

Table des matières

LISTE DES FIGURES.....	6
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	6
INTRODUCTION.....	7
PARTIE 1 : L'ÉDUCATEUR FACE À L'INTERDIT	8
1. MOTIVATIONS PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES	9
1.2. LIEN AVEC LE TRAVAIL SOCIAL	10
1.3. LA TRANSGRESSION DE LA RÈGLE INSTITUTIONNELLE DE LA PART D'UN JEUNE.....	11
1.4. MES OBJECTIFS THÉORIQUES :	12
1.5. MES OBJECTIFS PERSONNELS :	12
PARTIE 2 : VIVRE-ENSEMBLE EN IMPOSANT DES RÈGLES	13
2.1. POURQUOI FIXER DES RÈGLES DANS UNE INSTITUTION ?	13
2.2. LES CONDUITES À RISQUES À L'ADOLESCENCE	14
2.3. DES RÈGLES POUR TOUT LE MONDE	16
2.4. L'INTERDIT	16
2.5. INTÉGRER LA TRANSGRESSION DANS LE PROCESSUS ÉDUCATIF	17
2.5.1. LA TRANSGRESSION	17
2.6. LA TRANSGRESSION CHEZ LES ÉDUCATEURS	19
2.6.1. LES CONSÉQUENCES DE LA TRANSGRESSION CHEZ L'ÉDUCATEUR	19
2.6.1.1. LE BLÂME – L'AVERTISSEMENT	19
2.6.1.2. LE LICENCIEMENT DE L'ÉDUCATEUR	20
2.7. ACCOMPAGNER LA TRANSGRESSION PAR DES SANCTIONS OU DES PUNITIONS ?	20
2.7.1. LA PUNITION	20
2.7.2. LA SANCTION.....	22
2.7.3. LA SANCTION ÉDUCATIVE.....	23
2.7.4. LE CHOIX DES SANCTIONS ET LA POSTURE ÉDUCATIVE	24
2.7.5. LES DIFFÉRENCES ENTRE LA SANCTION ET LA PUNITION.....	25
PARTIE 3 : L'ÉDUCATEUR FACE À L'APPLICATION DE LA RÈGLE	26
3. L'ÉDUCATEUR : PROFESSIONNEL CRÉATIF ET GUIDE DU QUOTIDIEN.....	26
3.1. LES MISSIONS DE L'ÉDUCATEUR	27
3.2. LES POSTURES PROFESSIONNELLES POSSIBLES DE L'ÉDUCATEUR	28
3.2.1. LA PLACE DU TRAVAIL RELATIONNEL – LA RELATION ÉDUCATIVE.....	28
3.2.2. LA POSTURE EMPATHIQUE	29
3.3. SE SITUER ENTRE LE TRAVAIL PRESCRIT ET LE TRAVAIL RÉEL	30
3.4. LA MARGE DE MANŒUVRE OCTROYÉE PAR L'ÉDUCATEUR.....	30
3.5. LE LIBRE ARBITRE.....	31
PARTIE 4 : LES ÉDUCATEURS COMME POPULATION DE RECHERCHE.....	32

4. LA MÉTHODE DE L'ENTRETIEN.....	32
4.1. LES RISQUES SPÉCIFIQUES À LA TECHNIQUE DE L'ENTRETIEN.....	32
4.2. LE PROFIL DE L'ÉCHANTILLON.....	33
4.3. LES RÈGLES ÉTHIQUES.....	33
4.4. CONTEXTE INSTITUTIONNEL DE L'ARCADE.....	34
4.5. CONTEXTE INSTITUTIONNEL DU CHEMIN.....	34
4.6. LA MARGE DE MANŒUVRE VUE PAR LES ÉDUCATEURS	36
LES RÉSULTATS OBTENUS APRÈS LES ENTRETIENS.....	36
4.6.1. L'ÉDUCATEUR S'OCTROIE-T-IL UNE MARGE DE MANŒUVRE	36
4.6.2. LA MARGE DE MANŒUVRE EN INSTITUTION	36
4.6.3. LES CRITÈRES ET LES LIMITES D'UNE MARGE DE MANŒUVRE SELON LES ÉDUCATEURS	38
4.6.4. LES RISQUES ET LES CONSÉQUENCES D'UNE MARGE DE MANŒUVRE POUR L'ÉDUCATEUR.....	40
4.6.5. LES CONSÉQUENCES D'UNE TRANSGRESSION DE RÈGLE PAR L'ÉDUCATEUR.....	42
4.6.6. LA RELATION ENTRE L'ÉDUCATEUR ET LE JEUNE.....	43
4.7. INTÉGRER LA TRANSGRESSION DE LA RÈGLE ET LA SANCTION DANS LE PROCESSUS ÉDUCATIF	45
4.7.1. LES SANCTIONS OU LES PUNITIONS DANS L'ÉDUCATION.....	45
4.7.2. L'EXPLICATION DU CADRE, DE LA SANCTION, DES CONSÉQUENCES LORS D'UNE TRANSGRESSION DE RÈGLE	47
4.7.3. L'INTÉGRATION DE LA TRANSGRESSION ET DE LA SANCTION DANS LE PROCESSUS ÉDUCATIF	48
PARTIE 5 : APPRENTISSAGE ET BILAN	51
5. PERSPECTIVES D' ACTIONS PROFESSIONNELLES	51
5.1. L'UTILISATION DE LA DISCIPLINE POSITIVE	51
5.2. LA MÉDIATION COMME OUTIL DE DIALOGUE AVEC LE JEUNE	52
5.3. CONCLUSION.....	54
BIBLIOGRAPHIE	56
ANNEXES	60
ANNEXE 1 : DOCUMENT DE L'OFFICE FÉDÉRAL DE LA SANTÉ PUBLIQUE	60
ANNEXE 2 : LA GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES DEUX HYPOTHÈSES	62
ANNEXE 3 : LE SCHÉMA D'AIDE À LA PROBLÉMATIQUE DU TRAVAIL DE BACHELOR.....	64

Liste des figures

Figure 1 tirée du site internet d'Addiction Suisse <https://faits-chiffres.addictionsuisse.ch/fr/cannabis/chiffres-cles/consequences.html>

Figure 2 photo prise par Geoffrey Bérard, 2020

Liste des abréviations

HETS	:	Haute École de Travail Social
ORIF	:	Organisation Romande pour l'Intégration et la Formation
FP	:	Formation Pratique
PPI	:	Projet Personnel Individualisé

Introduction

La question de la transgression des règles dans le processus éducatif pose question à plusieurs professionnels accompagnant des adolescents. Il n'y a pas de mode d'emploi pour un éducateur afin de savoir comment gérer une désobéissance, hormis le règlement institutionnel qui peut parfois être très général. Certains travailleurs sociaux se basent sur leurs connaissances acquises durant leur formation, mais comment (ré)agir face à certains comportements inhabituels ? Comment accompagner ces adolescents lors de situations problématiques sachant que, parfois, l'éducateur devra s'octroyer une marge de manœuvre ?

L'adolescence est une période de vie durant laquelle les jeunes changent autant physiquement que psychiquement. Ils effectuent de nouvelles expériences et parfois, il arrive même qu'ils se mettent en danger. Consommation excessive d'alcool, conduite en état d'ivresse, drogues, rapports sexuels non protégés, vols ; ces éléments peuvent faire partie de la vie de certains jeunes. Mais, ils se trouvent également dans la transgression de règles imposées par quelques institutions accueillant ce type de population. La désobéissance, le non-respect du règlement habite la période adolescente. Comment l'éducateur fait-il alors pour intégrer cette transgression et les conséquences qui en découlent dans le processus éducatif ?

Partie 1 : L'éducateur face à l'interdit

Durant mes études à la Haute École de Travail Social (HETS), j'ai effectué deux stages dans le domaine du social. Lors de ma deuxième année au sein de la HETS, j'ai fait ma première formation pratique à l'Organisation romande pour la formation et l'intégration professionnelle (ORIF) de Sion. À partir de ce moment, plusieurs questions se sont posées.

L'ORIF est une organisation romande à but non lucratif qui a pour mission l'observation, la formation et l'intégration socioprofessionnelle de personnes atteintes dans leur santé ou en difficulté. J'ai accompagné durant six mois des adolescents, certains fumaient du cannabis, d'autres pas du tout. Je me suis beaucoup intéressée à la question suivante « *pour quelles raisons consomment-ils ces substances illicites, comme le cannabis ?* » Après quelques discussions avec les jeunes, les mêmes réponses revenaient souvent : difficultés scolaires, problèmes familiaux, l'envie d'appartenir à un groupe de pairs ou tout simplement la recherche de nouvelles sensations. Je suis allée plus loin dans ma réflexion car la vraie question que je me posais était « *comment agir lorsque le jeune transgresse une règle ?* ». *Comment j'accompagne un jeune qui consomme du cannabis sachant que le cadre institutionnel l'interdit ? Est-ce que je deviens complice de sa consommation ou est-ce que j'en parle à la hiérarchie au risque d'interrompre sa formation ?* Ce sont des questions auxquelles je souhaiterais répondre durant mon Travail de Bachelor.

J'ai également pu constater que le cannabis est un problème rencontré dans plusieurs institutions accueillant des adolescents. C'est une thématique d'actualité qui touche diverses populations, en particulier les jeunes âgés de 14 à 25 ans. La consommation de cannabis est une problématique que je rencontrerai certainement lors de mes prochaines expériences professionnelles.

La transgression des règles est également un sujet qui m'interpelle et qui est donc en lien direct avec le cannabis. En tant que future éducatrice, dois-je sanctionner, punir ou alors fermer les yeux sur la transgression de la règle institutionnelle effectuée par le jeune ? Il faut prendre en compte le degré de l'acte de l'adolescent : par exemple, consommer du cannabis ne sera pas identique à arriver en retard lors du souper. De ce fait, la punition ou la sanction que mettra en place l'institution diffèrera selon la règle transgressée.

Dans le cadre de ma formation au sein de la HETS, j'ai retenu le séminaire « *Cannabis et adolescent-e-s en formation : conciliation ou illusion ?* » qui a été bénéfique pour ce Travail de Bachelor. Environ une fois par mois, je me suis retrouvée avec mon groupe afin d'effectuer des recherches sur la thématique de l'adolescence et du cannabis consommé en institution. Cela a été riche car les idées venaient de chaque membre de la classe et cela a amené un plus à la recherche. Les éléments découverts concernant le séminaire m'ont également apporté un regard nouveau sur mon sujet de travail. J'ai pu collaborer avec le responsable pédagogique du Centre ORIF et ainsi quelques ouvrages et documents m'ont été transmis de sa part. Le sujet m'a plu davantage.

Lors de ce semestre, j'ai apprécié le cours sur la promotion de la santé en institution avec le projet Gouvernail ainsi que l'intervention d'un professionnel d'Addictions

Valais. Des cas concrets ont été présentés et de ce fait, il a été plus évident d'établir des liens avec ma formation théorico-pratique.

1. Motivations personnelles et professionnelles

Depuis longtemps, l'adolescence est un sujet auquel je porte beaucoup d'intérêt ; c'est une période de vie durant laquelle plusieurs expériences, bonnes ou mauvaises, sont faites par les jeunes. L'adolescence est également remplie de doutes, de craintes, d'incertitudes, de changements. Pour certaines personnes, ce sont des années difficiles à vivre. Mais, pour d'autres, ce sont des moments formidables.

Grâce à ma formation pratique (FP), mon choix s'est confirmé : je souhaite accompagner quotidiennement des jeunes en difficulté. Les quelques cours suivis à la HETS ont également permis de me focaliser sur cette population. Ce thème de Travail de Bachelor m'aidera à apprendre davantage concernant la population avec laquelle je souhaite travailler.

Professionnellement, je suis persuadée que ce travail sera bénéfique pour moi. De plus, la consommation de cannabis survient fréquemment lors de cette période qu'est l'adolescence. La transgression des règles, le non-respect du cadre posé mettent l'éducateur dans une posture réflexive quant à la sanction envisagée. En tant que future éducatrice, comment vais-je adapter mon accompagnement en fonction de certaines situations ? Quelle posture vais-je adopter quant à une transgression de règle de la part d'un bénéficiaire ? Ce Travail de Bachelor me permettra de trouver de nouvelles pistes de compréhension et d'action quant à ma carrière professionnelle. La démarche de recherche est primordiale dans la profession d'éducateur ; les problématiques concernant les populations changent et il demeure alors essentiel d'en apprendre davantage.

1.2. Lien avec le travail social

Le lien entre la consommation de stupéfiants et le travail social est évident. La consommation de cannabis est un sujet d'actualité. Bon nombre d'institutions sont concernées par ce phénomène touchant une partie des adolescents. Le cannabis s'est banalisé dans cette tranche d'âge (14-25 ans), car il est de plus en plus facile de s'en procurer. Le problème survient lorsque cette consommation n'est plus récréative mais que l'individu en devient dépendant. Le rôle de l'éducateur prend alors une place importante. Le suivi individuel, l'accompagnement au quotidien, les programmes de prévention, le soutien de la personne ainsi que de sa famille sont des éléments primordiaux dans le métier d'éducateur (Addiction Suisse, 2019).

Le cannabis est de loin la substance la plus consommée en Suisse. Le nombre de dénonciations pour consommation de cannabis est de 24'697, en 2018, ce qui correspond à un taux de 57.5% de toutes les dénonciations liées à la Loi sur les stupéfiants. Le nombre d'amendes concernant le cannabis demeure également élevé, 7'944 pour l'année 2018. Ce sont principalement les hommes qui sont touchés par cette problématique. La consommation actuelle est la plus élevée chez les jeunes adultes de 20 à 24 ans (Addiction Suisse, 2019).

Un tiers de l'ensemble des usagers de cannabis se trouve dans une situation critique par rapport à leur consommation et cette partie concerne les adolescents de 15 ans et plus. Il y a également une forte demande de prise en charge psychosociale. Depuis 2010, le nombre de requêtes concernant les problématiques liées au cannabis se situe même en première position des problèmes liés aux substances illégales (Addiction Suisse, 2019).

Une question se pose : *quelle est la place du travailleur social dans un contexte institutionnel où le cannabis est interdit ?* L'accompagnement peut devenir complexe. Parfois, il peut y avoir des conflits de valeurs. *Mais jusqu'où, en tant qu'éducatrice, je peux soutenir, guider le jeune ? Jusqu'où j'accepte ou non cette transgression de règle institutionnelle ?* Ce sont des questions qui peuvent me suivre au quotidien dans le domaine du travail social. Il demeure alors important de savoir que faire et comment (ré)agir face à ce type de comportement.

Comment faire lorsque les règles imposées sont alors transgressées ? Qu'importe la population avec laquelle un éducateur social travaille, il y aura, à un moment donné, le cadre institutionnel qui ne sera pas respecté. Plusieurs questions se poseront ; il faudra agir et avoir les ressources nécessaires afin d'y parvenir au mieux.

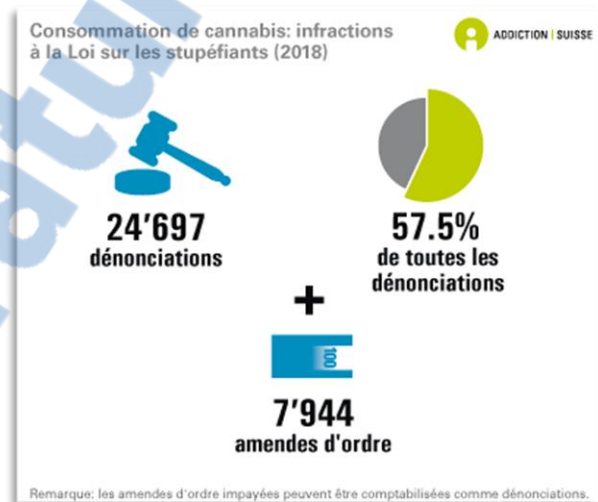


Figure 1 image tirée de <<https://faits-chiffres.addictionsuisse.ch/fr/cannabis/chiffres-cles/consequences.html>>

1.3. La transgression de la règle institutionnelle de la part d'un jeune

La question de recherche de ce Travail de Bachelor se base sur l'accompagnement d'un éducateur lorsqu'un adolescent placé en institution transgresse une règle. La question est la suivante :

« Comment l'éducateur intègre-t-il la transgression de la règle institutionnelle de la part d'un jeune ainsi que la sanction dans le processus éducatif ? »

Il est essentiel de découvrir les ressources utilisées afin de faire face à ce type de comportement qu'est la transgression de la règle institutionnelle. De plus, le non-respect des règles est une problématique à laquelle je serai confrontée tout au long de ma carrière de travailleuse sociale. Plusieurs hypothèses surviennent lorsque cette thématique est abordée. Il s'agit d'hypothèses concernant le personnel éducatif.

Première hypothèse :

« L'éducateur s'octroie une marge de manœuvre dans l'application de la sanction suite à une transgression de la règle institutionnelle de la part d'un jeune. »

À partir de cette hypothèse sortent plusieurs concepts théoriques comme l'éducation sociale en situation de sanction, la marge de manœuvre d'un éducateur ou encore le rôle de l'éducateur. À travers mes recherches, je souhaite comprendre comment réagissent les professionnels face à l'interdit non-respecté. J'aimerais également savoir quels outils, quels concepts, quelles théories utilisent-ils afin de répondre au mieux à ces transgressions.

Deuxième hypothèse :

« L'éducateur intègre la transgression de la règle de la part du jeune ainsi que la sanction dans le processus éducatif. »

La transgression des règles ainsi que la sanction sont primordiales dans le processus éducatif avec les adolescents. Ils doivent transgresser le règlement, les consignes données ; cela fait partie du développement de l'adolescence. L'adolescent d'aujourd'hui, à qui on impose des limites et des règles, vit dans une société qui le pousse à défier le cadre et à transgresser toute règle. Le jeune est en quête de limites et se trouve fréquemment dans des dilemmes entre l'obéissance du règlement ou la transgression de la règle (Chartier, 2002).

