés ‹

Sanction éducative – Punition – Jeune incasable – Posture professionnelle – Accompagnement éducatif – Adolescent·e·s – Institution – Professionnalité – Travail social – Education

TABLE DES MATIÈRES

1	Introduction	1
2	Sanction ou punition, quelle place auprès des jeunes en difficulté ?	4
3	Cadre théorique	6
3.1	L'évolution de l'éducation	6
3.1.1	L'histoire autour du châtiment corporel et du « pater familias »	6
3.1.2	Les adolescent·e·s d'aujourd'hui, quels changements ?	8
3.1.3	L'importance du lien dans la société actuelle	10
3.2	La sanction éducative et la punition.....	12
3.2.1	Quelles distinctions entre la sanction éducative et la punition ?	13
3.2.2	La sanction éducative sous plusieurs formes	15
3.2.3	Les domaines d'application de la sanction éducative	17
3.2.4	Notre définition de la punition et de la sanction	17
3.3	L'institution, un espace totalitaire qui produit des « incasables » ?	18
3.3.1	L'aide contrainte : quels risques et quels enjeux ?	18
3.3.2	L'institution serait-elle un système qui génère de la violence symbolique ?	20
3.3.3	Qui sont les jeunes dits « incasables » ?	24
3.4	L'accompagnement éducatif : quels critères à prendre en compte ?	26
3.4.1	Chez les adolescent·e·s.....	26
3.4.2	Chez les professionnel·le·s	30
4	Méthodologie de la recherche.....	33
5	Analyse des données	36
5.1	L'intervention éducative : regards des professionnel·le·s et des jeunes interviewé·e·s sur la punition et la sanction	36
5.1.1	Quelles perceptions de la punition ?	36
5.1.2	Quelles perceptions de la sanction ?	39
5.2	Le positionnement des interviewé·e·s face aux situations présentées	44
5.2.1	Quelle importance porter à la gravité de l'acte ?	44
5.2.2	Quelques propositions des professionnel·le·s pour la gestion de l'écart dans les situations présentées	47

5.2.3	Quelques remarques des jeunes sur le choix de la méthode éducative des situations présentées.....	50
5.3	Divers facteurs influençant le choix du modèle de l'action éducative en lien avec le profil de la ou du jeune	52
5.3.1	Le facteur de l'âge.....	52
5.3.2	Le facteur du genre	56
5.3.3	La dimension « d'incapacité »	59
5.3.4	La question de la problématique centrale de la ou du jeune	64
5.4	Quelques éléments influençant le choix du modèle de l'action éducative en lien avec les relations et la posture professionnelle	68
5.4.1	La notion de collectivité et d'individualité.....	68
5.4.2	Le poids de la référence éducative et du lien.....	69
6	Conclusion.....	73
6.1	Retour sur les hypothèses et axes de travail.....	73
6.2	Retour sur la question de recherche initiale.....	77
6.3	Pistes d'interventions	78
6.4	Bilan du processus de notre recherche scientifique	80
6.5	Perspective de recherche future.....	82
7	Bibliographie	84
8	Référencement des entretiens.....	88
9	Annexes.....	89
9.1	Situation A éducateur, éducatrice	89
9.2	Situation B éducateur, éducatrice	90
9.3	Situation A jeune.....	91
9.4	Situation B jeune.....	92
9.5	Grille d'analyse des entretiens	93
9.6	Formulaire de consentement éclairé pour éducateur et éducatrice.....	94
9.7	Formulaire de consentement éclairé pour responsable légal·e	95
9.8	Formulaire de consentement éclairé pour participant·e mineur·e.....	96

1 INTRODUCTION

Un travail de Bachelor doit, selon nous, permettre à ses auteur·e·s de développer de nouveaux outils utiles pour leur future pratique professionnelle. De ce fait, il nous semblait évident que nous devions piocher dans nos questionnements survenus suite à nos diverses expériences professionnelles. Nous pensions pertinent et enrichissant d'interroger la pratique des professionnel·le·s plutôt que de nous pencher sur des problématiques sociales, car quelle que soit la population avec laquelle nous nous retrouverons à travailler, ces éléments pourront nous être bénéfiques. Ainsi, notre choix s'est porté sur la gestion des écarts de comportements par les professionnel·le·s, notamment à travers l'emploi de la sanction éducative ou de la punition.

Dans certaines de ses expériences professionnelles, Charlotte a eu l'opportunité de travailler auprès d'adolescent·e·s en difficulté et/ou en rupture. Le travail auprès de cette population implique selon Charlotte une remise en question de sa propre posture professionnelle. Charlotte se questionnait fréquemment sur la manière de faire passer les éléments du cadre en impliquant les adolescent·e·s et en évitant d'aggraver les situations. Elle se demandait également comment offrir un accompagnement pour ces jeunes qui les prépare à leur avenir, les (re)mettre face à leurs responsabilités sans pour autant amplifier les stigmates qu'elles et ils portent. C'est pour ces raisons que Charlotte s'est intéressée à la méthode de la sanction éducative que nous développerons plus bas.

Suite aux expériences professionnelles d'Andréa et à l'affirmation de sa posture professionnelle, celle-ci se considère comme une personne favorisant le dialogue, la réflexivité et employant le moins possible la punition. Lors d'une de ses formations pratiques, elle collaborait avec un groupe d'éducateurs et éducatrices employant fréquemment les punitions et ne favorisant pas l'échange et la communication. En achevant cette expérience professionnelle, elle souhaitait en apprendre davantage sur le sujet de la sanction éducative, dans le but de développer des outils et stratégies lui permettant de proposer un accompagnement adapté et réfléchi.

Nous observons dans l'éducation une volonté de responsabiliser la ou le bénéficiaire et de co-construire l'accompagnement de ce dernier ou cette dernière. Après quelques lectures, nous avons compris qu'il existait un écart entre punition et sanction. En effet, selon nous, l'approche de la sanction, correspond davantage aux principes de l'éducation actuelle. Effectivement, en employant la sanction, l'individu et la ou le professionnel·le entreprennent une co-construction de réparation. En revanche, lorsque la ou le professionnel·le utilise la punition, la relation à la ou au bénéficiaire est davantage verticale et ce dernier ou cette dernière n'est pas impliqué dans la démarche. Néanmoins, nous avons relevé dans l'ouvrage *La sanction en éducation* (Prairat, 2011) qu'aujourd'hui, l'adulte a encore le réflexe d'intervenir à travers la punition, la sanction ne semble pas encore assez intériorisée dans nos pratiques. C'est pourquoi nous souhaitons nous accoutumer au principe de sanction éducative dans le but de l'employer plus naturellement dans nos pratiques futures.

Nous avons donc décidé de nous pencher sur la question de la sanction éducative auprès d'adolescent·e·s en difficulté. Cette thématique nous intéresse particulièrement, car nous souhaitons comprendre quels sont les critères qui vont permettre au jeune de réfléchir sur sa sanction et s'il existe des compétences que le jeune doit avoir acquis pour que la sanction porte ses fruits. De plus, nous nous questionnons sur le rôle que la sanction a dans l'éducation, que ce soit pour l'équipe éducative ou pour les adolescent·e·s accompagné·e·s. Enfin, nous aimerions

comprendre si l'équipe éducative applique la sanction ou la punition de manière volontaire et réfléchie ou de manière intuitive.

Après de nombreuses lectures, nous avons relevé que les auteur·e·s ayant travaillé sur le sujet de la sanction éducative définissent les termes de sanction et punition de différentes façons. C'est pourquoi, il nous est difficile de proposer une signification précise de ce que sous-entendent ces termes. Afin de définir ces termes de manière objective, nous nous appuyons dans un premier temps sur la définition de la punition proposée par le Larousse :

- *« Action de punir, d'infliger un châtement, une peine ; ce châtement, cette peine : la punition des coupables. Punitions corporelles.*
- *Peine infligée pour un manquement au règlement, en particulier à un élève à un militaire : Comme punition il a eu une heure de colle.*
- *Accident ou malheur qui paraît être la conséquence d'une faute : C'est ta punition de te voir ainsi isolé des autres.*
- *Familier, Sévère défaite infligée à un adversaire ou à un ennemi : Le boxeur infligea une rude punition à son challenger. » (Dictionnaire de français Larousse, s.d.)*

En d'autres termes la punition a pour principe de faire respecter à tout prix la règle lorsqu'elle est enfreinte. L'accent est porté sur la règle, mais aussi sur la peine et le châtement.

Pour ce qui est de la sanction, voici la définition que le Larousse propose :

- *« Acte par lequel un usage, un événement, une action sont entérinés, reçoivent une sorte de validité : Un mot qui a reçu la sanction de l'usage.*
- *Conséquence naturelle d'un acte : L'échec est la sanction de la paresse.*
- *Mesure répressive infligée par une autorité pour l'inexécution d'un ordre, l'inobservation d'un règlement, d'une loi : Prendre des sanctions contre des grévistes.*
- *Conséquence juridique du non-respect d'une règle de droit. » (Dictionnaire de français Larousse, s.d.)*

En résumé, la sanction peut être positive ou négative. De manière générale, elle s'intéresse à la raison pour laquelle la règle a été respectée ou non. La sanction négative est « *« non punitive » il s'agit de mettre l'accent non pas sur la « faute » individuelle, mais sur les causes systémiques des incidents »* (Schwappach, 2013). Elle a pour valeur de permettre à la ou au sanctionné·e d'intégrer la norme et de la comprendre. C'est à travers la réparation que l'intériorisation de cette dernière peut se faire de manière implicite ou explicite. C'est-à-dire que lorsque la réparation est choisie par la ou le jeune ou co-construite, ce dernier ou cette dernière est déjà dans un processus d'appropriation de la règle. La sanction éducative est réfléchie et non violente, elle peut prendre plusieurs formes et se retrouve déjà lors du rappel de la règle. Lorsque la sanction est positive, elle permet d'encourager les bons comportements.

De par la polysémie de ces termes nous nous interrogeons sur l'interprétation que font les professionnel·le·s du travail social sur ces deux principes d'éducation. Suite aux questionnements que nous avons formulés et aux lectures réalisées, l'un des ouvrages consultés a particulièrement attiré notre attention. Il s'agit de « *Eduquer sans punir, une anthropologie de l'adolescence à risque* » rédigé par Roland Coenen (2014), directeur du centre d'hébergement du Tamaris situé à Bruxelles. Dans cet ouvrage, il présente cette institution belge se basant sur un modèle non punitif.

Cette lecture nous a permis de percevoir plus concrètement le modèle de la sanction et de comprendre que cette approche est réalisable et sensée.

Le modèle de l'institution du Tamaris en Belgique nous a passablement inspirées et nous a motivées à nous intéresser à la thématique sur laquelle nous avons porté notre choix pour ce Bachelor. En effet, le Tamaris est connu pour son approche non punitive et de non exclusion auprès de jeunes adolescent·e-s en grande difficulté. En Suisse, il existe quelques institutions qui disent également travailler avec la sanction éducative. Nous souhaitons dès lors analyser quels sont les critères à mettre en place pour que les jeunes accueillis dans ces structures profitent du modèle proposé.

Roland Coenen (2014) souligne que le Tamaris pratique depuis 1995 la politique de non-renvoi dans ses murs et, depuis 2000, la non-punition auprès d'adolescent·e-s en grande difficulté. L'institution n'a pas toujours fonctionné de la sorte. L'auteur raconte qu'à ses débuts, les jeunes accueilli·e-s au sein de cette institution étaient trop nombreuses et nombreux face à une équipe éducative usée et fatiguée. C'est, entre autres, une réforme sociale et politique qui a permis de modifier les conditions d'accueil des jeunes. En effet, à ce moment-là, le Tamaris s'est métamorphosé, car la capacité d'accueil a été réduite de moitié, passant de trente jeunes en difficulté à quinze. Dans un même temps, le nombre d'accompagnant·e-s, est passé de cinq à dix. Il est aisé de constater que cette réforme avait comme objectif sous-jacent de promouvoir la qualité plutôt que la quantité, ce qui a été bénéfique au développement de nouvelles méthodes d'accompagnement de ces jeunes en grande souffrance. Roland Coenen souligne tout de même que certaines victoires ont été remportées avant cette réforme mais que celle-ci a été une aide considérable au développement de l'institution telle qu'elle est aujourd'hui. Roland Coenen affirme que c'est également la mise en place d'un modèle de pensée systémique qui a permis à l'équipe éducative, aux jeunes et aux familles d'observer et d'analyser les situations selon un focus différent. Cette méthode a offert aux différent·e-s acteurs et actrices la possibilité de s'émanciper de leurs réactions émotionnelles et de susciter une prise de conscience des manières de faire. De ce fait, régler les problèmes au sein de l'équipe a permis à celle-ci de prendre conscience de sa pratique. Ainsi, la remise en question a permis de sortir petit à petit du modèle de la punition pour aller à la rencontre d'un modèle de sanction non-punitif. (Coenen, 2014)

2 SANCTION OU PUNITION, QUELLE PLACE AUPRÈS DES JEUNES EN DIFFICULTÉ ?

Pour la construction de notre travail de Bachelor, nous souhaitons, dans un premier temps, questionner la pertinence de la méthode de la sanction éducative auprès d'adolescent·e·s en difficulté. A travers plusieurs de nos lectures, nous avons découvert les bénéfices de la sanction en éducation. Après de multiples questionnements et échanges, nous avons décidé de modifier quelque peu notre angle de recherche et d'analyse. Il nous semble intéressant de nous pencher sur l'accompagnement et les possibilités de mise en pratique ou non de la sanction. De multiples questions se posent en effet. Est-il possible d'utiliser uniquement la méthode de la sanction ? Doit-on jongler entre l'approche punitive ou non punitive en fonction des situations ? Y a-t-il des éléments qui influencent les professionnel·le·s ? Qui choisit entre la sanction ou la punition ? A partir de quel moment bascule-t-on d'un modèle à l'autre ?

Pour ces divers éléments cités au-dessus, nous avons choisi de formuler la question de recherche de départ suivante : ***Quelle est la place de la sanction et de la punition dans l'accompagnement de jeunes en difficulté ?***

De ce questionnement général découlent deux axes de recherches spécifiques qui sont :

Axe 1 : Le profil de l'adolescent·e influence l'accompagnement proposé par les éducateurs et éducatrices en institution.

A travers cette hypothèse, nous souhaitons enquêter sur les divers éléments qui pourraient influencer ou non la posture de l'accompagnant·e. Il est souvent question de jeunes « incasables » dans les ouvrages et dans nos institutions. Quels sont les critères de classification utilisés pour que l'étiquette de la ou du « jeune incasable » soit attribuée ? Est-ce quelque chose d'inné, d'acquis ? Est-ce dû à la nationalité, à l'apparence, au système familial, à l'histoire de vie ?

Nous nous demandons si des éléments conscients ou inconscients influencent les comportements éducatifs mis en place et ce notamment pour ce qui est de l'adoption de la sanction ou de la punition dans une situation donnée. En d'autres termes, nous nous demandons si la ou le jeune « incasable » est plus objet de punition ou de sanction.

Axe 2 : Pour qu'il y ait intégration de la norme chez les adolescent·e·s, il est nécessaire de proposer un accompagnement sanctionnel et non pas punitif.

Par cette hypothèse, nous souhaitons orienter nos recherches sur les exigences que la mise en place d'une sanction en éducation implique pour l'adolescent·e en difficulté. Nous pensons que la sanction induit un processus de conscientisation mais nous nous demandons si ce processus est accessible à chacun·e. Faut-il que l'adolescent·e ait une capacité réflexive spécifique ? Est-ce que les jeunes connaissent, comprennent, nuancent les termes de sanction et de punition ?

Nous pensons que la sanction éducative renvoie aux normes. Le rôle de l'éducateur ou éducatrice devrait permettre à l'adolescent·e d'intégrer la norme, la figure éducative étant en quelque sorte la médiatrice entre la ou le jeune, son comportement déviant et la norme sociale et sociétale. De ce fait, il est intéressant de se demander si la sanction est perçue et utilisée comme un modèle pédagogique.

Voici tout autant de questionnements qui vont alimenter et guider notre réflexion et nous suivre durant la rédaction de ce travail. Nous souhaitons tenter de répondre à certains d'entre eux, sans pour autant avoir la prétention de pouvoir répondre à chaque piste de réflexion que nous prendrons. Celles-ci nous permettront plutôt de nous faire une idée plus étendue sur le sujet et de développer notre posture professionnelle.

Au fil de la lecture de notre mémoire, nous vous proposerons tout d'abord un cadre théorique reprenant les thématiques soulevées dans notre question de recherche, soit les notions de sanction et de punition, les adolescent·e·s en difficulté et l'accompagnement éducatif auprès de ces derniers et dernières. Vous trouverez, ensuite, notre méthodologie de recherche contenant notre choix au sujet des institutions et populations interviewées ainsi que notre choix au sujet du type d'entretien que nous avons mené. Ensuite, nous procéderons à l'analyse des entretiens que nous avons séparée par thématiques abordées. Après chaque analyse des dires des professionnel·le·s ainsi que des jeunes, nous avons choisi de discuter ces résultats en regard d'éléments théoriques. Par après, nous avons pensé intéressant de proposer une conclusion reprenant et répondant à nos hypothèses initiales ainsi qu'à notre question de recherche. Selon nous, cela permettra de « boucler la boucle » de cette recherche. Dans cette même conclusion, nous avons également proposé deux pistes d'intervention pouvant répondre à un manque que nous avons perçu tout au long de notre démarche. Vous trouverez ensuite, un bilan de notre processus de recherche, où nous abordons nos enrichissements, notre propre critique de notre travail et les limites que nous avons perçues. Finalement, notre document s'achèvera sur la proposition d'une nouvelle piste de recherche en lien avec notre mémoire.

3 CADRE THÉORIQUE

Au sein du cadre théorique que nous allons vous proposer, nous allons aborder plusieurs points nous permettant de construire, par la suite, nos entretiens de recherche sur le terrain. Tout d'abord, puisque nous questionnons les méthodes éducatives d'aujourd'hui, il nous semblait pertinent de nous intéresser aux principes éducatifs d'antan et à leur évolution au fil du temps. Ensuite, nous nous intéresserons aux notions de sanction et de punition dans le but de réussir à clarifier ces termes et de nous conférer une légitimité dans l'emploi de ceux-ci pour la construction de notre travail d'interviews et d'analyse. Nous aborderons, par la suite, les fonctionnements institutionnels ainsi que les effets sur l'accompagnement et les populations qu'elles accueillent. Enfin, nous discuterons sur les critères à prendre en compte pour un accompagnement éducatif auprès d'adolescent·e·s institutionnalisés·e·s.

3.1 L'ÉVOLUTION DE L'ÉDUCATION

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser à l'éducation actuelle qui découle de deux principes anciennement valorisés, celui du châtement corporel et celui du « pater familias ». C'est grâce à la remise en question de ces préceptes que l'éducation sanctionnelle d'aujourd'hui a vu le jour. Ensuite, nous nous pencherons sur les changements que vivent les adolescent·e·s d'aujourd'hui ainsi que leur évolution dans un contexte sociétal tel que le nôtre. Enfin, nous discuterons autour de l'importance et de la place du lien dans la relation entre les adolescent·e·s et les personnes ressources qui les entourent.

3.1.1 L'HISTOIRE AUTOUR DU CHÂTIMENT CORPOREL ET DU « PATER FAMILIAS »

Eirick Prairat (2011), professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Lorraine et chercheur en éducation éthique et en éthique de l'éducation, explique que dès le XVI^e siècle, les institutions scolaires paroissiales et ecclésiastiques ont connu un essor important. L'école représentait un lieu où les enfants avaient la possibilité de se socialiser et d'être davantage encadré·e·s par les maîtres. Les méthodes d'encadrement étaient beaucoup plus dures à cette époque qu'à l'heure actuelle. En effet, les adultes avaient recours au châtement corporel en employant différents moyens. Les maîtres avaient pour mission de réprimander les écoliers en usant différents objets tels que le fouet, le martinet, etc. Il était strictement interdit aux maîtres d'avoir un contact physique direct avec les enfants.

« Le recours à la gifle ou à certains comportements trop familiers donne l'image d'une personne irrespectueuse et encline à la violence [...] Le pire ennemi du punisseur, c'est la colère. L'image du maître impassible qui châtie avec calme et sévérité a été l'une des images idéales du maître punisseur pour des générations d'enseignants. » (Prairat, 2011, pp. 38-40)

Jusqu'au XVIII^e siècle, l'éducation se basait sur le principe du châtement corporel. Cette correction était considérée comme un outil permettant d'assagir l'enfant, en plaçant ce dernier ou cette dernière dans une position d'obéissance totale. A partir de cette période, ce principe d'éducation fut mis en doute. Eirick Prairat reprend les propos à ce sujet de l'écrivain et philosophe humaniste Erasme :

« Rien n'est plus nuisible que l'accoutumance aux corps ; l'usage déréglé qui en est fait transforme une nature bien douée en caractère intraitable et celle qui est plus commune est réduite au désespoir ; leur répétition continuelle fait que le corps s'indure aux coups comme l'esprit aux paroles. Un médicament

pris mal à propos aggrave la maladie au lieu de l'atténuer, et si l'on y recourt sans cesse, il perd peu à peu sa vertu curative et n'a pas plus de pouvoir qu'un aliment insipide et peu tonique. » (Erasmus cité par Prairat, 2011, p. 21)

C'est donc à la fin du XVIII^e siècle qu'une remise en question vise certaines méthodes d'éducation, dont la correction physique. Erasmus exprime le fait qu'avoir, de manière répétée, recours au châtement corporel provoque une accoutumance chez l'enfant. Ces agissements perdent de leur sens et n'ont plus d'impact sur l'éducation de l'enfant.

Eirick Prairat reprend les propos d'Alice Doumic et Jean Favreau, pédopsychanalystes, concernant les méfaits du châtement corporel. Ces derniers mettent en avant le fait que la violence physique a pour risque d'induire chez l'enfant une incapacité de développement du pouvoir d'agir ou, un développement de révolte hors norme, voire dangereux.

« Je crois que l'on peut dire qu'elle [la psychanalyse] est la seule discipline à avoir exploré la sanction du côté du sujet en devenant avec autant de précision et de finesse. « Pour l'enfant petit, écrivent encore Doumic et Favreau, ils [les châtements] réactivent les angoisses et écrasent la personnalité. A la période de latence, ils accentuent le refoulement. Par la suite, ou bien ils enfoncent l'enfant dans sa déjà trop grande passivité, ou bien ils accentuent le désir de révolte favorisant des passages à l'acte qui pourront aller jusqu'à la délinquance. » (Prairat, 2011, p. 67)

De nos jours, le châtement corporel n'est plus valorisé en éducation. En effet, la sanction est davantage présente. Toutefois, en Suisse, aucune loi n'interdit explicitement le châtement corporel. Après le dépôt de la motion du 18 juin 2015 souhaitant la suppression du châtement corporel, le Conseil Fédéral ne juge pas nécessaire de changer le droit suisse et rejette la proposition. Le Conseil souligne le fait qu'une loi du Code pénal interdit « les voies de fait à répétition sur mineur ». En effet, selon l'article 126 du code pénal suisse (CP) :

1. *« Celui qui se sera livré sur une personne à des voies de fait qui n'auront causé ni lésion corporelle ni atteinte à la santé sera, sur plainte, puni d'une amende.*
2. *La poursuite aura lieu d'office si l'auteur a agi à répétées reprises :*
 - a. *Contre une personne, notamment un enfant, dont il avait la garde ou sur laquelle il avait le devoir de veiller » (Code pénal suisse (CP), 1937)*

Cela signifie qu'un individu n'est pas sanctionné d'office s'il lui est arrivé, de façon occasionnelle, de réprimander physiquement un·e enfant et si personne ne porte d'accusations en son nom. Néanmoins, ce dernier est punissable si cette attitude se répète de façon régulière.

Le deuxième principe que nous voulons aborder dans ce chapitre est l'autorité du « pater familias ». Cette puissance accordée au père de famille lui permettait d'avoir une emprise sur tous les membres de la famille. Il avait également le droit de vie ou de mort sur ses enfants. A l'apparition du christianisme, le père perdit ce pouvoir absolu en se voyant retirer les « avantages » cités au-dessus. Dès lors, en cas de violence trop élevée, l'enfant avait la possibilité de faire appel contre le père et de demander son émancipation. Dès la fin du XIX^e siècle, cette diminution du pouvoir s'accéléra. (Prairat, 2011)

« Désormais, il n'y a plus un seul chef de famille, le père, mais deux, le père et la mère. Ces chefs ont d'ailleurs moins de droits que de devoirs envers leur enfant. Le pater familias, dont l'origine se trouve dans les lois romaines, disparaît du droit, parce que disparu des mœurs. Si le pouvoir du père s'est rétréci, c'est qu'il a dû composer et avec les droits des mères et avec ceux des enfants. » (Prairat, 2011, p. 23)

Aujourd'hui, l'enfant est considéré-e comme sujet-te ayant des droits. En Suisse, l'attention portée aux enfants est très élevée. Plusieurs lois telles que la Convention des droits de l'enfant, la loi sur la jeunesse et le droit de protection de l'enfant ont été rédigées dans le but de protéger l'enfant et de respecter un maximum ses intérêts.

De manière générale, la relation de l'adulte et de l'enfant a également évolué. L'adulte accompagne l'enfant dans son développement et ce dernier ou cette dernière étant sujet-te de sa vie a aujourd'hui l'opportunité d'exprimer ses souhaits et ses besoins et de se faire entendre.

3.1.2 LES ADOLESCENT·E·S D'AUJOURD'HUI, QUELS CHANGEMENTS ?

Notre questionnement initial porte sur l'accompagnement des éducateurs et éducatrices auprès d'adolescent·e·s institutionnalisés·e·s. Nous nous sommes donc intéressés au sujet de l'adolescence et plus précisément à l'évolution de l'adolescence à travers les siècles.

L'adolescent·e actuel·le n'est pas identique à celle ou celui d'hier. Même si certaines composantes de l'adolescence restent inchangées – notamment au niveau biologique –, la société occidentale actuelle a passablement évolué et a plongé les adolescent·e·s dans une nouvelle réalité composée d'enjeux propres à l'évolution sociétale.

« On oublie parfois que le phénomène adolescent tel qu'il est vécu dans les sociétés occidentales est le fruit d'une gigantesque évolution sociale et technique. Avoir 16 ans en 1900 ou 2000 n'a effectivement rien de semblable, et s'il n'y avait une réalité biologique qui relie toutes les adolescences, on pourrait facilement concevoir qu'il ne s'agit plus du tout du même phénomène. Pourtant, comme nous le verrons plus loin, certains éléments de l'adolescence paraissent intemporels, et les connaître permet de forger des lignes d'action efficaces sur les plans social et thérapeutique. Mais avant de les comprendre, il importe de rendre à la jeunesse actuelle l'ampleur de sa complexité, en esquissant la toile sur laquelle ces singuliers contemporains tracent leurs exceptions. » (Coenen, 2014, p. 19)

Globalement, au XIXe siècle, le modèle de la société patriarcale est toujours de mise. Par la suite, plusieurs éléments vont modifier peu à peu le modèle familial connu jusqu'à ce jour. Au tournant du XXe siècle, grâce au développement social et médical, les familles nombreuses ainsi que l'espérance de vie sont en pleine croissance. C'est notamment grâce aux première et deuxième guerres mondiales que le statut des femmes va peu à peu changer. En effet, durant cette période, les femmes ont été amenées à prendre part au travail en usine pour remplacer les hommes partis au front et de ce fait ont pris conscience de leurs compétences. La société patriarcale évolue lentement jusqu'à la Deuxième Guerre Mondiale. De grands changements bouleversent et modifient petit à petit la société occidentale telle qu'elle était à l'époque mais également la famille et la conception du monde. C'est notamment le cas avec le baby-boom, après la deuxième Guerre Mondiale. Les Trente Glorieuses vont mettre au monde une nouvelle jeunesse indépendante et ayant soif de découverte. Les médias vont ouvrir et étayer le regard de tout un chacun sur le monde, mais surtout ce sont la contraception et la sécurité sociale qui vont permettre de redorer la place de la femme, lui redonner de la valeur et lui offrir la possibilité de survivre, si besoin, en dehors de la famille. La libération de la femme permet donc la remise en question de l'ordre patriarcal. (Coenen, 2014)

« Dans le même temps, la centralisation des bureaucrates, l'expansion des tâches intellectuelles, de gestion, d'administration, de secrétariat, concentreront une partie grandissante des populations dans les centres urbains qui s'amplifieront à grande cadence, se surpeupleront, découvrant tout à la fois liberté et solitude, individuation et anonymat. Dans ce bouleversement global, l'après-guerre scellera l'avènement d'un phénomène alors inconnu : la naissance d'une gigantesque classe moyenne instruite,

mixte, disposant globalement d'un énorme pouvoir d'achat. (...) Les valeurs morales s'orienteront vers l'épanouissement de l'individu, l'émancipation, la personnalité, mais aussi l'égoïsme et le confort ; les sociologues baptiseront cette tendance "individualisme narcissique", les banquiers inventeront le crédit à la consommation - vivre de suite, payer ensuite ! - et salueront la naissance de l'endettement chronique qui valorise l'accumulation de biens et la satisfaction matérielle des pulsions les plus diverses. » (Coenen, 2014, p. 21)

Pour la jeunesse, ces différents changements ont également eu une influence. Effectivement, grâce à l'accès facilité à diverses formations et aux multiples libertés de cette nouvelle ère, la jeunesse diplômée sort de ses études plus instruite que ses parents et la société en vient à préférer les compétences scolaires à l'expérience. La jeunesse de mai 68 critique la société « paternaliste » qui n'est que rarement horizontale dans ses relations, qui n'offre pas la possibilité de discuter, de négocier et qui force à l'obéissance. L'abandon du modèle patriarcal permet d'entretenir des relations plus libres entre individus de même famille ou non. Dans le même temps, le contrôle des groupes sociaux et de la famille s'en trouve bouleversé. On passe alors à un modèle plus individualiste et moins solidaire. (Coenen, 2014)

Avec ces grands changements et l'entrée des femmes comme des hommes dans le marché économique, les aîeux, les enfants et les plus démunis ne bénéficient plus de la même attention ni du même soin prodigué par leurs proches. C'est alors la naissance du domaine du social, à proprement parlé. L'ouverture de centres en tout genre et le retrait de personnes dans le besoin dans ceux-ci démantèlent alors les réseaux de solidarité auparavant existants. Roland Coenen avance que liberté semble rimer alors avec solitude :

« La solitude emplit les bars et les nouveaux clubs pour personnes seules ; ici et là, l'inflation des animaux de compagnie place la crotte de trottoir en relation signifiante avec la solitude des grands centres urbains. En somme, nombre de choses ont pour fonction de remplacer les échanges relationnels à présent défailants ou disparus, et les nouveaux professionnels de la relation humaine ont désormais à théoriser sur les pathologies du lien, nées de familles démantelées et non-fonctionnelles. » (Coenen, 2014, p. 22)

De nos jours, l'adolescence n'a plus les mêmes chevaux de bataille qu'auparavant. Bien que la forme actuelle de l'adolescence soit le fruit des luttes menées par nos parents et de l'évolution de la société, elle ne correspond plus à une remise en question des valeurs occidentales comme pour les générations d'adolescent·e·s des années 1960-1970. (Coenen, 2014)

Aujourd'hui, il est important de noter que les médias sont très présents dans le quotidien de la jeunesse occidentale. Effectivement, ce public, nommé « captif » par ces derniers, est le centre d'intérêt de bon nombre de publicitaires. Le but étant « de détourner les pulsions à des fins de profits » à l'âge adolescent mais aussi de permettre à la jeunesse de développer une certaine fidélité envers une marque, car tout un chacun y est sensibilisé dès son plus jeune âge (Coenen, 2014, p. 22). En d'autres termes, les adolescent·e·s sont pris au piège dans une société de consommation excessive. Selon Roland Coenen (2014), cette logique de besoin de consommation et de possession aurait une influence directe développant les phénomènes de délinquance et les problématiques d'ordre narcissique.

De plus, Roland Coenen (2014) affirme que de nos jours, les pères modernes sont de plus en plus présents dans l'éducation de leurs enfants. Ils ne sont plus uniquement assignés à un rôle de « garant de l'autorité », autrement dit de « pater familias », mais doivent désormais établir un lien affectif avec leurs enfants. L'éducation des enfants ne relève plus de la tâche de chaque individu, communauté – village, groupe religieux, etc. – mais bien du noyau familial, en comparaison avec

l'époque où l'éducation paternaliste était de mise. De plus, les relations « intrafamiliales » ont elles aussi évoluées, car la norme n'est plus uniquement dans la famille nucléaire mais peut prendre différentes formes. Il n'est pas rare de rencontrer des familles monoparentales ou recomposées. Les rôles de chacun·e sont revisités comme le souligne Roland Coenen :

« Le modèle traditionnel populaire qui place le père de famille dans un rôle autoritaire digne et distant, qui ordonne l'éducation autour d'une mère aimante et culpabilisante, qui agence les fils en contrôleurs des filles, et les filles en vierges fidèles, ce modèle, en effet, coupé des ressources régulatrices de la société d'origine, est en voie de perte. » (Coenen, 2014, p. 28)

Aujourd'hui, chaque individu vit pour soi et oriente ses choix en fonction de ce qui lui procure du bonheur et du plaisir. Il n'est donc plus rare que certaines familles éclatent, car les relations entretenues au sein du couple deviennent inconfortables. De plus, étant donné cette volonté de mener sa vie telle qu'on le souhaite, les membres de la famille élargie – grands-parents, oncles, tantes, etc. – n'ont plus forcément leur mot à dire en ce qui concerne l'éducation des enfants de leur progéniture ou de leur fratrie. De ce fait, le contrôle social ne s'effectue plus tel qu'avant. Le modèle éducatif émergent engendre comme déjà mentionné auparavant, une certaine individualisation et un risque croissant d'anonymat. La meilleure adaptation possible à ces grands changements semble être la construction d'une personnalité plus forte et plus critique. (Coenen, 2014)

« En somme, dans bien des contextes actuels, être "original" est plus porteur d'adaptation qu'être "réglementaire". Comprendre cela, c'est comprendre que la normalisation des individus - l'appauvrissement des personnalités - est coûteuse à la société dans son ensemble en termes d'exclusion, de symptômes mentaux, de maladies sociales, de dysfonctionnements transgénérationnels. Comprendre cela, c'est enfin comprendre la nécessité vitale des liens affectifs qui transmettent l'humanité car, comme nous le verrons, ne pas punir, ne pas menacer, ne pas exclure, sont les jalons nécessaires d'une évolution vers la prise d'une personnalité apte à combattre l'influence morbide des déficiences et des traumatismes, apte à développer les compétences d'une autonomie qui empêche la transmission générationnelle des pathologies mentales et sociales. » (Coenen, 2014, pp. 23-24)

Pour conclure, étant donné que notre société tend à vivre dans de grands centres urbains, il semble essentiel, selon Roland Coenen, de réfléchir à l'insécurité urbaine et ce en pensant le bonheur social, en comprenant les nouvelles formes et enjeux des familles actuelles afin de trouver des moyens de prévenir et d'accompagner l'adolescence à risque. Pour ce faire, l'auteur suggère que « l'élaboration du lien, l'élaboration de l'affectivité, est un atout là où le contrôle social est devenu inefficace. ». (Coenen, 2014, p. 24)

3.1.3 L'IMPORTANCE DU LIEN DANS LA SOCIÉTÉ ACTUELLE

Comme mentionné au chapitre précédent, le monde d'aujourd'hui a basculé dans une normalisation de l'individualisme. Effectivement, comme le mentionne Yves Cusset, Docteur en philosophie, dans notre société occidentale, l'homme est amené à se positionner face à des choix qui, autrefois, faisaient partie des traditions ou de l'héritage culturel :

« Dans ce nouveau cadre, l'individu est de moins en moins porté par la tradition et les institutions. Il est appelé, exerce hautement périlleux, à s'inventer lui-même, à choisir son héritage, son identité, ses appartenances et sa morale. De fait, une proportion de plus en plus grande de Français et d'Européens adhèrent à une forme d'individualisme moral qui pourrait s'énoncer ainsi : chacun peut choisir ce qui est bon pour lui à condition que ce choix ne porte pas préjudice à autrui. » (Cusset, 2006, p. 26)

Cependant, Jacques Trémintin (2010), travailleur social français en protection de l'enfant et professionnel de l'aide à l'enfance, relève que l'individualisme est aux antipodes même de la vision du travail social. En effet, dans ce domaine, les éducateurs et éducatrices sont sensibilisé·e·s à des notions et concepts tels que « le vivre avec et faire ensemble » en agissant dans l'instant présent. Les professionnel·le·s du travail social sont régulièrement amené·e·s à rencontrer des personnes en manque de repères, suite à leur mise à l'écart par la société pour diverses raisons. Pour pallier cette difficulté, les travailleurs sociaux et travailleuses sociales se doivent d'instaurer un lien de confiance entre elles et eux et les bénéficiaires. Ainsi, ces derniers et dernières peuvent se reconstruire et évoluer au côté de l'accompagnant·e, dans un premier temps, puis de manière autonome.

« Les travailleurs sociaux auraient potentiellement plus de facilité à tisser un lien de confiance réciproque avec les usagers. Inscrite dans la dynamique du « vivre avec » et du « faire ensemble », leur action peut plus facilement obtenir des résultats visibles et concrets. Même si elles ne sont pas forcément couronnées de succès, les démarches entreprises, les orientations proposées et les solutions esquissées permettent de faire évoluer peu ou prou la problématique dans l'« ici et le maintenant », au mieux en la dénouant, au pire en provoquant une mobilisation. » (Trémintin, 2010, p. 1)

Dans le cadre d'un accompagnement éducatif, les protagonistes développent une relation de proximité qui nécessite une vigilance particulière. Effectivement, bien que les professionnel·le·s du travail social soient continuellement attentifs et attentives au besoin des personnes qu'elles et ils accompagnent, il est important que ces professionnel·le·s puissent s'écouter et respecter leurs propres limites et ressentis. Dans le cas échéant, les affects bafoués des professionnel·le·s pourraient, à terme, causer du tort à l'accompagnant·e comme à l'accompagné·e.

« Une grande proximité est souvent nécessaire d'une part parce que le travail social est dans « une relation particulariste » « dont l'objet voire le but est le dévoilement de l'intimité de l'utilisateur. » (Boujut, 2005 : 143) et d'autre part, parce que le travail social est marqué au sceau du care (Modak et al. 2008, Modak, 2012). Le care ou souci des autres implique la proximité physique et affective, notamment dans certains soins, qui obligent « au corps à corps », mais la dérive managériale, au pire, ne la permet pas et au mieux, la remet en question (Bresson, 2016) parce qu'il s'agit de se méfier des affects vus comme « incontrôlables ». (Molinier, 2016) » (Haute Ecole de Travail social, 2017, p. 1)

Nous avons relevé au-dessus à quel point il était primordial de prendre en compte nos propres ressentis. Pour rebondir sur cela, il nous semble également intéressant d'aborder le sujet de l'authenticité. Nous imaginons que les travailleurs sociaux et travailleuses sociales doivent participer à une démarche d'introspection pour se comprendre et comprendre leurs mécanismes car cela nous semble bénéfique à la consolidation du lien entre la ou le bénéficiaire et l'accompagnant·e. Jean-Marc Randin, psychologue, psychothérapeute et formateur suisse spécialisé dans l'approche centrée sur la personne, explique que dans la relation à l'autre, il semble peu constructif et productif d'entretenir le mensonge et de tenter à tout prix de sauver la face. Savoir qui l'on est permet de ne pas faire porter à l'autre le poids d'éléments nous appartenant.

« Dans mes relations à autrui, j'ai découvert qu'il ne servait à rien, à long terme, de me conduire comme si j'étais ce que je ne suis pas. La confiance entre deux êtres ne peut s'établir que si chacun est fiable, à soi-même et à l'autre par conséquent. La qualité de la relation humaine passe par notre capacité à voir ce que nous sommes, à ne pas nous abriter derrière une façade car celle-ci apparaîtra tôt ou tard et les dégâts seront considérables. Cela implique vigilance et questionnement, car il est toujours plus facile, par exemple, de se fâcher contre l'autre que de découvrir sa mauvaise humeur. » (Randin, s.d., p. 1)

Roland Coenen affirme que l'établissement d'un lien de confiance entre intervenant·e·s et bénéficiaire·s permet de diminuer le contrôle sur l'autre. En effet, lorsque chaque protagoniste arrive à faire un pas vers l'autre et que la relation s'établit sagement, il se développe une relation authentique et de qualité entre les individus ce qui permet un accompagnement plus serein et durable.

« La seule façon de ne pas faire trop d'ulcères est certainement de bâtir une relation de confiance ! Et qui dit confiance dit forcément compréhension, attention, échange de loyautés et intégration d'un code moral protecteur, bref, une relation profonde qui déploie une sensibilité opérationnelle. En résumé, la relation affective qui fabrique la confiance rend le contrôle social caduc. Dans ce cas, la relation individuelle supplante la surveillance du groupe, elle établit seule sa performance et démontre sa supériorité dans un monde anonyme où le contrôle permanent ne peut plus s'effectuer. » (Coenen, 2014, pp. 28-29)

Ce même auteur souligne néanmoins que, pour les personnes accompagnées, il est parfois complexe de percevoir la dimension de « vérité » dans la relation qui s'établit avec les professionnel·le·s. Cet élément est compréhensible dans le sens où les professionnel·le·s du domaine du travail social sont formé·e·s, si ce n'est formaté·e·s, à créer du lien dans un contexte de relation d'aide. C'est pourquoi, il est fondamental que les professionnel·le·s se reconnectent à elles-mêmes et eux-mêmes et verbalisent en partie aux personnes accompagnées ce qu'il se passe en elles et eux.

« En réalité, les adolescents ont profondément raison sur un point : nous sommes des professionnels de la relation, et à ce titre, nous sommes « surentraînés » à développer des liens – on peut concevoir que cela n'est pas évident à comprendre, d'autant que le monde « normal » ne fonctionne pas sur ce mode héroïque ! Il nous faut souvent expliquer qu'être professionnel ne nous empêche pas d'avoir des émotions vraies, et que le professionnalisme est précisément la somme des constructions mentales qui permettent de ressentir vite et mieux les personnalités. Même expliquée comme cela, la chose reste complexe, et la plupart des adolescents ont besoin de nous confronter à d'éprouvants tests sur la vérité ou la solidité du lien. » (Coenen, 2014, p. 73)

Comme nous l'avons développé, le lien dans le travail social est un point majeur dans la construction de la relation à autrui. Cependant, celui-ci n'est envisageable de manière adéquate et durable que si la ou le professionnel·le prend le temps d'apprendre qui elle ou il est et fasse preuve d'authenticité dans la construction de la relation. Selon Coenen, les bénéficiaires auront fréquemment tendance à vérifier la qualité de cette relation établie ou en voie d'être établie par le biais de la confrontation et du test.

