

Table des matières

1. Introduction	1
2. Problématique, questions de recherche et objectifs.....	3
2.1. Problématique	3
2.2. Question de recherche	4
2.3. Objectifs.....	4
2.3.1. Objectifs de recherche	4
2.3.2. Objectifs professionnels	4
2.3.3. Objectifs personnels	5
2.4. Hypothèses.....	5
3. Cadre théorique	6
3.1. L'autorité	6
3.1.1. Faire autorité c'est « autoriser »	7
3.1.2. Pouvoir ou autorité ?, un terme commun pour deux sens distincts.....	8
3.1.3. La figure d'autorité	9
3.1.4. Le charisme et le cadre : conditions pour faire figure d'autorité.....	11
3.1.5. Et l'autoritarisme ?	13
3.1.6. L'expérience de Milgram	13
3.1.7. L'autorité et son besoin de justification	14
3.1.8. Les parents face à l'autorité : Influence sur le Travail Social	15
3.2. La résistance, d'où vient-elle ?	15
3.2.1. Le rejet de la société amène à la résistance	16
3.2.2. L'individualisation : une pression sur la jeunesse	18
3.3. L'autorité est-elle genrée ?	19
4. La méthodologie	21
4.1. Méthode de recherche.....	21
4.2. Population	21
4.3. L'institution et ses différents secteurs d'activités.....	22
4.4. Echantillon.....	23
5. Analyse de données.....	25
5.1. Contexte institutionnel.....	26

5.2. La figure d'autorité	28
5.2.1. Niveau relationnel	28
5.2.2. Niveau institutionnel	31
5.2.3. Cadre et sanction	33
5.2.4. Pratique différentes	40
5.2.5. Les valeurs, pierre angulaire de la figure d'autorité	42
5.3. Résistance	43
5.3.1. Causes	44
5.3.2. Types de résistance	46
5.3.3. Faire figure d'autorité face à la résistance	48
6. Synthèse	53
6.1. Interprétation de recherche	53
6.1.1. Vérification de l'hypothèse I	53
6.1.2. Vérification de l'hypothèse II	55
6.1.3. Vérification de l'hypothèse III	57
6.2. Question de recherche	58
6.3. Pistes d'actions	59
7. Conclusion	61
7.1. Bilan de recherche	61
7.1.1. Limites et biais de la recherche	61
7.1.2. Ce que j'effectuerais autrement	62
7.1.3. Perspectives	62
7.2. Bilan personnel et professionnel	62
7.2.1. Ce que j'ai appris	62
7.2.2. Comment utiliser ce travail ?	63
8. Bibliographie	64
9. Annexe	1

Table des illustrations

Figure 1 : Schéma système Orif	25
Figure 2 : Tableau : influence des ES sur l'émergence d'une résistance	54
Figure 3 : Tableau récapitulatif des types de posture d'autorité	58

1. Introduction

Effectuer un choix de thématique pour un travail de Bachelor n'est pas anodin. En voyant ce travail comme une sorte de spécialisation dans un domaine du Travail Social, comment déterminer le sujet sur lequel je vais effectuer des recherches approfondies et que je vais inscrire dans mon curriculum vitae. En effet, je pense que le sujet de mon TB va me suivre lors de mes futures recherches de places de travail. Le travail social étant vaste et mon futur diplôme d'éducateur me permettant de travailler avec une large palette d'institutions et de populations, j'ai cherché un sujet à la fois intéressant pour moi et pour la population avec qui je vise de m'engager. Cela me permettra de cibler une future place dans une institution et de compléter intelligemment ma carte de visite.

Ce choix m'obligeait à me poser des questions auxquelles je n'avais pas pris le temps de répondre auparavant. Pourquoi ai-je envie d'exercer ce métier, et avec quelle population ? Quelles caractéristiques de l'éducateur je souhaite développer ? Quels sujets m'intéresseront dans ma pratique ? Répondre à ces questions m'a permis de souligner quelques thèmes qui me tenaient à cœur et me semblaient pertinents tels que la professionnalité éducative, la population des jeunes et des adolescents, ou encore ma relation avec les bénéficiaires.

1.1. Choix de la thématique

Lors de ma première formation pratique (FP1 – Sainte Agnès, une institution accueillant des enfants en difficultés scolaires), j'ai été confronté plusieurs fois à des situations où les éducateurs et éducatrices usaient de leur force ou de contention. Elles me semblaient toujours être utilisées de manière adéquate, sans brutalité ni méchanceté. Lorsque l'enfant commençait à dépasser les limites ou ne voulait pas obéir, il était fréquent que nous l'amenions « de force », ou plus exactement sous la contrainte, dans sa chambre afin de le sanctionner ou le calmer. Mes collègues ne l'utilisaient pas par mauvaise volonté, mais bien parce que dans la prise en charge de l'enfant les solutions leur manquaient.

Au final, cette pratique ne m'a pas foncièrement choqué, mais m'a beaucoup questionné. En effet, je travaillais avec une population relativement jeune (entre 7 et 14 ans) qui ne pouvait rivaliser physiquement avec l'équipe éducative. Cependant, je me suis imaginé des situations similaires en présence d'une population adolescente capable de résister physiquement aux professionnel·le·s. La stratégie éducative de contrainte éducative deviendrait-elle alors inappropriée voire inefficace ? Par conséquent, je me suis posé ces questions : dans la même situation avec une population plus âgée, comment aurions-nous agi ? Comment aurions-nous pu faire pour être entendu ? Quelles sont les autres solutions ?

La notion de l'autorité est bien évidemment au centre de ces questionnements. Il serait intéressant de savoir : si nous étions suffisamment autoritaires, les enfants seraient-ils moins résistant·e·s et par conséquent, n'aurions-nous plus besoin d'utiliser la force ? Est-ce le manque de d'outils ou de solutions qui nous pousse à agir par la contrainte physique ? Comment faire preuve d'autorité ?

Ce thème de l'autorité me touche également sous un autre angle. A 15 ans, j'ai commencé l'arbitrage en basketball. Dans ma formation d'arbitre, les expert·e·s nous rappelaient constamment que nous devions faire preuve d'autorité sans être « méchants ». Elles et ils nous disaient également que si nous montrions de l'assurance face à nos choix, les équipes respecteraient mieux nos décisions. Pourtant, notre statut d'arbitre nous donne du pouvoir sur le déroulement du match et sur les joueurs ou les joueuses. Par ailleurs, en basketball, les arbitres ont la possibilité de sanctionner les comportements des joueurs et joueuses, mais aussi celui des coachs en cas d'attitude irrespectueuse. Ici, nous pouvons effectuer un lien avec le statut de l'éducateur ou éducatrice qui a également la possibilité de sanctionner un·e jeune qui lui manque de respect ou qui montre un comportement déviant par rapport à la règle mise en place. Cependant, comme pour l'arbitre, il n'est pas suffisant de sanctionner pour être respecté.

Par la suite, j'ai continué à grimper les échelons de l'arbitrage jusqu'à devenir arbitre national. À ce stade, le simple fait de se montrer sûr·e de soi ne suffit plus. Les joueurs et joueuses, adultes, ne sont plus directement impressionné·e·s par les arbitres et contestent une partie de nos choix sur le terrain. Dans mes évaluations (nous sommes observé·e·s et évalué·e·s par des expert·e·s durant la plupart des matchs), plusieurs pistes de travail m'ont été proposées afin d'être moins remis en question. Ce qu'on appelle le « bodylanguage », littéralement traduit par « langage corporel », devient très important. Sans m'en rendre compte, mon corps (visage, yeux, positionnement des épaules, assurance dans la voix) transmet énormément de signaux aux personnes qui m'entourent. Et je dois travailler sur cet élément afin de masquer mes probables incertitudes, mon stress ou encore ma peur. Les expert·e·s m'ont également conseillé d'accepter et d'encourager la discussion. Lorsqu'une personne semble mécontente, il faudrait pouvoir entrer en relation avec elle dans le but de comprendre ce qu'elle pense mais aussi pour qu'elle puisse s'exprimer. L'objectif de tout cela, est que le match se déroule dans de bonnes conditions et que les arbitres et leurs décisions soient respecté·e·s.

Tous les apprentissages et conseils que j'ai reçus en arbitrage permettent de faire des liens avec le travail éducatif et la présence que devraient avoir les professionnel·le·s au sein d'une institution. La posture, la communication, la hiérarchie ou encore leurs pouvoirs sont semblables au rôle de l'arbitre. Selon Prairat, le « bodylanguage » cité ci-dessus pourrait être un élément important pour les professionnel·le·s qui représentent l'autorité : « *Quant à la communication verbale et non verbale (regards, gestes, position dans l'espace, déplacements et distance ...), nos recherches montrent après d'autres qu'elle joue un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité.* » (Prairat, 2010, p. 128). De ce fait, j'aimerais approfondir cette question de l'autorité et de la manière de faire figure d'autorité face à des personnes résistantes. Néanmoins, je suis aussi conscient que le rôle d'un·e arbitre n'est pas totalement le même que celui des professionnel·le·s du travail social notamment dans la pédagogie ou l'importance de la relation¹. Mon expérience dans l'arbitrage sera surtout intéressante pour observer les liens que je peux effectuer avec le travail éducatif.

¹ Cette question est plus approfondie dans le point « 5.2. La figure d'autorité »

2. Problématique, questions de recherche et objectifs

2.1. Problématique

Ma problématique tourne autour de cette question d'autorité et de résistance. En effet, je pense qu'il est plus facile d'être autoritaire, ou de faire figure d'autorité face à des enfants – qui vont se plier à la demande de la « grande personne » – que face à des adolescent·e·s et/ou adultes résistant·e·s. De plus, je fais l'hypothèse que l'autorité n'est pas naturelle, mais se construit dans un contexte donné. Par exemple, le cadre institutionnel ou les « pouvoirs » que l'institution donne au personnel éducatif sont déterminants dans la manière dont la ou le professionnel·le fera figure d'autorité. Il est donc intéressant d'examiner comment il est possible de faire figure d'autorité – dans le contexte dans lequel les éducateurs ou éducatrices évoluent – face à de la résistance. Je cherche également à savoir ce qui pousse les professionnel·le·s à se diriger plutôt vers une posture de *potestas* (pouvoirs, statut, autoritarisme) plutôt qu'*auctoritas*² (figure d'autorité).

Autrement dit, je me demande comment faire figure d'autorité face à de la résistance dans des institutions accueillant des adolescent·e·s ?

Après quelques lectures sur le sujet, une citation de Hannah Arendt a particulièrement attiré mon intention : « *Là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué* » (Arendt, 1995). Elle exprime exactement ce dont je souhaite parler dans mes recherches. Cette citation représente le point de départ de ma réflexion. Je souhaiterais trouver quelles stratégies ou méthodes pertinentes les éducateurs et les éducatrices peuvent appliquer afin qu'elles ou ils ne soient pas obligé d'utiliser la force ou la contrainte physique.

Avec du recul, je remarque que j'ai vécu plusieurs situations durant mes stages où je n'ai pas réussi à faire figure d'autorité face à un·e jeune en situation de résistance. Ce n'est que très rarement que j'ai utilisé la contrainte physique, quand j'étais dépassé par les événements, mais je me rends compte que j'aurais pu agir différemment. Quelle aurait-été la stratégie adéquate ? Je suis conscient qu'il me manque des connaissances pour réussir à travailler avec de la résistance et avec cette population. La position de professionnel en formation que j'avais n'était peut-être pas aidante pour représenter une figure d'autorité crédible, et c'est peut-être l'un des éléments déclencheurs de la contrainte physique exercée. Mais là se pose une question différente, celle du statut.

² Développé dans le point « 3.1.2. Pouvoir ou autorité ?, un terme commun pour deux sens distincts »

2.2. *Question de recherche*

Par la suite, je me suis posé un certain nombre de questions, notamment sur cet aspect de pouvoir que l'institution peut nous attribuer ou non. Comment l'autorité varie-t-elle en fonction du statut (stagiaire, éducateur ou éducatrice, membre de direction, arbitre, etc.) et du pouvoir (punitions, sanctions, influence sur la vie d'autrui) ?

- Comment agir face aux jeunes qui résistent ? Que penser de l'utilisation de la force et de la contrainte physique ?
- Les pouvoirs de sanction de l'éducateur ou de l'éducatrice influencent-ils le positionnement autoritaire ?
- La figure d'autorité est-elle genrée ?
- Quelles différences y a-t-il entre une figure d'autorité symbolique, hiérarchique et physique ?
- Quelles différences y a-t-il entre autorité, autoritarisme et figure d'autorité ?
- Quelles stratégies existe-t-il pour représenter une figure d'autorité ?
- Faut-il être résistant·e pour contrer la résistance ?
- L'autorité suffit-elle à contrer toutes formes de résistances (active, passive) ?
- On dit de certaines personnes qu'elles ont une autorité naturelle. Que faut-il en penser ?

Ainsi, par conséquent, ma question de recherche serait la suivante :

En institution résidentielle, quels éléments déterminent la manière dont les professionnel·le·s de l'éducation font figure d'autorité face à une population d'adolescent·e·s ou de jeunes adultes résistants à l'autorité ?

2.3. *Objectifs*

2.3.1. **Objectifs de recherche**

Mon objectif de recherche est de savoir ce qu'est une figure d'autorité. Les auteur·e·s³ notent des différences entre l'autorité, l'autoritarisme, la figure d'autorité, etc. Pour réussir à définir la figure d'autorité il me faudra préciser ces termes. Je souhaiterais également savoir comment le contexte, le genre, la population et la résistance modifient notre positionnement en tant que professionnel.

2.3.2. **Objectifs professionnels**

Déterminer et évaluer comment construire mieux et efficacement une figure d'autorité auprès des jeunes. J'aimerais trouver des méthodes et moyens concrets afin d'appuyer la figure d'autorité que l'éducateur ou l'éducatrice incarne. Ces différentes astuces/méthodes permettraient de mieux comprendre la pratique et ainsi de pouvoir entrer en relation et faire figure dans mon futur professionnel.

³ Prairat, Guillot, Guy, Nanchen. Ces éléments seront développés dans le cadre théorique (p.6)

2.3.3. Objectifs personnels

Au niveau personnel, j'aimerais réussir à mener les entretiens, à établir des liens entre la théorie et le terrain et développer des connaissances professionnelles que je pourrais appliquer dans mes activités futures. Ce travail a comme objectif de me spécialiser sur le sujet.

2.4. Hypothèses

Après plusieurs lectures, et si le contexte, la question du genre, les pouvoirs attribués aux professionnel·le·s et la vision de l'autorité semblent influencer l'autorité et la figure d'autorité, j'avance ici trois hypothèses :

- I. Utiliser une posture d'autorité *auctoritas* permet de limiter la résistance, à contrario, une posture *potestas* augmenterait la résistance (Prairat, 2012). (Le pouvoir augmente la résistance ; l'autorité diminue la résistance)
- II. L'autorité n'est pas naturelle, elle se construit dans un contexte donné.
- III. Les éducateurs et éducatrices se basent d'avantage sur une base *potestas* qu'*auctoritas*

Les notions théoriques présentes dans les hypothèses (posture *auctoritas*, posture *potestas*, Prairat, 2012) vous seront expliquées et détaillées dans le cadre théorique ci-après.

3. Cadre théorique

La recherche théorique va se développer en plusieurs étapes. Tout d'abord, on tentera de définir l'autorité et comment elle a évolué au fil des années. Ensuite, on présentera comment construire la figure d'autorité et comment réagir face aux jeunes qui résistent. Pour ne pas mélanger les termes, on différenciera l'autorité de la figure d'autorité et de l'autoritarisme. Puis, après avoir observé des liens entre le travail des parents et la résistance des jeunes en institution, on définira cette résistance et on essayera de comprendre d'où elle pourrait provenir. Enfin, on parlera du genre et de l'autorité en essayant de définir quelle influence il peut avoir sur elle.

Dès mes premières lectures, j'ai trouvé aisément différents ouvrages, articles ou archives concernant l'autorité. Puis, après quelques recherches sur le sujet, j'ai trouvé des similitudes entre les auteur·e·s et des liens pertinents entre leurs points de vue. La difficulté de définir l'autorité et l'éducation en général se ressent particulièrement dans les écrits. Plusieurs critiques et recherches de certain·e·s auteur·e·s comme Prairat (2012) ou Guillot (2006), changent les manières de comprendre l'autorité. L'évolution de l'éducation au cours des cinquante dernières années montre à quel point la société doit sans cesse s'adapter, ce qui pourrait justifier la difficulté à trouver une définition univoque de l'autorité.

3.1. *L'autorité*

« *L'autorité ne peut se définir simplement comme une « caractéristique » possible de l'éducation, elle en est une composante essentielle.* » (Foray & Reichenbach, 2009, p. 24). Si l'autorité est une composante essentielle de l'éducation, il est important de la développer dans son ensemble, malgré ses quelques ambiguïtés. En effet, nous allons voir ci-dessous que le terme « autorité » n'est pas toujours utilisé de la même manière en fonction des personnes, des valeurs mais aussi des époques.

Le terme et ses représentations évoluent constamment. Cette évolution vient des changements apportés à notre société au cours des dernières années et qui ne cesse de modifier son système social. D'ailleurs, le système d'éducation et la vision de l'autorité en place il y a cinquante ans étaient bien différents de ceux de la « nouvelle génération », celle que nous vivons aujourd'hui. Afin de saisir les différentes représentations de l'autorité, il faut observer l'historicité de la pratique éducative. En effet, la vision de l'autorité en place il y a cinquante ans et celle que l'on observe à l'heure actuelle s'opposent l'une à l'autre. « *L'autorité consensuelle des anciens s'opposerait à celle des modernes [...]* » (Foray & Reichenbach, 2009, p. 26). Néanmoins, la définition n'est pas figée. Le terme « autorité », nous allons le voir, n'est pas univoque et évident à définir. Sa définition et son « application » évoluent et dépendent des références et des valeurs de chacun·e. Il est fort possible que la vision de l'autorité, que je qualifie de moderne aujourd'hui, ne le sera plus dans quelques années. Les éducateurs et éducatrices risquent également, dans leurs pratiques professionnelles, d'être confronté·e·s à différents points de vue et/ou manières de faire face à l'autorité. Par manque de temps, dans ce travail je ne vais pas approfondir les différences entre la vision éducative

d'autrefois et celle qui est la nôtre aujourd'hui. Toutefois, pour définir ce qu'est l'autorité aujourd'hui, il est important d'être conscient de ses évolutions et de ses changements de paradigme.

Par ailleurs, Husser (2013) nous précise que la relation d'autorité entre un éducateur ou une éducatrice et un·e bénéficiaires ne se résume pas en un affrontement entre deux personnes comme pourrait l'imaginer la conscience collective. « *Le champ éducatif offre sans doute à cet égard une illustration particulièrement vive de la difficulté à penser l'autorité en dehors du cadre d'un affrontement binaire entre prétendus adversaires de la liberté et partisans supposés de l'anarchie [...]* » (Husser, 2013, p. 15). Quand l'auteure parle des *prétendus adversaires de la liberté*, elle fait allusion à celles et ceux qui incarnent l'autorité (parents, éducateurs et éducatrices, etc.) et *les partisans supposés de l'anarchie* seraient les enfants, les jeunes qui résistent à l'autorité des parents et/ou des éducateurs et éducatrices. Il est important d'observer l'aspect constructif ou positif lié à notion d'autorité, sans quoi, le travail de l'éducateur ou l'éducatrice n'est pas justifiable. Pourtant les termes caricaturaux utilisés par Husser montrent bien la représentation que nous nous faisons de l'enfant (partisans supposés de l'anarchie) et de la figure d'autorité (prétendus adversaires de la liberté).

3.1.1. Faire autorité c'est « autoriser »

Tout d'abord, Rousseau, cité par Prairat, explique que l'autorité « *regarde plus à l'avantage de celui qui obéit qu'à l'utilité de celui qui commande* » (Rousseau, cité par Prairat, 2012, p. 11). *Celui ou celle qui commande* a moins à gagner de cette relation que *celui ou celle qui obéit* car elle ou il peut apprendre des choses, connaître ses limites et se construire grâce à cette relation. Les jeunes sont donc les premiers bénéficiaires de cette autorité. Le terme de « bénéficiaires » pourrait ainsi être compris différemment. Habituellement utilisé pour parler de personnes bénéficiant d'une aide sociale, son sens est modifié. Ici, il s'agit de parler des jeunes bénéficiaires de l'autorité que les éducateurs ou éducatrices leurs apportent, vu comme un avantage pour les adolescent·e·s. Cette autorité, elles ou ils en *bénéficient*. Elle va leur ouvrir des portes et leur donner la possibilité de tenter de nouvelles expériences. Etymologiquement, « autorité » vient du latin *auctor* qui veut dire *l'auteur* et qui est lui-même dérivé du verbe *augere* qui veut dire *augmenter*. L'autorité fait grandir, elle augmente les chances. (Prairat, 2012). Si l'autorité veut dire *augmenter*, cela confirme les dires de Rousseau et voudrait dire que les enfants ou les jeunes qui ont la chance de profiter d'une certaine autorité, auraient un avenir plus prometteur et positif que ceux ou celles qui en auraient été privé·e·s.

L'autorité a pour fonction première d'autoriser : « *Autoriser à exister, à grandir, à apprendre, à se tromper, à être reconnu et respecté dans sa dignité humaine, à créer, à aimer* » (Guillot, 2006, p. 15). Guillot montre bien, à travers cette citation, l'importance de l'autorité dans la construction de la personnalité des enfants ou des jeunes. Il cite tous les aspects indispensables pour grandir et parvenir à devenir un·e adulte sain·e de corps et d'esprit. Le travail de l'éducateur et de l'éducatrice est d'éduquer, et éduquer oblige à être parfois autoritaire pour *autoriser* (au sens de Guillot), c'est-à-dire donner la possibilité d'aller un peu plus loin dans son existence, dans la découverte de soi. Cette notion est un élément important de l'autorité.

3.1.2. Pouvoir ou autorité ?, un terme commun pour deux sens distincts

Prairat permet de faire une première distinction entre *potestas* (pouvoir) et *auctoritas* (autorité) : « *La potestas est le pouvoir fondé sur la fonction, le grade ou le statut. C'est le pouvoir légal, accordé par les instances supérieures de la société (militaire, judiciaire, scolaire, ...) à certains acteurs. [...] Le professeur est investi d'une potestas, c'est-à-dire d'un pouvoir légalement reconnu pour exercer sa tâche d'enseignement ; il a notamment le droit de sanctionner un élève si le besoin s'en fait sentir. L'auctoritas n'est pas l'objet d'une attribution officielle. On n'investit pas quelqu'un d'une auctoritas car elle est de l'ordre de l'influence, de l'ascendant, du crédit. Elle n'est pas fondée sur la puissance légale de contraindre mais sur l'attestation d'une forme de supériorité. L'autorité, au sens d'auctoritas, est l'art d'obtenir l'adhésion sans le recours à la menace ou à la contrainte.* » (Prairat, 2012, p. 14).

Cette citation met bien en évidence la base de la différence entre le pouvoir (*potestas*) et la figure d'autorité (*auctoritas*). Prairat relève que faire figure d'autorité ne peut pas être une attribution officielle, donnée par une instance. En effet, quand on parle de figure d'autorité, on parle d'influence, d'ascendant et de crédit. Nous ne pouvons pas la donner à quelqu'un, elle ou il doit la construire, en relation avec les personnes avec qui elle ou il travaille. Prairat nous dit que c'est l'art d'obtenir l'adhésion sans le recours à la menace ou à la contrainte. Les jeunes veulent vous suivre et vous écouter parce que vous leur avez donné cette envie. Faire figure d'autorité n'est donc pas posséder un statut qui nous permet de punir, c'est réussir à représenter cette autorité et obtenir l'adhésion des personnes concernées.

Selon Guy (2012), le terme d'autorité est pourtant confondu avec celui de pouvoir et par conséquent, il a souvent les relents négatifs du pouvoir. Le pouvoir sert à diriger tandis que l'autorité (*auctoritas*) sert à être un·e référent·e. Le but des éducateurs et éducatrices ne sera pas de jouir des bénéfices qu'elles ou ils obtiennent par le fait même d'avoir l'autorité sur quelqu'un, mais de donner la possibilité aux jeunes de devenir autonomes. Afin d'atteindre ce but, il faut que ces dernières et ces derniers intègrent les règles et puissent y trouver un sens. Parallèlement, Guy nous dit, au sujet de l'autorité des parents « [...] qu'ils s'en servent en étant assez créatifs pour ne pas en faire n'importe quoi au nom de cette autorité [sic] [...] » (Guy, 2012, p. 86). Ici, nous comprenons que les parents s'aident de l'autorité « légitime » (autrement dit, la *potestas* accordée par leur statut) qu'elles et ils ont, sans tomber dans l'utilisation abusive de pouvoirs justifiés par leur statut et leur possession de l'autorité. Ceci est parfaitement applicable aux éducateurs et éducatrices. Du reste, l'autonomie chez les enfants vivant chez leurs parents sera possible dès lors où les enfants auront intégré et donné un sens aux règles. L'inverse amène le besoin de s'opposer aux injonctions insensées de ceux qui possèdent l'autorité.

Pour Prairat (2012), « avoir les pouvoirs » est égal à « avoir autorité sur » (en terme de décisions) tandis que l'autorité serait à comprendre dans le sens de « faire figure d'autorité ». Un éducateur ou une éducatrice est investie malgré lui ou elle d'une *potestas*. Effectivement, elle ou il peut sanctionner un·e jeune si la situation le justifie car son statut lui donne ces pouvoirs. Néanmoins, elle ou il peut également faire figure d'autorité (*auctoritas*) en étant une référence, un exemple ou une personne ressource pour un·e jeune. Par conséquent, le consentement peut être obtenu sans avoir recours au pouvoir. Pour faire figure d'autorité, il faut une adhésion de la personne avec qui l'on travaille. Nous retrouvons également cette notion chez Ancibure & Galan-Ancibure. « //

ne suffit pas d'instituer une autorité pour qu'elle soit légitime. Il faut encore que de cette autorité émane quelque chose qui la fasse être respectée. » (Ancibure & Galan-Ancibure, 2011, p. XI). Selon ces auteur·e·s, mais également selon Prairat, pour faire figure d'autorité, il faut que les personnes en face respectent et légitiment notre autorité au-delà du statut. Pour arriver à cela, elle ne peut prendre la forme de la contrainte et/ou de la soumission.

Lier *potestas* et *auctoritas* est possible, mais il est nécessaire de construire la figure d'autorité car le statut ne donne pas la légitimité à l'autorité.