Cependant, la sanction demeure également essentielle et il ne faudrait pas l'omettre dans le processus éducatif. L'adolescent a besoin parfois que l'adulte mette une sanction lorsqu'il commet une erreur. Cette hypothèse contient les concepts tels que la transgression des règles, la sanction et la punition, le rôle de l'éducateur ainsi que ses missions.

Les objectifs posés pour ce Travail de Bachelor sont des éléments auxquels je me suis référée tout au long de mon travail. Ainsi, j'ai pu fixer les objectifs théoriques et personnels suivants :

1.4. Mes objectifs théoriques :

- Développer de nouvelles connaissances sur la population des adolescents ;
- Découvrir différentes pratiques professionnelles concernant la posture d'un éducateur dans un foyer pour adolescents ;
- Définir le concept de la transgression des règles ;
- Analyser et comparer les entretiens réalisés avec la théorie établie ;
- Prendre connaissance de la différence entre les termes sanctions – punitions.

1.5. Mes objectifs personnels :

- Améliorer mes capacités d'écriture scientifique ;
- Prendre conscience des enjeux institutionnels lorsqu'il y a transgression du règlement ;
- Construire une grille d'entretien ;
- Mener un entretien avec un professionnel ;
- Planifier un travail sur du long terme et m'y tenir.

Partie 2 : vivre-ensemble en imposant des règles

Dans les institutions, des règles sont imposées afin de pouvoir vivre dans une atmosphère agréable et harmonieuse pour chacun. Sans un règlement établi et expliqué à l'individu, les comportements et les actions des personnes peuvent dégénérer et ainsi amener à un climat déplaisant. Les règles existent donc pour permettre la vie en société (Chatelain, 2000).

2.1. Pourquoi fixer des règles dans une institution ?

Plusieurs espaces sont soumis à des règles. Du côté familial, les parents fixent des règlements pour leurs enfants, par exemple, pour les sorties le week-end, l'utilisation de leur téléphone portable, les devoirs et leçons qui doivent être effectués. Dans les lieux publics, souvent, des affiches sont mises afin d'expliquer les choses à ne pas faire, par exemple ne pas jeter des déchets dans les parcs et jardins. À l'école également se trouvent des règles bien précises au sujet de la tenue vestimentaire, de la vie en classe, du respect du matériel mis à disposition. Finalement, dans de nombreuses institutions et entreprises, des règlements sont établis afin de pouvoir travailler dans des conditions adéquates. Les règles font parties du quotidien.

Pourquoi des règlements doivent-ils être fixés ? La réponse est le fait de vivre en société avec d'autres personnes. Chatelain (2000) affirme que les règles organisent la vie en collectivité. La socialisation, par exemple, à travers des processus d'intégration et d'interaction, amène l'individu à rejoindre cette vie collective. Pouvoir vivre harmonieusement est essentiel, c'est pour cela que fixer des règles demeure primordial.

« La règle est définie comme une prescription d'ordre moral ou pratique, plus ou moins impérative, relative au domaine social, juridique, administratif, religieux et idéologique. » Le terme latin *regula* trouve son origine dans le verbe *regere* qui comprend deux significations : diriger, conduire, mener mais également commander, exercer le pouvoir (Centre national de ressources textuelles et lexicales, 2012).

La règle est directive lorsqu'elle est considérée comme indiquant une ligne de conduite. Elle dirige, guide mais n'impose pas d'attitudes spécifiques. Par exemple, ranger sa chambre une fois par semaine est une règle directive.

La règle est alors prescriptive lorsqu'elle comporte la notion d'obligation. Elle est imposée et doit être respectée. Pour les individus qui doivent obéir à la règle, celle-ci demeure indiscutable et rigide. Il est également souligné que la notion de sanction est sous-jacente à la règle prescriptive, ce qui n'est pas forcément le cas de la règle directive. Par exemple, l'interdiction de voler dans un magasin représente une prescription évidente et donc passible d'une sanction (amende, prison, etc.).

En éducation, les règles peuvent être directives et prescriptives. Souvent, du point de vue des professionnels, la règle est perçue comme directive. Ensemble, les éducateurs discutent de ce qui est permis et de ce qui est interdit. À l'inverse, pour les jeunes, la règle est plutôt prescriptive. Ils la perçoivent d'une autre manière que les

éducateurs. Les adolescents voient directement le côté négatif du règlement. C'est aussi souvent à ce moment-là que les conflits éclatent entre un jeune et le professionnel, car l'adolescent perçoit la règle comme une corvée, une tâche pénible à effectuer.

Galichet (2011), caractérise la règle en trois points différents :

1. **La règle a un caractère technique ou fonctionnel** : « *elle est ce qui permet le fonctionnement d'un processus technique, ludique, linguistique ou intellectuel.* » Dans ce premier point, la règle trouve son fondement et sa justification dans un principe d'efficacité. Elle se juge à travers les résultats. Une bonne règle est une règle qui fonctionne, ce qui signifie que si elle n'est pas efficace, elle doit être changée.
2. **La règle a un caractère pratique** : elle se donne un ensemble de normes qui concernent l'action et non la réflexion. Elle fonctionne seulement si son application devient automatique. Elle est faite pour être appliquée sans hésitation. La règle alors maîtrisée devient inconsciente.
3. **La règle présente un caractère arbitraire** : elle s'impose tout simplement et c'est donc un principe d'unilatéralité qui la caractérise. Parfois, les règles sont modifiées dans leur détail mais pour l'essentiel, les règles restent ce qu'elles ont toujours été.

Les règles à l'adolescence demeurent importantes et il faut les établir de manière adéquate. Les jeunes entrent fréquemment en conflit avec leurs parents, leurs enseignants, leurs éducateurs et souvent, ils ne comprennent pas l'utilité de respecter des règles. Ils ont souvent en tête que les personnes adultes fixent des limites afin de leur mettre des bâtons dans les roues.

C'est également une période de la vie dans laquelle les adolescents testent énormément de choses, de sensations en quête d'autonomie, de liberté. Ils s'opposent fréquemment aux règlements imposés et cette opposition peut amener certaines conduites à risque.

2.2. Les conduites à risques à l'adolescence

Les conduites ou les comportements à risques désignent : « *un ensemble de comportements hétérogènes associés à des conséquences potentiellement dommageables pour l'individu.* ». Chez les adolescents, cette définition est souvent associée à la notion de danger. Ils recherchent un sens à donner à leur existence. Ils ont besoin de se sentir bien vivants. Les conduites à risques sont inhérentes à l'adolescence et à l'accomplissement du « devenir adulte ». L'adolescent doit s'adapter après les multiples changements pubertaires. Mais, il doit également trouver de nouveaux aménagements aux relations familiales et plus globalement à son environnement (Zimmermann, 2017).

Selon Zimmermann (2017), « *les conduites à risques sont indissociables de l'univers des adolescents, contribuant même à la construction de leur personnalité.* ». L'adolescence est une période d'expérimentation des comportements adultes et une prise de risques est souvent associée à ces expérimentations.

Les jeunes recherchent l'immortalité et un moyen d'être sûrs qu'ils sont bel et bien vivants. Les conduites sont donc délibérément choisies en fonction des effets dangereux qu'elles peuvent produire pour l'adolescent, mais également pour son entourage (Coslin P. G., 2003). Par exemple, la consommation excessive d'alcool lors de soirées est une nouvelle mode chez les jeunes afin d'être ivres plus rapidement. Ils prennent ce risque sans en connaître les réelles conséquences. Les effets de l'alcool sont souvent méconnus pour eux mais l'envie de nouvelles sensations demeurent plus fortes.

La consommation de substances psychotropes légales et illégales ainsi que la violence dirigée contre soi ou les autres font partie des comportements à risque. Les conduites sexuelles à risque et les troubles alimentaires également (Archimi & Jordan, 2014). Un nouveau phénomène d'actualité chez les jeunes est le *Binge drinking*. Cette pratique consiste à boire de l'alcool dans le plus court délai possible afin d'obtenir l'ivresse. Les adolescents n'ont pas conscience des conséquences de cette consommation massive et rapide de l'alcool. Le *Binge drinking* entraîne des troubles du comportements liés à la consommation d'alcool comme par exemple, les conduites sexuelles à risque et la conduite en état d'ivresse (Le Binge drinking, 2011).

Sur la base du document de l'Office fédéral de la santé publique (Cf. annexe 1), la constatation est claire : le cannabis reste la substance illégale la plus fréquemment consommée en Suisse. 7,3% de la population suisse de 15 ans ou plus a consommé du cannabis au moins une fois durant les 12 derniers mois. Concernant l'aspect de l'alcool, 30,1% des personnes qui ne consomment pas du cannabis présentent une consommation d'alcool à risque. Cette information touche les individus entre 15 et 29 ans.

Les conduites à risque vont souvent de pair avec la quête d'autonomie et la recherche d'indépendance. L'acquisition de l'indépendance suppose, en effet, l'engagement dans le risque (Coslin P. G., 2003).

Mais alors, pourquoi ces opposés vont-ils ensemble pour les jeunes ? Ces conduites se trouvent fréquemment à l'interface du connu et de l'inconnu, du permis et de l'interdit ou du licite et de l'illicite. L'opposition aux normes en transgressant les règles permet aux adolescents, grâce au dépassement de soi, d'apprécier la signification réelle des conduites sociales et individuelles.

Il y a conflit avec les normes prescrites par la société mais également par les contraintes imposées par les parents. Cette extériorisation peut également correspondre au stress et à l'angoisse qu'éprouvent les adolescents au quotidien suite à de multiples difficultés qu'elles soient sociales, scolaires ou encore familiales. Les causes de ces conduites sont multiples et elles sont à considérer avec le plus grand des sérieux.

Il demeure souvent complexe pour les adolescents d'exprimer ce qu'ils ressentent à l'école, en foyer, à la maison ou dans leur club de sport. Certains vont alors jusqu'à commettre des comportements à risque et ne sont pas conscients de leurs actes. Toutes ces conduites, souvent déviantes et délinquantes, sont parfois influencées par des facteurs environnementaux, comme par exemple, les stéréotypes sociaux auxquels nous tendons à nous conformer (Coslin P. G., 2003).

2.3. Des règles pour tout le monde

Des règles sont établies tant pour un jeune que pour un éducateur. Le vivre-ensemble concerne tout le monde au sein d'une institution. Parfois, il demeure difficile d'obéir et d'accepter certaines règles mais elles sont là et doivent être respectées.

Un règlement institutionnel est établi afin de pouvoir vivre-ensemble. Le vivre-ensemble est défini comme : « *la capacité et l'assentiment des individus à partager harmonieusement leur lieu de vie, dans un environnement de diversité culturelle et sociale.* ». Par ailleurs, il existe le bien vivre-ensemble comportant quelques éléments de définition similaires au vivre-ensemble (Graines de Paix, 2009).

Le bien vivre-ensemble repose sur le respect mutuel, l'acceptation de la pluralité des opinions, des interactions dans la coopération, des relations bienveillantes et non violentes ainsi que sur le refus de s'ignorer ou de se nuire.

À travers ces définitions, la constatation est claire : il demeure essentiel d'établir des règles, de les imposer et de les faire respecter par tous. Que ce soit l'éducateur, le jeune ou encore le directeur de l'institution, tous veillent à l'harmonie du foyer.

2.4. L'interdit

L'interdit en institution demeure fréquent. Interdit signifie : « *quelque chose de défendu par la morale ou par la loi ; non autorisé, illégal, illicite.* » (Centre national de ressources textuelles et lexicales, 2012).

Souvent, en institution, des affiches préviennent les interdits : « interdit de courir dans les couloirs », « interdit de manger dans les chambres », « interdit d'utiliser son téléphone après 22 heures », ou ce qu'il ne faut pas jeter dans une poubelle, comme indiqué sur la figure no 2. Mais l'interdit se trouve également dans les lieux publics comme les magasins, les cafétérias, les cinémas, les parcs.



Figure 2 : image tirée de Bérard, 2020

Les adolescents « flirtent » fréquemment avec l'interdit. Ils prennent des risques et bravent les interdits afin de ressembler à leurs pairs, par exemple. Dans les foyers pour jeunes, la consommation de cannabis est une transgression fréquente. Il y a également des désobéissances moins graves telles que les retards pour les repas, la musique trop bruyante dans les chambres ou l'hygiène des locaux de l'institution.

Mais poser des interdits à un adolescent n'est-il pas le meilleur moyen pour qu'il les transgresse ? Isabelle Filliozat (2017), psychothérapeute et créatrice de l'approche empathique intégrative, l'explique dans l'un de ses nombreux ouvrages. Pour cette auteure, les interdits sont : « *des limites qui sont perçues comme des privations de liberté.* ». Ils réveillent également la partie résistante chez les adolescents, ce qui provoque généralement des conflits avec l'entourage. Afin que la collaboration soit favorisée, il demeure préférable d'établir des règles.

« Le jeune est prêt à respecter et à obéir aux règles si ces dernières restent raisonnables, justes et appropriées. » Il faut en parler avec lui et établir un règlement commun. Il est essentiel de mettre l'adolescent en position d'acteur afin qu'il se sente valorisé même dans la création de règles. Ce travail portera plus facilement ses fruits si le jeune prend lui-même certaines décisions. Il faut le confronter réellement aux restrictions posées et à ses conséquences (Filliozat, 2017).

2.5. Intégrer la transgression dans le processus éducatif

2.5.1. La transgression

« Apprendre, c'est se confronter au doute et à l'incertitude, c'est rencontrer des règles, et faire apprendre, c'est donner des limites. Mais apprendre, c'est aussi désirer, aller au-delà de ce qui est donné, c'est oser, s'autoriser, donc en quelque sorte transgresser. » (Hans, 2008, p. 157). Dans cette définition, apprendre et transgresser vont de pair. La période adolescente reste un moment de vie durant lequel les jeunes vont apprendre des choses mais également en transgresser. Ils doivent passer par cette phase afin de gagner en autonomie et en maturité.

Les adolescents ont besoin de transgresser l'interdit, les règles qui leur sont imposées afin de pouvoir apprendre et construire leur identité. Selon Hans (2008), sur le plan psychique, la transgression ouvre l'accès à l'autonomie et à la créativité dans le domaine de l'apprendre. Il est alors nécessaire pour un jeune de se plier aux règles données. C'est en quelque sorte une étape à franchir lors du développement de l'adolescence. C'est souvent à cette période de leur vie que les jeunes effectuent leurs premières expériences et testent de nouvelles choses. Par cette manière, ils comprendront et apprendront de leurs erreurs. Parfois, il faut qu'ils se heurtent à l'échec ou à une expérience qui a mal tourné afin de se rendre compte des conséquences qu'une transgression peut engendrer.

L'adolescent aspire à une autonomie croissante qui peut le conduire à remettre en cause l'autorité parentale ou celle de l'éducateur. Ce processus d'autonomisation peut évidemment se traduire par des oppositions, des désaccords, des conflits. L'adolescent passera par cette phase de contradiction que ce soit à la maison, à l'école ou en institution. Les revendications concernant l'autonomie des jeunes s'affirment de manière progressive et entraînent souvent une violation des règles (Claes & Perchec, 2012).

Philippe Beck (2013), formateur d'adultes spécialisé dans la résolution des conflits, la médiation, la communication non-violente, la gestion de situations violentes, aborde le terme de transgression. Il faut savoir que trop souvent les individus voient la règle comme un empêchement, une limite imposée. Pourtant, la règle demeure avant tout la garantie d'un droit. Elle n'est pas à prendre de manière péjorative, il faut en tirer le bon côté. Afin de mieux comprendre, Beck (2013) propose trois exemples issus de la vie quotidienne ou en institution :

1. Respecter la règle « ne pas dépasser les 50 km/h en roulant en ville » nous donne le droit d'y rouler à notre guise en voiture.

2. Respecter la règle « ne pas utiliser le lave-linge collectif entre 22h et 6h » nous donne le droit de nous en servir le reste du temps.
3. Respecter la règle « mettre l'équipement de sécurité sitôt entré dans l'atelier de scierie » nous donne le droit de travailler dans cet atelier.

Il est essentiel d'être au clair sur quel droit protège chacune des règles qui sont imposées. Toute règle qui n'autorise pas un droit constitue certainement, une violence.

Toute transgression d'une règle, d'une directive ou d'une loi mérite d'être examinée sous trois angles différents :

- L'angle « **civil** » (métaphore juridique) : y a-t-il des victimes, des personnes lésées ? En quoi consistent les dommages subis (matériels, psychologiques, moraux, ...) ?
- L'angle « **pénal** » : en quoi la communauté (selon les cas : le groupe, l'institution, la société) est-elle blessée ou mise en danger ?
- L'angle « **psychologique** » : est-ce que la transgression véhicule un message caché ? Un appel au secours, ou à l'attention, une revendication de statut ?

Pour reprendre les exemples énoncés précédemment :

1. L'individu qui a commis un excès de vitesse a peut-être renversé quelqu'un (dommage civil). Il a certainement mis la communauté en danger (dommage pénal). Pour conclure, il n'est pas exclu que son excès de vitesse soit signe d'un stress que la personne n'a pas su exprimer de manière plus adéquate.
2. L'utilisateur nocturne du lave-linge a peut-être dérangé des voisins durant leur sommeil (dommage civil). Il a manifesté son indifférence au règlement de l'immeuble ou de l'institution dans laquelle il se trouve (dommage pénal). De manière psychologique, l'individu veut peut-être montrer son ras-le-bol d'être obligé d'habiter dans cet immeuble.
3. La personne qui manipule les outils de scierie sans équipement de sécurité risque sans doute de se blesser elle-même ainsi que les autres individus dans la pièce (civil). Cependant, un éventuel accident pourrait traumatiser tout l'atelier, voire forcer sa fermeture (dommage pénal). Elle signale peut-être le peu d'estime qu'elle porte à sa propre vie.

