

Décembre | 2016

**De l'adolescence à l'âge adulte, de la transgression à
l'apprentissage de la citoyenneté**

Recherche sur les outils de la pédagogie non punitive et sur la manière dont ils favorisent l'accès à la citoyenneté pour les adolescents en rupture

Module Travail de Bachelor

Réalisé par : Dayer Élodie
Promotion : Bach ES Bilingue 13 PT

Sous la direction de : Solioz Emmanuel

Sierre, le 12 décembre 2016

REMERCIEMENTS

En préambule, je tiens à remercier vivement l'ensemble des personnes m'ayant accompagnées et soutenues durant la période de réalisation de mon travail de Bachelor et grâce à qui cette recherche a été rendue possible :

- À Monsieur Emmanuel Solioz, directeur de ce Travail de Bachelor, pour sa disponibilité, son soutien et ses conseils avisés ;
- Aux quatre directeurs et aux six éducateurs sociaux des différentes structures pour les autorisations de réalisation d'entretiens et pour le temps précieux qu'ils m'ont consacré ainsi que pour leur riche expérience partagée ;
- À mes proches pour leur soutien continu, leurs suggestions et leur confiance.

AVERTISSEMENTS

Afin de faciliter la rédaction et la lecture de ce rapport, la forme masculine a été privilégiée. Ce choix n'a donc aucune intention discriminatoire.

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteure.

Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteurs, que ce soit par citation ou par paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

Elodie Dayer

RÉSUMÉ

Avec l'arrivée d'un monde démocratique basé sur l'égalité, les figures traditionnelles de l'autorité ont perdu leur légitimité, leur symbolique et leur imaginaire sociétal. La grande uniformité traditionnelle familiale fait place à un démantèlement des solidarités et de l'émergence de l'individualisme. Les politiques de placements étant en phase avec l'évolution des débats et des réflexions sur le statut des mineurs ainsi qu'avec les différentes formes de vie familiale, avec les valeurs et les normes sociales, pédagogiques et éducatives, demandent donc un changement d'outils d'intervention éducatifs. À l'heure actuelle, le rôle des travailleurs sociaux ne consiste donc plus principalement à la réintégration du jeune dans son milieu familial, mais également à préserver les liens familiaux et à leur apprendre à renforcer leur capacité d'agir, à trouver des solutions par eux-mêmes afin de cheminer vers la vie adulte autonome, vers la capacité de s'assumer et vers l'aptitude à satisfaire leurs propres besoins sans empêcher les autres de satisfaire les leurs.

Dans cette perspective, cette recherche donne la parole à six éducateurs sociaux travaillant dans des institutions à visée non punitive se situant en suisse-romande. Les données récoltées mettent en lumière les outils disponibles afin de renforcer l'apprentissage de la citoyenneté chez des adolescents en rupture vivant dans des foyers juvéniles dans le but de favoriser leur intégration. Cette recherche propose d'une part une analyse des propos émis par ces derniers concernant le rôle du travailleur social, la pédagogie non punitive ainsi que la citoyenneté. D'autre part, elle amène le lecteur à repenser les modèles d'accompagnement éducatif en redéfinissant les notions de règle, de transgression et de sanction éducative au travers d'une nouvelle compréhension du lien social.

« Je crois que des personnes éduquées à prendre réellement leurs responsabilités vont le plus souvent se conformer aux obligations sociales, parce qu'elles auront la conscience de l'interdépendance foncière entre les êtres humains, ce qui les amènera à la solidarité avec leurs semblables. Mais quand elles décideront d'y déroger, leurs actions seront puissantes, car menées à partir d'une motivation claire. Il ne s'agira plus alors d'une resquille ou d'une contrebande, mais d'une objection de conscience fondée sur un besoin d'intégrité. » (Faure, 2005, p. 19).

Mots clés : Adolescence, citoyenneté, éducation sociale, entretien individuel, pédagogie non punitive, processus de rupture, règles, relation d'aide, sanction éducative, transgression, travail des émotions.

TABLE DES MATIÈRES

1	ZUSAMMENFASSUNG	1
2	INTRODUCTION	4
2.1	QUESTION DE DÉPART	4
2.2	OBJECTIFS GÉNÉRAUX	4
2.2.1	<i>Objectifs théoriques</i>	4
2.2.2	<i>Objectifs de terrain</i>	5
2.3	MOTIVATIONS ET LIENS AVEC LE TRAVAIL SOCIAL	5
3	CADRE CONCEPTUEL	6
3.1	RÔLE DE L'ÉDUCATEUR.....	6
3.2	PÉDAGOGIE NON PUNITIVE	8
3.2.1	<i>Pédagogie punitive et pédagogie non punitive</i>	8
3.2.1	<i>Fondements de l'approche non punitive</i>	10
3.2.2	<i>Les outils de réflexion</i>	10
3.2.3	<i>Les outils pour l'accompagnement</i>	11
3.2.4	<i>La relation d'aide</i>	14
3.3	CITOYENNETÉ.....	20
3.4	ADOLESCENCE.....	23
3.4.1	<i>Les adolescents en rupture</i>	24
4	PROBLÉMATIQUE	27
4.1	PROBLÉMATISATION	27
4.2	QUESTION DE RECHERCHE	29
4.3	HYPOTHÈSES.....	29
5	DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	31
5.1	ASPECTS ÉTHIQUES.....	31
5.2	TERRAIN D'ENQUÊTE	31
5.2.1	<i>L'échantillon d'étude</i>	31
5.3	MÉTHODES DE RÉCOLTE DE DONNÉES.....	33
5.3.1	<i>L'entretien semi-directif</i>	33
5.3.2	<i>Les méthodes d'analyse de données</i>	33
6	ANALYSE DES DONNÉES	35
6.1	HYPOTHÈSE 1.....	35
6.1.1	<i>Les outils de réflexions de l'équipe éducative</i>	35
6.1.2	<i>Conclusion et limites de l'hypothèse 1</i>	37
6.2	HYPOTHÈSE 2.....	38
6.2.1	<i>Les outils pour l'accompagnement</i>	38
6.2.2	<i>Conclusion et limites de l'hypothèse 2</i>	45
6.3	HYPOTHÈSE 3.....	46
6.3.1	<i>Les compétences acquises au travers du vivre ensemble</i>	46
6.3.2	<i>Conclusion et limites de l'hypothèse 3</i>	47
6.4	HYPOTHÈSE 4.....	49
6.4.1	<i>Le projet individuel</i>	49
6.4.2	<i>Conclusion et limites de l'hypothèse 4</i>	50
6.5	SYNTHÈSE DE L'ANALYSE ET RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE	53
6.5.1	<i>Limites de l'analyse et pistes d'action</i>	55
7	PARTIE CONCLUSIVE	57
7.1	BILAN DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	57
7.1.1	<i>Bilan méthodologique</i>	57

7.1.2	<i>Bilan personnel et professionnel</i>	58
7.2	LIMITES DE LA RECHERCHE	59
7.3	PERSPECTIVES PROFESSIONNELLES ET CONCLUSION	60
BIBLIOGRAPHIE ET CYBEROGRAPHIE		62
ANNEXES		64
1.	AUTORISATION D'ENTRETIENS DE LA DIRECTION	64
2.	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	65
3.	GRILLE D'ENTRETIEN SIMPLIFIÉE	67

1 ZUSAMMENFASSUNG

Durch den Beginn einer demokratischen Welt, welche auf der Gleichheit aller beruht, haben die traditionellen Autoritätsfiguren ihre Legitimität, ihre Symbolik und ihre soziale Vorstellungswelt verloren. Der traditionelle familiäre Zusammenhalt wurde zunehmend durch Individualismus ersetzt. Diese Veränderungen von Familienformen und sozialen Normen haben einen Einfluss auf die Platzierungspolitik und auf den Status der Minderjährigen ausgelöst. Folglich wird eine Entwicklung der erzieherischen Interventionsmethoden notwendig. Heutzutage besteht die Rolle eines Sozialarbeiters nicht mehr hauptsächlich aus der Resozialisierung eines Jugendlichen in sein familiäres Umfeld, sondern auch aus der Pflege der familiären Beziehungen und der Stimulierung der Selbstständigkeit des Individuums und dessen Selbstverantwortung.

Unter diesem Aspekt kommen in der vorliegenden Arbeit sechs Sozialarbeiter zu Wort, welche in straffreien Institutionen in der Romandie angestellt sind. Sie äussern sich zu folgender Frage: «Inwiefern werden Sozialarbeiter, welche in straffreien Institutionen arbeiten, straffreie Massnahmen anwenden, um die gesellschaftlichen Kompetenzen der Jugendlichen, die schulisch, sozial oder familiäre Probleme haben, zu stärken?»

Der theoretische Hintergrund der Arbeit beinhaltet vor allem die Rolle des Sozialarbeiters, aber auch die straffreie Pädagogik, die Staatsbürgerschaft und Thematik der auffälligen Jugendlichen. Im Anschluss werden die verschiedenen Konzepte verbunden, um einen gemeinsamen Problembereich herauszuarbeiten.

Die Rolle des Sozialarbeiters besteht darin, einen Jugendlichen in seiner Entwicklung und Selbstständigkeit zu begleiten. Er soll dabei helfen, Kompetenzen wie Mitarbeit, Beziehungspflege und Kontaktaufnahme zu erwerben. Die straffreie Pädagogik zielt auf das Individuum, den Respekt und die Selbstinitiative und möchte Sicherheit gewährleisten. Sie gründet auf einer systemischen Perspektive. Durch die Wiedereinführung der Diskussion und des Sinnes in der Beziehung ermöglicht sie dem Jugendlichen, die Notwendigkeit der Regeln für das Zusammenleben dank verschiedener Massnahmen zu verstehen. Somit kann sich der Jugendliche auch selbst besser kennenlernen. Seine verbesserte Selbsteinschätzung führt folglich auch zu einer Förderung des Selbstbewusstseins. Die straffreie Pädagogik lässt sich also in weiten Teilen in der Rolle des Sozialarbeiters wiederfinden.

Da die Gesellschaftsfähigkeit die gesellschaftliche Eingliederung fördert, sind verschiedene Handlungskompetenzen und Selbstständigkeit gefragt. Zusätzlich ist der Zugang zu formalem Denken, welches sich in diesem Alter entwickelt, unabdingbar für die Entwicklung dieser Kompetenzen. Der Jugendliche hinterfragt seine Werte, um ein moralisches Urteil zu fällen. Weiter werden die Mitarbeit, der Einsatz und die Initiative gefördert.

Die straffreie Pädagogik stärkt die Eingliederung der Jugendlichen in die Gesellschaft. Dies, aufgrund des jederzeit klaren Rahmens, dessen Grenzen und folgerichtige erzieherischen Sanktionen im Falle eines Überschreitens. Die gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten sind ebenfalls gegeben, da die straffreie Pädagogik den Respekt und die Toleranz, die Selbstständigkeit, die Selbstachtung, das Zugehörigkeitsgefühl und die Verhaltensweisen, die Aushandlungsweisen und die Kommunikation mit anderen und in einer Gemeinschaft miteinbezieht. Die Jugendlichen werden dazu angeleitet, selbstständige und solidarische Staatsbürger zu werden.

Zusätzlich zum formalen Denken ist die Jugend auch die Zeit des Identitätsaufbaus durch die Erprobungen, die Suche von Ebenbürtigen und die Suche eines Werte-Systems. Darüber hinaus beinhaltet diese Phase eine Trennung mit der Kindheit und mit den familiären Normen. Der Sinn des eigenen Lebens muss gefunden werden, um sich dem Erwachsenenalter zu nähern. Nun aber wird die Identität einer Person durch den angesprochenen Trennungsprozess schwächer, denn er bringt Unsicherheit und Instabilität mit sich. Der Trennungsprozess kann tatsächlich - für einen Jugendlichen, dessen soziale Umwelt wegen Mangel an Selbstbewusstsein und Selbstachtung oder Mangel an Anpassungsfähigkeit instabil ist - zu einer sozialen Ausgrenzung und folglich zu einem Eintritt in eine Unterkultur mit Aussenseiterverhalten oder sogar Risikoverhalten führen. Die Platzierung kann zwar die Eigenverantwortlichkeit und die Reflexion fördern, doch um eine

Gesellschaftsfähigkeit zu erreichen, müssen die Sozialarbeiter den Jugendlichen auf verschiedenen Ebenen begleiten. Die Heranwachsenden haben die Eingliederung in eine neue, normierte Gruppe zu akzeptieren. Sie sollten integriert zu sein, die Verhaltensregeln in der Gruppe verstehen und sich mit ihnen identifizieren. Um zu der Gruppe dazuzugehören, muss der Jugendliche am Gruppenleben beteiligt sein und mitwirken können. Ein Teil der Gesellschaft zu sein ist für die Eingliederung notwendig. Darüber hinaus ist der Jugendliche am Ende der Platzierung meist volljährig.

Folgende Hypothesen lassen sich von dieser Problematik ableiten:

1. Die Sozialarbeiter beherrschen Handlungsmassnahmen, welche kohärent sind und die straffreie Perspektive nutzen. Zudem hinterfragen sie ihr Vorgehen.
2. Nach einer Übertretung wird dem Jugendlichen ein Gesprächsrahmen angeboten, worin er sich zu seinem Vergehen äussern darf. So kann er an der Ausarbeitung der Konsequenzen und der Erziehungssanktionen beteiligt sein.
3. Gemeinschaftliche Momente innerhalb der Institution helfen gesellschaftsfähige Kompetenzen, die auf die Gesellschaft übertragbar sind, zu entwickeln.
4. Das individuelle Projekt des Jugendlichen hat die Aneignung zum Ziel, um ein Teil der Gesellschaft zu werden.

Um diese Hypothesen überprüfen zu können, wurden sechs Sozialarbeiter interviewt. Die verschiedenen Gespräche wurden halbleitend durchgeführt. Die Datenerhebung bringt verfügbare Massnahmen ans Licht, welche die gesellschaftsfähigen Kompetenzen bringen und Eingliederung der auffälligen Jugendlichen aus Jugendheimen in die Gesellschaft erleichtern.

Zunächst wurde sichergestellt, dass die Sozialarbeiter tatsächlich straffreie Massnahmen anwendeten. So wurde sichergestellt, dass der Sozialarbeiter straffreie und humanistische Werte in der täglichen Praxis einsetzte. Diese Werte sollen aber nicht nur in ihrer beruflichen Umwelt, sondern auch im privaten Leben angewendet werden. Jedem Mitglied des Erziehungsteams unterliegt es also in Eigenverantwortung die eigene Praxis zusätzlich zur institutionalisierten Reflexion und Hinterfragung des Teams zu reflektieren.

Zweitens wurden die angewendeten Massnahmen bei Übertretungsverhalten analysiert: Fühlte sich der Jugendliche respektiert und gewürdigt? Konnte er durch die Massnahme gesellschaftliche Kompetenzen entwickeln? Nach der Datenanalyse konnte man folgende Werkzeuge zusammenfassen: Das Verständnis der Regel, das Übertretungsverhalten und die erzieherische Sanktion bildet auch eine straffreie Massnahme ab. Die Funktion der Regel erinnert an den Wert, der dahinter steckt und welchen man verteidigen will. Die Regel schützt die Jugendlichen, gewährt das Zusammenleben und definiert den Rahmen dem Gesetz entsprechend. Das Übertreten wird als nicht befriedigendes Bedürfnis, das heisst als eine Transaktion angesehen. In dem Sinn handelt es sich nicht um die Begrenzung des Jugendlichen in den Symptomen, sondern um den ganzheitlichen Empfang. Somit können Reflexionsfähigkeit und Selbsterkenntnis entwickelt werden. Die betroffenen Sozialarbeiter benutzen im Falle eines Übertretens hauptsächlich Individualgespräche und entscheiden sich für eine erzieherische Sanktion. Diese ermöglicht es dem Sozialarbeiter einen Abstand zur Regel zu erfahren und folglich einen Abstand zu einem zugrundeliegenden Wert hervorzubringen, um den Jugendlichen zu schützen und um sich seiner Problematik anzunähern. Dazu kann sich der Jugendliche angehört und verstanden fühlen, indem er in eine reflektierende Lage gebracht wird und indem er bezüglich der Folgen und der Wiedergutmachung zum Mitdenken angeregt wird und dies auch selber mitentscheiden kann.

Die Arbeit des Verschlussenheit-Syndroms und des Beitrittsprozesses des Jugendlichen sind dann gesucht dank einer Arbeit mit den Gefühlen, damit der Jugendliche sich selbst entwickeln kann und gleichzeitig die Regeln des Zusammenlebens dank erzieherischen, zusammen erstellten Sanktionen lernt. Das Prinzip der Nicht-Entlassung wird von allen betroffenen Institutionen gezielt angewendet, da die Kontinuität der Beziehung dadurch gepflegt wird.

Das Zusammenleben bringt auch gesellschaftliche Fähigkeiten, wie die Zusammenarbeit, die Übertragung von Verantwortung, die Konfliktlösung, die Fähigkeit seinen Standpunkt mitzuteilen und

zu verteidigen mit sich. Das Zusammenleben ist durch gemeinschaftliche Momente innerhalb und ausserhalb der Institution geprägt und ermöglicht den Minderjährigen an der Gemeinschaft teilzunehmen, den Prinzipien des Zusammenlebens zu begegnen und diese zu verstehen, sich einzugliedern, ein Zugehörigkeitsgefühl zu empfinden und schliesslich die individuellen und kollektiven Verantwortungen wahrzunehmen. Die Zeitpunkte ausserhalb der Institution ermöglichen das Zusammenleben anders zu erleben und die Fähigkeiten, die innerhalb der Institution gelernt wurden anzuwenden.

Die Arbeit mit den Familien strebt danach, das Verständnis des Netzwerkes der Jugendlichen und der Familien zu ändern, sie anders zu präsentieren, um die familiäre Umgebung mit den Jugendlichen und mit dem Netzwerk zu verbinden. Es ermöglicht auch den Sozialpädagogen, die jeweilige Familiengeschichte besser zu verstehen. Damit kann gemeinsam ein individuelles Projekt für die Jugendlichen ausgearbeitet werden, das auf individuelle Ressourcen und der individuellen Familiensituation aufbaut. Der Zweck davon ist, die Autonomie und die Teilnahme der Jugendlichen im Aufbau persönlicher Gesellschaftsstrukturen zu stärken. Dieses Projekt muss dann die Erwartungen von den Jugendlichen, vom sozialen Netzwerk, von der Familie und vom sozialpädagogischen Team berücksichtigen.

Abschliessend wurden die sechs Merkmalswerte des straffreien Ansatzes in allen teilnehmenden Institutionen eingesetzt. Der Lernprozess, der durch dieser Pädagogie gefördert wird, entspricht gesellschaftlichen Fähigkeiten und hilft bei der Integration der Jugendlichen in den Alltag. Diese Forschung schlägt zunächst vor, die Stellungnahmen der Pädagogen über die Rolle der Sozialarbeiter, den straffreien Ansatz, die Staatsbürgerschaft und die auffälligen Jugendlichen zu analysieren. Auf der anderen Seite leitet sie den Leser an, die pädagogischen Begleitungsmodelle zu überdenken, die Konzepte von Regeln, von Übertretungen und von erzieherischen Sanktionen angesichts eines neuen Verständnisses von sozialen Bindungen neu zu definieren.

2 INTRODUCTION

À travers ce travail de recherche, je me suis immergée dans la thématique de la pédagogie non punitive (ci-après : PNP) et dans celle de l'apprentissage de la citoyenneté chez les adolescents en rupture. En tant que future professionnelle du travail social, je serai certainement confrontée à des adolescents vivant une période parsemée de nombreux changements, bouleversements et questionnements. Dans le but d'enrichir ma pratique professionnelle, je me suis donc interrogée sur le rôle et la fonction de l'éducateur social et de la prise en charge éducative qu'il offre à des adolescents en rupture. J'ai entrepris de découvrir les différents outils de cette pédagogie qui se veut humaine et qui met l'accent sur le lien éducatif plutôt que sur le rapport pouvoir-soumission, qui correspond, elle, à une approche punitive.

Dans la rédaction de mon de travail de Bachelor, j'ai dans un premier temps, mis en lumière mes motivations et les différents liens entre le thème choisi et le travail social. Deuxièmement, j'ai énoncé le cadre conceptuel incluant les différents concepts qui m'ont permis d'affiner mes réflexions, ma problématique, ma question de recherche et mes hypothèses. Ensuite, j'ai exposé la démarche méthodologique entreprise pour les recherches empiriques, comprenant le terrain d'enquête, l'échantillon de population interrogé ainsi que la méthode de recueil de données. Finalement, l'analyse des données récoltées a donné lieu à une synthèse et à une vérification de mes hypothèses, avant d'arriver à la partie conclusive.

2.1 QUESTION DE DÉPART

Lors de la rédaction du projet de mon travail de Bachelor, de nombreuses réflexions et recherches concernant le thème de ce dernier m'ont permis d'axer et d'étudier de plus près le thème de la PNP. Ce thème a été choisi, car il répond de manière indirecte aux autres sujets m'intéressant. Je suis donc partie de la question de départ suivante :

Comment la PNP influence-t-elle la citoyenneté ?

Mon objectif premier était de comprendre comment les éducateurs sociaux vivent cette pédagogie et deuxièmement de distinguer les outils utilisés afin de soutenir le lien éducatif et ainsi accompagner les adolescents en rupture dans le développement de leur citoyenneté et dans leur (ré) intégration sociale. Ces deux objectifs m'ont permis d'analyser si *éduquer sans punir* était réellement possible dans la pratique, de comprendre l'utilité, l'impact et le rôle du choix d'une telle pédagogie en institution, d'analyser les conditions requises pour que cette dernière favorise le passage à l'âge adulte et de trouver d'autres outils permettant de favoriser ce lien éducatif et donc cet accompagnement.

2.2 OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Les objectifs théoriques et de terrain ici présentés illustrent la trajectoire de ma pensée alimentée par mes recherches tout au long de la période de rédaction de ce travail.

2.2.1 OBJECTIFS THÉORIQUES

- Définir le rôle de l'éducateur social.
- Définir le concept de l'éducation non punitive.
- Définir le concept de la citoyenneté.
- Définir le concept de l'adolescence.
- Définir le concept de l'adolescence en rupture.
- Articuler les concepts afin d'affiner ma question de recherche.

2.2.2 OBJECTIFS DE TERRAIN

- Connaître l'appréciation de la PNP des travailleurs sociaux en rapport à l'apprentissage de la citoyenneté des adolescents en rupture.
- Connaître les différentes réponses apportées par les travailleurs sociaux lors de désobéissances ou d'oppositions de la part des adolescents afin de favoriser l'apprentissage de la citoyenneté
- Découvrir les outils d'intervention utilisés lors d'un acte de désobéissance ou d'opposition.
- Découvrir des pistes de réflexion ou d'action pour l'intégration ou l'élaboration de nouveaux outils d'intervention dans une institution à orientation non punitive.

2.3 MOTIVATIONS ET LIENS AVEC LE TRAVAIL SOCIAL

Les motivations qui m'ont poussée à choisir cette thématique sont de nature personnelle et professionnelle. Pour la réalisation de mon module libre à la HES-SO Valais, je me suis intéressée au thème *des enfances volées*. En 2013, la Confédération a présenté ses excuses officielles aux 100'000 enfants placés de force entre les années 1800 et 1980 pour des raisons de pauvreté, d'immoralité, de divorce, de naissance illégitime, d'alcoolisme ou de mort d'un parent. Les enfants étaient dépouillés de tous leurs repères identitaires, ils étaient séparés de leur réseau familial, certains de ces enfants ont été agressés physiquement, psychologiquement ou sexuellement, certains autres ont été placés dans des familles, où ils faisaient office de mains-d'œuvre bon marché. Aujourd'hui, des légiférations ont été mises en place et les critères de placement ont évolué afin de protéger les mineurs, avec par exemple les droits de l'enfant de 1997 ou avec la Loi fédérale sur le droit pénal des mineurs de 2007 se focalisant sur l'auteur plutôt que sur l'acte répréhensible. Les politiques de placements sont donc en phase avec l'évolution des débats et des réflexions sur le statut des mineurs ainsi qu'avec les différentes formes de vie familiale, avec les valeurs et les normes sociales, pédagogiques et éducatives (Radio Télévision Suisse, 2016).

Les travailleurs sociaux sont souvent en lien avec la discipline et le respect, car ils sont garants du cadre institutionnel ou administratif ainsi que coresponsables du développement du bénéficiaire. L'autorité que leur procure leur statut peut être utilisée de différentes manières : doivent-ils alors suivre une pédagogie directive, autoritaire, conservatrice ou non directive, libérale, permissive ? La manière dont les travailleurs sociaux réagissent face à un acte de désobéissance est selon moi un outil, qui leur permettra par exemple de transmettre une valeur ou de créer du lien ou, au contraire de s'imposer et de contrôler en se basant sur leur pouvoir. Cette réaction peut être influencée par leur propre éducation, par leurs valeurs, par leurs connaissances littéraires, par leur expérience personnelle ou professionnelle, mais elle peut aussi être influencée, voire imposée par la visée pédagogique de l'institution.

Ceci a attiré mon attention sur le bien-fondé de certaines interventions dans ma propre pratique professionnelle, sur les réponses que je donnais aux bénéficiaires suite à leurs actes et aux valeurs que je transmettais. La question du règlement et de sa transgression s'est imposée à moi. Après avoir fait plusieurs recherches sur les travaux déjà élaborés concernant la thématique de l'autorité, j'ai pu remarquer que plusieurs d'entre eux abordaient principalement le thème des sanctions éducatives et seulement en surface celui de la PNP. C'est pour cette raison que j'ai décidé de faire un pas de plus en m'intéressant principalement à cette dernière. L'idéal de pouvoir *éduquer sans punir* et donc de favoriser le dialogue, la coopération et le respect mutuel me semble pertinent autant dans la relation éducateur et bénéficiaire que dans les relations entre les bénéficiaires eux-mêmes.