Selon Arendt l'autorité « *est incompatible avec la persuasion [...] qui opère par un processus d'argumentation* ». (Arendt, 1995, p. 142). C'est-à-dire qu'à partir du moment où les professionnel·le·s argumentent, elles ou ils ne se trouvent plus dans l'autorité mais dans la persuasion. Et d'après l'auteure, la persuasion ne fait pas partie de l'autorité. En fait, persuasion et contrainte sont deux faces d'un même mouvement : de l'éducateur ou l'éducatrice vers l'individu, alors que le mouvement devrait être inverse. « *S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par la force et à la persuasion par arguments* » (Arendt, 1995, p. 142). L'auteure oppose l'autorité à l'argumentation. En effet, comme le soulignait Prairat ci-dessus, faire figure d'autorité c'est « *l'art de d'obtenir l'adhésion sans le recours à la contrainte* » (Prairat, 2012, p. 14). Et la contrainte se fait également par arguments. C'est pourquoi Arendt définit l'autorité sans la persuasion par arguments. Pour ce qui est de la contrainte par la force, suite à la définition de l'autorité définie dans ce travail, il est clair que ce n'est pas de l'autorité au sens d'*auctoritas* où nous sommes très loin de la création d'alliance.

A la suite de Prairat, Ancibure, Galan-Ancibure, Guy et Arendt, pour faire figure d'autorité, il ne faudrait pas avoir besoin d'utiliser les pouvoirs attribués par la fonction et ne pas persuader en argumentant. L'autorité dépasse ce cadre formel, elle n'est pas octroyée de l'extérieur par un statut, mais elle émane de l'individu lui-même. Elle se résume donc à de l'influence : « *Ni contrainte, ni persuasion, l'autorité est de l'ordre de l'influence* ». (Prairat, 2012, pp. 14-15). Malgré cette conclusion, l'éducateur ou l'éducatrice utilise – dans certaines situations – des sanctions/punitions sans pour autant être inadéquat·e·s. Mettre une sanction voudrait-il dire que la ou le professionnel·le ne se trouve pas ou plus dans une posture d'autorité (*auctoritas*) mais dans une *potestas* ? En conséquence, comment faire pour poser un cadre ? Est-ce négliger son travail que de ne pas toujours faire figure d'autorité (au sens des auteur·e·s) ? Nanchen y répond partiellement en proposant une éducation autour des deux axes : normatif et affectif, qui se rapprochent de *potestas* et *auctoritas*. « *Le normatif, sans le contrepoids de l'affectifs, s'apparente au dressage et ne prépare pas à l'exercice de la liberté. Quant à l'affectif, sans celui du normatif, il a tendance à se déconnecter de la réalité et conduit à des dérives qui ne permettent plus d'atteindre les buts de l'éducation.* » (Nanchen, 2002, p. 97). Il est donc essentiel de pouvoir jongler entre les deux et par conséquent de parfois définir le cadre et poser des sanctions.

3.1.3. La figure d'autorité

Au vu de ce qui a été exprimé précédemment, on peut traduire le pouvoir par « avoir l'autorité sur ... (*potestas*) » et l'autorité par « faire figure d'autorité (*auctoritas*) ». Fort est de constater qu'il est possible de faire figure d'autorité sans avoir le pouvoir attribué (*potestas*). Ci-

dessus, on était arrivé à la conclusion que l'autorité se résumait à de l'influence. Pour compléter, Prairat mentionne que l'autorité de l'éducateur ou de l'éducatrice n'est pas comparable à celle du leader ou de l'arbitre. L'éducateur ou l'éducatrice doit devenir la personne de référence.

« *L'éducateur, contrairement à l'arbitre, est intéressé par le résultat. Son autorité n'est pas celle du leader car il y a dans celle-ci quelque chose qui est de l'ordre de l'emprise [donc de la potestas]. [...] Celle de l'éducateur est à la fois une invitation et une aide pour entrer dans la culture et venir inscrire sa marque dans le monde. Aussi, prend-elle la forme de la référence. Elle est ce à quoi le nouveau venu se réfère pour pouvoir se situer et s'orienter* » (Prairat, 2012, p. 18). Quand l'auteur parle *d'invitation*, on peut faire un lien avec la notion *d'autorisation* abordée par Guillot (2006). Autoriser au sens de Guillot, c'est inviter à prendre un chemin encore inconnu et/ou interdit. Il disait « *autoriser à exister* » (Guillot, 2006, p. 15), c'est-à-dire *l'inviter à exister*, lui donner le droit et la possibilité et l'encourager à le faire. A noter ici la différence entre l'arbitre et l'éducateur ou éducatrice : l'un·e est intéressé·e par le résultat de son travail, de la relation qu'elle ou il a construit·e avec autrui et les bénéfices qu'elle ou il aura pu en retirer, alors que l'arbitre ne se soucie guère de cela et souhaite juste que le match soit en conformité avec les règles établies.

Prairat note également la différence entre la référence et le modèle. « *Ce n'est pas l'autorité du modèle qui, par sa perfection, appelle la copie et l'imitation et engage finalement à s'effacer mais celle d'une instance qui, à terme, renvoie le sujet à lui-même. Il en est ainsi de ce que l'on appelle un ouvrage de référence [...] qui ne nous fait jamais l'économie d'une pensée personnelle.* » (Prairat, 2012, p. 18). L'importance d'être une référence et non un modèle est essentielle car elle demande au sujet de réfléchir lui-même. Le but n'est pas qu'elle ou il devienne une copie conforme du modèle, mais bien qu'elle ou il se construise, avec si besoin l'aide de quelqu'un comme personne de référence.

Au final, faire figure d'autorité correspond à représenter l'autorité pour les jeunes. « *Personne ne peut prétendre incarner l'Autorité : « C'est en imposteur que se présenter pour y suppléer le Législateur (celui qui prétend ériger la Loi). Mais non pas la Loi elle-même, non plus que celui qui s'en autorise. L'autorité [ou la figure d'autorité] est établie sous condition d'accepter d'en être seulement le « représentant de l'autorité, de l'Autre. » [...] »* (Ancibure & Galan-Ancibure, 2011, p. 51). Les professionnel·le·s seraient donc les humbles représentant·e·s de l'Autorité et donc des figures d'autorité, ce qui ne porte pas préjudice au respect qui leur est dû et à l'influence qu'elles et ils peuvent avoir. Les auteur·e·s notent clairement la différence entre *incarner* et *représenter*. Un éducateur ou une éducatrice sera respecté·e et honnête (pour reprendre les termes de la citation) uniquement si elle ou il accepte de représenter l'autorité et non de l'incarner. De ce statut, elle ou il ne sera pas vu comme *celui qui a érigé la loi* mais comme *celui qui applique symboliquement la loi*. Cela permet également aux bénéficiaires de dissocier la loi et les professionnel·le·s qui travaillent avec eux.

Pour conclure, nous pouvons définir un profil idéal des éducateurs et éducatrices. Elles ou ils ne seraient que représentant·e·s de l'autorité et non son incarnation (Ancibure & Galan-Ancibure, 2011). Elles et ils n'useraient pas des pouvoirs liés à leur fonction ou statut (Arendt, 1995 ; Guy, 2012 ; Prairat, 2012). Elles et ils ne tenteraient pas de convaincre avec des arguments (Arendt, 1995) et seraient une référence – telle que nous l'avons vu ci-dessus – et non une idole pour les jeunes

(Prairat, 2012). La figure d'autorité serait ce à quoi les bénéficiaires se réfèrent pour réussir à se situer et s'orienter, à grandir, sans économie de réflexions.

3.1.4. Le charisme et le cadre : conditions pour faire figure d'autorité

Que faut-il pour exercer une autorité au sens d'*auctoritas* ? D'après Prairat, l'éducateur ou l'éducatrice n'est pas un modèle, mais un « *ouvrage de référence, [...] dans lequel nous puisons des idées et des orientations* ». (Prairat, 2012, p. 19). Elle ou il doit être influent·e, sans argumenter. Elle ou il ne ressemble pas à un leader ou un·e arbitre car elle ou il est intéressé·e par les progrès des jeunes et n'a aucune emprise sur les personnes. D'après Rivolier (2009), le charisme serait un des éléments important que les professionnel·le·s peuvent privilégier pour avoir cette influence et devenir une référence. Le charisme, selon elle, suppose un système de croyances en la légitimité de l'autorité de l'éducateur ou éducatrice. « *Le charisme est la qualité d'une personne qui a le don de plaire, de s'imposer.* » (Petit Robert, 2017). Nous avons vu plus haut que *l'auctoritas* était définie par Prairat comme étant un art d'obtenir l'adhésion – donc d'une certaine manière, l'art de plaire – sans avoir besoin de menacer ou d'avoir recours à la contrainte. Le charisme permet de travailler cet art et il aide à obtenir l'adhésion. D'ailleurs, Weber (repris par Rivolier, 2009) affirme que dans l'exercice de l'autorité, même au sens d'*auctoritas*, il y a toujours une forme d'obéissance et de commandement accepté par les individus. « *Tout système d'autorité se comprend donc comme une relation de commandement / obéissance entre individus dans laquelle l'individu sur lequel s'exerce l'autorité reconnaît à l'autre le droit de lui dicter sa conduite* » (Rivolier, 2009, p. 16). Il faut comprendre que l'éducateur ou éducatrice est suffisamment influent·e et charismatique pour que la ou le jeune considère ses demandes comme valides et légitimes.

Le charisme est donc une « *force d'apparence* » (Rivolier, 2009). La puissance de l'image dégagée par les professionnel·le·s est essentielle et permet d'avoir ce pouvoir légitime dont parlait Prairat (2012). Rivolier (2009) ajoute que le charisme comprend un large éventail d'aptitudes sociales que l'individu ne va pas obtenir d'un seul coup (contrairement à des pouvoirs liés à une fonction), mais qu'il va devoir construire. Elle ou il va devoir légitimer son autorité pour être accepté·e par les bénéficiaires. Nous ne pouvons donc pas représenter l'autorité d'un seul coup sans cheminement. C'est une construction, avec le contexte et surtout avec les différents acteurs et actrices afin qu'elles et ils « valident » ou acceptent l'autorité du professionnel·le. Autrement dit, la figure d'autorité se construit en fonction du contexte dans lequel l'éducateur ou l'éducatrice et les jeunes évoluent.

D'après Weber (repris par Rivolier, 2009), l'intérêt des étudiant·e·s pour un cours ne provient pas du contenu, mais de la personnalité et du tempérament du professeur·e, c'est-à-dire de son charisme. Nous pouvons donc faire un parallèle avec l'intérêt des adolescent·e·s en difficultés. Ont-elles et ils envie d'apprendre de nouvelles pratiques pour entrer dans la vie active, pour devenir adulte, ou l'acceptation se fait-elle parce qu'elles et ils portent de l'intérêt à leurs éducateurs et éducatrices charismatiques ? Weber nous répondrait que c'est certainement le charisme des membres de l'équipe éducative qui permet une acceptation de l'autorité, comme le témoigne cette citation : « [...] l'affluence des étudiants auprès d'un enseignant est déterminée pour la plus large part par des circonstances extérieures, telles que le tempérament, voire la capacité oratoire, à un point difficile à croire. » (Weber, 2005, p. 74). Le charisme serait donc un élément important de la figure d'autorité, et Proust le résume bien en s'appuyant sur la force du charisme : « *En imposer pour ne*

pas avoir à imposer, voilà en quoi consiste le charisme ». Cela confirme que faire figure d'autorité auprès des jeunes (donc avoir du charisme) permettrait de créer suffisamment de liens et de légitimité pour éviter de s'imposer en utilisant du pouvoir.

Tous les auteur·e·s vu·e·s ci-dessus ne demandent pas aux membres de l'équipe éducative d'être laxistes et de laisser un cadre souple voire inexistant. Même si l'utilisation du pouvoir octroyé par le statut et l'argumentation sont exclues de la définition de la figure d'autorité, le besoin de poser un cadre aux jeunes reste essentiel. « *Il n'y a pas d'autorisation sans interdictions, pas d'émancipation sans exigences. Il appartient donc à l'éducateur de signaler les difficultés et les dangers, de refuser les dérives et les régressions, bref de poser un cadre pour rendre possible et faire advenir celui qui est pris dans l'effort tordu de l'aspiration [...]* » (Prairat, 2012, p. 19). Nous pouvons comprendre par cette citation que le cadre rassure les jeunes. Il leur permet de connaître les limites dans lequel elles et ils ont le droit de s'émanciper.

Utiliser l'axe normatif, c'est réussir à mettre des limites et parfois des contraintes aux jeunes, dans le but de les préparer et de les construire pour la suite. Dans leur vie future, elles et ils seront aussi confronté·e·s à des règles et des contraintes, et les réajustements effectués auprès de ses éducateurs ou éducatrices/parents, seront essentiels quand elles et ils seront autonomes. Nanchen (2002) affirme que l'utilisation de l'axe normatif, donne la possibilité de traiter la ou le jeune comme un·e membre de la société, capable de comprendre les valeurs, les normes et les lois de celle-ci. De plus, les règles et le cadre rassuraient la ou le jeune malgré les oppositions de ce·tte dernier ou dernière. « *Si l'on se réfère à certaines réactions agressives, [...] on peut avoir le sentiment que les expériences normatives comportent une connotation désagréable. [...] Lorsque l'enfant comprend qu'il ne s'agit pas de menaces en l'air que ses parents [ou éducateurs] iront jusqu'au bout et qu'il en sera toujours ainsi, il accepte les règles du jeu et s'en trouve même soulagé.* » (Nanchen, 2002, p. 79)

Parfois les professionnel·le·s doivent être résistant·e·s face à aux jeunes : « *Si rien ne contrecarre l'amoralité de l'enfant, le règne de la pulsion étend son empire sur l'entourage et il cherche à imposer sa propre loi qui est celle du caprice. Il incombe donc à son entourage immédiat de limiter l'emprise pulsionnelle en exerçant une résistance.* » (Ancibure & Galan-Ancibure, 2011, p. 50). On peut facilement faire un lien avec le travail social : limiter l'emprise pulsionnelle pour que l'enfant n'applique pas ses propres règles et n'en fasse pas qu'à sa tête, c'est mettre un cadre, et c'est également ce qu'il est demandé de faire aux éducateurs et éducatrices qui travaillent avec des adolescent·e·s.

Dans ma pratique, lors de mes formations pratiques, j'avais parfois peur d'être dur avec les jeunes. Mes praticien·ne·s formateurs (PF) m'avaient apporté la notion de cadre. Elles et ils me disaient que je ne devais pas avoir peur d'être strict et cadrant, et que les jeunes n'allait pas moins m'aimer et me respecter si j'appliquais les règles mises en place. Aujourd'hui, je comprends mieux cette notion. En effet, je pense que le cadre est un élément rassurant pour les jeunes, elles et ils peuvent percevoir leurs limites.

Lorsque le cadre défini est totalement dépassé par les jeunes, les professionnel·le·s devront en conséquence appliquer des sanctions. C'est ce que met en avant le *Dictionnaire Pratique du*

Travail Social. (Rullac & Ott, 2015). Comment peut-on appliquer la sanction afin de rester dans le cadre sans pour autant se mettre en position d'autorité de type *potestas* ?

3.1.5. Et l'autoritarisme ?

Pour bien clarifier la différence entre « faire autorité » et « avoir l'autorité », nous devons mettre au clair ce qu'est l'autoritarisme. Ce terme est le plus souvent utilisé pour parler de politique et n'est que très peu en lien avec le monde de l'éducation, mais il est suffisamment proche de l'autorité pour devoir le définir. D'après le Larousse, l'autoritarisme est une « *conception ou pratique autoritaire du pouvoir. L'autoritarisme se traduit notamment par la primauté de l'exécutif et la restriction des libertés politiques.* » (Dictionnaires de français LAROUSSE, 2016). Finalement, c'est une manière d'exercer son autorité avec le pouvoir, ce qui le rapprocherait de la *potestas*. On parle de *restriction des libertés*. En adoptant une posture d'autoritarisme l'éducateur ou éducatrice réduirait les possibilités et la liberté des jeunes, ce qui est à l'inverse de la définition de l'autorité présentée par Guillot précédemment (faire autorité = autoriser). Guy relève d'ailleurs que lorsque l'autorité se confond avec les attributs du pouvoir, l'autoritarisme apparaît. (Guy, 2012). Un·e éducateur ou éducatrice ne devrait donc jamais se retrouver dans une posture d'autoritarisme. Cela sous-entendrait qu'elle ou il profiterait de son pouvoir sur les bénéficiaires afin que cela lui profite et qu'elle ou il mettrait en place des restrictions. S'agirait-il dans ces conditions d'une forme d'abus de pouvoir ? A mon sens et celui des auteur·e·s, lorsque l'on utilise son pouvoir pour des besoins personnels, on est dans de l'abus de pouvoir.

3.1.6. L'expérience de Milgram

L'expérience de Milgram, menée en 1965, avait pour but de comprendre dans quelles conditions la soumission à l'autorité était la plus probable. Cette expérience se déroulait de la manière suivante. Le sujet croit participer à une expérience étudiant l'effet de la punition sur la mémoire. Un·e complice de l'expérimentateur ou expérimentatrice est présent·e, ainsi que ce·tte dernier ou dernière. Le sujet est tiré au sort pour jouer le rôle de l'enseignant·e dans la supposée expérience sur la mémoire. Le tirage au sort est truqué afin de pouvoir réaliser l'expérience. Il reçoit alors les consignes suivantes : son ou sa collègue est l'élève et sera placé·e sur une chaise électrique où elle ou il devra répondre aux questions que l'enseignant·e posera. À chaque réponse fausse, elle ou il devra lui envoyer une décharge électrique, décharge qui augmentera au fur et à mesure des mauvaises réponses et qui pourra, à un certain stade, provoquer la mort. Tout ceci se passe en présence de l'expérimentateur ou expérimentatrice qui représente l'autorité. La ou le complice présent·e sur la chaise est un acteur ou une actrice et va simuler la réception des décharges et au bout d'un moment, va supplier l'enseignant·e de s'arrêter. L'expérimentateur ou expérimentatrice, de son côté, va ordonner à l'enseignant·e de continuer le test jusqu'au bout. Le sujet va alors se trouver dans un conflit intérieur : soit écouter l'autorité qui demande de continuer le test, soit écouter l'élève qui l'implore d'arrêter. On comprend bien l'enjeu de soumission à l'autorité qui se cache derrière cette fausse expérimentation.

D'après les résultats de Stanley Milgram, plus de 65% des sujets auraient envoyé la décharge maximum, conduisant à la mort de l'élève. L'obéissance à l'expérimentateur ou expérimentatrice a

pris le dessus sur le bien-être, voire même la vie de son ou sa collègue. Cette soumission est due à l'ascendant du chercheur et à la pression du contexte. (Milgram, 2013).

Cette expérience, faite sur des adultes « ordinaires » ne reflète pas ce qu'un·e jeune risque de vivre avec un éducateur ou une éducatrice. Les professionnel·le·s ne risquent pas de se retrouver dans ce genre de situations exagérées avec les bénéficiaires. Dans l'expérience de Milgram, le contexte est particulièrement influant et donne énormément de pouvoir à la personne qui représente l'autorité. Mais il me semble important de souligner la puissance du « statut autoritaire » qui peut être mis en place et la situation dans laquelle les jeunes peuvent se retrouver. Cela nous montre bien les aspects négatifs que peut avoir une autorité mal dirigée. D'ailleurs, si les résultats de l'expérience montrent un taux aussi élevé de soumission, cela prouve que le statut (*potestas*) de l'expérimentateur ou expérimentatrice a été perçu comme suffisamment légitime pour le respecter. On a vu que l'autorité se traduisait par les deux facettes que sont la *potestas* (donnée par le statut) et l'*auctoritas* (qui émane de l'individu), ici le statut a pris le dessus. La crédibilité de l'autorité se joue autour de l'habillement (la blouse blanche), son statut (expérimentateur ou expérimentatrice dans un centre de recherche connu) et son attitude (*auctoritas*).

Bien que le contexte présent dans cette expérience ne se retrouve pas ou peu en travail social, plusieurs similitudes avec la pratique des éducateurs et éducatrices, notamment sur la puissance de l'autorité et du contexte, sont à prendre en compte. On peut en conséquence déduire que le contexte dans lequel évoluent les professionnel·le·s, influence – parfois négativement – leurs possibilités de faire figure d'autorité. « *Pour que des ordres [...] soient perçus comme légitimes, ceux-ci doivent être donnés au sein d'une certaine forme de structure institutionnelle.* » (Milgram, 2013, p. 59). L'auteur parle ici du contexte dans lequel les expériences avaient été réalisées. Il explique également que pour les besoins de l'expérience, il aurait changé de lieu afin d'évaluer si un contexte différent influencerait les sujets à agir autrement. D'après ces recherches, la crédibilité des lieux ou la présence ou non de l'expert·e auraient modifié la soumission à l'obéissance.

3.1.7. L'autorité et son besoin de justification

Si l'autorité augmente les chances du bénéficiaire d'entrer dans la société active et n'est qu'influence, elle a aussi besoin de reconnaissance. Et comme le dit Prairat (2012), pour obtenir la reconnaissance de celui qui est en position basse dans la relation, il faut que l'autorité soit en mesure de fournir des raisons. Si elle ne donne pas de raisons et de justifications, elle ne pourra pas s'imposer. « *Nous vivons dans une société rationaliste et démocratique où aucune autorité ne semble pouvoir s'imposer si elle n'est pas en mesure de fournir des raisons* » (Bouveresse, 2008, p. 265). A contrario, toujours selon Bouveresse (2008), mais aussi selon Arendt (1995), une autorité qui pour faire autorité se doit de fournir des justifications et des bonnes raisons est une autorité qui ne fait plus autorité. Cette idée est également appuyée par Guy (2012) : « *Plus on fait autorité, moins il est nécessaire d'en donner la preuve [...]* » (Guy, 2012, p. 86). L'auteur fait référence à l'autorité au sens d'*auctoritas* et non à de l'autoritarisme ou de la *potestas*, qui oblige, soumet et exige. Par conséquent, les éducateurs et éducatrices qui font figure d'autorité n'auraient plus forcément besoin de justifier leur autorité.

Finalement, nous pouvons observer une certaine contradiction entre Rousseau et Guy. D'un côté, si les professionnel·le·s ne se justifient pas, elles et ils ne seront pas reconnu·e·s comme autorité, et d'un autre, si elles et ils ont besoin de se justifier c'est qu'elles et ils ne font plus autorité. Toute la difficulté de faire figure d'autorité est mise en lumière.

Si je fais le parallèle avec le travail en institution, on voit souvent des éducateurs ou des éducatrices confronté·e·s à devoir justifier leur autorité. « T'es pas mon père » ou « T'es pas ma mère » sont des phrases régulièrement dites par les jeunes qui demandent au professionnel·le de prouver sa légitimité à faire autorité. Il est vrai qu'il est pénible de devoir se justifier continuellement. Mais dans le sens des auteur·e·s cité·e·s précédemment, se justifier finirait peut-être par nous décrédibiliser et être fatal à notre autorité. Au final, pour faire figure d'autorité, faut-il se justifier ou est-ce une décrédibilisation?

3.1.8. Les parents face à l'autorité : Influence sur le Travail Social

Nous relevions la difficulté de faire figure d'autorité pour les éducateurs et éducatrices, mais les professionnel·le·s ne sont pas les seul·e·s face à ces difficultés. L'autorité parentale est un point à soulever. On entend souvent que les parents ne sont plus assez autoritaires avec leurs enfants et que par conséquent ils deviennent délinquant·e·s. On met la faute sur elles et eux en disant qu'il suffirait que « *les parents [...] fassent preuve de plus d'autorité pour réduire le problème à néant [...]* » (Ancibure & Galan-Ancibure, 2011, p. VIII). Pourtant, et à contrario avec les éducateurs et éducatrices qui font leur travail, les auteur·e·s expliquent que les parents ne sont pas démissionnaires, mais démissionnés par les accidents de la vie et se retrouvent, elles- ou eux-mêmes, dans des situations où de l'aide serait nécessaire mais est parfois introuvable. Effectivement, comme pour les parents, lorsque les éducateurs ou éducatrices se trouvent en difficultés, il est difficile d'être autoritaire. Le besoin de résoudre nos propres problèmes prend le dessus.

Ancibure et Galan-Ancibure (2011) ont imaginé une conséquence de cette difficulté à éduquer et faire figure d'autorité quand on est parents : les institutions se retrouvent de plus en plus avec des jeunes résistant·e·s, qui n'ont pas forcément bénéficié de parents cadrants, car les difficultés (financières, de couple, au travail, etc.) de leur propre vie étaient trop importantes pour mettre de l'énergie dans l'éducation de leurs enfants. Ce n'est évidemment pas la seule réponse à la résistance en institution, cependant, cette difficulté, notamment due à la déresponsabilisation des parents (qui vient elle-même de l'individualisation de notre société)⁴, joue un rôle dans le comportement de certains enfants placés.

3.2. La résistance, d'où vient-elle ?

« *Toute méchanceté vient de la faiblesse ; l'enfant n'est méchant que parce qu'il est faible ; rendez-le fort, il sera bon.* » (Rousseau cité par Nanchen, 2002, p. 23). Cette citation de Rousseau me semblait pertinente pour introduire le thème de la résistance. C'est dans les situations où les jeunes se sentent faibles qu'elles ou ils vont « être méchant·e·s ». De plus, elle met en exergue l'un des but

⁴ Développé plus bas dans le point « 3.2.2. L'individualisation, une pression sur la jeunesse »

des éducateurs et éducatrices : rendre fort. Si les jeunes connaissent leurs forces, si elles ou ils savent sur qui s'appuyer, ou comment sortir de différentes situations compliquées, alors elles ou ils n'auront plus besoin d'être méchant·e·s et/ou résistant·e·s.

Comme je le disais en début de recherche, je ne me poserais pas toutes ces questions s'il n'y avait pas de *résistance* face aux éducateurs et éducatrices. C'est pourquoi je souhaite clarifier ce terme, afin de savoir ce que nous entendons par résistance et en quoi cela engendre des difficultés pour les professionnel·le·s accompagnant des jeunes résistant·e·s au quotidien.

Le Larousse définit la résistance comme une « *Action de résister à une autorité, de s'opposer à ce qu'on n'approuve pas.* » (Dictionnaires de français LAROUSSE, 2016). La résistance a bien évidemment plusieurs sens. Quand nous parlons de résistance dans ce travail, nous nous pencherons plutôt sur celle citée ci-dessus. L'acte de résister à une autorité, à quelque chose que l'on n'approuve pas. Il est également intéressant d'observer la définition du verbe « résister » par le Larousse : « *S'opposer par la force à celui ou à ceux qui emploient des moyens violents.* » (Dictionnaires de français LAROUSSE, 2016). Dans cette définition il est intéressant de voir que résister serait face à celles et ceux qui emploient des moyens violents, à un·e agresseur, à un assaut. Donc sans cette agression, il pourrait ne pas y avoir de résistance, ce qui est totalement lié à mon hypothèse I.