À travers ces différents exemples, il peut être constaté que la dimension pénale demeure toujours présente : toute transgression d'une règle du groupe remet en question l'unité du groupe. *A contrario*, les dimensions civiles et psychologiques peuvent être absentes.

Pour Maheu (2017), la transgression demeure nécessaire à la construction de l'adolescent. Afin de se différencier, le jeune a besoin de s'opposer. L'auteure distingue divers motifs de transgression :

- **La manifestation d'une souffrance** : le jeune a besoin de reconnaissance, de recevoir des réponses de la part des adultes qui l'entourent, de vérifier les limites imposées entre l'autorisé et l'interdit. « *Quand un adolescent provoque*

une personne adulte, c'est en quelque sorte, une façon de le convoquer pour que quelque chose de nouveau advienne. ». Il faut se rappeler que les jeunes n'expriment pas leur souffrance de manière verbale mais souvent d'une façon moins appropriée. Ils n'ont pas forcément les outils nécessaires afin de communiquer avec l'adulte sur ce qui les tracasse.

- **La méconnaissance de la règle** : il existe des décalages culturels qui ne permettent pas au jeune de connaître la règle imposée. Il arrive parfois que les règles soient méconnues pour l'adolescent surtout si ce dernier vient d'un pays différent, d'une culture différente à celle de la personne qui impose la règle.
- **La transgression utilitaire**, par convenance personnelle ou par intérêt immédiat : l'adolescent a besoin de s'affirmer. Cela passe souvent par des conflits entre le jeune et son entourage (parents, éducateurs, enseignants) dans lesquels la transgression est très présente.

2.6. La transgression chez les éducateurs

La transgression d'une règle n'arrive pas que chez les adolescents ; les éducateurs sont également responsables lorsqu'ils enfreignent le règlement institutionnel. Ce chapitre traite des conséquences pour un professionnel lors de désobéissance d'une règle. Cela peut aller d'un simple avertissement jusqu'au renvoi définitif de l'individu travaillant dans l'institution. Chaque transgression est différente et doit être prise au cas par cas. Des sanctions découlent alors, même pour les adultes.

2.6.1. Les conséquences de la transgression chez l'éducateur

2.6.1.1. Le blâme – l'avertissement

Le blâme est défini comme une réprimande officielle pour manquement aux règles disciplinaires infligée par une autorité hiérarchique ou un conseil de discipline (Centre national de ressources textuelles et lexicales, 2012).

Le blâme est une réprimande ou un rappel à l'ordre (Ehrenström, 2017). Quant à l'avertissement, il est défini comme : « *un moyen utilisé par l'employeur pour sanctionner la violation par le collaborateur, d'une obligation contractuelle.* ». Il constitue un reproche quant au comportement adopté et exprime la menace d'une sanction, voire d'un licenciement, si ce comportement devrait persister (Moreillon, 2017).

Un blâme peut être prononcé lorsque des consignes demandées ne sont pas respectées. Par exemple, un blâme sera donné à l'éducateur si celui-ci transgresse une règle institutionnelle à maintes reprises et qu'aucun réajustement ne s'effectue. Certaines institutions le prononcent par oral en convoquant l'éducateur pour une réunion ou alors, il peut se faire de manière écrite sous forme de lettre destinée au professionnel concerné. Le blâme est souvent prononcé de façon orale.

2.6.1.2. Le licenciement de l'éducateur

Le licenciement est expliqué par Moreillon (2017), selon quatre types différents :

1. Le licenciement **ordinaire** : c'est le mode de résiliation habituel pour licencier un collaborateur qui n'atteint pas ses objectifs ou dont le travail ne donne pas satisfaction.
2. Le licenciement **abusif** : une résiliation est abusive lorsque les motifs sur lesquels elle se fonde heurtent le sens de la justice parce qu'ils sont contraires aux valeurs reconnues par la société.
3. Le licenciement **collectif** : pour des motifs économiques ou de rationalisation, l'employeur peut recourir à un licenciement collectif. Quant aux employés, ils peuvent formuler d'éventuelles propositions afin de limiter le nombre de licenciements.
4. Le licenciement **immédiat** : l'employeur peut résilier, immédiatement et en tout temps, le contrat pour de justes motifs. Cependant, si le manquement est moins grave, l'employeur ne peut prononcer la résiliation immédiate que si elle a été précédée d'un avertissement. Les situations suivantes peuvent constituer des motifs de licenciement immédiat ; le vol, le harcèlement sexuel, le mobbing, l'atteinte à la personnalité de collègues, l'utilisation de la menace ou de la violence, etc.

Dans des situations graves, il arrive que l'éducateur puisse être renvoyé de l'institution dans laquelle il travaille. Pour que cela se produise, le professionnel doit enfreindre des règles institutionnelles très strictes. Faire preuve de violence envers un bénéficiaire peut être source de licenciement, par exemple. Ce comportement renvoie à la quatrième définition du licenciement pour motif d'utilisation de la violence (Moreillon, 2017).

Le paragraphe suivant aborde les termes de punition et de sanction. Souvent, ces deux mots sont expliqués de la même manière alors qu'ils représentent deux définitions bien distinctes.

2.7. *Accompagner la transgression par des sanctions ou des punitions ?*

2.7.1. La punition

Selon le Centre national de ressources textuelles et lexicales (2012), la punition est définie comme une « *peine infligée à quelqu'un pour une faute dont il est jugé responsable, dans le but de l'aider à s'amender, à améliorer sa conduite à venir.* ». La punition agit dans un cadre moral, c'est-à-dire qu'elle abordera la notion du bien ou du mal collectif. *A contrario*, la sanction fonctionne par l'éthique avec l'évaluation individuelle de la conséquence de ses actes (Cadot, 2004).

La punition est : « *l'expression d'un rapport de force dans lequel le dominant, généralement l'adulte, exerce son pouvoir sur le dominé (enfant, adolescent, jeune adulte).* » La punition s'exécute donc dans le cadre d'un pouvoir personnel et peut paraître arbitraire (Cadot, 2004).

Dans le cadre punitif d'Aviv & Thomas (2018) : « *le dominant cherche à augmenter sa force afin d'annihiler un désir individuel divergent.* » Il ne cherche pas à s'adapter aux besoins exprimés par le dominé mais cherche à l'écraser aux moyens de punitions, censées inspirer la peur. Lorsque la punition fonctionne, le désir de l'individu à transgresser une règle s'anéantit et laisse place au dominant. La peur de la punition reste la force principale qui annihile le désir individuel à commettre une désobéissance.

Il est important d'établir le cadre dans lequel la punition aura lieu. Les individus en relation n'auront pas le même statut et la relation ne sera pas horizontale, c'est-à-dire, qu'elle ne sera pas égalitaire. Généralement cela se produit avec des parents, des enseignants ou des éducateurs (qui sont en situation de pouvoir) et des enfants ou des adolescents (en situation de dépendance).

La punition s'inscrit pleinement dans des rapports hiérarchiques entre les personnes capables de l'infliger et celles incapables de la contourner. Par cette phrase, nous constatons qu'elle ressemble aux termes utilisés dans la définition (Cf. 2.7.1 La punition, p.20) : relation horizontale et situation de pouvoir.

La punition a souvent une connotation négative. Il est vrai que, de manière générale, si l'adolescent transgresse une règle, il est ensuite puni par son parent, son enseignant ou son éducateur. Les personnes réagissent directement et imposent donc une punition à l'individu ; ce sont souvent les émotions qui parlent. La punition est, à maintes reprises, vécue comme injuste car elle est prise en fonction du retentissement chez celui qui la découvre et non en fonction de ce qui s'est réellement passé. Les gens agissent par rapport aux émotions qu'ils sont en train de ressentir et c'est pour cela que la punition peut être parfois très sévère (Salomé, 2017).

Les limites de la punition

La punition peut ne pas être juste : c'est un jugement plus ou moins arbitraire en fonction de la gravité de la faute commise. C'est pour cela qu'elle se trouve très souvent disproportionnée par rapport à la transgression qui l'a engendrée. Par exemple, un adolescent arrive en retard de cinq minutes pour le souper collectif dans son foyer et l'éducateur le prive tout de suite de sortie toute la semaine. Cette punition est disproportionnée et ne conviendrait pas sur le long terme car le jeune en question n'y verrait peut-être pas de son sens.

L'individu qui punit peut voir son jugement influencé par divers facteurs comme la relation entretenue avec le puni, son état émotionnel, ses valeurs, son état de fatigue, etc.

La punition ne peut pas être éducative, car elle n'inclut ni la notion de compréhension des actes commis et de ses conséquences, ni la réparation des dommages causés, ni la notion de protection. Les personnes croient maintenir un cadre éducatif en imposant des punitions, or ceci demeure faux (Aviv & Thomas, 2018). Elle est éducative lorsqu'elle répond à un acte et non à la personne concernée.

La punition est génératrice d'injustice car son échelonnage demeure arbitraire. Si le sentiment d'injustice reste trop fort, il engendrera de la rébellion qui empêchera l'objectif même de la punition : le maintien du cadre.

La peur de la punition poussera l'individu ayant transgressé à nier ou à amoindrir sa culpabilité. C'est pour cela que la punition diminue la responsabilisation de la personne la subissant et ne permet donc pas une reconnaissance saine de la faute.

La punition diminue les chances de réconciliation parce que la personne « coupable » n'est pas incitée à reconnaître ses torts. Comme la punition ne répare pas, la « victime » pourra sentir un sentiment d'injustice, voire de persécution. Souvent, la « victime » est encouragée à rester dans cette position-là et l'individu « coupable » ne cherche pas forcément la réconciliation.

La punition amène souvent à la répression car moins elle est efficace, plus il faudra l'augmenter. Dans certains cas, par exemple, lorsqu'une personne punit en ayant recours à la violence, ses actes seront de plus en plus brutaux si la punition n'a pas porté ses fruits.

2.7.2. La sanction

La sanction est définie comme la conséquence, prévue à l'avance, d'une infraction ou d'un non-respect d'une règle ou d'une loi explicitement formulée et reconnue. La sanction est considérée comme un acte éducatif qui a l'intention de faire porter la conséquence d'une transgression à son auteur. Elle vise également une réparation. La sanction est l'outil de l'équipe pédagogique et éducative qui leur permettra de maintenir l'autorité tout en garantissant le cadre (Aviv & Thomas, 2018).

Selon Cadot (2004), une autre partie de la définition explique : « *la sanction ne renvoie pas à l'indignité de l'être mais recherche la rupture des répétitions pour ouvrir le sujet à la capacité de choix dans ses agissements.* »

En résumé, sanctionner c'est faire preuve d'autorité en confrontant l'individu à la réalité qui l'entoure. La sanction ne comporte aucune notion d'arbitraire ou de subjectivité. Il existe tout de même deux formes de sanction : la sanction positive et la sanction négative. La sanction positive repose sur la récompense, la gratification d'un acte. *A contrario*, la sanction négative implique l'idée de punition, de douleur effective ou par frustration (Salomé, 2017).

Les sanctions renvoient aux règles transgressées par les individus. Il est alors essentiel de se demander ce que l'on sanctionne. Il existe trois catégories d'actes et de comportements qui peuvent être sanctionnés (Mant, 2019) :

- ❖ **Les coutumes et les habitudes** : dans cette catégorie se trouvent les manquements à la politesse, les attitudes et les propos qui manifestent de l'impertinence, le mauvais usage des lieux et des lieux publics.
- ❖ **Les règles de vie et de travail** : ce sont les règles propres au groupe d'appartenance, dans une classe ou dans un foyer pour jeunes par exemple : le bavardage, les tricheries, le non-respect du matériel fourni.

- ❖ **Les lois fondamentales** en vigueur dans la société : les vols, les destructions de matériel, les faits de violence, les propos racistes et discriminatoires, le rejet d'un individu délibéré par un groupe.

La plupart des sanctions porte sur la première catégorie de transgressions, soit celles liées aux coutumes et aux habitudes. Ce sont les plus légères et les moins graves. Elles se passent dans les territoires communs, là où la référence à l'adulte est moins claire, plus aléatoire et fluctuante. Il existe un risque majeur dans ce cas : celui de la banalisation des faits et alors d'une non-intervention des règles transgressées. La sanction non posée lors de ces petites transgressions peut amener le jeune à répéter son comportement. Un exemple courant est celui de la ponctualité. Laisser l'adolescent sans sanction ou sans discussion réfléchie concernant son retard l'amènera à penser que la ponctualité n'est pas une notion importante dans la société. Cependant, il demeure possible de négocier certaines ponctualités et de les ajuster afin qu'elles conviennent à chacun.

2.7.3. La sanction éducative

Plusieurs professionnels, éducateurs, enseignants, psychologues, éducateurs de la petite enfance abordent le terme de sanction éducative. Diverses institutions et écoles la mettent en place afin de répondre au mieux à l'éducation des enfants et des adolescents.

La sanction éducative est définie comme : « *une mesure corrective contraignante qui a pour but de sensibiliser l'individu concerné au manquement ou à la transgression d'une règle bien établie.* » Elle vise plus spécifiquement l'acte. Il faut savoir que la sanction éducative est conçue pour favoriser l'apprentissage afin d'induire la correction de la transgression par une meilleure prise de conscience des conséquences possibles. Elle se doit d'être raisonnée, objective et ressentie comme juste, sans humilier la personne ni avoir recours à la violence.

La finalité de la sanction éducative est d'abord politique. C'est-à-dire qu'elle va permettre d'affirmer la centralité de la loi et de la règle tout autant que la cohésion et l'identité du groupe. Éthiquement parlant, elle fera advenir un sujet responsable d'assumer les conséquences de ses actes commis. Enfin, la sanction éducative est psychosociale : être un cran d'arrêt à une dérive régressive ou à la toute-puissance. Selon Trémintin (2009), il s'agit d'apporter : « *une réponse à un comportement problématique et ouvrir sur une autre temporalité et non y enfermer le sujet.* ».

Plusieurs exemples de sanctions éducatives existent et répondent donc à l'action commise et non à la personne. Un adolescent en foyer casse le lit de sa chambre en sautant dessus de manière répétitive. L'éducateur le convoque, le vendredi après-midi de la même semaine, afin qu'il répare ce qu'il a détérioré. Par cette sanction, le professionnel entre dans une phase de réparation en laissant au jeune le soin de rétablir son erreur. Il est essentiel qu'il comprenne pourquoi il a été sanctionné et pourquoi il demeure nécessaire de réparer ses actes. Le sens que l'adolescent va donner à la sanction est également important en vue d'une non-répétition de la transgression (Trémintin, 2009).

Les différents buts de la sanction éducative

Un des buts de la sanction est de protéger l'intégralité des personnes constituant le collectif. Le cadre protège les individus du groupe mais lorsqu'il est transgressé, une conséquence négative peut survenir. La sanction permet alors d'anticiper cette conséquence et de protéger les individus.

« La sanction a pour but de responsabiliser individuellement les personnes et de leur permettre de confronter leurs actes à leurs conséquences sur le collectif. » (Aviv & Thomas, 2018). Lorsqu'un cadre est mis, il demeure essentiel que les individus le comprennent et prennent leurs responsabilités au sein de celui-ci. Si la transgression est en rapport avec le manque de compréhension du cadre, l'adulte doit pouvoir expliquer au jeune les problèmes engendrés d'une désobéissance. Il doit également pouvoir argumenter les liens entre la transgression et la sanction.

Réhabiliter la confiance est le troisième but d'une sanction. Il demeure important de retrouver la confiance envers le jeune. Il ne faut pas rester, voire nourrir, une rancune vis-à-vis de l'adolescent, malgré l'erreur commise.

La sanction doit amener le jeune à agir directement sur ce qui résulte de sa transgression, c'est-à-dire qu'elle doit mettre en œuvre une logique de réparation. Cette réparation est indispensable pour les victimes subissant les conséquences de la transgression, pour achever le processus de responsabilisation et finalement pour poursuivre la réhabilitation de la confiance.

Pour conclure, il faut savoir que ces buts ne sont pas des étapes obligatoires et leur chronologie peut être bousculée.

2.7.4. Le choix des sanctions et la posture éducative

La difficulté se trouve dans le choix des sanctions à appliquer et dans la posture éducative à adopter. Cela implique d'être en perpétuelle observation, réflexion et remise en question. Dans ce fonctionnement, il va falloir s'appuyer sur la logique et le cadre afin de justifier chacun de ses choix. Cette posture éducative s'oppose à une posture, dite injuste, utilisant la punition.

Il demeure essentiel d'intervenir le plus tôt possible, car cela permettra à l'adolescent de mieux relier les actes commis à leurs conséquences. Et pour l'intervenant, cela confirmera le statut de garant du cadre. La sanction ne doit pas être posée plusieurs jours après la transgression ; dans le meilleur cas, elle doit se prononcer tout de suite. Cependant, il arrive parfois qu'une sanction prenne du temps à être posée, par exemple, dans le cas où un conflit éclate entre un éducateur et un jeune. Ne pouvant pas dialoguer avec ce dernier, le professionnel peut laisser la pression relâcher durant la soirée afin de pouvoir discuter calmement et ainsi prononcer une sanction.

Dans cette continuité, lorsqu'un adulte voit la transgression et la considère comme « pas grave », cela équivaut à saboter le cadre. Cependant, il arrive qu'un éducateur, un parent ou un enseignant laisse passer la désobéissance car il considère qu'elle n'était pas dangereuse pour lui-même (éducateur, parent, enseignant) ou pour autrui. *« En réalité, ce genre de comportement correspond davantage à un « vu, mais toléré car ton comportement ne nuit à personne et participe à ta compréhension du »*

monde » ». Parfois, il arrive que cet acte éducatif s'accompagne de langage non verbal comme par exemple, un échange de regard empathique (Aviv & Thomas, 2018).

Par la suite, l'essentiel est d'accompagner l'adolescent dans la sanction, car le but n'est pas de le mettre en difficulté. Cela favorisera également sa relation avec l'adulte et l'empêchera de faire un amalgame entre punition et sanction. Il faut prendre le temps nécessaire car si le problème se règle trop vite, il reviendra rapidement.