3.2 LA SANCTION ÉDUCATIVE ET LA PUNITION

Auparavant, nous avons relevé qu'il semblerait que l'éducation actuelle vise à diminuer les méthodes punitives et à accroître l'approche sanctionnelle. Ces deux termes – sanction et punition – sont couramment employés dans le champ du travail social. Néanmoins, nous émettons l'hypothèse que les professionnel·le·s ne perçoivent pas toujours l'écart qui existe entre ces mots. De plus, nous avons toutes deux des difficultés à expliquer où se trouvait la différence entre la sanction et la punition. Nous avons donc choisi d'explorer les différentes nuances et distinctions présentes entre la sanction et la punition. A travers cela, nous avons découvert que la sanction éducative pouvait revêtir diverses formes et pouvait s'appliquer à différents domaines. Finalement, nous avons souhaité composer et vous proposer notre propre définition de la

sanction et de la punition afin de synthétiser les éléments observés au cours de nos multiples lectures.

3.2.1 QUELLES DISTINCTIONS ENTRE LA SANCTION ÉDUCATIVE ET LA PUNITION ?

Il apparaît que punir, signifiant châtier et venger en latin, a pour but de faire souffrir l'auteur·e de la transgression et de venger la personne ayant souffert de la faute. (Beck, 2013) La sanction, quant à elle, est employée pour mettre en avant la règle transgressée et permettre à l'individu de se responsabiliser. La sanction ne vise pas à faire souffrir l'auteur·e de l'acte mais à la ou le faire grandir. En effet, « *la sanction n'est plus envisagée dans une perspective normalisatrice, mais dans le souci de faire comprendre à l'élève que la transgression est une rupture de contrat.* » (Prairat, 2011, pp. 48-49)

Malgré ces différentes lectures, nous constatons que les auteur·e·s ont tou·te·s leur propre manière de définir ce que sont la sanction et la punition. Certaines définitions convergent et d'autres divergent les unes par rapport aux autres. Selon Philippe Beck, formateur en communication non-violente en Suisse Romande, il pourrait exister un avant et un après la punition puisque la relation entre les individus semble être en péril par l'agressivité d'un acte punitif. En effet, l'auteur souligne que « *La punition, dans son essence, relève de la violence. Elle en a le caractère immédiat, la propension à l'escalade la mauvaise foi souvent, la mise en danger, voire la destruction du lien entre le « transgresseur » et le « punisseur ».* » (Beck, 2013, p. 27)

Il nous semble envisageable de faire un parallèle entre ce que Philippe Beck appelle la punition et ce que Roland Coenen nomme « *l'orthopédagogie normative* ».

« Par orthopédagogie normative, nous entendons toute pédagogie du « redressement », tout système pédagogique reposant principalement sur le respect de règles de « bon comportement » édictées par un règlement d'ordre intérieur dont les outils pédagogiques visent préférentiellement la soumission à ce règlement, par la rédaction d'un contrat à l'entrée, par la menace, la punition, le chantage au renvoi, la délation à l'autorité. » (Coenen, 2014, p. 16)

Le lien que nous pouvons établir entre ce que Philippe Beck appelle la punition et ce que Roland Coenen nomme « *l'orthopédagogie normative* » est qu'il en ressort une notion de soumission. A travers ces deux définitions, nous constatons que le pouvoir est tenu par un·e seul·le acteur·e de la situation, c'est-à-dire celle ou celui qui pose l'acte répressif. La personne qui punit a donc une main-mise sur l'autre qui n'a pas l'espace nécessaire pour pouvoir s'exprimer.

Concernant la sanction, Roland Coenen, se base sur la définition du Petit Robert : « *Peine établie pour réprimer un acte. Voir amende, condamnation, répression. Exemple : sanctions scolaires, action par laquelle une organisation internationale réprime un acte de guerre ; sanctions économiques, militaires.* » (Coenen, 2014, p. 17). Roland Coenen fait le lien entre la définition de la sanction du Petit Robert et le modèle qu'il nomme « *sanctionnel* ».

« Par modèle sanctionnel, nous entendons un système général d'intervention normative incluant les diverses interactions, les divers rapports de pouvoir existant entre des acteurs qui communiquent en permanence : un service orthopédagogique accueillant un mineur, et un organisme de placement judiciaire ayant pour mission de surveiller le mineur, et un système de contrôle administratif imposant de signaler toute déviance, et une autorité judiciaire dont les attentes visent la normalisation du comportement, et un régime politique qui cautionne l'impulsion répressive. » (Coenen, 2014, p. 17)

Pour Roland Coenen, il n'y a pas de distinction et de différence claire entre la sanction et la punition. D'ailleurs, il soulève le fait que dans n'importe quel dictionnaire, ces mots sont étroitement liés par leurs définitions communes, voire synonymes. La différence entre la sanction

et la punition réside surtout dans la manière dont la ou le jeune va percevoir l'acte et à quoi elle ou il le rattache : « *Si la connotation d'un acte est vécue par un jeune comme une répression ou une inhibition à son comportement, cette sanction sera très naturellement vécue comme une punition !* » (Coenen, 2011, p. 11). Cette citation renvoie au châtement de la définition du Larousse : « *Littéraire. Peine, sévère en général, qui frappe un coupable, punit une faute : Infliger un châtement.* » (Dictionnaire de français Larousse, s.d.)

Cependant, l'auteur émet l'hypothèse qu'il ne suffit pas uniquement de bannir la punition. Il affirme que s'il n'y a pas d'approche sociothérapeutique qui se penche sur la personnalité des jeunes accompagné·e·s, le projet éducatif ne peut pas aboutir. En effet, le risque serait de se centrer sur les comportements problématiques et d'enfermer les jeunes dans ces « cases ». Par approche sociothérapeutique l'auteur entend :

« Toute démarche institutionnelle qui inscrit dans ses objectifs premiers l'évolution de la personnalité souffrante par des moyens sociaux et thérapeutiques. La définition des moyens englobe l'enrichissement de la personnalité du bénéficiaire par la création et l'évolution du lien fort, avec lui-même comme avec les autres partenaires de son système familial ou social, dans une démarche de cohérence globale entre intervenants et système. » (Coenen, 2014, p. 16)

Dans cet extrait, Roland Coenen nous fait remarquer l'importance du lien dans la relation éducative, que ce soit celui qu'établissent les éducateurs et éducatrices avec la ou le jeune, avec le réseau, ainsi que celui que la ou le jeune arrive à établir avec sa propre personne, avec son réseau, le personnel éducatif et thérapeutique.

Erick Prairat, quant à lui, s'appuie sur la définition de la sanction de Jean-Jacques Rousseau pour, dans un deuxième temps, réussir à se faire sa propre définition de ce terme. Selon lui, la sanction semble inévitable dans une société, car elle permet de « calmer » les pulsions de l'individu.

« Pour Rousseau, la sanction doit permettre un retour sur soi. Le sujet doit prendre la mesure de ses actes, en éprouver cette fois les conséquences sociales. Il doit comprendre qu'il a transgressé un principe auquel il peut raisonnablement consentir si tant est qu'il accepte de se dépendre de ses désirs immédiats. La sanction est ouverture, mouvement ouvert à l'élaboration de la loi sociale ou à sa réaffirmation en tant qu'instance qui nous relie. » (Prairat, 2011, p. 23)

De ce fait, Erick Prairat nous propose sa propre définition de la sanction comme étant :

« L'acte par lequel on établit une loi ou un traité de manière irrévocable. Elle est une consécration, une manière de rendre un texte obligatoire. [...] La sanction est la suite logique, elle est inscrite dans un acte à titre de conséquence quasi nécessaire. Elle est, d'une certaine manière, une partie de l'acte, son ultime moment, son évaluation. » (Prairat, 2011, pp. 7-8)

Pour faire le lien entre ces deux définitions de la sanction de Jean-Jacques Rousseau et d'Erick Prairat, ces auteurs parlent de normes transgressées et de conscience citoyenne qui se développe chez la personne. La sanction semble immuablement liée au processus qui suit l'acte se rapportant à une règle. Hormis cette définition érigée par Erick Prairat ci-dessus, nous avons constaté au fil de nos lectures des propos de cet auteur que ce dernier emploie parfois ces deux termes dans une unique signification. En voici un exemple : « *Toute punition est l'envers d'une faute, de sorte que, par un effet de symétrie, l'élève peut deviner la punition qui le guette. Il ne peut penser la faute sans avoir présente à l'esprit la sanction qui lui correspond puisque l'une est inscrite, en pointillé, au cœur de l'autre.* » (Prairat, 2011, p. 41)

Par ailleurs, voici une autre citation de cet auteur, qui met en lumière les différences et similitudes qu'il perçoit entre la sanction et la punition.

« La punition vise à socialiser les pulsions, à réorienter un comportement pour renouer le lien social que la transgression a défait. La sanction éducative, par-delà son effet de césure, veut réinstaurer la victime et dans sa dignité et dans sa puissance d'agir. Elle entend réinscrire le coupable dans le jeu social de la réciprocité et reconstruire le lien social blessé et, par là même, redonner à la victime la place pleine et entière qui était la sienne avant la transgression. » (Prairat, 2011, p. 83)

Nous constatons ici que selon Erick Prairat, la punition a pour approche de travailler sur la personne coupable. La sanction, selon lui, porte attention tant à l'auteur·e du comportement qu'à la victime. En ces points, la punition et la sanction sont différentes. En revanche, cet auteur relève également que l'objectif des deux méthodes semble être la restauration du lien avec le contexte auquel les individus appartiennent.

Suite à notre lecture de ces différentes pensées, nous constatons certaines ambiguïtés et divergences dans la manière de définir la sanction éducative. Afin d'amener de l'objectivité dans notre recherche et de clarifier cette notion de sanction, nous avons fait le choix de nous fier à une définition que nous pensons plus explicite et plus exhaustive. Pour ces raisons, nous avons choisi de nous baser sur la définition de la sanction proposée par « *le dictionnaire pratique du travail social* » (Rullac & Ott, 2015). Celle-ci reprend et complète les définitions de la sanction citées ci-dessus.

Selon « *le dictionnaire pratique du travail social* » (Rullac & Ott, 2015), la sanction en éducation implique, en résumé, que l'éducateur ou l'éducatrice social·e est associé·e à l'autorité. Le dictionnaire explique que le statut asymétrique entre la personne qui sanctionne et la personne sanctionnée permet une acceptation de la sanction par ce dernier ou cette dernière. La sanction des actes positifs est tout aussi importante que la sanction des actes négatifs. Si l'adulte ne sanctionne que les actes négatifs, il existe le risque que l'enfant se confine et existe – pour lui-même et pour les autres uniquement à travers ce genre de comportements. La sanction se doit également d'être neutre. L'individu qui sanctionne doit se rapporter à la règle et non pas à ses ressentis ou à sa position de pouvoir. Elle ou il sanctionne le comportement et non pas l'individu. Le dictionnaire relève qu'il est primordial de vérifier que la personne sanctionnée est bien l'auteur·e ou l'initiatrice du comportement. Il est important que l'acte sanctionnel soit adapté au niveau de compréhension de la ou du jeune afin que ce dernier ou cette dernière y trouve du sens. La sanction se doit d'être proportionnée au comportement produit et doit avoir des objectifs éducatifs visant la socialisation et l'éducation de la ou du jeune. La sanction ne peut être utilisée en rapport à une règle dont l'adulte sait qu'elle est inéluctable. Par exemple, bien que la règle institutionnelle soit de rentrer en semaine au foyer à 18h, l'adulte ne peut sanctionner le retard d'un·e jeune dont les horaires de travail ne lui permettent pas de rentrer à l'heure souhaitée. Finalement, la sanction doit permettre à la ou au sanctionné·e de prendre de la distance face à la situation, d'y réfléchir, d'en comprendre les enjeux puis de revenir avec l'adulte sur ce qu'il s'est passé, ce qui lui permet de construire sa propre expérience. (Rullac & Ott, 2015)

3.2.2 LA SANCTION ÉDUCATIVE SOUS PLUSIEURS FORMES

En plus d'observer une distinction entre sanction et punition, Philippe Beck (2013) parle du fait que le rappel de la règle à travers la sanction éducative a pour mission de confronter l'individu à ses responsabilités qu'elles soient pénales, civiles ou personnelles. Dans les chapitres qui suivent, nous allons clarifier les différences entre ces types de sanctions éducatives.

Selon Philippe Beck, la sanction pénale est directement liée à la règle transgressée. La dimension pénale permet aux individus d'un groupe de se situer par rapport à celui-ci et de comprendre les

effets de ses possibles transgressions sur son environnement et sur lui-même. Lorsqu'une sanction éducative pénale est posée, elle permet de mettre en lumière les valeurs qui ont été bafouées :

« [...] la dimension pénale est celle qui lie l'auteur de la transgression au groupe, voire à la société. Elle signifie la mise en danger de ce groupe, le risque que la transgression lui fait courir, collectivement (par exemple, mauvaise ambiance en classe) ou individuellement (se faire bousculer). Ce risque est à voir comme l'inverse que la règle vise à protéger et promouvoir : bonne ambiance ou sécurité de tous, dans les exemples entre parenthèse ci-dessus. » (Beck, 2013, p. 28)

La sanction éducative pénale est employée comme rappel à la règle ou pour priver la ou le sujet-te du droit associé à la règle transgressée ; elle est en ce point semblable à la sanction pénale. Cependant, il existe une nuance qui différencie la sanction éducative pénale de la sanction pénale. Pour illustrer ceci, nous prenons l'exemple de l'excès de vitesse. La sanction pénale serait le retrait de permis sur une durée de 3 mois alors que la sanction éducative pénale serait également le retrait de permis mais pour une durée non-fixée à l'avance. De ce fait, à travers la sanction éducative pénale, le but serait d'attendre que la personne ait compris la valeur de la règle transgressée avant de lui réattribuer ses pleins droits. (Beck, 2013)

La sanction éducative civile est appliquée, selon Philippe Beck (2013), dans le but de réparer de façon matérielle ou symbolique, si cela est possible, le dommage causé. Dans le cas où la réparation n'est pas réalisable, un dédommagement est alors requis. La ou le professionnel-le endosse le rôle de guide. C'est-à-dire qu'elle ou il encourage l'auteur-e à réaliser une réparation et la victime à exprimer son ressenti et sa peine. La ou le professionnel-le ne doit en aucun cas obliger quiconque à la réparation. Il est nécessaire que les individus concernés soient prêts. La visée de la sanction éducative civile est la restauration du lien qui existait entre eux.

Dans le cas où la personne qui transgresse n'est pas disposé-e à réaliser une réparation instantanément, Philippe Beck (2013) souligne que la stratégie à adopter pourrait être celle de la « mise hors d'état de nuire du transgresseur » (Beck, 2013, p. 32). En effet, obtenir une réparation sans conviction et sans intention semble dépourvu de sens et d'intérêt. Le but de cette stratégie éducative est alors d'éviter que la personne qui transgresse n'envenime et amplifie sa situation et celle du collectif en accumulant des comportements inadéquats. Pour mettre en œuvre cette stratégie, l'adulte coupe la situation de crise et provoque ainsi un effet bulle d'air pour la ou le jeune et le groupe. Philippe Beck admet que cette démarche est peu éducative en soi mais elle permet d'insister sur l'aspect inacceptable du comportement et sur la nécessité de mettre un terme au comportement inadéquat sur le moment. Par la suite, elle permet aussi à la ou au sanctionné-e de revenir dans le groupe, de s'exprimer et de reconsolider les liens sociaux égratignés.

Contrairement à la sanction éducative pénale qui vise à faire prendre conscience à l'individu de l'intérêt de l'existence de la règle pour le groupe, la sanction éducative personnelle est utilisée dans le but de permettre à la personne qui transgresse de prendre conscience de l'intérêt de la règle pour elle-même ainsi que de cibler l'intérêt qu'elle a de transgresser cette règle. Ainsi, par ce biais, l'auteur-e de l'acte doit comprendre ses besoins et ses mécanismes. La ou le professionnel-le procède par questionnement « *Qu'est-ce qui t'y a poussé ? Que cherchais-tu à obtenir ? Quels effets, quelles conséquences pour toi a cet acte ?* » (Beck, 2013, p. 23). Cette sanction correspond aux méthodes employées dans les institutions sociales. Philippe Beck insiste alors sur le fait que : « *La sanction personnelle aide l'auteur d'une transgression à prendre soin de lui – donc à nourrir ses besoins -, mais d'une manière qui ne nuise pas à autrui – donc socialement acceptable.* » (Beck, 2013, p. 33)

Philippe Beck rappelle en outre que les sanctions éducatives personnelles servent aussi à mettre en exergue, pour la personne qui transgresse, les possibles répercussions de ses comportements sur le long terme. Elle n'a donc pas uniquement une visée immédiate. Dans le cas de ce modèle de sanction, le but est alors de restaurer le lien de la personne qui transgresse à elle-même.

3.2.3 LES DOMAINES D'APPLICATION DE LA SANCTION ÉDUCATIVE

Sanctionner peut parfois faire peur à la personne qui sanctionne car l'individu ayant recours à cette méthode peut craindre d'évoluer vers une punition. Néanmoins, Philippe Beck exprime le fait que chaque transgression mérite d'être sanctionnée, lorsque cela est possible. Selon lui, « *toute transgression non sanctionnée fonctionne comme une incitation à recommencer – ou à imiter –, voire à tenter quelque chose de plus grave !* » (Beck, 2013, p. 39)

Il nous semble également important de relever que sanctionner ne signifie pas simplement intervenir lors de transgression. En effet, il est nécessaire de sanctionner positivement un respect de la règle. L'idée est de travailler autour d'encouragements, de félicitations et de sourires. Il n'est cependant pas recommandé d'avoir recours aux récompenses, car cette méthode correspond au principe du « bâton ou de la carotte ». Elle coïncide au contraire absolu de la punition. Cela signifie qu'utiliser un modèle uniquement punitif ou exclusivement basé sur la récompense n'est pas favorable à une éducation saine. En résumé, comme le relève la définition du Larousse citée plus tôt, la sanction est neutre de par le fait qu'elle est la conséquence d'un respect ou non d'une règle.

3.2.4 NOTRE DÉFINITION DE LA PUNITION ET DE LA SANCTION

Au vu de ces différentes lectures, nous pensons être plus à même de proposer une définition de ces deux notions de punition et de sanction.

Selon nous, la punition consiste à venger la victime de l'acte commis, de manière instantanée, sans prendre de recul sur la situation et sans forcément avoir de preuves effectives que la personne qui s'apprête à être punie est bien l'auteur·e de l'écart. Nous observons une notion de pouvoir dans le rapport accompagnant-e-bénéficiaire. La relation n'est pas symétrique et la ou le bénéficiaire est soumis·e à un rapport de subordination. La punition nous semble avoir tendance à humilier l'individu qui la subit et celui-ci apprend à ne pas reproduire l'acte uniquement par dégoût de la punition. Elle n'a pas de valeur éducative et est strictement répressive.

Ensuite, la sanction, quant à elle, est à percevoir, selon nous, comme une conséquence d'un acte commis par une personne. La sanction peut être positive ou négative. Dans le cas où cette dernière est positive, elle consiste à valider et valoriser une attitude, un acte ou un comportement adéquat qui respecte la norme du contexte environnant. Cette mesure renforce les « bons » comportements par la gratitude. Pour nous, la sanction positive est à différencier de la récompense. En effet, en récompensant, le risque est que la personne agisse dans le respect des normes uniquement en attendant quelque chose en retour. La sanction positive peut parfois prendre une forme matérielle mais cela n'est pas systématique.

Pour ce qui est de la sanction négative, elle a pour objectif de dissuader la personne de reproduire des actes inadéquats. Pour ce faire, la sanction négative est posée dans le but que la personne comprenne et intériorise la nécessité et la validité de la règle enfreinte. Dans l'idéal, la sanction est plus pertinente lorsque la personne qui sanctionne collabore avec l'individu sanctionné dans le but que ce dernier soit impliqué dans la démarche de construction de la sanction posée. Ainsi, celle-ci fait sens pour tous les individus impliqués. Néanmoins, certaines situations ne permettent

pas une pleine collaboration. Il est alors possible que les professionnel·le·s proposent ou imposent une sanction qui doit tout de même être proportionnelle à l'acte, en lien avec la règle bafouée et qui doit avoir du sens pour la personne sanctionnée afin qu'elle entame un processus de réflexion sur la règle.

3.3 L'INSTITUTION, UN ESPACE TOTALITAIRE QUI PRODUIT DES « INCASABLES » ?

Dans cette rubrique axée sur le fonctionnement institutionnel, nous avons choisi d'approcher et de nous familiariser avec la notion d'aide contrainte. Nous pensons que dans un cadre d'aide contrainte, certains risques et enjeux peuvent nuire à la qualité de l'accompagnement et de la relation entre bénéficiaires et professionnel·le·s. Dans un deuxième temps, nous souhaitons explorer si les institutions développent sans même le savoir une forme de violence symbolique. Enfin, nous nous intéressons aux profils des jeunes dits « incasables » et cherchons à connaître l'origine de cette classification ainsi que ses effets sur la pratique des professionnel·le·s.

3.3.1 L'AIDE CONTRAINTE : QUELS RISQUES ET QUELS ENJEUX ?

Dans le travail social, les professionnel·le·s ont fréquemment pour mandat d'accompagner des personnes ayant besoin d'une aide mais ne l'ayant pas souhaitée directement. Nous avons donc décidé d'orienter nos recherches autour de l'aide contrainte pour percevoir les risques et les enjeux liés à ces situations particulières. Ainsi, nous faisons référence à Guy Hardy, assistant social français et formateur en PNL (Programmation Neurolinguistique), pour sa définition de la « contrainte » : « *Dans son acceptation la plus courante, une contrainte se définit (et se vit) comme une situation infligée faisant entrave à une totale liberté d'action.* » (Hardy, 2016, p. 15)

Cet auteur exprime habilement le fait que tout individu doit continuellement faire face à des dilemmes et doit se positionner face à ceux-ci, en les acceptant ou les rejetant. Dans les deux cas, l'individu devra faire face aux conséquences de ses choix : « *Au quotidien, si nous nous sentons perpétuellement confrontés à des situations perçues comme contraignantes [...], il est pourtant évident que face à ces pseudo-incontournables, nous avons souvent le choix, si maigre soit-il, de nous soumettre ou de nous soustraire à ce qui nous apparaît comme si douloureusement imposé.* » (Hardy, 2016, p. 15)

Pour ce qui est du travail social, Guy Hardy raconte que nombre d'accompagnements proposés sont en réalité gérés ou imposés par une autorité supérieure. De ce fait, la relation qui s'établit entre la ou le bénéficiaire et l'intervenant·e peut être légèrement faussée par les enjeux et attentes établis par les autorités compétentes. La ou le bénéficiaire se retrouve donc dans une situation où le libre choix de l'individu n'est pas envisageable, car ce dernier doit se situer entre deux options contraignantes quoiqu'il advienne :

« En effet, dans les relations qui unissent les intervenants sociaux aux bénéficiaires se glisse, de manière insidieuse ou manifeste, un troisième acteur, qui, ayant autorité, conseille vivement, sinon impose l'aide. Ainsi, pour ces parents maltraitants, pour ce jeune délinquant, pour ce mineur en danger vis-à-vis duquel une autorité administrative ou un juge impose une aide, tout comme pour ceux « envoyés » en thérapie par des parents ou des professeurs, la contrainte réside d'abord dans l'aide qu'un intervenant (psychothérapeute, assistant social, éducateur...) est tenu de fournir en vue de résoudre « leur » problème. Pour ces jeunes et adultes amenés à se positionner face à cette aide – qu'ils n'ont pas demandée, voire peut-être jamais désirée –, il s'agit de décider de s'y soumettre ou non en tenant compte des conséquences inhérentes à l'une ou l'autre position. » (Hardy, 2016, pp. 15-16)

De plus, Guy Hardy souligne à quel point il est compliqué d'aider une personne qui ne souhaite pas notre aide. En effet, bien que les intervenant·e·s puissent aider la personne accompagnée à développer une motivation extrinsèque de par la valorisation, la sanction positive ou l'expression des enjeux liées aux contraintes de l'accompagnement, il reste difficile que la personne se mette en mouvement si elle n'a pas développé une motivation intrinsèque allant dans le sens du changement attendu :

« Nombre d'intervenants psycho-médicaux-sociaux perçoivent la problématique que crée l'injonction d'aide et en mesurent quotidiennement l'impact. En effet, contraindre une personne à être aidée est une gageure, un défi, une utopie qui interpelle leurs pratiques puisque l'aide à fournir ne serait pertinente qu'en étant voulue de manière délibérée par la seule volonté de la personne qui en fait l'objet. Les travailleurs dont la pratique s'initie par une contrainte judiciaire, administrative ou médicale, connaissent les résistances et contradictions qui découlent de cette situation triangulaire, apparemment limpide sur le plan des rôles convenus de chacun, mais combien ardue et malaisée à jouer pour chacun des protagonistes. » (Hardy, 2016, p. 16)

Les professionnel·le·s du travail social tentent de répondre à la demande du mandant qui est de faire changer la personne. De plus, il serait souhaitable que l'accompagné·e fasse preuve de volontarisme et de spontanéité dans la démarche. Cependant, il est question là d'une injonction paradoxale dans le sens où : « Il va de soi que la spontanéité est naturelle et ne peut donc ni être commandée ni même provoquée. » (Hardy, 2016, p. 20)

Guy Hardy s'appuie sur les recherches de Paul Watzlawick, un psychologue autrichien, psychothérapeute et sociologue, pour expliquer et donner sa définition des injonctions paradoxales souvent rencontrées dans les situations d'aide contrainte. « Ayant des répercussions très particulières, les injonctions paradoxales présentent une structure invariante : « On impose la règle selon laquelle un comportement doit être spontané et non soumis à une règle. Cette règle stipule ainsi que la soumission à une règle constitue une conduite inadmissible, puisque la bonne conduite devrait connaître une libre motivation interne » (Watzlawick & coll., 1975). » (Hardy, 2016, p. 21)

Guy Hardy relève qu'il existe certaines conséquences faisant suite à l'aide contrainte, comme notamment « les injonctions paradoxales ». L'auteur relève que les bénéficiaires peuvent adopter trois différentes postures pour faire face à l'aide contrainte. La première de ces postures consiste à refuser l'aide et se replier :

« Première alternative : le refus ou le repli. [...] La position de refus risque, pour les personnes objets de l'injonction d'aide, de conduire à un effet inverse de celui souhaité. En effet, les hypothèses et conclusions qui ont conduit à vouloir qu'ils veuillent de l'aide se trouvent paradoxalement renforcées sinon confirmées. » (Hardy, 2016, p. 31)

Contrairement à la première posture, la seconde consiste à adhérer à la situation d'aide. Dans ce cas de figure, la personne va accepter l'aide et comprendre le sens de celle-ci, elle va donc initier un mouvement de sa personne pour aller toucher une situation de « mieux-être » :

« Deuxième alternative : l'adhésion. [...] Soit ils reconnaissent, a posteriori, avoir conscience de leur problème et demandent de l'aide (la décision de l'autorité ne viendrait jouer ici qu'un rôle de déclencheur, de soutien à une démarche qu'ils voulaient poser mais qu'ils n'arrivaient pas à concrétiser, n'étant pas dans les conditions adéquates). L'intervention de l'autorité est alors un coup de semonce et/ou un tremplin ; soit [...] ils en arrivent « à épouser la « construction » de l'envoyeur, se découvrent un problème et finissent par demander l'aide ». (Hardy, 2016, p. 32)

Enfin, la troisième posture consiste à adhérer stratégiquement au projet d'aide proposé. La personne accompagnée feint le fait que la démarche lui est utile et profitable pour gagner du

temps et de l'énergie. Ainsi, elle s'économise et garde le contrôle général de la situation dans une sorte de « jeu de mensonge » en veillant à ce que ses actes et ses dires corroborent au projet :

« Troisième alternative : l'adhésion « stratégique » [...] Stratégiquement, ils « jouent un jeu » : ils adhèrent à l'injonction et par la suite se montrent suffisamment complices de l'aidant en « construisant » une problématique qui l'agrée et qui est conforme à son épistémologie, avec le souci de le conforter dans son sentiment de leur prodiguer l'aide nécessaire. [...] Il s'agira de contrôler les « vérités » à dire à l'intervenant, de telle manière que celles-ci ne se retournent pas contre eux. » (Hardy, 2016, p. 32)

En résumé, le placement sous aide contrainte limite les bénéficiaires dans leur choix d'adhérer ou non au processus d'aide suggéré. Effectivement, au vu des situations rencontrées par ces personnes et leur difficulté éventuelle à mobiliser de nouvelles ressources, ces dernières se voient souvent contraintes d'obtempérer :

« Comme le savent l'ensemble des travailleurs psycho-médico-sociaux qui œuvrent sous contrainte, l'enjeu pour les personnes incriminées est souvent si vital (refus d'une libération conditionnelle, emprisonnement, internement, placement, éclatement de la cellule familiale...) que choisir entre refuser d'obtempérer ou, au contraire, adhérer à l'injonction d'aide (qu'il s'agisse de jouer à adhérer ou adhérer vraiment) est illusoire. En vérité, vu l'enjeu, ils n'ont guère d'autre choix que de se soumettre à l'aide contrainte. (Hardy, 2016, p. 34)

3.3.2 L'INSTITUTION SERAIT-ELLE UN SYSTÈME QUI GÉNÈRE DE LA VIOLENCE SYMBOLIQUE ?

Roland Coenen affirme que, malgré ce que nous pouvons imaginer mettre en place, toutes les institutions génèrent une forme de violence, car elles ont « une tendance naturelle au conformisme et à la punition » (2011, p. 1) et ce pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, personne ne choisit l'équipe de professionnel-le-s avec qui elle ou il travaille. Il y a de ce fait, naturellement, des personnes avec qui il ou elle aura plus d'atomes crochus que d'autres. Malgré ce « non-choix », les professionnel-le-s doivent pourtant former une équipe, avec une coalition. Pourtant, leurs valeurs, leur morale, leur histoire professionnelle et personnelle ainsi que leur conception de l'accompagnement éducatif sont sans doute différentes. (Coenen, 2011)

Roland Coenen (2011) met le doigt également sur la réalité suivante : il est difficile, pour tout un chacun, d'aimer quelqu'un que l'on n'a pas choisi. Effectivement, plusieurs éléments sont à percevoir notamment autour des placements de jeunes en institution. Souvent, ce sont les responsables des institutions qui mènent les entretiens d'admission et pas l'équipe éducative qui sera amenée à travailler avec la ou le jeune. De plus, il est vrai que les institutions peuvent se voir confrontées à la nécessité de remplir leurs lits pour des questions de rentabilité voire même de réputation.

Les jeunes sont confronté·e·s à d'autres réalités. Outre le fait qu'elles et ils sont extrait·e·s de leur environnement familial, rentrant alors dans un modèle d'aide contrainte, des difficultés dans la relation à autrui sont fréquemment constatées, ce qui semble être un point central pour Roland Coenen. Il est donc difficile pour elles et eux de changer de contexte et de s'ouvrir à celui-ci :

« Or, ces enfants en difficultés sont, le plus généralement, en difficulté dans la relation aux autres, aux adultes, aux images d'autorité, en difficulté avec le lien affectif et ses représentations mentales, et nécessitent tous une reconstruction de la confiance, de l'assurance, de l'estime de soi, qu'il est impossible

de donner sans l'installation de relations affectives nouées avec les adultes. Et cela prend forcément du temps ! Il est difficile d'aimer quelqu'un qu'on n'a pas choisi ! » (Coenen, 2011, p. 24)

Pour ce qui est de l'accompagnement par les professionnel·le·s, l'empathie est fondamental mais prend aussi du temps. Celle-ci permettra par la suite d'établir un lien avec l'adolescent·e placé·e :

« La production d'empathie est un processus qui exige un temps naturel, accompagné d'explications et d'hypothèses, qui facilite l'émergence du nécessaire sentiment d'empathie professionnelle, lequel est fondateur du lien éducatif, indispensable à l'éducation. Or s'il est difficile d'aimer quelqu'un qu'on a pas choisi [...] il est plus difficile encore de chercher à aimer, voire seulement apprécier, des personnalités qui se caractérisent de plus en plus souvent par une fermeture à la relation d'aide, des comportements agressifs, évitants, aversifs. Et, si nous voulons y arriver force nous est de constater que nous avons besoin de comprendre, d'accepter, de tolérer, et d'appivoiser. Et tout cela exige un temps indispensable qui nécessitera d'accepter, pendant un moment au moins, la violence inévitable de ces jeunes qui ont également du mal à aimer ces éducateurs qu'ils n'ont pas choisis ! » (Coenen, 2011, p. 24)

Comme mentionné au-dessus, les institutions peuvent être des lieux violents pour les jeunes accompagné·e·s comme pour les professionnel·le·s. En effet, pour les équipes éducatives, il semblerait que le manque de supervision, de moment d'échanges et d'analyse de cas fasse augmenter un sentiment d'hostilité chez les professionnel·le·s du monde éducatif. Il y a plusieurs types de violence qui renforcent le sentiment d'insécurité dans ces groupes de professionnel·le·s qui se retrouvent à faire bataille commune par non-choix. Parmi ces violences, Roland Coenen (2011) retiendra notamment la violence avérée ou soupçonnée de certain·e·s jeunes accueilli·e·s, la violence appartenant aux équipes éducatives contraintes d'agir au quotidien ensemble et de faire face à leurs émotions, la difficulté pour les professionnel·le·s de se protéger et de se mettre à l'écart de certaines situations remuantes, l'impossibilité de travailler seul·e, l'usure des personnes de tous les systèmes institutionnels, etc.

Ensuite, travailler avec des adolescent·e·s difficiles peut régulièrement engendrer un sentiment de peur chez le personnel les accompagnant. Maîtriser le cadre et la norme semble alors fondamental pour les éducateurs et éducatrices. Plusieurs corps de métiers collaborent régulièrement ensemble, c'est le cas notamment du personnel éducatif et du personnel de soin. Les professionnel·le·s de ces deux approches, pourtant complémentaires, peuvent éprouver de grandes difficultés à se comprendre mutuellement, ce qui donne souvent une impression de groupes rivaux. Alors que le personnel éducatif est plongé dans l'action et a besoin de savoir ce qu'il doit faire et comment il doit agir dans des situations précises, pour protéger son intégrité ou interagir adéquatement avec le groupe de personnes accompagnées, les psychiatres et psychologues peuvent offrir des aides dont la mise en place prend du temps. En effet, ces derniers disposent d'un regard différent sur les situations et peuvent apporter des éléments permettant aux équipes éducatives d'observer les situations avec d'autres lunettes, de réorienter les pistes de réflexions. Cependant, ils ne peuvent souvent pas donner de marche à suivre éducative claire et précise. Alors, le personnel éducatif reste plongé dans une sorte d'insécurité constante face à des groupes qui peuvent être violents. C'est souvent pour ces raisons que, dans les équipes pluridisciplinaires, les psychologues et les psychiatres sont catégorisé·e·s comme étant des personnes se confortant dans leur confort de bureau, loin de la réalité du terrain et qu'ils ou elles sont rarement écouté·e·s et pris·es en compte par les équipes éducatives. Pour les équipes de soin, ce besoin de sécurité constant des éducateurs ou éducatrices peut être perçu comme une rigidité incertaine émanant de professionnel·le·s peu qualifié·e·s. (Coenen, 2011)

Puis, les jeunes catégorisé·e·s comme « difficiles » sont régulièrement pointés du doigt par les équipes éducatives car elles ou ils représentent une menace pour l'équilibre du groupe :

« Un jeune qui va mal, qui exprime son malaise par la violence, la transgression, n'est plus vu comme un individu à aider, mais comme une menace à éteindre. Et, très malheureusement, les défenses naturelles du système éducatif se trouvent assez souvent justifiées par les logiques judiciaires dont la fonction première reste la répression - ou pire encore : par des philosophies psychologiques classiques qui n'analysent les comportements qu'en termes de pathologies ! Un adolescent qui pose de gros problèmes finit assez souvent sa carrière sous les étiquettes de "psychopathe" ; "hystérique" ; "tout puissant" ; "pervers" ; "adolescent difficile", "incassable" ; ou simplement "opposant et de mauvaise volonté". » (Coenen, 2011, p. 26)

De l'autre côté, les jeunes ne posant pas de problèmes éducatifs majeurs ont tendance à ne pas bénéficier de la même attention que celles et ceux susmentionné·e·s. En effet, les équipes éducatives passent la majeure partie de leur temps de réflexion et de discussion à épiloguer autour de situations de jeunes « difficiles » qui engendrent peur et colère chez les professionnel·le·s. De ce fait, les situations et décisions concernant les jeunes plus « tranquilles » seront abordées de manières rapides et abrégées, comme si cela n'avait pas réellement d'importance :

« La tendance naturelle des équipes éducatives à se protéger de ce qui les menace les conduit donc, fort inévitablement, à chercher l'extinction des problématiques violentes ou transgressives, en ne voyant plus que les problèmes, et en ne repérant plus ce qui, simplement, va bien. Cette dynamique est, hélas, au détriment de ces jeunes qui vont bien, lesquels comprennent parfois dramatiquement qu'il faut aller mal pour qu'on s'intéresse à eux. » (Coenen, 2011, p. 27)

Dans les équipes éducatives, chacun·e est différent. Un des moyens permettant de réduire les divergences pouvant être rencontrées est inévitablement de tenter de maîtriser l'insécurité omniprésente dans toute institution par le renforcement du cadre ou de la règle :

« Et, voilà tout à coup, que la fabrication commune d'un règlement d'ordre intérieur nous apparaît soudain comme une nécessité fondatrice et organisatrice. Et la chose n'est pas banale car, outre le fait de baliser le quotidien de l'institution, le règlement va d'abord et avant tout servir d'unisson, d'organisateur des pratiques éducatives, et de "réducteur de nos différences". Le règlement sera donc, avant toute chose, un instrument pratique qui éteindra nos divergences de styles, qui exigera que nous fassions les mêmes choses, que nous organisions les journées d'une même façon, que nous répondions aux actes par les mêmes recettes, et que nous travaillions aux mêmes défenses collectives. » (Coenen, 2011, p. 28)

Le fait que les équipes éducatives érigent des règlements stricts appauvrit la marge de manœuvre des éducateurs et éducatrices. Les règlements stricts, à appliquer à la lettre, sont dangereux dans le sens où ils permettent aux professionnel·le·s de croire que toutes les situations similaires sont en réalité identiques et qu'elles méritent la même réponse. Ce type de règlement est de ce fait impersonnel et ne donne naissance qu'à des gestes et actions protocolé·e·s et stéréotypé·e·s. De plus, lorsqu'un membre de l'équipe ne suivra pas ce règlement à la lettre, il sera alors perçu différemment par les jeunes accompagné·e·s, comme quelqu'un de plus souple, comme un·e allié·e. Cela risque d'engendrer un clivage dans l'équipe, entre les « gentil·le·s » et les « méchant·e·s » éducateurs ou éducatrices et à la longue ne servira ni à l'individu en question, ni aux jeunes, ni à l'équipe éducative. (Coenen, 2011)

Il est donc important de garder à l'esprit que « la contenance de la violence ne se fait jamais par la quantité d'actes répressifs, mais par la qualité d'actes affectifs qui donnent sens à l'existence et à l'avenir. » (Coenen, 2011, p. 28). Pour arriver à cela, l'institution se doit de favoriser la cohérence

interpersonnelle des différents acteurs ou actrices de l'institution en imposant des moments d'échanges, où chacun·e peut découvrir l'autre, l'accepter et trouver ensemble des solutions communes pour le bien des adultes et des jeunes. En apprenant à se connaître et à se faire confiance, la violence entre adultes diminue et fait aussi diminuer celle des jeunes. De ce fait, selon Roland Coenen, il semblerait que la cohérence et la qualité des rapports entretenus entre les différent·e·s professionnel·le·s toutes spécialisations confondues influencent le caractère éducatif de l'institution ainsi que la quantité de règles régnant en son sein. « *En somme, la quantité de règles et de punitions se révèle comme un baromètre institutionnel qui signale l'état de santé ou de dépression qui existe dans les relations entre les différents niveaux d'organisation institutionnelle.* » (Coenen, 2011, p. 29)

Roland Coenen invite à se questionner et à repenser la manière dont les systèmes institutionnels fonctionnent. Selon lui, le fait de bannir la punition et le renvoi des jeunes ne permettront pas à eux seuls de proposer un accompagnement idéal. Pour ce faire, il est tout un travail réflexif et de prise de conscience que les équipes doivent entreprendre sur leurs postures et les attentes institutionnelles. Roland Coenen explique que toute institution d'ordre social a pour but de réduire l'écart entre les personnes placées et les attentes sociétales ainsi que de permettre d'inscrire et d'insérer ces personnes dans la société. Pour y parvenir, les institutions tentent de façonner les personnes accompagnées pour qu'elles puissent correspondre aux normes. Cette action s'opère fréquemment par l'usage d'un pouvoir de l'institution sur l'usagé·e :

« Il ne suffit pas de supprimer la punition et le chantage au renvoi pour que les institutions deviennent des havres de paix et de sécurité. Toutefois, il est de notre devoir de savoir que toutes nos institutions, quelles qu'elles soient, aussi bonnes qu'elles puissent être par moments, auront toujours une tendance naturelle à exiger la soumission aux règles, et à produire les simplifications éducatives engendrées par ces mêmes règles. La mission fondamentale des institutions est de bâtir les adultes et les parents de demain, en essayant que ces parents ne replacent pas, à leur tour, leurs enfants dans des institutions. » (Coenen, 2011, p. 29)

Pour Roland Coenen, les institutions sociales visent à responsabiliser les personnes accompagnées en les aidant à briser le schéma dans lequel elles se situent. En réussissant à les extraire de ce modèle préjudiciable, il est possible de relancer ces personnes dans un cycle plus sain pour et avec les générations à venir. Pour ce faire, il semble nécessaire que toute violence soit bannie de l'accompagnement pour faire place à des méthodes et approches éducatives plaçant les bénéficiaires au centre et faisant sens pour celles-ci et ceux-ci :

Notre mission centrale reste de briser le cycle infernal de la reproduction générationnelle des dysfonctionnements, et de permettre à ces enfants aux parcours brisés d'acquérir une autonomie qui leur fera faire l'économie des systèmes sociaux que nous sommes. Or, cet objectif ne se réalise que par l'épanouissement des personnalités, la résolution des difficultés post traumatiques, la rénovation des liens d'attachement, l'intégration de modèles affectifs performants et la compréhension de l'histoire familiale. Aucun de ces objectifs ne peut être atteint par l'application d'un règlement, par le rappel à la loi, ou par le chantage à l'exclusion. Pour atteindre ses buts, une institution éducative doit, en permanence, lutter contre sa violence interne, toujours inhérente à son fonctionnement spécifique, en se dotant de méthodologie qui aident les adultes à se comprendre les uns les autres, et à comprendre les difficultés des enfants et adolescents qu'ils ont à aider, soigner, améliorer. » (Coenen, 2011, pp. 29-30)

Finalement, Roland Coenen affirme que répondre à la mission citée ci-dessus reste une tâche complexe à accomplir pour les intervenant·e·s. Ainsi, il est tout aussi important que l'institution prenne soin du personnel qu'elle emploie autant que de ses bénéficiaires, car le bien-être des adultes influence celui des enfants et adolescent·e·s :

« Lutter contre la tendance naturelle des systèmes éducatifs à produire des simplifications punitives et réglementaires, est un travail constant, certes épuisant, mais valorisant lorsqu'il n'oublie pas de tenir en compte le confort et les liens des adultes dans la méthodologie qu'il développe. Car, que nous le voulions ou non, il est un axiome que familles et institutions ne pourront jamais facilement contourner : « Si les adultes ne sont pas heureux, il y a peu de chances que les enfants le soient. ». » (Coenen, 2011, p. 30)

D'après nos lectures de Roland Coenen, nous comprenons que le risque de toute institution serait alors de basculer dans ce qu'Erwing Goffman (1968), un sociologue et linguiste américain, définit comme une institution totalitaire. Effectivement, ce dernier parle de placement dans des institutions représentant des systèmes isolés, sur-réglémentés impliquant une emprise constante et pesante du personnel éducatif en position de contrôle absolu sur les bénéficiaires. Ainsi, il n'est pas question, dans ces institutions, d'individualiser l'accompagnement. En quelque sorte, ces institutions permettent uniquement aux résident·e·s d'être formaté·e·s sous la pression de celles-ci.