Mais, ce concept me questionne et attire ma curiosité. Par exemple, l'idée de penser chaque comportement comme communication et expérience est à mon sens en contradiction avec la règle ou la sanction qui a pour but de recadrer, de prévenir un comportement à venir. Mais, l'adolescent est en recherche d'identité et donc aussi de limites. Mon objectif général est alors de mieux connaître la thématique pour mieux la comprendre et mieux la comprendre pour mieux agir. Je la vois donc comme un moyen d'enrichir ma pratique et ma posture professionnelle.

3 CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel m'a permis d'une part, d'enrichir mes connaissances et d'autre part, de faire des liens entre les différents concepts afin d'affiner ma question de recherche. J'ai tout d'abord clarifié le rôle de l'éducateur dans le but de comprendre dans un deuxième temps comment la PNP répond à ce rôle. Troisièmement, je me suis intéressée au concept de la citoyenneté en essayant de comprendre en quoi la PNP favorise la citoyenneté. Finalement, les concepts de l'adolescence et de l'adolescence en rupture m'ont permis de saisir pourquoi les outils de la PNP sont essentiels à l'accompagnement des adolescents en rupture et à leur (ré) intégration dans la société.

3.1 RÔLE DE L'ÉDUCATEUR

« L'éducateur spécialisé est un professionnel de l'action sociale dont le rôle est de favoriser le développement, l'autonomie et l'intégration sociale des personnes dont il s'occupe. [...] Ce travailleur social cherche à favoriser le développement de ces personnes et à faciliter ainsi leur resocialisation. » (Weber, s.d.).

Le travail social a alors pour objectif final et idéal de participer à sa propre fin en donnant la possibilité à chacun de s'approprier son existence. Permettre à une personne de trouver le chemin de l'autonomie ne peut se concevoir en dehors de son contexte et donc en dehors du cadre de citoyenneté. La réalité post-moderne encourage l'individualité, l'indépendance, la réussite économique, l'émancipation, l'épanouissement personnel et l'autonomie. Effectivement, au vingt-et-unième siècle, le modèle de la famille patriarcale, où le pouvoir est masculin et où un modèle normatif et répressif pousse à la conformité et à l'appauvrissement des personnalités n'est plus prédominant.

Sans entrer dans les détails, l'évolution technologique, l'industrialisation, l'instruction généralisée, les études de plus en plus spécifiques et plus longues, la contraception, l'âge adulte repoussé, la libération de la femme, la sécurité sociale, la société de consommation, la classe moyenne instruite et disposant d'un grand pouvoir d'achat sont toutes des raisons amenant ce changement et ce bouleversement global de la société. Avec l'arrivée d'un monde démocratique basé sur l'égalité, les figures traditionnelles de l'autorité ont donc perdu leur légitimité, leur symbolique et leur imaginaire sociétal. La grande uniformité traditionnelle familiale avec sa structure nucléaire et un tissu social étoffé fait place à un démantèlement des solidarités, principalement par la modification profonde des structures familiales, par les nouvelles formes relationnelles et par l'individualisme. L'individualisme « brise les anciennes solidarités, émancipe sans doute des contraintes, mais isole chacun, l'inscrit dans une hiérarchie de consommation qui est source de frustration. Nous sommes libérés en tant que consommateurs, non en tant que citoyens. » (Goguel D'Allondans, 2003, p. 14)¹, car « la citoyenneté s'exprime par l'insertion sociale, c'est-à-dire par la capacité à s'inscrire dans le tissu social et à créer du lien social. » (Goguel D'Allondans, 2003, p. 139). Les besoins primaires de protection et de reconnaissance sont alors obtenus par le système d'assurances sociales et à travers le regard d'autrui. Effectivement, ces changements ont donné naissance à la professionnalisation des services sociaux et à l'aménagement d'institutions. « L'idée maîtresse est celle d'un contrôle social, dévolu désormais à des professionnels et donc, dans un rapport de causalité, possiblement plus efficace. » (Goguel D'Allondans, 2003, p. 47). Le travail social et la relation éducative sont alors les lieux des réponses politiques aux problèmes sociaux.

Par exemple, afin d'éviter des ruptures définitives ou des ennuis avec la justice, plusieurs mesures sont possibles, dont le placement juvénile. Ce dernier a la fonction de protéger les mineurs à la suite d'un acte délictueux, d'un retrait de garde ou d'une demande des parents, pour une durée temporaire ou durable, jusqu'à l'âge de la majorité pour les placements civils et publics et jusqu'à vingt-deux ans pour les placements pénaux. Le rôle de l'État reste néanmoins une solution de dernier recours et suit les principes de complémentarité, de proportionnalité et de subsidiarité par rapport aux parents. « Le

¹ Thierry Goguel d'Allondans est éducateur spécialisé, anthropologue, docteur et chercheur associé de l'université Marc-Bloch. Il participe à la formation des travailleurs sociaux à l'Institut de formation éducatif et social de Schiltigheim.

placement est une réponse sociale à une situation souvent qualifiée de " mise en danger " d'une personne mineure que cette dernière ou un tiers a provoquée. » (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 31)².

Le changement de normes provoque inévitablement le changement d'outils d'intervention éducatifs. C'est pourquoi, le rôle des travailleurs sociaux ne consiste plus principalement à la réintégration du jeune dans son milieu familial, mais aussi à préserver les liens familiaux et à leur apprendre à trouver des solutions par eux-mêmes afin de cheminer vers la vie adulte autonome, vers la capacité de s'assumer et vers l'aptitude à satisfaire leurs propres besoins sans empêcher les autres de satisfaire les leurs. Il s'agit alors de réparer les échanges relationnels défailants ou disparus, d'aider les jeunes à mieux gérer, entrer, sortir et entretenir des relations interpersonnelles et donc, à élaborer ou à réinstaurer du lien et du sens ainsi qu'une sécurité relationnelle. De plus, l'objectif est aussi l'élaboration ou l'émergence d'une personnalité forte et critique, de compétences et de ressources constructives et adaptatives, qui permettent de s'adapter aux changements incessants de la société post-moderne. En ce sens, l'éducateur doit passer du *faire avec* au *faire faire* et faire prendre conscience aux usagers les limites de leur libre arbitre, de leur responsabilité individuelle et collective (Coenen, 2014)³. L'accompagnement proposé devra donc être adapté et individualisé, devra fournir un rééquilibrage relationnel avec le réseau du jeune, ainsi qu'un cadre de vie communautaire clair afin d'accueillir des jeunes qui n'ont pas choisi de partager leur quotidien ensemble. Il s'agit alors d'une articulation entre projets personnels et dynamiques collectives. L'institution se caractérise donc comme lieu de vie, comme garante de sécurité, comme source de soutien et comme vectrice de normes (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014).

Selon Xavier Pommereau⁴ cité par Seron (2006), un acte éducatif doit se référer à trois choses. Il doit reconnaître la personne en tant qu'elle-même et lui permettre de se sentir singulière et considérée. Il doit définir les limites claires entre soi et soi et entre soi et l'autre. Et troisièmement, il doit rendre acceptable la relation entre soi et l'autre et donc permettre l'expression respectueuse des points de vue divergents. Ce dernier point permet à l'adolescent un espace pour s'affirmer dans la parole plutôt que dans les actes et participe donc à sa construction identitaire.

² Laurence Ossipow Wüest est actuellement professeure à la Haute école de travail social de Genève.

Marc-Antoine Berthod est docteur en anthropologie de l'Université de Neuchâtel, responsable de l'Institut de recherche Santé et Social de la Haute École spécialisée de Suisse occidentale (Valais).

Gaëlle Aeby est doctorante en sociologie, assistante de recherche au Centre de recherche sur les parcours de vie et les inégalités (LINES) ainsi qu'au FNS.

³ Roland Coenen est éducateur social, psychothérapeute, chercheur indépendant en sciences humaines et directeur du centre socio-thérapeutique pour adolescents en grande difficulté le Tamaris à Bruxelles.

⁴ Xavier Pommereau est psychiatre, responsable de l'unité médico-psychologique de l'adolescent et du jeune adulte au Centre Jean Abadie à Bordeaux.

3.2 PÉDAGOGIE NON PUNITIVE

Dans ce chapitre, il est question de comprendre en quoi la PNP et ses outils répondent au rôle de l'éducateur décrit ci-dessus.

Bien que les placements en institution ne tiennent pas tous de mesures pénales, le droit pénal des mineurs a pour but que les mineurs délinquants réalisent la gravité de leurs actes. Le modèle est celui d'une justice réparatrice encourageant la négociation et suit le principe de protection plutôt que celui de punition. Dans cette perspective, l'accompagnement durant le placement doit aussi être considéré comme une mesure protectrice et non punitive en favorisant le cheminement personnel et l'emprise de la personne sur son projet de vie dans une perspective d'évolution de l'individu. Le travail de projet permet une confrontation à la réalité, une décentration et une projection dans l'avenir.

Les différents auteurs présentés ci-dessous comprennent tous la pratique professionnelle comme humaine et engagée offrant une relation centrée sur la personne, respectueuse, humanisante et sécurisante au jeune ainsi que source de nouveaux repères et de nouvelles manières de penser et d'agir. Ils aspirent tous à mettre des limites à la violence en réintroduisant la parole et le sens, en expliquant aux jeunes l'utilité des règles pour le *vivre ensemble* formellement et professionnellement organisé, afin de rendre efficace leur intégration dans le respect de chacun, car « dès qu'il y a une entente affective et sociale, la délinquance se réduit énormément. » (Goguel D'Allondans, 2003, p. 36).

J'ai tout d'abord comparé la PNP avec la pédagogie punitive. Ensuite j'ai découvert les fondements de la PNP ainsi que le thème de la gestion du cadre éducatif et de ses outils. Dans cette première partie, j'ai plus particulièrement abordé l'outil de la pose de règles et de limites. Ensuite, je me suis tournée vers le sujet de la relation d'aide selon le point de vue de plusieurs auteurs. Pour ce point, j'ai utilisé comme fil rouge le canevas d'entretien que proposent Nicolas Roubaud⁵ et Catherine Sztencel⁶. J'y ai intégré les théories de différents auteurs qui peuvent toutes être des aides à la compréhension et à l'application de la PNP.

3.2.1 PÉDAGOGIE PUNITIVE ET PÉDAGOGIE NON PUNITIVE

Selon Thomas Gordon⁷ (2013, p. 126), lorsqu'un enfant se *comporte mal*, ce sont « les effets du comportement de l'enfant sur l'adulte qui sont jugés mauvais (ou potentiellement mauvais) et non le comportement comme tel. ». Il convient alors de se demander à qui appartient le problème et comment l'exprimer, car la manière d'exprimer son mécontentement peut différer, avec toutes les conséquences que cela implique. Il y a donc un lien entre la communication, la relation et l'influence, car dans chaque rencontre tout langage verbal ou non verbal de l'émetteur véhiculant des émotions suggère un effet et exerce un impact sur le vécu, les émotions et le comportement du récepteur. Selon Gordon, il y a deux disciplines permettant de parvenir à *modifier* un comportement ou une attitude chez un individu : la discipline restrictive fondée sur le pouvoir et le contrôle ou la discipline instructive fondée sur l'influence et la motivation interne.

La discipline restrictive consiste à discipliner, à dominer, à corriger, à punir, à régler en contrôlant. Ces attitudes poussent l'individu à résister, à se révolter, à mentir ou à se soumettre, car elle est imposée de l'extérieur. « La discipline imposée par les adultes peut engendrer des enfants obéissants, craintifs et soumis, mais ne peut pas inculquer aux enfants l'autodiscipline. » (Gordon, 2013, p. 25). Effectivement, l'obéissance ou la soumission signifie exécuter les ordres sans se poser de question et donc cela provoque la disparition du sens des responsabilités et de la maîtrise de soi.

⁵ Nicolas Roubaud est ingénieur commercial de formation, il a fondé l'association Odyssee et créé une méthodologie d'intervention sociale au bénéfice de jeunes diagnostiqués décrocheurs lourds par des écoles secondaires de la ville de Bruxelles. Formé à diverses approches psychothérapeutiques et à l'animation de groupes, il donne des conférences et des formations spécialisées pour intervenants psycho-sociaux. Il anime des journées pédagogiques dans les écoles secondaires.

⁶ Catherine Sztencel est architecte de formation, formée à diverses approches psychothérapeutiques, elle est directrice de l'asbl Odyssee et travaille toujours sur le terrain avec les jeunes en décrochage.

⁷ Le Dr Thomas Gordon, psychologue, est l'auteur de plusieurs livres et ses programmes de formation ont accueilli près de deux millions de participants.

Elle est une forme de contrôle qui tient son pouvoir du système récompenses-punitions qui mène à un monde de personnes peu libres, car leurs actes sont posés par la peur d'être punies ou pour l'envie d'être récompensées. En ce sens, elles ne comprennent pas la valeur cachée derrière la règle et n'écourent pas leurs besoins. De plus, ces deux attitudes consistent à satisfaire ou priver un besoin de l'enfant, elles s'en prennent donc à la personne. Cela implique de posséder les moyens de le faire et résulte donc à une relation toujours inégale, de dépendance à la récompense et de crainte de la punition. Elles amènent donc à une réduction de la communication et de la coopération, essentielle pour le *vivre ensemble* du système. De plus, elle fonctionne tant que l'enfant ne peut assouvir seul ses besoins ou éviter les punitions. Ce pouvoir est grand sur les enfants, car ils ne peuvent pas remplir leurs besoins fondamentaux seuls, mais à l'adolescence il se dégrade. À ce stade du développement, les récompenses et punitions viseraient alors plutôt les besoins secondaires comme le besoin d'acceptation, d'affection et d'attention. Ceci provoque donc des tensions et des mécanismes d'adaptation chez l'adolescent, comme la fuite, le combat ou la soumission. En contrôlant grâce au pouvoir, les adultes n'investissent pas le lien, entravent l'autonomie de l'enfant et peuvent même provoquer le retrait de la relation de l'adolescent, ce qui leur enlève toute forme d'influence sur ce dernier. En ce sens, elle ne donne pas les vertus morales à l'adolescent pour devenir un citoyen heureux et engagé (Gordon, 2013).

Roland Coenen (2014, p. 34), définit l'inhibition comme « l'ensemble des facteurs éducatifs et sociaux qui contrôlent l'expression de traits de caractère, au bénéfice *d'abord* du collectif, *ensuite* de l'intégration individuelle. ». L'inhibition et la punition légale sont donc nécessaires afin de protéger la vie en société. Mais, dans le domaine de l'éducation, elles peuvent seulement être efficaces et non oppressantes, lorsqu'elles se fondent sur une relation émotionnelle élaborée.

La deuxième discipline se base donc sur la communication, l'encouragement, l'écoute, la compréhension, la coopération et la confiance. C'est donc une discipline visant une culture de la responsabilité, où les actes posés entraînent des conséquences à assumer. La motivation émane de l'intérieur de la personne. Le fait de pouvoir donner la chance aux jeunes de faire leurs propres choix et de prendre leurs propres décisions inculque l'autodiscipline et induit le désir de changement (Gordon, 2013).

Effectivement, l'approche socio-thérapeutique dont Coenen explique les fondements, est définie comme suit :

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

Roland Coenen définit l'éducation qui a pour but de faire évoluer ou de réparer la personnalité, comme une transmission d'humanité, tout comme Jean-Philippe Faure parle d'une éducation au service de la vie. La transmission de valeurs humaines consiste à « transmettre par éducation la capacité de communiquer l'émotion, l'affection, l'attachement, le sens donné aux choses et aux hommes, et les lois de la vie en commun ; transmettre les qualités relationnelles élaborées propres à notre espèce. » (Coenen, 2014, p. 76).

Tout comme Roland Coenen, selon Nelsen et Lott⁸ (2014), le respect mutuel est la base de la relation qui permet d'aider les adolescents à devenir acteurs de leur vie. Elles proposent un concept se centrant sur le lien éducatif et la confiance qui se tissent dans la durée, sur la sécurité affective, sur la coopération et sur la co-construction. C'est pour ainsi dire, l'acceptation des limites de son rôle. Il s'agit alors de faire alliance avec l'adolescent et avec le principe même de l'adolescence, qui est la recherche d'une personnalité gratifiante, par la conquête de sa valeur.

⁸ Jane Nelsen, docteur en éducation, est mère de sept enfants et thérapeute familiale en Californie. Lynn Lott, thérapeute familiale, est l'auteur de nombreux ouvrages dans le domaine psycho-éducatif.

Tout comme le dit Coslin⁹ (2010, p. 23), « s'il y a transgression, il y a aussi *transaction*. [...] l'adolescent formule en agissant, mûrit son action autour d'un dialogue nouveau, d'une contestation qui le conduit à l'action. ». Coenen (2014) met lui aussi l'accent sur la personnalité plutôt que sur le comportement d'un bénéficiaire en procédant à une lecture positive et constructive de la transgression et des symptômes. Ces comportements sont vus comme des tentatives de construction de soi ou comme des mécanismes de survie afin de restaurer l'image de soi, de se rassurer et de se protéger. Effectivement, la plupart des comportements à risque comme l'automutilation ou la prise de produits ont pour effet de sécréter des molécules chimiques immédiatement apaisantes dans le cerveau. Je conclus donc que prohiber ces mécanismes, c'est enlever la béquille qui permet à l'adolescent d'avancer.

3.2.1 FONDEMENTS DE L'APPROCHE NON PUNITIVE

La PNP développée par Coenen (2014) s'appuie sur l'approche systémique. Elle vise à créer des systèmes compatibles grâce à six caractéristiques principales. La première est une approche à trois intervenants; l'intervenant familial, le directeur et l'éducateur référent. Ce dernier est en lien avec le lieu d'étude ou d'apprentissage et les parents lorsqu'il s'agit de négocier des règles. Il participe si possible aux entretiens familiaux et il est responsable des transgressions de l'usager qu'il réfère, c'est-à-dire que les éducateurs de service ne donnent pas de sanction, mais qu'ils marquent leur désaccord et renvoient le problème à l'éducateur référent. Il permet donc de garder la cohérence entre les attentes de l'équipe, du jeune et de la famille. Le but de cette approche triangulaire est d'offrir au système familial la possibilité de rester en bonne relation avec l'un ou l'autre des intervenants lors d'une difficulté, ainsi que de proposer aux adolescents et à leurs familles plusieurs points d'appui différents.

La deuxième repose sur une approche du syndrome de fermeture. Le travail des émotions négatives et l'apport d'attention et d'écoute autant chez l'adolescent que chez ses parents a pour but d'établir un lien véritable. La relation avec les acteurs principaux de la famille est fondamentale, car ils influencent grandement l'évolution globale de la situation. Mais pour ce faire, il est très important de poser le cadre de la confidentialité avec le jeune.

Troisièmement, la règle du non-renvoi permet de rétablir la sécurité chez l'adolescent et chez la famille et ainsi d'aider la famille sur le long terme.

La quatrième caractéristique consiste à établir un travail familial visant la compréhension et la restauration de relations parents et enfants.

Cinquièmement, la mise en place d'un travail individuel avec l'adolescent a pour but de mieux comprendre son histoire et donc de trouver des indices pour restaurer son image de soi.

Finalement, il est essentiel de procéder à un travail constant avec l'équipe éducative lors de réunions hebdomadaires. La clarification de la hiérarchie institutionnelle, des rôles de chacun et des interventions individuelles est essentielle au bon déroulement du suivi d'un bénéficiaire, car « le bonheur des adolescents passe par celui des adultes. » (Coenen, 2014, p. 16).

3.2.2 LES OUTILS DE RÉFLEXION

Les fondements de cette approche ayant été compris, mon attention s'est dirigée sur les trois outils principaux de l'équipe éducative lors de réflexions sur les différentes situations familiales.

- L'anamnèse

L'anamnèse est un travail consistant à s'informer sur la situation et l'histoire du bénéficiaire afin de cerner les contours de sa problématique. Pour ce faire, les différents rapports de synthèse disponibles et la rencontre des différents acteurs et sous-systèmes sont indispensables afin d'avoir une vision globale et la plus objective possible de la situation.

⁹ Pierre G. Coslin, professeur émérite de psychologie de l'adolescent à l'université Paris Descartes et chercheur associé au Laboratoire de psychologie clinique et de psychopathologie de l'Institut de psychologie.

Ceci permet de réinitialiser des relations positives et d'alliance entre les protagonistes eux-mêmes et entre les intervenants et ces derniers (Coenen, 2014).

- La réunion de synthèse

La réunion de synthèse s'intègre à la réunion d'équipe. Chaque intervenant expose son travail puis s'exprime sur la relation qu'il a nouée avec l'utilisateur. La synthèse débouchant sur des hypothèses et des pistes d'action ainsi que le bilan des évolutions sont rédigés par le directeur sur un rapport qui est envoyé à l'autorité mandante (Coenen, 2014).

- L'intervision

L'intervision est un outil de méthodologie institutionnelle qui réunit les trois intervenants principaux afin d'évaluer leur position respective. L'objectif consiste à travailler de manière rapprochée et à apprendre à se compléter les uns les autres de manière constructive. Les interventions permettent à ces derniers de faire un bilan du travail, d'envisager l'état des relations et de travailler sur les émotions des intervenants (Coenen, 2014).

3.2.3 LES OUTILS POUR L'ACCOMPAGNEMENT

Les outils présentés ci-après permettent à l'équipe éducative d'accompagner les adolescents en rupture au quotidien et de manière non punitive. La thématique de la pose de limite, des sanctions éducatives ainsi que des systèmes de réparation sont abordés de manière plus approfondie, car ils permettent aux éducateurs sociaux de poser un cadre clair et sécurisant favorisant la prise en charge et l'accompagnement des adolescents en rupture.

3.2.3.1 LES ENTRETIENS OBLIGATOIRES

Les entretiens sont obligatoires pour les bénéficiaires afin que les intervenants puissent travailler sur leur évolution. Si un bénéficiaire s'y oppose, l'entretien suivant portera sur cette opposition. Et s'il n'y participe toujours pas, l'approche triangulaire peut déployer ses effets. C'est-à-dire que l'un des trois intervenants principaux avec qui la relation n'est pas en conflit est appelé afin de procéder à une médiation. Si cela ne fonctionne toujours pas, la médiation peut se faire avec un membre de l'équipe éducative qui a une bonne relation avec l'utilisateur ou l'aide de la famille peut aussi être demandée.

De plus, la souplesse du cadre ou le changement de cadre peut être bénéfique pour certains usagers. Cette dernière consiste à faire l'entretien à l'extérieur par exemple, ou dans un endroit où le jeune se sent fort et en sécurité (Coenen, 2014).

3.2.3.2 LE TEMPS D'ÉCHANGE DANS LE LIEU DE VIE

Nelson et Lott (2014) proposent l'outil du temps d'échange en famille (TEF) qui dans notre problématique se référencera plutôt au temps d'échange hebdomadaire dans le lieu de vie.

Le TEF permet de résoudre des problèmes en échangeant sur des idées ou des suggestions. Il consiste donc en une rencontre régulière permettant d'améliorer la vie au quotidien et d'approfondir les compétences sociales de chacun.

La première étape consiste à échanger des appréciations positives sur l'un ou l'autre des participants afin d'exprimer leur gratitude sur des petites choses du quotidien. La deuxième étape permet de faire le suivi des solutions et des accords décidés ou en cours de mise en place. La troisième est celle de l'ordre du jour. Chaque personne ayant un sujet banal ou extraordinaire à aborder pour le TEF peut le noter sur l'ordre du jour durant la semaine précédente. La dernière étape consiste à planifier des activités ou des sorties afin de favoriser un bon climat du *vivre ensemble* et un sentiment d'appartenance.

3.2.3.3 L'ÉQUIPE DE JOUR

L'équipe de jour est responsable d'organiser l'étude pour les jeunes déscolarisés. Sa mission est donc de rechercher les motivations de ces derniers et de leur redonner le plaisir d'apprendre. En parallèle, des stages sont organisés afin que les jeunes puissent s'orienter et réaliser ce qu'un métier exige dans la pratique (Coenen, 2014).

3.2.3.4 LA POSE DE LIMITES PERMETTANT LE *VIVRE ENSEMBLE*

Comme la PNP se base sur la relation, des repères clairs et structurés doivent être mis en place en institution, s'appuyant sur des valeurs que tous partagent. Ceci permet de préserver le lien avec l'adolescent et de renforcer le sens et la valeur sous-tendant la règle.

Effectivement, selon Maheu (2007)¹⁰, la fonction sociale de garantir le respect des règles permet le lien, préserve le groupe et régule le fonctionnement collectif ainsi que la cohésion de groupe. Sa fonction politique est de traduire des principes et des règles et d'affirmer la centralité de la loi pour le *vivre ensemble*. Sa fonction psychologique permet d'aider la personne à se structurer, à se distancer, à se différencier, à assumer les conséquences de ses actes et à prendre en compte l'autre dans le respect de soi et de lui-même. Finalement, sa fonction pédagogique véhicule la nature de la loi générale de manière plus accessible et concrète.

La transgression est donc vue selon Maheu (2007) comme un moyen permettant la réflexion et donc le progrès pour la personne elle-même, mais aussi pour le *vivre ensemble*. La règle n'est donc pas un but en soi, mais un moyen considéré comme l'élément d'un processus ou d'un projet, sous-tendu par une éthique. La PNP s'intéresse aux besoins de chacun et recherche à découvrir chez l'individu un défi qui lui permettra d'évoluer. L'adulte doit alors se questionner sur ce qui dépend de lui, sur ce qu'il peut, sur ce qu'il doit imposer, sur ce qu'il va simplement proposer ou suggérer et sur les espaces de régulation proposés. Elisabeth Maheu rappelle l'importance de clarifier les priorités dans les exigences éducatives posées. Pour ce faire, elle propose un cadre non négociable permettant la sécurité du groupe et un cadre négociable clair et délimité laissant place à l'apprentissage de la négociation.

Selon Philippe Beck¹¹ (2013), la règle protège une valeur, c'est donc une limite absolue qui ne donne pas lieu de négociation et qui est utile au groupe. Ces non-négociables doivent être en nombre restreint et appuyées sur des rituels qui permettent de trouver des repères. En ce sens, la valeur qui sous-tend la règle doit être connue et partagée de tous afin que le sens de celle-ci soit compris. Se mettre d'accord avec l'équipe éducative sur les valeurs préconisées et démontrer leur utilité pour le groupe permet d'agir avec cohérence et solidarité au moyen de règles adaptées à ces dernières. Si un comportement respecte la règle et donc aussi le groupe, il bénéficie du droit associé. La règle donne donc des informations sur les devoirs et les droits de chacun.