3.2.1. Le rejet de la société amène à la résistance

Les jeunes bénéficiaires ne seront pas toujours d'accord avec les décisions et demandes de l'équipe professionnelle. Mais qu'est-ce qui fait que certain·e·s jeunes sont aussi régulièrement en opposition avec les adultes ? D'après Guy, cette résistance proviendrait d'un paradoxe présent chez les jeunes : d'un côté, on leur demande d'avoir une image joyeuse, active, amoureuse, dynamique et d'un autre côté de se conformer à ce que sont les adultes pour pouvoir entrer dans la vie (et trouver un travail). « [...] les jeunes doivent se mouvoir entre une image dynamique [...] et la difficulté majeure d'entrer dans la vie, de réaliser ce qu'ils ressentent eux. [...] Tout est promesse, tout est possible, sauf qu'il faut bien déchanter, notamment aujourd'hui, au sein d'une société qui supporte difficilement les écarts et tout ce qui peut gêner la routine habituelle. [...] » (Guy, 2012, p. 88). L'envie et l'énergie naturelle des jeunes est souvent bridée par l'incapacité de rentrer dans la vie. Ne trouvant pas d'emploi et/ou n'arrivant pas à s'intégrer, elles ou ils se lassent, se fâchent contre le système et se sentent impuissant·e·s. Cette impuissance « *engendre du désenchantement et, à terme du désespoir et/ou de la violence.* » (Guy, 2012, p. 88). Si les adolescent·e·s se sentent impuissant·e·s, elles ou ils vont vouloir se venger sur les adultes par désespoir. Quand Guy parle d'impuissance, on peut le lier à la faiblesse, citée ci-dessus par Rousseau.

Pour illustrer ces propos, voici la situation d'une jeune fille, relevée dans le livre *Problème d'autorité avec l'enfant et l'adolescent* (Ancibure & Galan-Ancibure, 2011). L'adolescente témoigne que ses problèmes avec l'autorité sont liés à des problèmes d'angoisse. Les personnes qui ont autorité sur elle ne sont pas en mesure de répondre à ses questions et ne lui offrent pas une protection par des paroles susceptibles de donner un sens à sa vie et à ses interrogations relatives à l'identité. Comme elle ne se sent pas soutenue et acceptée, elle angoisse et s'oppose à l'autorité. (Ancibure & Galan-Ancibure, 2011, p. 152). C'est de nouveau ce sentiment de rejet, d'impuissance et de non-accès à la « société des adultes » qui pose problème à l'adolescente.

Le sentiment de rejet de la vie active ainsi que de la vie en communauté serait donc un point essentiel de la résistance des jeunes en institutions. En étant placé·e·s, elles ou ils se sentent rejeté·e·s de la vie dite normale. Guy explique que ce rejet viendrait d'une répression faite par les adultes (autoritarisme) et qui est exécutée au nom de l'autorité, de la sécurité ou d'idées auxquelles les jeunes n'adhèrent pas.

« C'est précisément ce que chaque nouvelle génération conteste, parfois avec violence. Elle pose une question essentielle : en quoi votre désir est-il plus légitime que le nôtre ? C'est peut-être bien le poids de cet autoritarisme et du pouvoir qu'il confère qui est la cause d'une déprime générale, d'un ennui, d'une sorte de sentiment diffus de rage teinté de mélancolie, dans la jeunesse d'aujourd'hui. » (Guy, 2012, p. 88). Selon l'auteur, le pouvoir et l'autoritarisme (*potestas*) seraient une des source du sentiment d'impuissance et de rejet auxquels les jeunes font face. Par conséquent, on peut en déduire que l'autorité *potestas* en institution pousserait les jeunes à résister. Et à contrario, faire figure d'autorité (*auctoritas*) permettrait une diminution de cette résistance, notamment car les adolescent·e·s légitiment l'autorité des professionnel·le·s et ne se sentent pas rejeté·e·s/faibles.

Cette déduction est également soutenue par Ancibure & Galan-Ancibure qui nous disent que la méthode de coercition à un impact négatif sur le comportement des enfants. Ils parlent d'un « [...] régime de pure coercition que nous continuons trop souvent d'appliquer aux enfants dévoyés. » (Ancibure & Galan-Ancibure, 2011, p. 127). Les auteur·e·s mettent en cause la méthode coercitive (*potestas*) appliquée aux enfants résistants « détournés du droit chemin », en soulignant qu'elle ne va pas contrer les angoisses des jeunes mais au contraire augmenter leur résistance et leur opposition. Ce qui voudrait dire que lorsque les jeunes résistent, c'est en partie dû au positionnement (*auctoritas* ou *potestas*) de leur éducateurs et éducatrices.

De plus, les jeunes en institution sont exclu·e·s de la « vie normale » et se retrouvent constamment sous le regard d'une autorité. Il est encore plus difficile de se socialiser et de correspondre au « monde des adultes » lorsqu'on est étiqueté·e « placé·e en institution ». Au final, elles ou ils n'ont pas, ou très peu de moments hors de ce regard coercitif. On va pouvoir constater une tendance à vouloir se montrer, peut-être pour exprimer ce besoin de liberté, et par conséquent à résister. Les jeunes présent·e·s en institution n'ont pas les mêmes possibilités de créer des relations sociales que les jeunes en famille. D'une part à cause du statut qui leur est attribué, et d'autre part à cause d'une liberté plus restreinte pour occuper leurs moments libres. Elles ou ils sont donc en besoin de socialisation. C'est aux institutions de travail social, et donc aux professionnel·le·s, d'être capables de leur offrir cette adaptation à la règle afin de maintenir la socialisation de ces individus. « *Sa spécificité [du travail social] c'est précisément d'adapter la règle, pour ceux-là momentanément en délicatesse ou en peine avec la famille, la justice, ou l'école. [...] C'est un endroit spécifique, ultime instance de socialisation.* » (Ion, 2010, p. 75). L'enjeu est grand : aider des jeunes à se socialiser dans une société où elles et ils sont déjà catégorisé·e·s comme marginaux, en leurs laissant suffisamment de marge de manœuvre pour ne pas avoir besoin de résister. Finalement c'est ce que disait Rousseau : « [...] rendez-le fort, il sera bon ». (Rousseau cité par Nanchen, 2002, p. 23)

3.2.2. L'individualisation : une pression sur la jeunesse

Avec la crise de « l'Etat Providence » vers la fin des années 1970, notre société est passée d'un Etat qui offrait des prestations généralisées, sans prendre en compte les individualités et les différentes situations de chacun·e, à un « Etat social actif » amenant l'individu en difficulté à « s'activer ». En d'autres termes, avant les années 1980, l'Etat était dans un schéma de « réparation » (pour telle type de difficultés, l'Etat vous offre tant), alors qu'aujourd'hui, le modèle dominant qui nous caractérise est devenu l'accompagnement (Foucart, 2005). L'Etat ne fournit plus lui-même les prestations aux personnes en difficultés mais se centre d'avantage sur l'individu en particulier. On va prôner l'activation avec l'aide de l'éducation et des services sociaux. L'idée est de réinsérer la personne, d'une manière ou d'une autre dans la société en mettant notamment en avant la responsabilité individuelle. Par conséquent, l'individu a la responsabilité de se construire, de s'activer, de devenir autonome ; ce qui inclut des conditions telles que la confiance en soi ou la civilité. L'Etat donne droit aux prestations sociales mais exige en contrepartie que la ou le citoyen·ne s'investisse (par exemple dans la recherche d'un emploi). La Confédération a d'ailleurs mis au centre de ses objectifs la question de l'insertion socioprofessionnelle : « *activer pour insérer* ». (Pinho & Antonin-Tattini, 2013, p. 147). On remarque donc un grand changement de modèles qui va avoir des influences sur les être sociaux de cette société, notamment sur leur sentiment de responsabilité vis-à-vis de leur vie.

La société exige autonomie et responsabilisation de tous les individus, même les plus démunis. L'une des constructions sociales qui découle de cet Etat social actif est que la société, et par conséquent l'aide sociale, part du principe que l'individu est toujours responsable de sa situation, de sa vie, de son comportement, etc. Pour que la société fonctionne, elle requiert des acteurs et actrices socialisé·e·s, conformes aux exigences du système et autonomes. « *La cohérence et la stabilité de la vie sociale résultent de la socialisation des acteurs* ». (Foucart, 2005, p. 102). La société dépend des acteurs et actrices de son système. L'unité que forme la société et ses membres est un mécanisme essentiel au bon fonctionnement et ils apparaissent conjointement comme deux faces complémentaires du même ensemble.

Par conséquent, si l'un des éléments ne correspond pas aux demandes et attentes, il sera rapidement mis hors du système, car lorsqu'il n'y a pas intégration, il y a exclusion. Foucart met d'ailleurs en cause ce postulat. Les aspects narcissiques et utilitaristes de l'individualisme sont critiqués, présentés comme un « *déchirement des valeurs de la modernité* ». (Foucart, 2005, p. 102). L'individu se perd à correspondre à ces demandes. « [Les critiques] mettent en lumière la distance à soi et la réflexivité des individus qui ne sont plus réduits à leur programmation. » (Foucart, 2005, p. 102). Et si de la distance et de la réflexion, que les acteurs et actrices mettent en œuvre pour réussir à intégrer le système ne résulte qu'un échec, le sentiment de rejet sera d'autant plus fort. L'individualisme croissant de notre société augmente cette perception de rejet et d'exclusion ce qui, comme vu ci-dessus, conduit à une augmentation du risque de résistance chez les individus. Finalement, résister devient un moyen de s'individualiser.

Le lien social que la modernité a fait naître, se joue autour de l'appartenance à un groupe, une famille, une nation, etc. C'est donc ce lien avec les autres qui permet la construction de soi, comme le précise Foucart (2005): « *Dans cette façon de penser le lien social* [l'appartenance au

groupe], *le collectif vous comprend et d'une certaine façon vous constitue.* » (Foucart, 2005, p. 99). Cela voudrait dire que sans ce lien social avec un groupe, l'individu serait dans l'incapacité à se construire correctement. Là se trouve la difficulté « d'être soi-même », confiant·e et civilisé·e, sans remettre en cause l'appartenance au collectif et les engagements qui en découleraient. Egalelement soulignée par Ion, la question des attachements et de la reconnaissance est essentielle dans cette fluidité sociale car les être sociaux sont de moins en moins définis par leurs appartenances primaires qu'elles ou ils pouvaient avoir auparavant. La difficulté de l'identité individuelle viendrait de la souffrance de ces attachements aux groupes, sous la forme spécifique de l'estime de soi, souvent faible. (Ion, 2010). Evidemment, cela s'applique également aux jeunes présent·e·s en institution. Le lien social est encore plus difficile à construire s'il n'existe pas au sein même du foyer. Et comme expliqué ci-dessus, sans cette appartenance au groupe, on augmente les possibilités de rejets, et par conséquent de résistances.

3.3. L'autorité est-elle genrée ?

Comment le genre influence-t-il la figure d'autorité ? Dans quelle mesure la figure d'autorité comporte-t-elle des différences entre une femme et un homme ? J'aimerais ici développer ces questions sur le genre. Les constructions sociales autour de l'homme et la femme sont très présentes en travail social et je souhaite vérifier si les *a priori* et les attentes des jeunes envers les éducateurs et éducatrices modifient le positionnement de ces derniers et dernières.

La question du genre est, de mon point de vue, essentielle en travail social car les professionnel·le·s s'investissent beaucoup avec leur histoire, leurs valeurs et leurs représentations qui peuvent avoir un impact sur leur manière de faire figure d'autorité. De plus, l'importance des « deux sexes » dans l'éducation est souvent relevée comme nécessaire et implique des attentes de prestations différentes de leur part. L'homme est défini comme plus autoritaire et la femme comme plus fusionnelle par les constructions sociales de la société. Des recherches sur le genre ont d'ailleurs questionné l'attribution de rôles socialement prédéfinis, différents entre les femmes et les hommes. (Jeannet & Tournier, 2015).

« *Comme les individus ne sont pas complètement immanents dans la nature, qu'ils ne sortent pas de nulle part, quelque chose de ces différences-là [celles entre l'homme et la femme] s'est intégré dans les esprits et nous incite à prendre pour naturelle l'autorité des pères.* » (Hefez, Rufo, Jeammet, Marcelli, Valleur, & Huerre, 2006). Pendant des siècles et avec l'autorité « ancienne » patriarcale, dans beaucoup de société, est née une hiérarchie mettant les hommes au-dessus des femmes. Guillaume le relève d'ailleurs en disant que « *les hommes constituent le « premier sexe » et les femmes ont un statut subalterne dans la quasi-totalité des sociétés tant passées qu'actuelles.* » (Guillaume, 2013, p. 32). Même si aujourd'hui les deux sexes tendent à l'égalité, on est encore imprégné de notre culture et on a tendance à observer une domination des hommes. De plus, elle est encore très présente dans certaines sociétés, ce qui augmente les stéréotypes présents dans nos esprits. Aussi, il ne faut pas oublier qu'il y a pas plus de cinquante ans, en France, la loi stipulait une autorité paternelle dans les familles, alors qu'aujourd'hui nous avons quand même une autorité conjointe des parents (en tout cas dans la loi). En Suisse, le droit de vote des femmes date de 1971, cela fait moins de cinquante ans à ce jour. Et l'on retrouve encore une différence salariale imputable

au sexe d'environ 20%. Cela montre à quel point le changement est récent et qu'il est toujours en train de s'opérer.

Dans l'ensemble, tous les travaux ayant cherché des éléments physiques ou mentaux permettant d'expliquer les différences de performance et de comportement entre les sexes ont relevé « *des résultats disparates et mitigés* ». (Guillaume, 2013, p. 35). Aucune étude ne peut prouver des différences claires. D'ailleurs selon Guillaume, il y aurait autant de différence entre un homme et une femme qu'entre deux hommes ou deux femmes. Biologiquement, il n'y a donc pas de postures différentes entre un éducateur ou une éducatrice en fonction de son sexe. « *Les différences observées entre les deux sexes sont en réalité la conséquence du poids des constructions sociales et de la culture.* » (Guillaume, 2013, p. 37). Et ces constructions sociales influencent les éducateurs et les éducatrices dans la représentation de leur travail et par conséquent de leur figure d'autorité. Mais cela influence aussi les jeunes et les attentes qu'elles ou ils ont de la part d'un éducateur ou éducatrice. Certain·e·s professionnel·le·s tentent de se conformer à l'image que la société se fait d'eux ou d'elles. Guillaume (2013) relate que les expériences de vie liées au genre peuvent modifier notre cerveau et par conséquent nous faire croire fortement aux différences stéréotypées entre l'homme et la femme. Ce serait donc de manière inconsciente que les professionnel·le·s se conforment aux attentes et stéréotypes que la société se fait de leur sexe.

On voit que biologiquement, rien n'explique une autorité plus marquée du genre masculin. Les deux sexes pourraient être autoritaires et/ou affectifs. L'histoire, les cultures et le contexte des sociétés actuelles ont modifié notre manière de penser et de percevoir cette autorité. Comme vu ci-dessus, les constructions sociales et les stéréotypes tendent à dire que les hommes sont plus autoritaires et les femmes plus fusionnelle. Si on se recentre dans le travail social, les femmes sont-elles touchées par ces stéréotypes ?

4. La méthodologie

4.1. Méthode de recherche

Afin de répondre à ma question de recherche et mes hypothèses, je cherche à comprendre comment les éducateurs et éducatrices réagissent face aux situations de résistance. J'aimerais savoir comment elles et ils conçoivent leurs actions et dans quelles mesures elles et ils peuvent appliquer leurs stratégies, leurs positionnements et leur construction de la figure d'autorité. Par mon besoin d'obtenir des réponses diverses, nouvelles et variées, la perspective qualitative me semble être idéale pour répondre à mes questionnements. De plus, les données que je souhaite recueillir sont difficilement quantifiables. Je cherche à relever les techniques de professionnel·le·s agissant sur le terrain et l'ensemble des stratégies et représentations qu'elles ou ils peuvent me transmettre seront à prendre en compte. Il serait peu pertinent de proposer des graphiques de chiffres pour comprendre le processus social que je cherche à analyser. C'est également pour ces raisons que j'ai préféré la qualité à la quantité des informations et par conséquent, la méthode qualitative.

Comme technique de recueil de données, j'ai utilisé l'entretien semi-directif. En effet, afin d'obtenir les meilleures informations possibles, je ne souhaite pas enfermer les éducateurs et éducatrices dans des questions fermées. Il me semble important de laisser s'exprimer le plus possible les personnes interviewées. Avec l'entretien semi-directif et à l'aide d'un canevas de questions ouvertes et larges, j'amène la ou le professionnel·le, dans la direction souhaitée par mon travail et mes recherches, sans pour autant la ou le bloquer avec des interrogations totales. Pour ce faire, j'ai créé une grille d'entretien partant de mes hypothèses, qui m'a permis de guider l'entretien, en laissant une certaine liberté aux protagonistes.

4.2. Population

Depuis le début de ma réflexion sur le sujet, mon objectif de recherche est de savoir ce qu'est une figure d'autorité et comment l'incarner en tant que professionnel·le. En premier lieu, je suis allé me renseigner sur le terrain, auprès de connaissances, afin de découvrir les différentes prises de position et les différentes astuces que les éducateurs et éducatrices utilisent. Après discussions avec certain·e·s ex-collègues, étudiant·e·s et professeur·e·s, et en comparant également avec mon point de vue, je me suis rendu compte que chacun·e avait sa vision de l'autorité et que l'impact des institutions et de leur idéologie (valeurs, charte, encadrement, etc.) sur la pratique éducative était important. Lors de mes échanges, j'ai entendu plusieurs témoignages où émergeaient des solutions bien distinctes, dans des situations aux apparences pourtant semblables. Les éléments qui ressortaient le plus souvent étaient : la question de genre, le poids des institutions (direction, valeurs, liberté), l'importance de la sanction ou encore la personnalité de l'éducateur ou de l'éducatrice. En découvrant ces multiples points de vue, il me semblait intéressant de comparer les différentes manières d'agir des professionnel·le·s afin de répertorier une palette représentative de méthodes et stratégies tangibles sur le sujet de l'autorité. Pour ce faire, il me fallait les interviewer.

Au départ, je souhaitais rencontrer une dizaine d'éducateurs et éducatrices dans plusieurs institutions dans le canton du Valais. Je me suis rapidement rendu compte que ce ne serait pas réalisable dans le temps qui m'était imparti. Par conséquent, j'ai décidé de concentrer ma recherche sur un seul lieu de travail, présentant néanmoins plusieurs secteurs d'activités : le centre Orif de Sion. Le contexte de travail fut moins diversifié que si mon échantillon se trouvait dans deux ou trois institutions différentes, mais j'ai pu tout de même observer des systèmes de fonctionnement et une population divers en fonction des lieux de vie. Il sera intéressant de questionner la perception des professionnel·le·s sur le poids de la direction dans leur pratique éducative.

Afin d'analyser correctement les entretiens effectués, j'ai pensé judicieux de limiter le nombre d'entretiens à un maximum de dix. Comme le montrent mes recherches, le genre semble avoir une influence sur l'autorité des éducateurs ou éducatrices, ou en tout cas sur la perception que les jeunes peuvent se faire de leur autorité. Dans ce sens, je souhaiterais interroger un nombre semblable de femmes et d'hommes. Il sera pertinent d'observer leur positionnement, différent ou non, en lien avec la figure d'autorité. Leur ressenti quant à la perception des jeunes sera intéressant à relever. Ainsi je devrais rencontrer au minimum quatre professionnel·le·s de chaque sexe.

D'autre part, avec l'autorité, la notion d'expérience me semble être importante. Comme le montrent mes recherches, les méthodes changent avec le temps et en fonction de l'année où les éducateurs et éducatrices ont fait leur formation. Dans mon échantillon, je souhaiterais avoir une large palette d'âges afin d'avoir une diversité dans l'expérience des personnes interviewées. Je pourrai ainsi prendre en compte l'expérience et l'âge dans le processus de construction d'une figure autorité et observer, s'il en existe, une différence de positionnement.

Au final, j'ai effectué neuf entretiens avec des éducateurs et éducatrices spécialisé·e·s travaillant à l'Orif de Sion dans plusieurs secteurs différents : l'internat, les structures extérieures et le milieu ouvert.

4.3. L'institution et ses différents secteurs d'activités

L'Orif Sion est une institution accueillant des adolescent·e·s de toute la Suisse Romande et du Haut-Valais présentant des déficiences intellectuelles, motrices et/ou comportementales. Les jeunes accueilli·e·s sont en âge d'effectuer un apprentissage (entre 16 et 22 ans) et elles ou ils :

- Bénéficient d'une mesure de l'Office de l'Assurance Invalidité
- Présentent des déficiences intellectuelles, motrices et/ou comportementales les empêchant d'engager ou de poursuivre une formation professionnelle dans le circuit ordinaire, mais où il existe des chances d'évolution leur permettant une intégration professionnelle et sociale future
- Nécessitent un soutien et un appui pour leur développement personnel et la construction de leur identité sociale.

Les éducateurs et éducatrices travaillant avec ces jeunes sont donc confronté·e·s à différentes situations de résistance liés aux difficultés des jeunes, souvent couplées à différents problèmes de comportements.

La mission de l'Orif est la suivante : « *L'Orif Sion propose et dispense une formation sur les plans professionnel, personnel et social, afin de permettre aux jeunes gens accueilli·e·s de s'insérer*

dans le monde économique, de vivre en bon équilibre avec eux-mêmes ou elles-mêmes et de tenir une place dans la société. » (Direction, 2017, p. 1). Afin de pouvoir la remplir, elle a comme objectifs de :

- Dispenser des formations en fonction des besoins individuels et en adéquation avec les exigences de l'économie et des OAI ;
- Contribuer à la construction de l'identité des jeunes et leur offrir des opportunités d'adaptation à la vie sociale ;
- Soutenir les jeunes en fin de cursus dans la recherche de solutions socioprofessionnelles adaptées à leur potentiel.

En parallèle à la formation professionnelle, l'Orif Sion propose un pôle social, indissociable de la dimension professionnelle, permettant de développer des compétences en lien avec la confiance en soi, l'autonomie ou les relations interpersonnelles. Ce côté social contribue à optimiser les chances d'intégration à l'issue du cursus formatif. Par conséquent, le centre Orif propose différentes structures qui varient en fonction des potentialités des jeunes :

- L'internat. Prise en charge permanente (env. 50 garçons)
- Les structures extérieures. Appartements en ville de Sion avec une prise en charge permanente (8-9 jeunes par appartement)
- Le milieu ouvert. Appartements en ville de Sion. Accompagnement éducatif basé sur l'autonomie. (2-3 jeunes par appartement)
- L'externat. Proposition de participation à la formation en rentrant à la maison (famille) le soir. Etroite collaboration entre la famille et les intervenant·e·s de l'Orif.

C'est dans ce contexte que les éducateurs et éducatrices interviewé·e·s interviennent et bâissent leurs expériences.

4.4. *Echantillon*

Mon échantillon se compose de 9 personnes, 5 hommes et 4 femmes. Les différentes tranches d'âge se composent ainsi :

- 2 personnes qui ont la 20aine
- 2 personnes qui ont la 30aine
- 2 personnes qui ont la 40aine
- 3 personnes qui ont la 50aine

Les éducateurs et éducatrices interviewé·e·s évoluent dans trois lieux de travail différents : Les Structures Extérieures, l'Internat ou les Milieux Ouverts

J'ai cherché volontairement à interroger un nombre équivalent d'hommes et de femmes afin de considérer différents points de vue et d'observer le positionnement des éducateurs et éducatrices face aux « attentes sociétales » liées aux genres féminin et masculin. Il était également important pour moi d'avoir une diversification de l'âge (de 21-60 ans) et de l'ancienneté dans l'institution (de 1 à 40 ans), tant pour observer l'apport de l'expérience, l'évolution des pratiques et méthodes à travers le temps, que pour sonder les éventuels changements observables reliés au temps passé à l'Orif Sion. Dans la même idée, je voulais avoir des professionnel·le·s de différents lieux d'activités. La prise en charge étant différente dans chaque structure.

L'externat a été volontairement mis de côté car les professionnel·le·s sont très peu en « présence jeunes » durant leurs horaires et par conséquent rencontrent moins de situations de résistance. Je n'y voyais pas de pertinence.

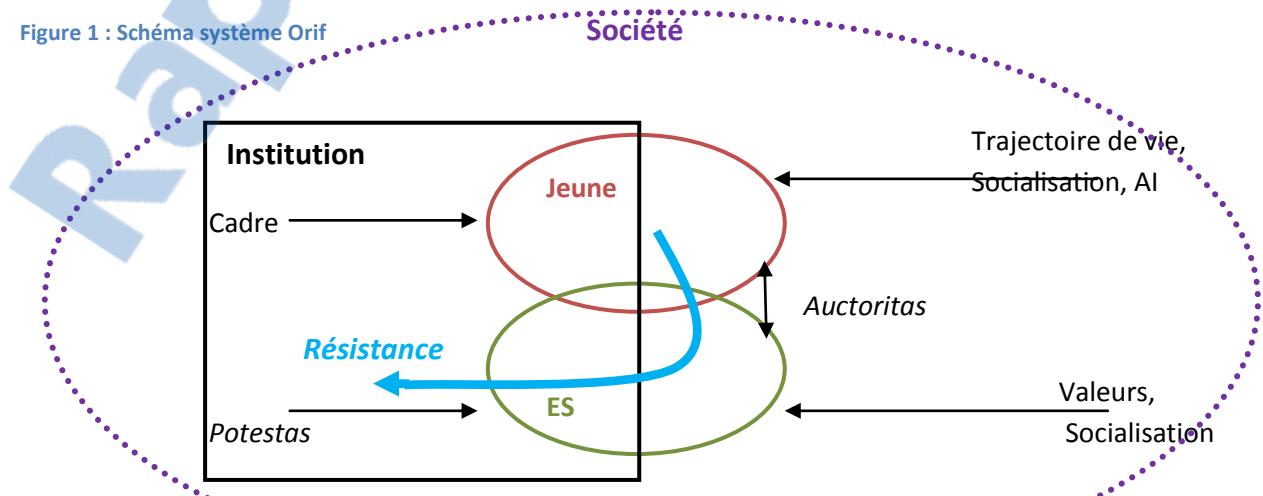
5. Analyse de données

En préambule, il est nécessaire de préciser la configuration du centre Orif. On peut le considérer comme un sous-système, intégré dans un système plus large. Pour qu'un système existe, il doit comprendre un contexte comprenant des règles (tacites ou écrites), des acteurs ou actrices, des interactions entre elles et eux, des limites qui définissent si on se trouve à l'intérieur ou à l'extérieur et un but commun à atteindre. La définition de De Rosnay l'explique : « *Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisé en fonction d'un but.* » (De Rosnay, 1975). Le but en commun est un élément essentiel pour définir un système.