« On peut définir une institution totalitaire (total institution) comme un lieu de résidence et de travail où grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées. [...] La caractéristique essentielle des institutions totalitaires est qu'elles appliquent à l'homme un traitement collectif conforme à un système d'organisation bureaucratique qui prend en charge tous ses besoins, quelles que soient en l'occurrence la nécessité ou l'efficacité de ce système. » (Goffman, 1968, pp. 41-48)

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons faire le lien entre ce qu'Erwing Goffman (1968) définit comme étant une institution totalitaire et ce que Michel Foucault (1976), philosophe français, appelle les institutions disciplinaires. Ce dernier se penche également sur la question de l'isolement mais aussi sur celle de la contrainte morale des personnes privées de leur liberté. Cette emprise aurait pour but que les individus se soumettent et soient (re)formatés. C'est en quelque sorte comme si ces institutions voulaient procéder à une réinitialisation du système interne de l'individu afin de le rendre à nouveau conforme.

Les caractéristiques des institutions totalitaires et disciplinaires reflètent ce à quoi Roland Coenen (2011) tente de nous rendre vigilant·e·s dans le choix de la posture et du modèle d'accompagnement. En effet, le risque est de basculer dans une institution possédant les pleins pouvoirs, déshumanisant et uniformisant la relation aux bénéficiaires. Le risque semble plus élevé encore lorsque les institutions et les équipes de professionnel·le·s doivent faire face à des profils et personnalités complexes, défiant la relation d'aide et d'autorité.

3.3.3 QUI SONT LES JEUNES DITS « INCASABLES » ?

Une de nos hypothèses, exposées précédemment, était que le profil des jeunes accueilli·e·s en institution pouvait avoir une influence sur la manière dont les professionnel·le·s travaillent avec elles et eux en utilisant la sanction ou la punition. De ce fait, nous avons cherché à savoir qui étaient les jeunes considéré·e·s comme « incasables » par les travailleurs et travailleuses sociales et quelles étaient leurs caractéristiques. Pour ce faire, nous avons utilisé une enquête française de 2009, commanditée et financée par l'Observatoire national de l'enfance en danger (Oned). Jean-Yves Barreyre et Patricia Fiacre, membres du Comité de direction du CREAI (Centre Régional d'Etudes d'Actions et d'Informations en faveur de personnes en situation de vulnérabilité) soulignent la difficulté à trouver une définition précise et exacte au sujet des jeunes « incasables ».

Cependant, ces auteur·e·s semblent insister sur le fait que la catégorisation de la ou du jeune « incasable » se fait du point de vue des institutions :

« Le terme « incasable », qui a émergé à la fin du XXe siècle, n'est doté, à notre connaissance, d'aucune définition précise ou admise par la communauté scientifique. Il est utilisé par les professionnels de terrain pour désigner des situations d'enfants ou de jeunes en danger qui posent problème aux institutions sanitaires et sociales. » (Barreyre & Fiacre, 2009, p. 80).

Grâce à cette citation, nous pouvons nous apercevoir que cette expression a émergé récemment et n'est pas dotée d'une définition claire et précise ; elle est utilisée dans le « jargon » des professionnel·le·s du travail social. Toutefois, il semblerait que cette « étiquette » soit attribuée à des jeunes dont : *« Les caractéristiques et les besoins spécifiques relèvent, en général, de plusieurs modes de prise en charge (sanitaire, sociale, médico-sociale et judiciaire) et qui, le plus souvent, ont mis à l'épreuve, voire en échec, des équipes professionnelles successives. » (Barreyre & Fiacre, 2009, p. 80).*

En plus de la nécessité pour ces jeunes de bénéficier d'un accompagnement pluridisciplinaire, il semblerait que ces jeunes aient tendance à mettre à mal le contexte institutionnel dans lequel elles et ils sont placé·e·s ou évoluent. Les professionnel·le·s les qualifient « d'incasables » lorsque les stratégies éducatives mises en place ont tendance à fréquemment échouer si bien que les équipes éducatives peuvent avoir l'impression de ne plus avoir de ressources et d'avoir tout essayé. *« Ces échecs successifs amènent ces derniers à catégoriser ces jeunes comme « incasables », c'est-à-dire « inintégrables » à une quelconque stratégie d'intervention, rétifs à tout projet d'action les concernant. » (Barreyre & Fiacre, 2009, p. 81).*

Certaines caractéristiques attribuées aux jeunes dit·e·s « incasables » peuvent se retrouver chez d'autres jeunes institutionnalisés·e·s. La différence la plus marquée est que *« pour la plupart, les réponses institutionnelles n'ont pas abouti à des ruptures, à des rejets ni à des échecs, comme c'est le cas dans les situations d'« incasabilité » » (Barreyre & Fiacre, 2009, p. 81).* En effet, le profil que dressent les professionnel·le·s interrogé·e·s dans cette étude au sujet des jeunes « incasables » s'appuie sur différents critères récurrents tels que : les placements multiples qui ont pour point commun l'échec ; des propositions institutionnelles non-adéquates pour ces jeunes ; des fugues et des comportements violents de la part des jeunes en question ; de possibles problèmes de santé mentale. Afin d'expliquer ce qui fait que les jeunes « incasables » en arrivent là, les professionnel·le·s interrogé·e·s dans l'étude présentée par ces auteur·e·s observent les éléments suivants : l'intervention de la protection de l'enfance dans la vie du jeune ; des traumatismes graves (décès dans la famille, rejet des parents, violence, sévices sexuels, etc.) ; une tendance à la fuite dans les situations (souvent en lien avec les traumatismes vécus) ; des difficultés voire des ruptures scolaires ; des besoins d'accompagnements médico-sociaux et sanitaires. De plus, l'étude des parcours des jeunes a mené les chercheurs et chercheuses à :

« [...] établir un lien entre les manifestations des jeunes qui les rendent « incasables » (en raison de comportements violents, de fugues, d'autoagressions, etc.) et la souffrance qu'ils supportent. Parfois ils agissent à des dates anniversaires (du premier placement par exemple), à la suite d'événements personnels (un nouveau rejet de la part des parents) ou de faits anodins pour l'observateur extérieur (un conflit avec un jeune) mais aussi quelques fois lors de circonstances du travail social (le départ à la retraite de l'assistante familiale) ou de prises de décision les concernant (un éloignement), autant de faits qui réactivent chez eux une souffrance intacte. » (Barreyre & Fiacre, 2009, p. 85)

Ce type de comportements place les professionnel·le·s qui accompagnent ces jeunes dans des situations délicates. En effet, les professionnel·le·s, confronté·e·s à des comportements d'auto- ou d'hétéro-agressivité, à des fugues à répétition, à des épisodes de décompensation ou à l'isolement,

ont tendance à passer le relais à des institutions d'ordre psychiatrique. On en « oublie » que ces comportements peuvent être une réactivation des blessures du passé comme par réaction à une douleur ingérable. Enfin, cette manière de procéder peut également être perçue comme une démission momentanée ou durable de l'institution qui pourrait encore accentuer les difficultés du jeune à appréhender sa situation et complexifier encore sa relation avec les adultes. (Barreyre & Fiacre, 2009)

Les situations « d'incapacité » des jeunes sont à comprendre selon plusieurs regards. Effectivement, il n'est pas rare que jeunes, familles et professionnel·le·s ne profitent pas de la même lecture de ces dernières. Jean-Yves Barreyre et Patricia Fiacre émettent l'hypothèse que : « L'« incapacité » serait parfois liée à une non-lecture de la souffrance initiale et de son développement tout au long du parcours. ». (Barreyre & Fiacre, 2009, p. 85). Les raisons principales sont que la ou le jeune est confronté·e à des situations qui peuvent parfois être compliquées, elle ou il doit faire face à ses ressentis et n'arrive ou ne veut pas forcément en faire part de manière claire et précise. Les autorités compétentes peuvent intervenir à différents moments de la vie de la ou du jeune et prendre les mesures nécessaires à son bien-être. Ces mesures peuvent être vécues de manières différentes en fonction de la façon dont s'est passée la séparation avec le milieu familial. De ce fait, cela va à la fois influencer les jeunes dans leur relation à leur famille et aux professionnel·le·s. De l'autre côté, cela va influencer également les parents dans leur relation aux professionnel·le·s et dans la relation à leur·s enfant·s placé·s. Les professionnel·le·s, quant à elles et eux, ont connaissance d'une partie de la situation et interviennent uniquement lorsque le problème semble déclaré et peuvent difficilement travailler en amont de celui-ci. Afin d'accompagner adéquatement les jeunes, il semble donc essentiel de comprendre le contexte du placement initial. (Barreyre & Fiacre, 2009)

Pour conclure, il semble primordial de se pencher sur l'anamnèse de la ou du jeune et de son placement pour comprendre quels sont les enjeux et pour pouvoir mettre du sens derrière les comportements des adolescent·e·s catégorisé·e·s comme « incapables ». (Barreyre & Fiacre, 2009)

3.4 L'ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF : QUELS CRITÈRES A PRENDRE EN COMPTE ?

Au fil de ce chapitre, nous avons souhaité nous pencher sur les caractéristiques de l'adolescence en explorant des notions telles que le développement identitaire, l'affectivité et la normativité dans les relations entre les jeunes et les adultes ainsi que les pulsions survenant à l'âge de l'adolescence. Par la suite, nous nous intéressons cette fois-ci aux bases de l'accompagnement éducatif et ce en nous renseignant sur les différentes postures adoptables en tant que professionnel·le·s du travail social.

3.4.1 CHEZ LES ADOLESCENT·E·S

Maurice Nanchen, psychologue et thérapeute valaisan, nous parle dans son ouvrage de « *la métaphore du jardinier* » (Nanchen, 2002, p. 71). L'auteur utilise cette métaphore afin de clarifier les modèles éducatifs actuels. A travers celle-ci, il explique l'importance de l'équilibre à avoir entre l'axe affectif et l'axe normatif pour une éducation permettant le bon développement de l'enfant. Cependant, Maurice Nanchen (2002) souligne également que certains éléments, inhérent à la personnalité de l'enfant, ne pourront que peu ou pas être influencés par l'éducation donnée :

« Si pour l'éducation traditionnelle, l'action éducative s'apparentait fortement au travail du potier qui donne la bonne forme à l'objet qu'il veut créer, dans une perspective moderne l'éducation correspond plutôt à celui du jardinier ou de l'horticulteur, qui sait que le programme de croissance est dans la plante, donc absolument hors de portée. Tout son pouvoir pour influencer son développement ne réside que dans l'aménagement d'un environnement qui va interagir avec cette plante. » (Nanchen, 2002, p. 71)

Nous comprenons donc que les parents, comme tout système éducatif, peuvent évidemment influencer l'individu en adaptant le contexte à ses caractéristiques et ses besoins pour l'aider et le faire évoluer de manière favorable. Ainsi, les parents ou les accompagnant·e·s peuvent apporter de l'amour, de l'attention et de la bienveillance à l'enfant pour qu'elle ou il se sente en sécurité dans ses relations et qu'elle ou il puisse avoir les ressources nécessaires lui permettant d'explorer le monde.

« Par exemple, s'agissant d'un jeune abricotier, il peut décider de lui fournir tout ce dont il a besoin : aérer la terre, l'enrichir si nécessaire, donner de l'eau en suffisance, veiller à ce qu'il y ait assez de lumière – au besoin en espaçant les plantations voisines -, disperser des produits insecticides, allumer des « chauffeuses » en cas de gel, etc. En aménageant l'environnement en fonction des besoins de l'arbre, on voit l'analogie avec l'axe affectif. » (Nanchen, 2002, p. 71)

Cependant, dans certaines situations, il peut arriver que certaines personnes accompagnant les enfants ou adolescent·e·s manquent de ressources nécessaires au développement optimal de ces jeunes. Par conséquent, ces dernières et derniers sont amenés à faire leurs armes seuls, face aux difficultés de la vie. *« Il peut aussi décider, pour des raisons financières, qu'il n'interviendra presque pas, autrement dit que l'arbuste devra se battre tout seul contre les éléments. » (Nanchen, 2002, p. 71)*

Selon l'auteur et sa métaphore, les parents ou les intervenant·e·s peuvent également choisir d'imposer des règles et conditions qui leur semblent nécessaires pour la croissance de la ou du jeune. Cela a comme intérêt de montrer aux enfants et adolescent·e·s qu'elles et ils sont encadré·e·s et que des personnes se soucient d'elles et eux, bien que cela génère de la frustration parfois :

« Autre possibilité : il peut enfoncer un tuteur près du tronc et l'y attacher, afin d'imposer une croissance rigoureusement verticale. Ou encore, couper certaines pousses pour en privilégier d'autres qui correspondent mieux à son projet. Dans ces exemples, où des contraintes sont imposées à l'abricotier, on perçoit l'analogie avec l'axe normatif. » (Nanchen, 2002, p. 71)

Ce que nous retenons des propos de l'auteur est qu'en proposant à l'enfant un cadre à la fois contraignant et aimant, parents et professionnel·le·s offrent à la fois aux jeunes la possibilité de développer des ressources internes telles que la confiance dans les personnes significatives et l'estime de soi et d'autre part la capacité de savoir se battre dans la vie et « d'encaisser » sans trop de dégâts les frustrations quotidiennes.

« Mais l'histoire n'est pas finie : au cours d'une violente tempête de neige, grâce au tuteur solide qui le flanquât, l'arbuste n'a été ni déraciné par le vent, ni écrasé sous la masse de neige, tout comme l'enfant peut se trouver un jour vaillant et solide face aux circonstances impitoyables qu'il va rencontrer dans la vie, ceci grâce aux contraintes que lui a imposées son éducation. » (Nanchen, 2002, pp. 71-72)

A travers la métaphore proposée par cet auteur, nous comprenons qu'une plante, au même titre qu'un·e enfant, a besoin à la fois d'amour et de protection que de normes, de repères et de règles pour grandir, s'épanouir et pouvoir affronter les aléas de la vie. Toutefois, selon l'auteur, il est important de garder à l'esprit que chaque individu possède des caractéristiques qui lui sont

propres. De ce fait, chacun-e des protagonistes d'une relation éducative va s'inter-influencer sans pour autant pouvoir changer et révolutionner les particularités de l'autre ou de soi-même :

« Les parents pensent souvent qu'ils sont complètement à l'origine de ce qu'il advient de leur enfant, ce qui suscite une inquiétude et une culpabilité de mauvais aloi. En réalité, le processus éducatif est une co-construction entre les particularités de l'enfant et les stratégies éducatives de ses parents, c'est-à-dire une suite ininterrompue de messages et de réponses qui s'influencent de manière circulaire. » (Nanchen, 2002, p. 72)

Suite à la prise en compte de cette métaphore mettant en exergue l'importance de l'équilibre entre l'axe affectif et normatif chez les enfants et adolescent-e-s, nous avons choisi de nous intéresser au développement identitaire de l'adolescent-e occidental-e. Il s'agit de comprendre les grands changements qui s'opèrent à cette période de vie et aussi le regard que ces jeunes portent sur le monde.

« L'adolescence est autant un âge de la vie biologiquement défini qu'une construction culturelle et intellectuelle propre aux sociétés occidentales modernes. Etymologiquement, le terme d'« adolescent » désigne celui qui est en train de grandir, par opposition à l'« adulte », dont la croissance est achevée. L'attention portée aux adolescents varie d'une société à l'autre : anthropologues et historiens s'emploient pour la plupart à mettre à jour la contingence de la notion d'« adolescence ». (Ministère de la Justice, 2015, p. 19)

La période de l'adolescence semble présenter deux principales caractéristiques composant la personnalité des jeunes en question : leur narcissisme et les relations qu'elles et ils entretiennent avec leur environnement. Ces deux axes, très présents durant cette période de vie, ont une influence paradoxale sur l'individu. En effet, dans cette période de changement et d'insécurité, l'adolescent-e est à la recherche de son indépendance, mais doit parallèlement faire face à ses fragilités, ce qui rend ses relations avec son environnement complexes et conflictuelles.

« Les relations dont l'adolescent a besoin pour se construire en tant que sujet équivalent donc à ce qui menace la construction de son identité. Le basculement vers la créativité ou la destructivité dépend de ses propres ressources narcissiques, de l'estime de soi et aussi de la qualité des rencontres avec des personnes significatives de son entourage. Les effets du paradoxe varient donc en fonction de la confiance que les adolescents accordent à leurs capacités individuelles et leurs appuis relationnels. La majorité des adolescents n'ont pas de raisons de douter de leurs forces ni de la qualité des liens avec leur environnement : le paradoxe est résolu sans réelle difficulté à la faveur de comportements exploratoires et créatifs. Les prises de risque telles que le tabagisme, l'alcoolisation ou les excès de vitesse font alors partie du développement normal de l'adolescent. » (Ministère de la Justice, 2015, p. 20)

Nous avons vu, grâce à la citation du dessus, que les adolescent-e-s ont besoin de stabilité dans leur environnement. Cependant, malgré cela, il n'est pas rare d'observer que les jeunes adoptent des comportements à risques car la société actuelle laisse une grande marge de manœuvre dans la construction de l'identité de ses membres ce qui peut provoquer incertitudes et manques de repères chez celles-ci et ceux-ci. A terme, si les individus n'ont pas bénéficié d'une enfance stable et sécurisante, cela peut provoquer de l'instabilité chez ces derniers et les conduites à risques – censées être temporaires et bénignes – peuvent déboucher vers des « comportements destructeurs » :

La société contemporaine qui paraît proposer tout le champ des possibles accentue cependant la difficulté des choix que doivent opérer les adolescents et accroît chez eux des moments de doute, de flottements, de vulnérabilité sociale. Et si la confiance vient à manquer, une minorité d'adolescents développeront des comportements destructeurs cumulant plusieurs prises de risque : prise intensive de

drogue, rapports sexuels non protégés, fugue, tentative de suicide, anorexie, automutilation. Ces troubles de l'agir révèlent généralement les fragilités psychiques antérieures et les vicissitudes des premiers liens. Ils relèvent rarement de la pathologie. » (Ministère de la Justice, 2015, p. 20)

La majeure partie des comportements déviants ayant lieu à l'âge adolescent sont biologiquement explicables car ils apparaissent au moment où le cerveau de l'adolescent·e est en pleine restructuration. Durant cette période, l'adolescent·e se retrouve dans une phase où un déséquilibre se fait sentir entre le besoin de répondre à ses pulsions qui est très élevé et sa capacité à prendre en compte la norme qui est affaiblie. En effet, une étude menée par le Ministère de la Justice français exprime le fait que bien que conscient·e des risques et conséquences de ses actes, l'adolescent·e aura tendance à réaliser ses désirs et envies quoiqu'il en coûte car pris dans la situation, elle ou il est incapable de rationaliser.

« Ces actes peuvent, selon les cas, constituer des accidents de parcours, des transgressions liées à des circonstances particulières (une tension liée à un évènement familial ou scolaire, l'entraînement d'un groupe, un malaise particulier). La plupart de ces actes se régulent de manière informelle. Cette délinquance est facilitée par la propension à la prise de risque qui s'explique chez les adolescents par un déséquilibre entre les fonctions cérébrales émotionnelles, qui tendent à la satisfaction immédiate et la prise de risque, et les fonctions rationnelles qui poussent à l'autorégulation. Déséquilibre mis en évidence par les recherches en neurobiologie et dont témoignent les résultats des enquêtes de délinquance autodéclarée montrant que, si le passage à l'acte délinquant est significativement lié au jugement porté sur la gravité du fait, la perception du risque d'être sanctionné n'influence pas significativement le comportement. » (Ministère de la Justice, 2015, p. 38)

S'ajoutant à l'incapacité de rationaliser dans les situations vécues, l'adolescent·e vit également avec un besoin de rempumer son égo. De ce fait, il est d'autant plus difficile pour un·e adolescent·e de rester sensé·e et mesuré·e dans des situations mettant à mal leur faille narcissique.

« Cette délinquance fréquente à l'adolescence s'explique également par une construction narcissique particulièrement sensible à cet âge : en réaction à un conflit ou une frustration, le passage à l'acte délinquant offre une voie de résolution en redonnant à l'adolescent « la possibilité d'une maîtrise active restaurant son narcissisme ». (Ministère de la Justice, 2015, p. 38)

De nombreux auteur·e·s ont également tenté de comprendre les raisons des prises de risques et le lien entretenu par les adolescent·e·s avec les normes. Marie-Line Félonneau, professeure en psychologie sociale et environnementale de l'Université de Bordeaux, et Lyda Lannegrand-Willems, professeure et directrice adjointe du Laboratoire de Psychologie de la même université, se sont intéressées à ces points à travers leurs recherches. Il en ressort que, durant l'adolescence, les transgressions permettent aux adultes en devenir de se mettre en marge face à des fonctionnements qu'elles et ils ne comprennent pas encore. N'ayant pas participé à la construction des règles auxquelles elles et ils sont soumis·e·s, les adolescent·e·s cherchent à les remettre en question et à terme essayent de trouver la place qui leur convient dans ce contexte. Ce processus permet une transition entre l'enfance et l'âge adulte.

« L'adolescence est une période de transgressions selon Coslin (1999, 2002), dans le sens où transgresser signifie « passer outre » (passer outre l'autorisation des parents, notamment). La transgression permettrait, à l'adolescent, de progresser, de rompre avec l'ordre parental et l'ordre social, de mettre en question aussi le monde adulte dans lequel il sera amené à s'insérer. » (Félonneau & Lannegrand-Willems, 2005, p. 696)

Selon elles, les adolescent·e·s sont également confronté·e·s à de nombreux questionnements en lien avec la place que le monde adulte est prêt à leur offrir et ce qu'elles et ils possèdent ou

pourraient posséder. C'est donc également en cherchant à comprendre leur place sur terre qu'elles et ils pourront développer leur propre identité personnelle :

« À un âge où il cherche avidement qui il est, la problématique fondamentale de l'adolescent, son interpellation cruciale s'avèrent en quelque sorte : quelle place m'accordez-vous au vivre ensemble ? Qui suis-je ? Derrière cette quête identitaire, ses comportements interpellent aussi la propriété : qu'est-ce qui est à moi ? Qu'est-ce qui est à l'autre ? » (Coslin, 2002, p. 14). Situés dans le contexte urbain de la confrontation des générations, ces questionnements sur la place de chacun sont particulièrement pertinents. » (Félonneau & Lannegrand-Willems, 2005, p. 696)

3.4.2 CHEZ LES PROFESSIONNEL·LE·S

Puisque notre questionnement porte sur l'accompagnement éducatif des professionnel·le·s, nous considérons nécessaire d'explorer et de clarifier certaines postures professionnelles adoptables dans la pratique du travail social.

Autrefois appelé prise en charge, le métier de travailleur et travailleuse social·e est aujourd'hui désigné comme un accompagnement au quotidien. Derrière ce changement de terme se cache un grand mouvement significatif. En effet, il y a encore quelques années, les bénéficiaires étaient pris·es en charge et étaient considéré·e·s comme de simples objets. Aujourd'hui, la vision a évolué et évolue encore. Le ou la bénéficiaire est perçu·e comme acteur ou actrice de sa vie et donc sujet·te. Le travailleur ou la travailleuse social·e a pour rôle d'accompagner la personne dans ses démarches quotidiennes en lui laissant un maximum de pouvoir d'agir. Maela Paul, Docteure en Science de l'Education, propose une définition imagée de ce qu'est un accompagnement :

« Pour initier cette réflexion, on peut se référer à la définition commune du verbe : « Se joindre à quelqu'un/pour aller où il va/en même temps que lui ». Cette définition nous enseigne que la relation est première « se joindre à quelqu'un », que la démarche est de l'ordre d'un mouvement qui se règle à partir de l'autre « pour aller où « il » va et que les deux avancent « de concert », c'est-à-dire « en même temps », « au même pas ». Il en résulte une définition minimale, accompagner c'est « être avec » et « aller vers » et des principes aux nombres de trois. Le premier est que de la mise en relation dépend la mise en chemin, le deuxième qu'il s'agit moins d'atteindre un résultat que de s'orienter « vers » c'est-à-dire de choisir une direction et le troisième que l'action (la marche, le pas, le cheminement) se règle sur autrui soit aller où « il » va et « en même temps » que lui ce qui suppose de l'accorder à celui que l'on accompagne. » (Paul, 2012, p. 14)

Dans l'accompagnement, la posture professionnelle est un facteur influençant la pratique éducative. Brigitte Portal, assistante sociale de formation et actuellement formatrice en travail social, cite la définition que propose Yann le Bossé, lui-même psychosociologue à l'Université de Laval à Québec et créateur du développement du pouvoir d'agir (DPA), au sujet de la posture professionnelle : « Attitude morale de quelqu'un. Synonymes : comportement, conduite. Ligne de conduite, disposition d'esprit à l'égard de l'exercice de la profession. Situation morale, politique, sociale, économique de quelqu'un. Synonyme : condition, état, position. » (Portal, 2012, p. 2)

A ce sujet, sont attendues plusieurs notions. Dans un premier temps, le ou la professionnel·le se doit d'avoir une posture éthique. Cela signifie que la personne doit avoir la capacité d'avoir l'esprit critique et réflexif. Elle ou il se pose les questions suivantes : « Pour qui je me prends ? Pour quoi je le prends ? A quel type de relation je collabore ? Et pour quel monde je travaille ? » (Paul, 2012, p. 16) En se questionnant ainsi, la ou le professionnel·le endosse une posture non-violente. Cela signifie que sont bannies la domination, l'humiliation, la manipulation, l'infantilisation, la répression et d'autres attitudes violentes. (Paul, 2012)

Ensuite, il est souhaité que la ou le professionnel·le du travail social adopte une place de « non-savant·e », c'est-à-dire de ne pas être en posture de toute puissance. L'accompagnement se réalise autour d'échange de savoir entre l'accompagnant·e et la ou le bénéficiaire. Selon Maela Paul, « *Cette posture de non-savoir suppose de laisser en suspens nos discours professionnels et personnels dominants (ce que nous savons et pensons savoir), se déshabituer de l'idée de comprendre trop vite l'autre, de savoir à sa place ce qu'il conviendrait de choisir, d'énoncer « le » choix qu'il conviendrait de faire et d'avoir l'esprit ouvert au défi et au changement, à l'inattendu.* » (Paul, 2012, p. 16)

L'auteure met en avant l'ouverture de la ou du professionnel·le au dialogue. Cela ne signifie pas pour autant que l'éducateur ou l'éducatrice doit prétendre être ignorant·e. De plus, comme souvent mentionné, l'écoute est nécessaire dans le cadre d'un accompagnement éducatif. Cependant, avoir une posture d'écoute signifie non seulement écouter la ou le bénéficiaire mais également la ou le solliciter à se questionner sur sa vie. En effet, « *écouter c'est être attentif certes, mais c'est surtout interagir, répondre, solliciter, dynamiser un questionnement permettant aux personnes de « se » questionner dans le rapport à la réalité dans laquelle elles sont.* » (Paul, 2012, p. 17)

Finalement, Maela Paul propose comme dernière posture, la posture « émancipatrice ». L'éducateur ou l'éducatrice doit amener la ou le bénéficiaire à s'autodéterminer et à être acteur ou actrice de ses choix. L'accompagnant·e est présent·e pour collaborer sans présenter à la ou au bénéficiaire un chemin prédéfini : « *Toutes les approches dites d'accompagnement visent à recréer un environnement relationnel qui soit une opportunité, pour l'un comme pour l'autre, de « grandir en humanité » en se distanciant des jeux qui nous aliènent les uns aux autres. Si on se met à deux, ce n'est pas parce que l'un serait incapable mais parce que personne ne peut apprendre seul ni grandir seul ou se construire seul, c'est toujours en travaillant en interaction avec les autres.* » (Paul, 2012, p. 17)

Pour donner suite au développement de la posture professionnelle recommandée par Maela Paul, nous pouvons faire un parallèle avec l'approche de Yann Le Bossé sur le même thème. Ce psychosociologue est le fondateur de la théorie sur le développement du pouvoir d'agir. Il met en lumière trois formes de postures observables dans le cadre du travail social : « passeur », « policier » et « sauveur ».

A travers la sanction, la ou le professionnel·le se met en retrait pour laisser de la place à la ou au jeune et que ce dernier ou cette dernière soit acteur ou actrice de la situation. Cette méthode d'accompagnement se rapproche selon nous de la posture du « passeur » proposée par Yann Le Bossé. Selon lui, l'éducateur ou éducatrice appliquant la posture de « passeur » travaille en respectant la méthode de l'empowerment. Ce terme est un mot anglais traduit en français par le terme « développement du pouvoir d'agir ». Cette notion est employée pour désigner le processus que l'individu doit réaliser pour parvenir à obtenir la capacité d'agir. Cette méthode d'accompagnement fait surface lorsqu'on observe que certains individus ou collectivités n'ont pas d'emprise ou ressentent un manque d'emprise sur les ressources à disposition ou sur les décisions les concernant. « *Pouvoir agir sur ce qui est important pour soi, ses proches ou la collectivité à laquelle on s'identifie nécessite en premier lieu de vouloir agir. Or cette volonté ne se manifestera durablement que si l'objectif du changement est réellement important pour la personne concernée. Un tel intérêt ne peut pas se prescrire. Personne n'a le pouvoir de décider pour un autre ce qui est important pour lui.* » (Le Bossé, 2015)

Selon William A. Ninacs, Docteur en service social et enseignant à l'Université de Laval à Québec, l'empowerment permet aux individus de participer aux décisions qui les concernent ainsi que de maintenir les ressources déjà existantes, voire en développer d'autres. Cette approche compte trois grands objectifs :

1. *« Aider les personnes appauvries à franchir les barrières psychologiques de la stigmatisation et de la culpabilisation,*
2. *Accroître l'autonomie d'action, tant individuelle que collective, donc contribuer au développement d'une certaine résistance aux directives imposées par d'autres,*
3. *Permettre aux personnes ou aux collectivités, incluant celles qui sont pauvres, de déterminer par elles-mêmes les voies à privilégier dans leur développement ou, si c'est le cas, dans leur lutte contre l'appauvrissement » (Ninacs, 2008, p. 12)*

La démarche de l'empowerment est totalement valorisée en travail social car la personne devient actrice dans la réalisation de ses activités, elle développe une certaine autonomie qui se ressent dans d'autres domaines et dans différents contextes.

A contrario, la ou le professionnel·le adoptant la posture du « policier » s'attribue la fonction de responsable de la norme et des règles. C'est elle ou lui qui impose sa vision et ses solutions face à toute situation. Yann Le Bossé propose une définition claire du profil du « policier ». *« L'intervenant qui adopte cette posture se perçoit comme le garant de respect des conditions de participation et du processus tel qu'il a été conçu. Ici, en plus de définir unilatéralement ce qui pose problème, le professionnel dispose de la prérogative de décider par lui-même de la solution qui doit être appliquée... »* (Le Bossé, 2015, p. 39) De plus, par cette posture, l'accompagnant·e attribue à la ou au bénéficiaire un rôle passif soumis aux règles imposées. Ce dernier ou cette dernière n'a pas la possibilité de s'autodéterminer et d'être acteur ou actrice dans les situations et décisions la ou le concernant. *« Par ailleurs, la posture de Policier place les personnes accompagnées en position passive, c'est-à-dire qu'elles n'ont d'autres rôles que de recevoir le diagnostic que le professionnel fait de leur situation et de suivre les instructions qu'il leur donne. [...] ce positionnement professionnel infantilise les personnes accompagnées en niant implicitement leur capacité de contribuer par elle-même à la résolution de leurs difficultés. »* (Le Bossé, 2015, p. 41) Cette posture d'accompagnement ne met pas en avant les objectifs du pouvoir d'agir. La personne accompagnée est considérée comme objet d'intervention et non pas comme actrice, car l'autonomie de la ou du bénéficiaire n'est pas travaillée. Le « Policier » exerce sous une forme fondamentalement normative en ramenant continuellement la ou le bénéficiaire à la réalité et en installant beaucoup de distance entre eux. Voici une définition du terme normatif élaborée par le Larousse : *« Qui émet des jugements de valeur, institue des règles, des principes. »* (Dictionnaire de français Larousse, s.d.).

Concernant la dernière posture, celle du « Sauveur », la ou le professionnel·le adopte une attitude de savant·e. Elle ou il sait quelle est la problématique de la personne et tente de la « soigner ». Cela signifie qu'elle ou il travaille à travers les « symptômes » de la personne et non pas avec ses compétences. *« Ici, « aider » est conçu comme un équivalent de « traiter pour guérir » c'est-à-dire diagnostiquer correctement le problème (ce qui correspond à l'évaluation des besoins dans des contextes de pratiques sociales), identifier le traitement approprié (faire un plan d'intervention) et veiller à son application concrète (faire le suivi). Tout cela dans le but d'éradiquer le problème. »* (Le Bossé, 2015, p. 40) Comme pour la posture du « Policier », le « Sauveur » ne travaille pas le pouvoir d'agir de la ou du bénéficiaire, il la ou le considère également comme objet d'intervention. *« ...on retrouve ici un positionnement professionnel qui maintient la personne dans une position de réceptacle passif des solutions que l'on aura mises au point pour elle. »* (Le Bossé, 2015, p. 44)

4 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Pour mener à bien nos recherches, nous souhaitions idéalement contacter plusieurs institutions ne fonctionnant pas toutes avec la même pédagogie. Nous avons donc sélectionné et contacté quatre institutions par téléphone pour leur communiquer notre sujet de Bachelor (gestion des écarts) tout en veillant à ne pas divulguer la profondeur de la recherche (sanction/punition, « incasabilité »). Cependant, seules deux institutions ont décidé de collaborer avec nous. De ce fait, c'est uniquement à ces deux institutions que nous avons fait parvenir un mail sur le processus de notre recherche, de manière plus détaillée.

Une des deux institutions dans laquelle nous avons pu mener des interviews, nous semblait intéressante dans le sens où elle co-construit avec les adolescent·e·s les moyens de réparation de leurs actes suite à une transgression conséquente. Nous pensions que son approche s'apparentait à ce que nous entendions par sanction éducative. De réputation, ce foyer met à disposition un cadre ouvert pour les adolescent·e·s qu'il accueille, avec quelques règles fixes et non négociables mais avec, en parallèle, une grande marge de manœuvre pour les jeunes et l'équipe éducative.

La seconde institution qui a également accepté de nous rencontrer accueille des enfants et adolescent·e·s en difficulté ou en situation de rupture sociale. Pour nous, l'intérêt de contacter cette institution était que celle-ci avait pour réputation de travailler avec la méthode de la sanction non punitive. Ainsi, nous pensions pouvoir questionner ce qui était mis en place pour que cela fonctionne, comprendre en quoi cette méthode influençait la pratique des professionnel·le·s et entrevoir quelles étaient les répercussions pour les jeunes.

Etant donné que notre travail porte sur l'accompagnement éducatif d'adolescent·e·s institutionnalisés·e·s, nous pensions fondamental de nous centrer sur les deux populations de recherches concernées, soit les jeunes et les membres des équipes éducatives. Pour ce faire, nous avons imaginé mener des entretiens semi-directifs individuels avec chaque membre intéressé·e de ces deux populations de recherche. En effet, nous pensions que cela nous permettrait d'orienter et de recentrer la conversation autour des éléments de recherche qui nous intéresseraient tout en laissant une marge de manœuvre et de réponses aux populations interrogées. En procédant ainsi, notre démarche a été qualitative.

Durant tout le processus se rapportant à nos terrains de recherche, nous avons tenu à préserver l'anonymat des institutions et des personnes que nous avons rencontrées. La dimension éthique de notre recherche était un point important pour nous. Nous avons donc rédigé en amont une déclaration de consentement éclairé (Cf. annexes) pour chaque interviewé·e. En effet, il était nécessaire pour nous que chacun·e soit conscient·e des objectifs de la recherche et ait la possibilité de se rétracter si tel était son souhait. De plus, nous avons délibérément fait le choix de proposer des situations fictives qui relevaient un écart de comportement commun (vol de biscuits), car nous souhaitions prévenir les situations de résonances et nous désirions éviter de heurter nos interlocuteurs et interlocutrices.

Durant les entretiens, nous avons proposé deux situations fictives aux professionnel·le·s leur permettant de suggérer une réaction face à un comportement transgressif. Pour ces deux situations, nous avons présenté le même jeune, nommé Sylvain, ayant le même profil et un parcours de vie identique. Toutefois, dans la situation A, nous avons tenu à rester évasives sur la situation générale du jeune. A contrario, dans la situation B, nous avons mis l'accent sur les caractéristiques « d'incasabilité » du jeune, c'est-à-dire que nous avons décrit un adolescent ayant

une histoire personnelle chargée, un parcours institutionnel compliqué et des difficultés à créer le lien avec l'équipe éducative. Bien évidemment, nous n'avons pas clairement stipulé que ce jeune était « incasable », nous l'avons sous-entendu par les points susmentionnés. Dans un deuxième temps, nous avons présenté un événement problématique que nous pensions être ordinaire au sein d'un foyer. Nous avons choisi l'exemple d'un vol de biscuits. De plus, nous avons relevé que le jeune en question avait, dans les deux situations, disparu du groupe, suite à cet épisode de vol, mais nous avons fait planer le doute sur l'auteur·e du vol en question. (Situations détaillées, Cf. annexes)

Nous avons interviewé sept éducateurs et éducatrices, la plupart d'entre elles et eux avaient plusieurs années d'expérience auprès d'adolescent·e-s en difficulté, alors qu'une minorité de professionnel·le-s était diplômée depuis peu. Dans la première institution, deux d'entre elles et eux ont été questionné·e-s sur la situation A et le même nombre de personnes a été interrogé sur la situation B. Pour ce qui est de la seconde institution, une personne a été interviewée sur la situation A et deux individus pour la situation B. Les données que nous avons récoltées étaient plus nombreuses au sujet de la situation B. Nous avons décidé de mettre l'accent sur cette situation, car celle-ci soulève les caractéristiques de « l'incapacité ». Ainsi, le fait de récolter plus de données au sujet de cette thématique nous semblait pertinent pour répondre à nos axes et hypothèses de recherche.

Pour les jeunes que nous avons interviewé·e-s, nous avons également proposé deux situations différentes. Cependant, certaines variables restent communes telles que la description du profil de la ou du jeune qui reste vague, la culpabilité avérée de Sylvain et le fait que ce dernier soit isolé dans sa chambre. A travers ces entretiens, nous souhaitons que les jeunes interviewé·e-s puissent se positionner face au comportement de l'éducateur, dans un contexte de gestion d'écart. C'est pourquoi, nous avons proposé deux approches éducatives diamétralement opposées. Dans la situation A, l'éducateur réagit sous le modèle de la sanction éducative, tandis que dans la situation B, le professionnel adopte une posture punitive. (Situations détaillées, Cf. annexes)

Nous avons planifié de nous entretenir avec sept adolescent·e-s. Cependant, nous avons dû faire face à une rétractation de dernière minute, que nous avons aisément comprise et acceptée. Dans la première institution, nous avons eu la chance de nous entretenir avec deux jeunes au sujet de la situation A et avec deux autres adolescent·e-s pour la situation B. C'est au sein de la deuxième institution qu'il y a eu une annulation, c'est pourquoi seule la situation B a été travaillée avec deux jeunes. Pour cette population, nous avons également souhaité prioriser la collecte de données autour de la situation B, car celle-ci mettait en avant une posture professionnelle particulière, se rapportant à la punition. Nous imaginions que cette situation pouvait déclencher plus d'échanges et de débats.

Pour l'organisation des entretiens, nous nous sommes entendues avec les institutions pour que ceux-ci se déroulent au sein de leur structure et de préférence dans des locaux à l'écart de tout dérangement. Nous trouvions que le fait que nous nous déplaçons pour trouver les interviewé·e-s pouvait prouver que leur témoignage était important pour nous et notre recherche. De plus, nous imaginions que le fait de nous trouver dans un lieu fermé serait plus confortable qu'un lieu public, notamment pour que les individus se sentent plus libres de partager ce qu'ils souhaitaient.

Durant les entretiens, nous avons débuté la rencontre sur un échange autour de la situation fictive proposée. Cela a permis, dans un premier temps aux interviewé·e-s de s'exprimer sur une situation externe, qui ne les concernait pas. Dans un deuxième temps, une fois que la confiance

s'était installée entre les personnes interrogées des deux populations et nous-même, celles-ci avaient plus de facilité à se confier et à faire des parallèles avec leurs expériences en institution. De ce fait, à partir de ce moment, nous avons pu échanger plus aisément autour de leur perception de l'accompagnement dans le travail social.

Tout au long de ces entretiens, nous avons été attentives aux termes que nous utilisons, afin de ne pas orienter les dires des personnes que nous interviewions. En effet, nous n'avons pas souhaité traiter de nos thématiques de manière frontale, car nous voulions observer ce que notre public cible pouvait spontanément nous dévoiler à ce sujet. D'ailleurs, c'est en dernier lieu que nous avons demandé aux jeunes et professionnel·le·s avec lequel·le·s nous nous sommes entretenues de nous faire connaître leur interprétation des termes de sanction et de punition. Nous leur avons aussi demandé d'évaluer la méthode en vigueur dans la situation fictive proposée et de relever les possibles similitudes dans le fonctionnement de leur institution.