Une limite relative permet de remplir un besoin, elle peut donc être temporaire et peut donner lieu à la négociation (Beck, 2013). Selon Faure (2005), les limites et les repères donnés aux jeunes doivent être au service des besoins en présence et sont donc un soutien à la relation. L'auteur précise la différence entre limite et stratégie. La limite consiste à poser une exigence au jeune, qui permet d'une part de le protéger, mais d'autre part de protéger un besoin de l'adulte lui-même. L'expression claire de ces deux caractéristiques est alors nécessaire et permet de négocier une règle convenant aux deux protagonistes, ce qui représente la stratégie. Ce mode de prise de décision consensuel permet aux deux vis-à-vis d'être conscients des responsabilités individuelles et des conséquences de leurs actes. En ce sens, elle permet une relation basée sur la confiance et évite les jeux de pouvoir.

De plus, toujours selon Faure (2005), les motivations de l'Homme sont tiraillées entre trois fractions internes à la personne, qu'il nomme le triangle relationnel. La première est *l'animatrice*. Elle pousse la personne à accepter des défis, à prendre des risques. Elle représente le besoin d'autonomie. La

¹⁰ Elisabeth Maheu, mère de famille nombreuse, a été enseignante en collège et directrice de centres d'adolescents. Elle est actuellement formatrice à L'IUFM de Rouen sur les questions de prévention des violences et de régulation des conflits. Elle est spécialisée dans les questions d'éducation au sein de l'IFMAN (Institut de recherche et de formation du mouvement pour une alternative non-violente).

¹¹ Philippe Beck est formateur d'adultes, médiateur et coach.

deuxième fraction est *la protectrice*, qui souhaite toujours être rassurée et qui représente le besoin de sécurité. La troisième est *l'éducatrice* qui incarne le besoin de compréhension et de recherche de sens. C'est ce qui permet de tirer parti de ce qui arrive, de fournir des efforts quand le sens de l'acte est perçu. Les limites doivent alors être fixées selon ces trois caractéristiques afin d'éviter des conflits internes. Pour satisfaire la protectrice, les renseignements sur les limites devront être nombreux, clairs et fiables. Pour l'éducatrice, les informations devront être en lien avec les besoins, expliqués et évaluables. Finalement pour l'animatrice, les limites devront être souples et avec la possibilité d'être remises en cause.

Les règles procédurales ou d'usage sont l'indication d'une procédure ou d'une manière de faire souhaitée.

Finalement, il est aussi important de laisser des espaces d'initiative, c'est-à-dire des espaces d'apprentissages et d'observation (Beck, 2013).

Pour conclure, les règles permettent de réguler le groupe, de garantir le respect et une place à tous au sein du groupe. Penser une sanction, c'est aussi réfléchir sur la loi et sa valeur. L'absence de sanction éducative est en ce sens, un déni de la responsabilité de chacun et un déni d'une menace pour la cohésion de groupe. C'est pourquoi afin de remplir toutes ses fonctions la règle doit être communiquée, portée par les intéressés et pratiquée. La compréhension de l'intérêt des règles pousse à la compréhension de la responsabilité de nos actes et achemine vers la construction d'une éthique personnelle, c'est pourquoi sanctionner « c'est donner l'occasion au futur citoyen de se positionner de façon plus réaliste et plus responsable par rapport à la communauté où il vit. » (Maheu, 2007, p. 17).

3.2.3.4.1 SANCTIONS ÉDUCATIVES ET RÉPARATIONS

« Principe de signification (elle s'adresse à un sujet), principe d'objectivation (elle porte sur des actes), principe de privation (elle supprime des droits ou des avantages) et principe de resocialisation (elle appelle une réparation matérielle ou symbolique), tels sont les principes structurants de la sanction éducative. » (Prairat, 2001, p. 91).

Élisabeth Maheu (2007) et Philippe Beck (2013), tout comme les auteurs présentés dans ce chapitre, sont d'avis que la transgression d'une règle est souvent l'expression d'un besoin non accompli. Que ce soit par besoin de sécurité, de reconnaissance, de justice ou de compréhension, la sanction éducative a pour but de promouvoir, d'une part une prise de responsabilité envers soi, envers l'autre et/ou envers le cadre commun et d'autre part elle permet un progrès dans la vie en commun. La sanction éducative se réfère à l'acte, alors que la punition s'attaque à la personne. L'attention est alors dirigée sur les besoins effectifs de l'individu et valorise l'erreur comme lieu initiateur d'un processus de réflexion et donc d'apprentissage. Ce changement de regard qui permet de comprendre la transgression comme indicateur de progression permet au jeune d'oser à nouveau et de prendre confiance en lui (Nelsen & Lott, 2014).

Selon Coenen (2014), les interventions pour des transgressions mineures sont les entretiens, des éclaircissements et des appels à plus de maturité. Par contre, lorsque la transgression est délinquante, c'est-à-dire qu'elle implique une victime, l'auteur devra nécessairement faire face aux sanctions légales de la société. La victime sera dans le meilleur des cas intégrée dans le processus afin de développer des compétences sociales chez l'un et l'autre des protagonistes.

Selon Maheu (2007), la transgression est une enfreinte à la règle et donc à la valeur qu'elle préconise. La transgression est un passage à l'acte, c'est pourquoi la sanction éducative doit répondre elle aussi de l'agir. Cet agir doit être constructif, immédiat et doit permettre la réparation, la déculpabilisation et la réinsertion. En effet, l'acte provoque un dommage à réparer, une transgression des règles du groupe à intégrer et une prise de conscience sur la responsabilité de l'auteur de transgression vis-à-vis de sa propre vie.

Selon Beck (2013), il existe trois dimensions à la transgression et donc trois types de sanctions éducatives. Premièrement la dimension pénale, lorsque le manquement à la règle constitue un danger pour le groupe, voire pour la société. Comme vu précédemment, la règle est en soi utile au groupe, car elle préserve l'identité et la cohésion du groupe, donc elle protège l'existence sociale du groupe. Cette

dimension pénale est donc toujours présente dans l'infraction d'une règle et est dirigée vers le futur, à ce qui pourrait se passer. La sanction éducative visant l'exercice de la responsabilité pénale cherche donc sur le long terme à faire intégrer une règle en expliquant son sens et son utilité pour le groupe. Sur le court terme, elle peut priver l'auteur de la transgression du droit concomitant à la règle afin de protéger le groupe et de donner au *transgresseur* une impulsion à la réflexion. Il est évident qu'une fois la sanction éducative réalisée, la personne sera à nouveau admise dans le groupe sans revenir ni sur la faute ni sur la restriction afin de pouvoir restaurer le lien au groupe.

Deuxièmement, la dimension civile intervient lorsque quelqu'un ou quelque chose a été endommagé, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse au passé. Elle demande une réparation individuelle ou collective, matérielle ou immatérielle du dommage causé afin de restaurer le lien entre les victimes et l'auteur de transgressions et de réparer et dédommager les victimes. Le rôle de l'éducateur est ici de permettre à la victime de s'exprimer et de demander une réparation convenable ainsi que de vérifier l'adéquation des protagonistes.

Troisièmement, la dimension personnelle parle de la personne elle-même et de ses besoins. C'est un message non-verbal ou une instrumentalisation de la règle afin d'exprimer une souffrance, un conflit de loyauté, une objection de conscience ou encore afin de satisfaire un besoin. La sanction personnelle sert tout comme la sanction pénale à explorer l'utilité et le sens de la règle et donc aussi de la transgression. Mais contrairement à la sanction pénale qui comprend la compréhension pour le groupe, la sanction personnelle vise la compréhension pour lui-même. C'est-à-dire que la personne devra réfléchir à la cause qui l'a poussée à agir, à identifier les besoins qui la sous-tendent, à comprendre les effets que cet acte a eus et les conséquences qu'il provoque pour lui. L'enjeu est donc de lui faire prendre conscience de ses besoins et de trouver des alternatives à leur assouvissement qui ne nuisent pas au groupe. Cette sanction est donc un outil qui permet d'accompagner le jeune dans un processus de réparation avec lui-même et de lui donner un solide ancrage et des repères (Beck, 2013).

La réparation permet à l'auteur de déculpabiliser et de reconnaître la victime, si le sens de la sanction exécutée a été compris et la responsabilité engagée reconnue. Il s'agit alors de tenir la loi afin de la faire intégrer et non pas afin de la faire subir. Au travers du dialogue, les éducateurs doivent alors s'assurer de la restauration du lien entre l'auteur de transgression et la victime, entre l'auteur et lui-même, entre l'auteur et le groupe, ainsi que de restaurer la confiance en soi et la sécurité de la victime et de l'auteur par exemple en inventoriant les ressources et les appuis de chacun. De plus, les travailleurs sociaux doivent s'assurer du bon déroulement du processus de reconnaissance de la victime et celui de réinsertion de l'auteur de transgression dans le groupe (Maheu, 2007).

Avant de poser une sanction éducative, il est donc important de toujours réfléchir à la valeur protégée et au droit associé à la règle, de distinguer les différentes sanctions éducatives et enfin de réfléchir sur la signification du travail sur la règle ainsi que de la privation d'un droit. De plus, l'éducateur a une coresponsabilité, c'est-à-dire qu'il doit accompagner la personne dans la sanction. Toute transgression peut donc engager la responsabilité pénale, civile ou personnelle de la personne qui transgresse ainsi que la responsabilité pédagogique de l'adulte responsable. Dans tous les cas, il est important de redonner l'initiative aux jeunes afin qu'ils puissent se corriger eux-mêmes et de manifester une confiance en leurs capacités de citoyen en leur donnant des responsabilités et en les accompagnant à devenir acteur de leur propre vie (Maheu, 2007).

3.2.4 LA RELATION D'AIDE

Dans ce sous-chapitre, les différents outils permettant de répondre à une transgression de manière à accompagner les jeunes dans leur cheminement personnel ont été exposés. Pour la réalisation de ce chapitre, j'ai procédé à diverses lectures d'auteurs et j'ai ensuite rassemblé les idées communes.

3.2.4.1 L'ACCOMPAGNEMENT COMME PROCESSUS DE CHANGEMENT

Selon Nicolas Roubaud et Catherine Sztencel (2012), travaillant sur la méthodologie d'intervention de la motivation globale pour les jeunes en décrochage scolaire voire social, cherchent à identifier avec le jeune un objectif qui lui permette de retrouver sa motivation et de devenir actif et acteur d'un projet personnel. Ils voient donc l'accompagnement comme un processus de changement.

« Nous décidons réellement de changer quand nous mesurons que le rapport entre les avantages et les inconvénients bascule, et que nous escomptons un bénéfice qui va nous motiver pour ce changement. Mais pour changer, il faut avoir assez de sécurité intérieure, et aussi, de sécurité extérieure effective, pour faire le deuil de la situation actuelle, et pour prendre le risque du nouveau. » (Maheu, 2007, p. 162).

L'accompagnement dans le changement porte sur trois axes différents : la pensée, l'émotion et le comportement. L'accompagnement vers une nouvelle pensée et une nouvelle image de soi permet de provoquer de nouvelles émotions et de nouveaux comportements. Il s'agit d'aligner ses pensées, ses émotions et ses actes sur un projet en définissant ce vers quoi la personne veut aller plutôt que ce contre quoi elle veut lutter. Parfois, les jeunes pensent par polarités, c'est-à-dire qu'ils croient qu'un comportement X est possible que si un comportement Y n'est pas. Par exemple, si un jeune veut être apprécié par ses amis, il peut penser qu'il est obligé de faire comme eux et donc de laisser son autonomie de côté. Pour parvenir à un changement, il s'agit de comprendre par quels faits concrets cette nouvelle pensée peut s'inscrire dans le quotidien (Roubaud & Sztencel, 2012).

3.2.4.2 L'ENTRETIEN ET SES OUTILS DE COMMUNICATION

Après une transgression, le rôle de l'éducateur est de faciliter la communication et de proposer un espace et un accompagnement qui rendent possible la réflexion du jeune. Bien que personne ne soit coupable de sa trajectoire biographique, chacun est responsable de ce qu'il en fait. Il ne s'agit pas de sanctionner la personne, mais bien l'acte de transgression dont le citoyen s'est rendu responsable, à un moment donné. Il est alors important que les protagonistes aient un temps avant de traiter le problème, afin de se distancier émotionnellement pour ainsi éviter l'escalade et rendre la congruence et le dialogue possible.

Après la crise, en plus du constat matériel et visible, il s'agira d'écouter chaque protagoniste afin de répondre adéquatement à la responsabilité personnelle, civile et/ou pénale engagée de chacun et de cerner les enjeux et les motifs réels de la transgression afin d'y répondre de manière ajustée. De plus, il est important de réfléchir à la valeur protégée et au droit associé à la règle ainsi que de donner à toutes les personnes impliquées un signe de reconnaissance, un signe de respect et de leur offrir un espace d'expression, tel que l'entretien décrit ci-après. Avec un regard qui vise le futur, la priorité est la résolution du conflit avec le but de restaurer les relations et de réhabiliter l'auteur de transgressions.

Roubaud et Sztencel (2012) proposent un canevas pour un entretien d'accompagnement, qui sera le fil rouge tout au long de ce chapitre afin de découvrir les différents outils de la PNP. Ces outils non punitifs visent à restaurer ou à préserver le lien et sont basés sur le respect mutuel et réciproque et l'acceptation de l'autre. Ils permettent de réguler les transgressions et de résoudre des conflits sans perdant, sans y ajouter de violence. Ces outils ont donc pour objectif d'aider le jeune à se construire, à construire une estime de soi positive, à devenir autonome et responsable, à se maîtriser et à se discipliner ; à devenir citoyen.

3.2.4.2.1 LA CLARIFICATION DU CADRE DE TRAVAIL

Après une prise de contact conviviale et plus informelle que le reste de l'entretien, la première étape est la présentation du cadre de travail et l'acceptation de celui-ci par les deux protagonistes. Il convient tout d'abord d'ouvrir le dialogue. Effectivement, les entretiens permettent de montrer à l'adolescent que parler n'est pas une intrusion menaçante dans son espace personnel, mais permet de sortir une tension en l'exprimant, afin d'éviter que celle-ci ne s'exprime en actes.

L'outil des 3 « R » de la réparation peut être utilisé afin d'éclaircir le cadre de l'entretien. Ce sont trois étapes permettant de voir les erreurs comme des apprentissages, de séparer l'action et la personne ainsi que de favoriser un climat de résolution de problème.

Ces trois attitudes pédagogiques consistent premièrement à entrer dans une démarche de coresponsabilité en reconnaissant sa part de responsabilité, la deuxième à s'excuser de son erreur dans le but de se réconcilier et la troisième à chercher ensemble une solution satisfaisante pour chacun afin de résoudre le problème. Cette dernière étape permet d'expliquer et d'entendre ce qui est réellement important pour chacun et pour quelle raison (Nelsen & Lott, 2014, p. 96).

3.2.4.2.2 L'ACCUEIL DE LA PERSONNE ET DU SYMPTÔME

Après avoir défini le cadre de l'entretien, il s'agit d'entrer dans la phase d'écoute. Accueillir la personne, ses émotions et le symptôme consiste à le comprendre dans un cadre chaleureux, déculpabilisant et constructeur de dignité. C'est premièrement restaurer le lien. Pour la plupart des jeunes, l'adulte représente l'autorité et ils anticipent un regard de réprimande de leur part. C'est pourquoi il est important de ne pas le laisser croire que nous pensons qu'il n'est pas capable, ou que nous allons le juger, mais plutôt lui faire comprendre que nous voulons l'accompagner dans le changement qu'il aura choisi pour lui-même. Il s'agit d'aider le jeune dans la mise en mots et la prise de conscience de ses aspirations personnelles (Coenen, 2014).

L'attitude coopérative consiste à être ouvert et à écouter l'autre dans une posture empathique. Les interprétations de la réalité, les opinions, les points de vue coïncidant avec un système propre de croyances influencent sur les émotions et les ressentis. Les comportements se fondent donc sur ce système d'interprétation. Le but est alors de changer notre regard sur l'adolescence, de prendre le temps d'entrer dans le monde des adolescents, de s'y intéresser et de découvrir comment ils se représentent une situation spécifique, quelles sont leurs valeurs, quelles croyances sous-tendent et motivent leurs comportements et quels besoins ils ont essayé d'assouvir. Il est question de laisser aux jeunes l'espace et la possibilité d'exercer leur sens des responsabilités, leur esprit de décisions et de mesurer la valeur de leurs engagements. Leur enseigner que responsabilité et liberté vont de paire, car « être responsable, c'est avoir la capacité de reconnaître ses erreurs et savoir les utiliser pour grandir. Être responsable, c'est aussi savoir que nos comportements nous appartiennent et que nos actions, nos choix, ont une incidence sur notre vie. » (Nelsen & Lott, 2014, p. 198).

Cette attitude exige d'être pleinement conscient de ses responsabilités et d'« apporter un soutien à la fois ferme (respect du monde de l'adulte et de la situation) et bienveillant (respect du monde de l'adolescent). » (Nelsen & Lott, 2014, p. 35) aux jeunes afin de se donner la chance d'être en lien. Ce concept implique donc une perspective qui inclut le temps dans le processus d'apprentissage. C'est une vision à long terme qui permet de ne pas oublier que la confiance en soi naît de l'aptitude à surmonter les difficultés pour en faire des expériences de référence, que le changement est un long processus et donc que quelques résistances ou retours aux vieilles habitudes font aussi partie de ce dernier (Nelsen & Lott, 2014).

Accueillir le symptôme c'est aussi comprendre que dans un certain cadre temporel, toute personne a le droit de se sentir mal et dans certains cas de développer des symptômes. Percevoir la fonction du symptôme comme automédication naturelle et comme une stratégie d'adaptation afin d'apaiser une angoisse et se revaloriser permet de mettre ce dernier au second plan, car l'important n'est pas le comportement, mais bien la personne. Cet accueil respecte le caractère autonome du développement et laisse une grande place au processus d'individualisation, à la production de soi en dehors de toute appartenance (Coenen, 2014).

3.2.4.2.3 LA COMPRÉHENSION ET L'ANALYSE DU SYMPTÔME

Le point suivant consiste à reconnaître les différents mécanismes mis en place par le jeune, la recherche d'informations spécifiques et la reformulation de la problématique actuelle du jeune, de son évolution et des solutions déjà envisagées.

Avec cette attitude, l'éducateur est en mesure d'offrir à l'adolescent une écoute empreinte d'une sincère curiosité et avec une véritable envie de comprendre ce qu'il vit. Cet outil de coopération invite le jeune à réfléchir sur les conséquences de ses choix. « *Explorer les conséquences* n'a rien à voir avec *imposer les conséquences*, qui vise davantage à faire payer de façon punitive sans rendre le jeune acteur de la réparation et de l'apprentissage. » (Nelsen & Lott, 2014, p. 50). Ceci permet donc une compréhension mutuelle, un échange constructif de réflexions et débouche, par la suite, sur une recherche de solution (Nelsen & Lott, 2014).

Le contexte porte le sens des choses, c'est pourquoi la restitution des contextes aide à comprendre pourquoi les choses sont comme elles sont, quelles ont été les difficultés et les limites. Quelles intentions, quels risques, quels besoins, quelles émotions, quelles limites non respectées a éprouvé ou

a pris le jeune en transgressant une règle et la victime en subissant la transgression ? Il est important de prendre en compte les éléments factuels ou les faits approuvés, les éléments juridiques comme les règlements ou les chartes voire le Code pénal et les éléments intentionnels, c'est-à-dire le motif de la transgression et s'il y en a, les circonstances atténuantes ou aggravantes. Ce dernier point peut permettre à un jeune de comprendre que le dommage peut exister, même indépendamment de l'intention de nuire. La connaissance de ces différents éléments permettra à l'éducateur et aux protagonistes du conflit de trouver ensemble une sanction adéquate (Maheu, 2007).

En somme, la restitution du contexte permet de comprendre comment un comportement problématique s'est développé, ce qui permet d'évoluer en organisant les informations de façon constructive et par la suite, l'élaboration des ressources autonomes de chaque membre du système permettra à ce dernier de mieux se gérer sur le long terme. En deuxième lieu, il est essentiel de comprendre ce que la transgression provoque comme émotions chez l'adulte ainsi que les valeurs subjectives bafouées afin de pouvoir prendre du recul (Coenen, 2014).

Il s'agit alors de transformer en mots et en actes cohérents nos émotions « avec les valeurs que nous défendons, compréhensibles pour nos interlocuteurs, et suffisamment réfléchis pour nous rapprocher concrètement des objectifs visés. » (Maheu, 2007, p. 200). L'insatisfaction d'un besoin est vue comme une occasion de prise de conscience. En général, elle est exprimée au vis-à-vis par la critique constructive qui permet de comprendre les différents points de vue, d'en rechercher et d'en dégager mutuellement le sens afin que les deux protagonistes évoluent. Ce qui émerge de cette recherche doit être souligné et exprimé, pour que le jeune comprenne qu'il n'est pas le seul à en avoir tiré quelque chose (Faure, 2005).

La communication non-violente (CNV), dont Faure (2005) explique les fondements, propose une procédure pour formuler une critique constructive. Il s'agit d'abord de faire une observation rigoureuse des faits, ensuite de repérer le sentiment que cela a stimulé en nous autant que le besoin insatisfait et finalement d'exprimer une demande concrète et positive permettant de définir une conduite particulière dans le futur en informant l'enfant ou l'adolescent de nos besoins et de leurs raisons. Cette démarche permet de s'exprimer avec authenticité et met en place un cadre sécurisant pour le jeune. Il s'agit alors de prendre la responsabilité de notre subjectivité et donc de nos ressentis corporels, de nos émotions et de nos besoins en affichant une attitude claire et ferme envers soi et ouverte envers l'autre.

Pour ce faire, Thomas Gordon (2013) propose l'utilisation du message « je » d'appréciation ou dans notre cas, de confrontation. Ce dernier permet de révéler et d'exprimer ce qu'un comportement a suscité en soi et donc d'exprimer clairement ses sentiments et ses émotions de manière responsable. Il ne comporte pas de reproche ni de jugement de valeur. Il permet d'une part à l'adulte de reconnaître et de prendre la responsabilité du problème qui lui appartient et d'autre part, à l'enfant de prendre des décisions par lui-même sans être forcé, et d'être responsable de ses actes. Si l'adulte est en colère, il est important de distinguer le sentiment premier qui a fait surgir cette colère, car cette dernière est très souvent dirigée contre quelqu'un. Un message en « je » exprimant la colère n'aboutira donc pas à son objectif, mais au contraire, il sera entendu comme un reproche. Il est évident que les messages en « je » ne fonctionnent pas toujours et que le jeune peut parfois réagir de manière émotive ou défensive, face à la demande de modification de son comportement. Dans ce cas, il est important de procéder à un changement de position, c'est-à-dire, de passer de l'affirmation à l'écoute. Ceci permet au jeune de comprendre que l'affirmation des besoins de l'adulte ne se fait pas au détriment des siens. L'adulte adoptera alors une posture d'empathie et essaiera de comprendre la cause de l'insatisfaction qui a émergé de son message « je ». L'atmosphère qui s'en dégage est propice à la résolution de conflit : une atmosphère de conciliation (Gordon, 2013).

L'écoute active « est une réaction verbale qui exprime tout simplement une compréhension empathique et une acceptation de ce que l'enfant exprime ou vit. » (Gordon, 2013, p. 74). Elle consiste donc à reformuler ce que le vis-à-vis exprime, à refléter ses sentiments afin de s'assurer de bien avoir compris, à permettre au jeune de clarifier la situation et par la suite à trouver lui-même des solutions et de ce fait à être responsable. La personne écoutée ne devra donc pas se justifier ou convaincre et pourra partager ce qu'elle ressent et investir en cette confiance. En somme, il s'agit d'accueillir

l'émotion du jeune, de l'aider à prendre conscience de son fonctionnement intérieur afin qu'il acquière une plus grande connaissance de lui-même et par là, une plus grande acceptation de lui-même, car « s'accepter, c'est construire à partir de la réalité de ce qu'on est, non à partir de l'être idéal qu'on voudrait être. » (Portelance, 2005, p. 154). Ces attitudes permettent au jeune de se relier à ses sentiments et à ses besoins, d'exprimer son authenticité, de gérer les conflits et de prendre sa place (Gordon, 2013).

Comprendre, c'est aussi prendre en compte ce qui est redouté dans une situation ainsi que les émotions ressenties si cette situation se produit. La responsabilité du professionnel est alors la capacité à penser les mécanismes conduisant à un comportement transgressif ou à risque, car tant que les angoisses qui se cachent derrière les comportements transgressifs apparents restent méconnus, elles ne permettent pas à l'adolescent de se comporter autrement. La mise en mots ou la mise en scène par exemple avec un scénario catastrophe ou encore une activité créative et donc créatrice peuvent s'avérer des outils utiles pour faire émerger les émotions (Coenen, 2014). De plus, l'explication rationnelle des mécanismes permet de rassurer l'usager et de l'informer sur les enjeux du symptôme. Effectivement, comprendre quand est-ce que ce dernier surgit peut devenir une stratégie pour une meilleure connaissance de soi-même ainsi que l'élaboration de meilleures défenses. Il convient donc de transformer ces symptômes en énergie positive pour se construire et se positionner en acteur critique et responsable. En d'autres termes, le but est de mettre ces symptômes au service de sa propre construction plutôt que de sa destruction. Ce contexte explicatif permet l'évolution au rythme de l'individu et n'implique pas l'arrêt du symptôme, ce qui permet d'enrichir le lien entre l'intervenant et l'usager (Coenen, 2014).