Au niveau de l'Orif Sion, ces systèmes et sous-système existent. Le système « Orif » se trouve lui-même dans un plus grand que lui, celui de l'AI, qui se trouve dans celui de la société, etc. Dans le système « Orif » se trouvent trois acteurs principaux : l'Assurance Invalidité, l'Orif et la ou le jeune qui interagissent ensemble pour atteindre un but commun : entreprendre une formation pour une intégration future dans le premier marché du travail. En outre, le système comprend plusieurs autres acteurs et actrices qui forment d'autres sous-systèmes. Celui qui va nous intéresser comprend des acteurs ou actrices non-mentionné·e·s jusqu'à maintenant : les éducateurs et éducatrices. Elles et ils travaillent également pour atteindre le même but, en relation avec les jeunes et l'institution. C'est dans ce sous-système que nous retrouvons l'enjeu de faire figure d'autorité que nous allons développer dans l'analyse.

Comme toutes les personnes présentes dans ce sous-système, les professionnel·le·s font également partie d'autres systèmes : société, famille, amis, etc. Ayant tous et toutes leur propre parcours et leurs propres expériences, elles et ils réagissent de manières variées face à l'autorité et à la contrainte du cadre (pour les jeunes) ou à la mise en place de la figure d'autorité (professionnel·le·s). L'interaction entre la ou le jeune et la ou le professionnel·le se fait en tenant compte de la théorie des systèmes et avec une posture d'avantage *auctoritas*. Lorsque la ou le jeune résiste, c'est en général contre le cadre général et rarement envers l'éducateur ou éducatrice à proprement parler. En revanche, la résistance passe par la ou le professionnel·le, car elle ou il est représentant·e de cette autorité institutionnelle (*potestas*).

Figure 1 : Schéma système Orif



Tous ces éléments forment le contexte. L'institution met également en place un contexte qui permet aux éducateurs et éducatrices d'avoir des leviers en cas de difficultés. La mise à disposition d'outils, la disponibilité de la direction, les valeurs de l'institution sont autant d'éléments importants pour la mise en place d'un contexte institutionnel favorable à la figure d'autorité.

5.1. Contexte institutionnel

Lors de mes recherches initiales, j'avançais l'hypothèse suivante : L'autorité n'est pas naturelle, elle se construit dans un contexte donné. Mes recherches théoriques sur le sujet, notamment avec l'expérience de Milgram, m'ont permis de formuler l'hypothèse II. Nous étions arrivé·e·s à la conclusion que le contexte dans lequel évoluent les professionnel·le·s, influence grandement leurs possibilités de faire figure d'autorité et qu'en conséquence, cela n'était pas naturel.

Les éducateurs et éducatrices interviewé·e·s évoluent tous et toutes dans un contexte semblable. Effectivement, le fait d'être tou·te·s sous la même direction avec un règlement, des responsabilités et des procédures en commun (système « Orif ») ne nous permet pas d'observer une grande variété de réponses aux questionnements abordés. Cependant, au vu des réponses de l'équipe éducative, nous pouvons relever un contexte institutionnel plutôt favorable à la prise en charge de jeunes et aux possibilités de faire figure d'autorité.

Lorsque les professionnel·le·s ont dû s'exprimer sur la notion de « contexte institutionnel », elles ou ils ont quasiment tous et toutes parlé de la direction. En effet, la direction ainsi que les valeurs et règles de bases qu'elle impose, sont des éléments incontournables pour définir le contexte. Lorsque nos valeurs correspondent à celles de l'institution ou de nos collègues, cela favorise notre implication et notre capacité à faire autorité. Par ailleurs, l'Orif Sion, d'après ses collaborateurs et collaboratrices, se veut particulièrement à l'écoute de ses employé·e·s. Elles ou ils se sentent soutenu·e·s et guidé·e·s. « *Oui ils nous dirigent aussi. Mais si quelque chose ne joue pas, je vais voir avec le responsable pédagogique, avec la responsable des éducateurs, même le directeur, il n'y a aucun soucis. On a la chance ici d'avoir une direction qui est très disponible* » (Educateur 2). Elles ou ils ont la possibilité de demander de l'aide, de pouvoir exprimer ce qui ne va pas et de se sentir guidé·e·s. D'après l'éducateur 2, ce sont des éléments importants. Il relève également l'accessibilité de la direction. En tant qu'éducateur, il peut s'adresser directement au directeur, sans avoir besoin de passer par toutes les strates de la direction. C'est un avis partagé par l'éducatrice 5 : « *Franchement, elle n'intervient pas sauf si c'est nous qui leur demandons d'intervenir. C'est plutôt le contraire. C'est nous qui leur demande d'intervenir. Il y a du soutien* » (Educatrice 5).

En lien avec le contexte, un autre point positif du centre Orif ressort des entretiens. L'institution propose une large palette d'outils pour soutenir les équipes éducatives. « *On a pas mal d'outils à dispositions. La discussion, la sanction, la retenue, le protocole⁵, la mise à pied⁶, etc. Après au niveau des appartements on a quand même un certain nombre de règles qui nous donnent des*

⁵ Avertissement sous forme d'injonction. Développement de une à trois règles à respecter sous peine de mise à pied

⁶ Arrêt momentané de la formation pouvant aller de un jour à plusieurs mois.

leviers et nous avons une liberté de travail. » (Educateur 6). Le contexte offre également des dispositifs utiles aidant les professionnel·le·s dans leur prise en charge. En conséquence, cela leur donne un avantage pour se positionner en tant que figure d'autorité. Il continue avec le soutien de la direction « *Et après, ils nous soutiennent aussi dans ce qu'on fait. Lorsqu'on a ouvert un protocole pour les filles [d'un appartement], c'est carrément le directeur qui est venu pour parler aux filles.* » (Educateur 6). On observe aussi une mobilisation de la direction qui prend les demandes des éducateurs et éducatrices au sérieux. « *Il y a un soutien qui n'est pas jugeant. Mais ce n'est pas parce que le directeur est venu que les éducateurs qui travaillent ici sont des nazes. C'est juste une force supplémentaire.* » (Educateur 6). On observe bien dans ce témoignage le soutien bienveillant de la direction. C'est un contexte favorable pour mener leurs actions éducatives et pour renforcer la figure d'autorité.

Un équilibre doit être trouvé entre l'intervention de la direction et l'autonomie des éducateurs et éducatrices. « *Elle doit entrer en matière pour nous aider mais pas trop souvent. On doit trouver le bon équilibre. Autant dans l'équipe éducative qu'à la direction. Il ne faut pas qu'elle empiète sur notre territoire et qu'on soit discrédité.* » (Educateur 8).

Collaboration entre collègues

Le contexte est aussi en lien avec l'entente de l'équipe éducative (sous-système). Une bonne collaboration amène un contexte favorable pour faire figure d'autorité. « *La notion d'autorité, quand tu travailles en équipe, c'est que tout le monde tire à la même corde* » (Educateur 7). Lorsque la base est fixée et que chacun·e s'efforce d'atteindre le même but, les actions sociales mises en place avec les jeunes deviennent plus simples et l'équipe soudée qu'elles ou ils forment les protège de la triangulation⁷. D'après les éducateurs et éducatrices, la non-triangulation permet également de faire figure d'autorité ; cela amène de la clarté pour les jeunes.

En outre, comme pour la direction, l'équipe peut représenter un soutien. « *Je pense que la structure et le soutien d'une équipe peut être importante, surtout dans les moments conflictuels.* » (Educatrice 1). Cette professionnelle relève l'importance de la communication et de l'entraide entre collègues. Lorsqu'il y a des disparités dans les équipes, le contexte devient une barrière à la figure d'autorité et empêche de se positionner de manière adéquate. En ce sens, l'éducateur 3 explique parfois la difficulté de faire figure d'autorité face au grand groupe. En effet, travaillant à l'internat, il doit régulièrement participer aux soirées où il y a peu de professionnel·le·s pour beaucoup de jeunes. Dans ces situations, « faire figure d'autorité » dépend du contexte dans lequel elle ou il évolue. Sur l'internat, les éducateurs et éducatrices sont en général entre deux et cinq pour la totalité des jeunes (environ 50), ce qui ne permet pas d'avoir un œil sur l'ensemble des jeunes. Ce contexte influe négativement sur la mise en place de la figure d'autorité.

⁷ La triangulation est un schéma relationnel qui se crée entre trois personnes et qui prive les personnes d'avoir des relations directes. Un exemple classique que l'on retrouve dans les familles où l'enfant demande à sa mère quelque chose et qu'elle lui dit non. Puis elle ou il va demander au son père qui lui dit oui. Cela peut créer des difficultés relationnelles entre les trois acteurs du triangle.

Au final, on relève l'importance d'un contexte favorable pour faciliter la figure d'autorité. Tous les éléments mentionnés ci-dessus peuvent favoriser ou pénaliser la figure d'autorité en fonction de leur application. D'autres institutions mettent peut-être d'autres outils en place pour renforcer la figure d'autorité. Les éléments décrits ci-dessus ne sont pas exhaustifs.

5.2. *La figure d'autorité*

La posture d'autorité, qu'elle soit *auctoritas* ou *potestas*, n'est pas la même lorsque la résistance est présente ou absente. Les actions et stratégies relevées par les éducateurs et éducatrices à mettre en place face à la résistance seront décrites dans le point 5.3. Ici, nous allons parler de comment représenter une figure d'autorité et comment faire figure d'autorité, de manière globale. Les personnes interviewé·e·s relèvent des éléments relationnels, des éléments institutionnels, des éléments de sanctions et de cadre, des éléments basés sur des différences entre collaborateurs et collaboratrices et des éléments de valeurs.

5.2.1. **Niveau relationnel**

Nous avions vu dans la théorie que l'autorité passait par cette capacité à créer l'adhésion et donc à construire une relation avec la ou le jeune. « *Elle ou il doit construire [son influence son ascendance et obtenir ses crédits], en relation avec les personnes avec qui elle ou il travaille* » (Prairat, 2012). Comment, sur le terrain, les éducateurs et éducatrices agissent-elles ou -ils pour entretenir cette relation ? Et comment l'utilise-t-elles ou -ils ? Ici, nous parlons d'avantage d'une posture *auctoritas*.

L'importance d'une relation de confiance

« *Tant qu'on n'arrive pas à créer ce lien qui dit « tu peux nous faire confiance, lâche-toi » et « quand j'exige quelque chose, ce n'est pas pour mon plaisir, c'est pour avancer.* » Tant qu'ils ne comprennent pas ça, tu es perdu » (Educateur 3). Cet éducateur ne dit pas que la relation de confiance est un des éléments qui permet de faire acte d'autorité, il dit que c'est essentiel. D'après l'éducateur 3, les jeunes ne peuvent pas se développer sans la confiance et la ou le professionnel·le ne peut pas faire figure d'autorité. Par conséquent c'est un élément indispensable. « *On apprend à se connaître [avec les jeunes], on se découvre, on connaît nos valeurs, nos croyances, nos centres d'intérêts, et tu construis ce côté affectif. [...] et ça devient plus facile dans la prise en charge.* » (Educateur 7). Une fois qu'elles et ils ont créé ce lien, elles et ils savent mieux où appuyer pour actionner les mécanismes de changement chez les jeunes et par conséquent, elles ou ils renforcent leur figure d'autorité. Et pour les jeunes cela fait également effet : « *Je pense qu'ils respectent la sanction parce qu'il y a eu ce lien de confiance au préalable.* » (Educatrice 4).

« *Si tu as un lien fort avec quelqu'un, normalement cette personne ne tient pas à te défier ou te provoquer ou à te mettre dans l'embarras. Donc elle va plutôt vouloir être le mieux possible pour toi. Et vice versa.* » (Educateur 9). Si les jeunes souhaitent être le mieux possible pour l'éducateur ou l'éducatrice, l'adhésion est créée, la relation aussi et la figure d'autorité est légitimée. La question est maintenant : comment faut-il s'y prendre pour créer cette relation ?

Stratégies pour créer le lien

L'une des éducatrice propose de **se livrer** ; « *Confiance et respect. C'est le plus important. Mais ça veut aussi dire se livrer. Quand je suis authentique, ce n'est pas seulement faire des choses auxquelles on adhère, c'est aussi accepter de montrer ses faiblesses. C'est aussi peut-être le privilège de l'âge. Je peux m'appuyer sur mes expériences et je les utilise en comparaison. Je montre mes faiblesses. J'utilise plutôt ma faiblesse que mes réussites pour me mettre en position où je peux dire que c'était difficile et que affronter une difficulté c'est ce qui permet de grandir et de se positionner. Il faut le faire sans donner de solutions parce qu'il n'y a pas de solutions miracles. Ce qui était valable pour moi n'était valable que pour moi.* » (Educatrice 4). Utiliser ses faiblesses pour montrer que « la référence » aussi a dû surmonter des difficultés et qu'elle a aussi dû se battre pour s'en sortir. L'éducatrice relève que ses propres ressources ne sont pas celles dont auraient besoin la ou le jeune. L'adolescent·e doit trouver dans ses ressources personnelles les solutions à ses problèmes.

Une autre stratégie a été soulevée à plusieurs reprises par les éducateurs et éducatrices, c'est de **trouver un centre d'intérêt commun**, des éléments qu'elles ou ils peuvent partager avec la ou le jeune afin de créer l'affinité. « *Ça c'est ce qui n'est pas facile justement. Arriver à créer le lien en s'appuyant sur une relation qu'on a privilégiée avec lui, en le touchant sur des points sensibles sur des passions qu'il a, des choses qu'il aime ... Il faut qu'on apprenne à se connaître et qu'on ait un minimum à partager, des choses en commun. Et si c'est le cas, la personne adhérera mieux. Sans se rendre compte que c'est l'autorité qui parle et qui fait foi.* » (Educateur 8). Trouver des points commun, appuyer sur des éléments qu'elle ou il aime permet de créer la relation. « *Avoir un point de convergence, un élément commun. Parfois c'est définir ses besoins et y répondre. Quel que soit le besoin.* » (Educateur 2). Montrer aux jeunes que leurs éducateurs ou éducatrices référent·e·s s'intéressent à leurs besoins et souhaitent y répondre peu importe ce qu'ils sont. Cela permet de montrer aux jeunes qu'elles ou ils peuvent leurs faire confiance. « *[...] intervenir en dehors du temps de travail, avoir une disponibilité quand le jeune en a vraiment besoin, ça lui prouve qu'on est là pour lui.* » (Educateur 2).

Chaque éducateur et éducatrice a ses moments préférés pour créer la relation et/ou l'entretenir. Certain·e·s le font **lors de moments informels** comme en cuisinant ou en sortant avec un·e jeune. Dans ces moments, il arrive qu'elle ou il se livre plus facilement. « *Souvent c'est lorsque tu fais quelque chose que tu crées une relation. Par exemple à l'appartement, quand on fait le repas, si on est les deux à avoir une tâche : moi laver la salade et lui couper je ne sais quoi, j'ai l'impression que les jeunes parlent beaucoup plus facilement. En tout cas plus naturellement que si tu les prends dans le bureau, que tu les assieds en face de toi et que tu lui dis « on discute ». Il y a des choses qui sortent des fois dans des moments informels quand on a les mains occupées.* » (Educatrice 1). Cette remarque est partagée par d'autres comme cet éducateur : « *[...] tous les moments un peu plus ludiques, informels. Crédit de lien par une activité culinaire, les sorties. Par exemple, tu vas faire du sport, tu vas boire un verre et j'essaie de lui faire comprendre les choses autrement, pour qu'il n'y ait pas le poids de l'institution en plus. Changer de contexte.* » (Educateur 3).

Ces moments informels sont soulevés par une grande partie de l'équipe professionnelle. Si elles et ils insistent beaucoup là-dessus, c'est certainement dû à l'expérience et ce qu'elles ou ils ont observé. « *Tu sais tu peux prendre un gamin et lui dire « on va se voir ½ heure 3 fois par semaine » et puis il ne se passe rien. Il répond à tes questions mais tu n'as rien. Et tout d'un coup tu proposes*

d'aller au cinéma ou au resto ou faire une balade en forêt et puis là il le te déballe des trucs ... » (Educateur 6). Changer de contexte permet une ouverture chez le jeune qu'elle ou il n'a pas au sein de l'institution. « *Ce que j'utilise aussi, quand tout un coup je sens qu'avec un jeune ça ne joue pas et qu'il part un peu en cacahuète, je le sors du contexte. C'est-à-dire que je vais boire un verre avec lui. [...] Et souvent là il y a des choses qui sortent.* » (Educatrice 5).

Ou alors utiliser des moments ludiques comme le sport : « *J'aime beaucoup le sport, la montagne, Avec des jeunes avec qui je pouvais discuter mais où je n'avais pas de relation de confiance, j'ai été faire des via-ferrata. Et là, en individuel, confronté aux peurs, l'authenticité remonte et il y a une relation de confiance forcée, vu que tu es lié par une corde. S'il tombe, il te tombe dessus, on est en lien.* » (Educatrice 4). **Vivre des moments inhabituels et confronter la ou le jeune à ses émotions** permet aussi de créer une relation de confiance. L'idée de vivre des moments émotionnellement forts est verbalisée par l'éducateur 8 qui estime que c'est « l'idéal » pour créer la relation. « *[...] j'aime bien tout ce qui se transmet un peu par le sport, par l'esprit de camaraderie. Je serais dans la solidarité des choses qui sortent de l'ordinaire, dans des tâches où il y a des moments forts. Il faut voir avec qui tu travaille. [...] des fois il faut créer une situation où tu vis quelque chose d'émotionnellement fort. Pour moi, ça se serait le plus idéale. Quand il y a quelque chose de fort émotionnellement, il n'y a même plus besoin de parler parce que on a vécu un truc ensemble et le lien est créé.* » (Educateur 8).

D'autres référent·e·s utilisent la **discussion et l'échange**, des moments plus formels afin de créer le lien. « *Après j'utilise beaucoup l'échange, la discussion, la parole, je prends beaucoup de temps en individuel. [...] Je fonctionne surtout par l'échange.* » (Educatrice 5). La méthode est différente et permet aussi de créer un lien de confiance. On se retrouve dans un échange « face à face » avec une volonté de partager quelque chose et de parler.

En outre, une fois qu'une relation de confiance est créée, elle n'est pas fixée dans le temps pour toujours. Comme pour toute relation hors travail social, il faut l'entretenir et elle peut se casser. « *Ça part de la relation de confiance. S'il ne respecte pas quelque chose, la relation de confiance est brisée. Il faut la recréer, la reconstruire.* » (Educateur 3). Si elle se casse, comme le dit cet éducateur, on peut la reconstruire mais cela demande de nouvelles démarches.

Que ce soit formel ou informel, l'une des méthodes n'exclue pas l'autre. On peut très bien utiliser avec la ou le même jeune les deux solutions. Il faut s'adapter. « *Je suis plus pour les entretiens individuels. Après ça dépend il faut parfois se montrer créatif. Il y a des jeunes avec qui c'est plus difficile et il faut trouver des moyens détournés.* » (Educatrice 4). S'adapter en fonction des situations est le mot d'ordre, pas toujours évident à appliquer. Parfois un échange suffit, parfois il faut aller creuser plus loin et parfois il devient nécessaire de sortir du contexte et partager un moment inhabituel. Par ailleurs, les jeunes peuvent aussi parfois amener les réponses, il ne faut donc pas hésiter à leur demander ce qu'elles ou ils ont besoin pour mettre en place une relation de confiance.

5.2.2. Niveau institutionnel

Les éducateurs et éducatrices sont investi·e·s d'une *potestas* qui leur donne un statut et une place dans la hiérarchie. Le cadre théorique tendait à exclure cette posture d'autorité pour la définir, néanmoins elle reste bien présente lorsque l'on interroge le terrain. Le niveau institutionnel n'est donc pas à négliger dans la mise en place d'une figure d'autorité.

Avoir un statut

Quand on évoque l'importance du statut avec les professionnel·le·s, certain·e·s pensent qu'il est nécessaire (notamment en comparaison avec celui des stagiaires). D'autres pensent que c'est une grande aide, particulièrement en raison de la représentation que se font les jeunes, mais qu'il n'est pas indispensable. Et certain·e·s pensent qu'il n'influence pas la figure d'autorité qu'elles ou ils mettent en place. La question du statut est donc assez partagée.

Elles ou ils ont souvent envie de dire que le statut n'est pas indispensable et que c'est la personnalité des éducateurs et éducatrices qui crée la relation. « *Ce n'est pas parce que je suis une éducatrice qu'ils vont me faire confiance. Et cette confiance va se construire avec ma personnalité, et non pas avec mon statut. Mais c'est clair que c'est une force au départ. Ils n'ont pas le choix, c'est moi leur éducatrice. [...] Par contre, après ils ont le choix de rentrer dans une relation de confiance ou pas.* » (Educatrice 4). Néanmoins, elles ou ils ont de la peine à s'imaginer travailler sans ce statut et cette légitimité. Comme pour la hiérarchie, certain·e·s éducateurs et éducatrices pensent que le statut apporte une légitimité : « *Ce n'est pas que c'est indispensable mais ça va aider. Quand je me fais arrêter par un policier, en sachant que c'est un policier, il est légitime et je vais être plus attentif, je vais plus me plier à son autorité que si c'est quelqu'un d'autre.* » (Educateur 2). « Je vais plus me plier ... » est-ce réellement ce que recherche un éducateur ou une éducatrice ? Que la ou le jeune se plie à leur autorité ?

Quand on évoque le statut, on pense généralement au statut d'éducateur ou d'éducatrice. Mais il ne faut pas omettre le statut social que peuvent avoir les professionnel·le·s. En effet, un·e éducateur ou éducatrice âgé·e, ou marié·e ne sera pas considéré·e de la même manière par les jeunes qu'un·e autre qui n'aurait pas ces critères. « *[...] je suis veille, donc les jeunes n'ont pas besoin de rentrer en confrontation avec moi, il n'y a pas de lutte de pouvoir, il est clairement établi que je suis celle qui détient l'autorité. Déjà de par mon âge. En règle générale, je rencontre moins de difficulté à m'imposer maintenant que quand j'avais 20 ans.* » (Educatrice 1). Pour elle, son statut social, lié à son âge, apporte cette légitimité de faire autorité. Elle rajoute que quand une jeune éducatrice est mariée, les jeunes la perçoivent différemment. « *[...] quand tu as une jeune éducatrice, proche des jeunes, si elle est mariée, elle aura un autre statut et ils seront moins dans la séduction* » (Educatrice 1). Finalement, d'après ce qui est relevé, la légitimité de l'autorité viendrait de la perception par les jeunes des caractéristiques des éducateurs et éducatrices (âge, statut professionnel, marié·e, place occupée dans la hiérarchie, etc.).

La place dans la hiérarchie

Nous avons vu dans le cadre théorique, que l'autorité (*auctoritas*) ne pouvait pas être attribuée par une instance, mais qu'elle devait être construite par les professionnel·le·s en créant une adhésion avec la ou le bénéficiaire (Prairat, 2012). Lors d'un entretien, une éducatrice m'a dit : « *Pour que ça fonctionne, tu dois être d'avantage dans la relation que dans la hiérarchie, mais la hiérarchie tu ne peux pas y échapper* » (Educatrice 4). Au départ, elle confirme la théorie de Prairat. Mais elle note également le poids non négligeable que garde sa place dans la hiérarchie. D'ailleurs, pour la plupart des éducateurs et éducatrices interviewé·e·s, leur place dans la hiérarchie leur permet de poser le cadre et d'être légitime à la création d'une relation avec les jeunes. « *Le règlement est posé au départ par la hiérarchie, et après on le met en place avec l'adhésion [...]* » (Educatrice 9). Elles ou ils ont donc le sentiment de ne pas toujours être légitime d'initier une relation et expriment le besoin de se reposer sur la hiérarchie au début de la relation pour faire autorité. « *C'est la hiérarchie qui pose l'autorité au départ et c'est à nous à la mettre en place par la suite* » (Educatrice 5). Il reste encore une grande construction à effectuer pour qu'elle soit en place et que les jeunes l'acceptent.

Par la suite, et cela était commun aux neuf professionnel·le·s, c'est la relation et l'adhésion qui vont créer l'autorité (*auctoritas*). « *S'il y a l'adhésion c'est quand même mieux, sinon t'es dans le répressif tout le temps. Ça fonctionne un moment et puis émerge la révolte* » (Educateur 6) ; « *L'autorité qui ne peut pas obtenir l'adhésion, elle est plus proche de la dictature* » (Educatrice 5) ; « *Pour moi, l'adhésion est plus importante. Si c'est l'affaire d'une hiérarchie c'est plus une crainte. Après ils ont peur de la punition et ça n'a plus de sens* » (Educateur 2). Elles et ils sont donc bien conscient·e·s de l'importance de la relation pour faire autorité, malgré le sentiment d'avoir parfois besoin de cette hiérarchie et/ou de ce statut pour pouvoir démarrer : « *Pour moi, l'adhésion sans aucune forme de hiérarchie, c'est un peu olé olé* » (Educatrice 5). Pour elles et eux, l'un ne va pas sans l'autre. D'ailleurs, plusieurs m'ont répondu qu'elles ou ils utilisaient « un peu des deux ». Les professionnel·le·s m'ont précisé que dans une situation où elles ou ils n'avaient pas besoin de la hiérarchie, elles ou ils évitaient de la mettre en avant ou de l'utiliser. « *Ça dépend aussi des besoins du jeune [...] parfois on n'a pas besoin de s'appuyer sur la hiérarchie car le relationnel suffit.* » (Educateur 8).

D'après les entretiens, la place qu'elles ou ils occupent dans la hiérarchie est malgré tout essentielle pour faire figure d'autorité, mais elles et ils devraient la gérer intelligemment pour ne pas qu'elle prenne le dessus sur la relation de confiance et le lien qui permet de faire véritablement autorité. Quand je parle de « gérer intelligemment la hiérarchie », je parle de savoir doser le besoin de faire appel à elle, en fonction des situations rencontrées. Comme le disais l'éducateur 8 ci-dessus, parfois on n'a pas besoin de la hiérarchie car la situation ne le demande pas. Et parfois, il faut s'appuyer dessus pour rappeler qu'elles et ils sont les personnes légitimes avec qui créer une relation de confiance.

De manière générale, on observe une tendance chez les professionnel·le·s à utiliser une posture *potestas* en début de parcours avec la ou le jeune, pour ensuite se positionner au maximum de manière *auctoritas*. Elles et ils peuvent ensuite gérer entre les deux positionnements, en fonction des situations.