« Ce qui manque, ce n'est pas le temps, c'est la patience. »
Maria Montessori

2.7.5. Les différences entre la sanction et la punition

Sanctions et punitions sont utilisées de manière courante tout en oubliant leur réelle signification. Plusieurs personnes confondent ces deux notions alors qu'elles font appel à des critères différents. Il est alors essentiel d'en faire la différence afin d'entrer dans une éducation juste et adéquate pour le jeune.

À travers les deux définitions citées dans les paragraphes précédents (Cf. 2.7.1. La punition, p.20 et 2.7.2. La sanction, p.22), il est constaté qu'il y a bel et bien une différence entre la sanction et la punition. Maheu (2017), indique : « *ce n'est pas la douleur du puni qui va réparer le dommage causé mais la prise en considération de la victime.* » Il faut sanctionner l'acte commis et non punir la personne.

Bon nombre d'enseignants et de parents pensent que les jeunes doivent souffrir afin de réparer leur faute (pas toujours physiquement mais souvent par humiliation). Cela est totalement faux.

Aujourd'hui, l'éducation distingue la sanction qui s'attache à l'acte de la punition qui s'en prend directement à la personne (Trémintin, 2009). L'objectif final est d'accompagner la transgression de la règle de la part du jeune à travers une sanction en respectant le cadre du vivre-ensemble.

Pour conclure et afin d'effectuer une bonne distinction (Aviv & Thomas, 2018) :

- La sanction *comprend* là où la punition condamne ;
- La sanction *répare* là où la punition réprime ;
- La sanction *éduque* là où la punition soumet.

Partie 3 : L'éducateur face à l'application de la règle

Dans cette partie, plusieurs thèmes sont abordés et ils concernent tous l'aspect professionnel de l'éducateur. Quelques paragraphes concernent le métier d'éducateur avec ses missions, et par la suite, les postures professionnelles possibles d'un éducateur.

Les différences entre le travail prescrit et le travail réel sont présentées et explicitées. Finalement, les termes de marge de manœuvre et libre-arbitre sont introduites à titre de conclusion à cette troisième partie.

3. L'éducateur : professionnel créatif et guide du quotidien

Les éducateurs spécialisés ou sociaux, qu'ils travaillent dans une association ou en milieu scolaire, exercent leur activité professionnelle avec diverses populations, les enfants, les adolescents, les personnes âgées ou en situation de handicap, par exemple. Le domaine social comprend des services rendus aux personnes ou à la collectivité, notamment les soins de la santé, l'aide sociale, l'enseignement ou encore le socioculturel.

L'éducateur est un travailleur social et son métier relève d'une forme de mandat que la société lui confie, même si celui-ci demeure, parfois, peu explicite. Cela paraît flou car l'éducateur effectue certaines tâches qui peuvent sembler étranges pour certaines personnes (Wacquez, 2004). Par exemple, faire les courses avec un jeune dans le but de préparer le repas du soir pour le foyer semble anodin pour les individus ne connaissant pas ce métier. Les personnes ne perçoivent pas forcément le côté éducatif de l'action. Parfois, les frontières entre le travail prescrit que le professionnel doit effectuer et le réel sont floues.

Le métier d'éducateur est décrit comme : « *l'activité favorisant par la mise en œuvre de méthodes et de techniques spécifiques, le développement personnel, la maturation sociale et l'autonomie des individus qu'il accompagne quotidiennement.* » L'éducateur exerce sa profession au sein d'une institution, d'une école, d'une association ou encore dans le cadre de la vie habituel des personnes concernées.

Auparavant, un malaise reposait sur les contours d'une profession multiforme, imprécise et sans référence à un savoir propre. Il n'y avait également pas beaucoup de reconnaissance sociale pour ce métier. Plusieurs personnes critiquaient cette profession sans forcément en connaître les caractéristiques (Wacquez, 2004).

Aujourd'hui, les choses ont changé et il paraît nécessaire de préciser les incontournables du métier sur lequel l'éducateur fait son travail et décline son identité professionnelle. Diverses raisons à cela sont explicitées ci-dessous :

- La société se trouve dans un contexte de crise ; les pratiques éducatives essaient de se spécialiser au vu de la complexité grandissante des situations rencontrées quotidiennement.
- Les frontières floues de son espace d'intervention, sa position parfois mal définie par rapport aux territoires d'autres professionnels peuvent également rendre problématique la pratique de l'éducateur et entretenir la difficulté à se définir.

- L'organisation du travail social se transforme grâce à l'évolution des modèles pédagogiques. Ces derniers progressent notamment avec les nouveaux concepts théoriques et pratiques. La montée en puissance de la notion d'accompagnement individualisé est très présente. De plus en plus d'éducateurs privilégient l'individuel. Des suivis individualisés sont organisés afin d'accorder toute l'attention et répondre au mieux aux différents besoins des bénéficiaires.
- Les publics cibles ont changé et ne sont plus les mêmes qu'auparavant. Les problématiques rencontrées évoluent également. Typiquement, le cannabis est devenu un problème fréquent dans les institutions accueillant des adolescents alors qu'avant, il n'était pas si simple de s'en procurer. L'éducateur recherche donc maintes solutions afin d'accompagner le jeune dans son parcours même si l'adolescent est souvent contre les valeurs du professionnel.

Ce métier se trouve au croisement du social, du psychologique, du pédagogique, du médical, du culturel et du juridique. Alors comment peut-il se différencier des autres métiers et ainsi trouver sa complémentarité par rapport à eux ? Afin de répondre à cette question, il est opportun d'en dégager les missions de la profession d'éducateur.

3.1. Les missions de l'éducateur

Selon Wacquez (2004), « *l'éducateur intervient particulièrement là où il y a souffrance et marginalité mais également là où l'ordre social, familial ou psychologique se rompt.* » Au quotidien, il accompagne des personnes qui rencontrent des situations difficiles dans leur parcours de vie. À partir d'actions journalières, l'éducateur favorise le développement idéal de tout le potentiel des individus. Il accompagne le bénéficiaire afin que ce dernier puisse faire des choix tout en se situant mieux vis-à-vis de lui et de son environnement. L'éducateur recherche l'émancipation et l'autonomisation de chaque personne qu'il soutient. Il s'occupe de la cohésion sociale, de l'intégration des êtres marginalisés.

D'un autre point de vue, la mission de l'éducateur est de questionner la tension entre l'exclusion et la participation à la vie en société. Chaque personne a sa place dans la communauté et il demeure important d'interroger la société sur la place qu'elle accorde à chacun. L'action de l'éducateur s'inscrit dans la recherche d'un monde plus tolérant, plus adéquat, plus juste afin que chacun y trouve sa place.

La profession d'éducateur se trouve en ligne directe avec les dysfonctionnements individuels et collectifs. La mission essentielle est de créer et de maintenir des liens entre et avec les individus qui se retrouvent en difficulté. Face à de telles missions, nous pouvons pointer plusieurs caractéristiques du métier : la prise en compte totale de la personne, l'intervention quotidienne, le travail en équipe, la participation à des projets, la diversité de la profession.

Les missions d'un éducateur sont multiples. Cependant, il n'est pas toujours simple de parvenir à répondre à toutes ces missions durant une courte période. Cela se produit et se construit généralement sur du long terme. La confiance qu'accordera le bénéficiaire à l'éducateur demeure également importante afin d'avancer

quotidiennement et de répondre aux besoins de la personne concernée (Wacquez, 2004).

3.2. Les postures professionnelles possibles de l'éducateur

Le mot posture signifie position du corps, l'attitude (Centre national de ressources textuelles et lexicales, 2012). Comme son nom l'indique, la posture professionnelle rassemble les savoirs professionnels, c'est-à-dire, les connaissances, les concepts, les valeurs, les expériences mais également les pratiques professionnelles (comportements, rôles, ...) et la posture (attitude, opinions). Afin d'avoir une définition claire et bien distincte : « *la posture professionnelle est l'acquisition de nombreuses valeurs, associant le savoir, le savoir-être et le savoir-faire.* » (Wacquez, 2004).

Les pratiques de l'éducateur ne se caractérisent pas par des actes techniques clairement discernables. C'est pour cela que le professionnel est amené à faire preuve de multiples attitudes socio-professionnelles. Ces postures sont décrites dans le paragraphe qui suit.

3.2.1. La place du travail relationnel – la relation éducative

Le travail relationnel se trouve au centre de l'action éducative : relation d'aide, d'accompagnement, de partenariat. Gaberan (2007) indique : « *la relation n'est pas un processus de réparation, elle est un temps et un espace instables mais à la fois sécurisés.* » Ce travail relationnel se construit dans la présence de l'éducateur avec le bénéficiaire même si parfois, cela donne l'impression que le professionnel ne « fait rien ».

Comme le note Wacquez (2013) : « *la relation n'est pas une finalité mais un moyen d'accès aux réalités larges et complexes de l'individu.* » C'est pour cela que des attitudes d'écoute, d'empathie, de soutien sont attendues de la part de l'éducateur accompagnant la personne concernée. Parfois, le simple fait d'écouter attentivement le bénéficiaire, peut l'aider dans ses moments complexes de la vie. Le soutien moral est également important dans la relation que construira l'éducateur avec l'individu concerné.

Qu'en est-il de la relation avec un adolescent, sachant que le contact demeure souvent difficile ? La relation éducative se compose de deux axes : le normatif et l'affectif qui nourrissent la relation entre l'éducateur et le bénéficiaire.

L'axe normatif incarne la limite imposée, par exemple, la sanction suivant la transgression d'une règle dans un foyer. Les actions se situant dans cet axe permettent l'adaptation aux conditions de la vie en communauté, l'acceptation des frustrations (Nanchen, 2002).

L'axe affectif consiste en l'ajustement de l'éducateur face aux besoins présumés du bénéficiaire. Il est question de répondre aux besoins réels de la personne.

Afin de distinguer les deux axes, il est retenu qu'il s'agit d'une intervention sur l'axe affectif lorsque l'environnement s'ajuste aux besoins de l'adolescent concerné et qu'il est question du normatif lorsque le jeune est amené à s'ajuster aux contraintes et aux besoins de l'environnement. A travers ces deux axes, il est constaté qu'il y a bel et bien une différence entre eux mais qu'ils sont complémentaires. Il faut une part de l'axe normatif et également une part de l'axe affectif afin de créer une bonne relation entre l'éducateur et le bénéficiaire.

Il reste souvent difficile de trouver un juste milieu entre ces deux axes. Les jeunes ont besoin de cadre durant leur adolescence, mais cependant, trop de cadre amène aussi beaucoup de transgressions de règles. À certains moments de leur vie, les adolescents se sentent perdus et démunis ; le contexte familial parfois très délicat, ne les aide pas à surmonter leurs craintes. L'éducateur peut alors adopter une posture plus affective lors des moments qu'il passe avec le jeune.

3.2.2. La posture empathique

Selon Rogers (2015), être empathique consiste à percevoir le cadre de référence interne de son interlocuteur, tout en prenant compte des raisonnements et des émotions qui en résultent. Capter la souffrance ou le plaisir tels qu'ils sont vécus par la personne, en percevoir les causes, les fondements de la même manière que l'interlocuteur, font partie de la posture empathique. Vu sous cet angle, l'empathie peut alors se concevoir comme une compétence interpersonnelle nécessitant un ensemble d'aptitudes intrapersonnelles.

Afin d'avoir accès au cadre de référence interne de la personne, à ses pensées intimes, aux raisonnements qui en découlent ainsi qu'au vécu qui leur est associé, il est indispensable de créer un climat de confiance. L'éducateur doit ainsi pouvoir offrir une bonne écoute et éviter de générer des obstacles à la communication. Il est également essentiel qu'il observe les attitudes du jeune : tout ce qui touche au non-verbal. Il demeure indispensable de savoir déceler et de pouvoir gérer les incongruences entre les paroles exprimées et les comportements effectués. Par exemple, un adolescent qui affirme à son éducateur que tout va bien, d'une voix tremblante et avec une attitude crispée, permet au professionnel de comprendre l'inadéquation entre ses paroles et sa gestuelle.

Le professionnel dispose de deux façons d'exprimer de l'empathie : soit il exprime directement sa compréhension, soit il reflète pensées et émotions sans porter de jugement. Parfois, il arrive tout de même que certaines manières d'exprimer de la compréhension suscite de la résistance de la part du jeune. Par exemple, utiliser l'expression courante « *j'imagine à quel point cette épreuve a dû être difficile pour toi.* », peut amener le bénéficiaire à répondre « *non, tu n'en sais rien, tu n'étais pas à ma place !* ». Il serait alors plus judicieux d'utiliser des reflets empathiques, en particulier la paraphrase, qui permet de faire passer un message sans faire référence à soi-même (Rogers, 2015).

Pour conclure ce paragraphe, il demeure important de retenir quelques éléments concernant l'empathie. Dans le contexte du travail social, l'éducateur doit faire preuve d'une estime positive et sans condition. C'est-à-dire qu'il ne portera pas de jugement sur le bénéficiaire qu'il accompagne, ni sur les paroles exprimées par ce dernier. Il

sera l'oreille attentive et compréhensive du jeune qui vient se confier à lui. À travers les discussions formelles ou informelles que peuvent avoir un professionnel et un résident, l'éducateur essaiera de reconnaître les attitudes verbales et non-verbales pouvant influencer tel ou tel comportement.

Le paragraphe qui suit aborde les différences entre le travail prescrit et le travail réel. Souvent, l'éducateur se trouve face à des situations imprévues. Il fait alors preuve d'adaptation. La suite des événements fait partie du travail réel tandis que le programme qu'il avait en tête se situe dans le travail prescrit.

3.3. Se situer entre le travail prescrit et le travail réel

Afin de comprendre au mieux l'expérience du travail, il est important de distinguer deux conceptions différentes de l'action :

- ❖ **Le travail prescrit** est une conception idéaliste de l'action : « *c'est-à-dire ce qui est attendu du travailleur et formalisé dans des procédures, des directives, des marches à suivre, des codes, des programmes, etc.* » (Maulini, 2010).
- ❖ **Le travail réel** est une conception située de l'action. À l'opposé du prescrit, le travail réel est « *l'action telle qu'elle se déroule dans son contexte en prenant compte de toutes les influences de l'environnement.* » Les situations de travail se retrouvent souvent face à des événements inattendus, des circonstances non envisagées, d'imprévus liés au matériel mais non seulement aux collègues, aux bénéficiaires ou à la hiérarchie (Maulini, 2010).

L'analyse de l'activité permet d'observer de près comment les professionnels exercent leur profession, jour après jour, dans le réel de l'activité. Elle met donc en valeur l'écart existant entre le prescrit et le réel (Libois & Boesch, 2017). Les éducateurs ne peuvent pas simplement appliquer les prescriptions émanant de la hiérarchie car chaque situation est unique, complexe et imprévisible. Les individus ne sont jamais totalement des exécutants et intègrent des dimensions personnelles dans leur activité, comme leurs valeurs, leurs principes, leurs croyances.

L'activité qui n'a pas été réalisée doit également être prise en compte ; elle fait partie du travail réel. Par exemple, l'éducateur qui a planifié de se rendre à un rendez-vous mais n'a pas pu le faire, car une dispute a éclaté entre deux jeunes, devra faire preuve d'adaptation et changer ses plans. C'est un exemple de travail réel qui arrive fréquemment dans les institutions accueillant des adolescents mais qui peut survenir avec tout type de population.

3.4. La marge de manœuvre octroyée par l'éducateur

La notion de marge de manœuvre est définie comme : « *un ensemble de possibilités offertes au professionnel afin de faire face à une situation donnée.* » Les termes de marge d'action et de niveau de liberté de la tâche permettent également d'adapter l'action à la situation. La marge de manœuvre peut également être traduite par le

niveau d'autonomie, de responsabilité, la possibilité de prise de décision, les moyens à disposition qui sont alloués au professionnel (Cornelia, 2012).

La marge de manœuvre a connu de nombreux développements, surtout dans les champs respectifs de l'ergonomie et de la psychologie. Ainsi, il est difficile de trouver des ouvrages abordant la marge de manœuvre dans le domaine du travail social (Caroly, Coutarel, Daniellou, & Vézina, 2015). Tout de même, le sujet peut se rapprocher du terme de libre arbitre. Ce dernier décrit : « *la propriété qu'aurait la volonté humaine de se déterminer librement ou arbitrairement, à agir ainsi qu'à penser.* » (Histophilo, 2010).

3.5. Le libre arbitre

Étymologiquement parlant, le libre arbitre vient du latin *liber* signifiant libre et de *arbitrer*, défini comme arbitre, juge, maître, qui dispose à son gré de. Pour Tourev (2020), le libre arbitre est donc : « *l'entière liberté de faire ou de ne pas faire, de choisir ou de ne pas choisir selon la propre volonté de chacun.* » Il est l'absence de contraintes.

En philosophie, le libre arbitre est la capacité dont dispose la volonté pour effectuer un choix par elle-même, en toute liberté, sans influence, sans autres cause que la volonté même. Tandis qu'en sociologie, des chercheurs ont identifié de nombreuses contraintes ou coercitions qui vont à l'encontre du libre arbitre et qui conditionnent l'être humain : par exemple les lois, la société, les contraintes physiques, le mimétisme de groupe, etc.

En travail social, le libre arbitre est associé aux termes de liberté et de responsabilité qui eux, demeurent intrinsèquement liés. On ne peut être responsable que lorsque l'action a au moins une part de liberté. Être responsable individuellement signifie assumer sa liberté et les situations correspondantes. La responsabilité se situe surtout par rapport aux autres et à leurs demandes (Bouquet, 2009).