3.2.4.2.4 LA RECHERCHE D'UN NOUVEAU PROJET

Ici aussi, écouter et comprendre le point de vue, les besoins et les objectifs de chacun est fondamental pour finalement chercher le maximum de solutions possibles convenant aux attentes de tous les individus. La motivation part également de la compréhension et du sens donné à un apprentissage. Il est donc important que l'adolescent comprenne le sens de ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Identifier les émotions de chacun, les accepter et les exprimer peut permettre de mieux comprendre ce que l'on veut et aussi de mieux cerner l'opinion et les réactions de l'autre. Une attitude proposée par Nelsen et Lott (2014) est d'user d'une autorité fondée sur l'encouragement, la valorisation, la motivation et le développement des compétences socio-émotionnelles.

« L'essence de l'autorité, c'est la capacité de retenue, la capacité de s'abstenir de l'usage de la force ou de la séduction quand on est en posture de pouvoir et la capacité d'accorder à l'autre le temps de sa propre détermination quand on formule une demande. Dans ce temps de l'autorité, l'autre a la liberté d'obéir ou de ne pas obéir. » (Marcelli & Lamy, 2013, p. 100)¹².

Ces outils permettent au jeune, en plus de se sentir capable et impliqué, de transformer ses difficultés en opportunités d'apprentissage ou d'enrichir ses compétences. L'encouragement permet de montrer aux adolescents notre confiance en eux et en leurs choix, ainsi que d'exprimer notre disponibilité en cas de besoin. Le fait de se sentir impliqué et capable leurs permettra donc premièrement d'oser penser par eux-mêmes et deuxièmement d'être plus aptes à apprendre de leurs erreurs et d'intégrer leurs limites. Ce sentiment développe les compétences d'autodiscipline et d'autorégulation et donc pousse à la réalisation de soi et à l'accomplissement.

« Plus nous apprenons à apprécier ce que nous sommes (estime de soi), plus nous nous sentons capables (action). Il est donc plus aisé de savoir ce qui nous plaît, nous attire et de se fixer des objectifs (mise en action). » (Roubaud & Sztencel, 2012, p. 45).

¹² Professeur à la faculté de médecine et chef du service de psychiatrie infanto-juvénile du CHU de Poitiers, Daniel Marcelli a publié une dizaine d'ouvrages.

Anne Lamy est journaliste, spécialiste en psychologie, éducation et société, et l'auteur de plusieurs ouvrages sur ces thèmes.

Ensuite, il s'agit alors de trouver des solutions possibles pour réussir à gérer la situation redoutée ainsi que le symptôme qui en découle. Il s'agit d'énumérer les solutions de sanctions envisageables selon la nature de l'acte, puis de les évaluer. De nouvelles idées peuvent être proposées en fonction des qualités, des ressources et des comportements constructifs découverts pour établir un plan d'action concret et planifié.

Thomas Gordon (2013) évoque plusieurs attitudes possibles. La première serait d'échanger ou de substituer le comportement que l'on n'accepte pas en comportement que l'on accepte. Une deuxième possibilité serait de modifier l'environnement afin de réduire ou d'augmenter la stimulation qu'il offre et de l'aménager en fonction des objectifs visés. Le dernier outil est la résolution de conflit par une solution *gagnant-gagnant*, un accord par consentement mutuel et par contribution réciproque. Cette attitude est un mode de communication basé sur une logique d'équité, car bien que la proposition vienne de l'adulte, l'adolescent doit être libre de l'accepter ou non. L'accord est un outil qui peut être négocié et défini avec l'adolescent en amont, ou alors, grâce à une recherche de solution dans une démarche participative, après un incident. Il ne faut pas oublier que l'accord permettra de convenir à une réparation matérielle et/ou compensatrice et/ou symbolique, de répondre aux besoins légitimes de chacun et de fixer des objectifs réalistes dans la perspective d'une évolution, d'un progrès et d'une prise de responsabilité civile (Maheu, 2007).

L'intervenant peut guider le jeune avec des questions ouvertes vers une résolution de problème, sans pour autant s'immiscer dans son contenu. Il est aussi possible en posant des questions ouvertes de réfléchir aux différentes étapes intermédiaires et aux conséquences des engagements pris qui l'aideraient à tenir son engagement. Il est également important de fixer des objectifs pour l'entretien suivant afin de vérifier l'adhésion du jeune au travail de mise en projet. L'étape suivante est alors de choisir ensemble une solution acceptable pour les deux protagonistes, de régler les détails de son application et de la mettre en exercice, puis finalement, d'en évaluer les résultats et de trouver des solutions plus appropriées au besoin. La clarté, la compréhension et la précision des délais sont importantes pour cette étape, afin qu'il n'y ait pas de malentendu. Elle permet d'éviter les rapports de force et elle permet au jeune d'avoir une mainmise sur les décisions prises et de se sentir concerné et responsable de l'élaboration des règles de vie en commun.

Poser un accord ou un objectif permet au jeune de trouver la motivation afin d'évoluer vers une situation qu'il a choisie. Ceci consiste à penser aux obstacles externes et internes qui peuvent contrer le plan d'action et recourir à différents outils pour les lever. Les accords sont donc des injonctions à penser, ils permettent au jeune de construire lui-même une réponse. Ces apprentissages contribuent à développer l'autonomie, la sensibilité à l'environnement et la relation à soi-même (Gordon, 2013), (Nelsen & Lott, 2014).

3.2.4.2.5 L'ACCOMPAGNEMENT DANS LA RÉALISATION DU PROJET

Finalement, le dernier point consiste à accompagner ou superviser les démarches de réalisation du projet. Après l'accord posé entre les deux protagonistes, la responsabilité de l'éducateur est le suivi de celui-ci, car il permettra à l'adolescent de cheminer vers l'autonomie.

Nelsen et Lott (2014) suggèrent plusieurs attitudes afin d'investir le lien éducatif et ne pas retomber dans le contrôle. Premièrement, les commentaires doivent être simples, concis et respectueux. Selon moi, la communication non-violente peut être une aide précieuse pour éviter de culpabiliser le jeune ou de lui faire la morale. Deuxièmement, s'il y a des objections, demander au jeune de se rappeler l'engagement pris ou l'utilisation du langage non-verbal peut l'aider à prendre ses responsabilités. Finalement, il est toujours important de le remercier pour sa coopération.

3.3 CITOYENNETÉ

Après avoir découvert les fondements et les outils de la PNP, je me suis ensuite orientée vers le sujet de la citoyenneté, afin d'être en mesure de déceler les convergences de ces deux concepts.

La jouissance de la citoyenneté accordée par l'exercice des droits civils prévue par les législateurs est un état de droit qui s'octroie de manière mécanique. Mais, pour les jeunes en difficultés, cette acquisition s'avère moins évidente. Effectivement, l'apprentissage de la citoyenneté ne se réduit pas seulement à l'exercice de ces droits. Elle est un processus dynamique qui nécessite la maîtrise de connaissances, de savoir-être et de savoir-faire. Par exemple, le civisme en référence à une conscience politique et dans le rapport à l'État, constitue le sens des devoirs, le respect de la chose publique ainsi que le dévouement pour sa collectivité d'appartenance. La civilité est elle une notion orientée vers l'individu observant des convenances, des règles de politesse et de bonnes manières dans un groupe social donné (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014).

« La citoyenneté peut en effet correspondre à la fois à un *statut* déterminant des catégories de résidence et de droits tant sociaux que politiques et à un *processus* instaurant des sentiments d'appartenance et des modes de participation. » (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 196).

La recherche active de solution pour les jeunes en rupture, ces jeunes entre citoyenneté et exclusion, n'a pas seulement un enjeu individuel. C'est la question de la place, que la société leur laisse et celle qu'ils prennent entre le choix de s'assimiler ou d'être rejeté. Ces jeunes en rupture questionnent et dérangent. Le coût social du retard et du décrochage scolaire, de la délinquance, du chômage, du décrochage social ou encore de l'aide sociale fait partie de cette problématique. Effectivement, les enjeux politiques, juridiques, sociaux et collectifs sont tout autant inclus dans cette problématique du développement d'une responsabilité citoyenne croissante, car pour changer un collectif, il faut commencer par faire évoluer les citoyens qui le composent. Le bon fonctionnement des individus et de la société est donc un avantage pour l'un comme pour l'autre (Roubaud & Sztencel, 2012).

La citoyenneté est aujourd'hui définie par les valeurs de la démocratie d'une société pluraliste ; droits de l'Homme, libre arbitre, droit à l'autodétermination, égalité, fraternité, liberté. Or, parler de responsabilité citoyenne à des jeunes vivant dans une société individualiste où le lien social s'effrite et où l'insécurité règne et parler de citoyenneté dans un monde dessiné par des injustices sociales, des guerres civiles, des famines et des catastrophes écologiques peut paraître difficile. Cela ne peut se faire qu'en acceptant cette complexité et ces contradictions et en donnant à chacun les ressources nécessaires de les affronter en participant à la vie de la *cité* (Perrenoud, 2003).

Les savoirs et les compétences morales et citoyennes favorisent l'intégration sociale et politique. Selon Goguel d'Allondans, c'est « le passage d'un état de nature à un état de culture. » (2014, p. 82). Ils impliquent donc un respect réciproque dans les relations interpersonnelles, c'est-à-dire une connaissance de l'autre, mais également une reconnaissance de l'autre. L'apprentissage de la citoyenneté permet d'une part une pensée et un jugement autonome et critique et d'autre part, un point de vue universel sur le rapport aux autres afin de pouvoir garantir le *vivre ensemble* et comprendre les interdits qui le sous-tendent (Sokal, 2002).

« Cela revient à dire que le système éducatif doit former à *l'autonomie du jugement* moral qui suppose des compétences cognitives pour pouvoir adopter ce point de vue général ou universel ; à la *coopération sociale* pour pouvoir se décentrer et se coordonner avec autrui ; et à la *participation publique* pour être capable, comme citoyen, de s'engager dans la vie publique et faire valoir ou contribuer à relégitimer les normes juridiques. » (Leleux, 2000, p. 20)¹³.

¹³ Claudine Leleux est philosophe de formation. Elle a enseigné à tous les niveaux : de l'atelier philo en maternelle aux étudiants de formation morale et sociale à l'Université de Luxembourg et aux futurs éducateurs sociaux, instituteurs et régents à la Haute Ecole Debré à Bruxelles. Professeure de morale au départ, elle a développé tout au long de son expérience professionnelle une didactique de l'éducation à la citoyenneté et de la morale non confessionnelle. Elle a actuellement en charge la formation continue dans ces disciplines à Debré.

Ces trois compétences sont interdépendantes et représentent l'être pensant, l'être social et le citoyen qu'est l'Homme. Ou, en d'autres termes, elles représentent l'individu, la société et l'État ou encore, la liberté, la solidarité et l'égalité des droits.

L'autonomie intellectuelle, morale et affective sont toutes trois des composantes de l'autonomie individuelle et se construisent par une pensée formelle. L'autonomie intellectuelle représente la capacité à réfléchir, à raisonner, à penser, à juger, à décider par soi-même. Elle représente la liberté subjective de décider des valeurs et des normes éthiques préconisées qui permettent de développer les compétences nécessaires à affronter la complexité du monde. L'appropriation de savoirs et de compétences transposables à la vie sociale forme donc une des conditions à l'apprentissage de la citoyenneté. Pour ce faire, l'opportunité d'accumuler des savoirs, de les utiliser et donc de les intégrer et de développer des compétences doit être présente au quotidien.

Les valeurs sont des concepts qui peuvent être hiérarchisés subjectivement, dans le sens où une valeur peut être préférée par une personne, selon sa trajectoire biographique. Il n'y a donc pas de *bonnes* ou de *mauvaises* valeurs. De plus, une même valeur peut être comprise de manière différente selon le contenu que chaque personne lui assigne. En ce sens, les valeurs préconisées sont non discutables et la compréhension de leur pluralisme valorise le respect de l'autre. Les jugements expressifs et évaluatifs sont alors personnels (j'aime, je préfère). Les pratiques traduisent les valeurs en actes concrets. Les valeurs peuvent avoir une force normative, car certaines d'entre elles sont des indicateurs de sens pour orienter l'agir vers le bien-être et fonder des normes juridiques, par exemple la liberté. En fonction des conceptions différentes de ces dernières, découlent des normes éthiques.

Les normes sont des énoncés prescriptifs, des devoirs qui mobilisent des valeurs et qui cherchent à les universaliser en vue d'un accord ou d'un consensus. Elles engagent donc la discussion et la validation. Elles ont une certaine objectivité, mais elles valent pour les personnes concernées d'un groupe. Elles inscrivent chaque membre du groupe dans la réalité sociale, car elles rappellent que le groupe existe et que personne n'est seul au monde. Les normes ont une force d'obligation plus ou moins forte selon les attentes des autres et de soi-même. La norme éthique vise une fin subjective, une *vie bonne*. La norme morale peut être universalisable à l'humain et doit être acceptable par tout citoyen concerné, elles sont donc propres à chacun et visent l'humanité et donc *le juste* comme fin. La norme juridique est prescrite par la loi et vise à protéger les co-sociétaires d'un pays par exemple. La norme pragmatique ou technique permet d'atteindre un but. Elles sont des normes de savoir-vivre relatives aux mœurs. Réfléchir et débattre sur les différentes normes, sur leur légitimité et sur la raison de leurs interdits permet de comprendre leur bien-fondé et de les intégrer ou alors de développer un esprit critique et un jugement autonome.

L'autonomie affective participe elle aussi à la construction de l'autonomie. Elle consiste à être conscient des freins et des bienfaits que certains mécanismes affectifs provoquent dans la relation à l'autre, d'être conscient des points forts et des qualités qui peuvent être utilisés comme ressources ou encore d'être conscient de la différence entre besoin et désir. L'autonomie individuelle peut seulement se construire dans l'intersubjectivité, car celle-ci lui permet de saisir son caractère singulier. La reconnaissance des singularités permet de saisir l'importance du respect de l'autre et de la solidarité. Elle facilite donc la capacité à coopérer, car elle permet de prendre une posture réflexive et de développer une éthique de la discussion ; comment gérer des conflits, argumenter, défendre son intérêt, chercher des compromis et des négociations, avancer des hypothèses, tenter de les confirmer ou de les infirmer, etc.

La coopération sociale, rendue possible par un socle commun de valeurs, revient au fait d'échanger, de se décentrer, de s'entendre et de coordonner nos actions afin de favoriser la solidarité et l'efficacité ainsi que d'atteindre des buts particuliers et de faire évoluer le groupe. La coopération sociale requiert des obligations, des règles ou des normes qui permettent de s'entendre, de dialoguer et de débattre autant dans la sphère civile que dans la sphère des relations publiques. « C'est en effet le désaccord et sa réduction progressive dans le cadre d'une coopération qui poussent chacun à restructurer ses concepts et ses représentations. » (Perrenoud, 2003, p. 40). C'est pourquoi, afin d'être intelligible, il est donc nécessaire de posséder des compétences à conceptualiser, raisonner logiquement, s'exprimer selon une syntaxe et une orthographe reconnue et se situer selon les mêmes codes de coordonnées dans

le temps et dans l'espace. L'échec ou le décrochage scolaire est donc une entrave à la coopération et donc à la citoyenneté.

La liberté subjective sous-tend un droit à cette liberté et donc un état juridique. La participation publique vise alors à développer des compétences qui permettent à l'individu de prendre part activement dans les affaires publiques qui concernent tous les citoyens. Ce sont les citoyens qui décident des modalités d'accès au pouvoir, de leurs droits et de leurs devoirs. La participation du jeune lui permet d'adopter une position de partenaire conscient de ses droits et de ses devoirs. S'il a acquis les compétences nécessaires, il sera en mesure d'aider à mettre en place, à suivre et à évaluer des projets, il va faire émerger des difficultés et rechercher des solutions. Le sentiment d'appartenance à une communauté ou à un mouvement peut favoriser l'envie de s'engager, qui elle améliore l'image des jeunes dans la communauté. De plus, en se sentant reconnu dans le groupe, il est aussi plus évident d'intégrer la loi. La participation demande donc des compétences à communiquer, à argumenter, à écouter, à vivre en collectivité et développe le jugement moral. De plus, la participation et la prise de responsabilité passent par la confiance, par la délégation de pouvoir, par les projets personnels, par la possibilité d'enseignement mutuel et d'auto-organisation (Leleux, 2000) (Leleux & Rocourt, 2010)¹⁴.

Grâce à ces trois dimensions de la citoyenneté, je comprends que son apprentissage a pour objectif de développer le respect mutuel, la coexistence pacifique, mais aussi l'envie de prendre part et de se sentir concerné par la collectivité, afin de la préserver. La citoyenneté donne accès aux droits fondamentaux. Il s'agit alors de s'intéresser aux valeurs communes et à l'acquisition de compétences sociales liées au *vivre ensemble*, dans une démarche de coopération permettant le lien social et garantissant la cohésion. Ceci implique donc une relation discursive basée sur des règles de langages afin de développer la capacité à coopérer, tout en respectant la liberté de chacun, sans violence ni manipulation, afin de provoquer une évolution ou un progrès individuel et/ou collectif. En ce sens, il est nécessaire de s'intéresser réellement à l'autre. La préservation de la collectivité est aussi régulée par des lois, qui posent des devoirs et des droits qui permettent de vivre sans empiéter sur la liberté des autres, et de pouvoir vivre sans que quelqu'un empiète sur sa propre liberté.

Finalement, je peux dire que premièrement, les compétences nécessaires à la citoyenneté se construisent grâce à l'entraînement et à la transposition des savoirs à l'expérience quotidienne, que ce soit lors de moments formels ou informels, circonstanciels ou routiniers. Et deuxièmement, chaque acteur de l'institution sociale est donc concerné, se doit de participer et de prendre conscience de ses responsabilités afin de développer ou renforcer, dans les expériences quotidiennes, les compétences à la citoyenneté chez les jeunes. Cette relation d'échange implique qu'il doit y avoir une coopération professionnelle, que chacun soit impliqué et mette l'accent sur les pratiques réflexives. Finalement, la consolidation d'un réseau de professionnels et la collaboration avec les membres ou les associations du quartier permettraient une intégration et une participation à des projets ou des événements communs. L'apprentissage de la citoyenneté commence donc par la citoyenneté elle-même.

¹⁴ Chloé Rocourt est agrégée de philosophie. Elle enseigne la didactique de la morale non confessionnelle et de l'éducation à la citoyenneté à la Haute Ecole Defré à Bruxelles. Elle est formatrice, aux côtés de Claudine Leleux, dans le cadre de la formation continue et complémentaire dans l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécialisé.

3.4 ADOLESCENCE

Les contours et les enjeux de la citoyenneté ayant été cernés, j'ai essayé de comprendre en quoi, l'apprentissage de cette dernière est, d'une part, possible à l'adolescence, et d'autre part nécessaire, bien que la majorité civile ne soit pas atteinte.

Le terme adolescent vient du latin, *adolescere* et signifie celui qui grandit. C'est donc une phase considérée comme inachevée. Ce terme est apparu dans la langue française entre le treizième et quatorzième siècle et s'oppose à celui dont l'opération de grandir a atteint son terme, l'adulte. La désignation de la *jeunesse* comme catégorie sociale est apparue dans les années 1960. Elle définit une période en transition et de socialisation spécifique. Le franchissement de quatre seuils permet l'entrée dans l'âge adulte ; la fin de la scolarité, le début de la vie professionnelle, le départ de chez les parents et la mise en couple ou le mariage (Coslin, 2010), (OSSIPow, Berthod, & Aeby, 2014).

L'évolution de la société et le vieillissement de la population ont contribué à la modification des caractéristiques des phases du développement humain, notions qui évoluent parallèlement aux changements sociaux. Les valeurs de la société contemporaine correspondent à ce qui caractérise l'adolescence ; c'est l'âge de tous les possibles, où l'on peut tout avoir tout de suite. Aujourd'hui, la période de l'adolescence a tendance à s'étendre et à se complexifier, car il y a de moins en moins d'attributs ou de rituels qui reconnaissent le passage de l'état de jeunesse à l'état adulte et qui permettent de lui conférer une plus-value de sens (Coslin, 2010). Les rites engagent la communauté avant l'individu et permettent ainsi une reconnaissance de ce dernier. Au vingt-et-unième siècle, le passage se fait de plus en plus dans un parcours individuel et la réalisation d'un projet individuel devient un symbole de projection dans l'avenir, de perspectives à long terme, de prise de responsabilité et donc d'entrée dans la vie adulte. L'expérimentation relationnelle, de formation ou encore d'emploi représente aussi une modalité du passage à l'âge adulte, car elle est la quête de réponse à la question des intérêts personnels et du devenir adulte (Goguel D'Allondans & Lachance, 2014). Les frontières entre ces deux stades sont floues et perméables. La rupture avec les modèles relationnels préétablis et l'incertitude du futur ne permet pas de se l'imaginer stable. De plus, l'adolescent n'ayant pas encore atteint la majorité, ne possède pas de statut juridique, économique et social. Il n'est plus enfant, mais il n'est pas encore adulte. Il n'y a donc pas de critère universel permettant d'affirmer que la majorité sociale ou plutôt l'insertion d'un jeune est atteinte. À défaut d'enracinement, de chemin tracé, de pratiques instituées et de sens, le jeune doit se construire de nouvelles modalités relationnelles et il lui incombe de se faire sa place lui-même. Il est donc aussi de plus en plus difficile pour le jeune de s'identifier dans un statut de citoyen (Berlioz & Richard, 1995).

Mais, bien qu'il soit indispensable de comprendre l'adolescence dans son contexte, certaines composantes sont intemporelles. Je me suis donc intéressée plus spécifiquement au développement cognitif de l'adolescence.

« L'image que nous développons de nous-mêmes est un édifice mental grandement influencé par les succès, les échecs, les peurs, les inhibitions que nous avons rencontrés et qui nous ont construits, développés, et bien sûr aussi limités. Dans cette avancée, l'adolescence est une période clé qui détermine une bonne partie de la vie, puisqu'elle est l'étape où l'humain quitte l'enfance pour construire sa personnalité propre. » (Coenen, 2014, p. 43).

L'adolescence constitue le reniement de l'enfance et la recherche du statut d'adulte, c'est donc une période de transition et de métamorphose. L'objectif de l'adolescence est alors la recherche identitaire, l'investissement de son intériorité, la construction d'une personnalité épanouie par le biais d'une image de soi valorisante. Cet objectif se traduit chez le jeune par l'évolution de ses représentations du monde, l'élaboration d'une pensée, la recherche de ses envies, de ses tendances et de ses goûts, de ses limites et celles des autres ainsi que de ses valeurs et de sa valeur (Coenen, 2014).

Selon la théorie piagétienne¹⁵, le développement cognitif est caractérisé par l'adaptation, c'est-à-dire une recherche d'équilibre entre les données environnementales et l'organisme ainsi que l'organisation qui structure les mécanismes internes nécessaires à cette dernière. Ce développement s'achève par le raisonnement formel que l'adolescent construit entre douze et quatorze ans. Ce dernier se distingue en deux sous-stades.

- « Le formel A, caractérisé par le fait que l'appréhension formelle des problèmes est limitée à certaines situations ou à certains éléments d'une situation ; la découverte de la solution est lente et partielle ; le sujet tâtonne, pose des hypothèses et formule des solutions plus ou moins proches de la solution correcte,
- Le formel B, où le jeune devient réellement capable de raisonnement hypothético-déductif, c'est-à-dire de raisonner à partir d'hypothèses énoncées verbalement, et non plus en manipulant des objets concrets ; il y a maîtrise de la logique des propositions, formation de schèmes opératoires nouveaux et découverte rapide et complète de la solution. » (Coslin, 2010, p. 71).

Le sous-stade formel B permet à l'adolescent de découvrir le champ des possibles et la complexité des relations interpersonnelles, s'il est capable de sortir de son point de vue dans une logique de décentration et de raisonner sans se contredire. Il est alors capable de réfléchir sur son propre fonctionnement en comprenant les relations qu'entretient telle ou telle affirmation ou en réfléchissant sur ses émotions et il est capable de développer un jugement moral justifié par des principes ou des valeurs. Cela lui permet aussi de comprendre ce que les autres pensent ou sur leurs intentions. Il va donc chercher à atteindre son but ultime avec sa pensée : l'indépendance (Coslin, 2010).

La confrontation à son identité sexuelle et à ce corps en transformation, l'adhésion à des systèmes de valeurs, l'exercice de son autonomie et donc de son pouvoir, la séparation avec les valeurs familiales et l'élaboration d'une pensée formelle sont toutes des caractéristiques, mais non exhaustives du processus d'individualisation. Ces adultes en devenir essaient de donner du sens à leur vie et aux valeurs reçues dans le but de devenir autonomes et de discerner soi-même ce qui est important pour soi. Ce processus leur permet d'acquérir les compétences de citoyen (Nelsen & Lott, 2014).

Finalement, selon Michel Fize¹⁶, « l'adolescence est moins une *opposition* à (aux parents, en l'espèce) qu'une *affirmation de* (du sujet en l'occurrence). » (Seron, 2006, p. 215). « Si l'on ne saurait davantage nier que cet âge est une rupture importante, il faut aussi dire qu'il représente une formidable avancée de vie, une évolution, plus remarquable que sensationnelle, sur le chemin de l'aventure humaine. » (Seron, 2006, p. 217).

3.4.1 LES ADOLESCENTS EN RUPTURE

Après avoir appréhendé différents enjeux de l'adolescence, il m'a semblé important de comprendre le processus de rupture. La société individualiste oblige à s'intégrer et à s'adapter aux évolutions pour échapper à l'exclusion. L'autre étant alors vu comme une utilité sociale ou un intérêt fonctionnel limite le degré d'implication dans la relation à un objectif commun et la rupture, admise dans notre société comme régulatrice de controverses sociales, est psychologiquement plus facile. La rupture participe alors aux dénouements et aux renouements de liens incertains. Dans la société actuelle, où l'immobilisme s'oppose à la notion d'humanité, la rupture faisant suite à une prise de décision est vue comme une bifurcation, une dérouté ou une transition qui s'accompagne d'un renouvellement ou d'une opportunité de réajustement ou d'évolution si les enjeux sont saisis et la situation gérée, mais elle peut aussi amener à la désescalade dans le cas contraire.