5.2.3. Cadre et sanction

Dans le cadre théorique, nous avons vu qu'il était important de mettre un cadre et par conséquent de poser des sanctions lorsque celui-ci était dépassé. Les éducateurs et éducatrices de l'Orif utilisent tous et toutes le cadre et les sanctions dans leurs actions éducatives, peu importe le secteur éducatif dans lequel elles ou ils se trouvent. Il est commun à tous et toutes que le cadre et les sanctions permettent de faire figure d'autorité. Une base *potestas* est donc utilisée.

Pourquoi mettre un cadre

Comme le disait Prairat (2012), cité dans le cadre théorique, il n'y a pas d'autorisation sans interdiction et le cadre permet de rassurer et guider les jeunes. Mais sur le terrain, comment les professionnel·le·s mettent le cadre en place ?

L'une des éducatrices interviewées affirme la qualité essentielle du cadre : « *Poser un cadre, ça permet au jeune d'avancer. Parce qu'ils ont besoin, comme tout adolescent, d'avoir des limites, de s'y confronter et de pouvoir se construire. Je pense que tu ne te construis pas dans le flou. Tu te construis par opposition ou acceptation.* » (Educatrice 4). Avoir la possibilité de se confronter au cadre est un moyen de s'émanciper et de grandir. En effet, dans le flou il est difficile de se fixer des objectifs personnels et à cet âge-là (16-22 ans), on a parfois de la peine à s'auto-prescrire un cadre. Et pourtant, selon cette éducatrice, le but est qu'elles ou ils trouvent par elles- ou eux-mêmes leur propre cadre. « *Il faut qu'ils puissent s'appuyer sur un cadre pour pouvoir le dépasser et se l'imposer à eux-mêmes. Il faudrait qu'ils retrouvent les valeurs qu'ils vont respecter eux.* » (Educatrice 4). Et pour trouver leurs propres limites, ils ont parfois besoin de s'appuyer sur un exemple ou sur certaines règles contraignantes. « *Ils doivent pouvoir se reposer sur le cadre de quelqu'un pour pouvoir trouver eux-mêmes leur propre cadre et autorité. Ce n'est pas ma vision qui est la bonne. Il faut qu'ils trouvent leurs ressources et leurs valeurs sur lesquelles ils peuvent s'appuyer. Mais ils ne peuvent pas avoir mes ressources.* » (Educatrice 4). En d'autres termes, les adolescent·e·s devraient avoir la possibilité de se référer et s'appuyer sur le cadre et les expériences de leurs éducateurs et éducatrices, mais elles ou ils ne devraient pas vouloir leur ressembler. Exactement ce que disait Prairat (2012) dans le cadre théorique : Être une référence et non un modèle. Cela veut également dire que les professionnel·le·s doivent donner des outils aux jeunes, et éventuellement co-construire le cadre et les règles avec elles ou eux, afin que chacun·e puisse s'approprier le règlement mis en place.

Un cadre très strict peut amener de nouvelles difficultés à gérer. Par exemple certain·e·s professionnel·le·s ont peur de mettre trop de normatif et de casser le côté affectif. « *[...] quand on met un cadre très clair et qu'on use d'autorité, au bout d'un moment il y a un conflit. Et moi je sais que le conflit, je ne suis pas très à l'aise avec ça. Donc mon objectif c'est vraiment de tenir. De tenir la sanction, ou l'autorité, ou le cadre [...] Et je pense que pour moi c'est la plus grande difficulté parce que j'ai toujours le souci que ça casse la relation.* » (Educatrice 5). La peur de casser la relation est régulièrement entendue en travail social. Cette éducatrice se sent parfois mal à l'aise de mettre du cadre de peur de casser la relation de confiance, ce qui, en conséquence, a une influence sur ses dispositions à poser un cadre et à faire figure d'autorité.

Comment mettre un cadre

La question est donc de savoir comment met-on un cadre et dans quelles situations. Une des solution, partagée par une partie des éducateurs et éducatrices, c'est de s'appuyer sur le règlement. « *Il y a des règles et il faut les respecter. Alors, il y a des fois où on est plus souple, d'autre fois moins. En début d'année, par exemple, quand on accueille de nouveaux apprentis avec ma collègue directe, on est très stricts. Les règles c'est les règles. Et puis au fur et à mesure qu'on apprend à connaître les gens, on peut assouplir.* » (Educateur 2). Au départ, cet éducateur propose d'être particulièrement strict avec tout le monde afin de poser un cadre rassurant et équivalent pour tous et toutes. Et par la suite, un élément intéressant vient se glisser car il propose un assouplissement de certaines règles pour certaines personnes. Nous pouvons faire un lien avec l'utilisation de leur place dans la hiérarchie, vue ci-dessus. Au départ elles ou ils utilisent une posture d'avantage *potestas* (hiérarchie, strict sur le cadre et les sanctions, etc.) puis de se tourner gentiment vers une posture *auctoritas* avec une adaptation des règles.

Même idée de l'éducatrice 9 qui explique qu'elle met un cadre clair au départ et que les jeunes le connaissent pour le reste de l'année. Elle a juste besoin de le rappeler de temps en temps. « *Les jeunes savent plus ou moins mon cadre que j'ai mis au début de l'année* » (Educatrice 9). Le besoin *potestas* de poser un cadre au début est également partagé par l'éducatrice 5, malgré les différences et les limitations que peuvent présenter les adolescent-e-s à leur arrivée. « [...] je pense que c'est quand même nous au départ qui imposons quelque chose. Quand ils arrivent ici, ça leur fait royalement « chleu » toutes les règles qu'on pose. Mais après tu as des jeunes qui rentrent très facilement et d'autres pas. Je pense qu'ils y a des jeunes qui ont aussi été habitués à la maison d'avoir un cadre et d'autre ça se voit que non. » (Educatrice 5). Tous et toutes les jeunes ont été confronté-e-s à des cadres différents et variés durant leur parcours. Elles et ils font aussi partie d'un système familial ou social qui fonctionne différemment de celui de l'institution. Elles et ils doivent apprendre à se conformer aux nouvelles règles.

Certain-e-s ne partagent pas l'avis de mettre un cadre égal à l'entrée pour tout le monde, sans prendre la température. Pour elles et eux, le cadre est important, mais il faut l'appliquer de manière individualisée. « *Parce que arriver du jour au lendemain, poser ton cadre comme t'aimerais le poser, c'est aller droit dans un mur. C'est retourner les personnes contre toi, c'est ne pas les comprendre ...* » (Educateur 7). Pour lui, c'est important d'avoir un échange avec les jeunes pour co-construire le cadre et créer un lien de confiance avant d'être trop strict. De plus, il ne souhaite pas compliquer la relation en étant « méchant » dès le départ. Son avis est partagé par cette éducatrice : « *J'essaie toujours de trouver d'autres solutions avant de mettre un cadre rigide. Par la discussion, par l'humour, par l'échange. C'est quelque chose que j'aime beaucoup.* » (Educatrice 5). Pouvoir créer un lien avant d'imposer le cadre, c'est aussi une des solution proposée par les professionnel-le-s. Elle précise que tous les jeunes n'ont pas besoin du même cadre, cela dépend de leurs problématiques. Le fait d'attendre avant d'imposer le même cadre à tout le monde permet de prendre en compte leurs différences « *Ça dépend aussi de la difficulté du jeune. Y a des jeunes qui ont besoin de cadre strict tout de suite et il y a des jeunes qui ont besoin d'un cadre plus souple. C'est vraiment très personnel.* » (Educatrice 5). Cela serait donc quelque chose à adapter en fonction de chaque situation.

Globalement, on observe une tendance à vouloir mettre un cadre assez clair au début de la relation (*potestas*) puis de l'adapter aux différentes situations, besoins et problématiques des jeunes (*auctoritas*).

Pourquoi mettre une sanction ?

Et lorsqu'on parle de cadre, on parle aussi des conséquences de son non-respect. Lorsqu'on le dépasse, en général, il y a une sanction, qui s'appuie sur le règlement mis en place. Comment les éducateurs et éducatrices interviewé·e·s fonctionnent-t-elles ou ils lorsque cela se présente ?

« [...] je pose des sanctions dans toutes situations qui peuvent être sanctionnées par l'institution, par le règlement ou par moi. Et comment est-ce que j'aborde la sanction ?, je mets rapidement le jeune devant le fait accompli. » (Educateur 7). Cet éducateur s'appuie sur les règlements qui sont en vigueur : le règlement de l'institution, le règlement du lieu de vie et celui mis en place pour la ou le professionnel·le·s. Il dit que c'est en s'appuyant sur des éléments concrets qu'il peut être légitime de poser une sanction. Plusieurs éducateurs ou éducatrices rejoignent cet avis. « Alors oui bien sûr, la sanction tombe de par le règlement, de par son respect ou son non-respect. » (Educateur 8). Il l'annonce comme si cela tombait sous l'évidence. Si la ou le jeune est dans la règle, tout va bien, si elle ou il la transgresse, elle ou il est sanctionné·e.

« Lorsqu'un jeune ne respecte pas les consignes, je considère que je ne peux pas avoir confiance en lui, donc je le restreins de liberté. » (Educatrice 9). Nous pouvons déjà observer une petite nuance dans cette citation. La « restriction de liberté » ne provient pas uniquement de la transgression de la règle, mais également d'une conséquence au manquement à la règle : la perte de confiance. Et la sanction va donc être en avec cette conséquence. Un autre éducateur complète en expliquant que la sanction vient effectivement du non-respect de la règle, néanmoins les professionnel·le·s peuvent amener de la « compréhension ». « Moi je leur dis : « Okay toi tu ne veux pas accepter. La règle elle est là. Tu ne veux pas accéder à ça, c'est ton choix. Je peux entendre ton choix. Je peux comprendre en fonction de ce qui se passe mais je ne peux pas l'accepter ». » (Educateur 6). Par conséquent, il s'appuie sur la règle pour justifier la sanction, tout en responsabilisant la ou le jeune concerné·e. « C'est surtout des sanctions liées au cadre. Tu enfreins telles ou telles règles, il y a ça comme sanction. Par contre, après il y a toujours dialogue, échange et moi je tape beaucoup sur les réparations. » (Educateur 2). Ici aussi l'éducateur propose une application du règlement stricte, mais en apportant par la discussion et de l'échange pour mettre du sens afin de garder un lien de confiance et responsabiliser la ou le jeune. Les professionnel·le·s expliquent être dans un mélange entre une posture *potestas* (transgression = sanction) et une posture *auctoritas* (dialogue, compréhension, relation)

L'éducateur 8 ajoute de la nuance à la notion de transgression. « Alors la sanction est posée au moment où je juge que la règle est trop transgressée. Elle peut être transgressée un minimum, par exemple quelqu'un qui essaie de monnayer, qui se trouve dans une discussion pour trouver un compromis [...]. Il transgresse déjà la règle mais de la bonne manière, de la manière positive. Donc à ce moment-là, il y a aucune sanction qui va tomber parce que c'est un échange. Par contre s'il n'y a pas d'échange et pas discussion, c'est là que l'application stricte d'une sanction va arriver. » (Educateur 8). Premièrement, pour lui ce n'est pas la transgression de la règle qui définit la sanction,

mais quand il juge que la règle est *trop* transgressée. C'est sa propre interprétation. Donc il le fait en fonction de son ressenti. Par ailleurs, il estime que l'on peut transgresser la règle dans le bon sens, par la négociation et par l'échange. La règle est quand même transgressée, mais la sanction ne va pas être donnée car c'est un fonctionnement qu'il tolère. A contrario, lorsqu'il n'y a pas de transgression « positive », il applique le règlement au sens strict.

Mais alors comment un·e éducateur ou éducatrice juge ou interprète la transgression ? « *Si l'apprenti jure ou est malhonnête, tu cadres de temps en temps mais ce n'est pas super important pour moi. Ce qui me dérange plus, c'est quand ils sont dénigrant envers d'autres apprentis. Ça c'est quelque chose que je ne laisse pas passer.* » (Educateur 2). Par exemple, cet éducateur juge qu'une sanction est méritée quand la règle rentre totalement en lien avec ses valeurs. Pour lui, la valeur de justice va primer sur le respect du langage, et pourtant, les deux transgressions seraient sanctionnées d'après le règlement. Les valeurs sont un point essentiel de la figure d'autorité, nous reviendrons plus tard sur cet élément.

Une autre professionnelle explique que c'est par respect qu'elle pose des sanctions. « *Je parle de respect en posant mes sanctions. Si je sanctionne c'est par respect pour lui et de ce qu'il est capable de faire, c'est pour ça que je sanctionne. Si je m'en foutais je n'aurais pas besoin de le sanctionner* » (Educatrice 9). Cette éducatrice exprime cette notion de respect quand elle met en place une sanction avec l'un·e de ses jeunes, elle estime que c'est valorisant pour lui ou elle et permet de mieux l'accepter. De plus, cela permet d'entretenir la relation malgré le coté normatif.

Individualiser et co-construire la sanction ?

D'après quelques éducateurs et éducatrices, pour certain·e·s jeune·s et dans certaines situations, il n'est pas possible d'appliquer les mêmes règles pour tout le monde (posture *auctoritas*). « *Je pense que les sanctions elles doivent être rediscutées. Ce n'est pas « tous les jeunes, parce qu'ils ont ce fonctionnement doivent avoir telle sanction. » Je pense que c'est à adapter en fonction du jeune, en fonction du besoin, en fonction de la difficulté. On a des jeunes qui sont TDAH, on a des jeunes qui ont des problèmes d'autisme, on ne peut pas généraliser.* » (Educatrice 5). Elle aborde ici le sujet de la maladie. Plusieurs jeunes à l'Orif souffrent d'une maladie qui les empêche d'avoir un comportement dit « normal » et donc qui pourrait conduire à des sanctions. Elle donne l'exemple du TDAH (Trouble du Déficit d'Attention avec ou sans Hyperactivité) ou de l'autisme (TSA, Trouble du Spectre Autistique) qui sont régulièrement observables au sein des jeunes de l'Orif. De plus, il y en a d'autres moins connues qui amènent également de grande difficultés aux apprenti·e·s. En prenant cela en compte, elle propose d'adapter la prise en charge et conséquemment les sanctions, en fonction de la difficulté du jeune. L'avis est d'ailleurs partagé par l'éducateur 3 qui essaie également d'individualiser les sanctions au maximum. « *J'essaie d'être le plus individualiste possible, par rapport aux jeunes. J'essaie de nuancer par rapport à la situation et les difficultés qu'ils ont.* » (Educateur 3). Cela veut dire qu'elles ou ils s'appuient sur le règlement, tout en prenant en compte les difficultés et en adaptant les sanctions.

Cette adaptation des sanctions, cette individualisation peut aussi se construire et se définir par l'échange avec les jeunes au début de la relation ou avant une sortie. Cette éducatrice fonctionne ainsi. « *On fixe les règles en commun sur la base d'une discussion. Ça veut dire que je lui dis : Voilà tu*

veux prendre ta sortie, ok. Quelle heure tu penses que ce serait juste de rentrer ? [...] Peut-être que ce sera oui peut-être que ce sera non. Et je discute souvent là : Et si tu ne respectes pas qu'est-ce que tu proposes ? Et du coup il l'accepte beaucoup mieux. » (Educatrice 4). La discussion permet au jeune de se responsabiliser et d'assumer son comportement. Elle ou il se fixe les règles et les sanctions, par conséquent elles seront plus légitimes et faciles à accepter. Cela permet également de maintenir la relation et d'exercer l'argumentation et l'échange avec l'adulte.

Mettre du sens à la sanction

La sanction n'est pas une punition. Les éducateurs et éducatrices qui se sont entretenus avec moi, le voient de cette manière. Cela doit être une réparation, il doit y avoir du sens derrière sinon elle n'a pas d'impact et elle ne permet pas l'apprentissage. A contrario, la punition serait simplement punir un acte, sans amener de sens. La punition est souvent perçue comme une prise de pouvoir plutôt qu'un acte éducatif. Quand les éducateurs et éducatrices posent une sanction, elles et ils établissent un acte éducatif, tout en continuant à faire figure d'autorité.

Lorsqu'elles ou ils parlent de sens, on imagine souvent le sens pour celle ou celui qui pose la sanction. La citation suivante nous donne une notion supplémentaire : « *J'essaie qu'elles soient en accord avec le jeune, en faisant en sorte qu'elles prennent un sens pour lui.* » (Educatrice 4). Il faut qu'elle ait un sens d'après les professionnel·le·s, mais également pour la ou le jeune. Si elle ou il comprend la cohérence de la sanction, celle-ci sera mieux acceptée et également mieux intériorisée.

En plus de la contrainte qu'elle apporte la sanction met du sens qui permet de réparer l'acte commis. Les éducateurs et éducatrices essaient de mettre le plus possible du sens. « *Parce que je pense qu'une sanction pour une sanction c'est une prise de pouvoir et pour moi ça c'est stérile. Il faut qu'ils voient le sens qu'il y a là derrière.* » (Educatrice 4) ; « *La sanction a un sens quand même. J'essaie toujours de faire des sanctions qui soient en rapport avec l'acte commis. Si tu arrives en retard et que la prochaine fois tu ne sors pas, c'est lié directement de cause à effet* » (Educatrice 9) ; « *[...] la sanction sera au maximum en lien avec la situation qui s'est passée. Il est important de donner du sens à une sanction, ce n'est pas une punition.* » (Educateur 7). On peut observer qu'elles ou ils nuancent toujours un peu leur propos en disant « j'essaie de » ou « au maximum en lien ». Cela prouve qu'il n'est pas toujours facile de poser une sanction avec un sens, mais c'est à quoi elles et ils tendent (posture *auctoritas*).

Cela nous permet de faire un lien avec les dires de l'éducateur 8. Il relève qu'il n'arrive pas toujours à donner un sens à ses sanctions. « *La sanction c'est mieux qu'elle soit en lien avec les circonstances, mais elle peut être complètement autre. [...] Il y a des fois ça reste très carré et très linéaire et où il n'y a pas de discussion et il y aura une sanction bête et méchante.* » (Educateur 8). Cet éducateur explique qu'il lui arrive de punir un·e jeune sans mettre forcément de sens. C'est aussi la réalité du travail. Il n'est d'ailleurs pas la ou le seul·e. Un autre éducateur exprime aussi cette difficulté. « *Pas toujours facile d'appliquer une sanction qui est cohérente parce que moi je trouve qu'on a peu de moyens, on a peu de leviers. Faire des privations de liberté ... je veux dire, ils sont déjà enfermés dans leur atelier à longueur de journée, on ne va pas en rajouter. Donc je culpabilise et ne sais pas quoi faire* » (Educateur 3). Il ne trouve pas de variété dans ses sanctions et peine à trouver du sens. Il explique éviter la sanction, parfois à cause du manque de sens qu'elle aurait eu.

Globalement, elles et ils ont plutôt tendance à vouloir donner un maximum de sens aux sanctions, et utilisent donc une posture *auctoritas*.

Eviter d'être dans les émotions

« Et puis tu as aussi la réflexion de savoir qu'est-ce que je pose comme sanction ? Quel sens elle a. Parce que dans l'émotion tu vas lui coller deux retenues qui n'ont peut-être aucun sens avec la règle transgressée. » (Educateur 6).

Dans les émotions, les professionnel·le·s ne peuvent pas prendre de décisions clairvoyantes. C'est en tout cas ce qu'elles ou ils nous disent. « *De mon expérience, je pose pas la sanction tout de suite. En général la sanction je la déplace un peu dans le temps. Si on est conflit, je dis [...] là on ne peut pas discuter parce que soit tu es en colère soit je suis en colère, mais on va en reparler.* » (Educateur 6). La première chose à faire serait donc de poser les informations sur la table et de proposer d'en reparler ultérieurement. Il ajoute ensuite : « *Et puis le lendemain, ou plus tard dans la soirée, je reprends. Ça permet de calmer les choses et d'avoir une prise de recul qui fait que tu n'es plus dans les émotions mais dans la réflexion* » (Educateur 6). Lorsqu'il est dans le conflit, il se trouve dans les émotions. Il ne peut donc pas poser une réflexion adéquate pour mettre du sens à la sanction (s'il doit y en avoir une). Une prise de recul est nécessaire.

« Crier ne sert pas à grand-chose. Mais ça vient avec l'expérience. Quand tu commences en foyer, ... j'ai puni des gamins et après tu te dis que c'était un peu exagéré. » (Educatrice 9). Elle fait ici référence à son expérience. Elle a pu analyser que d'entrer dans l'émotion n'apporte que très peu de résultats. Mieux vaut poser les éléments sur la table et en reparler lorsque les deux partis se sont calmés.

Être dans les émotions ça peut être lorsqu'on est en conflit ou trop haut dans les tours. Mais l'éducateur 8 rappelle que les événements privés peuvent aussi jouer un rôle. Il arrive d'être dans un mauvais jour ou de mauvaise humeur. Elles et ils doivent aussi prêter attention à cela. « *Les sanctions peuvent varier mais toujours dans un esprit de justice. Il ne faut pas qu'une fois un paie plus lourd parce que toi t'es mal* » (Educateur 8). Ainsi, il faut être capable de prendre du recul face aux situations fortes émotionnellement, et également face à l'état d'esprit du moment.

Tenir la sanction posée, essentiel pour la figure d'autorité

« [...] une fois que la sanction est posée, elle est posée. Il faut tenir » (Educatrice 9).

Cela peut paraître anodin, mais cette information est revenue régulièrement lors de mes entretiens sans même que j'aborde le sujet. L'éducatrice 9 est donc soutenue par plusieurs de ses confrères. « *Tenir ce qu'on dit ! Ça je n'ai pas dis avant, mais pour moi c'est fondamental. Si tu annonces une sanction ou une conséquence, tu dois tenir ce que tu dis. Surtout pour construire cette relation de confiance.* » (Educatrice 4). Et tenir ça veut dire quoi ? « *Faut pas dire : « écoute si tu ressors la prochaine fois tu seras sanctionné ! » et la fois suivante tu ne sanctionnes pas, là tu as perdu 6 mois. Ça peut aller très vite. Mais si tu es rigoureux avec ça au début, après ça va mieux.* » (Educatrice 4). En résumé, lorsque l'un·e des éducateurs ou éducatrices annonce une sanction, elle ou il doit aller au bout de son idée et appliquer la sanction posée sans lâcher prise. Quand

l'éducatrice 4 parle de perdre six mois de travail, cela montre à quel point cela est important pour le développement du jeune et la crédibilité du professionnel·le. Si elles ou ils ne tiennent pas la sanction, les jeunes n'auront plus confiance en ce qu'elles ou ils diront et la figure d'autorité ne fonctionnera plus. « *C'est important de ne pas lâcher. Des fois j'ai envie de leur dire que c'est bon [...], je suis passé par là moi aussi. Mais franchement, il ne faut pas lâcher pour le jeune et pour nous aussi parce sinon on sait qu'on va se faire manger gentiment petit à petit.* » (Educateur 7). D'après ce jeune éducateur, les adolescent·e·s sentent rapidement la tendance du professionnel·le. Et si elles ou ils sentent une faille, elles ou ils vont être opportunistes et jouer avec la « faiblesse » de l'adulte.

Et parfois les éducateurs et éducatrices peuvent ressentir de la culpabilité. L'éducateur 3 exprime sa difficulté à tenir la sanction : « *Moi je me sens toujours coupable quand je pose des sanctions. C'est mon grand défaut et je dois dire « c'est comme ça point à la ligne et ne pas revenir en arrière* » (Educateur 3). Il doit la tenir pour le bien de la crédibilité de sa propre figure d'autorité. Les professionnel·le·s sont plusieurs à éprouver des difficultés à tenir la sanction. L'un des éducateurs explique sa méthode : une fois la sanction posée, il propose d'apaiser la ou le jeune en allant discuter avec elle ou lui afin d'entretenir le lien et parfois rappeler le sens. « *Tu peux toujours discuter avec le jeune, la prise en charge sera toujours là, mais tu ramènes un peu d'affection. Mais c'est difficile de ne pas lâcher. Ça prend beaucoup d'énergie.* » (Educateur 7). Ramener un peu d'affection, cela permet de ne pas perdre ce lien dont parlaient les éducateurs et éducatrices précédemment. Néanmoins, la notion de « tenir la sanction », de « ne pas lâcher » est commune à quasiment tous et toutes les professionnel·le·s et semble indispensable à la formation des jeunes ainsi qu'à la crédibilité de la figure d'autorité.

En cas de besoin, s'en remettre à la hiérarchie

Les professionnel·le·s ont exprimé plusieurs éléments importants pour elles et eux sur la mise en place du cadre et des sanctions. Elles et ils proposent de ne pas être dans les émotions, de prendre du recul, de mettre du sens, de s'appuyer sur le règlement, de co-construire le cadre avec les jeunes ou encore tenir la sanction posée. Néanmoins, il y a toujours des situations où elles et ils peuvent être dépassé·e·s. La situation est parfois trop lourde émotionnellement ou trop grave par rapport aux sanctions prévues. Dans ces cas-là, les éducateurs et éducatrices peuvent s'appuyer sur la direction. Cela leur donne encore une possibilité de faire figure d'autorité. Lorsque la direction intervient, le lien de confiance avec l'éducateur ou éducatrice est moins ébranlé. Il est donc plus facile pour les professionnel·le·s de continuer la prise en charge.

Elles et ils peuvent aussi être constamment dans le normatif et la pose de sanctions, ce qui les empêche de créer correctement la relation. L'équilibre affectif-normatif n'est plus là. Dans ce genre de situations, elles et ils peuvent également demander un soutien de la hiérarchie. « *L'éducateur qui doit toujours poser les sanctions, parfois il fait appel à la direction en disant « Ayez-vous l'axe un petit peu plus normatif pour que le relationnel puisse s'ouvrir avec nos jeunes ? » parce que si on est trop normatif, on n'a plus cette proximité.* » (Educatrice 9).

Nous observons beaucoup de stratégies et de solutions proposées par les professionnel·le·s interviewé·e·s. Regroupées ainsi autour du cadre et de la sanction, les idées sont nombreuses et beaucoup d'éléments ressortent, même si la prise en charge reste complexe. Globalement, les

éducateurs et éducatrices essaient de donner du sens aux sanctions, en individualisant en fonction du jeune. Dans l'application, il ressort qu'il faut prendre du recul afin d'éviter l'émotionnel, tenir la sanction tout en gardant le lien affectif et en favorisant l'échange et la discussion. Nous relevons donc d'avantage une posture *auctoritas* dans la pose des sanctions, malgré une base *potestas*.

5.2.4. Pratique différentes

Les différences entre collègues peuvent-elles modifier la figure d'autorité qu'elles ou ils incarnent? Comment les éducateurs et éducatrices perçoivent leurs particularités (âge, méthodes, valeurs, sexe) en relation avec leur autorité ?