Il existe tout de même différentes responsabilités ayant des divers critères de définition. « *La responsabilité morale vis-à-vis du for intérieur, fierté de l'homme libre, donne la possibilité à chaque être humain de s'accomplir.* » Il y a également la responsabilité sociale qui peut alors être une responsabilité professionnelle, pénale, civile ou encore politique. Par exemple, un éducateur, à travers son mandat, aura la responsabilité de veiller au bien-être des jeunes qu'il accompagne au quotidien. Les besoins des adolescents ainsi que leur santé physique et psychique sont au cœur de son travail (Bouquet, 2009).

« Le travail social nécessitant une relative autonomie technique, pour pouvoir être responsable, il lui faut avoir la liberté de ses actes et les capacités d'exercer cette responsabilité »

Brigitte Bouquet

Partie 4 : Les éducateurs comme population de recherche

La méthodologie utilisée dans ce travail s'est effectuée grâce aux divers entretiens avec des professionnels du domaine social. Les éducateurs ont répondu aux multiples questions posées. Dans cette partie se trouve donc tous les éléments liés à la méthode d'entretien, aux risques spécifiques à cette technique, au profil des personnes interrogées, aux règles éthiques ainsi que les deux contextes institutionnels dans lesquels les rencontres se sont faites. L'analyse des données avec les résultats est à la suite des descriptifs d'institutions.

4. La méthode de l'entretien

L'outil utilisé, afin de répondre au mieux à la partie empirique du Travail de Bachelor, a été l'entretien. Selon le Centre national des ressources textuelles et lexicales (2012), ce dernier est défini comme « *une action d'échanger des propos avec une ou plusieurs personnes ; conversation suivie sur un sujet précis.* »

Cette démarche permet de vérifier les hypothèses émises au début du travail. Ces dernières seront commentées avec les informations apportées par les professionnels lors des entretiens.

Concernant la méthode de recueil d'informations, des entretiens semi-directs ont été effectués avec des professionnels du travail social. L'entretien semi-directif est défini comme : « *une technique de recueil d'informations qualitatives permettant de rassembler des faits et opinions des personnes interrogées sur un sujet donné.* » (Euréval, 2010).

4.1. Les risques spécifiques à la technique de l'entretien

- Les éducateurs ne souhaitent pas parler de leurs pratiques professionnelles. Ce sont parfois des sujets délicats auxquels certaines personnes ne veulent pas répondre. La grille d'entretien doit alors être adéquate.
- Les éducateurs ne veulent pas participer aux entretiens. Il est de leur droit d'accepter ou non de répondre aux questions.
- La durée des entretiens n'est pas suffisante. Des imprévus peuvent perturber la durée de l'échange et ainsi en diminuer la période.
- Certaines questions n'auront pas de réponse pour diverses raisons. La reformulation est donc importante ainsi que la compréhension de la question posée.
- L'entretien permet d'aller plus en profondeur, notamment grâce au temps individuel accordé à l'interviewé (Schwab, 2016).
- L'usage de l'entretien permet de tester, infirmer ou de confirmer des hypothèses de travail (Aubert-Lotarski, 2007).



- L'aspect logistique peut être un frein dans le cas des entretiens car il est important d'avoir des outils adéquats quant à l'enregistrement (dictaphone, téléphone portable, ordinateur, etc.) (Schwab, 2016).
- La difficulté peut également se trouver dans la manière d'être de l'intervieweur ; il doit pratiquer une écoute attentive et active, chercher à comprendre la personne interviewée et non prendre position sur ce qui est dit (Aubert-Lotarski, 2007).

4.2. Le profil de l'échantillon

L'approfondissement des recherches se fait avec des éducateurs accompagnant des adolescents en foyer. Ce sont les personnes les mieux expérimentées, car leur quotidien se déroule en présence de jeunes placés en institution. La grille d'entretien se construit à l'aide des deux hypothèses émises au début du Travail de Bachelor. Elle se trouve en annexe 2.

Le tableau ci-dessous décrit l'échantillon choisi pour effectuer les entretiens. L'âge, le sexe, la formation/l'expérience, l'institution construisent le profil des personnes interrogées. Afin de garder l'anonymat des institutions, l'Arcade et le Chemin sont des noms fictifs :

Personnes	Âge	Sexe	Formation/ Expérience	Institution
Éducateur 1 (E1)	56 ans	Masculin	École supérieure de travail social / CAS PF / Autres formations continues	L'Arcade
Éducateur 2 (E2)	42 ans	Féminin	Bachelor en pédagogie curative clinique et sociale à l'Unifr	L'Arcade
Éducateur 3 (E3)	26 ans	Féminin	Maturité spécialisé / Bachelor en travail social / 4 ans d'expérience	Le Chemin
Éducateur 4 (E4)	30 ans	Masculin	CFC de logisticien / Bachelor en travail social / 6 ans d'expérience	L'Arcade

4.3. Les règles éthiques

Lors de ces entretiens, il est essentiel de tenir compte de certains principes éthiques. Les personnes interrogées donnent librement leur accord pour la participation ou non de l'enquête. À tout moment, le professionnel est libre d'interrompre l'entretien.

Le respect quant aux données sensibles est maintenu tout au long du Travail de Bachelor. Les prénoms ainsi que les noms des professionnels ne sont pas dévoilés. Le nom des deux institutions change également afin de garantir l'anonymat.

4.4. Contexte institutionnel de l'Arcade

L'Arcade est une organisation pour les jeunes provenant de tous les cantons romands. Les différentes structures de l'Arcade adressent leurs prestations à deux types de populations :

- Des adultes ou des jeunes adultes souffrant d'une atteinte à la santé et ne pouvant ainsi plus être actifs dans leur métier initial.
- Des jeunes âgés entre 15 et 20 ans qui présentent des déficiences motrices et/ou comportementales ou intellectuelles.

L'intégration socioprofessionnelle des jeunes accueillis se fait à travers des stages ou des apprentissages. Différentes entreprises reçoivent les jeunes dans plusieurs domaines comme la maçonnerie, la mécanique, la menuiserie, le paysagisme, la peinture, la conciergerie, la cuisine, la vente ainsi que le service en restauration.

L'Arcade offre aux apprentis un soutien pédagogique important concernant la gestion de l'économie, la compréhension des prestations bancaires ou postales mais également d'autres domaines. Les professionnels soutiennent les jeunes, mais surtout, ils leur permettent de développer diverses compétences qui leur serviront dans leur activité professionnelle ou dans leur vie quotidienne. *

4.5. Contexte institutionnel du Chemin

Le foyer le Chemin accueille des enfants et des adolescents, filles et garçons, provenant d'un canton romand. Ces jeunes sont issus de familles qui, pour diverses raisons, se trouvent dans l'impossibilité passagère ou durable, de leur offrir le cadre éducatif dont ils ont besoin. Les enfants peuvent présenter des troubles du comportement et/ou de la personnalité, des difficultés d'apprentissage scolaire, des problématiques relationnelle ou sociales.

Concernant le projet personnel individualisé (PPI), il est élaboré avec et autour de l'enfant concerné et de sa famille. Il est important de collaborer avec la famille du jeune. Le PPI fonde la démarche éducative et scolaire sur l'histoire de la personne. Ceci légitime les mesures éducatives et thérapeutiques.

L'approche pédagogique du Chemin se veut ouverte, accueillante, citoyenne et inclusive. Elle prend en compte les réussites mais aussi les échecs de l'individu et vise à lui redonner le sentiment de sa propre valeur. L'objectif général est de permettre à chaque bénéficiaire de se situer dans sa vie personnelle, familiale et sociale afin d'accéder à l'autonomie. Une collaboration avec la famille et le réseau (psychologue, médecin, assistant social, etc.) de l'enfant ou du jeune est primordiale dans l'accompagnement.

Le foyer propose des activités sportives et des randonnées alpestres comme moyens de détente, d'épanouissement et de support à la relation. Les éducateurs accompagnent les bénéficiaires durant ces activités.

4.6. La marge de manœuvre vue par les éducateurs

Les résultats obtenus après les entretiens

Dans le paragraphe suivant se trouve l'analyse des résultats obtenus après avoir effectué les entretiens avec les éducateurs. La grille d'entretien selon les deux hypothèses posées se trouvent en annexe 2.

4.6.1. L'éducateur s'octroie-t-il une marge de manœuvre

La première hypothèse

« L'éducateur s'octroie une marge de manœuvre dans l'application de la sanction suite à une transgression de la règle institutionnelle de la part d'un jeune »

sera analysée avec des extraits d'entretien mais également avec la théorie écrite dans le cadre conceptuel du Travail de Bachelor. Cette première hypothèse a été construite avec plusieurs questions qui ont toutes été réparties en divers thèmes :

- La marge de manœuvre en institution
- Les critères et les limites d'une marge de manœuvre selon les éducateurs
- Les risques et les conséquences d'une marge de manœuvre pour l'éducateur
- Les conséquences d'une transgression de règle par l'éducateur
- La relation entre l'éducateur et le jeune

4.6.2. La marge de manœuvre en institution

L'analyse débute avec la thématique de **la place de la marge de manœuvre qu'autorisent certaines institutions sociales**. Le titre choisi correspond à l'ensemble des quatre questions qui ont conduit le début de l'entretien. Les professionnels ont donc répondu à ces trois questions :

1. Appliquez-vous les règles institutionnelles à la lettre ou avez-vous une marge de manœuvre ?
2. Est-ce que vous appliquez les sanctions institutionnelles dans tous les cas de figure ?
3. L'institution vous laisse-t-elle une marge de manœuvre ?

Selon Cornelia (2012), la marge de manœuvre est décrite comme : *« un ensemble de possibilités offertes au professionnel pour faire face à une situation donnée. »* Il demeure alors important de connaître la place, l'espace qu'offrent les institutions à cette marge de manœuvre.

4.6.2.1. L'application des règles institutionnelles et la marge de manœuvre octroyée par l'éducateur

Tous les professionnels ont répondu de façon quasiment identique à la première question. Les éducateurs confient avoir une marge de manœuvre quant à leur manière de travailler au sein de l'institution.

« J'ai clairement une marge de manœuvre. Il y a un règlement mais je dois quand même adapter par rapport à chaque personnalité des jeunes. J'adapte aussi en fonction de leurs besoins. ». (E4)

« J'applique les règles institutionnelles mais en même temps, il y a un grand espace de manœuvre pour les éducateurs. ». (E3)

L'influence de l'entourage par rapport au travail effectué au quotidien joue aussi un certain rôle. Il est vrai que cela n'a pas été abordé dans la théorie mais tout professionnel peut être influencé par ce qu'il vit en dehors de son lieu de travail. Les principes, les valeurs, les croyances de chacun peuvent également agir sur la manière de travailler au quotidien avec ces jeunes. E1 se confie :

« J'essaie de suivre le règlement de l'institution. Mais je pense que je me fais quand même influencer par ce que je vis en dehors de mon lieu de travail. »

À la question 2, trois éducateurs (E2, E3, E4) déclarent qu'il est rare de passer par la sanction car leur but est de d'abord discuter avec le jeune. Pour eux, il est essentiel de parler avec les bénéficiaires de ce qu'ils ont commis comme transgression. Ils cherchent à comprendre le pourquoi et le comment de la faute.

Maheu (2006), dans son ouvrage, indique qu'il faut sanctionner la faute commise et non punir la personne (Cf. 2.7.2. La sanction, p.22). E1 confie :

« J'essaie d'adapter la sanction en fonction de la faute commise. ».

Finalement, la question abordant la marge de manœuvre octroyée par l'institution est identique chez tous les interviewés. Oui, l'institution laisse une marge de manœuvre aux éducateurs. Cependant, un élément essentiel à relever est la confiance accordée au corps éducatif pour son travail :

« La direction vise beaucoup l'autonomie des éducateurs. Nous avons quand même des portes ouvertes pour faire pas mal de choses. On a une grande liberté d'action. ». (E3)

« On a de la chance parce qu'ils nous font très confiance. L'institution nous laisse une grande marge de manœuvre. ». (E4)

E3 parle de liberté d'action ; la marge de manœuvre est aussi utilisée sous d'autres termes tels que marge d'action, liberté d'action et niveau de liberté de la tâche permettant d'adapter son action à la situation (Cf. 3.4 La marge de manœuvre octroyée

par l'éducateur, p.30). Il alors est constaté que la marge de manœuvre peut se retrouver dans diverses autres expressions.

4.6.3. Les critères et les limites d'une marge de manœuvre selon les éducateurs

Les notions de critères et de limites d'une marge de manœuvre fondent les 4 questions suivantes de l'entretien :

1. Quels sont vos critères pour une marge de manœuvre ?
2. Est-ce que cela dépend de la relation avec le jeune ?
3. Quelles sont vos limites quand vous vous octroyez une marge de manœuvre ?
4. Prenez-vous en compte les circonstances du jeune ?

Selon le Centre national de ressources textuelles et lexicales (2012), les critères sont déterminés comme étant : « *des caractères, des principes auxquels les individus se réfèrent pour juger, apprécier, définir quelque chose.* » Les limites, quant à elles, sont des possibilités qui ne peuvent être dépassées. Ce thème a donc été choisi afin de pouvoir comparer, d'une première part, les critères que les éducateurs établissent dans leur travail et, d'une seconde part, les limites qu'ils se fixent dans la prise d'une marge de manœuvre.

4.6.3.1. Les critères de la marge de manœuvre établis par les éducateurs

Les réponses à la question des critères qu'appliquent les professionnels sont nombreuses. E1 parle de la gravité de la faute et explique :

« Je prends en compte la gravité de la faute. Est-ce que le jeune a voulu mal faire ou est-ce que c'est une simple erreur de sa part ? »

E2, quant à lui, place le bénéficiaire au centre de son travail. Le bien du jeune est sa priorité :

« Je mets le bien du jeune au centre. Ils sont sous notre responsabilité. »

Le discours de E3 concerne beaucoup sa personnalité et son vécu. Tout au long de l'entretien, l'éducateur confie être guidé par ses valeurs. Il est essentiel de tenir compte de ses propres valeurs et de ses propres croyances. Le professionnel a d'abord un vécu avant d'être éducateur. Les principes qui le guident sont fondamentaux dans sa manière de travailler avec ces jeunes. Son parcours personnel et professionnel doit être pris en compte. À ce sujet, E3 révèle :

« Je pense que je suis pas mal guidé par mes valeurs. Je suis beaucoup dans la compréhension de l'autre. Mes critères sont de faire passer un message aux jeunes sans leur faire du mal et, en même temps, de pouvoir leur expliquer afin de mieux faire pour la prochaine fois. »

Pour conclure cette question, l'importance pour E4 est d'adapter son travail en fonction de chaque jeune. Ses critères sont expliqués dans l'extrait suivant :

« Mes critères sont basés sur la connaissance que j'ai du jeune. J'adapte aussi en fonction de chaque résident, de son environnement et des règles qu'il y a dans l'institution. »

L'importance de l'accompagnement se trouve aussi dans l'environnement du jeune ; le bénéficiaire a son parcours de vie, différent de celui de l'éducateur. Il a également une personnalité, un caractère qui le suivent dans ses actes. Le professionnel doit avoir un regard là-dessus afin d'adapter au mieux son accompagnement quotidien. Le contexte familial dans lequel le jeune a évolué est également primordial.

La deuxième question découle de la première car elle interroge sur la relation de l'éducateur avec le jeune. *Les critères pour une marge de manœuvre dépendent-ils de la relation avec le bénéficiaire ou non ?* Le corps éducatif répond principalement par un oui. E1 est clair lorsqu'il affirme ne pas éviter de sanctionner malgré la bonne relation avec le jeune :

« Cela dépend du jeune mais pas de la relation, non. Je ne vais pas éviter de sanctionner un adolescent parce que j'entretiens une bonne relation avec lui. Ce n'est pas à la tête du client. »

Le but est d'accompagner l'adolescent dans sa sanction et non de le mettre en difficulté. Comme l'ont écrit Aviv & Thomas (2018), cela favorisera également la relation qu'il entretient avec l'adulte. Le lien n'est pas brisé malgré la sanction posée par le professionnel. (Cf. 2.7.3. La sanction éducative, p.23)

E3 aborde la facilitation du dialogue s'il y a plus d'affinités avec un jeune. Quant à E4, il témoigne de son objectivité face à la relation qu'il peut entretenir avec certains bénéficiaires. Il n'est pas toujours évident de porter un regard neutre sur la situation et de ne pas prendre en considération la bonne relation établie avec l'adolescent. E4 témoigne :

« Cela dépend tout à fait de la relation oui. J'essaie au maximum d'être objectif malgré le lien avec certains jeunes. J'essaie de mettre un stop, de prendre du recul avant de mettre en place des choses car je sais que le lien peut empêcher l'objectivité. »

4.6.3.2. Les limites fixées par les éducateurs pour la marge de manœuvre

À la question *quelles sont vos limites lorsque vous vous octroyez une marge de manœuvre*, E2 répond que cela dépend énormément du jeune. L'adaptation dans ce cas de figure est importante, selon ses dires :

« Cela dépend énormément du jeune. Tu dois adapter en fonction du jeune et de son niveau. »

Dans le cas de figure où le jeune a des lacunes et présente des difficultés dans certains domaines, il demeure évident d'adapter la pratique professionnelle. Il est impensable de fixer des objectifs élevés avec un bénéficiaire qui a des troubles bipolaires. Commencer par établir des buts réalisables et réalistes avec le bénéficiaire est une étape importante dans l'accompagnement d'un éducateur.

Pour E3, les limites sont très claires. Les principes et les valeurs conduisent la marge de manœuvre que s'octroie l'éducateur. Il y a également tout le côté institutionnel à prendre en compte, comme les consignes données par la direction, la mission, le mandat, le contrat de travail. E3 se livre :

« Les limites que j'ai viennent de mes valeurs et de mes principes. Mais il y a également la direction, les consignes de la direction, la sécurité de l'enfant, ma mission et le mandat que j'ai dans l'institution. »

E4 aborde ce sujet en parlant de ses valeurs. L'éducateur est une personne qui vit également des choses au quotidien ; c'est pour cela qu'il est important de connaître ses propres limites, d'être au clair avec ses valeurs et ses principes. Il se confie :

« Je suis clairement limité dans mes valeurs et dans la gestion des émotions. Les parcours chaotiques des jeunes me prennent très à cœur et il est difficile de faire la part des choses. Il faut trouver un juste milieu dans tout cela et ce n'est pas évident. ».