Enfin, pour ce qui est de la rédaction de ce document, nous avons tenté de rester objectives. De ce fait, nous avons volontairement essayé de nous effacer du récit qu'il contient. Pour cela, nous avons pris une certaine distance face à nos objets de recherche et avons tenu à traiter les points de celle-ci grâce aux témoignages recueillis ainsi qu'aux ouvrages approfondis.

5 ANALYSE DES DONNÉES

En débutant nos entretiens nous avons imaginé que plusieurs variables allaient émerger et auraient une influence sur nos résultats. Ces variables correspondaient aux critères suivants : « professionnel·le·s », « jeunes », « institutions », « situations ». En effet, nous pensions que suivant la personne à qui nous nous adressions, la situation que nous lui proposons et l'institution dont cette personne faisait partie, nous obtiendrions un résultat « unique », qui varierait pour chacun·e.

Après analyse de nos entretiens, nous constatons que la variable « institutions » est caduque, car les deux structures éducatives fonctionnent sur un accompagnement similaire, c'est-à-dire avec un mode de gestion des écarts qui s'apparente à de la sanction éducative. De plus, nous éliminons également la variable « situations », car les différences de profils proposées chez les jeunes et les professionnel·le·s n'avaient pas influencé les réponses des interviewé·e·s. En effet, nous constatons une cohérence et similarité dans la construction de la pensée analytique des personnes interrogées et c'est plutôt la gravité de l'acte qui pourrait les influencer.

Par ailleurs, en récoltant nos données et en les classant par catégories, nous nous sommes aperçues que nos résultats s'éloignaient de ce que nous avons prévu et mis en avant dans notre cadre théorique. De ce fait, nous avons dû réaliser de nouvelles recherches pour appuyer et analyser le contenu des citations recueillies. Vous découvrirez ces apports théoriques au fil des prochains chapitres.

5.1 L'INTERVENTION ÉDUCATIVE : REGARDS DES PROFESSIONNEL·LE·S ET DES JEUNES INTERVIEWÉ·E·S SUR LA PUNITION ET LA SANCTION

Lors de nos entretiens, nous avons souhaité questionner d'une part les jeunes et d'autre part les éducateurs et éducatrices sur leur perception de ce que sont la punition et la sanction, car durant nos lectures, nous nous sommes rendu compte qu'il n'était pas toujours évident de faire la distinction entre ces deux termes.

5.1.1 QUELLES PERCEPTIONS DE LA PUNITION ?

Ce qui est ressorti chez les professionnel·le·s avec qui nous nous sommes entretenues est que la punition est perçue comme un acte « bête », « méchant » et « humiliant ». Certain·e·s professionnel·le·s se sont appuyé·e·s sur la définition étymologique du mot punition pour le mettre en lien avec les notions de « paternalisme », de « torture » ou d'« éducation à la soumission ». Celles-ci et ceux-ci relèvent également que l'acte punitif n'est pas toujours lié à la transgression :

« Pour moi, la punition, c'est du donnant-donnant ! Tu as fait un truc de merde, on va te faire un truc de merde ! Qui n'est pas forcément en lien avec l'acte que la personne a fait. Je pense que par la punition le jeune se sentirait exclu, il se dirait : « Ils sont vraiment très cons ces éducateurs » et il n'apprendrait rien. Ça n'aurait pas de sens de le faire trier les crayons de couleurs parce qu'il a volé un paquet de biscuits. Pour moi il faut qu'il y ait un lien et du sens entre l'acte et la réparation, sinon on bascule dans la punition » (Educ. 2 - institution I - situation A, 2018)

De manière générale, chez les professionnel·le·s, il est mis en avant que la punition est tout sauf constructive pour l'évolution de jeunes en difficulté :

« Pour moi, la punition c'est une histoire de pouvoir. Ça n'amène à rien, c'est juste dire j'ai le pouvoir sur toi donc je vais te contraindre à faire des choses parce que cela ne me plaît pas ce que tu as fait. Donc pour moi, il n'y a pas tellement grand-chose de constructif. Il n'y a pas de but éducatif derrière, il n'y a pas d'intérêt finalement. » (Educ. 3 - institution I - situation B, 2018)

Les professionnel·le·s ont régulièrement mentionné que la punition était plus une réponse émotionnelle qu'une réponse réfléchie. Souvent, elle semble soulager celle ou celui qui la donne au détriment du bien-être de celle ou celui qui la reçoit :

« La punition c'est quand tu as fait quelque chose de mal et que tu es par exemple mis à l'écart, car on ne veut plus entendre parler de toi et que l'on t'autorisera à revenir lorsque nous serons calmés. Est-ce qu'il a compris la punition ? Je ne sais pas ! En tout cas moi, je me sentirai mieux qu'il soit parti pendant un certain temps. Mais, elle n'est pas constructive la punition, du coup ! » (Educ. 4 - institution I - situation A, 2018)

Le risque, selon les éducateurs et éducatrices interrogé·e·s, est que lorsque la punition est utilisée, les jeunes institutionnalisés·e·s revivent des situations compliquées durant lesquelles elles et ils auraient pu être blessé·e·s, malmené·e·s et rabaissé·e·s. Ici, la personne interviewée relève que l'éducation a connu un changement de modèle passant du paternalisme à une éducation plus égalitaire et horizontale :

« Maintenant, la société a changé, on a des jeunes qui ne fonctionnent plus à l'autorité, on est sur un modèle horizontal et non vertical. Un jeune fonctionne comme ça, « tu me respectes, je te respecte. ». Si tu vas dans le frontal tout le temps, tu es en conflit tout le temps et forcément que tu ne peux pas être bien dans ton travail. » (Educ. 6 - institution II - situation B, 2017)

Nous constatons que tous les éducateurs et éducatrices nous ont offert des définitions de la punition qui sont en cohérence avec celle que nous avons nous même formulée au début de notre travail.

Pour ce qui est des jeunes, la tendance générale était que selon elles et eux, la punition provoque de la « honte », une certaine « humiliation », de la « culpabilité », de la « gêne », voire même un « sentiment de panique » pour celle ou celui qui la vit. Certains jeunes nous ont fait part de leur vécu en lien avec des expériences punitives et les effets de ces dernières :

« Ah, il se sent mal ! Moi, j'en ai vécu des punitions. Oh moi ! Je me sentais mal quand je faisais une punition. Tandis que quand je réparais une connerie je me sentais un peu mieux. Parce que je sais que j'avais le temps, que j'avais une date prévue. Ça veut dire que je pouvais réfléchir à comment réparer la bêtise et tout... Mais une punition, tu n'as pas le temps de réfléchir, tu n'as rien le droit de dire ou de proposer, tu fais ça et point final. Tu n'apprends rien par la punition, à part à écrire juste quand tu recopies le dictionnaire, c'est tout... » (Jeune 3 - institution I - situation A, 2018)

Les jeunes interrogé·e·s ont également relevé le fait que l'acte punitif représente une sorte d'« abus de pouvoir » dans lequel certains jeunes auront tendance à se soumettre alors que d'autres pourraient se rebeller contre cette source d'autorité :

« Je sais que certains jeunes pourraient complètement paniquer. Mais moi, si l'éducateur il vient direct contre moi et me dit : « va ramener cette boisson et tout ! », moi je me sens agressé. Ça veut dire que moi, je vais aussi aller contre. Puisque pour moi c'est un peu le mâle dominant. Il vient en forçant et moi je vais venir forcer aussi. Ça veut dire, qu'au bout d'un moment, il n'y aura pas de mâle dominant. Mais ça va continuer, continuer, continuer, monter, monter, monter jusqu'à ce que ça explose. » (Jeune 3 - institution I - situation A, 2018)

Comme le relève également les éducateurs et éducatrices, les jeunes mettent en avant le fait qu'à l'adolescence, ces derniers et dernières sont en pleine construction identitaire. La punition vient chatouiller l'ego de la ou du jeune ce qui peut mettre à mal la relation entre l'adulte et l'adolescent·e :

« Pis un jeune, un adolescent, tous les adolescents d'ailleurs ont un monstre ego. Aller devant trois tonnes de personnes, dire pardon parce que t'as volé un truc que vous avez tous fait, là c'est un truc pour ton ego, tu te prends une gifle phénoménale, donc déjà là il a dû se sentir mal, ah là il était ... franchement si ça arrive vraiment, en vrai, pour des biscuits ou un truc comme ça, le jeune à qui ça arriverait, il se serait enfermé dans sa chambre après, il serait resté dans sa chambre toute la soirée, il ne sortirait plus. Et franchement, ça n'aide pas à ce qu'on vous fasse confiance à vous les adultes. » (Jeune 6 - institution II - situation B, 2018)

Toutefois, certain·e·s jeunes ont relevé que la punition pouvait être adaptée pour de jeunes enfants. En effet, il a été dit que les enfants ne bénéficiaient pas de la capacité réflexive nécessaire pour proposer ou pour comprendre les bénéfices liés à une réparation sous un modèle sanctionnel :

« Moi la punition je l'adapte plus pour les petits par contre. Genre, les petits, tu ne peux pas leur proposer de faire un truc pour réparer leur connerie. Ils n'arrivent pas à se dire : « oui, je vais le faire ça parce que c'est utile et que je l'ai compris. ». Les petits c'est : « tu fais ça, point barre ! ». Les éducateurs ils vont dire au gamin de 5 ans : « T'as fait une connerie, tu fais ça comme punition. ». » (Jeune 6 - institution II - situation B, 2018)

Nous constatons que les définitions proposées par les jeunes ou le personnel éducatif convergent vers la nôtre. En effet, nous avons également relevé que la punition est un acte spontané, motivé par l'esprit de vengeance et ayant pour but de dédommager la victime et soulager la personne qui punit. De plus, la punition ne prend pas en compte le bien-être de la personne qui la subit. Afin de lier ces propos à des notions théoriques, nous pouvons reprendre les dires de Roland Coenen (2011) qui affirmaient que si un jeune percevait un acte éducatif comme disproportionné, brimant et humiliant, ce dernier ou cette dernière vivra la sanction comme une punition. Professionnel·le·s et jeunes ont soulevé le fait que la punition n'était pas constructive en elle-même, car elle n'apprenait rien à l'individu qui la subit. Nous pouvons alors nous questionner si l'aspect réflexif et constructif de l'acte correctionnel peut être un facteur déterminant de différenciation de la sanction par rapport à la punition.

Les deux populations que nous avons interrogées considèrent la punition comme inadéquate dans un accompagnement et une relation éducative saine, c'est-à-dire basée sur la confiance et le respect mutuel. Par l'usage de la punition, un enjeu de pouvoir peut s'instaurer dans la relation. D'autant plus qu'à l'adolescence, comme le relève le Ministère de la Justice français ainsi que les interviewé·e·s, les adolescent·e·s ont tendance à avoir un ego surdimensionné durant cette période de vie. A cause de cela et de leur besoin de panser leur faille narcissique, les jeunes ont tendance à avoir du mal à gérer frustrations et conflits en gardant la tête froide (Ministère de la Justice, 2015). La relation peut alors prendre la forme de rapports « dominant·e-dominé·e ». Ce que plusieurs des personnes interrogées ont relevé d'intéressant selon nous est qu'à terme, en rentrant dans ces relations remplies d'enjeux de pouvoir et asymétriques, il est possible de glisser dans un mode de relation de nature conflictuelle et non-éducative. Baptiste Créteur (2014), journaliste français, résume les propos de Marshall Rosenberg, psychologue américain, au sujet de la communication non-violente. Le journaliste souligne qu'en prenant du recul, nous pouvons percevoir que dans ces situations de conflits, ce sont fréquemment les besoins, sentiments et

demandes des individus qui n'ont pas pu être exprimés ou pris en compte : « *Les conflits qui naissent entre les individus ou groupes découlent d'une mauvaise communication de leurs besoins, résultant d'un langage qui vise à contraindre ou manipuler, à générer notamment peur, culpabilité et honte. Ce mode « violent » de communication, dans un conflit, en distrait les protagonistes et les empêche de clarifier leurs besoins, sentiments, perceptions et requêtes, perpétuant ainsi le conflit.* » (Créteur, 2014)

Certain·e·s professionnel·le·s ont relevé que la punition semblait la majeure partie du temps inappropriée et qu'elles et ils pouvaient avoir recours à cette méthode dans le cas où elles et ils perdaient patience ou avaient envie et besoin de s'économiser. Bien que la punition soit globalement considérée comme non adaptée à un accompagnement éducatif sain selon les jeunes et les professionnel·le·s interrogé·e·s, Roland Coenen souligne toutefois que dans certains cas, elle peut être positive au développement d'une relation sécurisante :

« En fait, si donner une punition tarifée paraît d'emblée bien plus simple, bien moins coûteuse pour l'adulte, elle nous paraît céder à la facilité, simplement parce qu'elle se révèle moins porteuse de lien, moins créatrice de relation. Bien qu'il soit rarement indispensable, l'exercice de la punition n'a d'intérêt que dans la mesure où il apporte « plus de relation » à l'adulte et au jeune. En définitive, ce n'est pas un règlement qui donne des limites, ce sont les relations humaines qui se doivent d'être contenantes. » (Coenen, 2002, p. 341)

Enfin, certaines personnes interviewées ont mis en lumière le fait que la punition pouvait tout de même être adéquate dans certaines circonstances notamment auprès de jeunes enfants. Effectivement, il en est ressorti que celles-ci et ceux-ci ne bénéficient pas de leur capacité de discernement jusqu'à un certain âge et qu'elles et ils ne sont donc pas en mesure de construire un raisonnement réparatoire suite à une transgression de leur part. C'est pourquoi nous avons choisi de clarifier cette notion et nous sommes intéressées à la définition du terme « capacité de discernement » développée à l'article 16 du Code civil suisse :

« La capacité de discernement est la capacité d'un individu à comprendre une situation donnée et les choix qui s'offrent à lui dans cette situation, à évaluer les conséquences de chacun de ces choix, ainsi qu'à finalement décider pour lequel d'entre eux opter. Elle est présente ou absente (il n'existe pas de degré) pour un objet précis à un temps donné. En droit suisse, est capable de discernement « toute personne qui n'est pas privée de la faculté d'agir raisonnablement en raison de son jeune âge, de déficience mentale, de troubles psychiques, d'ivresse ou d'autres causes semblables » (art. 16 du Code civil suisse). » (Conseil d'éthique Clinique - HUG, 2017, pp. 1-2)

Au vu de ces différents éléments, nous nous demandons si le fait de proposer à un·e enfant une sanction éducative élaborée par les soins de l'adulte pourrait tout de même avoir un impact plus instructif et formateur qu'une punition ?

5.1.2 QUELLES PERCEPTIONS DE LA SANCTION ?

Après avoir demandé à chacun·e quelle était leur définition de la punition, nous en avons fait de même avec la sanction. Contrairement au premier terme, la sanction a été définie de manière moins homogène par les interviewé·e·s. En majorité, les professionnel·le·s attribuent à la sanction des caractéristiques telles que la « réflexivité », le « dialogue », « la recherche de sens », « l'intériorisation de la règle ».

Les professionnel·le·s d'une des deux institutions nous ont expliqué avoir suivi des conférences au sujet de la sanction. Ces professionnel·le·s s'inspirent en partie de la méthode de la sanction éducative, raison pour laquelle nous pensons qu'il a été plus aisé pour ces professionnel·le·s de percevoir que la sanction peut être positive (ex : encouragement) ou négative (ex : réparation) :

On utilise la sanction dans le sens où elle peut être positive comme négative. C'est vraiment de poser quelque chose après une transgression, qu'elle soit positive ou négative. Parce que des fois, pour certains jeunes qui font des bêtises on dit : "Bravo ! Tu te rebelles." Après oui, c'est comme je l'ai dit, c'est des conséquences plutôt que des punitions. C'est des conséquences logiques qui, dans la société à côté, si tu vas faire ça, tu vas devoir faire ça. Si tu roules à 180, tu vas devoir payer une amende. Si tu voles, tu vas devoir rembourser." (Educ. 5 - institution II - situation A, 2017)

Dans cette même institution, les éducateurs et éducatrices nous ont fait part de leurs difficultés lorsqu'elles et ils ont officiellement commencé à travailler davantage avec la sanction, car, de l'extérieur, les personnes pensaient que l'accompagnement éducatif de ce foyer était trop permissif, voire laxiste :

« Il y avait des gens qui n'avaient pas vraiment compris, ils avaient compris qu'on ne punissait plus, alors que c'est juste une terminologie. Quand moi je prends un jeune dans le bureau pendant une heure, qu'on va voir le directeur et qu'après on doit encore aller à la police, alors ce n'est pas un coup de règle sur les doigts mais c'est quand même une réponse. Les gens trouvaient que si on ne punissait pas, on ne donnait pas de réponse. C'est un amalgame parce qu'on peut ne pas punir et donner une réponse qui est constructive et qui va éviter que le comportement se reproduise, c'est le but en fait. Le deuxième but, c'est que l'enfant se rende compte de pourquoi il fait ça et de le faire grandir. Il me semble... » (Educ. 7 - institution II - situation B, 2018)

Quelques éducateurs et éducatrices ont aussi soulevé qu'à travers une transgression, la ou le jeune tente de faire passer un message. Le fait d'y répondre par une sanction permet d'approfondir, avec elle ou lui, les raisons qui l'ont poussé·e à agir de la sorte. Offrir une réponse à travers la sanction permet, pour ces professionnel·le·s, de donner une réponse à la ou au jeune, de lui permettre de sentir un cadre sécurisant et cohérent autour d'elle ou de lui :

« Et c'est vrai que, c'est plutôt par l'expérience et par le quotidien que les jeunes ils se rendent compte d'où sont les limites. Et le fait de transgresser cette limite fait que c'est un message et puis qu'on doit quand même sanctionner... Mais cette sanction, elle doit avoir du sens pour le jeune, au final. Et puis quitte à ce qu'elle serve juste à ce qu'on comprenne ce qu'il a voulu nous dire. [...] Avec la sanction, il y a possibilité qu'il puisse réfléchir et qu'il puisse être surpris ! C'est vrai, ça m'est arrivé avec 2-3 jeunes de dire « Ok ! On va reprendre ça ensemble » et le jeune me répond « C'est bon ! Donne-moi ma punition et on n'en parle plus ! ». Et c'est très surprenant comme tout à coup, ils seraient rassurés d'être uniquement punis et sont surpris de se retrouver à réfléchir sur comment faire autrement en comptant sur leurs ressources et pas sur le fait que ce soit d'autres qui décident pour eux, ce n'est pas toujours facile mais ça s'apprend. » (Educ. 3 - institution I - situation B, 2018)

Certain·e·s professionnel·le·s ont aussi fait le lien entre l'intérêt de la sanction et la possibilité de transmettre un message à la ou au jeune. En effet, selon les éducateurs et éducatrices interrogé·e·s, la sanction négative permettrait à la ou au jeune de se décentrer et de prendre en considération son contexte et les gens qu'elle ou il côtoie. La sanction positive, quant à elle permettrait à la ou au jeune de se recentrer sur soi mais de manière positive et valorisante. Pour les deux types de sanction, les professionnel·le·s soulignent le fait que ces expériences sont censées faire grandir la ou le jeune :

« Ils ont vécu déjà tellement de choses qui les ont rabaissés que oui, il y a des sanctions, mais c'est des sanctions éducatives qui ont un sens. Si tu fais du mal à quelqu'un, tu ré pares quoi. S'il y a une grosse sanction, c'est la loi qui intervient. Si le jeune peut réparer, il répare ; s'il doit faire quelque chose pour l'autre jeune (victime), il le fait. Aussi, quand il y a des choses qui roulent... l'autre jour j'ai une jeune qui va super bien ces temps, je l'ai fait aller dans le bureau du directeur, mais pour se faire féliciter et lui

dire bravo. C'est une sanction, mais c'est une sanction positive qui permet de grandir. » (Educ. 6 - institution II - situation B, 2017)

Quelques professionnel·le·s ont soulevé le fait que la sanction était pertinente du moment où jeune et éducateur ou éducatrice sont d'accord sur le contenu de celle-ci ainsi que sur son sens. Pour ce faire, les deux parties doivent observer ensemble la situation problématique en la comparant par la suite à une situation dite plus « normale » :

« Avec la punition, le jeune il ne comprendra pas en fait ! Enfin tu ne l'amènes pas à vraiment réfléchir sur le souci ou l'amener à réfléchir sur ce que cela aurait pu engendrer chez les autres. Tu es obligé du coup de justifier la sanction. Tu es obligé de lui expliquer. Tu es obligé de repartir de la situation et puis lui ré-expliquer une situation qui serait normale. Une punition, tu n'as pas besoin de justifier quoi que ce soit. Il y en a un où tu accompagnes tu travailles avec, et l'autre, tu es en mode matraquage : « c'est moi qui décide, tu fais ça et puis basta ». Avec la punition il y a des risques d'induire une relation verticale et de rentrer dans des abus de pouvoir. » (Educ. 4 - institution I - situation A, 2018)

Pour ces professionnel·le·s du travail social, la sanction s'apparente tout de même à une sorte de contrainte dans le sens où la ou le jeune doit s'engager dans un processus de réflexion. Cependant, c'est en s'insérant dans cette démarche que la ou le jeune pourrait par la suite en ressentir les bénéfices :

« La sanction, ce serait de contraindre quelqu'un, mais toujours en l'amenant à réfléchir autour de... enfin la sanction aura un lien avec l'acte que la personne aura fait. Ce sera contraignant, mais ça va nous mettre dans un processus de réflexion tout en le contraignant un petit bout aussi. » (Educ. 2 - institution I - situation A, 2018)

Certain·e·s professionnel·le·s relèvent aussi le fait que parfois la sanction peut être d'ordre « naturel » dans le sens où elle peut s'apparenter à une conséquence logique de cause à effet :

« Quand on est face à des situations où les jeunes nous ont réveillés quinze fois pendant la nuit, on ne va pas annuler la sortie, on profitera de descendre au bowling avec eux comme prévu en leur disant « ok ben moi je suis fatigué, alors le bowling peut-être qu'il est plus court ». On descend quand même, parce que c'est important d'être en lien, mais ma fois : « Vous m'avez pourri ma nuit, donc ce soir ce sera plus court quoi. » C'est aussi la sanction naturelle. » (Educ. 7 - institution II - situation B, 2018)

Malgré le fait que les définitions proposées par les professionnel·le·s nous ont semblé parfois peu complètes, voire approximatives, chacun·e a su ressortir des éléments pertinents au sujet des caractéristiques de la sanction éducative.

Les jeunes, quant à elles et eux, nous ont amené des définitions diverses et variées dans lesquelles elles et ils éprouvaient parfois certaines difficultés à situer les différences entre la sanction et la punition. Nous avons émis l'hypothèse qu'elles et ils étaient peut-être moins habitué·e·s à cette terminologie. En effet, certain·e·s jeunes ont imaginé que la sanction était un acte répressif plus incisif que la punition, associé à la loi.

« La sanction, c'est plutôt pour un délit, non ? Par exemple, un dealer il va être sanctionné, il ne va pas être puni. Une sanction c'est un truc un peu plus grave que la punition. Dans la situation des biscuits, l'éducateur a violemment sanctionné le jeune. Il aurait dû le punir, enfin... le punir, il n'y a pas de souci c'est des biscuits. Tu vois, c'est 90 centimes au magasin. À la limite, il aurait fait un truc plus grave, j'aurais compris. Mais pour des biscuits, c'est vraiment... c'est même limite l'éducateur qui fait flipper, pas le jeune ! Franchement ! » (Jeune 2 - institution I - situation B, 2018)

Cependant, bon nombre de jeunes ont défini la sanction comme un outil permettant de « réparer les bêtises », de « se racheter », de « remettre à zéro les compteurs », de « faire comprendre

quelque chose sans souffrir » : « Une sanction j'dirais plus que c'est une proposition pour pouvoir te racheter ou un truc comme ça. » (Jeune 6 - institution II - situation B, 2018)

Certain·e·s jeunes ont réussi à percevoir que dans leur institution, les éducateurs et éducatrices utilisent la sanction comme outil pour les faire avancer. Ils mettent en avant les notions de « co-construction » et de réflexion partagée du modèle :

« La sanction, c'est vraiment pour faire bouger le jeune rapidement, essayer de lui faire comprendre, mais sans le faire souffrir. [...] Ici, ils sanctionnent, tu peux proposer. Si l'éduc n'est pas d'accord, il propose un truc. Si le jeune n'aime pas ce que l'éduc a proposé, ils réfléchissent tous les deux et c'est un petit moment de réflexion : pourquoi j'ai fait ça, pourquoi maintenant je suis là, et tout le tralala. Dans la punition, non ! Tu ne peux pas réfléchir, tu fais et voilà. » (Jeune 4 - institution I - situation A, 2018)

Les adolescent·e·s se sont exprimé·e·s sur les effets que produit une sanction sur la personne qui la vit. La sanction correspond pour elles et eux à un engagement mutuel, dans lequel elles et ils bénéficient d'un espace de parole, ce qui leur permet d'être valorisé·e·s. De plus, la sanction est prévue sur une certaine temporalité, ce qui permet aux jeunes de se situer et de proposer une réparation réalisable et sensée :

« Tu ne dois pas te plier. Tu dois plus respecter ce que tu as mis en place, parce que déjà tu as fait la connerie. Tu réfléchis à quelque chose avec l'éducateur. Ça veut dire que non ! Tu ne te plies pas. Tu fais juste ce que tu as dit à l'éducateur que tu allais faire. Par exemple moi, quand j'avais été sanctionné pour vol de gâteau et bien je devais apporter un cheesecake ici, je ne me sentais pas mis sous terre, ni soumis, ni rien. Parce que c'est moi qui l'ai proposé, c'est moi qui ai donné l'idée. Et j'ai fait la connerie, il faut que je la répare. C'est ça ! » (Jeune 3 - institution I - situation A, 2018)

La sanction est perçue par les jeunes comme un message de l'éducateur ou de l'éducatrice utilisé pour les sensibiliser au fait qu'une règle a été transgressée et pour que la situation ne dégénère pas : « La sanction c'est un avertissement, la punition ce n'est pas un avertissement, c'est "tu fais, point final !" » (Jeune 4 - institution I - situation A, 2018)

Certain·e·s jeunes nous ont fait comprendre que selon elles et eux, le rappel à l'ordre est compréhensible et nécessaire lorsqu'il y a un écart de comportement. « Par exemple, il y a la sanction du téléphone à table : on le prend, on le pose en bout de table. Ce n'est pas une punition, c'est une sanction ! Tu as voulu abuser, on t'en prive juste pour manger. » (Jeune 1 - institution I - situation B, 2018)

De plus, quelques adolescent·e·s ont soulevé leur incompréhension lorsqu'une confrontation devenait virulente alors que la situation était minime et que précédemment d'autres transgressions de leur part n'avaient pas été relevées et qu'elles étaient utilisées à ce moment-là :

« Dès qu'il y a un petit hic, ils sont censés le dire. Ils ne sont pas censés dire « bon, il a fait deux conneries aujourd'hui, je ne dis rien, mais dès que demain il en fait une, je l'engueule, je ne le loupe pas ! ». Pour moi, dès qu'il y a un faux pas, ils sont censés le dire pour le rectifier. Mais des fois, j'ai un peu l'impression qu'ils gardent puis un jour hop ! Ça explose ! Sans aucune bonne raison ! Parce que tu sais, des fois je fais des petites conneries, on ne me dit rien. Pis le lendemain, ben hop, je refais la même connerie. Pis d'un coup, je me fais engueuler sans aucune bonne raison alors que cela fait peut-être un mois que je fais la même bêtise au quotidien ! » (Jeune 2 - institution I - situation B, 2018)

Les jeunes nous ont fait part de leurs définitions de la sanction, en principe celles-ci étaient relativement cohérentes et sensées. Bon nombre d'entre elles et eux se sont appuyé·e·s sur des exemples personnels et sur des outils en vigueur dans leurs institutions tout comme l'ont fait les éducateurs et éducatrices.

En effet, une des structures propose différents instruments pédagogiques permettant la gestion des écarts. Au vu de la description qu'en ont fait les jeunes ainsi que les éducateurs et éducatrices, nous pensons que ces outils s'apparentent à un dispositif de gestion des écarts par la sanction éducative.

Dans la deuxième structure, les éducateurs et éducatrices comme les jeunes ne nous ont pas parlé d'outils spécifiques permettant la gestion des écarts de comportement. Cependant, bien que ne disposant pas de procédure spécifique, la deuxième structure sanctionne les comportements positifs ou négatifs notamment à travers des entretiens individuels faisant appel ou non à la hiérarchie.

Malgré l'usage d'outils ou de stratégies différentes dans nos deux terrains de recherche, nous constatons que la visée est semblable et s'approche d'un modèle de sanction éducative. Effectivement, la majorité des jeunes et professionnel·le·s ont relevé que dans leur institution, les stratégies de gestion des écarts étaient élaborées en présence de la ou du jeune, qu'ils avaient pour usage de comparer la situation problématique avec la situation « normale » qui devait être retrouvée, que chacun·e bénéficiait d'un espace de parole, que la réparation choisie devait faire sens pour tou·te·s les protagonistes et être liée à l'acte transgressif. De plus, certain·e·s professionnel·le·s et jeunes parlent de la sanction comme une conséquence naturelle de l'acte, tout comme le fait Eirick Prairat (2011) lorsqu'il précise que la sanction est une suite logique, qu'elle découle nécessairement de l'acte et qu'elle a comme mission l'évaluation de ce même acte. Tout comme le relèvent les différent·e·s auteur·e·s, les professionnel·le·s perçoivent que la sanction est envisageable et applicable comme réponse à des actes positifs comme négatifs.

Le processus de sanction met en lumière une relation d'autorité entre la ou le jeune et la ou le professionnel·le. Cette autorité est normale et est présente dans toute relation éducative. Lorsque la sanction est délaissée au profit de la punition, le risque est alors de basculer dans une relation teintée d'autoritarisme. Emmanuelle Picquet souligne que : *« L'autoritarisme est souvent générateur de rébellion et de dissimulation, laquelle donne l'illusion d'une efficacité aux parents. Plus l'adulte est autoritaire, plus il apprend à son ado à mentir. Et lorsque la vérité éclate au grand jour, la découverte est alors très difficile à vivre pour le parent. Persister dans une attitude autoritaire est néfaste. Le risque, c'est l'escalade, avec, à la fin, une perte totale de la relation. »* (Picquet, 2016). Ainsi, nous comprenons que l'écoute, le temps, la compréhension et la co-construction sollicités par l'approche sanctionnelle sont autant d'éléments qui préservent d'un basculement vers l'autoritarisme.

Certain·e·s professionnel·le·s nous ont fait part du fait que pour les jeunes, il était parfois plus facile de recevoir une punition, car cela n'impliquait pas un processus de réflexion et d'introspection. Ces professionnel·le·s relèvent que ce processus est à apprivoiser et que cela s'apprend petit à petit. Les jeunes trouvent, avec un certain recul, que la sanction est plus utile dans le sens où elle permet de ne pas uniquement se soumettre.

Un·e jeune nous a fait part de son besoin de cohérence et d'immédiateté dans la reprise des actes transgressifs qu'elle ou il effectuait. Ce point est également soulevé par Philippe Beck (2013). Selon lui, tout acte transgressif mérite d'être repris, car si tel n'est pas le cas, le risque encouru est que la personne soit incitée à reproduire l'acte, voire même à entreprendre une action encore plus grave.

5.2 LE POSITIONNEMENT DES INTERVIEWÉ·E·S FACE AUX SITUATIONS PRÉSENTÉES

5.2.1 QUELLE IMPORTANCE PORTER À LA GRAVITÉ DE L'ACTE ?

Durant les entretiens, jeunes et éducateurs et éducatrices se sont spontanément exprimé·e·s sur la notion de gravité de l'acte commis et de l'importance de celui-ci. Lorsque nous avons rédigé nos situations, nous avons volontairement proposé quelque chose de relativement « léger », soit un vol de biscuits. Comme nous le souhaitions, cela a effectivement engendré certaines réactions chez nos participant·e·s.

Pour la grande majorité des professionnel·le·s rencontré·e·s, cette situation leur a semblé moindre en comparaison avec leur quotidien en foyer : « *Piquer des biscuits, à l'échelle de ce qu'on voit, voilà c'est presque rigolo. Franchement, un vol de biscuits, c'est embêtant vis-à-vis du groupe, mais c'est une bêtise. C'est pas un acte de violence, ce n'est pas un truc qui amènerait à remettre en question le placement ou quelque chose de cet ordre-là !* » (Educ. 1 - institution I - situation B, 2017)

Malgré cela, les professionnel·le·s ont tendance à relever que, un vol étant un délit, il est à prendre en considération même s'il est bénin. En effet, un certain nombre de professionnel·le·s nous ont fait part du fait qu'il était important de reprendre chaque acte transgressif, mais que la sanction doit être proportionnelle et constructive :

« Je ne cautionne pas plus un vol de biscuits qu'un vol d'argent, mais dans les transgressions, y a une gradation. Pour moi la réponse elle sera la même, c'est : « Non ! Un c'est la loi, deux tu lèses quelqu'un et trois comment tu ré pares ? ». Le gamin qui vole une assiette de biscuits, il ne va pas réparer la même chose que celui qui a piqué 5'000 dans la caisse d'un magasin. Voilà, c'est ça la différence. Mais non il n'a pas le droit et puis non ça ne se fait pas et comment tu vas réparer ? » (Educ. 7 - institution II - situation B, 2018)

La posture des éducateurs et éducatrices peut différer si l'acte se rapporte directement à une transgression de loi. Pour illustrer ces propos, un·e professionne·le nous raconte une expérience vécue en lien avec l'utilisation, par les jeunes, de substances illicites au sein même des locaux institutionnels :

« Je me rappelle des jeunes qui avaient utilisé notre cuisine pour faire des space muffins durant une après-midi. Et puis en fait, typiquement, ce n'est jamais personne. Dans cette situation, ça touchait au cannabis, donc ça touchait à la loi. Du coup, là on peut se permettre de fouiller la chambre des jeunes, en accord avec la direction. » (Educ. 2 - institution I - situation A, 2018)

En collectant les différents points de vue des professionnel·le·s, nous nous apercevons que, dans nos terrains de recherche, les propos allaient dans le même sens. Selon elles et eux, les écarts de comportements doivent être repris, car ils peuvent représenter une simple bêtise ou peuvent être le symptôme d'une problématique plus profonde.

Les jeunes, quant à elles et eux, ont eu dans le fond des récits similaires à ceux des professionnel·le·s. Cependant, nous avons remarqué que dans leurs réponses, elles et ils faisaient plus appel à leurs émotions pour juger les réactions de l'éducateur décrites dans nos situations. Nous émettons l'hypothèse que les adolescent·e·s se sont projeté·e·s dans celles-ci comme si elles et ils devaient faire face au comportement de l'éducateur en question :

« Il s'énerve pour des biscuits. Donc, il s'énerve un peu pour rien. Je comprends pourquoi il s'énerve mais après de lui hurler dessus parce qu'il mange un biscuit, je ne trouve pas ça très bien. En plus, il le rabaisse. Après, c'est vrai que c'est que des biscuits mais c'est quand même du vol, donc il ne faut pas non plus rien en faire. » (Jeune 5 - institution II - situation B, 2017)

De plus, les jeunes ont distingué différents degrés de gravité des actes. Certain·e·s d'entre elles et eux, ont, par exemple, souligné que les éducateurs et éducatrices prennent en compte les raisons ayant mené à une situation de violence. En effet, si la violence est directement dirigée contre l'équipe éducative, elle peut être perçue comme un affront personnel. A contrario, si la source de la situation de violence est liée à une problématique vécue par la ou le jeune, le comportement est perçu, par les professionnel·le·s, comme le symptôme d'un mal-être, d'une durée plus ou moins définie. Si le besoin premier, pour la ou le jeune, est de s'isoler afin de se calmer, l'équipe peut ne pas intervenir de suite :

« Alors, les éducateurs peuvent réagir tout de suite, quand t'es par exemple en train de péter un plomb, si tu t'embrouilles avec un autre jeune ou s'il y a de la violence envers les éducateurs. Quand il y a de la violence envers les éducateurs, ils réagissent, que ce soit verbal ou physique. Par contre, ils vont réagir moins fort si je m'embrouille avec mon copain, par exemple. Ils n'aiment pas ça, mais quand ils entendent que je me suis calmée, que j'ai baissé la musique et tout, ils toquent, ils ouvrent, ils me donnent un verre d'eau, ils me demandent si j'ai besoin de parler, si je n'ai pas besoin ben ils partent. Si j'ai besoin de parler ils restent. » (Jeune 6 - institution II - situation B, 2018)

Les jeunes interrogé·e·s dans les institutions choisies, relèvent le côté conciliant des éducateurs et éducatrices lors de situations d'écarts bénins :

« Il y a certaines situations où les éducateurs ont plus de patience, comme pour la vaisselle, par exemple. Moi, quand je n'ai pas envie de faire la vaisselle, je me casse dans ma chambre. Ils me font « bon ben, tu fais ton bac de vaisselle après, mais avant 9h si possible. ». Mais après, si je prends un aérosol ou un extincteur, ben là, il y a moins de patience. Du coup, le ton, il monte, il monte, il monte et des fois ça monte tellement vite que ça peut taper sec ! S'il y a un signe de danger, là il y aura un peu moins de patience. » (Jeune 3 - institution I - situation A, 2018)

Ce que nous retenons au sujet de la gravité des écarts est que souvent, la réaction des professionnel·e·s est adaptée aux circonstances en jeu, dans les situations rencontrées au quotidien. En faisant un parallèle avec l'usage de la punition et de la sanction, nous réalisons qu'en employant la punition, le risque est de ne pas prendre en compte la gravité de l'acte ainsi que les autres facteurs en jeu. A contrario, en faisant recours à la sanction, il serait possible de contourner ce risque, car son application se doit d'être proportionnelle et liée à la norme bafouée. De plus, cette dernière vise la sociabilisation et l'éducation de la ou du jeune tout comme nous l'avions relevé à travers « le dictionnaire pratique du travail social ». (Rullac & Ott, 2015)

En prenant un peu de distance par rapport aux situations proposées pour l'étude menée, nous avons trouvé dans plusieurs ouvrages des recherches au sujet du développement des adolescent·e·s. Nous y avons découvert que, durant cette période, l'adolescent·e vit de grands changements et qu'elle ou il cherche à défier les normes de la société afin de les comprendre, de les appréhender pour sa vie d'adulte future. De ce fait, il semblerait que les écarts de comportement fassent partie d'un processus normal :

« Les transgressions, les comportements dérogatoires constituent une forme de négociation du passage de l'enfance à l'âge adulte, parce qu'ils permettraient aux adolescents de défier les règles de la société. Et ce défi a une valeur de communication dialectique : le jeune remet en cause la conformité des

conduites que lui propose la société, puisqu'il n'a pas participé à l'élaboration et à la définition de ces modes de vie. » (Félonneau & Lannegrand-Willems, 2005, p. 696)

Cependant, il nous semblait important de relever qu'il se pourrait que la gravité de l'acte ne soit pas évaluée de manière similaire par un·e adulte ou par un·e adolescent·e. Nos lectures et les interviews menés nous ont appris que les jeunes réussissaient, en général, assez aisément à repérer les actes déviants et comprenaient leurs effets. Cependant, lorsque les jeunes parlent de leurs propres actes déviants, nous avons constaté qu'elles et ils avaient tendance à les minimiser, à ne pas voir la gravité de ceux-ci et à ne pas percevoir les risques encourus. Jacques Dayan, psychiatre au Centre Hospitalier Universitaire de Rennes, et Bérengère Guillery-Girard, neuropsychologue et maître de conférences à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes (EPHE) de France, mettent en avant que si les jeunes peinent à percevoir ces éléments les concernant, c'est qu'elles et ils ont fréquemment du mal à s'imaginer mener un jour une vie d'adulte :

« Dans une perspective psychanalytique, en l'exprimant de façon plus spectaculaire, mettre l'accent sur les actions permettant une récompense immédiate peut aussi s'expliquer, comme le souligne D. W. Winnicott, par l'incertitude relative à la signification et à la valeur de la vie. Cette perspective a été retrouvée dans une étude sur les risques, liée à la prévention du SIDA dans une population socialement défavorisée : les adolescents prenaient plus de risques que les adultes malgré une compréhension semblable des risques, non parce qu'ils se croyaient invulnérables, mais au contraire parce qu'ils ne s'imaginaient pas de toute façon vivre aussi longtemps que leurs aînés. » (Dayan & Guillery-Girard, 2011, p. 500)

Comme nous l'avons expliqué au-dessus, il n'est pas rare de constater que l'acte et la gravité de celui-ci ne sont pas perçus de manière identique par les jeunes ou les adultes. De ce fait, il est possible que les parents ou accompagnant·e·s souhaitent protéger les adolescent·e·s de situations les mettant en difficulté. Cependant, Emmanuelle Picquet (2016) relève qu'à l'adolescence, il est essentiel de lâcher du lest et de laisser les jeunes expérimenter des situations leur permettant d'assumer leur propre responsabilité et de développer leur autonomie. En effet, vouloir trop préserver les jeunes ne leur rend pas service à terme et peut les amener à vivre des situations angoissantes, car elles et ils n'auront pas eu la chance de construire leur boîte à outils leur permettant d'appréhender le monde :

« Les parents "surprotecteurs", très inquiets et angoissés, veulent à tout prix éviter la souffrance à leurs enfants, en se mettant entre eux et le monde. Cette posture rend l'adolescent encore plus vulnérable, encore plus sujet à d'éventuelles souffrances. Ces parents ont l'illusion que quelqu'un protégera toujours leur enfant, ce qui est faux. En se plaçant entre l'ado et le monde, les parents rendent encore plus difficile son envol et son autonomie. Plus nous tentons de les protéger de tout et moins nous les protégeons en réalité » (Picquet, 2016)

Finalement, pour relier les propos des auteur·e·s à nos entretiens, nous relevons que jeunes et professionnel·le·s se sont entendu·e·s sur le fait que l'encadrement éducatif institutionnel priorise la sécurité du groupe et des individus en son sein. Tant que celle-ci n'est pas en danger, l'équipe éducative laisse consciemment les adolescent·e·s gérer les situations dans lesquelles les jeunes s'inscrivent. Cependant, les éducateurs et éducatrices restent disponibles pour conseiller, aiguiller et apporter du soutien aux jeunes. Au contraire, si la situation rencontrée est trop grave, il y aura forcément une intervention et un recadrage par l'équipe éducative. Ainsi, ces éléments nous permettent une fois encore, de percevoir l'importance de l'équilibre entre l'axe affectif et normatif, comme l'expliquait Maurice Nanchen (2002) dans sa « métaphore du jardinier ».