La différence d'âge

Nous avons déjà parlé de l'âge dans les données sur le statut. Certain·e·s éducateurs et éducatrices voient une disparité dans la prise en charge des jeunes en fonction de l'âge. D'après l'éducatrice 1, les jeunes s'identifient plus à un jeune éducateur homme (pour les adolescents) qu'à elle qui est plus âgée avec un genre différent. « *On voit une différence si c'est lui ou moi sur l'appartement. Déjà lui, en tant que jeune éducateur face à des adolescents, ils peuvent plus s'identifier à lui et il a un autre rôle que moi qui suis une vieille dame* » (Educatrice 1). Le rapprochement grâce à l'âge peut en effet être un atout pour créer une relation avec le jeune et ainsi, comme vu dans le cadre théorique, tendre vers une adhésion du jeune. Mais l'âge « avancé » peut également être un avantage. Lors de situation compliquées, l'expérience ou la prise de recul permet de repenser à des situations vécues similaires qui permettraient d'améliorer la prise en charge. « *Il y a des différences parce que ma collègue commence sa carrière d'éducatrice. Elle a moins cette prise de distance moins de situations auxquelles se référer plus facilement* » (Educateur 6).

On observe donc des avantages pour chacun des pôles mais pas de posture plus *potestas* ou *auctoritas* en fonction de l'âge. Il est intéressant pour les lecteurs et lectrices de ce travail, de percevoir dans quelle tranche d'âge elles ou ils se situent afin d'en retirer les avantages et possibles champs d'action.

Leur avis sur le genre

Dans l'une de mes nombreuses questions précédent la recherche, je me demandais si l'autorité était genrée. Il s'agissait de savoir si le fait d'être une femme ou un homme pouvait influencer les dispositions à faire autorité. Dans le cadre théorique, on a vu que les constructions collectives tendaient à décrire le rôle des femmes comme moins autoritaire que celui des hommes. En revanche, elles seraient plus dans l'affectif. Le but maintenant est d'observer ce qu'en pensent les professionnel·le·s.

Les éducateurs et éducatrice ont des avis variés sur la question de genre. Pour certain·e·s, les femmes doivent se battre contre les attentes sociétales et ont tendance par conséquent à s'appuyer d'avantage sur le règlement et sur la sanction pour affirmer leur autorité et leur légitimité. « *J'ai l'impression que les femmes doivent plus s'appuyer sur le règlement en place. J'ai l'impression que ça lui donne plus d'autorité si elle est très à cheval et qu'elle ne laisse rien passer. Elle aura plus de*

crédit. » (Educateur 8). D'après cet éducateur, les femmes auraient plus de difficultés à créer une adhésion et devraient d'avantage s'appuyer sur la partie *potestas* de l'autorité que de la partie *auctoritas* où elles n'auraient pas besoin de sanctionner. « [...] dans la maison ici, il y a des femmes qui sont beaucoup plus normatives que la majorité des hommes. Parce qu'elles sont comme ça et elles disent : « je n'ai pas envie de perdre le contrôle et pour ne pas perdre le contrôle tu mets la sanction tout de suite » » (Educatrice 5). Elle est d'accord avec le fait que les femmes mettraient plus l'accent sur la sanction de peur d'être dépassées et de ne plus faire autorité. Mais pourtant ce n'est pas le cas de toutes les femmes. Elle rajoute d'ailleurs : « C'est vrai que je suis particulièrement dans l'affect, je n'aime pas les conflits. » (Educatrice 5). On voit déjà que cette éducatrice ne fonctionne pas ou peu avec le normatif (et *potestas*) car elle ne sent pas à l'aise avec cela. Mais elle fait pourtant autorité d'une autre manière, par exemple en créant l'adhésion avec l'affectif.

Plusieurs professionnel·le·s, ne partagent pas le premier avis et ne voient aucune différence entre hommes et femmes dans la relation d'autorité ; pour eux et elles, c'est une histoire de personnalité : « Je pense qu'il n'y a pas de différences. Je pense que c'est vraiment une question de caractère. » (Educatrice 5). Par ailleurs, l'éducateur 8 pense que si les professionnel·le·s n'arrivent pas à faire autorité (au sens *auctoritas*), c'est en lien avec leur (non-)compétence à créer le lien et la relation de confiance avec les jeunes, et non en fonction de leur genre. « Ça dépend de l'homme et de notre propre confiance en nous. Ça c'est à la base. Si quelqu'un n'a pas confiance en soi, il va devoir s'appuyer sur autre chose que lui-même. » (Educateur 8). Il relève un nouvel élément : la confiance en soi. Pour lui, les professionnel·le·s doivent s'appuyer sur un fondement commun à tous et toutes, la confiance en soi. Elle va permettre d'entretenir son charisme, de démontrer son accord avec ses valeurs, d'affirmer ses choix et par conséquent de faire autorité. « En priorité c'est personnel. Parce que tu peux mettre le cadre que tu veux, l'équipe que tu veux si toi-même tu n'es pas sûr de toi, que tu n'es pas authentique, ça ne fonctionne pas » (Educatrice 4).

Si on se base sur ces paroles, représenter un genre masculin ou féminin n'a donc plus d'importance car on ne s'appuie pas sur le sexe des éducateurs et éducatrices, mais sur notre confiance en soi. On relève tout de même une petite tendance plutôt *potestas* pour le genre féminin qui aurait peur de ne pas faire figure d'autorité et qui s'appuierait d'avantage sur le cadre et les sanctions. Cela dit, elle ne peut être confirmée à plus grande échelle que mon échantillon. Le fait de manquer de confiance en soi serait également un élément déclencheur d'une posture *potestas*.

Méthodes différentes

Certainement liées à l'expérience, à la formation, à l'âge et au genre, les méthodes utilisées sont variées entre les éducateurs et éducatrices. Sous ce point, je ne vais pas parler de leurs stratégies face à la résistance des jeunes car elles seront relevées plus tard.

La principale différence que les professionnel·le·s mettent en avant est l'utilisation de l'affectif ou du normatif. On a vu ci-dessus que parfois certain·e·s employé·e·s étaient plus dans la sanction ou dans le normatif. On peut agir différemment, mais d'après les éducateurs et éducatrices, il y a des choses qui doivent être communes. « Mais ce qui est important c'est qu'on ait les mêmes règles de base qu'on tienne. Le reste c'est en fonction de l'éducateur, de la situation, de notre humeur personnelle, ça dépend. » (Educatrice 1). Avoir une base commune, afin que les jeunes se sentent

guidé·e·s vers un sens uniforme et que la figure d'autorité des éducateurs et éducatrices ne soit pas discréditée par des différences à ce niveau-là. Pas de triche, pas de triangulation mais de la communication entre collègues. « *C'est pour ça aussi que dans ces cas là, les règles claires elles sont aidantes. Et les jeunes ne peuvent pas trianguler. Si on veut pouvoir travailler correctement, ils ne doivent pas pouvoir trianguler. Ça veut dire que tout ce qui se passe avec moi, mon collègue le sait et vice versa.* » (Educatrice 9). L'esprit d'équipe devient essentiel dans ces situations. « *J'aimerais marquer la force de l'équipe. C'est important pour d'éviter la triangulation* » (Educatrice 5)

Si je relève l'ensemble de ce qui a été dit, des différences il y en aura de toute façon et elles ne dérangent pas tant que la base est respectée. Il est nécessaire d'avoir une base commune à laquelle on ajoute la diversité et la personnalité de chacun·e pour une prise en charge de qualité. « *[...] il y a des différences, mais c'est ce qui enrichit notre prise en charge.* » (Educateur 7). Pour conclure, les éducateurs et éducatrices interviewé·e·s sont plutôt conscient·e·s et favorables à cette diversification, malgré les quelques ajustements qu'il faut parfois effectuer pour réussir à faire figure d'autorité.

5.2.5. Les valeurs, pierre angulaire de la figure d'autorité

Ci-dessus, je citais plusieurs différences qu'elles et ils pouvaient avoir entre elles et eux. J'omettais qu'il y aura de toute façon des disparités entre les individus. Même avec le même sexe, un âge semblable et des méthodes similaires, les personnes agiront tout de même différemment dans certaines situations. « *De toute façon il y aura des différences parce que chacun est différent. La base est plus ou moins la même et après chacun adapte et chacun a des valeurs différentes* » (Educateur 8). Déjà relevé lorsqu'on évoquait les sanctions, la question des valeurs apparaît à nouveau ici. C'est d'ailleurs un élément qui est beaucoup ressorti dans les entretiens. « *Je pense que c'est en lien avec nos valeurs. On peut avoir un cadre, des discussions en équipe et tout ça, mais après on est chacun soi-même avec notre histoire.* » (Educatrice 5). On relève à nouveau l'appartenance au système « société » qui influence le sous-système « ES⁸ – Jeunes ».

Nous avons vu plus haut que les éducateurs et éducatrices se basaient sur le règlement pour poser une sanction. Néanmoins, nous avons observé des nuances sur le cheminement pour y arriver. Elles et ils écoutent aussi leurs valeurs afin d'interpréter la transgression comme étant motif de sanctions ou non. Plusieurs d'entre elles et eux m'ont parlé de leurs valeurs et des conséquences qu'elles pouvaient avoir sur leurs actions éducatives. « *[...] parce que c'est toujours un peu personnel, on est tous différents et on adopte personnellement le règlement que l'on l'applique selon ses valeurs et ses critères* » (Educateur 7). Les professionnel·le·s adoptent personnellement le règlement ce qui peut différer la prise en charge éducative. Là se pose la question de comment exercer leur métier si deux professionnel·le·s n'ont pas la même vision ? Y a-t-il des difficultés à gérer cela ? « *Il ne faut pas que je sois en porte à faux avec deux visions des choses. Si je dois appliquer une sanction ou une règle qui est inappropriée à mon goût, ça sera difficile pour moi de la mettre en pratique et de la maintenir. Il faut que je sois en accord avec la règle. Si on dit de ne pas marcher sur l'herbe et que moi ça m'est égal que les jeunes marchent sur l'herbe, je vais devoir la mettre en place mais ça sera moins*

⁸ Educateurs et éducatrices sociales

évident. » (Educateur 8). Il explique bien son besoin d'être en accord avec la règle. Moralement, il va avoir de la peine à mettre une sanction à un·e jeune pour une règle à laquelle il n'adhère pas. Dans la même idée, lorsqu'il y a un cadre évident pour une personne et que les autres ne le font pas respecter, les valeurs de l'un·e peuvent être bafouées. « *On ne fonctionne pas tous la même chose, on n'a pas tous les mêmes valeurs. Donc quand il y a un cadre qui pour moi est clair et que tout le monde ne respecte pas ce cadre, il y a quelque chose qui me dérange.* » (Educateur 2). Les différences de perception peuvent aussi avoir une influence sur les actes éducatifs et conséquemment sur la figure d'autorité.

Une éducatrice met l'accent sur les infractions qu'elle « tolère » et celles qu'elle ne laisse pas passer. « *Si maintenant tu as un jeune qui crache, tu le sanctionnes de 2 francs et il nettoie, mais moi au final je m'en fiche. Par contre un jeune qui frappe, là il y a une vraie sanction. C'est des choses que je ne tolère pas du tout.* » (Educatrice 5). Les deux infractions sont sanctionnées d'après le règlement, mais elle ne l'applique pas de la même manière pour quelque chose qui la touche que pour quelque chose qu'elle considère moins. Et chacun·e met en avant les éléments auxquels elles et ils accordent de l'importance. « *Des règles toutes basiques, par exemple les heures de rentrée, je suis très sévère au départ, même s'ils arrivent seulement 1 ou 2 minutes en retard je sanctionne, je diminue leur prochaine sortie.* » (Educatrice 1). Pour elle par exemple, elle va être très à cheval sur les horaires. D'autres donneraient plus d'importance aux violences physiques, à la justice ou au dénigrement de la nourriture. « *J'ai peut-être plus de patience avec certaines choses. Par exemple je n'ai aucune patience avec le langage qu'ils ont avec la nourriture. En ayant voyagé et ayant vu pas mal de choses, je ne supporte pas qu'on puisse dire : « c'est dégueulasse ». Ça m'horripile et je sanctionne.* » (Educatrice 5).

Il est donc essentiel de collaborer en équipe pour se mettre d'accord sur les éléments qui sont importants pour le corps éducatif et également connaitre les sensibilités de chacun·e. Cette collaboration veut définir deux objectifs. Le premier c'est d'avoir un bloc de règles commun pour tous et toutes (éviter la triangulation, éviter le sentiment d'injustice) où parfois certain·e·s éducateurs et éducatrices doivent faire des concessions. « *Il y a les sanctions qu'on a décidé de poser en équipe. Comme on a décidé en équipe de faire ce choix, je ne peux pas dire « non moi je ne veux pas. ». Donc ces sanctions, je les suis.* » (Educatrice 5). Et la deuxième c'est de pouvoir accepter les différences de chacun·e afin de garder de la diversité dans la prise en charge éducative et pourquoi pas définir les rôles de chacun·e en fonctions de leurs sensibilités.

Les valeurs construisent la manière dont les éducateurs et les éducatrices vont faire figure d'autorité. On voit que cela peut amener des différences et qu'elles et ils sont obligé·e·s de s'adapter un minimum aux valeurs de l'institution et celles communes à tous et toutes. Leurs valeurs peuvent aussi les amener à prendre une posture plus *auctoritas* ou *potestas* et inversement.

5.3. Résistance

Dans le cadre théorique, nous avons vu d'où pouvait provenir la résistance des jeunes. Nous allons observer l'avis des éducateurs et éducatrices sur les origines de la résistance et observer les différences qu'il pourrait y avoir.

5.3.1. Causes

Pour les éducateurs et éducatrices, la résistance intervient dans plusieurs cas différents :

- Elle intervient lorsque les jeunes doivent faire quelque chose qu'elles et ils n'aiment pas. « *Quand ils doivent faire des choses qu'ils n'aiment pas, et ben ils résistent. Résistance passive parfois, comme active où ils rentrent dans le cadre totalement.* » (Educateur 7) ; « *Parce que ça les embête de le faire, fatigués après une journée de travail. Parce qu'ils ont envie d'avoir leur tranquillité.* » (Educatrice 9).
- Elle apparaît quand elles ou ils ne voient pas de sens à la demande ou à ce qu'elles ou ils effectuent. « *Et aussi parce qu'ils ne trouvent peut-être pas de sens là derrière. Quand ils ne comprennent pas pourquoi ils le font, ils se braquent* » (Educateur 7).
- Elle intervient quand elles ou ils ne se sentent pas bien à l'Orif. « *Moi je pense il y a aussi des jeunes qui résistent parce qu'ils ne se sentent pas bien ici.* » (Educatrice 5) ; « *Eh bien parce qu'ils ne sont pas preneurs de leur placement, on les a obligés à venir ici et ne s'y sentent pas bien* » (Educateur 2).
- Lorsque les jeunes sont confronté·e·s à leurs difficultés ou à une blessure profonde. « *Parce qu'ils n'arrivent pas à suivre la formation ici et ils se rendent compte qu'ils sont face à leurs difficultés. Et ça je trouve assez fort. Ils commencent leur formation et tout d'un coup ils voient que scolairement ils n'arrivent plus à suivre, ils voient que c'est trop haut les exigences qu'on leur demande et puis le moyen qu'ils utilisent c'est la confrontation, pour qu'on ne voie pas trop qu'il y a quelque chose qui ne joue pas.* » (Educatrice 5) ; « *Face à leurs difficultés, ils ne peuvent plus se cacher. Il y a beaucoup de frustration, de tristesse, de désespoir. Il y a quelque chose qui se passe et là, à un moment donné, ils se braquent.* » (Educatrice 9) ; « *Les situations de résistance c'est des situations qui les mettent face à leurs difficultés. Ils résistent quand ça les touche trop profond. Quand c'est très intime. Des blessures profondes. Je pense que la plupart de nos jeunes ont vécu des blessures, soit scolaires, soit familiales, soit culturelles et qui font qu'ils se ferment comme une huître.* » (Educateur 3) ; « *Donc ils partent dans des problèmes plutôt comportementaux pour qu'on ne voie pas les difficultés qu'ils ont. Je pense que ça, c'est pour moi une des raisons qui font qu'ils résistent. Un mécanisme de défense pour ne pas qu'on voie leurs difficultés. Ça j'ai remarqué très régulièrement.* » (Educatrice 5)
- Elle provient également du fait que les jeunes ont une grande pression sur leurs épaules de par la structure actuelle de la société. « *Moi je trouve que la pression qu'ils ont maintenant c'est qu'on n'a pas besoin d'eux. Quand j'étais jeune et que je partais de mon travail, je savais que j'allais en trouver dans la semaine qui suivait. Mais maintenant ils doivent être rentables et efficaces pour espérer décrocher quelque chose. Et encore plus des jeunes comme les nôtres.* » (Educatrice 1) ; « *La pression ouais clairement. Elle est énorme chez les adolescents et elle est gigantesque avec les nôtres. Parce quand je suis venu il y a 10 ans, ils avaient 3 ans de formations octroyées quoi qu'il se passe. Et puis maintenant, ils ont 6 mois. Certains même moins. Alors qu'ils ont des pathologies associées, ils ont des troubles du comportement, ils ont des problèmes familiaux XXL et après 6 mois on leur demande s'ils vont pouvoir être intégrés ...* » (Educateur 2) ; « *Mais c'est aussi lié à l'angoisse de ne pas être à la hauteur.* » (Educateur 7) ; « *Ils n'ont pas conscience de ce qu'implique une formation professionnelle. On a beaucoup de jeunes qui n'ont pas cette maturité-là, en tout cas au départ. Et puis après*

beaucoup de craintes. Tu passes d'un monde scolaire à un monde professionnel, un monde d'adultes et c'est différentes étapes difficiles. » (Educatrice 9)

- Elle intervient parce que **les jeunes n'aiment pas le changement**, et c'est pourtant ce qui leur sera demandé durant la formation à l'Orif. « *On peut avoir des jeunes qui font des résistances [...] parce qu'on voit que quitter l'Orif, entrer dans la vie active, quitter un cadre qui est quand même relativement sécurisant, ça fait peur.* » (Educatrice 1) ; « *La peur du changement à mon avis. Devenir un adulte ce n'est pas tout simple. Forcément il y a des résistances. Déjà un jeune qui va bien c'est déjà pas facile de devenir adulte, de passer la cap, donc pour un qui a des souffrances autres encore, avec moins de ressources et moins d'outils, ça sera plus compliqué encore.* » (Educateur 8) ; « *Parce que les enjeux ils deviennent un peu importants ! [...] Tout changement amène une résistance. Le changement ils ne savent pas ce que c'est. Ils connaissent la situation merdique et ils sont assez à l'aise dedans. Et les sortir de cette situation, ça les met dans un inconfort. Donc forcément résistance il y a, et puis s'ils n'avaient pas besoin de ça, ils ne seraient pas chez nous.* » (Educateur 6)
- **C'est dans la confrontation que les jeunes peuvent se construire** et c'est aussi pour cela qu'elles et ils résistent. « *Ils résistent parce qu'ils ont besoins de se construire ! Plus ils sont dans la peur et l'insécurité, plus ils vont résister. Et c'est normal et c'est bien. Certain sont dans la souffrance et c'est une manière de se construire.* » (Educatrice 4) ; « *C'est leur statut de jeune. Adolescent tu te confrontes au système ! Se confronter aux règles, se confronter aux exigences de la vie.* » (Educateur 6) ; « *Il y a aussi le fait de défendre leur identité. On a toujours envie de montrer qui on est, mais pas forcément de se mouler dans ce que l'autre attend de nous. Donc rester avec son argument et son opinion même s'il se rend compte qu'il n'est pas juste. Parfois il se plante et il se rend compte, mais pour ne pas perdre la face, il va continuer. C'est important pour eux à cet âge-là de lâcher le masque et de dire « je me suis trompé ». Avouer ses peurs à cet âge-là c'est difficile. Ils sont encore très fiers. Ils doivent alimenter ça.* » (Educateur 8).

D'après les personnes interviewé·e·s, la résistance peut provenir de diverses origines. En lien avec la théorie, on peut relever la pression et la peur de rentrer dans un monde d'adulte qui est caractérisée par l'inconnu et par de nouvelles exigences. La peur de ne pas être à la hauteur, de ne pas trouver d'emploi, de ne pas être accepté·e dans le premier marché du travail, etc., met une pression considérable sur les adolescent·e·s. Les restrictions en temps de la formation minimale octroyée par l'assurance invalidité⁹ ajoutent une pression supplémentaire. Les jeunes doivent prouver en 3 mois qu'elles ou ils ont les capacités pour être engagé·e·s dans le premier marché du travail et donc mériter une formation. On peut effectivement imaginer la pression que cela installe et expliquer les résistances qui peuvent en découler. Les professionnel·le·s n'ont quasiment pas d'influence sur cette cause.

Le besoin de se confronter à l'autorité pour se construire est une caractéristique que l'on retrouve régulièrement chez les adolescent·e·s. Elle était relevée dans le cadre théorique, mais elle est également évoquée par les éducateurs et éducatrices de l'Orif car si elle s'applique aux adolescent·e·s en général, elle est encore plus marquée avec la population de l'institution. Les jeunes

⁹ Ndlr : citation ci-dessus de l'éducateur 2 dans le point « pression sur les épaules »

ont parfois besoin de tester les limites pour savoir jusqu'où elles ou ils ont le droit d'aller. Cela permet de se rassurer. On peut effectuer un lien avec la cadre théorique et la notion d' « autoriser » proposée par Guillot. « *Autoriser à exister, à grandir, à apprendre, à se tromper, à être reconnu et respecté dans sa dignité humaine, à créer, à aimer* » (Guillot, 2006, p. 15). Si elles ou ils ont besoin de tester les limites pour se construire, les professionnel·le·s, de leur côté, donnent ces limites et mettent un cadre en faisant figure d'autorité. Si les éducateurs et éducatrices n'acceptent pas cette « confrontation » avec les jeunes, alors elles et ils risquent d'augmenter la résistance des ces derniers et dernières.

Lorsque les jeunes ne voient pas le sens dans ce qui est demandé, lorsqu'elles et ils doivent faire des choses qu'elles et ils n'apprécient pas ou qu'elles et ils ne sont pas content·e·s d'être placé·e·s au centre Orif, les éducateurs et éducatrices observent des situations de résistance. Et je pense que ce n'est pas réservé à cette population d'adolescent·e·s, les éléments cités ci-dessus sont source de résistance pour la plupart des gens, pour vous et pour moi. Les jeunes doivent apprendre, parfois à se résigner, parfois à négocier, parfois à modifier leurs limites pour dépasser ces éléments dérangeants. Cela fait partie de leur apprentissage et comme expliqué plus haut, elles et ils ont besoin de se confronter pour aller de l'avant. Les éducateurs et éducatrices peuvent avoir une influence sur ce point. On a vu qu'elles et ils pouvaient donner du sens et tenter de répondre aux besoins des jeunes ; si elles et ils sont attentifs à cela, elles et ils diminuent le risque de résistance.

Plusieurs éducateurs et éducatrices ont mentionné la confrontation aux difficultés comme source de résistance. Effectivement, lorsqu'un·e jeune est admis·e à l'Orif, elle ou il sera amené·e à exprimer des éléments de sa vie et/ou des situations difficiles de son vécu. Cela a des bienfaits sur sa prise en charge notamment en créant le lien affectif, mais elle ou il va aussi mettre au grand jour certaines difficultés parfois enfouies depuis longtemps. Ces difficultés relevées peuvent amener un·e jeune à se braquer et à résister aux demandes, aux propositions et aux idées des personnes qui l'accompagnent. De plus, il est n'est jamais évident d'assumer ses zones d'ombres et d'accepter ses faiblesses. En se basant sur ces constats, on peut imaginer des situations de résistance qui proviendraient de ce face à face entre l'assuré·e et ses difficultés.

D'après les professionnel·le·s, le changement est également une source de résistance. On peut imaginer les changements entre le monde de formation et le monde du travail, déjà décrits ci-dessus, mais également tous les petits changements auxquels les jeunes sont continuellement confronté·e·s durant leur parcours à l'Orif. Le plus conséquent est souvent celui de passer de leur logement familial « ouvert » à une structure de l'Orif plus restrictive. Ensuite, elles ou ils sont confronté·e·s à de nouveaux schémas éducatifs qu'elles ou ils n'avaient peut-être jamais rencontrés, des nouvelles manières de fonctionner, de nouveaux horaires, etc. Tous ces changements et parfois leur accumulation, amènent une résistance au quotidien. Les éducateurs et éducatrices peuvent accompagner la ou le jeune dans le processus de changement et apaiser les angoisses qui pourraient en découler. Elles et ils ont aussi un rôle à jouer pour diminuer les risques de résistance.

5.3.2. Types de résistance

Lors des entretiens, j'ai demandé aux professionnel·le·s de définir ce qu'elles et ils considéraient comme une situation de résistance. Lorsque j'ai conçu mon idée de la résistance et ma

grille d'entretien, j'imaginais quelque chose de très réactif, haut dans les émotions, voire même violent. Face aux éducateurs et éducatrices, j'ai été confronté à la réalité différente du mot. Pour eux et elles, il existe la résistance active (comme je l'avais imaginé) et aussi la résistance passive, que j'avais omis dans ma réflexion.

Les éducateurs et éducatrices expliquent la différence : « *Il y a plusieurs types de résistance. Il y a la résistance passive où ils ne s'impliquent pas du tout dans le projet, ils se laissent porter et c'est voué à l'échec parce qu'ils ne deviennent pas autonomes. Et puis la résistance plus par rapport au pairs, parce qu'ils ne veulent pas perdre la face. Et là ça monte vite en escalade, il y a des insultes, des menaces, des choses comme ça.* » (Educateur 2). Cet éducateur explique bien la différence qu'il y a. D'un côté il y a les jeunes passifs ou passives, qui ne s'investissent pas dans les demandes (résistance passive) et d'un autre, les jeunes agressifs ou agressives, qui montent vite dans les tours et qui contrent les demandes de manière active (résistance active).

Il me semble important de donner des exemples de résistance passive. Les citations qui suivent permettent d'illustrer ces situations : « *Sur certains sujets, ils peuvent mettre de la résistance. Certains ne veulent pas parler d'un weekend, on leur pose des questions et ne répondent peu ou pas, là on est dans la résistance passive.* » (Educateur 7) ; « *Il peut y avoir des résistances plus fastidieuses. Refuser de faire les tâches scolaires et ne pas avoir ses moyennes, c'est un autre style de résistance, plus passif.* » (Educatrice 1) ; « *[...] la nonchalance, le refus d'entrer en contact. Quand il n'y a plus de contact visuel.* » (Educateur 3). « *Je pense que quand tu as discuté avec un jeune, que tu l'as mis en face de ce qui n'allait pas, que tu as négocié, passé des compromis et que ça se poursuit et qu'il n'y a pas d'évolution, là pour moi c'est une situation de résistance, même s'il ne crie pas.* » (Educateur 6).