4.6.4. Les risques et les conséquences d'une marge de manœuvre pour l'éducateur

Ce paragraphe aborde **les risques et les conséquences d'une marge de manœuvre pour l'éducateur**. Le risque est défini comme un danger éventuel, plus ou moins prévisible, inhérent à une situation ou à une activité (Centre national de ressources textuelles et lexicales, 2012). Les conséquences découlent donc du risque qu'aura pris l'éducateur face à cette marge de manœuvre.

Afin d'illustrer ce thème, deux questions ont conduit l'entretien :

1. Si vous vous octroyez une marge de manœuvre, est-ce que cela a des conséquences pour vous ?
2. Pouvez-vous être sanctionné ? Renvoyé ?

4.6.4.1. Les conséquences pour l'éducateur lors d'une marge de manœuvre

À la question *si vous vous octroyez une marge de manœuvre, est-ce que cela a des conséquences pour vous*, les éducateurs y répondent principalement par un non.

E2 déclare que cela dépend de la situation dans laquelle se trouve l'éducateur face à cette marge de manœuvre :

« Non, enfin, cela dépend de la situation. »

E3 répond par la négative :

« Si c'est une marge de manœuvre qui nous est permise, non. Après, si on fait des choses déplacées, oui. »

Dans les choses déplacées, il peut y avoir la prise de marge de manœuvre malgré les règles institutionnelles. Les professionnels du social ont des règles éthiques à suivre. En tant qu'éducateur, faire preuve de violence envers un enfant ou un adolescent est une transgression à la règle institutionnelle mais également aux règles éthiques.

E4 signale :

« Non, je n'aurai pas de conséquence : la direction nous fait entièrement confiance. Notre but est le bien-être des jeunes. Alors si les choses sont faites de manière bienveillante, alors c'est bon. »

La deuxième question est dans la continuité avec les termes de sanction et de renvoi lors d'une transgression de la part de l'éducateur. E1 explique :

« Si tu ne fais pas ton travail, on va clairement te dire d'aller le faire ailleurs. Il peut y avoir un avertissement lorsque je ne remplis pas les rapports de la bonne manière, par exemple. Je peux me baser sur le cahier des charges d'un éducateur et le règlement interne de l'institution. »

E2 répond simplement par un « oui ». Effectivement, si les règles établies par l'institution ne sont pas respectées, il peut y avoir une sanction ou un renvoi. Pour un manquement à la règle de type mineur, il y a le blâme, qui est défini comme un rappel du cadre à la personne concernée (Cf. 2.6.1.1. Le blâme – l'avertissement, p. 19). Il peut se faire de manière écrite ou simplement orale, selon les institutions.

E3 expose son avis en donnant un exemple :

« Je risque d'être renvoyé dans le cas de la violence sur un jeune, par exemple. Sinon pour le reste, je pense que cela dépend tout de la gravité de la marge de manœuvre prise par la personne. »

Le licenciement est défini comme une rupture du contrat de travail à l'initiative de l'employeur. L'employeur peut résilier, immédiatement et en tout temps, le contrat pour de justes motifs. Comme le dit Moreillon (2017), les situations suivantes peuvent constituer des motifs de licenciement immédiat ; le vol, le harcèlement sexuel, le mobbing, l'atteinte à la personnalité de collègues, l'utilisation de la menace ou de la violence, etc. Le cas de figure où le professionnel exerce une certaine violence sur le bénéficiaire se trouve alors dans le type de licenciement immédiat (Cf. 2.6.1.2. Le licenciement de l'éducateur, p.20).

E4 finalise en disant :

« Avant d'arriver à ce stade, si je sens que la marge de manœuvre que je dois prendre est trop grande, je passe toujours par un membre

de la direction. Je ne prends pas des grosses responsabilités qui mettraient en péril la formation du jeune ainsi que ma place de travail. »

4.6.5. Les conséquences d'une transgression de règle par l'éducateur

Les conséquences d'une transgression de règle de la part de l'éducateur se trouvent dans ce quatrième thème. Ce chapitre comporte exceptionnellement une seule question :

Quelles sont les conséquences si vous transgressez une règle institutionnelle ?

Les transgressions peuvent également provenir de la part des professionnels. Ces derniers ont également un règlement institutionnel à suivre. Il peut, cependant, arriver qu'une partie du cadre ne soit pas respecté. Dans ce cas, des sanctions sont établies également pour les éducateurs.

4.6.5.1. Les conséquences d'une transgression de règle chez l'éducateur

Les extraits de réponses varient d'un éducateur à un autre. E1 aborde la notion de faute professionnelle qui peut être suivie d'un renvoi. Cependant, il ne faut pas omettre le degré de la transgression. En fonction de son erreur, l'éducateur aura ou non une sanction.

À ce sujet, E1 explique :

« Cela dépend de la règle institutionnelle que je transgresse. Si je fais une faute professionnelle, il peut y avoir renvoi. Mais d'abord, il y a un avertissement, un blâme en fonction de l'erreur. »

E2 affirme :

« Les conséquences sont un rappel à l'ordre, un avertissement, un blâme. Au bout d'un certain temps, si après ça, cela ne fonctionne pas, la collaboration s'arrête. Mais cela dépend aussi de la gravité de la situation. »

E3 a parlé de plaintes pénales liées à la violence de l'éducateur face à un jeune. L'aspect pénal est à prendre en compte dans certains cas de figure. La situation de violence envers un jeune est une faute professionnelle grave et est donc sanctionnée par un licenciement immédiat (Cf. 2.6.1.2. Le licenciement de l'éducateur, p.20). E3 se confie en abordant également la gravité de la transgression :

« Cela dépend de la règle transgressée je suppose mais aussi de la gravité de l'erreur. Il peut y avoir aussi des conséquences autour du pénal qui peuvent arriver. Par exemple, si je m'en prends physiquement à un jeune, il peut y avoir une plainte pénale. »

Pour conclure cette question, E4 déclare à son tour :

« Cela dépend de la règle que j'ai transgressée. Je pense être repris par la direction et ensuite cela peut aller jusqu'à l'avertissement ou au renvoi. »

Un lien également évident à faire est celui du blâme. Trois éducateurs sur quatre ont parlé de l'avertissement et du blâme. Le blâme est défini comme une réprimande officielle pour manquement aux règles disciplinaires infligée par une autorité hiérarchique ou un conseil de discipline. Quant à l'avertissement, il est défini comme un moyen utilisé par l'employeur pour sanctionner la violation, par le collaborateur, d'une obligation contractuelle. Il constitue un reproche quant au comportement adopté et exprime la menace d'une sanction, voire d'un licenciement, si ce comportement devrait persister (Cf. 2.6.1.1. Le blâme – l'avertissement, p.19).

4.6.6. La relation entre l'éducateur et le jeune

Ce dernier paragraphe englobe le thème de **la relation de l'éducateur avec le bénéficiaire malgré les transgressions faites par les jeunes et les sanctions posées par les éducateurs**. Pour ce faire, deux questions ont guidé cette partie de l'entretien :

1. Êtes-vous d'accord avec les sanctions et punitions imposées par l'institution ?
2. Comment agissez-vous lorsque vous avez une bonne relation avec un jeune mais que ce dernier transgresse une règle institutionnelle ?

4.6.6.1. Les sanctions et les punitions imposées par l'institution

Les extraits choisis débutent par la question des sanctions et des punitions imposées par l'institution : *« Est-ce que les éducateurs sont d'accord avec cela ? »*.

E1 explique l'importance des sanctions à poser avec des jeunes. Il a également affirmé que la sanction était, pour lui, une réparation. Comme Aviv & Thomas (2018) l'écrivent, la sanction doit mettre en œuvre une logique de réparation afin de responsabiliser l'individu (Cf. 2.7.2. La sanction, p.22).

E1 soutient la direction :

« Oui, je suis d'accord avec cela. Nous sommes obligés d'avoir un système de sanctions. Les sanctions sont responsables et pertinentes parce qu'elles répondent aux besoins du jeune. La sanction est aussi une réparation. »

E2 suit beaucoup l'idée de E1 en affirmant :

« Je trouve que l'institution agit assez bien. Je ne prends pas la sanction comme quelque chose de négatif, je trouve plutôt grave s'il n'y en a pas. »

Il a été difficile pour E3 de répondre à cette question car ce ne sont pas des règles posées par l'institution mais plutôt par les éducateurs de chaque groupe, en début d'année. L'accent est mis sur le fait que l'équipe éducative peut, parfois, être en contradiction avec certains règlements.

E4 s'exprime de manière positive à ce sujet :

« Oui, j'ai toujours été en adéquation avec ce qui est posé, surtout qu'avec la direction on fait le choix ensemble. C'est-à-dire qu'on discute ensemble des sanctions que l'on veut poser. »

4.6.6.2. La relation entre l'éducateur et le jeune

Les éducateurs s'expriment quant à leur bonne relation avec le bénéficiaire et les transgressions de ce dernier. E1 explique avoir recours à la médiation pédagogique lors de transgression de règle de la part d'un jeune. Il essaie de discuter avec ce dernier afin de réfléchir aux éventuelles sanctions à poser. La médiation reste, selon ses dires, un bon moyen pour dialoguer avec l'adolescent. À travers cet outil éducatif, le professionnel peut également créer du lien tout en discutant des éléments transgressés par le bénéficiaire.

E2 manifeste :

« Ce n'est pas à la tête du client. J'applique les mêmes sanctions pour tout le monde. Cependant, je passe aussi par le dialogue, j'essaie de comprendre pourquoi il a fait cela. »

E3 utilise ce lien avec le bénéficiaire afin de discuter avec lui et essayer de savoir d'où vient la transgression. Le professionnel souhaite en savoir davantage et ainsi passe par la discussion avec l'adolescent :

« L'important c'est qu'il comprenne le sens de la règle pas la sanction. Je ne vais pas faire de différence entre une bonne relation ou une moins bonne. Je pense juste que cela est plus simple de travailler si le lien est bon. »

Pour terminer avec cette question, E4 déclare travailler de la même manière avec les adolescents avec lesquels il a moins d'affinités et ajoute :

« Par rapport à cela, je suis intransigeant. On pourrait être influencé par la relation que l'on a avec certains jeunes, mais j'essaie au maximum de ne pas l'être. »

Rappelons la première hypothèse émise au début du Travail de Bachelor :

« L'éducateur s'octroie une marge de manœuvre dans l'application de la sanction suite à une transgression de la règle institutionnelle de la part d'un jeune. »

Est-elle donc confirmée ou infirmée dans le cas de ces entretiens ?

Après ces témoignages, il est possible de confirmer cette hypothèse. Plusieurs éléments le prouvent, par exemple, le « oui » général de la part des professionnels quant à la question de la marge de manœuvre donnée par l'institution. Le règlement institutionnel reste un fil rouge pour les éducateurs dans leur accompagnement quotidien mais aussi dans leur prise de marge de manœuvre. Ils ne vont pas à l'encontre des règles établies. Mais, ils peuvent s'octroyer une marge d'action lors de quelques situations. Quant aux sanctions posées, certaines sont établies par l'institution et ne sont donc pas modulables. D'autres sont choisies par les éducateurs et peuvent ainsi être négociées. La confiance qu'accorde la hiérarchie à l'équipe éducative fait partie intégrante de la prise de marge de manœuvre.

4.7. Intégrer la transgression de la règle et la sanction dans le processus éducatif

L'analyse se poursuit avec la deuxième hypothèse posée au début du Travail de Bachelor :

« L'éducateur intègre la transgression de la règle de la part du jeune ainsi que sa sanction dans le processus éducatif ».

Plusieurs thèmes animent cette partie :

- Les sanctions ou les punitions dans l'éducation,
- L'explication du cadre, de la sanction, des conséquences lors d'une transgression de règle par un jeune,
- L'intégration de la transgression et de la sanction dans le processus éducatif.

4.7.1. Les sanctions ou les punitions dans l'éducation

Les sanctions ainsi que les punitions sont deux notions bien distinctes mais souvent confondues par les individus. Ce premier thème interroge les professionnels quant aux sanctions ou aux punitions qu'ils imposent. Deux questions principales conduisent ce début d'analyse :

1. Avez-vous une définition de la sanction et de la punition ?
2. Punissez-vous ou sanctionnez-vous dans tous les cas de figure ?

4.7.1.1. Les extraits d'entretiens quant aux sanctions ou aux punitions

Les extraits suivants concernent la question de la définition d'une sanction et d'une punition. Les professionnels y répondent de façon pratiquement similaire :

E1 donne son point de vue :

« La punition ramène toujours à quelque chose de faux, de mauvais, de mal. Nous sommes dans quelque chose de plus moralisateur. La sanction, quant à elle, est une réparation. Elle répond à la transgression du jeune. »

Selon Cadot (2004), la punition agit dans un cadre moral, c'est-à-dire qu'elle abordera la notion du bien et du mal collectif (Cf. 2.7.1. La punition, p.20). E1 a exprimé son point de vue concernant la punition. Pour le professionnel, cette dernière ramène toujours à quelque chose de faux, de mauvais, de mal. L'éducateur trouve qu'il y a quelque chose de plus moralisateur. *A contrario*, la sanction, pour E1, est réparatrice. La sanction est considérée comme un acte éducatif visant une réparation (Cf. 2.7.2. La sanction p.22).

E2 a répondu à la question de manière courte mais claire :

« Nous punissons la personne et nous sanctionnons l'acte. »

La punition est définie comme une peine infligée à quelqu'un pour une faute dont il est jugé responsable. Tandis que la sanction est un acte éducatif qui a l'intention de faire porter la conséquence d'une transgression à son auteur (Aviv & Thomas, 2018). La sanction vise plus spécifiquement l'acte commis comme nous l'a témoigné E2.

Le troisième éducateur explique que punir, c'est vouloir faire du mal à la personne. Ses propos retenus sont en adéquation avec les écrits d'Aviv & Thomas (2018), la punition ne peut pas être éducative car elle n'inclut pas la notion de protection de l'individu. Nous pouvons donc dire qu'elle ne veut pas protéger mais plutôt faire du mal ou faire souffrir la personne. E3 livre son avis sur la punition et la sanction :

« Pour moi, punir c'est vouloir faire du mal à quelqu'un et la sanction c'est faire grandir la personne. La sanction joue un rôle dans l'attachement avec le jeune, dans le comment il va grandir. »

Quant à E4, ses propos sont clairement en lien avec les limites de la punition évoqués par Aviv & Thomas (2018). La punition n'inclut ni la notion de compréhension des actes commis et de ses conséquences, ni la réparation des dommages causés, ni la notion de protection. Elle est éducative lorsqu'elle répond à un acte et non à la personne concernée. E4 expose son opinion :

« La punition n'a rien avoir avec ce qu'il s'est passé. La sanction est en lien avec un fait qui s'est produit. La sanction donne plus de sens. La punition est en rapport avec la personne et non avec l'acte commis. »

La deuxième question posée aux professionnels est celle liée à la sanction et à la punition dans des cas concrets : *punissez-vous ou sanctionnez-vous ?* Les réponses sont diverses. E1 et E2 effectuent plutôt un travail de médiation avec les jeunes autour de la transgression de la règle. Il est essentiel de laisser à l'adolescent un espace de parole afin que lui aussi puisse s'exprimer. À travers cela, l'éducateur cherchera à comprendre le pourquoi de la transgression de la règle.

E2 dit ne pas sanctionner mais préfère reprendre la situation sous forme de dialogue avec l'adolescent :

« Si je sanctionne, c'est que vraiment je dois marquer le coup. »

E3 communique sur sa pratique :

« J'essaie au maximum de sanctionner plutôt que de punir. Mais je fais toujours un travail de médiation avant avec le jeune. »

Afin d'établir un lien, E4 explique sa pensée :

« [...] je sanctionne mais je ne punis pas. Le but est que le jeune donne du sens à ce qui s'est passé, qu'il ait une compréhension de ce qu'on attend de lui, des attentes de la société. »

Comme l'explique Salomé (2017), sanctionner c'est faire preuve d'autorité en confrontant l'individu à la réalité qui l'entoure. E4 met en lien sa pratique quotidienne avec les adolescents avec la théorie de l'auteur. La sanction éducative est conçue pour favoriser l'apprentissage afin d'induire la correction de la transgression par une meilleure prise de conscience des conséquences possibles (Cf. 2.7.3. La sanction éducative, p.23).

4.7.2. L'explication du cadre, de la sanction, des conséquences lors d'une transgression de règle

Ce deuxième thème est consacré à **l'explication du cadre, de la sanction, des conséquences lors d'une transgression par un jeune**. L'éducateur expose les différentes règles aux bénéficiaires mais les informe également des effets que peuvent engendrer une transgression. Une question a mené ce thème :

Comment expliquez-vous le cadre ? La sanction ? Les conséquences au jeune lors d'une transgression ?

4.7.2.1. L'explication du cadre institutionnel par les éducateurs

Les extraits suivants déterminent les diverses pratiques des professionnels. E1 et E2 disent expliquer la charte, le règlement de l'institution en début d'année à tous les jeunes. Ils prennent le temps de répéter les règles aux anciens jeunes (présents dans le foyer depuis quelques mois), ainsi qu'aux nouveaux bénéficiaires. Un règlement institutionnel est établi afin de pouvoir vivre-ensemble (Cf. 2.1. Pourquoi fixer des

règles dans une institution, p.13). E1 se confie également en disant qu'il reprend la charte institutionnelle, avec chaque adolescent, de manière individuelle afin de lui expliquer le règlement.