¹⁵ Jean Piaget est un biologiste, logicien et épistémologue suisse connu pour ses travaux en psychologie du développement et en épistémologie à travers ce qu'il a appelé l'épistémologie génétique.

¹⁶ Michel Fize est sociologue au CNRS, spécialiste de l'adolescence, ancien conseiller Jeunesse au cabinet de la ministre française de la Jeunesse et des Sports (1997-1998). Il est l'auteur de plusieurs ouvrages sur l'adolescence.

Selon Decaillon¹⁷ (2012), être d'un groupe c'est respecter et adopter pour soi-même ses valeurs, ses usages, ses règles, ses rituels et c'est dans la relation avec l'autre, participer et agir pour l'objectif commun afin de préserver l'existence du groupe. L'appartenance à un groupe permet à l'individu de satisfaire un besoin et une aspiration actuelle, c'est une recherche réciproque d'un bénéfice, d'un vécu stabilisé et d'une sécurité. Lorsque l'attrait à ce groupe et donc la participation perdent de leur intérêt, la rupture, si l'on a les ressources nécessaires, permet d'être l'individu que l'on désire être et donc permet d'infléchir le sens de sa vie. Mais, cela ne se fait pas sans tension. Effectivement, le besoin de sécurité qu'apporte l'appartenance à un groupe et l'exigence de renouveau, d'un autre possible pour atteindre son objectif est une période de concomitance qui peut être source d'indécision et qui pose le dilemme entre conservation ou renoncement des acquis.

Il s'agit alors de donner du sens à cette rupture et de faire émerger par tâtonnement un projet de vie adapté et conforme à ses aspirations personnelles et de renoncer à une vie qui n'était pas ou plus satisfaisante. Le dénouement a pour fonction de désaliéner la personne de la relation, avec un minimum de dommages et vise la réappropriation d'une autonomie et d'une liberté. Pour ce faire, des compétences sociales d'accommodation, tout comme l'inscription dans un réseau social et le renouvellement de ce dernier peuvent être des atouts dans le processus d'intégration et dans l'élaboration de son projet individuel. Un effort de socialisation et l'acquisition d'un savoir-être et de valeurs afin de démontrer son aptitude à se renouer dans un nouvel environnement vont influencer la reconstruction et la mutation de la personne. Par contre, des difficultés peuvent faire surface, comme la perception de la rupture par l'environnement. Cette dernière réduit l'importance de ce qui est en jeu pour la personne. C'est une vision globalisante et mécanique, alors qu'elle est organique pour la personne qui la vit, car elle implique toute sa personne afin que la rupture soit efficace. L'identité personnelle se compose de l'estime de soi et de la confiance en soi et est influencée par le rapport à soi et aux autres, en d'autres termes par rapport à l'appréciation de soi vis-à-vis de son environnement et de la perception de soi vis-à-vis de sa capacité de réalisation. L'identité personnelle influence la mobilité sociale et psychologique, c'est-à-dire sa capacité à évoluer avec d'autres, à exercer son libre arbitre et donc à déterminer son pouvoir d'agir et son autonomie. Cette dépendance au jugement de l'environnement peut être bénéfique, mais peut aussi brouiller l'image de soi et faire vaciller la personnalité.

Effectivement, faire rupture c'est aussi se confronter à des personnes et à des valeurs. Une rupture, par l'imprévisibilité de ses conséquences, peut alors participer à une errance affective, relationnelle ou existentielle. Cet état déstabilisant pousse à la quête d'un nouveau lien, apportant une solution à ce désarroi. Le risque est alors d'entrer dans un processus de désinsertion sociale et d'installation d'un comportement marginal par l'intégration d'un groupe émancipé, loin des normes imposées par la société, qui permet une illusion d'appartenance sociale. La mise en péril de l'équilibre personnel peut alors précipiter la personne dans une dérive sociale et psychologique (Decaillon, 2012).

« Les groupes affinitaires se distendent lorsque se dénouent les destins individuels. Toutefois, les premiers rapports au monde, dans leurs passions, leurs violences, vont communément s'établir à plusieurs (lien communautaire), se vivre ensemble (lien social), s'éprouver en un cercle d'élection (lien affectif). C'est la rupture ou la fragilité de ces liens qui crée le non-frayé, la difficulté d'exister. » (Goguel D'Allondans, 2003, p. 93).

Le conflit entre la dépendance et l'indépendance recherchée à l'adolescence crée soit un nouvel équilibre, soit une rupture avec les parents, nécessaire pour l'acquisition de son autonomie. Cette rupture permet l'émancipation des influences familiales comblée par l'investissement des amitiés juvéniles qui permettent de créer un nouvel univers de valeurs (Coslin, 2010). Que ce soit par la puissance de la séduction, ou par des comportements courageux ou empruntés aux adultes, les adolescents vont essayer de se bâtir peu à peu une personnalité sociale et une image de soi gratifiante. L'image est donc chargée d'affects et est en relation avec l'estime de soi (Coenen, 2014).

¹⁷ Jean-Jacques Decaillon a travaillé pendant 20 ans auprès de personnes en difficulté. Il est actuellement consultant en pratiques sociales pour le cabinet A.2BConseil. Chargé d'étude et d'évaluation, il a pour mission d'accompagner les acteurs et les organisations dans leur conduite de projet.

Il existe un répertoire de comportements pouvant prendre différentes formes qui peuvent mettre plus ou moins l'adolescent en danger. Lorsque des difficultés surviennent dans le contexte familial ou social, dans l'aspiration à l'autonomie et à l'acceptation de soi ou faute d'une bonne connaissance de soi, des stratégies d'adaptation pouvant être compensatoires déficitaires risquent de faire surface. Ces stratégies sont une recherche de sensations nouvelles qui ont pour objectif de le faire se sentir vivant, de lui permettre de se définir et de trouver les limites de son espace de liberté. La prise de risque pimente donc la vie par une plus-value de sens. Ce répertoire comporte par exemple les relations de l'adolescent comme l'influence des pairs, l'isolement, le harcèlement ou son adhésion à un clan. Les conduites addictives, la sexualité active, les fugues, le vol, la violence, l'incivilité, la délinquance, le décrochage, les conduites extrêmes et suicidaires ou encore les troubles du comportement alimentaire. Tous ces comportements peuvent être entrepris par désir d'expérimentation de l'inconnu, de l'illicite, de l'interdit, par l'envie de contrôler son environnement et ses propres comportements ou encore par souci d'appartenance et d'importance, car comme décrit plus haut, l'objectif ultime de l'adolescence est de se construire une personnalité gratifiante (Nelsen & Lott, 2014).

En ce sens, je comprends que ces stratégies ne sont pas en soi pathologiques, mais sont une quête de sens. Elles remplacent peut-être les rites de passage s'effritant, mais cette fois-ci en marge de la société et non en son centre. Elles peuvent avoir pour fonction de protéger le jeune d'une vision négative de soi-même, du monde, de son avenir et du vide identitaire transitoire ainsi qu'être l'expression d'un désir de changement. Personne ne se souhaite du mal, mais ces comportements à risques semblent valoir plus que d'autres à leur représentation subjective des choses. Ce sont des jeunes qui sont pour la plupart en décalage entre leur capacité verbale et ce qu'ils éprouvent et qui, ne pouvant se réaliser dans un projet, ne pouvant se conforter avec l'estime de soi, décident d'exister par l'acte, car c'est mieux que de ne pas exister du tout (Seron, 2006). Ces comportements peuvent avoir des conséquences graves pour l'individu, comme le décrochage pédagogique, scolaire, professionnel, familial ou social. C'est pourquoi l'identification de leurs besoins leur permettra de ne plus agir en réaction à des émotions préalablement incomprises, mais d'identifier des objectifs en concordance avec leurs besoins profonds (Roubaud & Sztencel, 2012).

La notion de rupture volontaire ou subie ne fait pas grande différence, elle dépend de la conscience que l'on a du processus de rupture, c'est-à-dire qu'il s'agit de l'accepter et de se situer en position dominatrice de la rupture en la considérant comme acte d'émancipation et de reconstruction de soi. « Toute rupture renvoie l'individu à la solitude de son projet, parce qu'elle mobilise le libre arbitre qui lui, renvoie à la conscience de soi. » (Decaillon, 2012, p. 51). Toute rupture oblige les concernés, acteurs ou victimes de rupture, à être protagonistes, à assumer la réalité de la rupture, à achever une relation, à s'envisager autrement et à reconstruire une trajectoire individuelle. Ce cheminement permet de se rendre disponible pour une prochaine phase. Decaillon (2012) propose trois temps à la relation d'aide afin de permettre à l'individu une reconquête de soi. Le premier consiste à recueillir des matériaux grâce à la disponibilité, l'écoute active et la reformulation. Dans un deuxième temps, il s'agit de comprendre la personne et remettre en sens ses propos, reconstituer les itinéraires symboliques de sa pensée, grâce notamment à l'empathie et à la congruence de l'accompagnant. Ce temps permet de comprendre s'il s'agit d'une volonté de changement ou d'une volonté de rupture, si celle-ci est subie ou initiée, de comprendre les événements qui ont conduit à celle-ci, en fonction du sens qu'elle a pour la personne, d'en comprendre les effets directs et secondaires ainsi que les enjeux de la rupture. Finalement, le troisième temps permet d'analyser les finalités de la rupture en mettant en correspondance les événements et de formuler des hypothèses concernant les perspectives envisageables vis-à-vis du besoin à satisfaire plutôt que du besoin de stabilité et en tenant compte des dimensions extrinsèques du nouveau projet ainsi que de ses dimensions intrinsèques, comme l'estime de soi, la confiance en soi, la motivation et l'autodétermination.

4 PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, j'ai tout d'abord mis en lien les différents concepts élaborés dans le cadre théorique afin de mettre en lumière les différents enjeux sous-jacents à la problématique. Puis, j'ai été en mesure de formuler une question de recherche qui représente le fil rouge pour l'enquête de terrain. Finalement, à partir des concepts théoriques et de la question de recherche j'ai formulé des hypothèses qui seront affirmées ou infirmées dans le chapitre concernant l'analyse des données recueillies lors des entretiens.

4.1 PROBLÉMATISATION

Selon le cadre conceptuel ci-avant, le travail social se veut humain et humanisant, c'est pourquoi la recette *pour un problème, une solution* ne fonctionne pas dans ce domaine. Les travailleurs sociaux travaillent dans la subjectivité, avec des citoyens en devenir et dans des interactions permanentes entre accueil, rencontre et séparation.

Comme je l'ai décrit, le rôle de l'éducateur social afin que le jeune puisse s'approprier son existence est de favoriser le développement du jeune, son autonomie, sa responsabilité, sa capacité à coopérer et à agir, sa capacité à satisfaire ses propres besoins sans entraver ceux des autres et son intégration sociale. Ils doivent ainsi passer du *faire avec* au *faire faire*. Au vingt-et-unième siècle, un changement de paradigme s'est laissé observer à cause d'un démantèlement des solidarités et de l'émergence de l'individualisme. Les travailleurs sociaux doivent alors travailler à préserver les liens familiaux, à créer du lien social et à réparer les échanges relationnels défailants. En d'autres termes, ils doivent aider les adolescents à entrer, sortir, entretenir et donc gérer des relations interpersonnelles. Pour ce faire, les professionnels doivent reconnaître et considérer la personne pour ce qu'elle est en l'accompagnant de manière adaptée et individualisée, définir des limites claires par un cadre sécurisant et structurant et permettre l'expression respectueuse des points de vue divergents.

La PNP est centrée sur la personne et se base sur l'approche systémique. Elle se veut donc respectueuse, humanisante, participative et sécurisante et elle se base sur le respect, l'écoute, la communication, la coopération et l'encouragement. Elle permet de réintroduire la parole et le sens dans la relation et d'expliquer l'utilité des règles pour le *vivre ensemble* grâce à ses différents outils. Elle vise l'évolution de la personne et développe le respect d'autrui, l'autonomie et la prise de responsabilité. Elle pousse donc les jeunes à être acteur et auteur de leur vie et en ce sens, elle permet aux jeunes d'apprendre à se connaître, à s'estimer et donc à développer une confiance en soi.

Le cadre est sécurisant, car la PNP met justement l'accent sur la personne plutôt que sur son comportement, ce qui insinue une lecture positive et constructive de la transgression et des symptômes, vus comme des tentatives de construction de soi et comme lieu initiateur d'un processus de réflexion et donc d'apprentissage. Effectivement, la transgression est vue principalement comme un moyen de communiquer un besoin non-satisfait qui permet la réflexion, l'apprentissage et le progrès autant pour l'individu lui-même que pour le groupe.

De plus, ce cadre utilise des règles non-négociables et des règles négociables faisant office de garantes des besoins de chacun, du *vivre ensemble*, d'espaces de responsabilité et de liberté. Les règles négociables sur décision consensuelle se veulent donc évolutives et sont toutes basées sur des valeurs démocratiques. Ici encore, la contribution et la participation de chaque membre du groupe sont prises en compte et permettent la reconnaissance, le sentiment d'appartenance et favorisent donc la coopération. La constante sollicitation de l'implication du jeune renforce sa capacité de décision et d'action. Les échanges de points de vue critiques et constructifs, les débats et les espaces de communication se déroulant dans le respect permettent la recherche d'intérêts personnels et collectifs et donc le développement de la responsabilité individuelle et collective.

Dans l'exercice de leur liberté, les jeunes peuvent bien sûr transgresser intentionnellement ou non les limites posées. Selon les méthodes utilisées, les conséquences de ces transgressions peuvent favoriser la prise de responsabilité envers soi, envers le groupe ou envers le cadre commun. La sanction éducative cherche à mener à une prise de conscience d'un tort causé à soi-même, à autrui et/ou au

groupe. Dans sa finalité elle cherche à réparer les dommages, à restaurer le lien, à provoquer la prise de conscience de l'utilité de la règle et donc la prise de responsabilité.

Je peux donc affirmer que la PNP répond aux missions de l'éducateur, car lui aussi favorise la création de liens, met la personne au centre et cherche à l'accompagner dans son cheminement vers l'âge adulte et tout ce qu'il implique. J'ai ensuite analysé si cette forme d'accompagnement répond aux caractéristiques permettant l'apprentissage de la citoyenneté.

La citoyenneté favorise l'insertion sociale, car elle demande des capacités d'agir, d'être autonome, de poser un jugement moral, de coopérer, de s'engager et de participer. Ces capacités doivent donc recourir à un système de valeurs et de normes éthiques, à la pensée formelle, à une conscience de soi et de l'autre, ainsi qu'à des savoirs transférés en compétences par exemple la communication ou la résolution de conflit.

J'ai aussi défini les termes de civisme et de civilité. Le civisme constitue le sens du devoir et la participation à la collectivité. La civilité, elle, fait plutôt référence à des règles de bienséance et de politesse dans un groupe donné. Alors, la PNP traite de la citoyenneté civique grâce à l'implication du jeune dans tous les contextes et grâce à son cadre clair, ses limites et ses sanctions éducatives. Les formes civiles de la citoyenneté sont aussi présentes, car la PNP favorise le respect, la tolérance, l'autonomie, l'estime de soi, le sentiment d'appartenance et l'art de se comporter, de négocier et de communiquer avec autrui et en collectivité. Elle engage donc les jeunes à devenir des citoyens autonomes et solidaires. Mais, en quoi l'apprentissage de la citoyenneté prend-il sens chez des mineurs en rupture n'ayant pas de statut ni politique, ni économique, ni social ? Et donc, en quoi la PNP fait-elle sens ?

L'adolescent est celui qui grandit, qui construit son identité, sa confiance en soi et son estime de soi, avec et sous le regard d'autrui. En découvrant et construisant leur identité, les jeunes prennent conscience de leur caractère singulier vivant avec d'autres individus à la fois semblables et différents. La recherche de pairs et d'un système de valeurs, l'acquisition de la pensée formelle, le respect de l'autre sont toutes des caractéristiques de l'adolescence qui rendent l'apprentissage de la citoyenneté possible. Mais, l'apprentissage du respect se fait en outre par la confrontation expérimentale et donc par la transgression, qui permet de mesurer les conséquences de ses actes. Dans cette phase inachevée qu'est l'adolescence, l'acte d'apprendre implique donc aussi la reconnaissance du droit à l'erreur. De plus, dans la société actuelle où les relations s'effritent, l'expérimentation et le projet sont tous deux des moyens, bien que moins reconnus par la collectivité que les rituels, de passer de la jeunesse à l'âge adulte. Ces changements sociétaux et la mutation de la jeunesse demandent alors l'évolution des outils pédagogiques. Le monde patriarcal s'étant effondré, l'autorité n'est plus donnée. La jeunesse apprend alors par ce qu'elle voit et non par ce qui lui est ordonné et le respect est alors appris à partir du respect qui lui est accordé.

L'adolescence est aussi synonyme de tensions. Effectivement, les jeunes sont en tensions entre les pulsions sexuelles et l'envie d'aller vers l'autre, entre l'envie de ressembler et celle de se différencier de leurs pairs, entre le besoin de dépendance et l'envie d'autonomie, entre le besoin de sécurité et l'envie d'émancipation. De plus, cette phase demande une rupture avec l'enfance et avec les valeurs familiales afin de pouvoir infléchir le sens de leur vie et de s'avancer vers l'âge adulte. Or, le processus de rupture fragilise l'identité d'une personne, car il amène de l'insécurité et de l'instabilité. Si l'adolescent réussit à satisfaire ses besoins de protection et de reconnaissance en renouant d'autres liens, la rupture peut être bénéfique. Par contre, pour l'adolescent qui ne possède pas encore de réseau social stable ni suffisamment d'estime de soi, de confiance en soi et/ou de capacité d'accommodation, la rupture peut l'amener peu à peu dans un processus de désinsertion sociale et d'insertion dans une sous-culture aux comportements marginaux voire à risques. L'environnement peut être alors vu comme la cause des échecs répétés menant à la rupture et le jeune peut donc alimenter des représentations négatives de celui-ci. La citoyenneté d'un jeune désaffilié, en rupture ou en décrochage est alors réduite. Lorsque la décision d'un placement civil, public ou pénal se fait, les jeunes en rupture occupent alors un espace dans une institution. Le placement juvénile en institution représente une parenthèse, un entre-deux. Il permet la réappropriation de soi et la réflexion afin de retourner dans la société plus fort et plus stable. En ce sens, les institutions proposent presque toujours

un filet de secours aux expériences transgressives faites dans ce cadre. Dans le but de favoriser l'apprentissage de la citoyenneté et ainsi de permettre l'apprentissage de compétences nécessaires pour le futur, les travailleurs sociaux doivent accompagner le jeune dans plusieurs enjeux. Ces derniers sont alors de s'accepter à nouveau faisant partie d'un groupe normé, d'admettre les normes utiles à soi-même et d'accepter de contribuer à la vie de groupe afin d'y être intégrés. L'apprentissage de la citoyenneté est nécessaire à la réintégration de la société, d'autant plus que la fin du placement se détermine en partie par l'atteinte de la majorité. Dans l'accompagnement au processus de rupture que propose Decaillon, j'ai pu observer de grandes similitudes avec celui de la PNP. J'ai donc conclu que la PNP est favorable à un jeune en rupture, en cela qu'elle vise la (re) construction, la valorisation de soi et qu'elle permet l'apprentissage de la citoyenneté nécessaire à l'insertion, voire à la réinsertion. Effectivement, parler de ses émotions permet de se créer une identité propre, car lorsqu'un jeune est capable de déterminer ses choix, ses décisions et ses actions par lui-même, il est capable de s'affirmer dans le respect, de se différencier de l'autre, d'être autonome. Il s'agit alors d'accompagner le jeune à s'accomplir, tout en apprenant les règles du *vivre ensemble*.

4.2 QUESTION DE RECHERCHE

La problématique m'a donc amené à la question de recherche. La question en suspens est celle concernant la pratique, le terrain. Les institutions étant mandatées par l'État ont souvent des contraintes extérieures auxquelles elles doivent faire face. Je me suis alors demandée, si la PNP est réellement appliquée comme telle dans les institutions. De plus, les institutions sociales sont mandatées afin de parvenir à la réinsertion du jeune et à l'apprentissage de la civilité. Se voient-elles alors comme mandatées pour remettre les gens dans la norme ? Je me suis aussi questionnée sur les effets qu'a la prise en charge participative du jeune sur la reconnaissance rendue aux éducateurs sociaux et sur la faisabilité organisationnelle : cette souplesse est-elle réaliste au sein de l'équipe éducative ? Finalement, la question des outils m'a semblé pertinente dans une thématique telle que la PNP qui est basée sur la relation et la communication. L'élaboration des concepts et les diverses réflexions m'ont amenée à la question de recherche suivante :

De quelle manière les éducateurs travaillant dans une institution s'orientant et s'appuyant sur une PNP, utilisent-ils ses outils afin de favoriser l'accès à la citoyenneté pour les adolescents en rupture ?

4.3 HYPOTHÈSES

À partir de la question de recherche, j'ai formulé des hypothèses qui m'ont permis de cibler plus précisément la recherche de terrain.

Premièrement, j'ai dû m'assurer que les éducateurs des différentes institutions utilisaient des outils de la PNP. La complexité du modèle non punitif ainsi que le changement de paradigme qu'il représente pour les éducateurs m'ont poussée à penser que c'est un processus qui se déploie sur le long terme, et que, de ce fait, des retours à la dimension punitive sont un risque. Afin que la PNP soit pratiquée, il paraît essentiel que l'équipe éducative soit solidaire et congruente. Ces réflexions m'ont donc amenée à l'hypothèse suivante :

1. Les éducateurs possèdent des outils qui leur permettent d'une part d'être cohérents dans une vision non punitive et d'autre part de réfléchir leur pratique.
 - L'équipe éducative se base sur des valeurs communes sous-tendant un règlement institutionnel accepté et compris de tous.
 - Les éducateurs ont été formés à la PNP.
 - Les éducateurs disposent d'espaces de parole, d'analyses de pratiques et de supervisions afin de réfléchir leur pratique.

Après m'être assurée que les éducateurs se basent réellement sur des valeurs de la PNP, j'ai dû analyser si l'utilisation des outils permet l'accès à la citoyenneté. Sous l'angle de la PNP la

transgression est vue comme un lieu incitateur d'apprentissage. Pour favoriser l'apprentissage de la citoyenneté, les sanctions éducatives se réfèrent aux moyens mis en œuvre par l'intervenant pour que le jeune puisse se sentir valorisé, respecté et en mesure d'agir, bien que son comportement soit en désaccord avec le règlement institutionnel. Les outils éducatifs permettant de répondre à une transgression doivent donc permettre au jeune de développer ses compétences et donc sa citoyenneté, c'est pourquoi j'ai posé l'hypothèse suivante :

2. Après une transgression, un espace de parole est laissé au jeune afin qu'il puisse s'exprimer sur son acte transgressif et ses conséquences et donc participer à l'élaboration de la sanction éducative qui en découle.
 - Les éducateurs possèdent des outils concrets afin de poser une sanction éducative et savent s'en servir.
 - L'entretien permet au jeune de travailler sur sa capacité à raisonner, à juger, à se décentrer et à décider par et pour lui-même.
 - L'entretien permet au jeune de réfléchir à ses besoins, de prendre conscience de ses qualités et de ses ressources afin de rechercher des solutions constructives.
 - L'entretien ou la sanction éducative posée permet au jeune de prendre conscience de la valeur qui sous-tend la règle transgressée et lui permet un travail de réflexion sur l'utilité des règles pour lui-même et pour le groupe.

Le but d'un placement est la réintégration des adolescents en rupture, c'est pourquoi j'ai dû rechercher si les apprentissages citoyens sont bénéfiques à celle-ci. Le *vivre ensemble* amène lui aussi des compétences citoyennes, telles que la coopération, la prise de responsabilité, la résolution de conflit, la capacité à donner son point de vue et à le défendre, etc. Le *vivre ensemble* est rythmé par des moments collectifs à l'intérieur ainsi qu'à l'extérieur de l'institution. Transposer ces compétences dans la réalité hors institution semble alors essentiel à l'apprentissage de la citoyenneté. C'est pourquoi l'hypothèse suivante m'a permis d'analyser ce point lors de la recherche de terrain :

3. Les moments collectifs à l'intérieur de l'institution permettent de développer des compétences citoyennes transposables au sein de la société.
 - Les sanctions éducatives, les temps d'échange dans le lieu de vie sont des outils permettant l'apprentissage de la citoyenneté.
 - Les événements hors institution permettent aux jeunes d'adapter au sein de la société les compétences citoyennes apprises ou développées dans l'institution et ainsi s'insérer dans l'environnement.

Enfin, après avoir vérifié que les éducateurs se basent sur des valeurs de la PNP, que l'utilisation des outils d'accompagnement permet l'apprentissage de compétences citoyennes et que les apprentissages citoyens faits à l'intérieur de l'institution sont transposables hors institution et donc bénéfique à l'intégration des jeunes dans la société, il reste à vérifier que le projet individuel du jeune ait pour but l'apprentissage de la citoyenneté.

4. Le projet individuel du jeune a pour but l'apprentissage de la citoyenneté
 - Le projet individuel est élaboré et porté en collaboration avec le jeune.
 - Les finalités du projet sont ancrées dans une vision à long terme, bien que soutenues par des buts à court terme.

5 DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre m'a permis de me projeter dans la recherche de terrain, afin de prévoir au mieux les démarches nécessaires à sa réalisation. Je me suis premièrement informée sur le fonctionnement des quatre différentes institutions éducatives dans lesquelles la recherche de terrain a été effectuée. L'échantillon de personnes a été fait par choix raisonné, afin de répondre aux critères définis dans le cadre théorique. Ensuite, la méthode de récolte de données que représente l'entretien semi-directif, les risques qu'elle comportait ainsi que la méthode d'analyse des données ont été explicités.

5.1 ASPECTS ÉTHIQUES

Avant tout, il me semblait nécessaire d'appuyer mon engagement à garantir des règles éthiques pour la recherche de terrain.