5.2.2 QUELQUES PROPOSITIONS DES PROFESSIONNEL·LE·S POUR LA GESTION DE L'ÉCART DANS LES SITUATIONS PRÉSENTÉES

Lors des entretiens, nous pensions qu'il pouvait être intéressant de se distancer des concepts théoriques et institutionnels et de nous centrer davantage sur les propositions d'intervention des éducateurs et éducatrices, en fonction de leurs caractéristiques personnelles et de leurs expériences.

Pour ce qui est des résultats obtenus dans la situation A (Cf. annexes), évasive sur le parcours du jeune, nous avons reconnu une certaine similarité dans les propositions d'intervention des professionnel·le·s. Dans les grandes lignes, les professionnel·le·s s'entendent sur l'importance de traiter la problématique de manière « collective » puisque l'auteur·e reste inconnu·e, de considérer l'acte comme étant potentiellement un « symptôme d'un mal-être plus profond » et de percevoir cet acte comme étant une « nouvelle piste de travail ».

Concernant la collectivité, certains éducateurs et éducatrices privilégient cette approche pour faire passer un message au groupe de jeunes et pour faire surgir une conscience collective, sans pour autant absolument chercher à découvrir qui est l'auteur·e de l'acte :

« Je pense que dans ce genre de situation, on ne va pas partir du point de vue que l'on va forcément trouver un coupable. On va partir du point de vue que l'on va reprendre la situation avec les jeunes. En présentant la situation, telle qu'elle est : « on a fait des biscuits, c'est pour telle raison qu'on les a faits et ils ont disparu ». Et puis je vais essayer d'introduire une petite discussion autour de ça avec eux, tout en sachant qu'à la fin, il se peut que personne ne vienne se dénoncer ! » (Educ. 2 - institution I - situation A, 2018)

D'autres professionnel·le·s suggèrent également de travailler sous l'angle de la collectivité, bien que le but de la démarche est de trouver l'auteur·e de l'acte :

« Je réunis le groupe, c'est-à-dire Sylvain qui n'est pas là, tout comme le groupe de ceux qui ont fait les gâteaux pour discuter de la suite ensemble. Je leur expose le problème et je vois les solutions qui émanent du groupe, pour voir ce que l'on fait. Je le ferai sans forcément accuser quelqu'un. Après, je pense que parmi les jeunes, il va y avoir des accusations qui vont être faites. Après, c'est à voir comment ça se passe... » (Educ. 4 - institution I - situation A, 2018)

Ensuite, les professionnel·le·s nous ont exprimé le besoin, dans un premier temps, de travailler directement sur l'acte commis. Dans un deuxième temps, elles et ils s'intéressent aux possibles causes cachées pouvant motiver un·e jeune à transgresser la règle. De ce fait, ces comportements représentent, pour certain·e·s professionnel·le·s, une nouvelle opportunité de travail et d'accompagnement éducatif des jeunes :

« Si Sylvain m'avoue que c'est lui, je lui demanderais s'il avait faim. Et ensuite, je lui demanderais pourquoi il a fait ça ou qu'est ce qui a fait qu'il avait faim. Je lui demanderais aussi si ça l'embêtait de les vendre et qu'il aurait voulu les garder pour lui. Et suivant sa réponse, je l'encouragerais à refaire ces biscuits avec moi pour avoir quelque chose à vendre pour le groupe. Ensuite, je vais quand même chercher à savoir s'il y a une autre problématique qui se cache derrière ce vol de biscuits. Après, on va rediscuter de cette situation en équipe et si nous pensons qu'il y a une problématique plus profonde derrière ce comportement, on va essayer de travailler sur différentes pistes avec lui, pour remédier au réel problème. » (Educ. 4 - institution I - situation A, 2018)

Pour ce qui est des dires des professionnel·le·s ayant travaillé et réfléchi autour de la situation B (Cf. annexes), nous pouvons relever que celles-ci et ceux-ci ont proposé des approches se basant sur la « naïveté », la valorisation de la ou du jeune en fonction de son « profil complexe », le rappel

à la « réalité sociale » et sur le fait que les jeunes sont des « citoyen-ne-s en devenir ». Ils mettent aussi l'accent sur quelques risques comme notamment de faire trop appel à ses émotions en adoptant une posture « trop entière ».

Certain-e-s professionnel-le-s proposent également de questionner le groupe pour comprendre ce qu'il est advenu de l'objet volé. Les professionnel-le-s soulignent que l'approche doit être teintée de naïveté, sans émettre d'accusation bien qu'elles et ils puissent avoir des soupçons sur l'identité du coupable :

« Alors, je pense que je sonde un peu naïvement, ça marche assez bien. Genre : « ah mais les biscuits, ils étaient sur la table. Ah et puis Sylvain, il est sorti fumer une clope ? ». C'est pas détourner l'attention, parce qu'on pose aussi la question. Mais c'est essayer de ne pas mettre la focale sur un seul des jeunes. » (Educ. 7 - institution II - situation B, 2018)

Une fois le groupe de jeunes sondé, les éducateurs et éducatrices proposent d'aller à la rencontre du jeune soupçonné, soit Sylvain ayant les caractéristiques d'une personne « incasable ». Certain-e-s professionnel-le-s relèvent que pour approcher le jeune en question, ils souhaitent valoriser son investissement dans l'activité, malgré son profil « compliqué » :

« Si Sylvain est dans sa chambre, je commencerais par lui dire qu'on est déjà contents qu'il ait participé à l'atelier, parce que vu son profil ce n'est pas facile pour lui d'être en groupe. Valoriser ça. Après il faut lui poser la question, je n'en sais rien : « T'as mangé des biscuits ? » ou « Est-ce que tu les as pris ? », « Est-ce que tu les aimes trop ? », « Comment on fait pour les partager ? », « Si ce n'est pas toi, comment on peut faire pour les faire réapparaître ? ». Et puis le mettre comme acteur et ne pas lui voler dessus. Après, ben voilà, comme je disais si un gamin va voler un magasin, ce n'est pas pareil, on ne va pas lui mettre une tape sur les doigts. On va descendre à la police et on va le dénoncer pour vol, parce que la vraie vie, à l'extérieur, c'est comme ça que ça se passe. Le but c'est de les recoller le plus possible à la norme sociale et à la vie extérieur. Enfin je le vois comme ça. Le directeur dirait : « C'est faire des hommes et des femmes de demain ». Il appelle ça la pédagogie citoyenne pour que ça devienne des citoyens de demain. » (Educ. 7 - institution II - situation B, 2018)

Tout comme le témoignent la citation précédente ainsi que le contenu du chapitre précédent, les adolescent-e-s sont des citoyen-ne-s en devenir et les confronter à la réalité sociale permet de ne pas leur faire penser qu'elles et ils évoluent en zone de non-droit : « Chez nous, tout acte éducatif amène soit vers des sanctions positives soit des sanctions négatives. Ces sanctions ont pour but que ces jeunes deviennent des hommes et des femmes, des citoyens de la vie, qu'ils prennent conscience de la responsabilité de la portée de leurs actes en soi. » (Educ. 6 - institution II - situation B, 2017)

Une des personnes interviewées s'est distinguée du groupe de travailleurs sociaux et travailleuses sociales. En effet, cette personne nous explique laisser ses émotions émerger parfois dans sa pratique tout en restant vigilante et critique face à un débordement possible.

« Du coup, dans cette situation, si Sylvain a mangé les biscuits, je crois qu'instinctivement, je l'engueule. Je pousse une gueulée, en mettant en avant que ce n'est pas possible, c'est des biscuits pour un but commun, qu'il y a ses potes qui ont pris tout autant de temps que lui pour une activité dont il peut profiter, etc. Mais la première réaction serait effectivement plutôt de la colère, de la déception, et puis de lui passer un peu une brosse et ensuite d'avoir une discussion avec lui plutôt que d'essayer de prendre les paquets de biscuits de force. Mais attention, je peux les engueuler, je peux être un peu fâché, mais il y a toujours quand même ce côté de me dire « Jusqu'où je peux aller et jusqu'où je ne mets pas d'autres choses en péril. ». Parce que parfois, ça m'est arrivé de gueuler pour rien ! Enfin on les engueule pour peu et au final on casse plus de choses que ce pourquoi on était initialement venu. Et donc, enfin des fois je me dis « ah ben ça m'a fait du bien de crier un coup », mais au final c'était juste naze ! » (Educ. 3 - institution I - situation B, 2018)

D'un point de vue général, bien que des soupçons puissent émerger chez les professionnel·le·s, celles-ci et ceux-ci prendront le temps de vérifier si leurs pressentiments s'avèrent vrais en s'entretenant avec le groupe de jeunes ou en aparté avec la ou le jeune présumé coupable. La plupart des professionnel·le·s soulèvent que bien qu'il s'agisse d'un vol bénin dans nos situations, il ne faut pas le prendre à la légère. En effet, le personnel éducatif interrogé pense que de cet acte pourrait se développer de nouvelles pistes de travail avec la ou le jeune en question.

Pour lier le contenu de cette thématique avec des notions d'ordre théorique, nous nous apercevons que les professionnel·le·s tentent de regarder au-delà de l'acte transgressif et de se pencher sur le message lié à cet acte. Les professionnel·le·s ont d'elles-mêmes et d'eux-mêmes parlé de la notion de symptôme. Nous nous y sommes donc intéressées également et nous avons découvert, que, selon Olivier Amiguet et Claude Julier, co-fondateurs des Journées francophones de « Travail social et approche systémique », le symptôme « [...] comme tel il ne dit rien : il sert à attirer l'attention, à appeler à l'aide, à exprimer une difficulté ; c'est un signal, ce n'est pas un langage. Le symptôme n'a rien à voir avec le problème. » (Amiguet & Julier, 2014, p. 255). Ainsi, les professionnel·le·s interviewé·e·s semblent viser juste en faisant le choix de tenter de creuser ce qui se cache derrière l'acte transgressif.

De plus, nous avons abordé plus tôt, dans la partie du cadre théorique, qu'à l'adolescence, selon Marie-Line Félonneau et Lyda Lannegrand-Willems (2005), les individus peuvent commettre des actes transgressifs ou des comportements à risque ayant comme fonction principale de se questionner sur leur place et leur rôle dans la société ainsi que de se situer d'un point de vue identitaire et de consolider leur personnalité. Ne pas s'arrêter uniquement sur le comportement inapproprié et s'intéresser aux différents changements vécus à l'adolescence permettrait de mieux reconnaître les jeunes et de valider les difficultés qu'elles et ils rencontrent.

Ces différentes postures suggérées au-dessus permettent d'éviter la stigmatisation ainsi que l'attribution de l'étiquette « d'incassable ». En effet, nous pensons que ces démarches permettent de réhumaniser la personne en identifiant ses besoins carencés plutôt que de la cantonner à ses comportements déviants.

Bon nombre de professionnel·le·s nous ont confié à quel point il était important pour elles et eux de solliciter le groupe de jeunes et de se référer à ce dernier pour traiter une situation impliquant la collectivité. Ils nous ont fait part du fait que c'est également faire preuve de cohérence d'impliquer le groupe, car c'est ce dernier qui est victime de l'acte en soi. En effet, Maela Paul (2012) soulignait également le fait que travailler à plusieurs, confronter ses idées et arguments sur les situations vécues permet de « grandir en humanité » mais aussi de s'ouvrir à la réalité de l'autre. Lors d'échanges collectifs suite à un désaccord ou un écart, il se peut que la rencontre prenne des allures de règlement de comptes. C'est ici que la posture de la ou du professionnel·le a une grande influence sur le groupe. En effet, nous pensons également, comme le relève Maela Paul, que l'écoute active permet d'être attentif et attentive aux ressentis et messages véhiculés par les protagonistes, ce qui rend possible dans un deuxième temps d'orienter et de recentrer la discussion sur le fond réel du problème. Cela permet aussi de percevoir le contenu des messages véhiculés pour veiller à la dynamique de la discussion. De ce fait, faire appel au groupe ne permet pas toujours de trouver l'auteur·e de l'acte, cependant cela permet de rappeler à tou·te·s la règle sans pour autant pointer un individu du doigt. Cette manière de faire offre aussi la possibilité de trouver un consensus, confortable pour tou·te·s.

5.2.3 QUELQUES REMARQUES DES JEUNES SUR LE CHOIX DE LA MÉTHODE ÉDUCATIVE DES SITUATIONS PRÉSENTÉES

Comme explicité auparavant, les jeunes ont également été questionné·e·s au sujet de deux situations différentes. Les situations étaient similaires à celles proposées aux éducateurs et éducatrices. Cependant, cette fois-ci, nous souhaitons questionner les jeunes sur la posture de l'éducateur du récit. En effet, nous rappelons qu'en situation A, l'éducateur adopte une attitude s'apparentant à de la sanction. Inversement, l'éducateur de la situation B semblait agir sous un angle pouvant se rapprocher de la punition. (Situations détaillées, Cf. annexes)

A l'unanimité, les jeunes ayant lu la situation A ont dit que l'écart de comportement a été géré de manière adéquate par l'éducateur en question. Effectivement, les adolescent·e·s relèvent que l'attitude du professionnel est adaptée, bienveillante et réfléchie :

« L'éducateur a bien réagi, parce qu'il a vu que les biscuits et Sylvain avaient disparus. Il a toqué à sa porte, ça veut dire que déjà il y a du respect entre le jeune et l'éducateur. Sylvain, après, lui permet de rentrer, c'est bon. Après les deux discutent. Il n'y a pas d'énervement, il n'y a pas de crise, il n'y a rien du tout ! Il propose, l'éducateur, de réparer ça ensemble. Ce qui est une bonne chose. Je trouve que l'éduc il a bien réagi, ouais ! » (Jeune 3 - institution I - situation A, 2018)

Pour la situation B, les adolescent·e·s ont été relativement surpris·e·s de découvrir la réaction de l'éducateur de la vignette proposée. Ils ont relevé certains dysfonctionnements dans la pratique de l'éducateur en situation. Effectivement, les jeunes confient le fait que ces agissements sont inadéquats, car ils créent un « malaise » au sein du groupe, une « mise à l'écart » du jeune individuellement et potentiellement par le groupe. Toutes et tous ont relevé que les réactions proposées ne leur semblaient pas « constructives » pour le jeune en question : « Sylvain doit se sentir triste et seul. Déjà l'éducateur lui crie dessus, ça met une mauvaise ambiance et en plus Sylvain risque de se faire rejeter par les autres jeunes. » (Jeune 5 - institution II - situation B, 2017)

Parmi les adolescent·e·s interrogé·e·s, certain·e·s ont perçu une certaine violence dans la manière d'agir du professionnel. Selon elles et eux, une gestion inappropriée d'un écart peut parfois instaurer un sentiment général de gêne :

« C'est violent de la part des éducateurs, je trouve. C'est écrit « il lui hurle dessus » et puis après le silence de mort qu'il y a, c'est violent ! Le fait qu'il crie, je trouve ça exagéré ! Parce que c'est des biscuits qu'il a fabriqué en fait. Tu vois ! Donc, je ne sais pas, c'est stupide de crier pour ça ! À la limite, il y aurait dit « ben écoute, ce n'est pas bien de voler des biscuits, tu vas être privé de dessert ! ». Mais il ne faut pas déconner non plus, crier... et après faire un silence de mort dans la cuisine c'est... stressant ! » (Jeune 2 - institution I - situation B, 2018)

Lorsque les jeunes ont relevé le côté « non-constructif » de l'intervention éducative décrite, ces derniers et dernières nous ont expliqué que l'impulsivité pouvait mener à une montée en symétrie ou une escalade du conflit :

« C'est de la merde sa réaction, ça ne va rien apprendre au jeune. Tu regardes le jeune et tu lui dis que ce n'est pas bien de faire ça, tu lui dis clairement qu'il ne doit plus faire ça et c'est tout. Après le jeune il est énervé ou non, c'est son problème, toi t'as fait ton job ! Je ne vois pas l'intérêt d'hurler sur un jeune pour des biscuits. L'éducateur qui me hurle dessus pour des biscuits, je l'regarde dans les yeux pis j'lui réponds. Je lui réponds puis je le taille psychologiquement parce que tu ne me gueules pas dessus pour des biscuits. » (Jeune 6 - institution II - situation B, 2018)

A l'unanimité, le groupe d'adolescent·e·s nous a fait part que le fait d'entrer sans accord dans le contexte d'intimité d'un·e jeune est en tous points inopportun. Le groupe de jeunes considère ceci

comme un affront et une violation de leur espace vital. Dans l'ensemble, ce qui est ressorti est que le comportement de l'éducateur a un impact direct sur les ressentis des jeunes. De plus, les adolescent·e·s interrogé·e·s étaient tellement surpris·e·s par la réaction de l'éducateur proposée dans cette situation qu'elles et ils en sont venus à nous proposer par elles-mêmes et eux-mêmes des alternatives et pistes d'action qu'elles et ils jugeaient plus adéquates. Les jeunes ont réussi à se projeter à la place de l'éducateur en proposant une intervention basée sur le dialogue et le rappel à la règle. Parallèlement, certain·e·s interrogé·e·s ont même su faire preuve d'empathie face à l'éducateur en supposant que ses réactions pouvaient être dues à une surcharge émotionnelle, une surcharge de travail et/ou une grande fatigue.

Au cours de notre cadre théorique, nous avons cité plusieurs principes et fondements de la sanction éducative. Dans le but de varier nos référencements, nous nous sommes intéressées à un numéro du périodique « *Lien social, l'actualité sociale autrement* » (Trémintin, 2009). Nous constatons que quelle que soit la situation proposée pendant les entretiens, tou·te·s les adolescent·e·s interviewé·e·s ont valorisé les interventions se rapprochant de la sanction éducative, notamment lorsque ces derniers et dernières parlent d'écoute, d'échange, de co-construction, de respect de l'intimité du jeune. En d'autres termes et pour faire le lien avec des notions théoriques, nous constatons que les jeunes n'ont guère eu de difficultés à faire appel à ce que Jacques Trémintin (2009) nomme les « quatre règles d'or de la sanction ». En effet, lorsque les jeunes abordent le fait de solliciter la réflexivité de l'auteur·e de l'acte, de traiter la situation problématique de manière individuelle et discrète, sans stigmatiser l'auteur·e vis-à-vis du groupe, nous pensons que les jeunes font référence à ce que Jacques Trémintin (2009) considère, comme la première règle d'or. Cette règle stipule que : « *La sanction, doit, tout d'abord, donner à penser et non à voir ; et donc renoncer tant au spectaculaire, qu'à la mise en scène ou à l'édification du groupe.* » (Trémintin, 2009). La seconde règle d'or consiste à réprimer l'acte déviant et non son auteur·e. Comme le soulignent d'ailleurs les jeunes, le but est de permettre à l'auteur·e d'intérioriser la règle bafouée. Jacques Trémintin précise que : « *La sanction porte sur des actes : on sanctionne un manquement à un contrat social, pas celui qui s'en est rendu coupable, l'indignité de ce qui a été commis et non l'indignité de son auteur, le vol et non le voleur. Le sujet doit bénéficier d'une bienveillance inconditionnelle.* » (Trémintin, 2009). Nous pensons que les jeunes interviewé·e·s font appel instinctivement à cette règle lorsqu'elles et ils expriment leur malaise face au manque de proportionnalité dans la réaction de l'éducateur. De plus, les jeunes s'entendent pour dire qu'il est normal qu'il y ait des conséquences à un acte, mais ils s'accordent aussi sur le fait que la réaction de l'éducateur a été humiliante pour Sylvain et que cela n'est en aucun point constructif. Ainsi, nous constatons aisément que les jeunes ont réussi à percevoir les subtilités de la troisième règle d'or de la sanction éducative : « *La sanction doit apparaître comme privative d'un avantage, d'une joie ou d'un droit partagé (comme être avec ses pairs). S'il y a là une inévitable source de frustration, il ne peut y avoir d'humiliation.* » (Trémintin, 2009). La dernière règle d'une sanction dite éducative consiste à réfléchir à : « *un geste à l'intention de la victime. Ce qu'il est de coutume d'appeler la réparation, permet non seulement de compenser le tort commis, mais aussi, par un acte positif, de réintégrer le lien social.* » (Trémintin, 2009). Le groupe de jeunes a mis en exergue l'importance pour elles et eux que l'auteur·e répare uniquement l'acte commis, c'est-à-dire qu'elle ou il rachète ou refasse des biscuits de manière proportionnelle à ce qu'elle ou il a consommé. Les jeunes soulèvent que cette démarche permettrait d'éviter le rejet du groupe et de remettre les compteurs à zéro.

5.3 DIVERS FACTEURS INFLUENÇANT LE CHOIX DU MODÈLE DE L'ACTION ÉDUCATIVE EN LIEN AVEC LE PROFIL DE LA OU DU JEUNE

En débutant notre travail, nous pensions que le profil de la ou du jeune pouvait influencer les équipes éducatives en ce qui concerne le choix des méthodes employées. Dans le but de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse, nous avons questionné nos publics cibles sur l'importance des notions d'âge, de genre, « d'incapacité » et de la problématique centrale de la ou du jeune, qui pourrait influencer les professionnel·le·s, lors d'encadrement éducatif.

5.3.1 LE FACTEUR DE L'ÂGE

Durant nos entretiens, nous avons également questionné jeunes, éducateurs et éducatrices au sujet du lien qu'il peut exister entre le choix d'un acte éducatif face à un écart et l'âge de l'adolescent·e en situation. Notre souhait était d'observer si les différences d'âge pouvaient influencer l'accompagnement des professionnel·le·s vis-à-vis des différent·e·s interlocuteurs et interlocutrices de par le degré de maturité, les stades de développement dans lesquels les jeunes se situent, leur conscience et leur capacité réflexive.

Pour ce qui est des professionnel·le·s, nous observons qu'une grande partie d'entre elles et eux se référerait davantage à la loi pour les jeunes approchant de la majorité, car elles et ils doivent être considéré·e·s comme des « adultes en devenir ». Les autres auraient tendance à voir ce type d'acte transgressif (comme celui décrit dans notre situation) comme le « symptôme » d'un souci sous-jacent. En effet, ces professionnel·le·s pensent qu'un vol de biscuits peut être une « bêtise » habituelle d'un·e jeune adolescent·e, mais qu'il peut également être un « prétexte pour faire passer un message » de la part de jeunes adultes. Nous souhaitons tout de même nuancer ces propos, car nous pensons que majorité et maturité ne vont pas forcément de pair.

Parmi les professionnel·le·s interrogé·e·s, certain·e·s mettent vraiment la focale sur le respect et le rappel de la loi en appuyant sur le fait que les foyers sont des territoires où les règles de la société ont leur place. En revanche, ces professionnel·le·s mettent un point d'honneur à maintenir le lien quoi qu'il arrive et souhaitent prouver aux jeunes qu'elles et ils restent en relation malgré les erreurs commises et les sanctions posées :

« La différence dans les discours, je la mettrai à partir des 15 ans, parce que le droit pénal des mineurs il est à partir des 15 ans, voire même des 10, parce que c'est à partir de ce moment-là qu'ils sont considérés comme lucides et capables de discernement. Je pense que pour quelqu'un qui a presque 18 ans, on lui rappelle que la loi des adultes elle est pour bientôt (la loi des mineurs c'est la loi des adultes, mais les mesure sont bien plus sympa) et puis que nous on ne sera pas toujours derrière pour reprendre et réparer les bêtises. Y a un moment où il faut qu'ils s'auto-norment quoi. » (Educ. 7 - institution II - situation B, 2018)

En effet, la ou le professionnel·le rappelant le contenu de la loi peut être perçu·e comme ayant une posture moralisatrice qui peut être constructive ou non en fonction des situations, car la loi se réfère naturellement à une dimension normative.

« Ça sera peut-être différent oui. S'il est tout jeune, j'aurais peut-être tendance à me dire qu'il fait ses expériences. Par contre, pour le jeune qui approche des 18 ans, j'insisterais plus sur les enjeux au niveau de la justice, qu'il peut tomber pour des vols et donc je ferais peut-être un peu plus la morale. Parfois l'impact est positif, parfois cela ne l'impacte pas. J'essaierais de le rendre un peu plus attentif sur ce qu'il risque après ses 18 ans, le côté illégal de l'acte. » (Educ. 4 - institution I - situation A, 2018)

Certain·e·s professionnel·le·s pensent que la clé pour reprendre un acte transgressif est d'adapter le discours à la ou au jeune et à sa compréhension de son environnement. Ainsi, les objectifs sont les mêmes dans le fond, soit le rappel à la règle ou à la loi. Cependant, chaque âge induit des leviers de conscientisation de la règle qui lui sont propres :

« Il y a quand même une autre manière de communiquer. Des fois, avec certains jeunes de 14 ans ils ont plus 12 ans dans leur tête et tu dois employer des mots un peu plus enfantins et expliquer plus grossièrement la situation qu'avec un jeune de 18 ans qui la discussion peut être des fois plus adulte. Un vol de biscuits ce n'est rien, mais si tu voles dans la société, à 18 ans t'as une amende quoi. Donc c'est quelque chose qu'ils peuvent plus facilement comprendre et peut-être du coup, là, ouais, je peux avoir une influence. » (Educ. 6 - institution II - situation B, 2017)

Comme relevé au-dessus, la notion de symptôme a également surgi du discours des professionnel·le·s à de multiples reprises. Selon elles et eux, un acte transgressif candide, commis à un âge avancé de l'adolescence, est porteur d'un besoin non-assouvi. Celui-ci peut être d'ordre primaire : *« Chaque acte transgressif cache un besoin, en général. C'est pour ça que j'aborderais la question avec : « Est-ce que tu avais faim ? ». Mais ce n'est pas en fonction de l'âge c'est vraiment en fonction des problématiques antérieures et puis du but du placement, le pourquoi il est arrivé là. » (Educ. 5 - institution II - situation A, 2017)*

D'autres professionnel·le·s s'accordent également sur cette notion du symptôme et du besoin non-assouvi, mais ont tendance à imaginer que celui-ci est d'ordre plus profond, que le but de la ou du jeune est en soi d'attirer l'attention voire d'émettre un appel au secours :

« Non, l'âge non plus ne changerait rien. Nous on accueille des jeunes entre 15 et 18 ans et ce sont des jeunes adultes en devenir. Donc, ça ne change pas, l'âge. Peut-être dans ma réflexion je me dirais « c'est inquiétant qu'à 18 ans il trouve ça encore rigolo de piquer des biscuits et de les manger ». Peut-être un jeune de 14 ans c'est parce qu'il a envie de manger des biscuits, mais à mon avis quand tu as 18 ans et que tu voles des biscuits et que tu te tires, tu as un autre message que tu essaie de faire passer que « j'ai envie de manger des biscuits », c'est un prétexte pour quelque chose d'autre. » (Educ. 1 - institution I - situation B, 2017)

Enfin, parmi les professionnel·le·s, une petite partie a relevé l'impuissance qu'elles ou ils pouvaient vivre avec certain·e·s jeunes lorsque ces derniers ou dernières s'opposent à la collaboration notamment lorsque celles-ci et ceux-ci se rapprochent de la majorité. En effet, ces jeunes peuvent avoir l'impression qu'elles et ils sont en mesure de gérer et d'assumer les événements rencontrés de manière indépendante et ce, en signe d'émancipation, de prise d'autonomie et de reniement du regard éducatif qui pèse constamment sur elles et eux : *« Alors j'ai l'impression que j'aurais plus de facilité à discuter avec un jeune de 14-15 ans. Parce qu'à 17 ans ils sont encore plus dans la réclamation de leur autonomie, de leur espace. Et ils diraient : « C'est mon problème pas le vôtre. » » (Educ. 5 - institution II - situation A, 2017)*

De ce fait, nous relevons que pour les professionnel·le·s l'approche éducative peut être nuancée suivant l'âge des jeunes auquel·le·s les éducateurs et les éducatrices s'adressent. Cependant, bien que leurs avis convergent en ce point, certain·e·s pensent qu'il serait utile de creuser au-delà du simple acte commis pour chercher si celui-ci est significatif d'autres difficultés.

Du côté des jeunes, celles-ci et ceux-ci relèvent une différence dans le discours à apporter en réponse à l'acte en fonction de l'âge notamment pour des raisons de « responsabilisation », car suivant la période de l'adolescence dans laquelle elles et ils se situent, les jeunes sont censé·e·s avoir acquis une sorte « d'intériorisation des règles ». Ainsi, les jeunes pensent que les équipes

éducatives sont moins tolérantes face à des adolescent·e·s plus âgé·e·s, le discours est plus direct et s'appuie davantage sur la loi :

« Si c'est un jeune qui a 18 ans, normalement il ne devrait pas faire ça. Parce qu'il sait les règles, si ça fait un moment qu'il est dans le foyer, il sait exactement pourquoi il ne devrait pas faire ça. Pour quelqu'un de 18 ans, la discussion sera plus courte, mais un peu plus ferme. Tandis qu'avec la personne de 15 ans il est un peu plus délicat, il est encore en train de se développer, la discussion sera un peu plus longue. » (Jeune 3 - institution I - situation A, 2018)

Les jeunes interrogé·e·s disent avoir compris qu'avec le temps, elles et ils sont amené·e·s à se responsabiliser car, bientôt, elles et ils devront être capable de faire preuve d'autonomie et d'auto-régulation. Elles et ils soulignent qu'éducateurs et éducatrices mettent l'accent sur cette réalité à venir parfois de manière confrontante :

« Ben je pense que si c'est un gars de 17 ans qui vole des biscuits, il faut se faire du souci. Enfin... les éducateurs ils vont plus gueuler que si c'est un enfant de 12 ans. Ils vont plus rappeler les lois que pour un jeune de 12 ans. Avec les grands ils rappellent plus les règles de la société, ils nous responsabilisent. » (Jeune 2 - institution I - situation B, 2018)

A l'unanimité, les jeunes perçoivent que les approches peuvent être distinctes en fonction de l'âge des jeunes et y voient du sens. En effet, selon elles et eux, cette variation est perçue comme nécessaire par les adolescent·e·s interviewé·e·s, car en fonction de l'âge, les personnes ne sont pas dotées de la même expérience de vie ni de la même capacité de compréhension et de réflexion.

Parmi les personnes interviewées de nos deux publics cibles, nombre d'entre elles ont abordé le fait que dès 15 ans, l'approche concernant la gestion des écarts s'orientait vers les conséquences légales ainsi que le rappel des lois en vigueur pour ces actes. Aussi, quelques personnes tendent à dire que cette démarche éducative s'accroît au fur et à mesure que les jeunes approchent de l'âge adulte. Nous émettons l'hypothèse que les éducateurs et éducatrices trouvent du sens à travailler de la sorte. En effet, bien que dès 10 ans les jeunes soient considéré·e·s comme capables de discernement et donc commencent à être soumi·e·s au Droit pénal des mineurs (DPMIn), à partir de 15 ans, elles et ils sont certes soumi·e·s à cette même loi, cependant les sentences et sanctions posées s'amplifient en fonction de l'âge de la ou du jeune (Droit pénal des mineurs - RS 311.1, 2003). Nous pensons que si la pression des équipes éducatives vis-à-vis des écarts des jeunes croît au fil de l'âge de ces derniers, c'est notamment car le temps qu'il leur reste avant d'atteindre l'âge adulte s'étirole rapidement. De ce fait, l'adulte en devenir n'aura bientôt d'autre choix que d'assumer les conséquences et responsabilités de ses actes, cette fois-ci sans filet de sécurité si elle ou il dévie du droit chemin. Pour les équipes éducatives rencontrées, l'âge critique pour différencier l'action éducative choisie tourne donc autour des 15 ans. Ce qui pourrait expliquer le fait que si les jeunes accueilli·e·s ont entre 15 et 18 ans dans un foyer, leur accompagnement est similaire. D'ailleurs Emmanuelle Alex, membre du centre d'information intercantonale suisse pour les familles « lafamily.ch » s'adresse aux parents pour exprimer les enjeux autour de l'âge et de la loi. Bien que la cible de ce message ne soit pas les équipes éducatives, cette auteure donne tout de même des outils que nous pensons utiles et applicables pour les professionnel·le·s du travail social. :

« Maintenant, quand les faits reprochés aux adolescents sont plus graves, vandalismes, vol racket, agression, trafic, les peines, à partir de 15 ans, peuvent aller de la réprimande à la privation de liberté. Cependant, « le droit pénal des mineurs » en Suisse part du principe qu'un mineur est beaucoup plus facilement ramené sur le droit chemin qu'un adulte. Aussi, la Suisse encourage les mesures éducatives : surveillance, assistance personnelle, placement... plus que les sanctions. [...] Enfin, n'hésitez pas à parler

de tout cela à vos enfants. Dites-leur bien que la loi ne vient pas de vous, ils auraient tendance à le croire ! N'oubliez pas de leur dire que l'adolescence s'arrête juridiquement à 18 ans, en Suisse. A partir de 18 ans, ils sont alors considérés comme « des adultes » libres de faire certains choix dont ils étaient privés avant, et ils deviennent responsables de ceux-ci. » (Allex, s.d.)

Cependant, nous pensons que le rappel à la loi a aussi la fonction de forcer un retour à la réalité, de ramener en quelque sorte les adolescent·e·s sur terre. Effectivement, comme relevé plus tôt à travers les dires du Ministère de la justice français (2015), l'adolescence est une période de transition entre l'âge enfant et l'âge adulte, c'est une situation d'entre-deux. Cet âge est légalement accompagné de nouveaux privilèges tels que les sorties, la consommation d'alcool et cigarettes ainsi que la découverte de leur sexualité. À ceci s'ajoute également des obligations et responsabilités légales plus sévères, car le cadre légal envisage progressivement une plus grande autonomie.

L'adulte, lors de la gestion des écarts ne doit pas oublier de prendre en compte, comme nous l'avons mentionné dans notre cadre théorique en nous inspirant à nouveau du Ministère de la justice français (2015), le fait que l'adolescent·e a une faille narcissique béante. Elle ou il aura tendance à se centrer exclusivement sur sa personne. Bien que professionnel·le·s et jeunes s'entendent sur le fait que le rappel à la règle est bénéfique, Roland Coenen invite tout de même à rester vigilant·e quant à l'application de ce principe. En effet, selon celui-ci, il ne sert à rien de ramener les jeunes à la loi si les professionnel·le·s ne leur apprennent pas, en amont, à développer des émotions sociales, relatives au vivre-ensemble et à la considération d'autrui.

« En fait, ce n'est jamais parce que la loi nous interdit de tuer que nous ne tuons pas, ce n'est pas parce que le code interdit le viol que nous ne le pratiquons pas, mais parce que les émotions sociales matures inhibent les pulsions agressives et les émotions primaires destructives, et imposent le fonctionnement socialisé. La loi fait fonctionner les émotions sociales et ne se substitue pas à elles ; sans émotions sociales, l'inhibition sociale ne peut fonctionner, et le rappel à la loi peut se faire aussi présent qu'il voudra, il ne produira qu'un effet d'aggravation, tout simplement, parce que les adultes punitifs renforceront les représentations négatives et aversives de la société. En somme, la pédagogie punitive « aggrave » les carences émotionnelles, « facilite » le placement en institution de la génération suivante, et « favorise » ses dysfonctions. » (Coenen, 2008, pp. 15-16)

Finalement, nous constatons à travers les entretiens que les professionnel·le·s interviewé·e·s considèrent que les adolescent·e·s âgé·e·s de 15 ans à 18 ans bénéficient à peu près du même niveau de compréhension des situations. C'est pourquoi, les éducateurs et éducatrices ont tendance à affirmer que l'accompagnement de ces jeunes s'effectue pour elles et eux sur un modèle similaire. Nous pouvons d'ailleurs percevoir que cela est cohérent avec les attentes de la société face à l'application de la loi pour ces adultes en devenir.

Educateurs et éducatrices ont été très clair·e·s sur le fait que le foyer représentait un tremplin qui se devait d'être stimulant et sécurisant pour les jeunes. Nous n'avons pas perçu, que ce soit dans le discours des professionnel·le·s ou les confidences des jeunes, des situations d'infantilisation des adolescent·e·s. De ce fait, elles et ils expliquent que dans l'accompagnement de jeunes âgé·e·s de 15 à 18 ans, c'est le développement de l'autonomie et la responsabilisation qui priment. Pour atteindre cela, jeunes et professionnel·le·s s'entendent au sujet du fait que c'est en faisant des expériences, en apprenant à assumer les conséquences positives ou négatives des actes, en bénéficiant d'une liberté d'action mais aussi d'un regard contenant que cela est possible. Il est intéressant de constater que cela rejoint clairement les principes du développement du pouvoir d'agir (DPA) développé par Yann le Bossé (2015) qui sont l'autodétermination, le libre choix et

l'encouragement à la participation. De plus, nous percevons également, à travers les différents témoignages, que l'équilibre entre l'axe affectif et l'axe normatif est de mise dans les accompagnements proposés dans les foyers que nous avons visités et cela permet, par l'exemple concret, de mettre en lumière la pertinence de ce concept théorique soulevé par Maurice Nanchen (2002).

5.3.2 LE FACTEUR DU GENRE

Comme pour la question de l'âge, nous souhaitons également aborder, durant les entretiens, la notion de genre. En effet, nous nous demandions si cette dimension pouvait influencer l'accompagnement des professionnel·le·s du travail social auprès d'adolescent·e·s.

Concernant le groupe d'éducateurs et d'éducatrices interviewé·e·s, nous relevons chez elles et eux que la façon de répondre à un manquement d'un·e jeune reste similaire qu'elles ou ils se trouvent face à une jeune femme ou un jeune homme. En effet, la discussion et l'acte éducatif proposé semblerait être le même pour chacun des genres. Toutefois, certaines nuances ont été soulevées, comme notamment l'accès à « l'espace d'intimité » de la ou du jeune et le « sujet central traité dans la problématique ».

Un bon nombre de professionnel·le·s constatent que les garçons et les filles ne perçoivent et ne vivent pas de la même manière leur espace vital. Les garçons accorderaient moins d'importance à ce sujet que les filles. Ces dernières auraient besoin d'investir un lieu leur permettant de s'y retrouver et s'y réfugier. Cette distinction semble agir sur la manière dont les professionnel·le·s entrent en interaction :

« A priori, je réagirais différemment dans une situation similaire avec un garçon ou une fille. Comme notamment pour l'entrée en interaction et l'approche dans leur intimité. Mes propos je ne les changerais pas. Par contre, la manière d'entrer dans la chambre peut-être, parce que je rentre plus facilement dans la chambre d'un garçon que dans celle d'une jeune fille. J'ai l'impression qu'ils attachent moins d'importance à leur chambre. C'est moins leur petit lieu, ils sont plus à aller partout dans la maison. Alors que les filles c'est vraiment leur repère qu'elles ont décoré. Donc c'est plus facile d'entrer dans la chambre d'un garçon. Par contre au niveau de la discussion, j'ai l'impression que ça dépend de la personnalité de chacun, mais ce n'est pas propre au genre. » (Educ. 5 - institution II - situation A, 2017)

Durant les entretiens, il a été souligné que certaines situations touchent, malgré elles, à la notion de genre. Ce qui implique que bon nombre de professionnel·le·s font le choix d'adapter leur démarche en corrélation au genre auquel la personne appartient. De plus, pour une même problématique, l'inquiétude des éducateurs et des éducatrices peut varier également en fonction de cet élément.

« Dans ce genre de situation oui, je ferais pareil que ce soit une fille ou un garçon ! Oui parce qu'il n'y a pas vraiment de lien avec le genre, en fait. Après c'est sûr si c'est d'autres sujets comme la sexualité, la mise en danger, ben là forcément, il faut faire un peu de spécificité. Par exemple, pour une fille, je pense que là alors peut-être, en cas de fugue, on est plus inquiets. Parce qu'il y a aussi tous les risques en lien avec les abus sexuels, les choses comme ça... C'est un peu bête hein ! Parce que finalement les garçons seront tout aussi exposés, mais, inconsciemment ça va plus m'inquiéter pour une fille que pour un garçon, qu'il arrive quelque chose de grave » (Educ. 1 - institution I - situation B, 2017)

Certain·e·s professionnel·le·s font une distinction dans les réactions qui suivent la gestion d'écart de comportement, chez une fille ou un garçon. En effet, selon elles et eux, les filles et les garçons n'ont pas la même gestion de la frustration, alors que certain·e·s s'inquiètent de la possible

explosivité et violence physique des garçons, d'autres craignent l'éventuel côté excessif que peuvent avoir les filles, que ce soit à travers des cris et des excès de colère.

« Avec une fille ou un garçon, je réagirais pareillement dans la mesure du possible. Mais après c'est vrai que peut-être qu'avec une fille ça sera quand même différent. Pour moi, les conflits avec les filles, c'est moins direct qu'avec les garçons.... Peut-être que j'aurais moins peur qu'un garçon pète qu'une fille crie en fait... Pour avoir travaillé avec des garçons et des filles, j'ai moins peur par exemple d'aller prendre un téléphone des mains d'un garçon, même s'il se lève, qu'il me vient contre, qu'il m'envoie des trucs dessus et veut me taper. J'aurais plus peur d'une fille à qui je devrai dire qu'elle n'a pas d'argent de poche et que ça parte dans tous les sens, même si je sais qu'elle va pas me taper mais m'insulter ou comme ça. Ça, ça me prend plus, j'aurai plus d'appréhensions. » (Educ. 4 - institution I - situation A, 2018)

L'une des personnes interviewées nous a expliqué que le genre n'a aucune influence sur son intervention professionnelle. Effectivement, il est ressorti que cette personne souhaite ne pas faire de différence concernant le genre ou la situation de la ou du jeune en question, afin d'éviter de laisser imaginer un potentiel favoritisme en lien avec les capacités ou difficultés des jeunes suivi·e·s.

« Non, je ne crois pas que ça changerait quelque chose que ce soit une fille ou un garçon. Je dirais que sur votre situation, ce qui me parle plus c'est de me dire, celui-là ou celle-là, l'influence qu'il peut avoir sur un groupe qui ne dit rien. C'est plutôt ça qui me choque, garçon ou fille je pense qu'ils arrivent tous à prendre le leadership. Chacun avec ses armes et le risque serait qu'ils mettent en avant, je ne sais pas : je suis fragile, je suis malade, j'ai un problème, etc. Pis, au final, ça ne ferait pas trop de différence, ouais ! Le fait est que, tu arrives à piquer les biscuits... Non, là ça serait plutôt sur le fait de... qu'importe qui est derrière. » (Educ. 3 - institution I - situation B, 2018)

Après avoir récolté les données de chaque professionnel·le, nous constatons que les réponses varient légèrement, au sujet du genre. Certain·e·s voient du sens à faire une distinction entre filles et garçons dans leurs approches, d'autres pensent que cela n'est pas nécessaire et bénéfique à un accompagnement éducatif. Enfin, une petite partie des éducateurs et éducatrices avoue ressentir, parfois, une appréhension en fonction de l'acte et face au genre de l'interlocuteur ou de l'interlocutrice.