E3 livre ses propos :

« Nous avons la charte de vie du groupe dans laquelle sont notées les règles et les sanctions. Nous l'expliquons en début d'année. Ensuite, je reprends en groupe ou en individuel, dépend la situation qui se produit. Je leur explique également qu'il y a des règles non négociables et celles qui peuvent être négociées. Nous discutons tous ensemble et il arrive que les jeunes amènent des modifications à la charte. »

E4 finalise la question en répondant :

« Je reprends la charte avec les jeunes en groupe ou de manière individuelle. Ce qui est bien, c'est que les adolescents peuvent apporter un plus au règlement. »

Il est important de mettre le jeune dans l'action, c'est-à-dire, le rendre acteur de l'élaboration du règlement ou de la charte du groupe. Ils ont une vision des choses différentes que celle des adultes et des professionnels qui les accompagnent. Mais, ils ont tout de même le droit à la parole ; leurs divers avis comptent beaucoup.

4.7.3. L'intégration de la transgression et de la sanction dans le processus éducatif

Le troisième et dernier thème de cette partie d'analyse des résultats aborde **l'intégration de la sanction et de la transgression dans le processus éducatif**. Ce point aborde deux questions :

1. Comment intégrez-vous la sanction et la transgression dans le processus éducatif ?
2. Quelle est la meilleure manière, selon vous, de faire comprendre au jeune son erreur ?

4.7.3.1. L'intégration de la transgression et de la sanction dans le processus éducatif

« Apprendre c'est se confronter au doute et à l'incertitude mais c'est aussi rencontrer des règles, aller au-delà de ce qui est donné, c'est oser, s'autoriser, et donc en quelque sorte, transgresser. » Comme l'a écrit Hans (2008), les adolescents ont besoin de transgresser l'interdit afin de pouvoir apprendre et construire leur identité (Cf. 2.5.1. La transgression, p.17). E1 raconte son point de vue à ce sujet ; ses propos sont clairement en lien avec les écrits de Hans. Le professionnel explique :

« La transgression fait partie du processus éducatif. Le jeune va être confronté aux règles et aux limites. Il est obligé de transgresser. La

sanction, elle, fait partie de la société. Mais elle fait aussi partie de l'éducation. »

Selon Aviv & Thomas (2018), les sanctions renvoient aux règles transgressées par les individus. E2 constate qu'il demeure essentiel d'intervenir le plus tôt possible, cela permettra à l'adolescent de mieux relier ses actes commis à leurs conséquences. La sanction ne doit pas être posée plusieurs jours après la transgression (Cf. 2.7.2. La sanction, p.22). E2 explique l'importance entre la transgression commise et le fait de poser une sanction. Le professionnel affirme :

« La sanction doit être en lien avec la transgression. Il ne doit pas y avoir trop de temps entre la transgression effectuée et le fait de poser une sanction. Il faut également voir ce qui se trouve derrière une bêtise : elle ne vient pas toute seule, sans raison. »

Dans son quotidien, E3 intègre la transgression et la sanction, tout en prenant soin des jeunes. Pour le professionnel, il demeure important de prendre le bénéficiaire là où il est car chacun a un parcours de vie différent. Il ajoute :

« Comment va-t-on vivre-ensemble ? Comment va-t-on apprendre à le faire ? Comment prendre soin de soi sachant qu'il y a la vie de groupe à côté ? C'est à travers tous ces éléments que j'intègre la transgression et la sanction. »

Pour conclure cette question, E4 explique qu'il l'intègre par la discussion. Il est primordial pour lui de rester neutre et de ne pas porter de jugement. Il essaie également de confronter l'adolescent à la transgression qu'il a faite et à la sanction qui en suit.

La meilleure manière de faire comprendre au jeune son erreur est de le mettre face à lui-même, selon E2. Le professionnel utilise une méthode avec quatre cases contenant les avantages et les inconvénients de l'erreur commise. Ceci est une façon ludique d'aborder le sujet et il est flagrant de voir les éléments intéressants qui en ressortent.

E1 livre son idée à ce sujet :

« La meilleure manière, pour moi, c'est la médiation. J'y introduis le rappel à la règle, le pourquoi de l'erreur, le sens apporté, les exigences de la règle, à quoi cela correspond, etc. Il m'arrive aussi de confronter le jeune avec l'effet miroir : si je te faisais la même chose comment tu réagirais ? »

E3 pratique le dialogue avec le bénéficiaire. Il passe par la discussion en expliquant les conséquences que le jeune pourrait avoir sur lui-même mais également sur les autres, selon la faute qu'il a commise. Selon le professionnel, il est tout de même important de relever que chaque individu a le droit à l'erreur et que cela peut arriver à n'importe qui.

E4 livre son opinion :

« Il est fondamental de reprendre ce qu'il a fait et faire des liens avec le règlement de l'institution, du lieu de vie, de l'école, des normes sociales, tout ce qui englobe notre société. Pour moi, le jeune doit pouvoir aussi s'exprimer là-dedans. »

La deuxième hypothèse émise au début du travail,

« L'éducateur intègre la transgression de la règle de la part du jeune ainsi que sa sanction dans le processus éducatif. »

est confirmée. À travers les divers témoignages des éducateurs, il ressort que la transgression de la part d'un adolescent fait partie de son développement. Comme le dit également Hans (2008) (Cf. 2.5.1. La transgression, p.17) la période adolescente reste un moment de vie durant lequel les jeunes vont apprendre des choses mais également en transgresser. Ils doivent passer par cette phase afin de gagner en autonomie et en maturité. La transgression est donc à prendre en compte lors de l'accompagnement de l'éducateur avec le bénéficiaire.

Quant à la sanction, tout dépend beaucoup de la transgression faite par le jeune. Les éducateurs vont plutôt passer par le dialogue afin de comprendre d'où vient l'erreur de l'adolescent. En général, les professionnels sanctionnent lors d'une transgression plus grave ou lorsqu'il faut marquer la non-répétition du mauvais comportement. Un élément à retenir est que les quatre éducateurs abordent le terme de sanction et non de punition. La distinction entre ces deux notions a également été établie ; la sanction est l'outil qu'utilisent certains professionnels.

Le Travail de Bachelor se termine avec la dernière partie concernant le bilan ainsi que les apprentissages. Quelques perspectives d'actions professionnelles sont également expliquées. Une conclusion met fin au présent document.

Partie 5 : Apprentissage et bilan

Pour conclure la recherche de ce Travail de Bachelor, je reprends la question de départ :

- *Comment l'éducateur intègre-t-il la transgression de la règle institutionnelle de la part du jeune ainsi que sa sanction dans le processus éducatif ?*

À l'issue de ce processus de recherche, je peux constater l'importance de l'intégration de la transgression de la règle dans le processus éducatif. Les professionnels ont affirmé que la transgression fait partie intégrante de l'adolescence. Les diverses recherches théoriques l'approuvent également. La période adolescente reste un moment de vie durant lequel les jeunes vont apprendre des choses mais également en transgresser. Ils doivent passer par cette phase afin de gagner en autonomie et en maturité. Il est alors important pour un éducateur d'accompagner au mieux le jeune tout en sachant que ce dernier aura peut-être des phases de transgressions de règles.

Quant à la sanction, elle n'est pas toujours appliquée, mais elle fait partie du processus éducatif des professionnels. Il faut prendre en compte le degré de la transgression. Un retard lors du dîner collectif ne sera pas identique à une consommation de cannabis dans l'institution. Les éducateurs passent souvent par une phase de dialogue avec le jeune afin de comprendre sa transgression plutôt que de le sanctionner tout de suite. La médiation fait alors aussi partie du processus éducatif. C'est un outil adéquat pour communiquer quant aux situations problématiques ou conflictuelles.

5. Perspectives d'actions professionnelles

Ce chapitre est consacré aux pistes d'actions professionnelles. Il sera illustré par des éléments théoriques mais également par mes opinions personnelles concernant le sujet du Travail de Bachelor.

5.1. L'utilisation de la discipline positive

L'adolescence est une période remplie de changements, de doutes, de peines, de joies, d'expérimentations, de premiers chagrins mais aussi souvent de transgressions. Le jeune teste les limites. Parfois, il recherche un stop ; une sanction qui mettra un terme à ses transgressions. Pour ma part, l'utilisation de la discipline positive est un excellent moyen afin de répondre aux besoins des adolescents. De nos jours, plusieurs professionnels sont frustrés par les comportements des enfants. Les nombreux changements intervenus dans la société expliquent pourquoi ces comportements ont évolué. Selon Maltini (2020), « *un des changements majeurs vient du fait que les adultes ne sont plus pour les enfants des exemples de soumission et d'obéissance. Et c'est un progrès.* » Les jeunes grandissent alors dans un modèle égalitaire et ne réagissent plus comme les générations précédentes. Ils veulent, eux aussi, être traités avec respect et dignité. L'autorité exercée sur eux, en tant que parents ou professionnels, doit donc elle aussi se transformer, sous peine de conduire au conflit.

La discipline positive offre une méthode éducative, ni permissive ni punitive, dans un cadre à la fois ferme et bienveillant. Ferme afin de respecter le monde de l'adulte et

les règles de la vie en société, et bienveillant pour respecter le monde de l'enfant et ses émotions. Cette discipline permet de développer avec confiance les compétences de vie dont les jeunes ont besoin afin de devenir des adultes épanouis. C'est une pédagogie par l'encouragement axée sur la recherche de solutions élaborées avec les enfants. La collaboration fait donc partie intégrante de la discipline positive. Il est important de valoriser le jeune et de lui montrer qu'il est capable de réussir (Maltini, 2020).

La discipline positive permet à l'adolescent non seulement de corriger des comportements inappropriés, mais également de se construire en tant qu'être responsable. Cette méthode devrait être utilisée dans tous les foyers accueillant des enfants et des adolescents. La discipline a pour vocation d'enseigner, d'éduquer et non de soumettre à une autorité. Ne faudrait-il donc pas l'inclure dans tous les concepts pédagogiques des institutions ?

« Il est important d'être des partenaires encourageants sur le chemin de la jeunesse d'aujourd'hui. »

Béatrice Sabaté

Maître formatrice en discipline positive

5.2. La médiation comme outil de dialogue avec le jeune

Lors de la partie empirique de ce Travail de Bachelor, j'ai pu constater l'importance de la médiation pour certains éducateurs. Après quelques recherches à ce sujet, j'ai repris, tout d'abord, la définition du cours sur la médiation de Karine Darbellay¹. La médiation est expliquée comme étant un processus de communication éthique reposant sur la responsabilité et l'autonomie des participants (Hofnung, 2012, cité par Darbellay, 2017). La médiation peut solliciter l'intervention d'un tiers ou, elle peut s'effectuer qu'entre deux personnes, par exemple, le jeune et l'éducateur.

Cet outil est un excellent moyen afin de placer le bénéficiaire au centre du sujet abordé ; les participants doivent pouvoir trouver eux-mêmes les solutions du problème. Le dispositif de la médiation utilise des éléments théoriques comme la systémique, la communication non-violente ou encore la négociation. Le travailleur social doit maîtriser ces outils d'expression afin d'accompagner au mieux les bénéficiaires. Un des éléments intéressants dans la médiation est sa fonction préventive des conflits. Elle permet aux individus de verbaliser leurs émotions, leurs ressentis et leurs représentations quant aux difficultés rencontrées (Darbellay, la médiation, 9 novembre 2017). Elle se focalise également sur les modes relationnels au sein des groupes ; par exemple, les diverses disputes qui éclatent entre adolescents en foyer. La vie en communauté n'est pas évidente pour tous. Il est alors important pour l'éducateur d'observer ces dynamiques et d'ainsi, effectuer la médiation préventive.

Pour conclure, l'utilisation de la médiation est un moyen essentiel dans la gestion des désaccords. Les conflits font partie de la vie ; adultes comme enfants y sont confrontés.

¹ Darbellay, K. (2017). La médiation (module C4). Sierre : HETS.

Cependant, chacun doit trouver sa place afin de pouvoir s'exprimer librement. Diverses médiations existent mais sont souvent méconnues du public. Par exemple, la médiation en milieu scolaire présente une grande diversité d'expériences pour atteindre un objectif primordial ; celui de permettre au jeune de devenir un citoyen responsable. La médiation familiale offre un espace possible aux enfants et aux adolescents afin qu'ils puissent exprimer ce qu'ils ont sur le cœur, sans entrer en conflit. Il existe également la médiation pénale des mineurs qui s'adresse aux victimes et aux auteurs de violence. Le but étant de permettre à ces adolescents de se situer dans une approche plutôt restauratrice que punitive et d'ainsi œuvrer pour un lien social réparé (Mirimanoff, 2013).

5.3. Conclusion

Le processus du Travail de Bachelor a débuté par plusieurs questionnements autour de la question de recherche et du thème à aborder. Il a été difficile de trouver un sujet car j'étais focalisée sur la consommation de cannabis en institution. Grâce aux multiples rencontres avec ma DirTB et aux schémas élaborés ensemble, une problématique plus élargie en est ressortie (Cf. annexe 3, p.63).

Par la suite, lorsqu'il a fallu penser aux entretiens, la difficulté se trouvait dans le choix des personnes à interroger. Je souhaitais partager la réalisation de mes entretiens avec des professionnels du domaine social ainsi que des bénéficiaires. En réfléchissant, j'en ai conclu qu'il serait plus bénéfique d'interviewer des éducateurs plutôt que des jeunes placés en foyer. Mes recherches se basaient plus spécifiquement sur le corps éducatif.

L'élaboration des questions pour les entretiens n'a pas été problématique, hormis le fait qu'il a fallu ordonner les questionnements par rapport aux hypothèses posées au début du Travail de Bachelor. Je suis partie dans tous les sens : un recadrage a alors été essentiel afin de maintenir une bonne structure. Quelques questions ont dû être rajoutées afin de répondre au mieux aux deux hypothèses.

Une difficulté à relever est celle liée à la constance et à la régularité de mon travail. Il n'a pas été évident d'effectuer des recherches concernant le cadre théorique sur toutes les périodes consacrées au Travail Bachelor. Souvent, il était difficile de me mettre dans l'action et ainsi, du retard a été pris. Le fait d'avoir commencé la formation pratique 2 tout en effectuant les derniers entretiens ainsi que l'analyse des résultats a été compliquée. Cependant, je garde le positif de cette expérience car j'ai dû faire preuve d'adaptation et d'aménagement dans mon emploi du temps. J'ai également appris à mettre des priorités aux bons endroits.

Ce travail m'a permis d'approfondir une thématique qui m'intéressait particulièrement. Les diverses recherches effectuées tout au long du processus du Travail de Bachelor m'ont fait découvrir plusieurs choses, comme la réelle différence entre la sanction et la punition, les buts de la sanction éducative ou encore la place de la marge de manœuvre dans le métier d'éducateur. Tout ce travail autour de la démarche de recherche a également été bénéfique pour ma deuxième formation pratique au sein d'un foyer pour adolescents en difficulté. J'ai pu mettre en pratique plusieurs éléments lus dans les ouvrages. Concilier la théorie avec la pratique du terrain a été un réel bonus pour mon stage.

Concernant la méthodologie, j'ai eu beaucoup de plaisir à m'entretenir avec les professionnels du travail social. Ce n'était pas quelque chose d'habituel, car je n'avais jamais réellement effectué d'entretien en compagnie d'éducateurs. Je me suis nourrie des expériences professionnelles de ces personnes, en particulier de leurs approches éducatives et de leurs pratiques quotidiennes avec des adolescents. Par exemple, à maintes reprises, j'ai pu utiliser la médiation lors de situations problématiques ou conflictuelles avec un jeune. À travers leurs discours, j'ai pu mettre en lien des éléments vus dans la théorie. J'ai également pu me rendre compte que les choses ne se passaient pas de la même manière sur le terrain que dans les livres. Je remercie encore tous les professionnels du travail social qui m'ont accordée de leur temps et

qui ont partagé leurs expériences, tout en me faisant confiance. Leurs réponses ont été précieuses.

Je relève l'importance de la distinction entre la punition et la sanction. Sous l'effet de la colère ou de la déception, il arrive à tout professionnel de punir un jeune. Est-ce la bonne solution ? À travers toutes les recherches effectuées et l'observation faite sur le terrain, j'ai pu constater que non ; il est préférable de sanctionner plutôt que d'avoir recours à la punition. Une prise de recul ou poser un stop sont des éléments à retenir afin de ne pas agir sous le coup de l'émotion. De nos jours, les professionnels abordent souvent la sanction éducative. Durant ma recherche, j'ai pu retenir plusieurs auteurs qui l'appliquent, comme par exemple, Eirick Prairat, professeur en sciences de l'éducation, Philippe Beck, formateur d'adultes dans toute la Suisse romande, ou encore, Olivier Cadot, éducateur spécialisé en foyer éducatif. Tous affirment les bienfaits de la sanction éducative. Pourtant, plusieurs institutions n'exercent pas encore cette pédagogie-là.

Mes questionnements quant au cadre posé, aux transgressions faites ainsi qu'aux sanctions établies ou non, ne s'arrêtent pas. Mes questions se basent aussi sur ma carrière de travailleuse sociale et sur quel « type » d'éducatrice je souhaite être. Ce travail ne me garantit pas d'être une bonne professionnelle du social. En revanche, il m'amène à me questionner, à réfléchir, à me positionner quant à ma manière de sanctionner ou non les jeunes que j'accompagne. Cette recherche me procure également de solides bases face aux défis auxquels je serai certainement confrontée plus tard. Après ce travail, je pense avoir énormément appris sur le plan professionnel mais aussi personnel.

Est-ce que je préfère la sanction ou la punition ? Est-ce que j'aimerais être dans le normatif ou dans l'affectif ? Ou alors combiner les deux termes et utiliser la sanction éducative ? Actuellement, je possède peu de réponses à ces questions et je pense que les prochaines expériences sur le terrain confirmeront ma pratique professionnelle.