Concernant la recherche de terrain, il me paraissait essentiel que le consentement de chaque personne impliquée dans mon travail de Bachelor soit libre et éclairé. De plus, je me suis engagée à garantir la confidentialité et l'anonymat. Ces aspects ont été négociés à l'avance et un formulaire de consentement a été signé. De plus, lors des entretiens j'ai expliqué oralement les aspects éthiques de ma recherche, ses buts et ses objectifs. Les enregistrements et les notes prises seront détruits dès la fin de mon travail de Bachelor et tous les noms mentionnés dans mon travail sont fictifs. De plus, il me semble important de rappeler que les opinions émises durant les entretiens n'ont pas été jugées, mais ont été analysées objectivement. Finalement, bien qu'une personne ait accepté de s'entretenir avec moi, elle n'a eu aucune obligation de répondre à toutes les questions, et l'entretien aurait pu s'interrompre si elle le souhaitait. À la fin de mon travail de Bachelor, il me faudra restituer mes résultats de recherche à toutes les personnes ayant participées aux entretiens.

5.2 TERRAIN D'ENQUÊTE

La coopération des institutions et des éducateurs étant essentielle pour cette étude, je n'ai pas hésité à demander des conseils à des personnes ressources afin de cibler des institutions à visée non punitive. J'ai donc tout d'abord pris contact avec la direction de plusieurs institutions francophones à visée non punitive par e-mail comprenant en annexe une lettre qui explicitait les objectifs de ma recherche et qui avait pour but de demander l'autorisation de m'entretenir avec au mieux deux éducateurs sociaux exerçant dans l'institution concernée (annexe 1). Parmi les institutions contactées, certaines, bien que soucieuses d'éviter la punition, ne pratiquaient pas cette approche comme finalité pédagogique et éducative.

Finalement, je me suis entretenue avec cinq éducateurs et un directeur pédagogique ayant suivi une formation institutionnelle ou continue soit sur la PNP, soit sur la systémique ou soit sur la sanction éducative. Ces derniers travaillent au sein de quatre institutions éducatives différentes qui, elles, correspondaient aux critères élaborés dans le cadre théorique. Effectivement, ces dernières sont toutes des institutions éducatives résidentielles accueillant des mineurs ayant une problématique commune et toutes visent la pose de sanctions éducatives non punitives. J'ai cependant précisé que je m'intéressais plus spécifiquement aux mineurs à partir de douze ans, étant donné que cet âge correspond au développement de la pensée formelle.

5.2.1 L'ÉCHANTILLON D'ÉTUDE

Suite à la prise de contact initiale avec la direction de chaque institution, j'ai effectué par e-mail un premier contact avec les professionnels ayant répondu favorablement à ma demande afin de discuter des aspects organisationnels (annexe 2). Les éducateurs sociaux de chaque institution sélectionnée ont été interrogés, ce qui m'a permis d'une part de comparer les pratiques et les points de vue au sein parfois d'une même institution et d'autre part, de les comparer entre quatre institutions à visée non punitive. L'échantillon de ma recherche a donc été composé de cinq éducateurs sociaux et d'un

directeur pédagogique. Donner la parole aux professionnels et à leur savoir-faire m'a semblé pertinent pour la compréhension de l'accompagnement non punitif à la citoyenneté.

5.2.1.1 PROFIL DES ÉDUCATEURS SOLLICITÉS

Ci-après figure un tableau décrivant le profil des éducateurs sollicités :

Institution	Nom	Sexe ¹⁸	Formation de base	Formation continue	Années dans la fonction	Lieu
1	Éducateur 1	M	ASE ES	- Sanction éducative	1 an	VS
	Éducatrice 2	F	HES	- Sanction éducative - Loyautés familiales - Consommation des adolescents	3 ans	VS
2	Éducateur 3	M	HES	- Systémique - PNP	7 ans	GE
	Éducateur 4	M	HES	- Systémique - PNP - Thérapie familiale - PNL	3 ans	GE
3	Éducateur 5	M	Pédagogie curative clinique	- Triple P - Systémique - Entretiens motivacionnels - Pratique parentale positive - Praticien formateur	19 ans	NE
4	Éducateur 6	M	HES	- Politique sociale - Praticien formateur - Direction d'institution - Coaching - PNP	26 ans	NE

¹⁸ M : masculin / F : féminin

5.3 MÉTHODES DE RÉCOLTE DE DONNÉES

La méthodologie choisie pour une recherche de terrain se doit d'être réfléchi et pertinente en fonction de l'objet de recherche. Le but de cette recherche était de comprendre de quelle manière les éducateurs sociaux utilisent les outils de la PNP afin d'accroître la citoyenneté des bénéficiaires. L'accent a été mis sur la qualité de l'accompagnement, c'est pourquoi une analyse qualitative plutôt que quantitative me semblait adéquate. Pour ce faire, un choix entre les différentes méthodes existantes a été entrepris.

5.3.1 L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

L'entretien semi-directif se basant sur une grille d'entretien (annexe 3) m'a semblé l'outil le plus adapté pour tester la pertinence de mes hypothèses. Effectivement, le dialogue mené par des questions relativement ouvertes a permis aux personnes interviewées de parler librement et a donné lieu à une récolte d'informations auxquelles je n'avais pas pensé auparavant. Ceci m'a donc permis de recueillir des informations nuancées et variées sur le sens que ces professionnels donnent à leur pratique telles que leurs perceptions, leurs interprétations ou leurs expériences.

La conception de la grille d'entretien a été un travail d'analyse du cadre théorique et de réflexion. J'ai premièrement organisé ma grille en fonction de mes hypothèses et sous-hypothèses. Ensuite, j'ai créé un document récapitulatif de mon cadre conceptuel intégrant les différents concepts, ses dimensions et ses outils. Ce document m'a permis de trouver des indicateurs servant à mesurer les informations, à les mettre en relation avec les autres et à vérifier mes hypothèses. Finalement, à partir des indicateurs j'ai réfléchi à des questions ouvertes et à des questions de relance tout en prenant soin d'être claire et de limiter le nombre d'idées par question.

Lors des entretiens, mon rôle a alors consisté à recentrer le dialogue avec des questions guides, afin de ne pas perdre de vue mes objectifs ainsi qu'à trouver un contexte d'entretien favorable. L'entretien vise une analyse qualitative et non quantitative, c'est pourquoi il m'a semblé plus adéquat de faire un petit nombre d'entretiens approfondis et d'en comparer les points communs et divergents. Afin de prendre en compte le contexte et en plus de l'enregistrement audio, j'ai observé et pris des notes lors des entretiens. En effet, j'ai utilisé un journal de bord, qui m'a également permis, après l'entretien d'écrire mes premières observations, mes impressions, les points marquants de celui-ci et des hypothèses. Cependant, avant tout chaque éducateur a reçu un document explicitant ma recherche, mes attentes et le cadre de confidentialité (Beaud, 2003), (Campenhoudt & Quivy, 2011).

5.3.1.1 DIFFICULTÉS ET RISQUES

Premièrement, les entretiens semi-directifs ne possèdent pas de directive technique précise. Ma responsabilité a alors été de créer un canevas d'entretien organisé selon mes hypothèses. Ensuite, j'ai formulé des questions et des questions de relance qui me semblaient pertinentes afin d'avoir un fil conducteur. Ceci a donc engagé ma subjectivité et celle de l'interviewé, dont j'ai dû tenir compte lors de l'analyse. Bien qu'utilisant une grille d'entretien, je ne souhaitais pas faire d'entretien directif. Ceci implique que je ne me suis pas focalisée sur l'ordre des questions de ma grille, tout en évitant de trop m'écarter de la thématique. L'enregistrement audio des entretiens m'a permis de retranscrire de manière véridique les propos de chacun. Il m'a fallu faire attention de ne pas dissimuler ou déformer ces derniers lors de la paraphrase et de l'analyse (Campenhoudt & Quivy, 2011). Deuxièmement, j'ai accordé une attention particulière au premier contact, au lieu et au moment déterminé pour la rencontre, afin de ne pas être dérangée lors de l'entretien. Troisièmement, il a été de mon devoir de trouver la juste distance et de ne pas influencer les réponses de mon interlocuteur. Pour ce faire, je me suis entraînée à la faire avant les entretiens formels. Ceci m'a aussi permis de m'assurer que mes questions étaient intelligibles et de modifier la structure et l'organisation de ma grille d'entretien.

5.3.2 LES MÉTHODES D'ANALYSE DE DONNÉES

La grille d'analyse des informations recueillies a été pensée parallèlement à l'élaboration du canevas d'entretien, afin d'assurer leur cohérence. Premièrement, la retranscription des entretiens a donné lieu à une première réflexion et m'a permis de déceler certains liens. Il était important durant cette étape de

noter dans mon journal de bord mes premières impressions et idées ainsi que de repérer les faits objectifs et subjectifs. Deuxièmement, l'organisation des différents propos dans la grille d'analyse m'a permis de les structurer par thèmes et sous-thèmes et a facilité l'analyse des données. Finalement, j'ai organisé les différents thèmes en fonction de mes hypothèses et j'ai, dans un document de synthèse paraphrasé les propos émis par les éducateurs afin d'affirmer, d'infirmier ou de nuancer mes hypothèses ainsi que de vérifier si les analyses théoriques s'appliquent concrètement dans la pratique, bien que la subjectivité des entretiens ne m'autorise pas à en faire des vérités générales. Cette dernière étape m'a permis une lecture plus transversale des données (Beaud, 2003), (Campenhoudt & Quivy, 2011).

6 ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données, recueillies lors des entretiens, représente l'aboutissement de mon travail de recherche, car elle permet de produire du sens et d'apporter des réponses aux hypothèses et à la question de recherche. Elle m'a permis de mettre en lien les différents propos énoncés lors de la recherche de terrain avec les concepts élaborés dans le cadre conceptuel. Cette analyse permet donc de faire ressortir les différences, les similitudes et les corrélations entre les éléments du terrain ainsi qu'entre la pratique et la théorie pour finalement répondre à la question de recherche. J'ai donc en fonction de chaque hypothèse, dans un premier temps exposé et mis en lien les propos des personnes sollicitées et dans un deuxième temps je les ai confrontés à la théorie.

6.1 HYPOTHÈSE 1

H.1 : Les éducateurs possèdent des outils qui leur permettent d'une part d'être cohérents dans une vision non punitive et d'autre part de réfléchir leur pratique.

- *L'équipe éducative se base sur des valeurs communes sous-tendant un règlement institutionnel accepté et compris de tous.*
- *Les éducateurs ont été formés à la PNP.*
- *Les éducateurs disposent d'espaces de parole, d'analyses de pratiques et de supervisions afin de réfléchir leur pratique.*

6.1.1 LES OUTILS DE RÉFLEXIONS DE L'ÉQUIPE ÉDUCATIVE

Dans le but d'analyser s'il existe une cohérence entre la visée pédagogique des institutions sollicitées se voulant non punitive et le travail réel des équipes éducatives, j'ai dans un premier temps comparé la définition du rôle de l'éducateur ainsi que les valeurs communes préconisées par les différents éducateurs interrogés. Dans un deuxième temps, j'ai regroupé les propos émis concernant les divers espaces de réflexion mis à disposition dans les différentes institutions.

6.1.1.1 DES VALEURS INSTITUTIONNELLES HUMANISTES

Les éducateurs sollicités basent tous leur pratique sur des valeurs profondément humanistes sous-tendant un règlement institutionnel telles que la bienveillance, l'écoute, l'équité, la cohérence, l'engagement, l'ouverture, le respect mutuel et l'authenticité. Toutes ces valeurs citées durant les entretiens sont supposées mettre la relation au centre de l'accompagnement et demandent en parallèle un engagement personnel certain.

L'éducateur 1 définit la vision humaniste par le fait que « l'être humain porte en lui la résolution de ses conflits et donc un idéal de convivialité avec les autres. ». Cette vision est également partagée par les autres éducateurs. Effectivement, selon les différents entretiens le rôle de l'éducateur social dans l'accompagnement serait de premièrement tirer vers la lumière, telle que signifie la racine latine du mot éduquer. C'est-à-dire que l'éducateur voit quelque chose que la personne accompagnée ne voit pas systématiquement, mais à quoi elle aspire. Deuxièmement, c'est l'idée de tuteur qui donne la possibilité aux jeunes d'exercer une relation sécurisée avec un adulte qui propose une posture ancrée et disponible à laquelle ils peuvent se tenir. C'est donc pour l'éducateur un apprentissage à la responsabilité de soi et un travail sur soi afin de se construire dans une figure apaisante et différente de l'autre. Troisièmement, c'est le fait d'accompagner en suivant la trajectoire des jeunes, là où ils en sont et d'outiller les jeunes et leur famille afin qu'ils puissent reconnaître et accepter leurs souffrances et leurs émotions ainsi que se confronter au mieux à la réalité. Finalement, l'éducateur est également considéré comme un faiseur de liens entre l'enfant et sa famille, entre l'institution et le réseau, entre l'enfant et le réseau ainsi qu'entre la famille et le réseau. Il a aussi le rôle de créer ou réparer des liens entre la famille et le jeune, entre le jeune et lui-même et entre la famille, le jeune et le réseau.

Les différentes facettes du rôle de l'éducateur social mentionnées visent toutes à favoriser le développement et l'autodétermination du jeune en le confrontant à la réalité et en renforçant sa capacité d'agir dans une perspective d'évolution et d'appropriation de soi, à favoriser les échanges

relationnels et la coopération ainsi qu'à lui apporter un soutien et une sécurité extérieure au travers d'une relation sécurisée. Ces éléments sous-entendent un travail fait sur un projet de vie émanant d'une motivation interne et co-construit avec les éducateurs, sur les émotions et la connaissance de soi ainsi que sur les interactions. Cette compréhension du rôle du travailleur social correspond alors à celle de Weber (s.d.) pensant que le rôle d'un professionnel de l'action sociale est de faciliter l'intégration et la socialisation des personnes dont il s'occupe.

De plus, selon les éducateurs 1, 2 et 4, en plus de partager ces valeurs dans la vie professionnelle, les éducateurs devraient les incarner dans leur vie personnelle et citoyenne, car elles touchent au fondement même de la compréhension du lien, des relations et de l'éducation. Effectivement, comme l'explique l'éducateur 4, l'évolution de la société est en train de passer du *Pater Familias* avec une compréhension verticale de la relation adulte-enfant à une compréhension horizontale et égalitaire de celle-ci. Ce changement est dû en partie grâce aux avancées faites au niveau des neurosciences sur la connaissance du cerveau humain et sur sa capacité plastique à se soigner au travers du lien et du travail sur les émotions. Effectivement, l'extraordinaire plasticité du cerveau est la condition de tous les apprentissages. Ces découvertes donnent donc une nouvelle compréhension de l'être humain en lien avec son environnement. Ces valeurs sont alors une amorce à la réflexivité et au changement pour les travailleurs sociaux qui doivent alors se questionner sur leur fonctionnement, leurs limites et leurs valeurs personnelles.

Effectivement, la neuroscience apporte une nouvelle manière de penser et d'agir et de nouveaux repères. Le but est de soigner grâce à la sécurité relationnelle et à la reconnaissance d'une personne singulière et considérée au travers du lien éducatif. Cette manière de comprendre le lien de façon horizontale, en plus d'être en phase avec le changement de normes et l'arrivée d'un monde démocratique basé sur l'égalité, rejoint celle de Goguel D'Allondans (2003) qui dit que l'entente affective et sociale réduit la délinquance. Comme décrit dans la partie théorique, dans chaque rencontre il y a une influence réciproque et un impact sur le vécu, sur les émotions et sur les comportements des protagonistes, car un lien existe entre la relation, la communication et l'influence. Cette approche met en avant un ensemble de facteurs éducatifs au bénéfice de l'intégration individuelle plutôt que du collectif, bien que ce dernier ne soit pas négligé.

La PNP demande donc un engagement personnel et une responsabilité individuelle à travailler sur son fonctionnement, ses limites, ses valeurs personnelles dans le but d'être en phase avec cette compréhension du lien dans la vie professionnelle et donc également dans la vie personnelle et citoyenne.

6.1.1.2 LES ESPACES DE RÉFLEXION

Dans chaque institution sollicitée, il existe des espaces de réflexion et d'analyse de pratique, bien qu'une responsabilité personnelle à la pratique réflexive soit nécessaire. Les outils décrits ci-après permettent à l'équipe éducative de réfléchir sa pratique et favorisent la construction d'une cohérence globale entre les intervenants.

- Le colloque hebdomadaire de l'équipe éducative

Lors du colloque, il est nécessaire que les éducateurs viennent avec du matériel à analyser vis-à-vis des situations suivies, car ces séances permettent à l'équipe éducative de communiquer sur l'état actuel de la situation et sur la manière dont l'équipe éducative peut accompagner le jeune. Selon l'éducateur 6, lors d'une prise de décision la question du *moindre mal* devrait alors être mentionnée. De plus, l'appui de la direction ou de l'équipe de direction lors de ces colloques a été mentionné comme étant très positif.
- Les formations institutionnelles, les intervenants extérieurs et les visites d'autres institutions

Toutes les institutions sollicitent des intervenants extérieurs afin de traiter une liste de thèmes spécifiques. De plus, l'institution 3 a la possibilité de faire appel à l'équipe thérapeutique interne composée de psychologues, médecins et psychiatres. L'institution 1 a bénéficié d'une formation institutionnelle sur la thématique de la sanction éducative réalisée par Philippe Beck. Les institutions 2 et 4 ont bénéficié d'une formation institutionnelle PNP sur deux ans

réalisée par Roland Coenen, ce qui leur a permis d'être tous en accord avec cette approche et de développer des outils.

- Les formations continues individuelles
Toutes les personnes interrogées ont suivi des formations continues, afin d'échanger sur leur vision et d'enrichir leur pratique.
- La supervisions de groupe ou individuelle
Elle permet à l'équipe éducative de discuter de son fonctionnement, de son rapport au cadre ainsi que des règles et des modifications à apporter afin de mieux fonctionner. Les supervisions permettent également de parler de la collaboration existante ou manquante, des dissensions par rapport à des idées ou à des pratiques et elle met en évidence les problèmes avec la direction. Les supervisions peuvent donc permettre d'intensifier la qualité d'être des membres de l'équipe et les relations entre eux.
L'institution 2, ayant bénéficié d'une formation institutionnelle PNP, organise des supervisions PNP à raison d'une fois tous les quatre mois, afin de faire le point sur la mise en pratique de cette approche ou pour des remises à niveau.
- L'intervision
L'éducateur 6 mentionne le *trio*, composé de l'éducateur de référence, de l'intervenant familial et de la direction pédagogique qui ont l'objectif de conceptualiser certaines situations, de mettre les différentes analyses en commun et d'élaborer une trajectoire pour les différentes situations. L'éducateur 5 mentionne également l'intervision.

Selon les éducateurs sollicités, le travail de chaque situation permet de mieux comprendre l'histoire du jeune, d'avoir une vision globale de la situation et de cerner les contours de sa problématique afin de mieux l'accompagner. De plus, les remises en question ou les réflexions élaborées lors des colloques, des interventions ou autres espaces de travail en équipe permettent d'énoncer des hypothèses et des pistes d'action qui enrichissent l'intervention, mettent à profit les ressources des membres de l'équipe éducative de manière constructive et clarifient le rôle de chacun.

6.1.2 CONCLUSION ET LIMITES DE L'HYPOTHÈSE 1

Avant tout, il me semble important de rappeler que les éducateurs sollicités ont tous suivi une formation institutionnelle ou continue sur une pédagogie à visée non punitive. De plus, tous disposent d'espaces de parole et de réflexion permettant de discuter leur pratique et leurs interventions dans une compréhension systémique et non punitive de l'accompagnement.

Roland Coenen définit l'approche PNP comme une démarche ayant pour objectif premier l'évolution de la personnalité souffrante au travers de son enrichissement et d'un lien fort (Coenen, 2014, p. 16). En référence aux valeurs préconisées par les éducateurs ainsi qu'à la compréhension de l'accompagnement – centré sur la personne, non sur le comportement, sur la participation et la co-construction et réintroduisant la parole ainsi que le sens – je peux dire que les éducateurs sollicités basent leur pratique sur des valeurs communes non punitives et humanistes. Nelsen et Lott (2014) pensent qu'une relation ayant comme base le respect de soi et de l'autre permet d'aider les bénéficiaires à devenir acteurs de leur vie. Selon les propos des éducateurs, l'accompagnement devrait influencer la motivation interne, l'autodétermination et le pouvoir agir de chacun plutôt que chercher l'inhibition, la soumission ou la domination de l'autre. L'accompagnement est donc compris avant tout comme un processus d'intégration et d'évolution individuelle. Je peux donc affirmer les sous-hypothèses et l'hypothèse 1 comme vérifiées.

Cependant, mettre des valeurs humanistes et humanisantes dans le concept pédagogique institutionnel peut comporter le risque qu'elles ne soient pas réellement incarnées par les éducateurs, car de prime abord elles ne peuvent être des valeurs auxquelles les éducateurs n'adhéreraient pas. C'est pourquoi il est nécessaire d'analyser l'hypothèse 2 afin d'atteindre la pratique professionnelle réelle en plus des valeurs préconisées et prescrites.

6.2 HYPOTHÈSE 2

H.2. : *Après une transgression, un espace de parole est laissé au jeune afin qu'il puisse s'exprimer sur son acte transgressif et ses conséquences et donc participer à l'élaboration de la sanction éducative qui en découle.*

- *Les éducateurs possèdent des outils concrets afin de poser une sanction éducative et savent s'en servir.*
- *L'entretien permet au jeune de travailler sur sa capacité à raisonner, à juger, à se décentrer et à décider par et pour lui-même.*
- *L'entretien permet au jeune de réfléchir à ses besoins, de prendre conscience de ses qualités et de ses ressources afin de rechercher des solutions constructives.*
- *L'entretien ou la sanction éducative posée permet au jeune de prendre conscience de la valeur qui sous-tend la règle transgressée et lui permet un travail de réflexion sur l'utilité des règles pour lui-même et pour le groupe.*

6.2.1 LES OUTILS POUR L'ACCOMPAGNEMENT

Selon tous les éducateurs, l'accompagnement, les interactions et la communication doivent prioriser l'accueil, le lien de confiance, le travail sur les émotions et la réflexion du jeune. Comme décrit dans le cadre théorique, le changement de normes provoque inévitablement un changement d'outils d'interventions éducatifs. Ces derniers sont décrits ci-après.

6.2.1.1 LE TRAVAIL AVEC LES FAMILLES

Selon les éducateurs, l'approche systémique signifie « comprendre que toutes les choses et tous les êtres faisant partie du réseau d'un jeune sont en lien, c'est pourquoi il faut relier et non séquencer les situations ou les événements pour les comprendre. ». L'éducateur 5 explique qu'il comprenait l'hyperactivité d'un jeune comme étant le symptôme du conflit familial entre ses parents. Un travail a alors été fait avec les parents afin qu'ils gèrent mieux les crises de leur enfant grâce à des cours de pratique parentale positive qui consiste à poser des questions dans l'orientation qui suit : « Qu'est-ce que vous avez mis en place à la maison lors de la crise de votre enfant ? Comment est-ce qu'on peut faire pour que les choses se passent mieux, pour que les mêmes difficultés rencontrées auparavant ne se reproduisent pas lorsqu'il rentre les week-ends à la maison ? L'institution et la maison sont des contextes bien différents et ce n'est pas parce qu'un jeune arrive à se comporter de telle manière dans l'institution, qu'à la maison ça se fera automatiquement. Il réagit au contexte. ». Une fois le conflit apaisé, l'accompagnement du jeune dans sa problématique a pu être travaillé de manière plus approfondie (respect, reconnaissance de ses émotions, réintégration scolaire).

L'éducateur 5 trouve donc essentiel d'élaborer des solutions avec le jeune et sa famille en leur donnant la possibilité de se décentrer et parfois de renommer certains comportements, de changer la manière de raconter leur vie. Effectivement, il travaille à accompagner les adultes (réseau, famille) à changer l'image du jeune en crise et à le présenter différemment, car « l'éducateur devient la personne au plus proche du jeune et de sa famille et donc au plus proche de la compréhension actuelle de cette famille en regard des discours et de la légende sociale qui peut parfois cristalliser la situation. ». De plus, la manière dont les parents posent leurs regards sur leur enfant a un impact, car ils ont plus de réalité dans son monde émotionnel et plus d'influence sur sa motivation interne. Le but est alors de rassurer et de faire des liens avec et entre les gens qui connaissent le jeune depuis longtemps, de relier l'environnement familial à l'enfant en fonction des possibilités, des capacités et des compétences de chacun.

Tout comme l'éducateur 5, l'éducateur 6 explique que lors des rencontres entre l'intervenant familial et la famille, leur participation est visée. Il pense que les entretiens individuels et le document qui est élaboré avec les parents, composé d'étapes et d'objectifs permettent de créer un lien avec les parents. De plus, ces entretiens permettent de préparer et de formuler avec les parents ce que l'éducateur restituera à l'assistant social et donc au juge. Pour ce faire, certains échanges cités par l'éducateur 6

peuvent être bénéfiques : « Vous êtes contre le placement, mais en attendant nous sommes condamnés à travailler ensemble pour que votre enfant puisse revenir chez vous. Monsieur, Madame on vous reproche d'avoir une addiction, alors soyons attentifs à ce que ça se passe bien lorsque votre enfant est en visite chez vous. Je ne peux pas dire à l'assistant social que vous êtes en chemin alors que vous ne l'êtes pas. Qu'est-ce que vous mettez en place ? Comment pouvez-vous faire pour que vos enfants qui viennent en visite puissent vous voir et vous considérer autrement ? Comment est-ce qu'on y va là ? Quelle image allons-nous pouvoir donner au réseau ? Comment aimeriez-vous vous présenter ? Quelles questions aimeriez-vous poser à l'assistant social ? Quelles réponses aimeriez-vous recevoir ? ». L'objectif est, selon l'éducateur 6, de préserver ou de restaurer les liens familiaux et de redonner une image positive et nouvelle de la famille au réseau.