Du côté des jeunes, la réponse est unanime, selon elles et eux, les professionnel·le·s ne devraient pas faire de distinction entre filles et garçons, car les deux sexes se doivent « d'assumer » leurs actes. Ces adolescent·e·s relèvent, également, qu'au sein de leur institution l'accompagnement des éducateurs et éducatrices reste homogène face aux deux genres, car « un·e jeune reste un·e jeune » que l'équipe éducative se doit d'accompagner :

« Ben ici, ils ne changent rien. Ce n'est pas parce que tu es une fille que tu dois avoir une sanction plus allégée qu'un garçon, au contraire. Tu es une fille tu assumes, tu es un garçon, tu assumes. Dans les deux cas tu assumes ce que tu fais. » (Educ. 6 - institution II - situation B, 2017, p. 24)

Les adolescent·e·s ont mis en avant qu'une fille ou un garçon institutionnalisé·e reste un individu à part entière qui mérite d'être pris en considération et accompagné en fonction de ses besoins et non de son genre :

« Normalement, ils devraient tous réagir de la même façon, que ce soit pour une fille ou un garçon. Mais après, oui, il peut y avoir des différences entre filles et garçons. Mais pour moi, il n'y en a vraiment pas trop parce qu'un jeune reste un jeune. Ça veut dire qu'il faut s'en occuper, il faut essayer de prendre le maximum de recul pour voir pourquoi il a fait ça et comment il va réagir si on lui dit telle ou telle chose. » (Jeune 3 - institution I - situation A, 2018)

Nous constatons que la distinction des genres n'est pas commune au sein des institutions où nous avons réalisé nos entretiens. Ce que nous relevons, en revanche, est que malgré la crainte des professionnel·le·s relative à la gestion des écarts en fonction des genres celle-ci ne semble en aucun point perçue par les jeunes. Consensuellement, le groupe de jeunes s'entend sur l'uniformité de l'accompagnement des éducateurs et éducatrices, sans distinction de genre.

Dans l'élaboration de notre cadre théorique, nous n'avions pas mis l'accent sur la question du genre, car cette thématique n'est pas centrale à notre recherche. Cependant, lors des premiers entretiens, certain·e·s professionnel·le·s ont abordé le sujet et nous avons pensé intéressant de le reprendre auprès des autres personnes interviewées, car nous avons le sentiment que les questionnements autour du genre sont d'actualité et ont pris une place importante dans le domaine du travail social. Effectivement, nous observons que dans l'espace public comme dans la formation une prise de conscience du formatage à l'inégalité se développe en Occident. Cependant, au cours des entretiens, les travailleurs sociaux et travailleuses sociales ont relevé que les actes éducatifs posés envers les jeunes ne changeraient pas pour une situation similaire qu'elles ou ils soient face à une fille ou un garçon, mais leur approche envers les adolescent·e·s pourrait varier en fonction du genre. Certain·e·s professionnel·le·s nous ont parlé de leur crainte de vivre des situations de conflit lorsqu'elles ou ils se trouvent en confrontation avec une jeune fille ou un jeune homme. A travers leur discours, nous pouvons faire le lien avec le béhaviorisme, branche de la psychologie qui observe et analyse le comportement de l'humain évoluant au sein de son environnement et plus précisément avec les notions de comportements « ouverts » que l'on attribue plus fréquemment aux garçons et « couverts » que l'on associe davantage aux filles. Selon Daniel Marcelli, pédopsychiatre français, professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à la faculté de médecine :

« Toutes les conduites dirigées sur l'extérieur, les bagarres, les violences, les accidents, en particulier de circulation, les conduites délinquantes, les consommations de produits s'observent de manière largement majoritaire chez les garçons. Les filles ne représentent qu'un faible pourcentage oscillant habituellement autour de 10/15% pour chacune de ces conduites. Seule la fugue fait exception et semble un peu moins fréquente chez les garçons. Inversement, les manifestations émotionnelles et les conduites centrées sur soi sont beaucoup plus fréquentes parmi les filles : crises de larmes, plaintes somatiques, pensées dépressives, troubles alimentaires, scarifications, conduites suicidaires dominant largement dans le sexe féminin. » (Marcelli, 2007, p. 324)

Ce qui est ressorti des propos des personnes interrogées est que pour certain·e·s, le côté explosif des garçons peut être relativement éprouvant et déstabilisant, alors que pour d'autres professionnel·le·s ce sont les réactions davantage « surnoisées » des filles qui peuvent déstabiliser l'interlocuteur ou l'interlocutrice qui ne sait plus à quoi s'en tenir.

De plus, la question de la façon que l'adulte a de rentrer dans le contexte d'intimité des jeunes est également survenue au cours des échanges avec les adolescent·e·s et les professionnel·le·s. C'est pourquoi nous avons fait le choix d'orienter certaines de nos recherches autour des dimensions attribuées à l'espace de la chambre pour des adolescent·e·s, pour en apprendre davantage. Joël Zaffran, sociologue français, explique que :

« Entrer dans la chambre de l'adolescent(e), c'est donc pénétrer dans un lieu où tous les éléments qui le composent sont les marqueurs identitaires de celui ou celle qui l'occupe. Ces marqueurs dessinent des frontières entre ce que l'adolescent(e) était et ce qu'il est aujourd'hui. [...] Chaque objet est comme une fenêtre sur le moi du passé, du présent et du futur. Ils sont des judas d'où l'on pose un œil à l'endroit inverse de celui que l'on pose communément puisqu'ils permettent de voir l'intérieur depuis l'extérieur.

[...] La chambre est plus qu'un refuge ; elle est une cellule dans laquelle les adolescent(e)s se retirent de la sphère familiale et dont l'intrusion peut être mal vécue. [...] Ce refuge, les adolescent(e)s s'y rendent après avoir fermé la porte derrière eux. Ce faisant, ils se sentent à l'abri d'un monde extérieur avec lequel, paradoxalement, ils ne peuvent se passer de maintenir le lien car, bien que fermée dans la maison, la chambre est l'endroit d'où les adolescent(e)s restent reliés avec le monde extérieur grâce à des outils technologiques favorisant les échanges simultanés à distance avec les pairs et les cheminements sur le web. » (Zaffran, 2013)

Bien que chaque chambre soit le reflet identitaire de l'adolescent·e qui y vit, les professionnel·le·s ont le sentiment que les jeunes filles ont une relation plus profonde envers ce lieu de vie. C'est pourquoi, il leur est parfois plus compliqué de s'aventurer dans les chambres des jeunes filles.

5.3.3 LA DIMENSION « D'INCASABILITÉ »

La notion « d'incasabilité » est un point central de notre travail de recherche. C'est pourquoi, nous avons naturellement souhaité l'aborder au cours de nos entretiens.

En parcourant les situations proposées, les éducateurs et éducatrices se sont attardé·e·s sur les particularités du profil de la ou du jeune et notamment son parcours de vie et institutionnel. Tou·te·s s'entendent au sujet du « profil atypique » de Sylvain. Les professionnel·le·s supposent qu'au vu de son profil on peut s'attendre à de la « violence » et que ce jeune a les caractéristiques d'un enfant « abandonnique ». Cependant, nous observons que ces professionnel·le·s ne se positionnent pas de la même manière quant à la prise en compte du profil de la ou du jeune dans l'accompagnement :

« Pour un gamin qui s'est fait exclure déjà trois fois, qui a quand même un profil assez atypique, par rapport à la normalité, on s'attend à des violences. Les aprioris sont là. Quand on reçoit les anamnèses et qu'on les lit, on est là ouf... Et puis je pense qu'on doit avoir cette capacité de pouvoir prendre du recul et de dire : « Ok, il s'est passé ce qu'il s'est passé, il va arriver chez nous et on va pouvoir poser un regard neuf sur lui ». Il ne faut pas oublier ce qu'il s'est passé avant, mais ne pas mettre la focale dessus, parce que le risque est qu'il reproduise ce qu'il vivait et il va être étiqueté. Dans mon idéal, c'est quand même d'avoir une petite idée de ce qui s'est passé avant, dans les grandes lignes et de pouvoir prendre ce recul, d'avoir toujours en tête ce qu'il s'est passé, parce que c'est aussi des éléments explicatifs, par rapport au comportement qu'ils peuvent avoir. C'est important pour la compréhension globale du jeune. » (Educ. 7 - institution II - situation B, 2018)

Les éducateurs et éducatrices ont, sans la nommer, insisté sur des caractéristiques liées à la notion « d'incasabilité », notamment en soulignant le parcours institutionnel chargé, les multiples ruptures et la difficulté à faire confiance à l'adulte. Cependant, de ces situations complexes peuvent également émerger des ressources permettant à l'équipe de se référer à ce qui a déjà été fait avec et pour ces jeunes, auparavant :

« Après, franchement moi quand je lis son parcours, ça ressemble beaucoup au type de jeunes qu'on a au foyer. Il y en a malheureusement beaucoup qui ont fait déjà pas mal d'institutions... Ce sont des jeunes qui ont vécu je ne sais pas combien de ruptures et ce qui ressort le plus, c'est qu'ils sont hyper abîmés ! Ils ont été ballotés de foyer en foyer, quand ils arrivent chez nous, on est là « Bon, ben, il va falloir nous faire confiance. ». C'est difficile pour eux, car ils ont connu, peut-être, 50 éducateurs et assistants sociaux dans leur vie. Par contre, ça peut aussi être une richesse pour l'équipe, parce qu'on peut contacter l'ancienne institution et demander ce qui a fonctionné ou non avec le jeune et s'en inspirer pour notre pratique. » (Educ. 1 - institution I - situation B, 2017)

Les professionnel·le·s interrogé·e·s ont établi qu'il est important de penser le mode de relation à entretenir avec ces jeunes, spécialement durant cette période de vie complexe qu'est l'adolescence :

« C'est, typiquement ces enfants abandonniques qui se sont fait rejeter toute leur vie. Si nous encore on les rejette, on leur renvoie quoi comme image... Surtout à l'adolescence, c'est un âge où ils doivent tous construire à fond leur identité. Ils ont tous leur grande question existentielle. « Est-ce que je suis aimable ? ». Et c'est important pour nous d'aider ces jeunes à y répondre. » (Educ. 5 - institution II - situation A, 2017, p. 9)

Les citations employées ci-dessus reflètent le besoin des éducateurs et éducatrices de prendre en compte « dans les grande lignes » le parcours des jeunes et de le considérer comme outil, au quotidien, dans leur pratique. D'autres professionnel·le·s interrogé·e·s tentent de construire la relation avec les jeunes sans spécialement se référer à leur parcours. Selon elles et eux, le plus important est de s'intéresser à ce qui se joue dans l'instant présent :

« Le parcours du jeune ne m'influence pas vraiment. En fait, ça ne me dérange pas de ne pas connaître précisément ce qu'il s'est passé avant que le jeune arrive chez nous. Selon moi, connaître les choses que les jeunes ont traversées avant n'est pas spécialement pertinent pour l'accompagnement. J'aime bien voir la « photo du jour », où ils en sont, leur projet, etc. Alors après, il y a toujours des éléments qui reviennent, des grosses choses, mais ce qu'ils ont fait avant ce n'est pas quelque chose de déterminant pour moi. En fait, j'essaie le plus possible de sortir le nez des feuilles... Je préfère faire des choses avec eux pour les connaître vraiment plus que sur papier, mais vraiment ce qu'ils peuvent ressentir, vivre... enfin voilà ! Je suis beaucoup moins théorique, je suis plus pratique. » (Educ. 4 - institution I - situation A, 2018)

De plus, la prise de distance face au vécu de la ou du jeune semble, pour certain·e·s, primordiale. En effet, elles et ils ne souhaitent pas porter le poids du vécu de la ou du jeune sur leurs épaules : *« Aucun jeune n'a écrit son histoire, mais il est responsable de ce qu'il fait de cette histoire après. Donc, au final, qu'il ait été abusé, qu'il ait vécu des violences, qu'il soit orphelin... je ne suis pas responsable de ça moi. Donc, effectivement, là on est dans l'action, dans un milieu éducatif et le vécu des jeunes m'influence de moins en moins. » (Educ. 3 - institution I - situation B, 2018)*

De manière générale, les professionnel·le·s se rencontrent sur le fait de prendre du recul face au parcours des jeunes institutionnalisés·e·s. Selon elles et eux, l'essentiel est d'avoir une vision globale de la vie de la ou du jeune et de proposer un accompagnement sécurisé au quotidien, permettant à la ou au jeune de se réconcilier avec la vie ainsi qu'avec les adultes.

Lorsque nous avons interrogé les jeunes au sujet de l'influence du profil de la ou du jeune sur l'accompagnement des équipes éducatives, ce qui est ressorti est qu'elles et ils perçoivent le fait que leur parcours est pris en compte dans les structures où elles et ils effectuent leur placement. Elles et ils relèvent également que cette manière de faire est primordiale, car celle-ci permet un accompagnement plus « adapté » et « confortable » pour les jeunes comme pour le personnel éducatif.

Certain·e·s jeunes, dont le parcours est relativement stable, constatent que les professionnel·le·s en attendent plus de leur part au quotidien. Ces professionnel·le·s sont, semblent-ils, moins flexibles et plus rigoureux dans le recadrage de certains comportements déviants de ces jeunes au parcours relativement linéaire :

« Avec les jeunes qui ont plus de difficultés, les éducateurs sont plus patients. Par exemple dans le foyer il y a un jeune qui était dans une institution fermée avant, il a fait beaucoup de bêtises. Ici, il continue

mais les éducateurs lui redonnent à chaque fois une chance. Avec moi, par exemple, les éducateurs seront plus sévères, parce que j'ai un parcours plutôt bien. Je suis un des meilleurs élèves de l'école et puis cette année je n'ai pas encore pété une fois un câble. Du coup, si je fais le moindre truc ils sont plus sévères, car ils ne veulent pas que je déraile. » (Jeune 5 - institution II - situation B, 2017)

L'observation de la « différence de traitement » a également été perçue par les jeunes avouant avoir un parcours de vie et institutionnel moins fluide. Cependant, elles et ils expriment que cette adaptation est nécessaire pour un accompagnement « réparateur et bienveillant » : *« Si l'éducateur ne prend pas en compte le parcours du jeune il ne sait pas comment il va réagir, il ne sait pas ce qu'il va se passer pendant la discussion. Non, il n'y a pas de favoritisme et non il n'y a pas de stigmat, comme tu l'as dit. C'est juste qu'ils doivent prendre tout ça en compte, pour leur sécurité à eux et pour la sécurité du jeune. » (Jeune 1 - institution I - situation B, 2018)*

La notion d'injustice a été soulevée durant les entretiens par nos jeunes interviewé·e·s. En effet, les adolescent·e·s au passé « plus délicat » constatent, dans certaines situations, un sentiment d'injustice émergeant chez les autres jeunes. Les adolescent·e·s au parcours moins « stable » disent ne pas appréhender ces situations, car elles et ils se sentent en mesure de décrire la raison de ces ajustements dans l'accompagnement. A terme, les jeunes reconnaissent s'accepter mutuellement et réussir à comprendre les particularités de chacun·e, ce qui leur permet de comprendre les motifs de ces différences :

« Oui ! Il y a de l'injustice qui peut se sentir entre deux jeunes. Certains peuvent s'imaginer que l'éducateur est plus doux avec un et plus hard avec l'autre, mais après, il faut aussi que le jeune comprenne qu'on n'a pas tous le même vécu, qu'on n'a pas tous le même comportement, les mêmes réactions. C'est pour ça que, des fois, l'éduc est beaucoup plus calme avec un et qu'il va serrer un peu plus la vis avec l'autre. Mais, après, comme j'ai dit : « pas les mêmes parcours, pas les mêmes réactions ! ». Donc, il n'y a pas réellement de problème entre les jeunes, parce que si un jeune vient vers moi et me demande pourquoi l'éduc est plus doux avec moi, je lui expliquerai ma situation et, à ce moment-là, le jeune se dira que ce n'est pas de l'injustice, c'est juste que c'est adapté ! ». » (Jeune 3 - institution I - situation A, 2018)

Afin de comprendre les adaptations mises en place pour les adolescent·e·s que nous avons interrogé·e·s, celles-ci et ceux-ci nous ont expliqué concrètement, en quelques mots, comment ces ajustements se matérialisent :

« Oui ! Pour moi, vu que moi je m'énerve très rapidement, je suis impulsif, je monte très vite dans les tours, ils prennent en compte mon parcours. Parce que si le jeune a un passé délicat, qu'il a eu plusieurs étapes de sa vie assez compliquées, ils ne vont pas aller vers lui direct en le bousculant. Ils vont d'abord le prendre à part, discuter tranquillement... Si le jeune il ne veut pas discuter, l'éducateur va essayer un tout petit peu de forcer pour essayer de faire parler le jeune. Mais s'il n'arrive pas, l'éducateur va partir et revenir 2h plus tard ou même le lendemain, il va essayer de lui reparler quand le jeune est calmé. Sinon, si le jeune dit : « Je suis énervé, laissez-moi tranquille, mais je reviens dans une heure parler avec vous ». Si le jeune vient, ça veut dire qu'il est prêt à faire un pas. Avant, il n'était pas prêt, puisqu'il a refoulé l'éducateur, parce qu'il était énervé. Ça veut dire que le jeune il fait un pas vers l'éducateur et l'éducateur fait un pas vers le jeune. Ça veut dire que de toute façon, ils se remettent à zéro les deux. » (Jeune 3 - institution I - situation A, 2018)

Comme les éducateurs et éducatrices l'ont relevé lors des interviews, avoir connaissance, dans les grandes lignes, du parcours des jeunes qu'elles et ils accompagnent permet de mettre en place des stratégies tendant à réduire les tensions instantanément :

« Pour moi, les éducateurs, ils adaptent. Par exemple, moi je suis une personne impulsive et je n'aime pas avoir les gens tout le temps collés derrière moi. J'ai horreur de ça, parce que j'en ai fait des foyers et

c'est fatigant à force. Mais là où je suis maintenant, je trouve qu'ils me laissent respirer et c'est important ! Quand je pète un plomb, ils me laissent. Ils ont lu mon rapport, ils savent par où je suis passée, jusqu'où je peux aller, ils savent que quand je suis énervée, il ne faut pas venir vers moi, en fait. Moi, les éducateurs ce ne sont pas mes potes. S'ils viennent vers moi quand je suis fâchée, je peux les tailler je m'en fous. Physiquement et psychologiquement ! J'aime bien psychologiquement ça fait pleurer un peu. J'aime bien faire pleurer les gens, t'as vu, c'est trop beau. Et du coup ils ne viennent pas vers moi. » (Jeune 6 - institution II - situation B, 2018, p. 15)

L'intégralité des jeunes a souligné qu'il est primordial, pour tout un chacun de bénéficier d'espace pour se développer personnellement et se construire en tant qu'adolescent·e·s, durant cette phase de grands changements. Si ce besoin n'est pas assouvi, les jeunes disent qu'à force, ils ne supporteraient pas d'être constamment épié·e·s et en ressentiraient un mal-être. Pour les jeunes, le rôle des professionnel·le·s est d'être présent·e·s pour elles et eux, au besoin, ainsi que pour faire respecter le cadre sans non plus être invasifs ou invasives dans toutes les situations.

Durant ce chapitre, nous avons abordé la thématique des « incasables ». Ce même terme est parfois sorti spontanément de la bouche de certain·e·s interviewé·e·s. Nous nous sommes aperçues que les caractéristiques que ces personnes attribuaient à ces jeunes étaient en cohérence avec le profil dressé par Jean-Yves Barreyre et Patricia Fiacre que nous avons repris dans notre cadre théorique. Au vu des différents éléments présentés et découverts, nous pouvons alors émettre l'hypothèse que « l'incasabilité » d'un·e jeune n'est pas un élément inhérent à sa personne. Comme les auteur·e·s sus-mentionné·e·s l'ont expliqué et comme les professionnel·le·s interrogé·e·s le verbalisent, un·e « incasable » semble être considéré·e comme tel·le dès lors qu'elle ou il a vécu de nombreux placements institutionnels qui n'ont pas eu de débouché positif ; que les institutions d'accueil ne trouvaient pas de méthodes fonctionnant pour ce dernier et cette dernière ; que ce ou cette même jeune avait tendance à fuir ou faire preuve de violence et que dans certains cas des soucis de santé mentale avaient été observés. Nous pensons que le contexte est la source d'influence extrinsèque qui pousse la ou le jeune à se ranger dans cette case « d'incasable ». « L'incasabilité » de la ou du jeune ne serait-elle pas son moyen de défense contre un système qu'elle ou il considère comme hostile pour sa personne ? Et si le contexte créait des « incasable » ? Le Ministère de la Justice français s'est exprimé à ce sujet :

« Souvent repérés pour leurs difficultés dès l'enfance, certains adolescents manifestent par leur comportement délinquant un état pathologique que signale le caractère violent ou répétitif des actes. Sans qu'il faille isoler des causes en particulier, les parcours dont il s'agit présentent souvent d'importants dysfonctionnements familiaux dans des contextes de précarité sociale tandis que les traumatismes, les abandons, les violences subies ou vécues, les conflits et les difficultés propres des parents – psychologies, addictions, parcours délinquant etc. – apparaissent comme autant de facteurs au sein d'un système d'interactions complexes pouvant participer d'une dynamique criminogène. » (Ministère de la Justice, 2015, p. 38)

Nous comprenons donc que le contexte dans lequel s'épanouit et évolue l'enfant à une influence direct sur sa personnalité. De plus, comme le relève Cyprien Avenel (2007), sociologue, le regard des institutions sur le profil de ces adolescent·e·s « complexes » et l'accompagnement qu'elles leur proposent influencent la place qu'elles leur attribuent et les opportunités qui leur sont offertes. L'auteur explique qu'il est davantage pertinent de travailler sur les compétences des adolescent·e·s plutôt que sur les caractéristiques qui leur manquent et qui sont attendues par les institutions. Cela permet aux adolescent·e·s d'évoluer sur une voie positive et de devenir acteurs et actrices de leur vie présente et à venir. Catégoriser les jeunes en sous-populations en fonction

de leurs caractéristiques empêche de percevoir l'intégralité de leurs ressources, car la focale n'est pas mise sur les opportunités :

« En ne définissant les jeunes que par ce qu'ils ne sont pas, ou par ce qu'ils devraient être, on les cantonne à une logique d'intervention curative et assistancielle basée sur le traitement des carences et des déficits ; alors que là où il y a diversité des jeunes, et donc richesse, on peut s'appuyer sur la valorisation des compétences et des potentialités, au profit d'une politique émancipatrice et participative. Si l'on raisonne en termes de situation à un moment donné d'un parcours plutôt qu'en termes de catégories de population, on élargit le champ de vision et on favorise une posture prenant en compte la complexité et la diversité, l'enchevêtrement des liens entre l'individuel et le collectif. » (Avenel, 2007, pp. 62-63)

Ainsi, nous nous sommes posé la question de l'importance de la méthode d'accompagnement avec ces jeunes. Comme l'exposent les adolescent·e·s et professionnel·le·s, les institutions font preuve d'une adaptabilité plus marquée avec les jeunes ayant un profil plus complexe. Nous nous sommes alors questionnées sur les raisons qui poussent les professionnel·le·s à adopter, avec ces jeunes, une posture souple et compréhensive, laissant à ces adolescent·e·s au profil complexe la possibilité de prendre le temps de sortir parfois des cases pour mieux revenir sur le droit chemin à l'avenir. Roland Coenen nous permet d'obtenir une piste de réponse quant à ces éléments, car il nous expose les risques liés à un contexte institutionnel fermé et menaçant pour ce type de jeune :

« Ceci signifie clairement que les situations où la menace est permanente et incontrôlable sont des contextes hautement délétères qui produisent des dérégulations mentales durables. En somme, tout système éducatif qui accueille des enfants provenant d'expériences traumatiques, insécurisantes, menaçantes, est susceptible de renforcer gravement les terrains anxieux et dépressogènes, s'il contribue à bâtir une pédagogie fondée sur la menace, le chantage au renvoi, la punition, le rejet. En conclusion, si l'orthopédagogie normative fait obstacle au développement de la sentimentalité, elle bloquera la transmission d'humanité, elle aggravera l'état précaire des sujets dont elle vise l'épanouissement, et contribuera, de ce fait, à la reproduction générationnelle des terrains éducatifs carencés. » (Coenen, 2002, pp. 334-335)

Nous voyons donc que cela pourrait également être le contexte qui influence la qualité de l'état de santé mentale des jeunes accompagné·e·s dans le domaine du travail social. Il est intéressant de constater que, lorsque nous avons imaginé intégrer le sujet des jeunes « incasables » dans notre travail de recherche, nous pensions que nous parviendrions à démontrer que leur profil leur portait préjudice dans l'institution dans laquelle elles et ils vivaient. Jeunes et professionnel·le·s interviewé·e·s ont bel et bien soulevé le fait qu'il pouvait y avoir des différences au niveau de l'accompagnement de ces jeunes. Contrairement à ce que nous imaginions, les jeunes « incasables » peuvent bel et bien être discriminé·e·s, mais généralement de manière positive. Afin de clarifier la notion de discrimination positive, nous nous appuyons sur les propos de Nadine Bouzarou, qui explique donc que : « La « discrimination positive » est un mot d'actualité, même si la connotation ethnique que l'on y associe souvent lui donne une image négative, elle est initialement définie comme le principe de « donner plus pour une meilleure égalité des chances ». » (Bouzarou, 2007). De plus, selon Alain-Gérard Slama (2004), offrir une solution qui déroge à la règle de base peut favoriser l'égalité entre les individus dans le sens où elle permet de sortir de la discrimination négative. En revanche, dans certains cas, établir une sur-adaptation des règles pour les personnes étant en difficulté crée entre autres de nouvelles difficultés pour les autres personnes qui n'en avaient pas à la base. Cela peut également stigmatiser et cantonner les jeunes à continuer de porter de manière visible les stigmates de leur passé :

« La discrimination positive constitue une entrave majeure au fonctionnement normal de la démocratie. Et cela à un double titre : parce qu'elle crée des inégalités au bénéfice de quelques-uns, elle déplace

l'injustice au lieu de la combattre ; parce qu'elle identifie par leur appartenance à un groupe particulier les bénéficiaires de ces inégalités, elle les renforce dans la tentation du repli sur leur identité. » (Slama, 2004, pp. 133-134)

Pour conclure ce thème, nous avons observé qu'il y avait potentiellement de la discrimination positive à l'égard des jeunes au profil « complexe » dans les institutions que nous avons visitées. Cette méthode de travail semble convenir tant aux éducateurs et éducatrices qu'aux adolescent·e·s concerné·e·s ou non. A travers les propos recueillis, nous remarquons que la visée de cette approche semble constructive et bienveillante à l'égard des jeunes portant sur elles et eux les stigmates de leur passé. Cependant, nous avons tout de même découvert que cette manière de faire pouvait avoir des limites et créer de nouvelles inégalités. Enfin, une question reste en suspens pour nous. Bien que nous ne remettions pas en question la validité des propos recueillis lors de nos entretiens, nous nous demandons si toutefois l'application de cette discrimination positive relève toujours de la bienveillance ou si elle a parfois pour but d'épargner aux professionnel·le·s des confrontations peu agréables avec ces jeunes.

5.3.4 LA QUESTION DE LA PROBLÉMATIQUE CENTRALE DE LA OU DU JEUNE

Suite aux échanges portant sur la notion « d'incapacité », plusieurs professionnel·le·s interviewé·e·s ont, d'elles-mêmes et d'eux-mêmes, fait un lien avec le fait que le vol pouvait être en soi la problématique centrale de la ou du jeune ou non. A travers leurs dires, il a été question de garder en tête la problématique de la ou du jeune avec la possibilité d' « avoir des soupçons, sans pour autant porter des accusations », que le vol implique fréquemment un « message sous-jacent », que l'acte est souvent « symptomatique » et que cela permet de travailler avec la ou le jeune sous un angle différent.

Comme sus-mentionné, il n'est pas rare que les éducateurs et éducatrices interrogé·e·s aient eu l'honnêteté de soulever que d'instinct, leurs soupçons se porteraient sur un·e jeune ayant eu des comportements en lien avec la situation problématique. Toutefois, ces derniers et dernières relèvent que le rôle des travailleurs sociaux et des travailleuses sociales est de rester objectifs et objectives, de ne pas se baser sur cette première intuition. En effet, leur mission est de se distancer de leur à priori, sans pour autant oublier les difficultés de la ou du jeune :

« Je pense qu'on l'a toujours en tête, la problématique du jeune, mais on a comme mission de les prendre là où ils sont et de les accompagner. Donc, ce n'est pas parce qu'on a un jeune qui faisait pleins de vols dans ses anciennes institutions qu'on va directement l'accuser. C'est le coupable idéal, mais il faut garder en tête que ça peut ne pas être lui, on a en tête sa problématique mais on ne va pas forcément d'office le pointer du doigt. » (Educ. 6 - institution II - situation B, 2017)

Ensuite, pour chaque éducateur et éducatrice interviewé·e, les délits, tels que le vol, sont porteurs de messages. En revanche, nous avons constaté deux types d'approches distinctes entre les personnes, indépendamment de leur engagement dans une institution ou une autre. Effectivement, certain·e·s professionnel·le·s évoquent le fait que la problématique centrale de la ou du jeune ne devrait pas fortement influencer l'accompagnement, car il semblerait que toute transgression mérite d'être approfondie. En d'autres termes, ces professionnel·le·s utiliseraient cette transgression pour se demander pour quelle raison la ou le jeune n'arrive pas à s'ancrer.

« Non, je ne pense pas que ça changerait si la problématique centrale du jeune est le vol. Je dirais non, parce que le vol c'est toujours un peu comme un message. Donc, ce serait plutôt, « qu'est-ce qui fait que, dans un endroit où il est censé être en sécurité, entouré d'une présence éducative et d'autres jeunes avec qui il peut écrire ou réécrire une page blanche, pourquoi est-ce qu'il vole ? Qu'est-ce que ça veut dire ? »

Mais non, ce ne serait pas différent, je pense que c'est juste symptomatique et puis qu'il ne peut pas s'empêcher de le faire. » (Educ. 3 - institution I - situation B, 2018)

Selon d'autres professionnel·le·s, il est important d'adapter l'approche éducative en fonction de la problématique et des ressources de la ou du jeune. Par ailleurs, si les agissements restent isolés et occasionnels, les professionnel·le·s semblent s'atteler à renvoyer la ou le jeune à ses responsabilités et aux règles transgressées. En revanche, si l'acte se répète et devient récurrent, les professionnel·le·s adapteront leurs méthodes et proposeront des stratégies à ce dernier ou cette dernière afin qu'elle ou il développe des outils lui permettant de se distancer de sa problématique :

« Alors, si c'est un accident de parcours, on va reprendre, on va lui expliquer les conséquences que ça a, il va réparer et ça ne va pas aller plus loin. Si on se rend compte qu'il y a de la récurrence et que ça devient de la cleptomanie ou quelque chose comme ça, on va traiter différemment. On va peut-être faire une approche thérapeutique, on va peut-être sonder un peu plus ses parents : « est-ce qu'il vole à la maison ? » et là on va peut-être plus se rendre compte qu'il a déjà volé pour 15'000 à la maison, enfin je ne sais pas. On va sonder autrement le symptôme en fait, on ne va pas s'attarder sur le comportement, parce que ça va faire que l'amplifier. Par contre, on va le prendre comme point d'appui pour aller prospecter un peu. » (Educ. 7 - institution II - situation B, 2018)

Afin d'illustrer les propos ci-dessus, nous avons sélectionné un exemple qui nous a été partagé lors d'une interview. Celui-ci aborde le vol comme étant un moyen d'obtenir de la consommation. Ainsi, bien que le vol soit ce qui est visible de prime abord, la problématique occulte est belle et bien l'addiction à certaines substances. Par conséquent, selon les professionnel·le·s, il semble nécessaire de comprendre les mécanismes qui s'inter-influencent pour pouvoir mettre en place un accompagnement favorable :

« Par exemple, ça nous est arrivé de suivre des jeunes qui volaient systématiquement tout pour s'acheter du cannabis. Le problème ce n'est pas le vol, c'est la consommation. Donc, comment travailler avec la consommation ? Ce qu'on fait c'est qu'on peut mettre en place un suivi dans une institution qui travaille autour des addictions, on peut faire des prises d'urine. Souvent dans ce genre de cas, il y a aussi un juge en course qui surveille et pose le cadre. Notre travail c'est de travailler autour de la consommation avec le jeune, main dans la main. Certaines fois, les jeunes se rendent compte que leur environnement est toxique et que le fait de prendre de la distance avec celui-ci peut leur permettre de se préserver du produit et donc de moins voler. » (Educ. 6 - institution II - situation B, 2017)

Pour ce qui est des problématiques liées à la consommation, les professionnel·le·s sont unanimes et expliquent aisément les approches différentes qu'elles et ils pourraient mettre en place dans l'accompagnement. En effet, si l'acte relève de la problématique de la ou du jeune, elles et ils sont prêt·e·s à adapter leur posture en fonction. De plus, ces professionnel·le·s, sachant le sens qu'elles et ils mettent derrière leurs actes, disent ne pas éprouver de difficulté à clarifier auprès des jeunes ressentant de l'injustice les raisons de ces différences. En effet, les éducateurs et éducatrices insistent sur le fait que pour chaque jeune, certaines demandes et attentes sont ajustées en fonction de leurs difficultés :

« C'est clair que les jeunes qui vont bien on va être plus exigeant et leur demander plus que les jeunes très abîmés qui sont déjà en train de réapprendre un bout à créer du lien, à poser leurs valises quelque part. Heureusement, parce qu'autrement ces jeunes on les fait péter puis ils revivent une rupture de plus. C'est vrai qu'il y a des jeunes qui rentrent une fois sous l'emprise de cannabis, on va les sanctionner et puis d'autres, ils rentrent tous les soirs sous l'emprise de cannabis on ne les sanctionne pas, parce que ça ne sert à rien, parce qu'ils ont un problème avec ça. A un moment donné on se demande quel autre travail on peut faire avec eux ? Notre rôle c'est aussi d'expliquer aux jeunes qui trouvent le

fonctionnement injuste que l'on adapte le travail à chacun. Après c'est vrai que certains jeunes peuvent râler, mais on leur explique ce que nous adaptons pour eux aussi, en fonction de leurs difficultés. On adapte des choses pour tous en fait et ça c'est bien de le leur rappeler, on fait en fonction de ce qu'ils peuvent donner au jour le jour. » (Educ. 1 - institution I - situation B, 2017)

Bien que les éducateurs et éducatrices soulignent cette possible compréhension des problématiques de la ou du jeune, certain·e·s nous ont fait part également de la difficulté, au bout d'un certain temps, à recibler les raisons de l'adaptation de méthodes éducatives envers cet·te adolescent·e. A terme, lorsque les écarts sont récurrents, ils peuvent également influencer les équipes éducatives et leur faire douter de leur posture ou de leurs actions éducatives. Cela peut provoquer un agacement et un sentiment de ne pas être considéré·e et de ne pas accomplir leur travail :

« On a eu des soucis de cannabis au foyer, avec des jeunes qui, lorsqu'ils n'avaient rien à faire - typiquement les weekends, ils n'avaient pas de programme, pas de projet - souvent ils allaient passer toutes leurs journées au foyer, mais avec des sorties de 10-15 minutes X fois dans la journée pour aller fumer. Donc, en partant du point de vue que la consommation de cannabis n'est pas un problème mais un symptôme, on va peut-être travailler cela autrement au début. Mais, au bout de 6 mois qu'il se passe toujours la même chose pis qu'on constate que l'évolution des jeunes va que dans le sens du cannabis et pas dans un autre, on devient moins tolérant et les sorties de 10 minutes, elles deviennent même plus acceptables. Parce que c'est comme si l'on cautionnait leur fumette, ça questionne... » (Educ. 2 - institution I - situation A, 2018)

Vraisemblablement, les membres du secteur éducatif avec lesquels nous nous sommes entretenues considèrent que chaque acte transgressif est porteur de message, mais que cet acte ne définit pas la ou le jeune. Nous pourrions donc en déduire que ce message est une sorte d'appel à l'aide ou de demande d'attention adressé à l'équipe éducative ou à l'environnement dans lequel s'insère la ou le jeune. C'est pourquoi, la récurrence interpelle d'autant plus, car nous pourrions imaginer que le message envoyé par la ou le jeune n'a pas encore été déchiffré par l'entourage et il se pourrait que la ou le jeune sombre dans une dépendance quelconque (vol, consommation, etc.) par stratégie d'adaptation ou de fuite face à cette frustration.

Chez les jeunes, le sujet de la problématique centrale des adolescent·e·s a tout de même moins été abordé. Cependant, elles et ils s'accordent à dire qu'effectivement, les soupçons envers les jeunes sujet·te·s à des vols pourraient émerger d'instinct. Par ailleurs, elles-mêmes et eux-mêmes soulignent qu'il est préférable de rester vigilant·e face à cette suspicion et de se faire un avis plus étoffé en allant à la rencontre de la ou du jeune et en tentant de comprendre ce qu'il s'est passé : *« Pour moi, ça pourrait être n'importe qui. Après, c'est vrai que je soupçonnerais d'abord Sylvain, parce qu'il n'est pas là. En plus, il faut être honnête, moi je me baserais aussi sur ce qu'il a fait dans le passé. Par exemple, s'il a déjà pris de la bouffe sans autorisation, tu vas peut-être le soupçonner. Mais tu ne vas pas aller l'engueuler mais plutôt le voir pour comprendre ce qui s'est passé. » (Jeune 6 - institution II - situation B, 2018)*

Nous observons que les professionnel·le·s gardent à l'esprit les problématiques des jeunes sans pour autant les enfermer dans celles-ci. Il est intéressant de relever que les professionnel·le·s expriment le fait qu'elles et ils trouvent important de laisser aux adolescent·e·s une marge de manœuvre et la possibilité de faire leurs expériences. Il semblerait que, comme l'affirme Yann le Bossé (2015), le fait que l'éducateur ou l'éducatrice n'adopte ni une posture de « Sauveur », ni une posture de « Policier » constamment permet à la ou au jeune d'attribuer sa confiance, petit à petit, à l'adulte. De ce fait, il semblerait que cette démarche ait un effet bénéfique sur la manière dont se construit la relation entre l'équipe éducative et les bénéficiaires. Celles-ci et ceux-ci apprennent à voir les adultes comme des personnes ressources et peuvent donc les approcher avec plus

d'aisance pour partager leurs pensées, vécus et émotions. Les explications des jeunes et des éducateurs et éducatrices interviewé·e·s montrent que les professionnel·le·s savent tirer parti de ces moments et en profitent pour approfondir les sujets et problématiques qui interpellent et posent question vis-à-vis de la ou du jeune. Ainsi, les professionnel·le·s accompagnent les jeunes dans une démarche réflexive qui aura pour but d'identifier la source des problèmes existants et les mécanismes liés à ceux-ci. En ces points, nous pensons que la démarche employée par les travailleurs sociaux et travailleuses sociales peut s'apparenter au processus d'analyse fonctionnelle de la « Thérapie comportementale et cognitive » (TCC) ». Psycom, organisme public d'information, de formation et de lutte contre la stigmatisation en santé mentale nous propose ces éléments de clarification au sujet de l'analyse fonctionnelle :

« L'analyse fonctionnelle permet d'explorer avec le patient ce qui se passe dans les moments difficiles (situation d'anxiété, de conflits, de détresse émotionnelle...) et en particulier comment ses émotions, ses pensées et ses comportements se renforcent. L'analyse fonctionnelle permet d'identifier les comportements problématiques, d'envisager les outils et buts à atteindre ainsi qu'une stratégie thérapeutique adaptée. » (Psycom, 2018, p. 4)

Il nous semble que la manière de procéder des professionnel·le·s a pour but, comme la TCC, de comprendre l'origine et les processus liés aux problématiques des jeunes. Le but étant de leur permettre, à terme, de trouver des solutions afin qu'elles et ils puissent déconstruire ces schémas d'action et de pensée par le biais de petits objectifs réalisables inclus dans un projet ou une visée à long terme. Tout au long de l'avancée de la ou du jeune, les professionnel·le·s disent l'encourager dans les différentes étapes qu'elle ou il franchit.

Nous trouvons également pertinent de nous référer à Roland Coenen qui annonce également que pour faire avancer la ou le jeune et qu'elle ou il se projette dans un nouveau cycle de sa vie, il est primordial que la ou le bénéficiaire se trouve au centre des préoccupations et que les professionnel·le·s s'attèlent à réduire la violence que véhiculent les institutions. De plus, il relève qu'il faut réussir à amener la ou le jeune à développer une personnalité qui lui corresponde et qui l'épanouisse, l'encourager à entrer dans un processus de résilience, l'aider à refaire confiance et à développer des relations saines et constructives, lui apprendre à se reconnecter avec ses émotions et intégrer un schéma affectif équilibré. (Coenen, 2011)

Le site Argos 2.0 référence des outils en lien avec la pédagogie et l'accompagnement de jeunes. Il résume certains propos concernant la motivation et la réussite de l'atteinte d'objectifs d'Albert Bandura, qui a développé le courant d'agentivité ainsi :

« La meilleure façon de maintenir la motivation personnelle est de combiner un objectif à long terme, qui fixe l'orientation du projet, avec une série de sous-objectifs accessibles, destinés à maintenir et à guider les efforts de la personne le long du parcours, tout en lui fournissant des récompenses immédiates. [...] La nécessité de se focaliser sur les progrès plutôt que sur les résultats lointains est particulièrement importante pour les individus convaincus de leur inefficacité personnelle et qui ont donc besoin de la démonstration répétée qu'ils ont tout ce qui est nécessaire pour réussir. » (Argos 2.0, 2011, p. 3)

Par une posture de « passeur », nous pensons que les professionnel·le·s escortent les adolescent·e·s dans la direction du mieux-être. Ceci permettra à ces derniers et dernières de développer de la motivation, de l'autodétermination et un sentiment d'efficacité personnelle.

« Pour Bandura, le système de croyance sur son auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle (SEP), est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Pour lui, si les

gens ne sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre action, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés. » (Argos 2.0, 2011, p. 1)

Pour conclure, nous pensons pouvoir affirmer que les professionnel·le·s semblent rester passablement vigilant·e·s afin de ne pas tirer de conclusions hâtives quant aux responsables des actes, et notamment en sondant l'intégralité des jeunes quant au problème rencontré. Une fois l'auteur·e désigné·e, les professionnel·le·s et la ou le jeune en question peuvent entamer ensemble un processus éducatif visant à la ou le distancer de ses comportements inadéquats.