Lors de la retranscription des entretiens, je réalise que la résistance passive pose un plus gros problème (en terme de solutions) aux professionnel·le·s que l'active. « *La résistance passive, celle-là elle est compliquée à traiter parce qu'on est souvent très dépourvus. On sait vite plus trop comment s'y prendre. C'est la personne qui résiste en ne faisant rien. C'est toujours délicat. C'est plus facile avec un jeune qui résiste avec des mots négatifs, des attitudes négatives par rapport à quelqu'un qui est hyper passif. Pour moi c'est le plus compliqué.* » (Educateur 8). Finalement, la ou le jeune qui se confronte et qui montre de la résistance active, les éducateurs et éducatrices arrivent mieux à travailler avec et le gérer car elles et ils ont des leviers à actionner. Tandis que face à la résistance passive, elles et ils sont rapidement démunie·s. Ce constat est approuvé par l'éducatrice 4 qui affirme que la résistance active permet d'aider la ou le jeune à se construire, à l'inverse de la résistance passive. « *Ce que je trouve le plus difficile, c'est la résistance passive. Le conflit pour moi ce n'est pas de la résistance au sens propre qui nous dérange. Le conflit c'est un moyen comme un autre d'avancer et surtout d'exprimer ses peurs de se confronter parce que c'est comme ça qu'on se construit. Ça, ça ne me pose pas vraiment un problème. Mais la résistance passive pour moi c'est le plus compliqué. Je préfère un jeune qui résiste fort et qui crie et on travaille, plutôt qu'un jeune qui ne dit rien, qui dit tout « oui », que tout se passe bien mais qui fait quand même pas, et qu'il faut porter et ou qui se fait oublier ... ça ça demande plus de vigilance.* » (Educatrice 4).

Dans la résistance passive, la figure d'autorité n'est pas directement touchée par l'attitude des jeunes car elles et ils n'essaient pas de combattre l'autorité ou de lui résister, mais au final, on peut dire qu'elles et ils lui résistent en ne faisant rien. A contrario, dans la résistance active, on

retrouve un rapport de pouvoir et l'envie du jeune de se confronter à l'éducateur ou éducatrice, et là, la figure d'autorité est « mise en danger ». Nous avons vu dans le cadre théorique que l'autorité était l'art d'obtenir l'adhésion. (Prairat, 2012) Si nous effectuons un lien, dans les deux situations (active ou passive), l'éducateur ou éducatrice doit réussir à créer une adhésion pour que la ou le jeune souhaite suivre son accompagnement et aller de l'avant. L'importance de mettre en place une autorité de type *auctoritas* prend donc tout son sens car le pouvoir et l'autorité au sens de la *potestas* n'est pas remise en question par la résistance passive. Les professionnel·le·s ne pourraient par conséquent pas les gérer si elles et ils étaient uniquement dans une posture *potestas* puisque elles et ils ne verrait même pas une situation de résistance passive car elles et ils n'auraient pas ou moins besoin de lutter contre.

5.3.3. Faire figure d'autorité face à la résistance

« Comment agir dans ces situations de résistance ? » ; « Quelle stratégies elles et ils utilisent pour continuer à accompagner la ou le jeune ? » Nous retrouvons des questions que je me posais au commencement de ce travail. J'ai également interrogé les éducateurs et éducatrices interviewé·e·s et chacun·e possède son astuce pour continuer à faire autorité, à maintenir le lien de confiance, à réagir sans être dans les émotions, etc. Même si les résistances passives et actives ont des liens, j'ai séparé les deux notions afin de mieux observer les stratégies proposées par les professionnel·le·s.

Tous les éléments décrits par les professionnel·le·s pour représenter et faire figure d'autorité ne peuvent pas être oubliés au moment de la résistance. C'est sur cette « figure d'autorité du quotidien » qu'elles et ils vont s'appuyer. La majorité du travail est fait en amont. Elles et ils vont rappeler le cadre, rappeler la confiance, réexpliquer certaines règles. Ces éléments étaient déjà en place avec la figure d'autorité avant la « crise » qu'elles et ils ont sont en train de gérer.

Face à une résistance passive

La résistance passive, malgré le fait qu'elle ne cherche pas directement à se confronter à l'autorité de l'adulte, reste une résistance avec laquelle les éducateurs et éducatrices doivent œuvrer. « *Je trouve que c'est souvent les jeunes qui font le moins de bruit qui se font oublier et avec qui c'est le plus compliqué.* (Educatrice 4). Comme on le retrouve dans cette citation, la difficulté à travailler avec cette forme de résistance a déjà été évoquée dans le point 5.3.2. où les professionnel·le·s précisaien qu'elles et ils n'avaient que très peu d'outils et de moyens pour lutter contre elle. Néanmoins, plusieurs pistes ont été avancées.

Si la relation de confiance est présente, l'éducatrice 4 propose de l'utiliser pour engager une discussion où elle mettrait les éléments à plat, avec beaucoup d'honnêteté. « *Pour la résistance passive je pense que c'est le domaine où j'ai le moins d'outils. J'essaie toujours par la discussion, donner du sens à ce qu'on fait, ... une espèce d'honnêteté sur ce qu'il se passe en lui disant « on te propose ça, on a mis en avant tout ça, tu dis tout « oui » mais ça ne marche pas, qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que tu en penses ? ».* » (Educatrice 4). Ramener le jeune à la démarche en lui montrant que le professionnel·le est aussi démunie face à la situation et qu'elle ou il a besoin de lui. La discussion est une manière de lui faire prendre conscience de sa résistance.

C'est d'ailleurs ce que propose l'éducateur 8 en lui signifiant qu'elle ou il est dans une résistance en le lui démontrant pour qu'elle ou il le comprenne par elle- ou lui-même. « *Lui ouvrir les yeux en premier. Simplement lui montrer qu'il est dans une résistance. C'est déjà simplement le lui signifier parce que lui il s'en rend peut-être même pas compte. Et après pour bien le lui démontrer, utiliser des exemples.* » (Educateur 8). Il explique que les jeunes qui résistent de manière passive ne se rendent parfois pas compte de la résistance qu'elles et ils mettent en place. Il est donc important de le leur montrer.

Comme les jeunes sont censé·e·s être acteurs ou actrices de leur formation, se remobiliser fait partie du processus. « *J'essaie de redonner à l'autre parce que face à la résistance passive, crier ça sert à rien. Bon, parfois oui il faut montrer un peu de fermeté et je lève la voix. Mais j'ai l'impression que ça fait l'effet contraire. J'essaie plutôt de renvoyer la balle au jeune.* » « *Qu'est-ce que tu proposes toi ?* ». (Educatrice 4). Elever la voix serait peu efficace, cela fait sens avec le cadre théorique où il était expliqué que l'intimidation ou la hiérarchie que pose l'élévation de la voix n'a aidait pas à créer une adhésion.

En résumé, pour faire figure d'autorité avec des jeunes résistant·e·s de manière passive, les éducateurs et éducatrices proposent de ne pas rentrer dans une relation de pouvoir où l'on obligerait de manière stricte un·e jeune, tant qu'elle ou il n'adhère pas de son propre chef, c'est stérile ; de rentrer dans une démarche d'échange et de discussion où la ou le professionnel·le ferait prendre conscience au jeune qu'elle ou il est en train de résister, afin qu'elle ou il puisse se réajuster ; et/ou de se retourner vers la ou le jeune afin d'avoir son avis sur la situation en lui « renvoyant la balle » et lui avouer avec honnêteté être démunie·e. Comme relevé plus haut, ces éléments sont en lien avec une posture *auctoritas*.

Face à une résistance active

Vouloir savoir comment agir face à une situation de résistance active est à la base de ce travail. Nous avons pu observer ce que le cadre théorique mettait en avant et maintenant nous allons découvrir ce que proposent les personnes travaillant sur le terrain. Evidemment, beaucoup de points et de citations présentés auparavant peuvent avoir des liens étroits avec les stratégies que les éducateurs et éducatrices vont expliquer ici. Je pense notamment à la relation de confiance, à la sanction, au cadre, à la hiérarchie, à rester dans une posture calme, etc.

Dans plusieurs entretiens, j'ai pu relever l'importance pour les professionnel·le·s de ne pas monter en symétrie. L'envie d'apaiser les choses et de prioriser une échange calme est donc commun à la plupart des éducateurs et éducatrices : « *Je serais plutôt dans la collaboration et la discussion avec lui. Si c'est fait le soir même, je ne sanctionne pas. C'est pour éviter le fait de monter en symétrie* » (Educateur 7). Ne pas sanctionner tout de suite permet de ne pas agiter plus les choses. Vaut mieux attendre un peu pour que tout le monde se calme et réfléchir tranquillement à la sanction. « *Pour l'autre jeune, le jour où il a tout cassé dans la chambre [en référence à une situation évoquée plus tôt dans l'entretien], j'ai attendu qu'il baisse et j'ai pu reparler avec lui. Et ce jeune a pu pleurer et vraiment exprimer tout ce qui était un peu enfoui en lui.* » (Educatrice 5). Ici aussi on observe une volonté d'attendre que la « crise » soit passée pour accorder du temps au jeune et entrer dans une discussion ou un échange.

« Je ne crie pas mais je dis. Je peux l'envoyer en chambre pour qu'il se calme et après on peut en rediscuter. Avec les années j'ai appris à ne plus réagir à chaud parce que je trouve que je n'étais pas bonne quand j'étais à chaud, parce que je réagissais en fonction de mes émotions et j'étais souvent à coté. Maintenant, je m'accorde le temps de la réflexion et je dis la sanction par après. Je baisse mes tours, tu baisses les tiens et après on se retrouve et on en discute. » (Educatrice 4). Nous pouvons évidemment faire un lien avec la mise en place de sanctions. Ici nous observons la même volonté de calmer la situation et de la reprendre par après. En revanche, ce n'est pas parce qu'elle reprend plus tard qu'elle laisse passer les comportements qu'elle juge inadéquats. Elle rajoute d'ailleurs : « [...] face à l'incivilité, l'impolitesse là moi je suis catégorique. Je ne laisse pas passer. Mais je n'entre pas en discussion temps que tu es irrespectueux [elle ou il doit se calmer avant]. » (Educatrice 4). L'éducateur 3 va également dans ce sens avec une volonté de rester calme, mais aussi de ne pas laisser passer les actes commis et de les reprendre plus tard. « Premièrement, j'essaie d'être le plus calme possible. Pour ne pas monter en escalade. Je suis assez patient et je le reprends plus tard. » (Educateur 3)

Ne pas monter en symétrie, ne pas sanctionner tout de suite, laisser la ou le jeune se calmer, prendre un temps de recul, reprendre la situation par après, engager une discussion quand tout le monde est calme ; cette envie de calmer la situation avant de la traiter semble unanime. L'éducateur 2 va lui aussi dans ce sens. « J'essaie de ne pas monter en symétrie. Quand je lève la voix, que lui il monte un peu la voix et que ça continue, au bout d'un moment je lâche. Il faut être impliqué le moins possible émotionnellement » (Educateur 2). Elles et ils jouent beaucoup avec la posture *auctoritas* pour gérer ces situations.

L'éducateur 8 mentionne leur responsabilité sécuritaire. Si la ou le jeune devient « dangereux » ou « dangereuse » pour autrui ou elle- ou lui-même, il faut agir un peu différemment. Il propose aussi de laisser la ou le jeune se calmer, mais tout en mettant un stop (*potestas*) si cela prend trop d'ampleur. « S'il pète les plombs, il faut mettre un stop au « pétagé » de plombs s'il y a besoin. S'il risque d'agresser quelqu'un ou du matériel. Et quand le « pétagé » de plomb est passé, on laisse couler des heures ou des jours si besoin et on essaie de reprendre au plus vite. » (Educateur 8). Il estime que c'est sa responsabilité de protéger les personnes et le matériel présents autour. « Là c'est une réponse immédiate où il faut trancher beaucoup plus vite. On n'a pas de temps à perdre. Avec une ampleur plus importante. Dans un premier temps il faut plutôt mettre un cadre et après on mettra la discussion. » (Educateur 8). Encore une fois, la discussion d'après crise sera essentielle. « Mais elle [la discussion] est obligatoire à un moment donné. Mais il faut juste que le jeune ne soit pas à chaud et qu'il puisse entendre. Parce qu'une discussion avec un sourd, ça ne sert à rien. » (Educateur 8).

Nous avons vu que les éducateurs et éducatrices proposent de reprendre la situation par une discussion. La question est de savoir comment amener cette discussion et quels moyens elles et ils ont pour accompagner la ou le jeune. Avant de commencer la discussion, l'éducateur 3 se renseigne sur les différents éléments qui auraient pu perturber la ou le jeune avant la crise. Cela lui permet de comprendre certaines choses et de guider la discussion. « J'essaie d'interpeler le MSP ou le réseau pour savoir ce qu'il s'est passé avant. Parce que souvent le relâchement ou la tension de la soirée est consécutive à un mal-être soit professionnel, soit familial, soit social mais pas que. Donc je vais

chercher les autres éléments et puis après j'entre en discussion avec le jeune pour nommer ce qui ne va pas. » (Educateur 3)

Une éducatrice propose de revenir sur la relation, sur le lien de confiance : « *Je pars toujours de la relation que j'ai créée avant. Et je pars de ce qui a bien été et de qu'est-ce qui a permis que ça ce passait bien* » (Educatrice 4). Cela permet peut-être de retrouver un état de stabilité qu'elle ou il avait avant l'événement. L'éducateur 6 propose aussi de jouer avec cette relation, mais plus dans une idée de négociation. « *On va négocier, on va mettre en pratique la relation et puis on va mettre en place 2-3 choses, s'il faut des sanctions, on va discuter, faire des compromis, rappeler le sens. Manipuler un peu, proposer la récompense, ça dépend du jeune que j'ai en face de moi quoi* » (Educateur 6). A nouveau nous pouvons relever l'importance d'individualiser la prise en charge. « *Mais la prise en charge et chaque fois différente. Y a certaines règles qui sont toujours là pour qu'ils puissent vivre dans la sécurité et le respect, celles-là il faut être strict.* » (Educatrice 1).

Lorsqu'il n'y a pas besoin de sanctions, sont parfois nécessaires des excuses ou des contrats. « *Dans l'entretien je mets en place un suivi un peu plus contraignant. Justement s'il faut c'est des excuses quand c'est possible. Mais il faut qu'il y ait une démarche. Un accompagnement un peu plus étroit.* » (Educateur 3). « Ne pas laisser passer » ça veut aussi dire qu'il faut montrer au jeune qu'elles et ils ne sont pas d'accord et que la confiance doit être en partie reconstruite. Un accompagnement plus étroit signifie aussi être plus attentif à ses comportements pour pouvoir anticiper les éventuelles récidives.

Encore une fois, la nécessité de reprendre la situation, d'en parler et de trouver des accords revient. « *Tu collabores, tu communiques. Mais après les choses elles doivent de toute façon être faites. [...] C'est réussir à toujours trouver des points sur lesquels tu peux titiller où il pourra travailler dessus et ce n'est pas toujours évident parce que tu dois toujours faire preuve de créativité et d'abnégation parce que tu ne dois pas lâcher l'affaire* » (Educateur 7).

Une fois que tous ces éléments sont mis en place, il se peut que les situations se reproduisent trop régulièrement, que les professionnel·le·s soient dépassé·e·s par les événements et ne sachent plus comment agir. Dans ces cas-là, l'éducateur 2 explique qu'il faut demander de l'aide, soit au réseau (collègues, psychologue, parents, MSP, enseignant·e·s, etc.) soit à la direction pour poser un ultimatum plus important. « *Si c'est des choses plus problématiques, on fait des entretiens de réseau, on fait appel à la direction, on essaie de faire entrer les gens de confiance dans la relation, souvent les parents, des amis, etc.* » (Educateur 2).

En résumé, lorsqu'un·e jeune commence à se braquer, à monter dans les tours face à l'éducateur ou l'éducatrice, que le ton monte, elles et ils proposent de ne pas monter en symétrie et de privilégier un temps de retrait pour que tout le monde se calme (*auctoritas*). Cela permet au jeune de se rasséréner, mais également au professionnel·le de ne pas être impliqué·e émotionnellement. En cas de mise en danger, elles et ils proposent d'intervenir de manière plus autoritaire (au sens de la *potestas*). En revanche, dans les deux cas, la situation ne peut pas être ignorée et elle doit toujours être reprise par après, plutôt sous forme de discussion, où, en fonction des actes, des sanctions peuvent être posées. L'important est de ne pas laisser couler une situation et trouver des points d'accroche pour la ou le jeune, avec parfois un cadre resserré jusqu'à ce que la confiance revienne.

La posture *auctoritas* est principalement privilégiée pour gérer des situations de résistance, qu'elles soient passives ou actives. Par contre, lorsque la sécurité de l'entourage, du matériel ou du jeune lui-même est mise en danger, une intervention *potestas* est plus adéquate, même si elle ne permet pas de diminuer directement la résistance.

6. Synthèse

Pour réaliser ce mémoire, j'ai commencé par avoir des lectures qui m'ont aidé à formuler mes premières réflexions. Grâce aux questionnements qui en résultait, j'ai pu élaborer une problématique et des questions de recherche. Par la suite, ces questionnements ont donné naissance à des hypothèses qui m'ont permis de me lancer dans l'écriture.

Afin de donner suite aux réflexions menées tout au long de ce travail, il est temps d'exposer les éléments clés qui en ressortent. Ce chapitre permettra ainsi de vérifier ou infirmer mes hypothèses posées en début de recherche. Cette démarche me donnera l'occasion de vérifier la pertinence de ma question de recherche : *En institution résidentielle, quels éléments déterminent la manière dont les professionnel·le·s de l'éducation font figure d'autorité face à une population d'adolescent·e·s ou de jeunes adultes résistants à l'autorité ?* Finalement, je tenterais de vous proposer des pistes d'interventions, découlant de ce travail de réflexion.

6.1. Interprétation de recherche

Pour répondre à ma question de recherche initiale, je vais maintenant vérifier ou infirmer les trois hypothèses posées auparavant en analysant les résultats obtenus au cours de neuf entretiens et en effectuant des liens avec la théorie.

6.1.1. Vérification de l'hypothèse I

Utiliser une posture d'autorité auctoritas permet de limiter la résistance, à contrario, une posture potestas augmenterait la résistance.

Comme nous l'avons vu, les éducateurs et éducatrices sont confronté·e·s quotidiennement à des petites résistances (que les professionnel·le·s ne considèrent pas forcément comme des situations de résistance) et d'autre part, elles et ils rencontrent aussi des résistances plus importantes, des moments de crise. Il y a donc deux situations différentes à examiner séparément :

- A. La posture professionnelle fait émerger la crise / la résistance.
- B. Face à la résistance, la posture du professionnel·le va renforcer ou diminuer la crise / la résistance.

Dans la situation A et selon l'hypothèse I, les éducateurs et éducatrices adoptant une posture éducative *auctoritas* minimiseraient le risque qu'un·e jeune entre dans une situation de résistance, et une posture *potestas* augmenterait la résistance. En sachant que la résistance peut provenir de différentes sources qui peuvent être variables pour chaque individu, il est intéressant de mettre en parallèle les causes où la posture de l'éducateur ou éducatrice (ES) a une influence, et celles où elle n'en a pas.

Figure 2 : Tableau influence des ES sur l'émergence d'une résistance

Provenance de la résistance chez les jeunes	
Influence de la posture (<i>auctoritas/potestas</i>) sur l'apparition de résistance	Pas d'influence de la posture (<i>auctoritas/potestas</i>) sur l'apparition de résistance.
<ul style="list-style-type: none"> • Lorsque les jeunes doivent faire quelque chose qu'elles et ils n'aiment pas • Lorsque les jeunes ne voient pas de sens à la demande ou à la sanction • Lorsque les jeunes sont confronté·e·s à leurs difficultés • La peur du changement • Lorsque les jeunes ont besoin de se confronter aux règles et aux adultes 	<ul style="list-style-type: none"> • Lorsque les jeunes ne se sentent pas bien dans le cadre « Orif » • La pression sociétale que les jeunes ressentent (trouver un travail, devenir adulte)

Si l'on reprend la colonne de droite, face au fait qu'un·e jeune n'est pas content·e d'être dans une formation du centre Orif, les professionnel·le·s ne peuvent rien faire. Peu importe la posture utilisée. Idem pour la pression de la société que les jeunes ressentent. Ce sont des éléments sur lesquels elles et ils n'ont pas d'influence. Une fois la résistance « activée », leur posture pourra être déterminante, mais cela se trouvera dans le point B. En revanche, dans la colonne de gauche, les éducateurs et éducatrices peuvent avoir une influence en fonction de la posture qu'elles et ils adoptent. Prenons pour exemple une cause de résistance : *lorsque les jeunes ne voient pas de sens à la demande ou à la sanction*. Un·e éducateur ou éducatrice incarnant une posture *potestas* va demander à un·e jeune d'effectuer une tâche. Si elle ou il ne le fait pas, la ou le professionnel·le sanctionnera l'adolescent·e d'une punition sans rapports avec la tâche non-effectuée. La ou le jeune n'y voyant aucun sens, décide de résister et de partir du centre. Ce qui engendrera une nouvelle punition et une nouvelle résistance, l'adulte comme la ou le jeune entre dans un cercle vicieux et l'autorité est menacée. Avec une posture *auctoritas*, la même demande est effectuée, mais en ajoutant un échange expliquant les raisons de cette demande, en y mettant du sens. Si la ou le jeune ne l'effectue pas, la ou le professionnel·le peut tenter de comprendre la raison et trouver un arrangement en s'appuyant sur la relation qu'elle ou il a avec la ou le jeune. Cela permet au jeune d'exprimer ses besoins, de voir qu'elle ou il est entendu·e et respecté·e, malgré la demande de l'éducateur ou éducatrice. Pour les autres éléments de la colonne de gauche (confrontation à l'autorité, peur du changement, etc.), les éducateurs et éducatrices utilisant une posture *auctoritas* accompagnent les jeunes dans les démarches pour minimiser l'impact que cela peut avoir sur elles ou eux et donc diminuer la résistance. A contrario, la posture *potestas* resterait une démarche de pouvoir et de répression.

Comme cela a été développé par Guy (2012) et Ancibure & Galan-Ancibure (2011), pour que la ou le professionnel·le fasse figure d'autorité (et donc puisse faire une demande), il faut que les jeunes respectent et légitiment son autorité au-delà du statut. Et cela ne devient possible que lorsqu'elles et ils ont intégré et donné un sens aux règles. Ancibure & Galan-Ancibure (2011) relevaient aussi qu'un régime de coercition (*potestas*) ne faisait qu'augmenter la résistance et l'opposition des jeunes. Les éducateurs et éducatrices ont donc un rôle à jouer dans cette résistance.

Dans la situation B et selon l'hypothèse I, les éducateurs et éducatrices adoptant une posture éducative *auctoritas* pourraient réduire la résistance déjà « activée » et la renforcer par une posture *potestas*. Nous avons vu dans l'analyse les stratégies des éducateurs et éducatrices pour accompagner les situations de résistance. Les professionnel·le·s relevaient l'importance de ne pas monter en symétrie, de ne pas sanctionner directement afin d'évitez d'être dans les émotions, de laisser le temps aux protagonistes de se calmer et de discuter de tout cela une fois le retour au calme. Ces éléments découlent plutôt de la posture *auctoritas*, où malgré le net dépassement du cadre, les conséquences ne tombent pas sur le champ, pour éviter d'augmenter la colère et la résistance. Afin de pouvoir faire baisser la tension, il est donc favorable, du point de vue des professionnel·le·s de prendre une posture *auctoritas*.

Dans un 2^{ème} temps, les professionnel·le·s relevaient l'obligation de reprendre la situation pour ne pas laisser passer un comportement jugé inacceptable. Des sanctions peuvent être appliquées en faisant attention au sens qu'elles ont pour la ou le jeune. L'idéal c'est qu'elle ou il puisse se rendre compte de son dysfonctionnement et réfléchir en collaboration avec l'adulte, à une réparation adaptée. Les sanctions et le rappel de la hiérarchie (*potestas*) ne sont pas exclus, mais ils ne sont pas dominants.

Comme vu en conclusion de l'analyse, la posture *potestas* est privilégiée par les éducateurs et éducatrices en cas de mise en danger. Cela n'atténue pas forcément la résistance, mais à ce moment là, l'aspect sécuritaire est un enjeu prioritaire.

En cas de résistance passive, nous avons également vu dans l'analyse qu'elle pouvait être traitée uniquement en adoptant une posture *auctoritas*, le lien avec la ou le jeune devenant capital pour continuer une prise en charge.

En conclusion, autant dans la situation A que B, on constate que les professionnel·le·s privilégient une posture *auctoritas* car de leur point de vue, une posture de type *potestas* augmente le risque de résistance et une posture *auctoritas* le diminue. Mon hypothèse est donc vérifiée comme étant vraie. Cela ne veut pas dire que la posture *auctoritas* va annuler toute résistance, mais elle va aider à désamorcer certaines situations qui auraient pu y aboutir.

6.1.2. Vérification de l'hypothèse II

L'autorité n'est pas naturelle, elle se construit dans un contexte donné.

Dans l'analyse des données, j'analyse trois chapitres : Le contexte institutionnel, la figure d'autorité et la résistance. Les éléments de l'hypothèse « autorité » et « figure d'autorité » se retrouvent dans les deux premiers chapitres : le contexte et la construction de la figure d'autorité. Le contexte institutionnel va définir les limites de l'intervention éducative.

Un·e éducateur ou éducatrice travaillant au centre Orif ne pourra pas faire autorité de la même manière qu'un·e travailleur ou travailleuse social·e hors-murs. Pourtant les deux font figure d'autorité mais le contexte ne leur donne pas les mêmes possibilités. Leur autorité sera sans doute différente. Comme relevé dans le point 5.1., l'institution dans laquelle j'ai effectué mes entretiens

offrait un certain nombre d'outils pouvant faciliter la prise en charge. Par exemple, le fait d'avoir des concepts pédagogiques enseignés à tous et toutes les collaborateurs et collaboratrices de l'institution facilite la prise en charge éducative. En plus des outils qu'elle peut offrir, la direction peut se montrer à l'écoute de ses employé·e·s et leur proposer du soutien. En revanche, de par le cadre de l'institution, elles et ils ont peut-être moins de liberté qu'un·e travailleur ou travailleuse social·e hors-murs.

Le contexte institutionnel comprend aussi l'équipe éducative et comment elles et ils collaborent entre elles et eux. Une ambiance de travail basée sur l'entraide et l'humour permet de faire figure d'autorité différemment que si elles et ils se querellent et se rabaisse. Comme vu dans la construction de la figure d'autorité, la confiance en soi va être influencée par cette ambiance d'équipe, peu importe qui on est. Pour rappel, la confiance en soi avait été relevée comme étant essentiel en travail social. Elle permet d'entretenir son charisme, de démontrer son accord avec ses valeurs, d'affirmer ses choix, et par conséquent de faire figure d'autorité.