6.2.1.2 DÉFINITIONS ET COMPRÉHENSIONS

Telle que décrite dans le cadre théorique, la PNP permet une nouvelle compréhension de la règle, de la transgression et de la sanction. Dans ce sous-chapitre, j'ai analysé et reporté les diverses définitions de ces termes proposées par les éducateurs lors des entretiens. Cette analyse m'a permis premièrement de m'assurer que les éducateurs sollicités comprennent ces termes tels que la PNP les entend et deuxièmement de découvrir de quelle manière se déroule le processus de l'entretien individuel.

6.2.1.2.1 LA RÈGLE

Les personnes interrogées sont en adéquation avec les propos de Beck (2013), car selon eux, la fonction de la règle est de rappeler la valeur qu'elle défend, qui est partagée par les jeunes et par les éducateurs. Effectivement, les règles sont discutées et mises en place avec les jeunes sous forme de négociables et de non-négociables, car leur fonction est aussi de garantir le *vivre ensemble* et de définir la place de chacun. « La règle fait office de repère ou de balise symbolique pour protéger les jeunes. ». Réfléchir et débattre sur une règle et sa légitimité permet de comprendre son sens et la valeur qu'elle protège et donc de l'intégrer, de restructurer ses concepts et ses représentations ou de développer un jugement critique et autonome. Selon Leleux (2000), un socle commun de valeur facilite la coopération sociale, la solidarité et donc l'évolution du groupe.

Cependant, contrairement à Beck (2013), les éducateurs ne parlent pas du droit associé à la règle. Ce dernier propose d'écrire positivement les règles afin de donner plus d'explications sur le droit qu'elles ouvrent. De plus, selon Faure (2005), les limites doivent être fixées selon trois fractions internes de l'Homme afin d'éviter les conflits internes. Pour satisfaire la dimension de protection, les renseignements sur les limites devraient être nombreux, clairs et fiables. Pour la dimension éducative, les informations devraient être en lien avec les besoins, expliqués et évaluables. Finalement pour la dimension d'animation, les limites devraient être souples et avec la possibilité d'être remises en cause.

Selon l'éducatrice 2, « la fonction de la règle c'est aussi de définir le cadre à la hauteur de l'institution, de la société et de la loi, ce qui permet de préparer les jeunes à la vie en société. ». Pour ce faire, l'articulation avec les assistants sociaux et les juges permet de faire respecter les lois sociétales, ce qui encourage les éducateurs à travailler sur l'accueil du jeune et à favoriser le lien. Effectivement, selon l'éducateur 3, « des modifications au niveau du positionnement de l'institution face au service placeur et face aux familles se sont produites passant de l'éducateur présent pour surveiller à l'éducateur présent pour informer où le jeune se situe. ». De plus, selon l'éducateur 5, « les règles et les limites existent, mais elles ne doivent en aucun cas prendre le dessus sur la relation avec le jeune. ». Les éducateurs sont avant tout contenant par et dans la relation en posant un regard sur l'autre fait d'émotions, de bienveillance et de ténacité. L'application de la règle peut donc varier et être négociée, ce qui permet de mieux écouter et de mieux comprendre les besoins des jeunes.

Les éducateurs nomment alors la fonction sociale de la règle qui est de préserver le groupe et de réguler sa cohésion, sa fonction politique qui est d'affirmer la centralité de la loi pour le *vivre ensemble*, sa fonction psychologique qui permet d'aider la personne à prendre en compte l'autre dans le respect et de se respecter soi-même. La fonction pédagogique qui véhicule la nature de la loi générale de manière plus accessible est également mentionnée (Maheu, 2007). De plus, ils distinguent les règles non-négociables protégeant des valeurs partagées de tous et les limites négociables répondant aux besoins de chacun.

6.2.1.2.2 LA TRANSGRESSION

Selon les éducateurs 1, 2, 3 et 6, la transgression fait partie intégrante du développement psychoaffectif de l'enfant qui lui permet de se construire, de connaître ses limites et les limites des personnes qui l'entourent, de vivre l'expérience de s'individuer au sein du groupe ainsi que de vérifier s'il peut s'appuyer sur un adulte. Lorsqu'un jeune transgresse, il met donc en péril la valeur partagée afin de vérifier si la règle est bien utile, s'il y a un réel danger lorsqu'il la transgresse et si les éducateurs le protégeront de ce danger. Tout comme le dit Coslin (2010, p. 23), « s'il y a transgression, il y a aussi transaction. ». Les éducateurs estiment que la fonction de la transgression, lorsqu'elle est visible et qu'elle demande à être observée, est de signifier un besoin ainsi que de se faire entendre. L'éducateur 4 poursuit dans cette même compréhension de la transgression en tant que mal-être profond. Selon lui, « cette population est en souffrance et cette souffrance se manifeste et s'exprime de la meilleure manière possible afin de gérer au mieux les émotions ressenties, de plus en miroir avec d'autres personnes en souffrance. Il y a donc un potentiel de souffrance, d'impulsivité et de réactions fortes extrêmement élevé. ». C'est donc dans cette compréhension de la transgression que l'éducatrice 2 précise qu'il ne faut pas limiter le jeune aux symptômes. L'éducateur 6 est d'avis que les actes transgressifs des jeunes ont des conséquences, mais que leur personne mérite, peu importe les actes, d'être regardée, entendue et digne d'intérêt. Cependant, pour reconnaître quelqu'un il faut le voir comme une personne capable de parler et de faire autrement, ce qui renvoie à la nécessité d'une vision humaniste.

L'éducateur 5 pense aussi qu'il y a des transgressions obligées, simplement parce que le jeune n'a pas la liberté de satisfaire tout le monde. Transgresser de cette manière-là, en choisissant de transgresser une règle afin de ne pas en transgresser une autre est selon lui, une démarche d'autonomie. « En tant qu'éducateur, il faut cependant réussir à redire la valeur et la règle tout en restant présent, pour que le jeune n'ait pas à ce moment-là, le sentiment de se battre contre l'éducateur. ».

Si la transgression permet aux jeunes de demander à être écoutés, la menace ferait monter le conflit en symétrie ou progresser le jeune dans son niveau de conformisme. Le comportementalisme bien qu'étant un fonctionnement existant dans l'évolution de l'humain est alors considéré par les éducateurs comme punitif. L'éducateur 4 estime que s'il devait y avoir un rapport de hiérarchie ou de pouvoir, il s'appuierait sur un différentiel au niveau des compétences seulement. Il existe donc une nouvelle attitude possible s'adressant à un individu précis rempli d'émotions, se fondant sur des valeurs reconnues et permettant une mutation personnelle. Les éducateurs comprennent donc la transgression telle que Maheu (2007) la décrit, c'est-à-dire comme un moyen permettant la réflexion et donc le progrès pour la personne elle-même ainsi que pour le *vivre ensemble*. Un rituel hebdomadaire ou journalier consistant à partager, lors d'un repas par exemple, une erreur et son apprentissage, peut contribuer à favoriser ce changement de perspective (Nelsen & Lott, 2014).

6.2.1.2.3 LA SANCTION

Selon les travailleurs sociaux sollicités, la sanction éducative et non punitive a pour fonction de freiner et de ponctuer un écart à la règle par rapport à des valeurs fondamentales, de rappeler le jeune à lui-même tout en différenciant l'acte de la personne et de réparer les liens endommagés. Elle doit avoir du sens, être construite et individualisée dans des valeurs communes. Effectivement, les éducateurs notent l'importance de la prise en compte du rythme, de l'intégrité, de l'âge et des capacités de chaque jeune. Elle permet au jeune de se sentir entendu, de comprendre, de quittancer et de valider ce qui se passe par rapport à sa souffrance ainsi qu'à le contenir voir à le protéger. C'est donc un travail axé plus sur les causes de la transgression que sur la transgression elle-même afin de rendre le jeune acteur de la réparation et donc de l'apprentissage. « Il ne s'agit pas de se focaliser sur les aspects négatifs, avec bien sûr la limite de la mise en danger, mais plutôt de nourrir les aspects positifs afin que la personne elle-même fasse l'expérience du positif et choisisse d'aller dans ce sens. ».

La description faite par les éducateurs de la fonction de la sanction est en accord à celle donnée par Maheu (2007) et Beck (2013), qui correspond au fait que la sanction doit répondre de la responsabilité pénale et permettre l'intégration de la règle pour le groupe et de la valeur qui la sous-tend afin de protéger le *vivre ensemble*, de la responsabilité civile qui permet la réparation d'un dommage causé et

par là, la restauration du lien abîmé, ainsi que de la responsabilité personnelle qui permet l'intégration de la règle pour soi, la prise de conscience de ses besoins, l'apprentissage de soi, la déculpabilisation et la réinsertion. En effet, l'acte provoque un dommage à réparer, une transgression des règles du groupe à intégrer et une prise de conscience sur la responsabilité de l'auteur de transgression vis-à-vis de sa propre vie.

Pour Roland Coenen (2014), le but de l'éducateur est d'accompagner les jeunes à gérer les échanges relationnels et à trouver des solutions par eux-mêmes afin de cheminer vers la vie adulte autonome, vers la capacité de s'assumer et vers l'aptitude à satisfaire leurs propres besoins sans empêcher les autres de satisfaire les leurs et enfin à renforcer leur capacité d'agir. L'éducateur 3 partage cette opinion, car il estime qu'« il faut trouver des manières respectueuses d'approcher le jeune et lui apporter de la réflexivité. ». Selon l'éducateur 6, contrairement au mécanisme de la punition « si je fais ça, je vais perdre ça donc je ne le fais pas. », la sanction éducative vise le mécanisme « si je fais ça, ce n'est pas bon ni pour moi ni pour les autres, donc ça ne sert à rien que je le fasse. ». Cette approche permet de réinstaurer du lien et du sens ainsi qu'une sécurité relationnelle et de renforcer le sens et la valeur sous-tendant la règle. En ce sens, un équilibre entre les entretiens individuels pour des actes transgressifs et pour des actes positifs est également nécessaire à préserver.

Finalement, le principe du non-renvoi ou de la non-exclusion, bien que peu abordé lors des entretiens, est l'aspiration de toutes les institutions sollicitées et est appliqué au mieux, car il permet la continuité du lien.

6.2.1.3 LA SANCTION ÉDUCATIVE ET L'ENTRETIEN

Après avoir défini la fonction de la règle, de la transgression et de la sanction éducative que tous les travailleurs sociaux partagent, le but de la sanction éducative et non punitive est selon eux de mettre la relation et la communication au centre, car la qualité du lien construit avec les jeunes est l'outil essentiel de l'accompagnement. Il s'agit de permettre aux jeunes de s'exprimer dans la parole plutôt que dans les actes.

L'éducateur 5 utilise généralement une sanction verbale ou des sanctions très courtes, mais rapidement après l'acte pour laisser la possibilité au jeune de refaire son acte autrement. De plus, tous les éducateurs attachent une très haute importance aux entretiens individuels réalisés de manière formelle ou non, car ils permettent de rendre la posture du jeune évolutive et de créer la confiance et l'adhésion du jeune. Lors de ces derniers, il s'agit premièrement d'accueillir la personne et de reconnaître la souffrance du jeune, de l'accompagner à nommer cette souffrance et de co-construire des outils de manière participative et en fonction de leurs ressources, de leurs savoir-faire et de leurs besoins afin d'alléger leurs souffrances ainsi que de développer et de renforcer leurs compétences. Selon l'éducateur 6, « ce qui est surtout important, c'est de créer un contexte qui puisse faire réfléchir le jeune, de le mettre dans une dynamique de réflexion. Une injonction à penser de manière à aider à faire grandir avec l'idée : je peux faire quelque chose, je ne dois pas toujours tout subir. Premices de la citoyenneté. ». Effectivement, selon Maheu (2007) la compréhension du sens des règles achemine vers la compréhension de la responsabilité de ses propres actes et donc vers la construction d'une éthique personnelle. Les institutions 1, 2 et 4 ont donné le caractère de l'entretien hebdomadaire référent-référent obligatoire, dans un lieu fixe dans lequel chacun se sent en sécurité.

Selon les propos de chaque éducateur, j'ai été en mesure de mettre un *canevas* d'entretiens en lumière. Premièrement, pour les institutions 2, 3 et 4, le référent du jeune est responsable de réaliser l'entretien avec le jeune ayant transgressé afin d'enrichir leur relation. Le but est d'une part que le jeune réfléchisse par et pour lui-même à ses actes, à sa responsabilité, aux réparations possibles afin de renouer les liens abîmés et à la construction d'outils pour éviter de transgresser de cette même manière à l'avenir. D'autre part le but est d'engager une discussion concernant les raisons et les causes de cet état qui a poussé le jeune à transgresser. Cette façon de percevoir l'entretien correspond à l'accueil de la personne et du symptôme décrit dans le cadre théorique. Effectivement, l'accueil de la personne, de ses émotions et de ses actes se fait dans un cadre chaleureux, bienveillant et déculpabilisant dans le but de restaurer le lien et d'accompagner le jeune dans le changement qu'il aura choisi pour lui-même dans une compréhension de la règle, de la transgression et de la sanction éducative comme décrite précédemment.

Deuxièmement, une phase d'écoute a lieu, où il s'agit de reprendre les événements lorsque la tension est redescendue afin de leur redonner une temporalité, un contexte et une responsabilité grâce au récit des situations vécues. Cette étape permet également à l'éducateur de mieux comprendre les besoins et la réalité vécue par chaque jeune ainsi que les valeurs et les pensées qui ont motivé leurs actes. Il est important de rappeler que tout ne dépend pas du jeune lui-même, que son comportement était la meilleure réponse qu'il ait trouvée sur le moment, mais qu'il peut agir sur lui-même afin d'évoluer. Effectivement, « dans un conflit, il y a le fait qu'une personne fasse quelque chose et le fait qu'une personne s'énerve. ». Cependant, les éducateurs ne négligent pas l'importance de la règle, c'est-à-dire qu'ils trouvent également nécessaire « de reprendre le jeune, de le recadrer, de lui expliquer la raison d'être de la règle parce que les valeurs fondamentales sont les règles. Il faut le pousser à réfléchir par lui-même afin qu'il se construise. ». Le but est alors que le jeune parle de lui-même, de ses besoins, de ses émotions afin d'acquérir une meilleure connaissance de lui et de trouver les meilleures solutions possibles pour la prochaine fois qu'il ressentira une émotion telle que la colère par exemple. En soi, la colère est positive, cependant c'est souvent l'acte violent qui fait que les éducateurs ne peuvent plus l'entendre.

En ce sens, les éducateurs essayent de laisser aux jeunes la possibilité d'exercer leurs responsabilités, de prendre conscience que leurs actes ont un impact et de développer leur capacité à reconnaître leurs erreurs ainsi que de les utiliser pour grandir (Nelsen & Lott, 2014). Ils considèrent le symptôme comme une stratégie d'adaptation, le besoin insatisfait comme une occasion de prise de conscience et d'évolution et par conséquent ils considèrent en premier lieu la personne plutôt que le comportement. Selon Coenen (2014, p. 76), la transmission de valeurs humaines consiste à « transmettre par éducation la capacité de communiquer l'émotion, l'affection, l'attachement, le sens donné aux choses et aux hommes, et les lois de la vie en commun ; transmettre les qualités relationnelles élaborées propres à notre espèce. ».

Dans le but de permettre au jeune d'identifier ses émotions et de lui apprendre à les verbaliser, les éducateurs sollicités estiment important qu'il identifie le déclencheur ainsi que l'émotion ressentie. Lorsque l'émotion a pu être reconnue, l'éducateur la valide, puis la réflexion est dirigée sur les outils à construire pour l'avenir et sur l'accompagnement des éducateurs dans ces moments-là. Pour ce faire, il s'agit d'élaborer avec le jeune une façon de repérer ce qu'il ressent lorsqu'il s'énerve et une manière de se calmer. Le but est que le jeune trouve des alternatives et des possibilités d'agir, de s'exprimer autrement ainsi qu'il se sente capable, impliqué et encouragé à développer ses compétences en fonction de ses ressources et de ses capacités.

L'approche du syndrome de fermeture (Coenen, 2014) est donc mise en place dans toutes les institutions. C'est-à-dire qu'un travail sur les émotions est fait avec le jeune dans le but d'établir un lien véritable et de restaurer une image de soi valorisante. Effectivement, parler de ses émotions et de ses besoins permet de se créer une identité propre, car lorsqu'un jeune est capable de déterminer ses choix et ses actions par lui-même, il est capable de s'affirmer dans le respect, de se différencier de l'autre, d'être autonome. Il s'agit alors d'accompagner le jeune à s'accomplir, tout en apprenant les règles du *vivre ensemble*. De plus, l'identification de ses besoins lui permettra de ne plus agir en réaction à des émotions préalablement incomprises, mais d'identifier des objectifs en concordance avec ses besoins profonds et des solutions pour gérer les situations et les symptômes redoutés (Roubaud & Sztencel, 2012).

Le processus d'entretien proposé par les éducateurs sociaux sollicités correspond donc à l'outil des 3 « R » de la réparation – reconnaître sa part de responsabilité, réconcilier, résoudre – proposé par Nelson et Lott (2014, p. 96) ainsi qu'aux trois temps à la relation d'aide afin de permettre à l'individu une reconquête de soi proposés par Décaillon (2012) consistant à recueillir des matériaux, à comprendre la personne et à formuler des hypothèses concernant les perspectives envisageables. Cependant, les éducateurs sollicités se sont plus centrés sur le jeune et moins sur eux-mêmes. Effectivement, comme vue dans le cadre théorique, la CNV propose une procédure afin de formuler une critique constructive dans un cadre sécurisant et dans une atmosphère de conciliation. Il s'agit premièrement de faire une observation des faits, ensuite de repérer le sentiment que cela a stimulé chez l'éducateur autant que le besoin insatisfait et finalement d'exprimer une demande concrète et positive (Faure, 2005). Il figure également dans le cadre théorique des propositions faites par Thomas

Gordon (2013) afin d'exprimer clairement ses propres sentiments, émotions et besoins de manière responsable telles que le message « je », l'écoute active ou la reformulation.

Coenen (2014) propose d'expliquer de manière rationnelle les mécanismes et les enjeux du symptôme vécu par le jeune afin de le rassurer, de lui permettre une meilleure connaissance de soi-même et par là de mettre le symptôme au service de sa propre construction par l'élaboration de meilleures défenses. Il propose également de faire une mise en mots, une mise en scène ou encore une activité créative afin de faire émerger les émotions des jeunes. De plus, selon Coenen, ceci permet en parallèle aux professionnels de penser les mécanismes conduisant à un comportement transgressif dans le but de comprendre les angoisses sous-jacentes à ce comportement et ainsi de permettre à l'adolescent de se comporter autrement.

Finalement, dans l'idéal une sanction que le jeune pourrait nourrir ou proposer voudrait dire qu'il a compris le sens de sa transgression et qu'il est capable d'aligner ses pensées, ses émotions et ses actes sur un projet concret s'inscrivant dans le quotidien. Comme la motivation part en partie de la compréhension et du sens donné à un apprentissage, il faudrait toujours vérifier l'accord du jeune grâce à la compréhension du sens et de la raison d'être de la sanction (Marcelli & Lamy, 2013). L'éducateur doit donc accompagner le jeune dans la sanction tout en lui laissant l'espace et la possibilité d'exercer son sens des responsabilités, son esprit de décision et de mesurer la valeur de ses engagements. Pour ce faire, Nelsen et Lott (2014) ainsi que Thomas Gordon (2013) proposent plusieurs outils décrits dans le cadre conceptuel tels que substituer le comportement non accepté par un comportement accepté, modifier l'environnement afin de réduire ou d'augmenter la stimulation qu'il offre ou encore l'outil de la contribution réciproque, un mode de communication basée sur une logique d'équité, où l'adulte fait une proposition que l'adolescent est libre d'accepter. Le but est donc de surmonter les difficultés pour en faire des expériences de référence favorisant la confiance en soi, car l'identité personnelle influence la mobilité sociale et psychologique donc la capacité à évoluer, à déterminer son pouvoir d'agir et son autonomie (Decaillon, 2012).

6.2.1.3.1 SUPPORTS POUR LES ENTRETIENS

Bien que certains outils présentés dans le cadre théorique n'aient pas été mentionnés, d'autres outils utilisés par les professionnels ont été nommés. Les institutions 2 et 4 utilisent des outils de support à la construction de la relation proposés par Roland Coenen afin de réaliser les entretiens. Ce sont des outils qui permettent aux éducateurs d'individualiser la sanction éducative ainsi que le projet du jeune, de rendre le projet accessible et d'incarner le jeune dans son vécu, ses souffrances et ses compétences. Ceci leur permet également de tracer l'évolution du jeune, de permettre un suivi et une continuité entre les membres de l'équipe éducative afin de ne pas perdre le continuum dans lequel le jeune se trouve.

- La grille contextuelle des souffrances discerne les différents contextes ou systèmes dans lesquels le jeune vit tel que l'école, les pairs, l'institution, la maison. Si la case d'un contexte est verte, cela représente un contexte positif, où le jeune met en place un comportement qui permet que tout se passe bien. Le jeune peut donc identifier ses compétences et gagner en estime de lui. Le but est donc d'amener les différents systèmes au vert et de pousser le jeune à réfléchir à ce qu'il comprend de sa situation et où il se situe dans celle-ci grâce au travail sur ses émotions et à l'observation de ses comportements dans les différents contextes. De plus, cette grille permet d'anticiper certains comportements et de ne pas être derrière l'événement, par exemple en interpellant l'intervenant familial si durant plusieurs semaines le contexte familial est en rouge.
- La grille des compétences sert à faire le lien avec la grille contextuelle des souffrances, car elle comporte une liste non exhaustive de compétences. Cette grille permet de questionner le jeune autour de sa perception de lui-même, de la manière de se raconter, de là où il se sent compétent et de comment il devient acteur de son parcours.
- La grille des émotions permet de mieux percevoir le monde émotionnel du jeune. C'est-à-dire, qu'elle permet de comprendre la dominance d'émotions positive ou négative du jeune. Un environnement menaçant pourrait générer chez lui des réactions impulsives, auxquelles il faudra apporter une compréhension.

L'éducateur 6 estime le document élaboré avec les parents et le jeune comportant les étapes et les objectifs du placement comme un outil important lors des entretiens.

- Un génogramme est travaillé parallèlement entre le jeune et son référent ainsi qu'entre les parents et l'intervenant familial. L'analyse des interactions et des relations est alors faite et comparée afin de comprendre l'histoire familiale et sa compréhension au sein de la famille.

L'éducateur 5, sur la base de ses formations continues, fabrique ses propres outils, adaptés au jeune avec le but de différencier et de reconnaître les émotions et de travailler sur les différents types de réponses possibles. Il part donc d'un canevas et il laisse le jeune élaborer autour de celui-ci avec l'aide de la reformulation. Selon l'éducateur 5, « l'outil le plus important c'est de retenir toutes les réponses, tout ce que les jeunes amènent et de ne pas mettre trop facilement toutes les choses sur la table. ».

- La relaxation permet de ressentir son propre corps qui agit, qui réagit et qui ressent. De cette façon, il permet au jeune d'identifier quelle émotion il ressent, de savoir où est-ce qu'elle se manifeste dans son corps, qu'est-ce qu'elle lui fait faire, comment est-ce qu'il peut l'identifier sans l'aide d'un adulte et qu'est-ce qu'il peut mettre en place pour faire avec elle.
- Un autre outil est de cibler plusieurs émotions avec un jeune et à chaque fois qu'il ressent l'une d'entre elles il s'adresse à l'éducateur afin d'ensemble vérifier si c'est réellement celle à laquelle il pensait.

6.2.1.3.2 COMPÉTENCES VISÉES

Selon les éducateurs sollicités, les sanctions éducatives et les entretiens apprennent premièrement aux jeunes qu'ils sont dignes d'être entendus et écoutés et qu'ils pourront à l'avenir demander à être entendus de manière non-violente. L'entretien est donc un outil pour reconnaître l'autre comme étant une personne singulière et considérée. De plus, selon Nelsen et Lott (2014) cette nouvelle compréhension du lien et de la transgression permet aux jeunes d'oser à nouveau, de surmonter les difficultés pour en faire des expériences de référence et de prendre confiance en eux. Selon l'éducateur 1, « Tout ce qui émerge d'un jeune est une direction que les éducateurs peuvent valoriser afin qu'il puisse, dans l'idéal, s'épanouir et s'éveiller à lui-même et à tout âge. La confiance en soi peut évoluer, car le jeune peut faire confiance à l'autre, il se retrouve donc sur le cheminement de la citoyenneté et de la participation. ». Effectivement, à travers le partage et l'échange, l'écoute réciproque est développée afin de permettre au jeune d'évoluer en prenant conscience et en comprenant ses besoins, ses actes et ses responsabilités en regard des règles et des valeurs qu'elles protègent. De plus, à partir de leurs compétences et de leurs ressources, les jeunes essaient de co-construire des outils avec l'aide des éducateurs afin d'agrandir ce qu'ils savent faire et de diminuer les comportements qui ne sont pas adéquats ainsi que de développer leur capacité à discerner eux-mêmes ce qui est important pour eux. En ce sens, ce processus répond au rôle du travailleur social qui est de contribuer à la réalisation de soi des bénéficiaires, car il leur permet de cheminer vers l'émergence d'une personnalité propre, d'une vie autonome et responsable ainsi que de développer une sensibilité à la relation à soi-même et à l'environnement.

De plus, ils apprennent que, dans cet espace de parole, ils peuvent dire des choses qu'ils ne peuvent pas dire dans la dynamique de groupe, car les relations sont conditionnées par l'interlocuteur. Ils apprennent donc que leur réalité, tout comme celle des éducateurs est mouvante et change selon le contexte.

Lors des entretiens individuels, la participation du jeune est visée ainsi qu'une meilleure connaissance de soi. L'objectif est donc que le jeune se construise, se décentre, prenne du recul en se calquant au mieux à la réalité, afin de pouvoir faire émerger ce qu'il a voulu communiquer en transgressant et ce qu'il a ressenti. Ceci permet de connaître ses limites, de pouvoir se positionner, d'argumenter son positionnement et de négocier ainsi que de poser un regard critique sur soi-même. Ce processus permet ensuite au jeune d'être plus confiant, participant, responsable et de devenir acteur de ce qu'il aimerait et de ce qui se passe. De plus, selon Coenen (2014), l'élaboration des ressources autonomes de chaque membre du groupe de vie permettra à ce dernier de mieux s'autogérer sur le long terme.