5.4 QUELQUES ÉLÉMENTS INFLUENÇANT LE CHOIX DU MODÈLE DE L'ACTION ÉDUCATIVE EN LIEN AVEC LES RELATIONS ET LA POSTURE PROFESSIONNELLE

Au cours de notre recherche, nous avons émis l'hypothèse que les relations entre les bénéficiaires et les professionnel·le·s ainsi que les postures adoptées par ces derniers et dernières pouvaient également avoir une influence sur le choix des modèles éducatifs. Nous nous sommes donc questionnées sur l'importance du lien que les professionnel·le·s entretiennent avec leurs référent·e·s ainsi que la place que les professionnel·le·s du travail social octroient au groupe de jeunes suite à un écart de comportement lésant ce dernier.

5.4.1 LA NOTION DE COLLECTIVITÉ ET D'INDIVIDUALITÉ

Durant les entretiens, nous avons questionné les professionnel·le·s sur leur manière de percevoir la situation de cet écart de comportement. A travers leurs réponses, ces derniers et dernières ont mis partiellement de côté leurs ressentis personnels en faveur de l'offense ressentie vis-à-vis du groupe. En effet, pour les professionnel·le·s, l'aspect de collectif entre les jeunes institutionnalisés·e·s est primordial de par le fait que ces jeunes traversent tou·te·s des difficultés plus ou moins similaires. Ainsi, les professionnel·le·s ont insisté sur le fait que cet acte était « embêtant pour le groupe », car celui-ci lésait la « cohésion et la dynamique du groupe » :

« Je pense que je serais déçue pour le groupe, parce que ce sont eux qui ont préparé cette activité et qu'ils pourront peut-être ne pas la faire du coup. Donc, pour moi, ce qui est important c'est d'avoir le respect de ce qui a été fait et puis voilà. Du coup, ça serait le bordel pour la cohésion de groupe. Dans un groupe de jeunes qui vivent ensemble, c'est une valeur hyper importante d'avoir une bonne cohésion et une bonne dynamique. C'est tout lié, c'est vraiment ça qui est important je pense. Après, c'est un peu embêtant pour eux, mais moi directement, ce n'est pas mes biscuits et ce n'est pas ma vie en institution. » (Educ. 6 - institution II - situation B, 2017)

Concernant les actions entreprises par les professionnel·le·s, la majorité d'entre elles et eux s'entendent sur le fait de mobiliser le groupe pour solutionner la situation ou du moins trouver un terrain d'entente et une réparation convenable. Ainsi, les professionnel·le·s songent à développer la réflexivité et la responsabilité collective du groupe de jeunes.

« Tout d'abord, on cherche Sylvain parce qu'il n'est plus dans le groupe. Ensuite, la première chose, c'est de faire un entretien avec lui et les autres membres du groupe, parce qu'on ne peut pas accuser Sylvain de par son absence. C'est une activité qui s'est organisée en groupe, donc il n'y a pas que Sylvain qui a participé. Ça peut très bien être d'autres jeunes et que ça se soit passé quand j'ai eu le dos tourné et qu'ils font porter le chapeau à ce Sylvain qui vient d'arriver et qui n'est pas très bien intégré. » (Educ. 6 - institution II - situation B, 2017)

A travers cette citation, nous relevons que pour certain·e·s professionnel·le·s, il est important d'impliquer le collectif et de s'entretenir simultanément avec l'intégralité du groupe. Toutefois, certain·e·s de leurs confrères et consœurs affirment qu'il est plus judicieux de travailler dans un premier temps de manière individuelle, pour que l'individu auteur de l'acte puisse par lui-même proposer des pistes de réparation. Dans le but d'éviter l'acharnement et la stigmatisation des pairs, ces professionnel·le·s feraient intervenir le groupe de jeune uniquement dans un second temps.

« Alors, si Sylvain refusait de refaire des biscuits pour compenser cela, j'irais peut-être en parler au groupe. Mais, avant, je lui donnerai l'occasion de se racheter sans avoir forcément toute la pression du groupe. Parce qu'en discuter avec le groupe, pour ce genre de situation, c'est un peu le risque de prendre parti. Parce que le groupe va automatiquement se retourner contre lui. Ce n'est ni favorable pour lui, ni pour eux. Surtout que c'est un faux groupe. Ils n'ont pas d'objectif commun, ils sont là parce qu'on les a obligés d'être là, ils n'ont pas choisi de vivre ensemble. S'ils veulent rester à l'écart, s'ils ne veulent pas que les autres le sachent, c'est leur droit. » (Educ. 5 - institution II - situation A, 2017)

Nous observons que de manière générale, les professionnel·le·s mettent en lumière la nécessité de travailler la responsabilité collective tout en étant attentifs et attentives au bien-être individuel de chacun·e. De plus, cette vision semble également être partagée par les jeunes ayant participé à l'étude : *« Par respect pour les jeunes qui ont fait les biscuits, on ne peut pas laisser passer le truc, même si en vrai, on s'en bat les couilles. » (Jeune 6 - institution II - situation B, 2018)*

Comme le relèvent les propos des professionnel·le·s, le type d'écart proposé dans nos situations peut être traité initialement de manière individuelle ou collective en fonction de la préférence des professionnel·le·s ainsi que du sens mis derrière l'action choisie. Nous pensons que lorsque les professionnel·le·s octroient au groupe la possibilité de s'exprimer sur l'acte transgressif et de négocier la réparation, c'est une chance d'auto-régulation qui lui est proposée. Dans le cas où le groupe intervient sans que la ou le jeune n'ait choisi et élaboré sa réparation préalablement, la solution pourra émerger de cette discussion et sera convenable pour chacun·e, car co-construite. Ainsi, chaque protagoniste a la possibilité de devenir acteur ou actrice de sa vie en institution et à travers la place qu'elle ou il prend dans le groupe de jeunes et de professionnel·le·s. Philippe Carré explique que : *« La notion d'autorégulation part de l'idée que les sujets sociaux ne sont pas uniquement de bons apprenants et des imitateurs actifs. Ils sont également des agents autodirigés, capables de participer à la motivation, à la guidance et à la régulation de leurs actions. » (Carré, 2004, p. 27)*

Nous pensons qu'à travers cette manière de faire, les jeunes se voient projeté·e·s dans le rôle de « porteurs de normes ». Dans ce type de moment, lorsque l'adulte est en retrait vis-à-vis de l'échange qui se déroule sous ses yeux, nous émettons l'hypothèse que cela permet aux jeunes de se reconnecter aux normes et les force à retrouver le sens de celles-ci. Dans certains cas il peut être profitable de laisser les jeunes régler leurs soucis entre elles et eux afin d'éviter des conflits et des enjeux de pouvoir entre la ou le bénéficiaire concerné·e et l'équipe éducative. En effet, les bénéficiaires, entre elles et eux, ont généralement des relations plus horizontales et peuvent se reconnaître mutuellement, car ensemble, elles et ils doivent faire face à certaines réalités et difficultés similaires. Pour les professionnel·le·s, le fait de laisser le groupe s'autoréguler peut lui permettre d'éviter de tomber dans le modèle de la posture du « Policier » (Le Bossé, 2015).

5.4.2 LE POIDS DE LA RÉFÉRENCE ÉDUCATIVE ET DU LIEN

Nous avons questionné jeunes et professionnel·le·s pour savoir si le lien formel « référé·e – référent·e » avait une influence sur la qualité de la relation entretenue par ces personnes.

Globalement, les travailleurs sociaux et travailleuses sociales ont mis un point d'honneur à souligner que la référence n'est pas l'enjeu premier qui influence la posture et les actions mises en œuvre. Au contraire, la plupart des professionnel·le·s avec lequel·le·s nous nous sommes entretenues expliquent que c'est le lien qui est facilitateur dans la relation et qui oriente en partie l'approche des éducateurs et éducatrices ainsi que la confiance mutuelle entre la ou le jeune et l'adulte. En effet, ces professionnel·le·s parlent de « référence symbolique », du « pouvoir de l'affection portée au jeune », de « l'attribution de rôle implicitement attribué par les jeunes ». Ce que nous en déduisons est que le travail social implique d'exercer et de composer avec l'intégralité de sa personnalité et de celle des jeunes, de ce fait, il n'est pas rare que les professionnel·le·s développent de l'affection pour les jeunes et que celle-ci les influence dans leur posture professionnelle : *« Après c'est vrai que ça dépend du lien que moi j'ai avec le jeune. Avec certains jeunes on a plus de lien, il y a presque de l'affinité, de l'affection qui passe et c'est vrai que si c'est eux qui déconntent, en tout cas, moi je serai plus touchée qu'avec un jeune avec qui j'ai plus de distance. »* (Educ. 7 - institution II - situation B, 2018)

Comme mentionné au-dessus, bon nombre de professionnel·le·s nous ont expliqué que plus que la nature de la relation, c'est ce qu'elles et ils ont réussi à développer et à partager avec la ou le jeune qui influence leur manière d'agir. De plus, ces professionnel·le·s ont insisté sur le fait que c'est également plus évident d'interagir avec des jeunes qu'elles et ils connaissent plus amplement, car cela pourrait leur éviter un inconfort suite à des maladresses dans les actes ou les paroles :

« Ça dépendra plus du lien. Même si on est référent de certains jeunes, on peut aussi avoir de très bons liens avec d'autres. Donc si j'ai un bon lien avec je l'aborderais peut-être d'une manière particulière, en fonction de ce que l'on connaît l'un de l'autre, mais ça ne serait pas en lien avec la relation « référent-référé ». Si je n'ai pas un lien spécial avec ce jeune, je serais peut-être plus direct. J'aurais peut-être moins de points sur lesquels jouer. Je veux dire, je connais peut-être moins sa situation et mon approche serait peut-être plus maladroite. Il y a d'autres jeunes, on sait un peu plus comment ils fonctionnent et comment les prendre pour arriver à les emmener là où on veut. » (Educ. 4 - institution I - situation A, 2018)

Nous avons appris que le rôle de référent·e est souvent lié au suivi administratif. Cependant ce statut n'implique pas automatiquement la création d'un lien fort entre référé·e et référent·e. Les jeunes sont donc libres d'aller chercher chez les professionnel·le·s qui les entourent les singularités qui leur plaisent et dont elles et ils ont besoin. Ainsi, chaque intervenant·e éducatif et éducative peut être une référence, en certains points, pour la ou le jeune. C'est donc la ou le jeune qui choisit par elle-même ou lui-même et attribue aux professionnel·le·s une référence symbolique :

« On a un référent par jeune qui est plutôt celui qui est lien avec la famille, avec l'extérieur, comme le médical, la police, tout ça. C'est la personne qui tient la compta et qui fait les rapports. Donc, c'est plus le côté un peu administratif. Ensuite, le jeune, il est libre d'aller discuter cannabis avec monsieur Y, d'aller discuter « je ne comprends pas les filles » avec madame Z et de parler de sa famille avec... alors, ça dépend avec qui il aura tissé des liens. Je n'ai pas l'impression que le fait que ce soit le référent fasse vraiment la différence. Après, ça dépend des jeunes. Il y a des jeunes où le référent est la personne de contact et puis pour certains, ça se dissout un peu chez tout le monde, ça dépend vraiment. » (Educ. 7 - institution II - situation B, 2018)

Par analogie, nous en déduisons que le fait que les jeunes aillent puiser chez chacun·e les ressources qui les inspirent peut aboutir à une attribution de rôles familiaux. Bien que ces postures ne soient pas forcément recommandées dans la pratique du travail social pour des raisons de

distance et de proximité, les professionnel·le·s interviewé·e·s soulèvent que ces désignations allégoriques peuvent être des opportunités pour travailler avec la ou le jeune. Cependant, les professionnel·le·s précisent qu'il est primordial d'attribuer un sens éducatif à ce rôle qui leur est imputé pour pouvoir l'utiliser comme un levier de travail et être capable de s'en distancer si besoin :

« On s'est rendu compte que l'éducateur homme, le plus âgé, représente souvent la figure paternelle, donc c'est un peu le papa. Il y a une autre éducatrice femme qui elle a souvent le rôle de maman. Alors après, c'est joué, c'est un peu surjoué. Il y a l'éducateur en formation qui est encore à l'école qui fait un peu plus le grand frère parfois. Et ce n'est pas parce qu'il est « grand frère » avec un qu'il n'aura pas un rôle un peu plus paternel avec un autre ou plus de copain. Alors nous, on doit se distancier de ça, parce que ce n'est pas notre rôle, on n'est ni papa, ni maman, ni grand-frère, ni copain, ni rien du tout. Mais comme ils nous investissent de ça, c'est des choses avec lesquelles on doit bosser. » (Educ. 7 - institution II - situation B, 2018)

Les éducateurs et éducatrices ont également souligné que le lien de confiance qui pouvait se construire entre elles et eux et les jeunes pouvait permettre à ces derniers et dernières de s'ouvrir. Ainsi, on pourrait en déduire que dans des situations problématiques, ce lien peut aider la ou le jeune à avouer son acte et ainsi se distancer de son éventuel repli sur soi :

« C'est vrai que les parties administratives, c'est le référent qui gère, mais pour ce qui est entretien de groupe et confiance, là ça dépend. Ce qui pourrait influencer c'est le lien que j'ai avec Sylvain, parce que je peux très bien être sa référente et avoir juste le basique avec lui. Donc ça dépend de la personne qu'il a en face. Si on a un lien de confiance qui est assez fort, il peut y avoir plus de chance qu'il m'avoue que c'est lui. Si notre lien de confiance est faible, situation déjà vécue, il y a peu de chance qu'il avoue que c'est lui et on patauge quoi... » (Educ. 6 - institution II - situation B, 2017)

Alors que de nombreux professionnel·le·s ont mis en avant que la référence éducative n'influçait pas leur pratique, d'autres reconnaissent que celle-ci peut agir sur la posture de l'accompagnant·e, notamment en ce qui concerne les « prises de décision » propres aux référent·e·s. Ces derniers et dernières reconnaissent que, dans la logique du travail social, cela ne devrait pas être le cas. Toutefois, en fonction des situations rencontrées et de leur ressenti face à celles-ci, les référent·e·s peuvent être amené·e·s à défendre différemment la situation de leur référent·e en équipe et proposer ou prescrire des actions qu'elles ou ils n'auraient pas mis en place pour d'autres jeunes, le tout en veillant à ne pas se mettre en situation de clivage avec les autres jeunes ou l'équipe :

« Objectivement, je dirais non, que ce soit mon référent ou non je ne devrais pas changer, pas mon approche. Maintenant, le fait est que, oui ! Je pense que cela changerait. J'ai eu plusieurs référés où je ne les traitais pas différemment des autres, mais c'est vrai qu'il y en a deux ou trois qui marquent. Et pis ce garçon ça à l'air d'être un défi, si je me retrouve à être son référent, je pense que je prendrais les choses d'une autre manière. Il y a le moment où l'acte se passe, et puis il y a quand même la stratégie à plus ou moins long terme. Moi je me demanderais « Qu'est-ce qui se joue là ? Qu'est-ce que je joue avec lui ? » et peut-être qu'il y aurait un petit bout d'envie de faire en sorte que ça dure le plus longtemps possible et donc je pense que j'utiliserais d'autres mots. Mais il y a aussi le cadre, l'action et puis le fait que je ne peux pas être en porte-à-faux avec les autres. Donc, c'est vrai que ce sera un jeu délicat, mais je pense que j'utiliserais une autre approche si c'était un jeune disons qui me marque et j'encouragerais l'équipe à me suivre. » (Educ. 3 - institution I - situation B, 2018)

Dans l'ensemble, qu'il soit construit formellement ou non, choisi librement ou attribué, le lien semble être le centre du travail social. C'est en partie celui-ci qui permet aux professionnel·le·s

comme aux jeunes de travailler ensemble, dans la créativité, en se permettant d'oser de nouvelles choses.

Nous avons constaté que ce point a été plus nuancé par les professionnel·le·s que par les jeunes interviewé·e·s. En effet, les jeunes ont partagé, à l'unanimité, que ce n'était pas la relation référent·e - référent·e qui influençait l'accompagnement mais bien les caractéristiques de la ou du jeune et sa problématique.

Pour faire le lien avec notre cadre théorique, nous souhaitons faire référence à notre chapitre sur l'importance du lien dans notre société. Effectivement, comme l'ont souligné les personnes interviewées, pour bénéficier d'un accompagnement éducatif constructif, le lien entre professionnel·le·s et bénéficiaires est important. Toutefois, nous avons relevé que la création du lien ainsi que son intensité dépendent de la nature de la relation ainsi que de la confiance entre les protagonistes. Marc Randin (s.d.) avait mis en exergue qu'une relation saine et de confiance est possible entre plusieurs individus uniquement si ceux-ci sont prêts à faire preuve d'authenticité. De plus, ces propos corroborent ceux de Roland Coenen (2014) qui affirme que chacun·e doit savoir faire preuve d'altruisme et doit pouvoir considérer son interlocuteur ou interlocutrice comme étant valable et important·e. En outre, Maurice Nanchen (2002) soulevait que la posture de l'éducateur ou de l'éducatrice proposant un équilibre entre proximité et distance, manifestation d'attachement et affirmation du cadre favorise la création du lien. De ce fait, comme de nombreux éducateurs et éducatrices l'ont relevé, il nous semble que ce n'est pas réellement le statut présent par la relation de référence qui est à l'origine de la qualité du lien établi entre les individus mais plutôt ce que chacun·e est prêt·e à donner à l'autre et à investir dans la relation.

Par ailleurs, Guy Hardy (2016) explique que dans les situations d'aide contrainte, il peut être compliqué pour les jeunes de s'allier aux professionnel·le·s. Comme nous l'avons déjà expliqué auparavant en reprenant les propos de cet auteur, trois postures différentes peuvent être adoptées face à l'aide contrainte : le refus ou repli, l'adhésion stratégique, l'adhésion avérée. Il n'est donc pas rare que les bénéficiaires adhèrent de manière stratégique dans la relation et au projet qui leur sont proposés. De ce fait, il peut être complexe d'entrevoir si le lien qui s'établit entre les accompagnant·e·s et l'accompagné·e est réel ou joué et par la même occasion si les évolutions qui s'amorcent sont authentiques ou simulées. Ainsi, dans certains cas, les professionnel·le·s peuvent avoir l'impression que le lien permet la mise en action de la ou du jeune alors que celle-ci ou celui-ci peut également entreprendre un mouvement uniquement pour que la présence éducative s'estompe le plus rapidement possible. La relation entre référent·e et référent·e peut se voir teintée de comportements propres à ceux se rapportant à l'adhésion stratégique par l'adolescent·e, car comme l'ont soulevé les personnes interviewé·e·s, le ou la référent·e gère le côté administratif de la ou du jeune, ce qui englobe notamment la gestion de son budget. Ainsi, il n'est pas rare que cet élément soit un levier utilisé par les accompagnant·e·s et que celui-ci influence, de manière positive ou négative, la relation qui s'établit entre les protagonistes.

6 CONCLUSION

Arrivant au terme de notre étude, nous souhaitons revenir sur les différentes hypothèses que nous avons émises en début de travail. Pour ce faire, nous nous basons sur les résultats de nos recherches théoriques et empiriques. Dans cette optique, nous allons vous réexposer les deux axes de départ de notre enquête, clarifier les sous-points et hypothèses liés qui nous questionnaient et les mettre en relation avec le discours des jeunes rencontré·e·s, des professionnel·le·s interviewé·e·s et des auteur·e·s approfondi·e·s. Par la suite, nous répondrons à notre problématique initiale. Enfin, nous aborderons quelques pistes d'action qui nous sembleraient profitables à l'accompagnement éducatif.

6.1 RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES ET AXES DE TRAVAIL

Axe 1 : Le profil de l'adolescent·e influence l'accompagnement proposé par les éducateurs et éducatrices en institution.

A travers cette hypothèse, nous avons cherché à comprendre quels étaient les paramètres qui pouvaient induire une modification de la stratégie éducative proposée et dispensée par les professionnel·le·s du travail social. Par ces paramètres, nous entendions les caractéristiques propres aux jeunes. De ce fait, nous avons questionné tout d'abord jeunes et professionnel·le·s sur l'influence de l'âge des adolescent·e·s quant à l'approche éducative choisie. Nous avons appris que pour les professionnel·le·s l'âge est un point à prendre en compte, car, selon elles et eux, dès l'âge de 15 ans, l'adolescent·e est en mesure de comprendre en partie les fonctionnements de la société dans laquelle elle ou il est catapulté·e. De ce fait, nous pensons que la sanction est adaptée aux adolescent·e·s ayant la possibilité de mobiliser leurs compétences cognitives pour remettre en lien la réparation à la norme bafouée. De plus, l'âge est un facteur qui influence l'accompagnement des éducateurs et éducatrices, car plus l'adolescent·e se rapproche de la majorité, plus les professionnel·le·s se doivent d'accompagner ces adultes en devenir vers l'autonomisation et la responsabilisation. En ces points, les professionnel·le·s du travail social utilisent, parfois, le rappel à la loi comme levier d'insertion ou de réinsertion.

Dans un second temps, nous avons orienté certaines questions de nos entretiens autour de la thématique du genre et de son influence sur l'accompagnement des individus. Nos résultats de recherche montrent que les équipes éducatives ne font pas de distinction dans l'accompagnement offert aux adolescent·e·s en fonction du genre auquel elles et ils appartiennent. Cependant, les professionnel·le·s nous ont confié avoir des affinités de genre dans quelques situations. Effectivement, ces éducateurs et éducatrices ont avoué que certaines caractéristiques attribuées au genre, à tort ou à raison, tels que les comportements ouverts alloués aux garçons et les attitudes couvertes imputées aux filles ont une influence non pas sur la visée éducative, mais sur la manière dont les professionnel·le·s approchent l'adolescent·e.

Ensuite, nous nous sommes intéressées à la notion de la problématique centrale de la ou du jeune et de l'impact de celle-ci sur les mesures éducatives mises en place par les professionnel·le·s. Le contenu de nos interviews a démontré que les travailleurs sociaux et travailleuses sociales évitent de stigmatiser les jeunes. En effet, même si la problématique de la ou du jeune est connue par l'ensemble de l'équipe éducative, celle-ci veille à se distancer de ses à priori qui peuvent être en partie fondés et cherche à rétablir la vérité afin de ne pas enfermer ou réduire les adolescent·e·s uniquement à leur statut de jeunes à problèmes. De plus, les professionnel·le·s semblent utiliser

la problématique de la ou du jeune comme tremplin, de plusieurs manières. Effectivement, la problématique « visible et bruyante » de la ou du jeune peut être perçue comme le symptôme d'une souffrance ensevelie. De ce fait, les éducateurs et éducatrices voient par cette manifestation la possibilité de s'affairer à diverses pistes de travail avec la ou le jeune et ainsi chercher à comprendre quelles fonctions ont ces démonstrations ou protestations. A travers leur accompagnement, les professionnel·le·s disent vouloir tenter d'accompagner la ou le jeune dans son processus de découverte du réel problème qu'il ou elle rencontre. Seulement, certain·e·s professionnel·le·s pensent aussi que parfois, la problématique de la ou du jeune est effectivement celle qui est manifeste. Dans ce cas de figure, les travailleurs sociaux et travailleuses sociales tentent d'aider la ou le jeune à solutionner sa problématique en intervenant de manière globale, tout en veillant à ne pas trop appuyer sur les manifestations directes de la problématique. Par conséquent, nous comprenons que la problématique de la ou du jeune semble demeurer à l'esprit des professionnel·le·s gravitant autour de la ou du jeune ; cependant elles et ils la perçoivent davantage comme une opportunité qui permet d'avancer et de travailler aux côtés de l'adolescent·e plutôt qu'un obstacle qui freine le processus éducatif. Nous parvenons donc à la conclusion que la problématique de la ou jeune à bel et bien une influence sur l'accompagnement proposé mais cette dernière semble rester moindre dans l'accompagnement quotidien.

Par-dessus tout, nous cherchions à identifier les facteurs qui rendaient les jeunes « incasables » et le poids de cette étiquette dans l'accompagnement quotidien. Nous nous questionnions sur la cause de l'origine de « l'incasabilité » chez les adolescent·e·s. En effet, nous peinions à établir si son fondement était d'ordre inné ou acquis, dû au fonctionnement familial ou au parcours de vie de la ou du jeune. Nous avons découvert, à travers nos lectures et entretiens, que la dimension « d'incasabilité » semble être acquise, car elle résulte de facteurs externes à la ou au jeune. Effectivement, ces jeunes catégorisé·e·s comme « incasables » ont généralement un passé familial complexe et précaire, souvent teinté de négligence voire de violence. A cela s'ajoutent de multiples placements, caractérisés par des échecs à répétitions. En revanche, la nationalité et les caractéristiques physiques des adolescent·e·s n'ayant pas été décrits par les auteur·e·s, comme étant des facteurs influençant, nous en déduisons que ces deux dimensions ne sont pas décisives. Ces jeunes, que nous imaginions en grande détresse, adoptent, sans surprise, des comportements déviants voire même violents. Au vu de ces éléments, lors de notre recherche, nous pensions que leur profil aurait tendance à leur porter préjudice. D'ailleurs, nous supposions que ces jeunes seraient plus sujet·te·s à des punitions qu'à des sanctions. Les résultats de nos entretiens montrent l'inverse. Alors que nous imaginions ces jeunes victimes d'une discrimination stigmatisante, nous nous sommes aperçues qu'au contraire, la discrimination que celles-ci et ceux-ci subissaient était positive. Par cette différenciation, l'accompagnement auprès des adolescent·e·s au profil plus léger est davantage sévère, car les attentes envers celles-ci et ceux-ci sont accrues. Cette manière de faire peut déplacer les inégalités, créer de nouvelles injustices et leur porter préjudice au sein du groupe de jeunes, car la perception des adaptations à la carte peut prêter à confusion et faire croire qu'il y a du favoritisme. Cependant, nous tenons à relever que ce point semble ne pas être problématique pour les personnes que nous avons interviewées, car les travailleurs sociaux et travailleuses sociales nous ont fait part de leur facilité à verbaliser les adaptations faites à chaque jeune dans le cas où des injustices seraient ressenties. Enfin, ce qui nous a également surprises est que les professionnel·le·s attribuent aux jeunes complexes de leurs institutions les mêmes caractéristiques que les auteur·e·s au sujet des « incasables ». Toutefois, nous relevons que les éducateurs et éducatrices semblent s'en servir de manière majoritairement profitable aux jeunes « incasables ».

Hormis le profil de la ou du jeune, nous pensons également que la relation entre la ou le référent-e et la ou le jeune pouvait également influencer sur l'accompagnement éducatif. Concernant ce dernier point, nous avons pu constater que la qualité de la relation ne dépend pas du statut attribué à chacun-e mais des affinités ainsi que de la capacité à s'ouvrir de manière authentique à l'autre. Certaines personnes que nous avons interviewées nous ont parlé de « référence symbolique ». La relation éducative dépendra du type de dynamique dans laquelle se situe la ou le jeune, c'est-à-dire si elle ou il est dans une optique de coopération avérée, simulée ou rejetée. Aussi, nous relevons, que les professionnel-le-s agissent également sur la qualité du lien de par leur capacité à trouver un équilibre entre le normatif et l'affectif, ainsi que par leur attitude professionnelle, oscillant entre la posture du « passeur », du « policier » et du « sauveur ».

Après avoir abordé tous les points susmentionnés, nous pensons pouvoir être en mesure de répondre à l'hypothèse de l'axe 1, tout en gardant à l'esprit que le contenu que nous vous proposons est en lien avec la réalité des personnes interviewées et non pas une réalité absolue. En effet, nous cherchions à savoir si le profil spécifique de la ou du jeune et la relation qu'elle ou il entretenait avec l'équipe éducative influençaient l'accompagnement mis en place au sein d'une institution. Nous retenons qu'effectivement, le profil de la ou du jeune ainsi que les liens qu'elle ou il entretient avec les professionnel-le-s ont des effets sur l'accompagnement offert au quotidien. Alors que nous imaginions que plus le profil de la ou du jeune était complexe, moins nous observerions un accompagnement teinté de patience et de volonté, les résultats ont démontré qu'à l'inverse, plus les caractéristiques de la ou du jeune étaient particulières, plus les équipes éducatives faisaient preuve d'adaptabilité et de compréhension envers ce dernier ou cette dernière.

Axe 2 : Pour qu'il y ait intégration de la norme chez les adolescent-e-s, il est nécessaire de proposer un accompagnement sanctionnel et non pas punitif.

Par le biais de notre seconde hypothèse, nous souhaitions investiguer les critères auxquels l'adolescent-e devait pouvoir répondre afin que la sanction fonctionne. Effet, nous nous demandions si chaque adolescent-e avait les compétences réflexives et de conscientisation nécessaires à la compréhension du processus de sanction éducative. D'ailleurs, nous nous demandions également si ces jeunes étaient en mesure de comprendre et de définir les nuances des termes de sanction et de punition.

Grâce à la théorie, nous avons appris que la sanction était accessible à tou-te-s tant que les actes éducatifs de la sanction prennent en considération les compétences et difficultés de chacun-e. La sanction est à considérer comme telle dès lors que l'adolescent-e comprend le message qui est véhiculé. Si elle ou il ne le comprend pas, il est souhaitable d'adapter le discours et les réparations aux capacités de ce-tte jeune.

Nous avons alors débuté en demandant aux personnes interviewées de nous définir les termes de sanction et de punition. Nous avons été interpellées par les caractéristiques proposées par les professionnel-le-s pour catégoriser et nuancer ces deux concepts. Ces caractéristiques étaient en tous points semblables à celles que nous avons puisées dans nos recherches théoriques. En revanche, lors des entretiens effectués avec les adolescent-e-s, nous nous sommes aperçues que les résultats étaient, cette fois-ci, disparates. En effet, nous comprenions que leur perception des deux termes était biaisée, car lorsque nous leur demandions de proposer des exemples dans le but d'imager leur conception de la sanction éducative et de la punition, nous nous apercevions

que les aspects qu'elles et ils attribuaient aux termes ne correspondaient pas à ceux de notre définition.

Après avoir approfondi ce point avec les personnes interviewées, nous leur avons proposé notre définition de la sanction éducative et de la punition. A l'unanimité, les individus avec lesquels nous sommes entretenues ont adhéré à nos définitions tirées de la théorie. Les jeunes ont eu la possibilité de formuler à nouveau des exemples liés à leur vécu qui, cette fois-ci, correspondaient totalement aux deux termes. Ces adolescent·e·s ont réussi à expliquer en quoi l'accompagnement que proposait l'institution dans laquelle elles et ils vivaient se rapprochait davantage des méthodes sanctionnelles plutôt que punitives. Effectivement, ces derniers et dernières ont employé des mots tels que « réparation », « co-construction » et « dialogue » pour développer les caractéristiques des actes éducatifs employés dans leur institution. Ensuite, lorsqu'elles et ils parlaient de la punition, les jeunes prenaient pour exemple celles qui peuvent être proposées dans le cadre de l'école et qu'elles et ils qualifiaient de « bêtes et méchantes », comme le fait de copier le dictionnaire.

Par la suite, nous avons demandé aux adolescent·e·s interrogé·e·s de reprendre la situation fictive que nous leur avons présentée et de relever si, selon elles et eux, la réponse éducative du travailleur social était plutôt sanctionnelle ou punitive. Les jeunes ont facilement su percevoir quelle méthode était mise en avant dans la situation et quelles étaient les « bonnes » ou « mauvaises » stratégies adoptées par le professionnel en situation. A cette même étape des entretiens avec les professionnel·le·s, nous leur avons demandé de situer leur accompagnement quotidien auprès des adolescent·e·s de leur institution. Ici encore, les professionnel·le·s du travail social ont expliqué que leur accompagnement tendait majoritairement vers la sanction éducative et non pas la punition.

De plus, nous imaginions que les professionnel·le·s du travail social avaient pour rôle de permettre aux adolescent·e·s de reconnaître la norme, de comprendre son sens et de l'intégrer. Nous pensions que l'usage de la sanction éducative permettait de parvenir à ces fins. De ce fait, nous souhaitions demander aux professionnel·le·s interviewé·e·s si la sanction éducative était à percevoir comme un outil éducatif à usage ponctuel ou comme une pédagogie applicable en toute circonstance.

Afin de clarifier ces points, nous avons cherché à comprendre la relation qu'entretenaient les adolescent·e·s avec la norme. Les lectures nous ont permis de comprendre que les caractéristiques des adolescent·e·s et leurs comportements sont le reflet de leur insécurité interne et de la négociation de leur place dans la société. Elles et ils questionnent les normes qui sont en vigueur et qu'elles et ils n'ont pas choisies. Nous avons appris que la sanction se réfère à la norme, ce qui pourrait permettre à l'adolescent·e de l'approcher, de l'appréhender et de l'intérioriser. Au vu de nos différents apprentissages sur ces sujets, nous pensons que la sanction pourrait éviter les jeux de pouvoir de la punition qui excluent la ou le jeune de toute collaboration et qui ne l'aident pas à se faire une place dans son environnement ainsi que dans la société.

Nous nous sommes aperçues que la punition est plutôt orientée sur la maîtrise de l'axe normatif et qu'elle formate les individus punis sans leur permettre de percevoir le sens de la norme. En effet, ceux-ci auraient tendance à ne plus reproduire les actes, non pas parce qu'ils auraient perçu le sens de la norme bafouée, mais plutôt car ils auraient peur des représailles. Nous pensons que l'éducation teintée de sanction est davantage bienveillante que l'éducation teintée de punition. En effet, selon nous, lorsque les adultes s'écartent de l'éducation par la punition ces derniers et

dernières laissent place au partage des émotions, à l'empathie et à la discussion. En s'éloignant de la punition, en s'ouvrant, en partageant leurs ressentis tout en restant garant·es de la norme et du cadre, les adultes représentent à la fois une figure d'amour et d'autorité qui semble nécessaire au bon développement de la ou du jeune. C'est d'ailleurs ce que conseillent certain·e·s auteur·e·s, comme Maurice Nanchen (2002) : garder un équilibre entre l'axe affectif et l'axe normatif.

Après avoir établi que la sanction semble plus adéquate que la punition dans le cadre de l'accompagnement éducatif, nous avons questionné les professionnel·le·s sur les modèles éducatifs en vigueur dans les structures où elles et ils travaillent. Certain·e·s éducateurs et éducatrices nous ont confié qu'elles et ils travaillent également avec des concepts et outils éducatifs tels que l'approche centrée sur la solution et l'approche systémique. Bien que la sanction éducative ne soit pas perçue par les professionnel·le·s interviewé·e·s comme la solution ultime à chaque situation rencontrée, ces derniers et dernières constatent des similitudes entre l'application de ces méthodes et celle de la sanction éducative.

Afin de proposer une esquisse de réponse à notre hypothèse de l'axe 2, nous allons nous appuyer, à nouveau, sur la réalité subjective des personnes interviewé·e·s dans les entretiens ainsi que sur les dires des auteur·e·s consulté·e·s. Comme nous l'avions imaginé, la sanction éducative paraît être un outil bénéfique et de choix dans l'accompagnement d'adolescent·e·s en difficulté. En effet, cette dernière permet une meilleure intégration de la norme par les adolescent·e·s, car la ou le professionnel·le adopte une posture de médiateur ou médiatrice entre la ou le sujet·te qui est la ou le jeune et l'objet qui est la norme. La sanction permet de cibler le comportement déviant de la ou du jeune et de lui montrer la situation satisfaisante vers laquelle elle ou il doit tendre. Le processus de mise en mouvement de la ou du jeune du point A au point B s'effectue lorsque celle-ci ou celui-ci perçoit la norme enfreinte ainsi que le sens qu'elle porte et parvient finalement à co-construire une réparation avec la personne qui l'accompagne. La punition, quant à elle, ne permet pas de savoir si la ou le jeune se situe dans un processus d'intériorisation de la norme, car elle ou il pourrait adhérer stratégiquement à la punition proposée par peur ou par souhait de ne pas être davantage dérangé par l'adulte. Suite aux recherches effectuées, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que la sanction éducative est l'unique outil éducatif permettant l'intégration des normes ni même que cette méthode est efficace à toute situation. En revanche, nous sommes convaincues que la punition n'est pas un outil qui permettra, de par ses caractéristiques, l'intégration d'une norme. Cela ne signifie pas pour autant que chaque individu sanctionné aura intégré une norme ou que chaque personne punie n'aura pas su intérioriser de normes par elle-même ou par l'influence de son environnement.

6.2 RETOUR SUR LA QUESTION DE RECHERCHE INITIALE

Quelle est la place de la sanction et de la punition dans l'accompagnement des jeunes en difficulté ?

Pour répondre à notre question de recherche, nous pensons pouvoir affirmer que la sanction, comme la punition ont pour objectif de transmettre les éléments du cadre et de les faire respecter. Cependant, ces deux principes n'utilisent pas les mêmes biais pour mettre en lumière les composantes du cadre. La sanction semble être dotée d'une dimension pédagogique plus marquée que la punition. En effet, elle paraît plus adaptée et ouverte à concevoir et prendre en compte les besoins de chaque protagoniste de la situation. De surcroît, la sanction, contrairement à la punition, peut être utilisée de manière positive comme négative. Ainsi, elle ne prend pas

uniquement la forme d'une méthode de « réprimande » mais se manifeste plutôt comme un outil qui met en lumière les conséquences liées aux actes rencontrés. De ce fait, son domaine d'application est bien plus étendu que celui de la punition. Selon nous, les avantages de ce modèle sont notamment que les jeunes sont impliqué·e·s et fixent avec l'équipe éducative les conditions de réparation de leurs actes. Ainsi, c'est dans une démarche d'implication et de responsabilisation que sont attendu·e·s et entendu·e·s les jeunes. Effectivement, cela peut être bénéfique lorsque les adolescent·e·s y mettent du leur, car ce sont elles et eux, accompagné·e·s par l'équipe éducative, qui mettent du sens derrière les réparations choisies. Il ne s'agit pas de punir mais bien de faire prendre conscience de l'acte, moyen intéressant de faire passer les éléments du cadre et de la norme, dans une démarche de libre choix.

D'autre part, nous avons relevé, dans notre cadre théorique, qu'en cas de châtiments corporels répétés, le corps pouvait s'habituer à la douleur provoquée par ceux-ci. Ainsi, nous pensons pouvoir faire le parallèle avec des punitions d'ordre plus symboliques. En effet, il se pourrait que l'esprit s'habitue aux sentences de la punition et que ces dernières, à terme, n'aient plus d'effet sur l'individu endolori.

Pourtant, nous avons appris que dans certaines situations, le caractère urgent de celles-ci, le manque de ressources des professionnel·le·s et le fait d'être parfois submergé·e·s par les émotions, peut empêcher les éducateurs ou éducatrices à prendre le recul nécessaire pour pouvoir poser une sanction réfléchie. Néanmoins, cela peut naturellement se produire de manière ponctuelle pour tout un chacun, ce qui ne remet pas pour autant en question la qualité et la pertinence de l'accompagnement éducatif.

6.3 PISTES D'INTERVENTIONS

Etoffons notre boîte à outils !

Comme éventuelles pistes d'interventions possibles pour le travail social, nous pensons qu'il pourrait être pertinent de clarifier et d'unifier le sens mis derrière les termes de sanction et de punition. En effet, pour construire ce travail, nous avons dû nous pencher sur de multiples lectures et nous ne pouvons pas affirmer que celles-ci proposent toutes les mêmes visions et conceptions de ces termes. De plus, nous n'avons pas bénéficié de cours abordant ces thématiques dans notre cursus académique ce qui n'a pas facilité nos recherches.

C'est de ce fait assez naturellement que nous souhaiterions proposer, comme piste d'action, la possibilité de familiariser et de former les étudiant·e·s en travail social à plusieurs outils éducatifs, telle que la sanction éducative dans une dimension comparative avec la punition, ce qui leur permettrait d'étoffer leur boîte à outils.

Il est à relever que, dans les institutions où nous nous sommes présentées pour faire passer les entretiens, nous avons eu la chance de rencontrer des professionnel·le·s formé·e·s ou sensibilisé·e·s à la thématique de la sanction éducative. Celles-ci et ceux-ci ont relevé que les institutions dans lesquelles elles et ils travaillent ont eu la curiosité de s'intéresser à l'outil de la sanction éducative et en prenant du recul après y avoir été sensibilisé·e·s, ces professionnel·le·s considèrent comme regrettable, le fait que les principes de la sanction éducative ne soient pas rendus visibles dans le contexte académique environnant.

Aussi, nous nous permettons de soulever que, selon nous, les travailleurs sociaux et travailleuses sociales fraîchement diplômé·e·s éprouvent une certaine pression lorsqu'elles et ils se lancent

professionnellement. Cela nous semble normal du fait que les professionnel·le·s du travail social sont leur propre outil de travail. Seulement, nous considérons qu'offrir aux étudiant·e·s une palette d'outils plus large lors de leur formation pourrait peut-être les aider à amoindrir cette pression ressentie. Nous pensons également que bénéficier de ces connaissances plus vastes pourraient les aider à soutenir et légitimer les stratégies et méthodes éducatives employées, lors d'échanges d'opinions sur les pratiques d'accompagnement, ainsi que pour clarifier la pose d'actes éducatifs et les raisons de leur contenu auprès des bénéficiaires.

De plus, nous trouverions pertinent que les institutions réalisent davantage d'interventions motivées par l'intérêt d'échanger sur les pratiques et outils en vigueur ainsi que d'exposer le contenu et les effets de leur pédagogie institutionnelle. Ainsi, nous pensons que cela pourrait, entre autres, permettre de compléter les formations des « ancien·ne·s » qui ne retourneront pas sur les bancs d'école ; de diversifier l'offre d'accompagnement du canton ; de réorienter plus adéquatement les jeunes qui doivent changer d'institution selon leurs besoins et leurs caractéristiques. De plus, les institutions pourraient s'inspirer des stratégies positives qu'elles repèreraient lors de ces rencontres.

Donnons la parole aux jeunes !

Après l'élaboration de nos entretiens, nous avons été surprises de constater que les jeunes avaient de bonnes capacités réflexives et que leur remarques ou suggestions avaient été très pertinentes. De ce fait, nous percevons une piste d'intervention autour de leur implication dans le fonctionnement institutionnel et les règles à établir au sein des foyers.

Nous pensons qu'il pourrait être réalisable d'organiser des « colloque jeunes-éducés » afin de permettre aux adolescent·e·s de faire part de leurs remarques, suggestions, améliorations et critiques par rapport au fonctionnement du foyer. Effectivement, nous pensons que durant ces moments d'échanges, les participant·e·s auraient l'espace pour exprimer ce qui ne leur convient pas mais pourraient également relever les fonctionnements observés qui sont appréciés. Selon nous, cette piste d'intervention permettrait de réattribuer un peu de pouvoir aux jeunes, car, bien que ce lieu de vie soit temporaire pour ces derniers et dernières, nous pensons que ces adolescent·e·s doivent s'y sentir comme chez elles et eux.