Je conclus ce Travail de Bachelor avec un autre sujet qui m'interroge : ne faudrait-il pas inclure la discipline positive dans tous les foyers accueillant des adolescents en difficulté, plutôt qu'avoir recours aux vieilles méthodes de punitions ?

Bibliographie

- Addiction Suisse. (2019, décembre 11). *Consommation de cannabis : chiffres-clés*. Récupéré sur Addiction Suisse: <https://faits-chiffres.addictionsuisse.ch/fr/cannabis.html>
- Adozen. *Les ados détestent les interdits et préfèrent les règles !* (2017, septembre 22). Récupéré sur Adozen: <https://adozen.fr/les-ados-detestent-les-interdits-et-preferent-les-regles/>
- Alcool - l'alcoolisation des jeunes est en progression*. (2016, février 15). Récupéré sur Association pour la santé de l'enfant dans son parcours de vie: <http://www.afpssu.com/dossier/alcool-lalcoholisation-des-jeunes-est-en-progression/>
- Archimi, A., & Jordan, M. D. (2014). *Vulnérabilité aux comportements à risque à l'adolescence : définition, opérationnalisation et description des principaux corrélats chez les 11-15 ans de Suisse*. Lausanne: Addiction Suisse.
- Aubert-Lotarski, A. (2007). *Etudes et conseils : démarche et outils*. Récupéré sur ESEN: <http://www.ih2ef.education.fr/conseils/recueil-de-donnees/operations/construction-des-outils-de-recueil/entretien/>
- Aviv, & Thomas. (2018, août 6). *La posture éducative - punition, sanction, autorité et cadre*. Récupéré sur Second souffle: <https://www.secondsouffle.me/2018/08/la-posture-educative/>
- Beck, P. (2013). *Eduquer sans punition*. Genève: Jouvence.
- Bouquet, B. (2009). Responsabilité éthique du travail social envers autrui et envers la société : une question complexe. *Vie sociale* 3(3), pp. 43-55. doi:10.3917/vsoc.093.0043.
- Cadot, O. (2004). Sanction et processus éducatif. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, no 57 (3). 75-80. doi:10.3917/lett.057.0075.
- Caprais, J. (2017, avril 24). *Quelle est la différence entre punition et sanction ?* Récupéré sur Education: <https://education.toutcomment.com/article/quelle-est-la-difference-entre-punition-et-sanction-13152.html>
- Centre national de ressources textuelles et lexicales*. (2012). Récupéré sur Ortolang: <https://www.cnrtl.fr/definition/blame>
- Chartier, J. (2002). La transgression adolescente : une quête de limites ?. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 48(2), 21-26. doi:10.3917/lett.048.26.
- Chatelain, S. (2000). *Règles, éducation et obéissance*. Lausanne: EESP.
- Copitet, H. (2004, juillet 16). *L'éducateur face à l'autorité dans le cadre de la prise en charge d'adolescents ; quelques pistes de réflexion*. Récupéré sur Institut européen psychanalyse et travail social : <http://www.psychasoc.com/Textes/L-educateur-face-a-l-autorite-dans-le-cadre-de-la-prise-en-charge-d-adolescents-quelques-pistes-de-reflexion>
- Cornelia. (2012, juin 21). *La notion de marge de manoeuvre*. Récupéré sur Réalités parallèles : <https://realites-paralleles.com/2012/06/la-notion-de-marge-de-manoeuvre/>
- Coslin, P. (2013, septembre 27). *Quand l'ado flirte avec l'interdit...* Récupéré sur Ouest France: <https://www.ouest-france.fr/quand-lado-flirte-avec-linterdit-621608>
- Coslin, P. G. (2003). *Les conduites à risque à l'adolescence*. Paris: Armand Colin Editeur.

- Coutarel, F., Caroly, S., Vézina, N. & Daniellou, F. (2015). Marge de manœuvre situationnelle et pouvoir d'agir : des concepts à l'intervention ergonomique. *Le travail humain*, vol. 78(1), 9-29. doi:10.3917/th.781.0009.
- Courtois, R. (2011). *Les conduites à risques à l'adolescence*. Paris: Dunod.
- Dictionnaire juridique. (2017). *Le dictionnaire juridique du droit français*. Récupéré sur Dictionnaire juridique: <http://dictionnaire-juridique.jurimodel.com/Licencierement.html>
- Education sociale. (2019). Récupéré sur Haute Ecole de Travail Social Fribourg: <http://www.hets-fr.ch/fr/formation-initiale/bachelor/education-sociale>
- Ehrenström, P. (2017, juin 13). *L'avertissement : quand doit-on adresser un avertissement*. Récupéré sur Weka: <https://www.weka.ch/fr/ressources-humaines/newsletter-droit-du-travail.html>
- Euréal. (2010). *Réaliser un entretien semi-directif*. Récupéré sur Euréal: <https://eureval.wordpress.com/les-outils-de-levaluation/la-boite-a-outils-de-levaluation/>
- Filliozat, I. (2017). *"On ne se comprend plus"*. Paris: JC Lattès.
- Gaberan, P. (2007). *La relation éducative*. Toulouse: Erès.
- Galichet, F. (2011). *Règle et loi*. Strasbourg.
- Graines de Paix. (2009). *vivre-ensemble/bien-vivre ensemble*. Récupéré sur Graines de Paix, solutions éducatives pour la paix sociétale: https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources-de-paix/dictionnaire-education-paix/vivre_ensemble_bien_vivre_ensemble
- Graines de paix. (2019). *Sanction éducative*. Récupéré sur Graines de paix, solutions éducatives pour la paix sociétale: https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources-de-paix/dictionnaire-education-paix/sanction_educative
- Hans, D. (2008). Limites, transgression et rapport au savoir à l'adolescence. *Nouvelle revue de psychologie*, 5(1), 157-168. doi:10.3917/nrp.005.0157.
- Histophilo. (2010, mars 9). *Libre arbitre*. Récupéré sur Histophilo: http://histophilo.com/libre_arbitre.php
- La ponctualité chez les adolescents*. (2019, juin 28). Récupéré sur Ressources documentaires partagées: <https://www.sociodoc.fr/educateur-specialise/autre/la-ponctualite-chez-les-adolescents>
- La posture éducative - Punition, Sanction, Autorité & Cadre*. (2018, août 6). Récupéré sur Second souffle: <https://www.secondsouffle.me/2018/08/la-posture-educative/>
- Libois, J., & Boesch, K. S. (2017). *Analyse de l'activité en travail social*. Genève: les.
- Maheu, E. (2017). *Sanctionner sans punir, dire les règles pour vivre ensemble*. Lyon: Chronique sociale.
- Maltini, M. (2020). *La discipline positive suisse romande*. Récupéré sur Une éducation respectueuse de l'enfant basée sur la bienveillance et la fermeté: <http://www.disciplinepositive.ch/#presentationdetail>
- Mant, A. (2019). *Autorité et sanction*. Récupéré sur Eduka: <http://eduka.free.fr/eps/autoriteetsanction.html>
- Maulini, O. (2010). *Travail, travail prescrit, travail réel*. Lausanne: FORDIF.

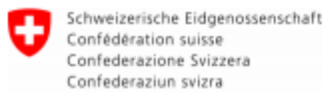
- Métiers*. (2019). Récupéré sur Service d'Information sur les Etudes et les Professions: <http://metiers.siep.be/metier/educateur-educatrice/>
- Mirimanoff, J. (2013). *Médiation et jeunesse : mineurs et médiations familiales, scolaires et pénales en pays francophones*. Bruxelles: Larcier.
- Monitoring suisse des addictions*. (2019). Récupéré sur Cannabis: <https://www.suchtmonitoring.ch/fr/4.html>
- Moreillon, M. F. (2017, mars 2). *Avertissement, mode d'emploi*. Récupéré sur Droit actif: <https://droitactif.ch/lecture.php?article=4906>
- Nanchen, M. (2002). *Ce qui fait grandir l'enfant : Affectif et normatif : les deux axes de l'éducation*. Saint-Maurice: Editions Saint-Augustin.
- Office fédéral de la santé publique. (2020, avril 8). *Consommation de cannabis : faits et chiffres*. Récupéré sur Office fédéral de la santé publique : <https://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/zahlen-und-statistiken/zahlen-fakten-zu-sucht/zahlen-fakten-cannabis.html>
- Office fédéral de la santé publique (2017, octobre 13). *Consommation de drogues illégales en Suisse en 2016*. Récupéré sur Office fédéral de la santé publique OFSP: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/criminalite-droit-penal/police/substances-stupefiantes.html>
- Perchec, C. & Claes, M. (2012). Que peuvent faire les parents pour promouvoir l'ajustement psychosocial de l'adolescent ?. *Enfance*, 3(3), 329-344. doi:10.4074/S0013754512003072.
- Réaliser un entretien semi-directif*. (2010). Récupéré sur Euréval: https://eureval.files.wordpress.com/2014/12/ft_entretien.pdf
- Rogers, C. (2015). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris: ESF Editeur ; 19e édition.
- Salomé, J. (2017). *Sanctions et punitions*. Récupéré sur Pedagogopsy: <http://pedagogopsy.eu/salome4.html>
- Sanction éducative*. (s.d.). Récupéré sur Graines de paix: https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources-de-paix/dictionnaire-paix-education/sanction_educative
- Schwab, P.-N. (2016, mai 19). *Focus groupe vs. entretiens : avantages et inconvénients*. Récupéré sur Into the minds: <https://www.intotheminds.com/blog/focus-groups-vs-entretiens-avantages-et-inconvenients/>
- Stop Alcool. (2011). Récupéré sur Stop-alcool: <https://www.stop-alcool.ch/fr/l-alcool-en-general-2/la-consommation-d-alcool/le-binge-drinking>
- Tourev, P. (2020, mars). *Libre arbitre*. Récupéré sur Tourev: http://tourev.celeonet.fr/Dictionnaire/Libre_arbitre.htm
- Trémintin, J. (2009, février 26). *Le sens de la sanction dans l'action éducative*. Récupéré sur Lien social: <https://www.lien-social.com/Le-sens-de-la-sanction-dans-l-action-educative>
- Wacquez, J. (2004). *Les fondamentaux : le noyau dur du métier d'éducateur*.

Wacquez, J. (2013, mai 25). *Analyse et positionnement professionnel*. Récupéré sur Yuri Didion:
<https://yurididion.wordpress.com/2013/05/25/analyse-et-positionnement-professionnel/>

Zimmermann, G. B. (2017). Conduites à risque à l'adolescence: manifestations typiques de construction de l'identité ? 239-261. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2017-2-page-239.htm>

Annexes

Annexe 1 : Document de l'Office fédéral de la santé publique



Département fédéral de l'intérieur DFI
Office fédéral de la santé publique OFSP

Fiche d'information

Consommation de drogues illégales en Suisse en 2016

Le cannabis reste la substance illégale la plus fréquemment consommée en Suisse. En 2016, 7,3 % de la population suisse de 15 ans ou plus a consommé du cannabis au moins une fois durant les 12 mois ayant précédé l'enquête. Durant cette même période, moins de 1 % de la population a consommé de la cocaïne (0,7 %) ou de l'héroïne (< 0,1 %). La consommation d'autres substances illégales (p. ex., ecstasy, speed) est également inférieure à 1 %. Ce type de consommation concerne plus les hommes que les femmes, et est plus répandu chez les adolescents et les jeunes adultes que dans la population en général. Depuis 2011 la prévalence durant les 12 derniers mois s'est relativement stabilisée..

Les informations de prévalence sont des indications personnelles recueillies lors de l'enquête téléphonique. Elles ont généralement tendance à sous-estimer la prévalence « réelle » dans la population.

CONSOMMATION DE CANNABIS	
Prévalence au cours de la vie	33,8 % de la population suisse de 15 ans ou plus a consommé du cannabis au moins une fois dans sa vie (hommes : 38,99 % ; femmes : 29 %). Depuis 2011, la prévalence durant la vie a augmenté.
Prévalence durant les 12 derniers mois	7,3 % de la population suisse de 15 ans ou plus a consommé du cannabis au moins une fois durant les 12 derniers mois (hommes : 9,6 % ; femmes : 5,1 %). Depuis 2011, la prévalence durant les 12 derniers mois est également en augmentation.
Différences selon l'âge lors de la consommation de cannabis (durant les 12 derniers mois)	Chez les 15-24 ans, 22 % environ ont consommé du cannabis au moins une fois durant les 12 derniers mois. Au-delà de cette tranche d'âge, les prévalences ne cessent de reculer. On sait que les jeunes sont les plus grands consommateurs de cannabis ; le phénomène est resté stable depuis 2011. La consommation n'a pas augmenté non plus dans les groupes d'âge les plus jeunes depuis 2011, et a même reculé chez les 15-19 ans. Par contre, la consommation semble avoir augmenté notamment chez les 25-34 ans.
Différences sociodémographiques concernant la consommation de cannabis	Le cannabis est consommé plus souvent dans les zones urbaines (prévalence de 8,7 %) que dans les zones rurales (6,1 %). La consommation de cannabis varie fortement selon le niveau de formation et la situation professionnelle, certains effets liés à l'âge jouant un rôle important. Ainsi, les personnes en formation consomment plus



(durant les 12 derniers mois)	souvent du cannabis que les personnes exerçant une activité lucrative ou les retraités.
CONSOMMATION DE COCAÏNE	
Prévalence au cours de la vie	4,2 % de la population suisse de 15 ans ou plus a consommé de la cocaïne au moins une fois dans sa vie (hommes : 6,2 % ; femmes : 2,4 %). Globalement, ce taux a augmenté depuis 2011 mais s'est toutefois stabilisé par rapport à 2014 et 2015.
Prévalence durant les 12 derniers mois	Comme dans les années 2011 à 2015, environ 0,5 % de la population suisse de 15 ans ou plus a consommé de la cocaïne au moins une fois durant les 12 derniers mois (hommes : 1,1 % ; femmes : 0,3 %). La consommation de cocaïne est restée stable depuis 2011
CONSOMMATION D'HÉROÏNE	
Prévalence au cours de la vie	0,7 % de la population suisse de 15 ans ou plus a consommé de l'héroïne au moins une fois dans sa vie (hommes : 1,0 % ; femmes : 0,4 %). Cette prévalence est restée relativement stable depuis 2011, et a même légèrement reculé.
CONSOMMATION D'AUTRES DROGUES	
Prévalence de la consommation d'autres drogues (c.-à-d. autres que le cannabis, l'héroïne et la cocaïne) durant les 12 derniers mois	Parmi les autres drogues, la population suisse de 15 ans ou plus consomme le plus souvent du LSD, du speed, de l'ecstasy et des poppers (0,2 % de la population durant les 12 derniers mois pour chaque produit).
CONSOMMATION DE SUBSTANCES MULTIPLES	
Cannabis et alcool (15 à 29 ans)	30,1 % des personnes qui ne consomment pas de cannabis présentent une consommation d'alcool à risque. Les individus qui consomment du cannabis au moins une fois par semaine courent un risque deux fois plus élevé de présenter une consommation d'alcool à risque (71,1 %).
Cannabis et tabac (15 à 29 ans)	Parmi les individus qui ne consomment pas de cannabis, 18,1 % fument quotidiennement. La part des fumeurs quotidiens augmente à 67,2 % en cas de consommation de cannabis peu élevée alors que si la consommation de cannabis est élevée (au moins une fois par semaine), cette part recule à 41,2 %.

Annexe 2 : la grille d'entretien avec les deux hypothèses

Hypothèses	Questions majeures	Questions de relance	Qu'est-ce que je veux vérifier ?
1. L'éducateur s'octroie une marge de manœuvre dans l'application de la sanction suite à une transgression de la règle institutionnelle de la part d'un jeune.	1. Appliquez-vous les règles institutionnelles à la lettre ou avez-vous une marge de manœuvre ? 2. Quels sont les critères pour une marge de manœuvre ? 3. Quelles sont vos limites lorsque vous vous octroyez une marge de manœuvre ? 4. Etes-vous d'accord avec les sanctions et punitions imposées par l'institution ? 5. Si vous vous octroyez une marge de manœuvre, est-ce que cela a des conséquences pour vous ?	1. Quand est-ce que vous vous octroyez une marge de manœuvre ? (Exemple si possible) 2. Est-ce que vous appliquez les sanctions institutionnelles dans tous les cas de figure ? 3. Quelles sont les conséquences si vous transgressez une règle institutionnelle ? 4. Cela dépend-il du jeune ? De la relation que vous avez avec lui ? 5. Prenez-vous en compte les circonstances du jeune ? 6. L'institution vous laisse-t-elle une marge de manœuvre ? 7. Comment agissez-vous lorsque vous avez une bonne relation avec un jeune mais que ce dernier transgresse une règle institutionnelle ? 8. Pouvez-vous être renvoyé ?	La marge de manœuvre que s'octroient les éducateurs. Les cas de figure dans lesquels une marge de manœuvre est octroyée. La place de l'institution dans la marge de manœuvre que s'octroie un éducateur. Les conséquences d'une transgression de la règle institutionnelle de la part d'un éducateur. L'influence ou non d'une bonne relation éducateur – jeune.

		Sanctionné ? Pouvez-vous expliquer les sanctions institutionnelles pour les éducateurs ? 9. Regrettez-vous parfois les sanctions que vous imposez aux jeunes ? Pourquoi ?	
2. L'éducateur intègre la transgression de la règle institutionnelle ainsi que sa sanction dans le processus éducatif.	1. Comment expliquez-vous le cadre ? La sanction ? Les conséquences au jeune lors d'une transgression ? 2. Comment intégrez-vous la sanction et la transgression dans le processus éducatif ? 3. Quelle est la meilleure manière, selon vous, de faire comprendre au jeune son erreur ?	1. Avez-vous une définition de la sanction et de la punition ? 2. Punissez-vous ou sanctionnez-vous dans tous les cas de figure ?	La différence entre sanction et punition pour un éducateur.

Annexe 3 : le schéma d'aide à la problématique du Travail de Bachelor