Le contexte donne le cadre dans lequel les professionnel·le·s vont devoir se construire une figure d'autorité. Elle n'est pas innée, elle n'est pas donnée à l'avance, elle ne leur est pas dû, elles et ils doivent la façonner, avec tous les éléments que nous avons vu dans l'analyse (le niveau relationnel, le niveau institutionnel, la place du cadre et des sanctions, les pratiques utilisées, ou encore la place de leurs valeurs). Les éléments du contexte ayant une influence sur tous les éléments relevés. Si chaque éducateur ou éducatrice applique ses propres règles, il sera extrêmement compliqué d'amener de l'ordre dans un internat (triangulation, injustice, manipulation, manque de crédibilité, etc.) et ce, même si vous tentez d'appliquer la figure d'autorité telle qu'elle est décrite comme idéale dans ce travail.

Les éléments découlant de la personnalité du professionnel·le sont le charisme et les valeurs. Le charisme se développe tout au long d'une vie et peut être différent d'une personne à l'autre. Néanmoins, comme pour la confiance en soi, le contexte a toujours une influence. Les valeurs aussi ont été construites, mais peuvent provenir d'un autre système que celui de l'institution. C'est la part de chacun·e qu'elles et ils doivent utiliser à bonne escient dans la construction de leur figure d'autorité.

La population accueillie fait également partie du contexte. En effet, faire figure d'autorité face à des enfants de 6 à 10 ans n'est pas comparable avec de jeunes adultes. Un·e éducateur ou éducatrice peut faire figure d'autorité de manière idéale avec une population en situation de handicap et être totalement perdu·e dans un contexte comme le centre Orif et inversement. Comme mentionné dans le point 2 « Choix de la thématique », je relevais un questionnement sur les méthodes utilisées avec des 7-14 ans, inutilisables dans le contexte de mes recherches.

Avant de conclure, l'expérience de Milgram, vue dans le cadre théorique, démontre à quel point le contexte peut être déterminant, au point d'envoyer une décharge électrique provoquant la mort. Les éléments contextuels étaient intentionnellement recueillis pour favoriser le pouvoir et l'influence de l'autorité, mais cela démontre la puissance que peut avoir le contexte.

Au vu de ces informations, on peut dire que l'autorité n'est pas naturelle, mais bien construite au quotidien dans un contexte donné. L'hypothèse II est vérifiée comme vraie.

6.1.3. Vérification de l'hypothèse III

Les éducateurs et éducatrices se basent d'avantage sur une base potestas qu'auctoritas.

Cette hypothèse parle de la manière dont les éducateurs et éducatrices se positionnent en général dans leur travail. D'après ce que j'imaginais, j'avançais une prise de position plutôt *potestas* que *auctoritas*. D'après l'analyse de données, nous allons relever le positionnement des éducateurs et éducatrices (de l'Orif Sion) dans chaque point de la construction d'une figure d'autorité ainsi que dans l'intervention face aux situations de résistance.

Dans le niveau relationnel où les éducateurs et éducatrices parlaient de la création d'une relation de confiance et des stratégies qu'elles et ils avaient pour y parvenir, nous observions distinctement une posture *auctoritas* commune à tous et toutes. En effet, comme relevé dans le cadre théorique, la relation de confiance est la base de la posture *auctoritas*. C'est par l'indispensabilité de ce lien que les auteur·e·s définissaient la mise en place d'une figure d'autorité. Il est donc logique que les professionnel·le·s soient en lien avec cette posture.

Dans le niveau institutionnel (statut, hiérarchie), nous relevions une tendance à utiliser une posture *potestas* en début de parcours afin de poser des bases solides, pour ensuite se diriger vers une posture *auctoritas*. Le statut de l'éducateur ou éducatrice et la place occupée dans la hiérarchie restent des éléments essentiels, et malgré la posture *auctoritas* vers laquelle elles et ils tendent ensuite, elles et ils apportent encore des éléments de *potestas*. Même constat au niveau de la mise en place du cadre. Globalement elles et ils adoptent une posture d'avantage *potestas* en début de parcours, pour ensuite adapter le cadre aux différentes situations, besoins et problématiques du jeune (*auctoritas*). Elles et ils cherchent à doser entre les deux axes en adoptant les deux différentes postures en fonction des situations.

La sanction, par sa définition fait partie de la posture *potestas*. En revanche, son application peut se jouer sur les deux pôles. A l'Orif Sion, on observe une tendance *auctoritas* dans l'application des sanctions. Lorsque les professionnel·le·s parlent de sens à donner, d'éviter les prises de décisions émotionnelles, de l'individualisation ou de la co-construction, elles et ils évoquent la gestion de la relation qui fait foi dans la posture *auctoritas*. Certain·e·s expliquaient ne pas être constamment dans cette posture, mais essayaient au maximum d'y parvenir.

On aurait pu imaginer que la différence d'âge ou de pratique allait modifier la posture d'autorité utilisée. Cette information ne ressort pas dans les entretiens effectués et ne peut donc pas être vérifiée. En revanche au niveau du genre, les éducateurs et éducatrices ont relevé·e·s une tendance, chez certaines éducatrices, à utiliser d'avantage, ou plus rapidement les sanctions et le cadre que les hommes, par crainte de ne pas faire suffisamment autorité. Les éducateurs et éducatrice n'étant pas vraiment unanime, je préfère effectuer le lien avec le manque de confiance en soi, qui peut amener à adopter plus rapidement une posture *potestas*.

Les valeurs de chacun·e·s peuvent influencer la ou le professionnel·le, en fonction de son parcours de vie, à se positionner d'avantage dans l'une ou l'autre posture. Elles ont donc une influence certaine sur la prise en charge et la construction d'une figure d'autorité. En revanche, nous ne pouvons pas définir laquelle car cela dépend de chacun·e.

Pour tout ce qui concerne les situations de résistance, qu'elles soient passives ou actives, la posture *auctoritas* est principalement privilégiée. On l'observe dans la volonté de ne pas monter en symétrie et de faire baisser l'agressivité. On l'observe également dans le souhait d'engager une discussion calme après la crise avec de possibles réparations (sanctions, excuses, réflexion, etc.). En revanche, la posture change, lorsque la sécurité de l'entourage, du matériel ou du jeune lui-même est en jeu. Dans ces situations, une intervention *potestas* est mentionnée comme plus adéquate, même si elle ne permet pas de diminuer directement la résistance. La sécurité prend l'ascendant sur la gestion de la relation et de la figure d'autorité.

Figure 3 : Tableau récapitulatif des types de posture d'autorité

Sujet	Posture principalement utilisée par les professionnel·le·s
Niveau relationnel	<i>Auctoritas</i>
Niveau institutionnel	Non-définie (Mélange entre <i>potestas</i> et <i>auctoritas</i>)
Statut et hiérarchie	Non-définie (Mélange entre <i>potestas</i> et <i>auctoritas</i>)
Cadre	Non-définie (Mélange entre <i>potestas</i> et <i>auctoritas</i>)
Sanction	<i>Auctoritas</i>
Différence d'âge et de pratiques	Non définie
Genre	Non définie
Manque de confiance en soi	<i>Potestas</i>
Valeurs	Non définie
Intervention face à des situations de résistance	<i>Auctoritas</i>

Dans ce tableau récapitulatif, nous n'observons pas d'unanimité dans une des postures d'autorité. En fonction des situations, les éducateurs et éducatrices se positionnent parfois de manière *auctoritas* et parfois de manière *potestas*. Cependant, on peut distinguer de manière générale une tendance à favoriser l'*auctoritas*. Par conséquent, l'hypothèse que *les éducateurs et éducatrices se basent d'avantage sur une base potestas qu'auctoritas* ne se vérifie pas. Au contraire, les éducateurs et éducatrices tendent vers le contraire.

6.2. Question de recherche

Ma question de recherche était la suivante : En institution résidentielle, quels éléments déterminent la manière dont les professionnel·le·s de l'éducation font figure d'autorité face à une population d'adolescent·e·s ou de jeunes adultes résistants à l'autorité ? Cette question de la figure d'autorité a été explorée dans la théorie, dans l'analyse et reprise dans la vérification des hypothèses ; au final, nous y avons déjà répondu. Conséquemment, afin d'éviter de trop me répéter, je vais simplement citer les éléments qui la définissent.

Dans le cadre théorique, les auteur·e·s expliquaient que pour faire figure d'autorité, les éducateurs et éducatrices ne devaient être qu'un·e représentant·e de l'autorité et non son incarnation, elles et ils ne devaient pas utiliser de pouvoirs liés à leurs hiérarchie, elles et ils ne devaient pas tenter de convaincre par arguments et elles et ils devaient être des références pour les jeunes. Les enjeux se situent donc dans « comment elles et ils se perçoivent dans la hiérarchie avec leur statut ? » et « comment elles et ils l'utilisent ? ».

Dans l'analyse, les éléments déterminants se retrouvent également dans la gestion du statut et de la hiérarchie, mais aussi dans l'importance du relationnel et de la confiance en soi. Les valeurs sont aussi relevées comme déterminantes de la construction de la figure d'autorité. En outre, comprendre la construction de la figure d'autorité dans la durée et dans la cohérence était une nouvelle notion, importante pour gérer les situations de résistance. La possibilité de faire figure d'autorité de manière *auctoritas* dans une situation initialement *potestas* (posture des professionnel·le·s face à la sanction) est aussi un élément important à relever. Il est donc possible de jouer avec les deux pôles, peu importe la situation.

6.3. *Pistes d'actions*

Après toutes ces recherches et analyses, nous pouvons ressortir plusieurs pistes d'actions à plusieurs niveaux différents.

Au niveau des éducateurs

- Dans la synthèse, nous avons vu que les éducateurs et éducatrices favorisent une posture *auctoritas* afin d'éviter ou minimiser une situation de résistance. Pour ce faire, il est important d'avoir un lien fort avec la ou le jeune sur lequel on peut s'appuyer. D'autre part, les jeunes sont appelé·e·s à co-construire leur projet en trouvant par elles- ou eux-mêmes les solutions à leurs problématiques. En réponses à ces deux points, les professionnel·le·s pourraient mettre en place un contrat d'objectifs entre l'adulte et la ou le jeune, rempli par ce·tte dernier ou dernière pour qu'elle ou il se rende acteur ou actrice de sa formation.
- De manière générale, les éducateurs et éducatrices pourraient appliquer au maximum la posture *auctoritas* dans toutes leurs interventions avec les jeunes, pour tous les avantages décrits tout au long de ce travail. Pour ce faire, elles et ils pourront s'appuyer sur ma bibliographie et sur mon travail. Afin de faciliter la lecture, je vais pouvoir rédiger un résumé de mes recherches et le mettre à disposition des collaborateurs et collaboratrices de l'Orif.

Au niveau de l'équipe éducative

- Le soutien de l'équipe éducative a été relevé comme aidant dans la construction de la figure d'autorité. L'ambiance d'équipe et le soutien qu'elle peut apporter forgent la confiance en soi. Cette équipe peut aussi devenir une aide lors de situations délicates ou lorsque les professionnel·le·s sont en manque de solutions. La mise en place d'analyse de situation en équipe et l'échange en colloque serait une piste pour renforcer la notion d'équipe, mais aussi la prise en charge éducative. Elle laisse apparaître aussi les diversités de chacun·e, mentionnées dans l'analyse.

- La possibilité de mettre en place des supervisions d'équipe pour aider le groupe à fonctionner ensemble est une piste. Le superviseur ou superviseuse peut également apporter du soutien pour une situation compliquée. Nous l'avons vu, l'équipe va influencer sur le contexte, et le contexte influence la figure d'autorité.

Au niveau de l'institution

- L'institution peut aussi agir pour améliorer la construction de la figure d'autorité. La résistance peut provenir de différente cause et peut être influencée par la posture des éducateurs et éducatrices. Si une formation continue sur la notion de résistance en foyer était proposée, les professionnel·le·s seraient d'avantage informé·e·s et par conséquent prêt·e à agir. L'Orif Sion met régulièrement en place des groupes de réflexion sur différents sujets, ce serait l'occasion d'amener celui-là.

La dernière piste d'action que je souhaite proposer est liée aux trois secteurs et je ne souhaitais pas la catégoriser. L'idée serait de mettre en place un échange de bonnes pratiques sur « faire figure d'autorité sans autoritarisme ». Cela pourrait être fait de manière implicite au niveau de l'équipe éducative, mais aussi mis en place par un·e collaborateur ou collaboratrice ou par l'institution. Non réservé qu'aux éducateurs et éducatrices, mais à l'ensemble du personnel (psychologue, MSP, membre de la direction, etc.), la discussion et l'échange permettent d'apprendre de nouvelles pratiques ou une nouvelle manière de procéder.

Ces pistes seraient des moyens de renforcer la figure d'autorité face à la résistance, tout en améliorant la qualité de la prise en charge.

7. Conclusion

7.1. *Bilan de recherche*

Arrivé au terme de ce travail, il est temps que je tire un bilan sur les aspects positifs de mes recherches, mais aussi sur les obstacles qui les ont freinées ou biaisées. J'étais parfois en doute, parfois en recherche de pertinence et ce chapitre va permettre de mettre en avant les limites et les biais de ce travail.

7.1.1. **Limites et biais de la recherche**

Ce travail a été réalisé sur la base de théories solides, mais surtout sur les entretiens de neuf éducateurs et éducatrices sociales du centre Orif. Les questions ouvertes et le petit échantillon représenté ne me permet pas de généraliser mes données. Ce sont les avis de neuf personnes travaillant dans le même contexte, avec la même direction et avec, en principe des valeurs institutionnelles semblables. L'échantillon reste représentatif du centre Orif car j'ai eu la possibilité de m'entretenir avec des personnes bien différentes les unes des autres (âges, sexe, ancienneté dans l'institution, secteur de travail), mais pas forcément représentatif de tous et toutes les professionnel·le·s travaillant dans le même genre d'institution.

La méthode de récolte de données peut aussi constituer un biais. L'entretien semi-directif utilisé me semblait adapté à ma recherche car il me permettait d'interagir avec les personnes en les guidant dans le sens souhaité. La liberté qu'offrait cette méthode ne m'a pas toujours permis d'être identique dans la trame de l'entretien. C'est lors de l'analyse que j'ai senti certaines entrevues plus approfondie que d'autres.

Par ailleurs, j'ai relevé uniquement le point de vue d'éducateurs et éducatrices sociales. Sur le même sujet, une autre profession pourrait avoir un avis probablement différent. Le directeur de l'Orif Sion, les psychologues ou les MSP, évoluant pourtant dans la même structure, ont peut-être un avis divergent sur la question et m'auraient apporté d'autres éléments. Il était important pour moi d'avoir le point de vue des éducateurs et éducatrices, mais un apport d'autres professions auraient également été pertinent.

Le dernier biais se situe dans mon statut. En effet, à l'époque où j'ai effectué ces entretiens, j'étais un nouveau stagiaire dans l'institution. Faisant partie de l'institution, les éducateurs et éducatrices ont peut-être adapté leur discours. De plus, étant engagé au centre Orif, j'ai tout au long de la rédaction de ce travail, appris à connaître d'avantage les personnes que j'avais interviewé. Mon analyse a donc pu être biaisée par le fait qu'elles et ils sont devenu·e·s mes collègues.

7.1.2. Ce que j'effectuerais autrement

Etant donné que le contexte a été relevé comme un élément influent sur la figure d'autorité, il aurait été intéressant d'avoir plusieurs contextes variés afin de pouvoir d'avantage les comparer. Dans ce travail, je n'ai pas pu faire de comparaison entre les lieux de travail car il n'y avait pas de différences claires à relever. Avec deux autres institutions, les fonctionnements relevés auraient été plus pertinents pour définir le contexte et répondre à mon hypothèse II. Un échantillon de trois institutions différentes et une douzaine de personnes interviewé·e·s auraient été idéal.

Durant la retranscription des entretiens et l'analyse de données, je me suis rendu compte que mes questions n'étaient pas toujours formulées de la bonne façon pour atteindre réellement ce que j'attendais. J'aurais dû peaufiner d'avantage ma grille d'entretien pour mieux diriger les réponses. Comme relevé ci-dessus, la trame de l'entretien n'était pas toujours identique et j'aurais dû parfois creuser quelques informations supplémentaires avant de passer à la question suivante. Je pense qu'il m'a manqué l'expérience de l'analyse pour savoir exactement ce dont j'avais besoin.

7.1.3. Perspectives

Nous avons relevé dans la recherche que le manque de confiance en soi pouvait amener une posture *potestas*. Pour être un·e éducateur ou éducatrice de qualité (charisme, assurance, figure d'autorité, etc.), il faut donc avoir cette confiance. Nous avons relevé l'aide que peut avoir une équipe, néanmoins, cette confiance ne dépend pas uniquement de cela. Que cela soit pour faire figure d'autorité ou dans la vie privée, je me questionne sur les différentes méthodes et stratégies que l'on peut mettre en place afin de travailler cette confiance en soi et ainsi se sentir compétent.

Pour une prochaine recherche sur le sujet, il serait intéressant de récolter les données avec la méthode d'observation participante. Dans ce travail, les entretiens des éducateurs et éducatrices ont permis d'avoir une vision théorique de comment elles et ils disent fonctionner dans leur pratique. On l'a déjà relevé, il y a toujours eu une marge entre la théorie et la pratique. L'observation participante permettrait de relever le travail réel des professionnel·le·s dans leur pratique.

7.2. Bilan personnel et professionnel

7.2.1. Ce que j'ai appris

Durant ces mois à travailler sur mes recherches, je suis passé par plusieurs étapes qui m'ont appris beaucoup. Lors de la construction du cadre théorique, mes lectures m'ont appris les concepts que j'ai ensuite développés dans la théorie de ce travail. Les notions d'autorité *auctoritas* ou *potestas* m'étaient inconnues et j'ai appris à faire la nuance. Savoir ce qu'est une figure d'autorité m'a aidé à comprendre qu'en tant qu'éducateur, je ne serai qu'un simple représentant d'une autorité et que c'était à moi de construire cette relation avec les jeunes que j'accompagne. Lors de ma formation, on m'avait déjà parlé de cela, mais le trouver et le lire soi-même a été un déclic.

Lors des entretiens avec les éducateurs et éducatrices du centre Orif, j'ai remarqué qu'elles et ils n'étaient pas toujours sûr·e·s de ce qu'elles et ils mettaient en place et j'ai relevé beaucoup de

doutes. Cela m'a marqué car dans la pratique, je les trouvais toujours confiant·e·s et bien dans leurs actions. Par la suite lors de la rédaction de l'analyse, j'ai compris qu'une figure d'autorité bien construite avec les jeunes permettait d'avoir cette confiance en soi, tout en étant un long processus, un travail de tous les jours.

J'ai aussi eu la chance d'écouter plusieurs astuces et stratégies pour construire une figure d'autorité et faire face à des situations de résistance. Effectuant ce travail en parallèle à mon poste d'éducateur au centre Orif, j'ai pu appliquer directement les informations relevées par les professionnel·le·s interviewé·e·s. Ce fut très enrichissant. Le simple fait de savoir d'où pouvaient provenir les situations de résistance m'a aidé dans ma prise en charge. Je pouvais mieux comprendre les jeunes.

Personnellement, je ne vois plus l'autorité de la même manière. Ce travail à transformer mes aprioris. Je ne vois plus le respect de l'éducateur ou éducatrice de la même manière, je ne vois plus les sanctions de la même manière et je pense être un nouveau professionnel. Je le ressens aussi dans mon travail quotidien. Je suis satisfait de ce changement de point de vue car j'estime que cela prouve l'utilité de mon travail. Il y a eu un effet clair sur moi car j'ai élaboré ces recherches, mais je suis convaincu qu'il peut aussi parler à d'autres professionnel·le·s.

7.2.2. Comment utiliser ce travail ?

Comme relevé dans les pistes d'action, ce travail peut être une bonne base de travail réflexif pour les professionnel·le·s du travail social. En effet, la théorie et les stratégies apportées sont solides et permettent aux éducateurs et éducatrices de se questionner sur leurs façons de fonctionner et de faire autorité. Je pense qu'une lecture de ce travail de recherche peut apporter directement dans une pratique quotidienne. Néanmoins, pour faciliter la lecture, il serait intéressant de rédiger un résumé de quelque page avec les informations essentielles, qui pourrait servir de base pour une réflexion (individuelle, en équipe, ou au niveau institutionnel).

8. Bibliographie

- Ancibure, F., & Galan-Ancibure, M. (2011). *Les problèmes d'autorité avec l'enfant et l'adolescent.* Paris: Dunod.
- Arendt, H. (1995). *La crise de la culture.* Paris: Gallimard.
- Bouveresse, J. (2008). L'éthique de la croyance et la question du "poids de l'autorité". *De l'autorité.*
- De Rosnay, J. (1975). *Le Macroscope. Vers une vision globale.* Paris: Seuil.
- Dictionnaires de français LAROUSSE.* (2016). Consulté le Novembre 18, 2016, sur Dictionnaires de français LAROUSSE: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9sistante/68632>
- Dictionnaires de français LAROUSSE.* (2016). Consulté le Janvier 17, 2016, sur Dictionnaires de français LAROUSSE: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9sistre/68635>
- Direction, E. d. (2017). Descriptif Orif Sion. Pont de-la-Morges, Suisse.
- Foray, P., & Reichenbach, R. (2009). Présentation. *Le Télémaque*, pp. 23-26.
- Foucart, J. (2005). Relation d'aide, fluidité sociale et enjeux symbolico-identitaires. Du paradigme réparateur au paradigme de l'accompagnement. *Pensée plurielle*, pp. 97-117.
- Guilbert, D., & Huerre, P. (2005). Questions d'autorité. *Enfance et PSY.*
- Guillaume, C. (2013). Le cerveau a-t-il un sexe ? *Les Cahiers Dynamiques*, pp. 31-39.
- Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation : Sortir de la crise.* Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Guy, C. (2012). Pouvoir (faire) autorité. *Le Coq-héron*, pp. 86-92.
- Hefez, S., Rufo, M., Jeammet, P., Marcelli, D., Valleur, M., & Huerre, P. (2006). *Les nouveaux ados. Comment vivre avec ?* Paris: Bayard.
- Husser, A.-C. (2013). L'autorité. *Le Télémaque*, pp. p.15-30.
- Ion, J. (2010). La professionnalité éducative à l'épreuve de l'individuation. *Vie sociale et traitements*, pp. 74-81.
- Jeannet, M., & Tournier, V. (2015). Genre et travail social. De la "théorique" à la pratique. *Le sociographe*, pp. 7-8.
- Milgram, S. (2013). *Expérience sur l'obéissance et la désobéissance à l'autorité.* Paris: La Découverte.
- Nanchen, M. (2002). *Ce qui fait grandir l'enfant. Affectif et normatif : les deux axes de l'éducation.* Saint-Maurice: édition Saint-Augustin.
- Petit Robert, L. (2017). *Le Petit Robert de la langue Française.*
- Pinho, J., & Antonin-Tattini, V. (2013). Papéis e desafios para a intervenção em Serviço Social : O caso das empresas na Suíça. *Serviço Mutações e desafios*, pp. 145-168.
- Prairat, E. (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose.* Nancy Cedex: Presses Universitaires de Nancy.
- Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche & formation.*
- Proust, F. (s.d.). *Citations.* Consulté le 01 27, 2017, sur Dicocitations Le Monde: <http://dicocitations.lemonde.fr/citations/citation-127489.php>
- Rivolier, A. (2009). Le charisme : entre magie et communication. *Le Télémaque*, pp. 15-22.
- Rousseau, J.-J. (1983). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité.* Paris: Editions Sociales.
- Rullac, S., & Ott, L. (2015). *Dictionnaire pratique du travail social.* Paris : Dunod.
- Weber, M. (2005). *La science, profession et vocation, Leçons wéberiennes sur la science et la propagande.* Paris: Agone.

9. Annexe

9.1. Annexe 1 : Grille d'entretien

Date :

Lieu :

Nom de l'intervieweur :

Donner le formulaire de consentement

Pas de jugement personnel

Intro Je m'intéresse à l'autorité dans votre institution, et plus particulièrement à la manière dont vous faites figure d'autorité face aux jeunes (avec ou sans résistance)	
Pour commencer, pourriez-vous vous présenter brièvement ? Parcours, fonction, lieu de travail, etc.	
Qu'est-ce qui définit l'autorité (Est-ce un cadre institutionnel ou professionnel ou personnel) ? Est-ce que c'est qqch d'important ? Pourquoi ? Pour vous ou pour l'institution ?	
Comment faites-vous figure d'autorité dans votre pratique ?	
Potestas	Utilisez-vous les sanctions ? Comment ? Dans quelles situations ? <ul style="list-style-type: none"> - Différence entre collègues (homme/femme) ? - Différence entre jeunes ? Quelle est l'importance de votre statut d'éducateur dans la mise en place de sanctions ? Dans quelles situations ? Quelle est le poids de la direction dans tout ça ? Marge de manœuvre ? Qu'est-ce qui est le plus dur pour vous quand il faut maintenir votre autorité ? <ul style="list-style-type: none"> - Difficile par rapport aux jeunes ? aux collègues ? à la direction ? - Par rapport à un idéale d'autorité ?
Auctoritas	La relation permet-elle de faire figure d'autorité ? En quoi ? Quel·le-s moments/situations privilégiez-vous afin d'entrer en relation avec les jeunes ? <ul style="list-style-type: none"> - Différence entre collègues ? (homme/femme) Est-ce que l'autorité est l'affaire d'une hiérarchie ou d'une adhésion ? Comment créez-vous l'adhésion/l'alliance avec les jeunes ? <ul style="list-style-type: none"> - Dans quelles situations ? - Différence entre jeunes et collègues ? Quelle est le poids de la direction dans tout ça ? Marge de manœuvre ?

	<p>Qu'est-ce que vous considérez comme des situations de résistance ? Êtes-vous régulièrement confronté·e à des situations de résistance ?</p> <p>Résistance</p> <p>Lorsqu'un jeune résiste, comment faites-vous ? Qu'est-ce que vous privilégez ? (Procédures, sanctions). Quelle stratégie mettez-vous en place pour faire face aux situations de résistance.</p> <p>D'après vous pourquoi résistent-ils ?</p>
Résistance	<p><i>La résistance pour moi c'est l'opposition partielle ou totale à une demande des éducateurs ou éducatrice. Elle peut être verbale, non verbale ou physique.</i></p>
Synthèse	
Est-ce que vous souhaitez rajouter quelque chose ?	

Deux hypothèses de base :

- *La posture d'autorité de type potestas augmenterait la résistance chez les jeunes, tandis qu'une posture de type auctoritas la feraient diminuer.*
- *L'autorité n'est pas naturelle, elle est construite en fonction du contexte donné.*