De plus, nous supposons que le fait que les jeunes puissent participer à l'élaboration et la négociation des règles institutionnelles pourrait développer une plus grande motivation et implication chez ces dernières et derniers. Effectivement, cela leur permettrait de se sentir acteurs et actrices de leur placement et pourrait être un facteur facilitateur pour l'intériorisation et le respect des normes institutionnelles et sociétales.

De surcroît, puisque chacun·e serait à même de donner son regard sur la vie en foyer, nous pensons que la relation professionnel·le-jeune deviendrait plus horizontale, durant ces moments, et cela pourrait permettre aux éducateurs et éducatrices de sortir de leur schéma de toute puissance. Nous imaginons que l'animation de ces rencontres pourrait être menée alternativement, tant par les professionnel·le·s que par les adolescent·e·s.

Pour pousser la proposition plus loin, nous imaginons qu'il serait intéressant de proposer pour les personnes ayant des difficultés à s'exprimer face à un groupe, une boîte à critiques et à idées qui permettrait de garder l'anonymat de la personne ayant émis le message. Cela serait une opportunité supplémentaire pour permettre à tout un chacun de s'exprimer, en utilisant le biais qui leur convient.

6.4 BILAN DU PROCESSUS DE NOTRE RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Arrivant au terme de ce travail, nous débutons à cette étape le bilan du processus que nous avons élaboré tout au long de notre recherche scientifique.

En débutant cette recherche, nous pensions que réaliser ce travail en duo nous permettrait d'avoir plusieurs regards et opinions sur un même sujet. Nous imaginions que le résultat de cette recherche serait plus riche et objectif que lorsque l'on travaille seul·e. De plus, les travaux de groupes demandent de développer d'autres compétences, telles que la collaboration et la coopération et cette expérience nous semblaient pouvoir nous aider à développer davantage ces aptitudes. Finalement, lorsque nous avons décidé de réaliser ce travail en duo, nous avons discuté de différentes thématiques et nous nous sommes arrêtées sur le sujet de la sanction éducative. Nous avons constaté que ce thème nous intéressait toutes les deux, de par la connaissance de cet outil pour l'une de nous et l'envie d'approfondir cette base de connaissance, ainsi qu'une méconnaissance totale pour la seconde qui éveilla sa curiosité. Cela nous a permis de valider notre envie de réaliser notre travail de Bachelor ensemble.

Travailler sur cette thématique de Bachelor a effectivement été bénéfique pour chacune de nous. Nous pensons que cela nous a permis d'enrichir notre pratique professionnelle future et de nous présenter de nouveaux outils qui pourraient nous être plus que nécessaires, quelque soit la population vers laquelle nous souhaitons nous orienter. Grâce à ce travail, nous avons eu la chance d'expérimenter concrètement la posture de recherche. En effet, durant ce processus, nous avons dû nous atteler à chercher des ouvrages pertinents, construire des entretiens, les mener, nous réajuster, ressortir l'essentiel des propos des interviewé·e-s, comprendre ce qui se jouait au-delà du discours, etc. De plus, nous avons dû veiller à rester objectives en tout temps, que cela soit face aux personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenues ou lorsque nous abordions les propos d'auteur·e-s. En ce point, le fait de travailler en binôme a été un avantage considérable, car nous bénéficions du regard de l'autre, qui agissait parfois également comme un garde-fou. De surcroît, nous avons tenu à construire l'analyse empirique de notre travail à deux, pour que le récit soit cohérent et linéaire ainsi que pour confronter nos regards sur les données pertinentes à insérer dans notre recherche.

Nous avons pris énormément de plaisir à traiter cette thématique de Bachelor ainsi qu'à travailler autour de celle-ci à deux. Comme mentionné plus haut, le travail en complémentarité nous a été bénéfique dans chacune des étapes de la construction de notre travail. Durant les entretiens, cela nous a permis de rebondir de manière plus pertinente sur les propos des personnes interviewé·e-s, lorsque nous formulions nos dires durant ces entretiens et que le contenu du message ne semblait pas clair pour notre interlocuteur ou interlocutrice, nous prenions la liberté de nous soutenir mutuellement, par exemple en reformulant les propos exposés.

Nous avons délibérément choisi d'interviewer les deux publics concernés et cela nous a permis d'entendre et d'entrevoir une perception de la réalité de chacun·e. Nous nous sommes rendu compte que les jeunes étaient très attentifs et attentives à la manière dont interagissaient les équipes éducatives avec elles et eux et qu'ils analysaient fréquemment cela, de façon individuelle ou collective. Nous n'avions pas réellement conscience de la dimension et de l'impact que pouvait avoir chaque fait et geste des professionnel·le-s comme notamment pour des choses qui pourraient paraître anodines. De plus, nous avons également été très étonnées de la grande capacité d'empathie dont ont fait preuve les jeunes au sujet de la réalité de l'éducateur en situation. Effectivement, les jeunes ont réussi à valider la difficulté que l'éducateur a pu ressentir

dans la situation et ont pu proposer dans un deuxième temps des stratégies éducatives qui faisaient sens pour elles et eux, en se basant sur leurs expériences de jeunes institutionnalisés. A ce propos, nous avons été surprises de constater à quel point les jeunes comprennent le travail éducatif et le sens posé derrière les actes éducatifs. A de multiples reprises, les jeunes ont reformulé d'elles-mêmes et d'eux-mêmes les raisons des agissements des éducateurs et éducatrices, que l'on parle de celui de la situation ou de celles et ceux travaillant au sein du foyer dans lequel elles et ils vivent.

Au cours de notre travail, nous avons constaté certaines difficultés liées à des choix que nous avons fait dès le lancement de notre recherche. Effectivement, nous avons choisi de traiter un thème qui nous semblait intéressant et d'actualité. Cependant, nous avons rapidement constaté que celui-ci était vaste à traiter et qu'il nous était difficile de cibler le contenu qui valait la peine d'être approfondi et exposé. Effectivement, pour l'élaboration de notre écrit, nous souhaitions proposer un contenu accessible à tou-te-s, que les lecteurs et lectrices soient du domaine du travail social ou non. Pour ce faire, nous devons déconstruire chaque terme issu du social afin de les exposer à chaque lecteur et lectrice depuis leurs fondements. Malgré cette nécessité d'effectuer de petits ajustements, nous pensons avoir réussi à orienter le contenu proposé dans notre document de sorte que celui-ci soit clair et relativement concis. De plus, étant donné que notre sujet de Bachelor était vaste et que nos entretiens étaient semi-directifs, nous avons réalisé des rencontres d'une durée conséquente d'environ 90 minutes. A nouveau, nous avons dû faire preuve d'esprit de synthèse et d'esprit critique dans le choix des citations qui nous semblaient les plus représentatives, poignantes et pertinentes.

Pour ce qui est de l'analyse, nous nous sommes rendu compte que de nombreux thèmes, retenus de concert avec notre directrice de travail de Bachelor, ont nécessité de nouveaux apports théoriques pour leur analyse, raison pour laquelle nous nous sommes fréquemment émancipées du cadre théorique pour l'analyse des entretiens. Nous avons procédé de la sorte dans le but de rendre notre écrit plus scientifique et d'éviter les conclusions hâtives sur certains sujets abordés.

Durant ce travail, nous avons également réussi à identifier certaines limites que celui-ci rencontrait. Nous avons fait le choix de proposer des situations de travail relativement légères afin de ne pas stigmatiser certain-e-s lecteurs ou lectrices qui auraient pu se reconnaître dans la situation, mais également pour ne pas qu'elles et ils repèrent instantanément les thématiques que nous souhaitions aborder et que nos résultats s'en retrouvent biaisés. Pourtant, nous nous sommes aperçues que nos situations mettaient en lumière un événement trop « bénin » par rapport au quotidien de la vie en foyer (vol de biscuits). De ce fait, les personnes interviewées étaient, dans un premier temps, quelque peu déconcertées par la situation proposée. Ensuite, les jeunes comme les éducateurs et éducatrices ont réussi à proposer des pistes d'intervention et un regard analytique sur la situation. Enfin, chaque personne interviewée a réussi à s'émanciper de cette situation pour parler de son quotidien, en tant que jeune ou professionnel·le. Tout au long de ce processus, nous avons dû veiller à relancer, guider, questionner et recentrer les entretiens.

Nous pensions qu'un des risques en proposant des situations où les personnes interviewées étaient externes à celles-ci était que les personnes ne parviennent pas à se projeter et à se mettre en situation. D'ailleurs, plusieurs individus ont relevé qu'il avait été difficile pour eux de rentrer dans l'interview de par le côté semi-directif de celui-ci. Nous avons également eu souci que l'écart entre leur réel et le prescrit se fasse sentir lorsque les personnes étaient interviewées. En effet, nous nous étions demandé si les professionnel·le-s investiraient leur énergie à vouloir se montrer compétent-e-s et si les jeunes s'attèleraient à sur-jouer des rôles de jeunes « commodes » ou

« caïds ». Nous pensons cependant pouvoir affirmer que cela n'a pas réellement été le cas, ou du moins, nous ne l'avons pas perçu comme tel.

Aussi, les deux institutions nous ayant ouvert leur porte travaillent, comme nous le relevons plus tôt, sous l'angle de pédagogies et d'outils éducatifs correspondant ou se rapprochant de la sanction éducative. De ce fait, nous nous sommes inquiétées du fait que nous ne bénéficierions pas de deux regards distincts sur les positionnements des personnes interviewées et sur leurs propositions de gestion des écarts. Pour pallier à cela, nous avons tenu à réaliser des recherches sur les possibles limites de l'éducation sans punition, car nous étions conscientes que cette méthode ne pouvait pas être en tout temps et toute situation utilisable. En finalisant ce travail, nous trouvons tout de même regrettable de ne pas avoir pu interviewer d'institutions fonctionnant sous une pédagogie différente, car cela aurait pu colorer davantage notre recherche et notre analyse. De plus, bien que nous avons eu la chance d'interviewer six jeunes institutionnalisés·e·s, nous pensons qu'interroger un nombre plus élevé d'adolescent·e·s aurait permis de récolter des résultats plus probants.

Finalement, l'ultime limite que nous percevons à notre travail est en lien direct avec le choix de notre thématique de recherche, c'est-à-dire la distinction entre la sanction et la punition. Comme nous l'avons à maintes reprises relevé, nous avons été confrontées à des définitions tantôt complémentaires et tantôt contradictoires. N'ayant pas été des plus à l'aise avec cette situation et percevant encore plus le besoin de devoir clarifier cette distinction qui n'est pas encore érigée clairement et figée, nous avons pris le parti de regrouper les points communs des différentes définitions lues et choisi d'écarter les disparités ou contradictions. Cela nous a permis de construire notre travail selon une base qui nous semblait cohérente et nous pensions aussi important de proposer au lecteur ou à la lectrice une définition synthétisée et teintée de ces éléments qui englobent ces deux termes.

6.5 PERSPECTIVE DE RECHERCHE FUTURE

Au cours de nos entretiens, nous avons interrogé les éducateurs et éducatrices sur leurs ressentis face aux écarts de comportements des bénéficiaires. Nous cherchions à savoir si les professionnel·le·s pouvaient vivre des situations ou se trouver dans des états qui pouvaient influencer leurs actions, notamment en termes de choix entre sanction et punition. Effectivement, en prenant cette focale nous nous sommes aperçues que nous nous écartions de l'influence du profil des jeunes pour nous axer davantage sur le rapport des professionnel·le·s à leur travail. De ce fait, nous avons bifurqué d'une discussion autour du savoir-faire des professionnel·le·s pour aborder leurs ressentis personnels face à des situations d'écart.

Certain·e·s professionnel·le·s ont soulevé qu'avant tout, dans ce genre de situations, c'est leur égo qui pouvait être touché. En revanche, ces personnes nous ont également rapporté que les écarts faisaient parties des aléas du travail éducatif et que malgré tout, cela donnait de la matière et du sens à leur pratique.

« Il y a un bout je pense qu'on a, je ne sais pas, chaque éducateur quand il est à l'horaire il se dit « ah ! ça va bien se passer » ou bien « je vais réussir des trucs » parce qu'il y a un besoin de reconnaissance et d'une certaine forme de confiance en soi, etc. Donc, il y a malgré tous des coups de poignard qui sont donnés au contrat quand ce genre de choses arrive. Après, c'est paradoxal, parce que c'est un foyer et puis que les jeunes qui viennent ici, ils ne viennent pas pour rien. Donc, au final, je me dis « bof ! », c'est inédit de piquer ça à tout le monde. C'est inédit, ce n'est pas tellement le genre d'événements qu'on vit, en général, mais ça fait partie justement de ces crises et puis après, ouais, moi j'aime bien l'idée

systemique de dire que la crise c'est l'ouverture de l'alternative. Alors, sur le moment, je suis extrêmement fâché, déçu et puis blessé dans mon amour-propre un bout. Mais je trouve que dans le travail d'éducateur en tant que tel je trouve ça... voilà, ça donne de la matière. Je trouve ça plutôt bien que ce genre de choses arrivent. » (Educ. 3 - institution I - situation B, 2018, p. 6)

A travers ces mots, la personne interviewée nous semble relever certains besoins présents chez les professionnel·le·s du travail social. Ces besoins ont l'air de s'orienter vers ce que Brigitte Guerrin (2012), infirmière et membre de l'Association de recherche en soins infirmiers (ARSI), nomme à la suite d'Albert Bandura les sentiments d'efficacité personnelle et d'agentivité. Dans cet article, Brigitte Guerrin explique que : « *Les hommes sont peu enclins à agir s'ils ne croient pas que leurs actes peuvent produire les effets qu'ils souhaitent. Les individus guident leur existence en se basant sur la croyance en leur efficacité personnelle.* » (Guerrin, 2012, p. 111)

Nous comprenons que donc que la ou le professionnel·le a besoin de croire en soi. Cependant, elle ou il peut être amené·e à vivre des situations qui vont lui faire douter de sa confiance en soi. De ce fait, dans ces situations il y a comme une rupture de contrat entre la personne et son sentiment d'efficacité personnel. La ou le professionnel·le doit alors encaisser ce choc qui la ou le touche dans son amour propre et doit pouvoir faire preuve de résilience face à ces situations qui semblent inévitables.

Bien que nous ayons récolté des données intéressantes à ce sujet, nous nous sommes rendu compte que ces résultats étaient périphériques à notre recherche. Toutefois, nous pensons que questionner les mêmes thématiques que notre mémoire, telles que la gestion des écarts, le choix entre sanction et punition ainsi que le travail éducatif auprès de jeunes en difficulté et institutionnalisés·es sous cette focale pourrait compléter notre étude. Ainsi, nous pensons que cette thématique pourrait être à elle seule un sujet de recherche dans le cadre d'un mémoire afin de mieux comprendre les postures des professionnel·le·s, leurs ressentis en situation et les raisons de leurs choix éducatifs quotidiens.

7 BIBLIOGRAPHIE

- Allex, E. (s.d.). *Nos ados et la loi*. Consulté le 07 25, 2018, sur vaudfamille: <https://www.vaudfamille.ch/N117330/nos-ados-et-la-loi.html>
- Amiguet, O., & Julier, C. (2014). *L'intervention systémique dans le travail social. Repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques*. (éd. 9^{ème}). Genève, Suisse: Les éditions IES - Les éditions EESP.
- Argos 2.0. (2011). *La théorie d'Albert Bandura : synthèse*. Consulté le 07 27, 2018, sur ent2d.ac-bordeaux: https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/hotellerie/wp-content/uploads/sites/46/2018/05/BANDURA_Theorie.pdf
- Avenel, C. (2007). *Politiques de jeunesse : universalité, ciblage ou « discrimination positive »?* France: Presses de Sciences Po.
- Barreyre, J.-Y., & Fiacre, P. (2009). Parcours et situation de vie des jeunes dits "incasables". *Informations sociales. Parcours de vie et société*, p. 152. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-6-page-80.html>
- Beck, P. (2013). *Eduquer sans punition, la sanction éducative en pratique*. Saint-Julien-en-Genevois: Editions Jouvence.
- Bouzarou, N. (2007). *"Discrimination positive et éducation" : mise en place et effet des actions publiques sur les quartiers en difficulté de Perpignan*. Perpignan, France: Presses universitaires de Perpignan. doi:10.4000/books.pupvd.618
- Carré, P. (2004). *Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ?* Paris, France: L'harmattan. doi:10.3917/savo.hs01.0009
- Code pénal suisse (CP). (1937, 12 21). RS 311.0 - Lésions corporelles / Voies de fait. Art. 126 al. 1-2. Suisse.
- Coenen, R. (2002). Eduquer sans punir, Vers une approche sociothérapeutique de l'adolescent et de la délinquance. *Thérapie familiale*, 23, pp. 325-348. doi:10.3917/TF.024.0325
- Coenen, R. (2008). Des solutions concrètes pour la délinquance. *Association jeunesse et droit. "Journal du droit des jeunes"*(276), pp. 10-17. doi:10.3917/jdj.276.0010
- Coenen, R. (2011). Toutes les institutions sont punitives. *Journal du droit des jeunes*, 304(4), pp. 23-30. Récupéré sur Site de Roland Coenen: http://www.roland-coenen.com/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=3
- Coenen, R. (2014). *Eduquer sans punir, Une anthropologie de l'adolescence à risque*. Toulouse, France: érès.
- Combe, S. (2014). *Psychologie - Filles et garçons : l'égalité dans la différence*. Consulté le 07 25, 2018, sur lavie: http://www.lavie.fr/famille/psy/filles-et-garcons-l-egalite-dans-la-difference-20-01-2014-48880_417.php
- Conseil d'éthique Clinique - HUG. (2017). *Capacité de discernement et autonomie du patient, une préoccupation centrale dans le soin au patient*. Consulté le 07 10, 2018, sur HUG:

https://www.hug-ge.ch/sites/interhug/files/structures/gr-ethique/cd_et_autonomie.pdf

- Créteur, B. (2014). Communication non violente : se libérer du conflit. *Contrepoint*. Consulté le 07 10, 2018, sur Contrepoints: <https://www.contrepoints.org/2014/03/19/160003-communication-non-violente-se-liberer-du-conflit>
- Cusset, Y. (2006). *Les évolutions du lien social, un état des lieux*. France: Horizons stratégiques. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-horizons-strategiques-2006-2-page-21.htm>
- Dayan, J., & Guillery-Girard, B. (2011). *Conduites adolescentes et développement cérébral : psychanalyse et neurosciences*. Editions GREUPP. doi:10.3917/ado.077.0479
- Decaux, E. (s.d.). *La définition de la sanction traditionnelle : sa portée, ses caractéristiques*. International Committee of the Red Cross [CH], Paris. Récupéré sur https://www.icrc.org/fre/assets/files/other/irrc-870-decaux_fra-pr-web-final.pdf
- Dictionnaire de français Larousse. (s.d.). *Dictionnaire de français Larousse - définitions*. Consulté le 10 06, 2017, sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>
- Droit pénal des mineurs - RS 311.1, L. f. (2003, 06 20). Loi fédérale régissant la condition pénale des mineurs. 16. Suisse. Consulté le 07 25, 2018, sur <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20031353/index.html>
- Educ. 1 - institution I - situation B. (2017, 12 11). Entretien travail de Bachelor. 26. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Educ. 2 - institution I - situation A. (2018, 01 15). Entretien travail de Bachelor. 27. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Educ. 3 - institution I - situation B. (2018, 01 17). Entretien travail de Bachelor. 18. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse .
- Educ. 4 - institution I - situation A. (2018, 01 16). Entretien travail de Bachelor. 24. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Educ. 5 - institution II - situation A. (2017, 12 21). Entretien travail de Bachelor. 21. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Educ. 6 - institution II - situation B. (2017, 12 22). Entretien travail de Bachelor. 19. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Educ. 7 - institution II - situation B. (2018, 01 26). Entretien travail de Bachelor. 31. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Félonneau, M.-L., & Lannegrand-Willems, L. (2005). Normes adolescentes, normes adultes. Percevoir et juger les incivilités urbaines. *Bulletin de psychologie (Groupe d'études de psychologie)*(480), pp. 695-704. doi:10.3917/bupsy.480.0695
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la folie à l'âge classique*. France: Edition Gallimard.
- Goffman, E. (1968). *Asiles ; Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris, France: Editions de Minuit.

- Guerrin, B. (2012). Albert Bandur et son oeuvre. (A. d. (ARSI), Éd.) *Recherche en soins infirmiers*, 108(1), pp. 106-116. doi:10.3917/rsi.108.0106
- Hardy, G. (2016). *S'il te plaît ne m'aide pas !* France: Editions Eres.
- Haute Ecole de Travail social. (2017). Proximité et distance dans le travail social : une rencontre nationale pour y réfléchir. *Appel à la construction de la journée nationale* (p. 2). Sierre: HES-SO Valais/Wallis HETS Sierre. Récupéré sur https://www.hevs.ch/media/document/1/appel_proximite_distance_ts.pdf
- Jeune 1 - institution I - situation B. (2018, 01 19). Entretien travail de Bachelor. 16. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Jeune 2 - institution I - situation B. (2018, 01 15). Entretien travail de Bachelor. 27. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Jeune 3 - institution I - situation A. (2018, 01 17). Entretien travail de Bachelor. 21. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Jeune 4 - institution I - situation A. (2018, 01 17). Entretien travail de Bachelor. 12. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Jeune 5 - institution II - situation B. (2017, 12 22). Entretien travail de Bachelor. 18. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Jeune 6 - institution II - situation B. (2018, 01 19). Entretien travail de Bachelor. 30. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Josse, E. (2008). *Résilience psy*. Récupéré sur www.resilience-psy.com: www.resilience-psy.com/IMG/pdf/burnin_burnout.pdf
- Le Bossé, Y. (2015). *Sortir de l'impuissance, invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*. Québec: ARDIS.
- Maheu, E. (2015). *Sanctionner sans punir. Dire les règles pour vivre ensemble* (éd. 6e). Lyon, France: Chronique sociale.
- Marcelli, D. (2007). Garçons/filles. La différence des sexes, une question de physiologie ou de culture ? *Adolescence. Masculin-féminin complémentarité* (60), pp. 321-339. doi:10.3917/ado.060.0321
- Ministère de la Justice. (2015). Justice, délinquance des enfants et des adolescents. Etat des connaissances - Actes de la journée du 2 février 2015. (p. 165). France: Ministère de la Justice française. Consulté le 05 03, 2018, sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/154000354.pdf>
- Nanchen, M. (2002). *Ce qui fait grandir l'enfant. Affectif et normatif : les deux axes de l'éducation*. Saint-Maurice, Suisse: Editions saint-augustin.
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention*. Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, p. 122. doi:10.3917/rsi.110.0013

- Picquet, E. (2016). *Comment apaiser le conflit avec les ados ?* Consulté le 07 11, 2018, sur www.psychologie.com: <http://www.psychologies.com/Famille/Ados/Crise-d-ados/Articles-et-Dossiers/Comment-apaiser-le-conflit-avec-les-ados>
- Portal, B. (2012). Cause toujours... De la parole dans le travail social. *Recherche en travail social, le sociographe*(37), p. 8. Récupéré sur https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ladpa/documents/Recherche_DPA/Articles_avec_comite_de_lecture/Portal_B_2012_Des_mots_et_des_sens_RMG.pdf
- Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. France: Presses universitaires de France .
- Psycom. (2018). *Thérapie comportementale et cognitive (TCC)*. Consulté le 07 26, 2018, sur Psycom: <http://www.psycom.org/Soins-accompagnements-et-entraide/Therapies-Education-therapeutique-ETP/Therapie-comportementale-et-cognitive-TCC>
- Randin, J.-M. (s.d.). *Carl R. Rogers l'apôtre de l'école*. Consulté le 07 04, 2018, sur Psychologies: <http://www.psychologies.com/Culture/Maitres-de-vie/Carl-R-Rogers>
- Ronge, J.-L., & Durning, P. (2008, 9). " Les incasables ". *Journal du droit des jeunes*(279), p. 62.
- Rullac, S., & Ott, L. (2015). *Action Sociale, Dictionnaire pratique du travail social* (éd. 2e). Paris: Dunod.
- Schwappach, D. (2013). Culture "non punitive" et responsabilité individuelle en cas de violations répétées de règles de sécurité. *Sécurité des patients suisse*, p. 1. Récupéré sur <https://bullmed.ch/fr/resource/jf/journal/file/view/article/saez/fr/bms.2014.02466/BMS-02466.pdf/>
- Selosse, J. (2007). L'inquiétante étrangeté des incasables. *Adolescence. Droit de cité*(59), pp. 9-18. doi:10.3917/ado.059.0009
- Slama, A.-G. (2004). Contre la discrimination positive. La liberté insupportable. *Pouvoirs : Discrimination positive*(111), pp. 133-143. doi:10.3917/pouv.111.0133
- Trémintin, J. (2009). Le sens de la sanction dans l'action éducative. *Lien social. L'actualité sociale autrement*(918). Récupéré sur <https://www.lien-social.com/Le-sens-de-la-sanction-dans-l-action-educative>
- Trémintin, J. (2010). *La confiance dans la relation d'aide*. Récupéré sur Lien Social: <https://www.lien-social.com/La-confiance-dans-la-relation-d-aide>
- Watzlawick, P., & coll. (1972). *Une logique de la communication*. Paris, France: Le Seuil.
- Watzlawick, P., & coll. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris, France: Le Seuil.
- Zaffran, J. (2013). La chambre des adolescent(e)s : espace intermédiaire et temps transitionnel. *Actes du colloque international sur La chambre d'enfant, un microcosme culturel : espace, consommation, pédagogie, sous la direction d'Annie Renonciat. Musée national de l'Éducation-CNDP/CANOPE, Rouen, 7-10 avril 2013*. Rouen. Consulté le 07 25, 2018, sur <https://journals.openedition.org/strenae/1261>

8 RÉFÉRENCIEMENT DES ENTRETIENS

- Educ. 1 - institution I - situation B. (2017, 12 11). Entretien travail de Bachelor. 26. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Educ. 2 - institution I - situation A. (2018, 01 15). Entretien travail de Bachelor. 27. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Educ. 3 - institution I - situation B. (2018, 01 17). Entretien travail de Bachelor. 18. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse .
- Educ. 4 - institution I - situation A. (2018, 01 16). Entretien travail de Bachelor. 24. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Educ. 5 - institution II - situation A. (2017, 12 21). Entretien travail de Bachelor. 21. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Educ. 6 - institution II - situation B. (2017, 12 22). Entretien travail de Bachelor. 19. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Educ. 7 - institution II - situation B. (2018, 01 26). Entretien travail de Bachelor. 31. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Jeune 1 - institution I - situation B. (2018, 01 19). Entretien travail de Bachelor. 16. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Jeune 2 - institution I - situation B. (2018, 01 15). Entretien travail de Bachelor. 27. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Jeune 3 - institution I - situation A. (2018, 01 17). Entretien travail de Bachelor. 21. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Jeune 4 - institution I - situation A. (2018, 01 17). Entretien travail de Bachelor. 12. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Jeune 5 - institution II - situation B. (2017, 12 22). Entretien travail de Bachelor. 18. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.
- Jeune 6 - institution II - situation B. (2018, 01 19). Entretien travail de Bachelor. 30. (C. Devaud, & A. Coppolino, Intervieweurs) Suisse.

9 ANNEXES

9.1 SITUATION A ÉDUCATEUR, ÉDUCATRICE

Le jeune Sylvain, 16 ans, est arrivé il y a trois mois dans l'institution dans laquelle vous travaillez actuellement. Avant d'être placé dans votre institution, Sylvain en a connu trois autres. Il a été placé à l'âge de 10 ans suite à des difficultés familiales.

Le bilan du début de son placement chez vous est plutôt moyen. La relation entre l'équipe éducative et Sylvain prend du temps à se construire, comme cela arrive parfois.

Aujourd'hui, vous avez effectué un atelier biscuits avec les jeunes. Le but étant de réaliser une vente de pâtisseries pour financer une sortie institutionnelle. Après cette journée, à la fin du souper, les jeunes et les membres de l'équipe éducative débarrassent la table dans la bonne humeur.

Alors que vous alliez chercher le dessert pour l'amener sur la table vous vous apercevez que les biscuits pour la vente ne sont plus là. Vous vous rendez compte que Sylvain n'est plus dans le groupe. Que faites-vous ?

Questions

- Comment réagissez-vous ?
- Iriez-vous à sa rencontre ?
- Le soupçonneriez-vous d'office au vu de son absence ?

- Est-ce que le fait que Sylvain soit votre référé ou non, influencerait votre agissement ?
- Dans cette situation, pensez-vous que le parcours du jeune ainsi que ses caractéristiques pourraient vous influencer ?
- Agiriez-vous toujours de cette manière ? En fonction de ...
 - Genre ? Age ? Problématique centrale ? Parcours de vie et institutionnel ?

- De quelle manière cette situation vous impacte-elle ? (ressentis, valeurs)
 - Avez-vous déjà rencontré des situations similaires ?
 - Quelles sont les situations pour lesquelles vous avez un seuil de tolérance important et celles pour lesquelles celui-ci est moindre ?
- Quel type de professionnel vous pensez être au quotidien ?
- Avez-vous l'impression de prendre des décisions en fonction de vos valeurs, de celles de l'institution, ou agissez-vous plutôt suivant les réactions des personnes témoins ?

- A quoi vous référez-vous pour agir de cette manière ? (sanction/punition)

- Comment pensez-vous que le jeune vit la situation, en fonction des différentes manières d'agir.

- Dans votre institution, opérez-vous sous un modèle similaire ?
- Est-ce que vous voyez une différence entre les termes de sanction et de punition ?

9.2 SITUATION B ÉDUCATEUR, ÉDUCATRICE

Le jeune Sylvain, 16 ans, est arrivé il y a trois mois dans l'institution dans laquelle vous travaillez actuellement. Avant d'être placé dans votre institution, Sylvain en a connu trois autres. Il a été placé à l'âge de 10 ans après avoir vécu des difficultés au sein de sa famille : abus, violence physique et morale.

Depuis son premier placement, Sylvain met à mal le cadre des différentes institutions dans lesquelles il se trouve, ce qui entraîne chaque fois une fin de placement. Effectivement, ce dernier n'accepte pas le cadre et les équipes éducatives n'arrivent pas à en faire façon. Ce jeune a des antécédents de vol, de violence (physique et verbale) et de fugue. Malgré plusieurs approches éducatives et un accompagnement pluridisciplinaire, Sylvain n'arrive pas à établir une entente et une collaboration avec les différents professionnels gravitants autour de lui.

Aujourd'hui, vous avez effectué un atelier biscuits avec les jeunes. Le but étant de réaliser une vente de pâtisseries pour financer une sortie institutionnelle. Après cette journée, à la fin du souper, les jeunes et les membres de l'équipe éducative débarrassent la table dans la bonne humeur.

Alors que vous alliez chercher le dessert pour l'amener sur la table vous vous apercevez que les biscuits pour la vente ne sont plus là. Vous vous rendez compte que Sylvain n'est plus dans le groupe. Que faites-vous ?

Questions

- Comment réagissez-vous ?
- Iriez-vous à sa rencontre ?
- Le soupçonneriez-vous d'office au vu de son absence ?

- Est-ce que le fait que Sylvain soit votre référé ou non, influencerait votre agissement ?
- Dans cette situation, pensez-vous que le parcours du jeune ainsi que ses caractéristiques pourraient vous influencer ?
- Agiriez-vous toujours de cette manière ? En fonction de ...
 - Genre ? Age ? Problématique centrale ? Parcours de vie et institutionnel ?
- De quelle manière cette situation vous impacte-elle ? (ressentis, valeurs)
 - Avez-vous déjà rencontré des situations similaires ?
 - Quelles sont les situations pour lesquelles vous avez un seuil de tolérance important et celles pour lesquelles celui-ci est moindre ?
- Quel type de professionnel vous pensez être au quotidien ?
- Avez-vous l'impression de prendre des décisions en fonction de vos valeurs, de celles de l'institution, ou agissez-vous plutôt suivant les réactions des personnes témoins ?

- A quoi vous référez-vous pour agir de cette manière ? (sanction/punition)

- Comment pensez-vous que le jeune vit la situation, en fonction des différentes manières d'agir.

- Dans votre institution, opérez-vous sous un modèle similaire ?
- Est-ce que vous voyez une différence entre les termes de sanction et de punition ?

9.3 SITUATION A JEUNE

Le jeune Sylvain, 16 ans, est arrivé il y a trois mois dans l'institution dans laquelle tu vis également. Avant d'être placé ici, Sylvain en a connu trois autres. Il a été placé à l'âge de 10 ans suite à des difficultés familiales. Sylvain t'as fait part du fait qu'il a de la peine à créer un lien avec les éducateurs et à leur faire confiance.

Aujourd'hui, certains jeunes ont participé à un atelier biscuits dans le but de réaliser une vente de pâtisseries pour financer une sortie de groupe. Après cette journée, à la fin du souper, toi comme les autres jeunes et les éducateurs débarrassez la table dans la bonne humeur.

Alors qu'un éducateur allait chercher le dessert pour l'amener sur la table, il s'aperçoit que les biscuits ne sont plus là et que Sylvain aussi a disparu.

L'éducateur soupçonne qu'il y ait un lien entre la disparition des biscuits et l'absence de Sylvain. Il part à sa recherche.

Il frappe à la porte de la chambre de Sylvain qui lui permet d'entrer. Une fois à l'intérieur l'éducateur surprend Sylvain mangeant les biscuits réalisés par le groupe. Il lui demande de réfléchir à la raison pour laquelle il a volé les biscuits. L'éducateur le quitte en lui demandant de remettre les biscuits à la cuisine et de le rejoindre pour qu'ils aient une discussion à ce sujet.

Au cours de la conversation, l'éducateur et Sylvain se mettent d'accord sur une réparation qui convient à tous. Pour réparer ce qu'il a fait, Sylvain propose de donner deux heures de son temps pour participer à la vente de pâtisseries.

Questions

- Que penses-tu de la réaction de l'éducateur ?
- Comment penses-tu que l'éducateur s'est senti pour réagir comme cela ?

- Comment penses-tu que Sylvain s'est senti face à la réaction de l'éducateur ?
- As-tu l'impression que Sylvain a eu son mot à dire ?

- Penses-tu que c'est une "bonne" méthode ?
- Que changerais-tu dans cette situation ?

- Est-ce qu'il t'est arrivé des situations similaires en foyer ? En as-tu vues ou vécues des différentes ?
 - Penses-tu que le parcours des jeunes pourrait influencer la réaction des éducateurs ?
 - Penses-tu qu'il y a des situations dans lesquelles les éducateurs font plus ou moins preuve de patience ?
 - Penses-tu que les éducateurs agissent de manière différente lorsqu'ils sont face à une fille ou un garçon, ou suivant l'âge ?
 - As-tu l'impression que les éducateurs de ton institution agiraient de la même manière dans des situations similaires ?

- Sais-tu comment on appelle cette manière d'agir ? Puniton/sanction
- Est-ce que tu vois une différence entre les termes sanction et puniton ?

9.4 SITUATION B JEUNE

Le jeune Sylvain, 16 ans, est arrivé il y a trois mois dans l'institution dans laquelle tu vis également. Avant d'être placé ici, Sylvain en a connu trois autres. Il a été placé à l'âge de 10 ans suite à des difficultés familiales. Sylvain t'as fait part du fait qu'il a de la peine à créer un lien avec les éducateurs et à leur faire confiance.

Aujourd'hui, certains jeunes ont participé à un atelier biscuits dans le but de réaliser une vente de pâtisseries pour financer une sortie de groupe. Après cette journée, à la fin du souper, toi comme les autres jeunes et les éducateurs débarrassez la table dans la bonne humeur.

Alors qu'un éducateur allait chercher le dessert pour l'amener sur la table, il s'aperçoit que les biscuits ne sont plus là et que Sylvain aussi a disparu.

L'éducateur soupçonne qu'il y ait un lien entre la disparition des biscuits et l'absence de Sylvain. Il part à sa recherche.

Il entre dans la chambre de Sylvain sans frapper à la porte. Une fois à l'intérieur l'éducateur surprend Sylvain mangeant les biscuits réalisés par le groupe. Il lui hurle dessus et l'oblige à retourner immédiatement dans la salle à manger avec lui.

Une fois arrivés dans la salle à manger, l'éducateur demande le silence. Les jeunes ne disent plus un mot et restent figés sur place. Il ordonne à Sylvain de présenter ses excuses à l'ensemble des personnes pour le vol des biscuits. Sylvain se ferme sur lui-même sans rien dire. Hors de lui, l'éducateur renvoie le jeune dans sa chambre et lui interdit d'en ressortir de la soirée. En claquant la porte de la chambre, l'éducateur dit à Sylvain que les conséquences seront lourdes.

Questions

- Que penses-tu de la réaction de l'éducateur ?
- Comment penses-tu que l'éducateur s'est senti pour réagir comme cela ?

- Comment penses-tu que Sylvain s'est senti face à la réaction de l'éducateur ?
- As-tu l'impression que Sylvain a eu son mot à dire ?

- Penses-tu que c'est une "bonne" méthode ?
- Que changerais-tu dans cette situation ?

- Est-ce qu'il t'est arrivé des situations similaires en foyer ? En as-tu vues ou vécues des différentes ?
 - Penses-tu que le parcours des jeunes pourrait influencer la réaction des éducateurs ?
 - Penses-tu qu'il y a des situations dans lesquelles les éducateurs font plus ou moins preuve de patience ?
 - Penses-tu que les éducateurs agissent de manière différente lorsqu'ils sont face à une fille ou un garçon, ou suivant l'âge ?
 - As-tu l'impression que les éducateurs de ton institution agiraient de la même manière dans des situations similaires ?

- Sais-tu comment on appelle cette manière d'agir ? Puntition/sanction
- Est-ce que tu vois une différence entre les termes sanction et puntition ?

9.5 GRILLE D'ANALYSE DES ENTRETIENS

	Dimensions	Indicateurs	Sous indicateurs
Thématique 1 : Intervention éducative	Punition	Caractéristiques de la punition	-
		Effet de la punition sur le jeune	-
		Positionnement au sujet de la punition	Avant définition commune
	Après définition commune		
	Sanction	Caractéristiques de la sanction	-
		Effet de la sanction sur le jeune	-
		Positionnement au sujet de la sanction	Avant définition commune
			Après définition commune
	Thématique 2 : Perception des facteurs qui justifient le choix du modèle de l'action éducative	Situations fictives proposées	Gravité de l'acte
Positionnement personnel sur les choix s'offrant			Dans la manière d'aborder la situation
			Dans la manière d'approcher le jeune dans son contexte d'intimité
			Sur le choix entre la sanction ou la punition
			Action réfléchie de manière individuelle ou en concertation
Profil du jeune		L'âge	-
		Le genre	-
		La dimension d'incapacité	-
		La problématique centrale du jeune ou non	-
Relation / posture professionnelle		Liens aux valeurs / notion de collectivité, d'individualité pour la gestion de l'écart	-
		Médiation entre valeurs personnelles et professionnelles	-
		Poids de la référence éducative et du lien	-
		Stratégie d'approche envers le jeune soupçonné	-

9.6 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ POUR ÉDUCATEUR ET ÉDUCATRICE

Formulaire de consentement éclairé pour éducateur et éducatrice

En signant ce formulaire, je, soussigné.e - - déclare que je consens à participer à l'étude de Travail de bachelor, dont le projet a été approuvé par les responsables académiques de la formation de Travail Social à Sierre (HETS). J'ai par ailleurs pris connaissance de toutes les informations données aux participants de la recherche et portant sur :

- son objectif, sa méthode et sa durée,
- l'usage qui sera fait des résultats,

m'informant notamment du fait que :

- mon identité sera traitée de manière confidentielle,
- je peux demander à tout moment un complément d'information sur l'étude,
- je peux quitter l'étude à tout moment,
- je recevrai une copie du présent document, portant le nom et les coordonnées des responsables de la recherche.

Après avoir discuté librement et obtenu réponse à toutes mes questions, j'accepte de participer à cette étude. Mon consentement ne décharge pas les organisatrices de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Participant :

Nom :

Prénom :

Signature :

Responsable de la recherche :

Nom :

Prénom :

Signature :

Responsable de la recherche :

Nom :

Prénom :

Signature :

9.7 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ POUR RESPONSABLE LÉGAL·E

Formulaire de consentement éclairé pour responsable légale

En signant ce formulaire, je déclare que je consens à ce que -
 - participe à l'étude de Travail de bachelor, dont le projet a été approuvé par les responsables académiques de la formation de Travail Social à Sierre (HETS). J'ai par ailleurs pris connaissance de toutes les informations données aux participants de la recherche et portant sur :

- son objectif, sa méthode et sa durée,
- l'usage qui sera fait des résultats,

m'informant notamment du fait que :

- mon identité ainsi que celles du participant seront traitées de manière confidentielle,
- je peux demander à tout moment un complément d'information sur l'étude,
- le participant peut quitter l'étude à tout moment,
- je recevrai une copie du présent document, portant le nom et les coordonnées des responsables de la recherche.

Après avoir discuté librement et obtenu réponse à toutes mes questions (si besoin), je donne mon accord à ce que - - participe de manière volontaire à cette étude. Mon consentement ne décharge pas les organisatrices de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Responsable légal :

Nom :

Prénom :

Signature :

Responsable de la recherche :

Nom :

Prénom :

Signature :

Responsable de la recherche :

Nom :

Prénom :

Signature :

9.8 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ POUR PARTICIPANT·E MINEUR·E

Formulaire de consentement éclairé pour participant.e. mineur.e

En signant ce formulaire, je, soussigné.e - - déclare que je consens à participer à l'étude de Travail de bachelor, dont le projet a été approuvé par les responsables académiques de la formation de Travail Social à Sierre (HETS). J'ai par ailleurs pris connaissance de toutes les informations données aux participants de la recherche et portant sur :

- son objectif, sa méthode et sa durée,
- l'usage qui sera fait des résultats,

m'informant notamment du fait que :

- mon identité sera traitée de manière confidentielle,
- je peux demander à tout moment un complément d'information sur l'étude,
- je peux quitter l'étude à tout moment,
- je recevrai une copie du présent document, portant le nom et les coordonnées des responsables de la recherche.

Après avoir discuté librement et obtenu réponse à toutes mes questions, j'accepte de participer de manière volontaire à cette étude. Mon consentement ne décharge pas les organisatrices de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Participant :

Nom :

Prénom :

Signature :

Responsable de la recherche :

Nom :

Prénom :

Signature :

Responsable de la recherche :

Nom :

Prénom :

Signature :