6.2.2 CONCLUSION ET LIMITES DE L'HYPOTHÈSE 2

En fonction des sous-chapitres qui précèdent, je peux affirmer que les éducateurs sollicités possèdent des outils concrets afin de poser une sanction éducative tout en permettant au jeune de travailler sur sa capacité à raisonner, à juger, à se décentrer et à décider par et pour lui-même. De plus, par le processus d'entretien individuel le jeune apprend à se connaître, à appréhender ses symptômes, à rechercher des solutions constructives ainsi qu'à se confronter au cadre de l'environnement où il vit. Le travail fait sur la pose de sanction et sur la réparation donne au jeune la possibilité de prendre conscience de la valeur qui sous-tend la règle transgressée et de sa fonction pour lui-même et pour le groupe. Bien que l'aspect du travail sur les émotions soit plus développé que la notion de pose de sanction éducative, je considère l'hypothèse 2 et ses sous-hypothèses comme vérifiées.

Cependant, la sanction éducative et non punitive nécessite un investissement de l'éducateur et des outils tels que des espaces de dialogue, du temps, de la dotation et de la disponibilité afin que le jeune puisse se mettre en réflexion sur la réparation et faire des choix, ainsi que la capacité du jeune à y être réceptif. Effectivement, une limite soulevée par les éducateurs 1 et 2 est la capacité et l'aptitude des jeunes à saisir ces apprentissages lorsqu'ils ont une problématique au niveau cognitif et/ou psychologique. La thématique du soin est donc ici mentionnée.

Une autre limite, selon l'éducateur 1 et 4, repose sur le manque d'espaces de discussions et sur le manque de temps, car la réalité institutionnelle souvent caractérisée par le flux tendu de l'urgence met ces moments en difficulté. L'éducateur 1 a donc parfois le sentiment d'être dans une dynamique non punitive, mais de ne pas mettre en pratique le concept tel qu'il serait souhaité idéalement. Il note également le manque de dotation qui provoque un effet pervers, car certaines transgressions ne pouvant être relevées sont banalisées et le seuil de tolérance devient extrêmement bas. « Donc si le comportement transgressif n'est pas sanctionné, le jeune n'est pas écouté et sait qu'il n'est pas entendu. ». De plus, tout comme Maheu (2007) le dit, l'absence de sanction éducative est un déni de la responsabilité de chacun et un déni d'une menace pour la cohésion de groupe.

L'éducateur 4 note une limite dans le réseau, car des jeux hiérarchiques transversaux se font sentir et il pense qu'ils ne devraient pas être dans des rapports hiérarchiques entre eux, mais plutôt dans des rapports complémentaires afin d'accompagner au mieux les bénéficiaires. De plus, l'éducateur 6 explique que l'assistant social a le rôle de décideur donc de censeur, c'est pourquoi faire des entretiens avec la famille sans le réseau ni l'assistant social est bénéfique et les motivations ainsi que l'histoire familiale ne sont parfois plus exactement les mêmes qu'au début, ce qui permet de poser des objectifs plus en phase avec la réalité familiale.

6.3 HYPOTHÈSE 3

H.3 : Les moments collectifs à l'intérieur de l'institution permettent de développer des compétences citoyennes transposables au sein de la société.

- *Les sanctions éducatives, les temps d'échange dans le lieu de vie sont des outils permettant l'apprentissage de la citoyenneté.*
- *Les événements hors institution permettent aux jeunes d'adapter au sein de la société les compétences citoyennes apprises ou développées dans l'institution et ainsi s'insérer dans l'environnement.*

6.3.1 LES COMPÉTENCES ACQUISES AU TRAVERS DU VIVRE ENSEMBLE

L'éducatrice 2 considère la citoyenneté comme étant le fait de « pouvoir accepter un *non*, ce qui permet d'être curieux, de continuer à apprendre, c'est la capacité à s'intégrer et à pouvoir vivre au mieux avec l'autonomie que tu peux développer le plus possible. C'est dépendre le moins possible des gens autour, construire au mieux son chemin et être apte à redonner des compétences aux autres. ». L'éducateur 5 pense que face à l'éducateur, au groupe de pairs ou à l'extérieur, le même mécanisme est en place, c'est pourquoi le but est que les jeunes arrivent « à appréhender, à apprendre et à faire leur ces principes du *vivre ensemble*. ».

Comme décrit dans la partie théorique, la réalité post-moderne encourage l'individualité, mais « la citoyenneté s'exprime par l'insertion sociale, c'est-à-dire par la capacité à s'inscrire dans le tissu social et à créer du lien social. » (Goguel D'Allondans, 2003, p. 139). L'apprentissage de savoirs et de compétences transposables à la vie sociale forme donc une des conditions à l'apprentissage de la citoyenneté, c'est pourquoi l'opportunité d'accumuler des savoirs, de les utiliser et donc de les intégrer et de développer des compétences doit être présente au quotidien.

Selon les éducateurs interrogés, lors des moments du quotidien institutionnel tels que la préparation des repas, les repas, les voyages en bus ou les discussions de groupe, les jeunes apprennent la convivialité, le sentiment de reconnaissance et d'appartenance au groupe. C'est-à-dire qu'ils expérimentent la force du groupe, le fait d'être et de vivre ensemble, de faire partie d'une communauté, le bénéfice d'être ensemble et de partager, de communiquer et de discuter de l'espace communautaire, de réfléchir aux choses ainsi que de verbaliser des choses liées à l'individu dans le groupe. Toujours selon les éducateurs sollicités, les jeunes apprennent également le respect du cadre, des règles, de l'autre et de l'intimité, la responsabilité de ses actes, le calme, la patience, l'attente, la frustration, l'autonomie, la tolérance, la capacité d'empathie, à être aidants et régulateurs les uns envers les autres et à relativiser. De plus, la vie de groupe permet de faire l'apprentissage de l'adaptation, des frontières et précise la définition de sa propre identité dans un groupe vis-à-vis de l'identité du groupe.

Selon Décaillon (2012), être en groupe c'est respecter et adopter pour soi-même ses valeurs, usages, règles, rituels et c'est dans une relation avec l'autre, participer et agir pour l'objectif commun tel que la recherche réciproque d'un bénéfice et d'une sécurité afin de préserver l'existence du groupe. Tel qu'analysé pour l'hypothèse 2, il existe des règles négociables sur décisions consensuelles impliquant la participation et la coopération de chacun, la capacité de décision et d'agir. Ce sont donc les jeunes qui décident en partie de leurs droits et de leurs devoirs. Chacun prend alors la part de responsabilité qui lui revient individuellement et participe au lieu de se voir représenté. Ces discussions, échanges de points de vue et débats permettent de cerner les contours de la responsabilité individuelle et collective ainsi que de se sentir appartenir au groupe ce qui permet de favoriser l'envie de s'engager et l'assimilation de la loi. C'est donc aussi, comme le dit Faure (2005), l'apprentissage de se relationner avec d'autres et d'être conscient de l'interdépendance entre les êtres humains par la prise de responsabilités.

L'éducateur 1 a pu observer, lors des repas, qu'une transgression pouvant se régler dans le même mouvement ne faisait pas exploser le cadre de convivialité, dans le sens où dans la transgression même il y a la résolution de la transgression si le jeune prend pleinement conscience qu'il transgresse et qu'il met instantanément fin au conflit qui est en lui. Selon lui « il y a une activité que tout le monde est en

train de faire différemment et en même temps et il y a des interactions. Donc, si quelqu'un transgresse il y a suffisamment de choses qui se passent pour que la personne se fasse rattraper par le mouvement. ».

L'éducateur 1 aimerait remettre en place les réunions de groupe de vie de manière ritualisée et systématique avec l'idée d'autogestion et avec deux règles qui sont « celui qui a la parole a le droit de l'avoir et il y a un début et une fin à la réunion. ». Selon lui, « plus il y a de conscience dans les événements du quotidien, plus ça permet de fructifier et de s'épanouir. », c'est pourquoi il faudrait selon l'éducateur 1 commencer à se réunir au moment du repas afin de discuter du *vivre ensemble*. L'éducateur 1 pourrait alors se laisser influencer par l'outil du TEF proposé par Nelson et Lott (2014) consistant en une rencontre régulière se déroulant en quatre étapes et permettant d'améliorer la vie au quotidien, d'approfondir les compétences sociales de chacun telles que l'écoute, la coopération, l'identification, l'expression de ses sentiments et le respect.

L'éducateur 4 considère l'apprentissage de la citoyenneté comme l'idée d'être relié à la communauté du village, de la ville, du lieu, de la région. Lors d'événements hors institution, tels que les weekends, les activités extrascolaires, l'école ou l'apprentissage, les consultations thérapeutiques, les ateliers, les camps, un travail est fait afin que les jeunes puissent transposer les acquis faits dans le cadre institutionnel, qu'ils testent le *vivre ensemble* autrement que dans le quotidien institutionnel et qu'ils soient en lien avec la commune. Par exemple, la transposition des acquis à la maison est faite également par le travail sur les compétences parentales. De plus dans l'institution 2, des ateliers sont mis en place pour préparer les jeunes à leur majorité par exemple grâce à la préparation d'un classeur d'apprentissage, d'assurances et d'impôts.

L'éducateur 5 explique que des forums sont mis en place, issus d'une commission violence, où le but est de réfléchir à la violence dans l'institution. La commission s'adresse donc aux jeunes afin de discuter de leurs besoins et de leurs envies pour ensemble les mettre en forme, pour les rendre réalisables et présentables et finalement pour mettre en place des projets. Ceci permet aux jeunes de comprendre que pour changer les choses, il ne suffit pas de rester dans la demande.

De plus, les différentes formes d'accompagnement telles que les prises en charge partielles, où le jeune est d'une part dans l'institution et d'autre part chez ses parents ou encore les prises en charge externes, où les éducateurs peuvent se rendre au domicile du jeune favorisent la transposition de compétences.

6.3.2 CONCLUSION ET LIMITES DE L'HYPOTHÈSE 3

Selon les propos des éducateurs interrogés, les moments collectifs à l'intérieur de l'institution permettent l'apprentissage de la coopération et de la participation. De plus, les moments hors institution permettent aux jeunes de tester et de transposer les compétences développées dans un autre contexte. Me fiant aux propos des travailleurs sociaux sollicités, je peux dire que l'hypothèse 3 est vérifiée, car les jeunes sont poussés à s'accepter faisant partie d'un groupe normé, à admettre les normes utiles à soi-même et au groupe ainsi qu'à contribuer à la vie de groupe afin d'y être intégrés. Ils bénéficient également d'opportunités pour transposer ces compétences dans la société et comme vu dans le cadre théorique, l'apprentissage de la citoyenneté est nécessaire à l'intégration au sein de la société.

Bien que les travailleurs sociaux visent l'apprentissage de compétences citoyennes au sein des moments collectifs, il existe certaines limites. L'éducateur 1 pense que l'institution est contenante et que les jeunes y passent beaucoup de temps, bien qu'ils n'aient pas choisi d'être placés et que de manière générale, ils n'aiment pas y résider. L'éducateur 4 explique cela, car le quotidien institutionnel est centré sur l'accompagnement dans le groupe, sur la tempérance des émotions et des vécus difficiles. Une distinction est également faite entre les jeunes bénéficiant de l'école publique et ceux bénéficiant de l'école interne au foyer. De plus, le fait que le jeune décide pour et par lui-même de ses activités et de son projet demande également une articulation entre projets personnels et dynamiques collectives, car l'exigence de renouveau pour atteindre son objectif personnel peut être source d'indécision, de dilemme entre conservation ou renoncements des acquis.

De plus, l'éducateur 1 et 4 notent le fait que les jeunes construisent leur réseau et leur milieu naturel dans leur quartier, dans la communauté dans laquelle ils étaient insérés, en général dans des milieux modestes et que l'institution peut parfois se trouver dans un contexte complètement différent, par exemple en montagne, en campagne ou au sein d'une commune riche. C'est donc un aspect qui mériterait d'être plus construit et qui pose question au niveau de la citoyenneté (lien avec le milieu naturel, avec le groupe de pairs). Les éducateurs pensent qu'il faudrait mieux accompagner les jeunes dans cette différence, entendre le fait qu'ils détestent être en montagne, en campagne, dans une commune riche qui n'est pas la leur, car ce rejet dépasse le cadre même du foyer.

L'éducateur 1 suppose qu'il y a deux axes de base dans notre société. Soit nous croyons que l'être humain est une menace pour l'autre et que chaque personne doit s'en protéger ou soit nous croyons que l'autre est fondamentalement une ressource. La question qui en découle est de prioriser l'autonomie de chacun ou de prioriser la collaboration et la convivialité. L'éducateur 1 suppose que dans le travail éducatif, inspiré par une vision humaniste, la valeur de fond est inévitablement la convivialité. Cependant, selon lui, cette valeur mise en avant dans l'institution, n'est pas forcément la valeur que prône la société actuelle dans laquelle les jeunes vivent. De ce fait, l'éducateur 1 pense que les éducateurs et les jeunes sont dans la mise en lumière de ce contraste ; « on leur demande quelque chose qui n'est pas une valeur de la société, c'est paradoxal. ». Cependant, l'apprentissage de la citoyenneté ne peut se faire sans l'acceptation de cette complexité et de ces contradictions. Il faut alors donner à chacun les ressources nécessaires pour les affronter.

6.4 HYPOTHÈSE 4

H.4 : Le projet individuel du jeune a pour but l'apprentissage de la citoyenneté

- *Le projet individuel est élaboré et porté en collaboration avec le jeune.*
- *Les finalités du projet sont ancrées dans une vision à long terme, bien que soutenues par des buts à court terme.*

6.4.1 LE PROJET INDIVIDUEL

Selon les éducateurs sollicités, ces derniers ont la mission de comprendre l'histoire familiale en conceptualisant la situation familiale et les différents conflits ainsi qu'en faisant des liens entre les symptômes afin de proposer une trajectoire à travailler. De plus, le but est aussi de donner aux jeunes la possibilité d'agir différemment dans le contexte institutionnel afin qu'ils sachent qu'ils en sont capables. Au sein des institutions 2, 3 et 4 une approche à trois intervenants constituée de l'intervenant familial, du directeur et de l'éducateur référent proposant ainsi plusieurs points d'appui à la famille et au jeune est mise en place. L'éducateur 6 explique que la collaboration entre l'éducateur de référence de la famille et l'éducateur de référence du jeune est essentielle, car un travail sur l'histoire familiale et la construction d'un profil familial est fait dans le but d'appréhender la situation actuelle et de proposer une trajectoire, une ligne de travail aux parents et au jeune. Les intervenants familiaux apportent donc une aide à la construction du projet individualisé. De plus, l'avantage du projet individuel est que les objectifs peuvent être réajustés en fonction des observations faites et de l'évolution du jeune et de sa famille. Roubaud et Sztencel (2012) proposent de poser des objectifs attrayants, conjugués à l'indicatif présent, en terme d'action et à la première personne du singulier afin de concrétiser les pensées. Il est également important pour influencer la pensée binaire de choisir ses mots et de privilégier le « et » plutôt que le « ou ».

La finalité des projets individualisés de chaque institution sollicitée vise l'autonomie du jeune au sens qu'il puisse, un jour, construire lui-même un projet librement consenti et choisi afin d'être auteur de son parcours et, selon la situation et l'âge, de le faire participer au processus de retour à domicile. Pour ce faire, tous les travailleurs sociaux interrogés sont d'accord sur le fait que les objectifs formulés devraient être l'expression de l'équilibre trouvé entre les attentes des partenaires sociaux, de la famille, de l'équipe éducative et du jeune en tenant compte d'où il en est, de ce que le jeune a fait ou non jusque-là et de ce dont il est capable de faire. Il s'agit alors de trouver des objectifs qui soient ceux de la personne elle-même, en cherchant avec elle à quoi elle aspire, car si un jeune était capable de formuler un objectif de manière autonome le besoin d'accompagnement pourrait, selon l'éducateur 1, être remis en question. Dans toutes les institutions, la participation et l'engagement du jeune et de sa famille sont alors visés afin de donner du sens à la situation et de permettre au jeune de faire émerger un projet de vie adapté à ses aspirations personnelles dans le but qu'il s'inscrive dans un projet qui devienne le sien, tout en sachant que les objectifs sont fixés avec le réseau et plus spécifiquement avec l'éducateur de référence et dans trois institutions le co-référent.

Comme vu dans la théorie, le but de l'adolescence est de se construire une personnalité gratifiante, c'est pourquoi exister au travers d'un projet et d'une estime de soi renforcée plutôt que dans des comportements compensatoires déficitaires favorise le passage à l'âge adulte. De plus, la rupture oblige à être protagoniste et à assumer la réalité, à s'envisager autrement et à reconstruire une trajectoire individuelle. Elle est donc considérée comme un acte d'émancipation et de reconstruction de soi. Le but du projet vise donc la prise de conscience et l'acceptation de sa situation, la participation et l'engagement du jeune afin qu'il puisse s'inscrire dans un projet qui devienne le sien. La recherche de solutions, l'auto-détermination, la capacité d'agir, d'assumer ses choix et de répondre à ses propres besoins sont alors recherchées grâce à la réinstauration du lien et du sens ainsi qu'au travers d'une sécurité relationnelle.

La notion d'alliance thérapeutique ou d'adhésion du jeune travaillée lors des entretiens individuels est alors nommée par les éducateurs 1, 3, 4 et 6. Cette alliance se vérifie par le fait que le projet devient celui de la personne accompagnée et de l'éducateur de référence, car ceci suppose que les deux sont intéressés à la personne accompagnée et donc que le jeune s'intéresse à sa propre situation. Ceci

revient à une prise de conscience du jeune que l'éducateur ne peut pas faire les choses à sa place et que, sans sa participation, aucun travail n'est possible. De plus, ceci demande à l'éducateur d'entendre et au jeune de consentir et de voir que ni le jeune ni l'éducateur n'ont choisi et n'ont de prise sur la situation, mais que lui seul est responsable de ce qu'il en fait. À ce moment, les deux parties sont en accord et peut-être que les jeunes pourront à ce moment tirer parti de leur présence au foyer et à partir de là, l'apprentissage de la citoyenneté est alors possible selon l'éducateur 1. Pour ce faire, il convient de questionner le jeune sur son état actuel, sur ses envies, projets et aspirations, sur ses compétences et capacités, sur ses difficultés ainsi que sur ses besoins dans l'accompagnement. Selon l'éducateur 4, les outils et les réflexions décrits dans l'analyse de l'hypothèse 2 sont une aide, car ils mettent l'accent sur la relation et font émerger la demande, les besoins et la réalité du jeune.

Tels que décrits précédemment, les entretiens individuels, étant obligatoires pour les institutions 1, 2 et 4, sont basés sur une démarche instructive et visent à influencer l'initiative et la motivation interne du jeune. Effectivement, la communication, l'encouragement, l'écoute, la compréhension, la coopération et la confiance promeut une culture de la responsabilisation permettant d'identifier avec le jeune un objectif qui lui permette de retrouver sa motivation et de devenir acteur de changement et acteur d'un projet personnel. Donner des responsabilités aux jeunes, les laisser faire leurs propres choix et prendre leurs propres décisions permet selon Gordon (2013), de leur manifester une confiance en leurs capacités citoyennes. La prise de responsabilité passe également par la confiance, par la délégation, par les projets personnels et par la possibilité d'enseignements mutuels. Effectivement, « l'apprentissage de l'autonomie et de la coopération autorise le sujet à se considérer comme un acteur, voire un auteur, et donc à s'engager dans des projets qui appellent des compétences multiples et stimulent en contrepartie leur développement. » (Perrenoud, 2003, p. 144).

De plus, la sécurité intérieure ainsi que la sécurité extérieure effective permettent au jeune de mesurer le rapport entre les avantages et les inconvénients d'un changement et de trouver la motivation à prendre le risque du nouveau ainsi que de définir ce vers quoi il veut aller plutôt que ce contre quoi il veut lutter (Maheu, 2007). Roubaux et Sztencel (2012) pensent que l'apprentissage de l'estime de soi permet de se sentir capable et par ce biais, il est plus évident de définir ses intérêts et donc de se fixer des objectifs. L'accompagnement d'une nouvelle pensée et d'une nouvelle image de soi permet de provoquer de nouvelles émotions et de nouveaux comportements, c'est pourquoi le projet devrait refléter l'alignement des pensées du jeune, de ses émotions et de ses actes.

Les travailleurs sociaux, passent donc du *faire avec* au *faire faire* dans la construction d'un projet adapté et individualisé permettant aux jeunes d'avoir une emprise sur leur projet de vie, une confrontation à la réalité, une décentration, une prise de responsabilité, une projection dans l'avenir et donc une appropriation de la demande d'aide. L'éducateur accompagne donc le jeune dans l'émergence d'un projet de vie adapté et conforme à ses aspirations personnelles et dans le changement qu'il aura choisi pour lui-même. En ce sens, il l'accompagne également dans un effort de socialisation et d'intégration par l'acquisition de connaissances, de compétences et de savoir-être. Finalement, le projet est une injonction à penser, une quête de réponse au devenir adulte et permet la participation et la prise de pouvoir sur sa vie. Comme le dit Goguel D'Allondans (2003), le projet permet donc de sauvegarder une humanité où il y avait à faire avec une citoyenneté mise en question.

6.4.2 CONCLUSION ET LIMITES DE L'HYPOTHÈSE 4

Selon Leleux (2000), les composantes de la citoyenneté ont été conceptualisées comme étant l'autonomie du jugement moral, la coopération sociale et la participation publique. L'apprentissage de la citoyenneté nécessaire à l'insertion est donc un processus dynamique qui nécessite la maîtrise de connaissances, de savoir-être et de savoir-faire. Comme vu dans le cadre théorique, l'autonomie individuelle est composée de l'autonomie intellectuelle et morale représentant la capacité à réfléchir, à raisonner, à penser, à juger, à décider par soi-même des valeurs et des normes préconisées. L'acquisition de ces compétences et la compréhension du pluralisme des valeurs ainsi que de la fonction des normes rappelant que chaque membre du groupe est inscrit dans la réalité sociale valorisent donc le respect de l'autre. L'autonomie affective représente la conscience des mécanismes affectifs ayant un impact sur la relation à l'autre et la conscience de ses ressources ainsi que ses

besoins et désirs. Elle permet donc de gérer des conflits, de chercher des compromis et des négociations. La coopération sociale demande la capacité d'échanger, de se décentrer, de s'entendre ainsi que de coordonner ses actions dans l'engagement. De plus, elle demande de savoir identifier, évaluer et faire valoir ses ressources, ses droits, ses limites et ses besoins. Elle permet donc d'aider à mettre en place, à suivre et à évaluer des projets, de faire émerger des difficultés et de rechercher des solutions. La participation publique vise à développer chez le jeune la capacité à prendre la part de pouvoir qui lui revient individuellement et de participer au lieu de se voir représenté en connaissance de ses droits et devoirs. Elle demande donc la capacité de communiquer, d'argumenter, d'écouter, de vivre en collectivité et de développer un jugement moral.

Lors des entretiens individuels également utilisés pour la recherche d'un projet individuel, l'autonomie de jugement moral ainsi que la coopération sociale et la participation sont donc des éléments sur lesquels les éducateurs sociaux axent leur accompagnement. Effectivement, les entretiens individuels permettent aux jeunes de pouvoir mieux se connaître, réfléchir, juger, choisir, décider, justifier, argumenter et discuter, s'écouter, s'ouvrir, répondre de et s'engager. Pour ce faire, les notions de respect réciproque dans les relations interpersonnelles et d'interdits et droits du *vivre ensemble* sont travaillées. De plus, comme vue dans l'analyse de l'hypothèse 3, lors des moments collectifs, la participation de chacun est grandement sollicitée. Les savoirs et les compétences morales et citoyennes favorisent la capacité à gérer, entrer, sortir et entretenir des relations interpersonnelles et donc l'intégration sociale. Cette dernière est selon Goguel D'Allondans (2003), l'expression de la citoyenneté, c'est pourquoi je peux dire que le projet individuel, ayant pour but l'autonomie et l'intégration favorise l'apprentissage de la citoyenneté.

Cependant, il existe des limites à celui-ci. L'éducateur 1 précise que selon lui, les jeunes accueillis sont des enfants blessés, c'est pourquoi la notion de soin devrait être essentielle avant de travailler sur les objectifs. La question est alors « ce que le jeune n'a pas fait jusque-là, est-ce que c'est parce qu'il n'en est pas capable ou est-ce que c'est pour des raisons que son placement vient corriger ? ». De plus, comme découvert dans la partie théorique, cette manière de faire ainsi que l'apprentissage de la citoyenneté nécessite le développement de la pensée formelle. Travailler sur la notion de soin permettrait donc dans un premier temps de consoler et de rassurer les jeunes puis dans un deuxième temps, de favoriser leur autonomie. La notion de soin est donc à nouveau mentionnée ici.

De plus, selon les éducateurs sollicités, cette population a de la peine à se projeter et à s'approprier, s'investir et incarner un projet, car « ils ne vivent pas dans le demain, mais au jour le jour. ». Il y a également avec une population mineure l'exigence de l'école qui représente non seulement la culture, mais le travail et la rentabilité économique donc le moteur de la société actuelle, pour laquelle les jeunes éprouvent souvent de la révolte. Le décrochage scolaire peut donc être une entrave à la coopération et donc à la citoyenneté, car la formation, en plus d'être une quête de réponse à la question des intérêts personnels et du devenir adulte, permet d'être intelligible. En effet, comme le formule Leleux (2000), afin d'être intelligible il est nécessaire de posséder des compétences à conceptualiser, raisonner logiquement, s'exprimer selon une syntaxe et une orthographe reconnue et se situer selon les mêmes codes de coordonnées dans le temps et dans l'espace.

Selon les éducateurs 1, 2, 3 et 4, les éducateurs ont parfois le réflexe de vouloir prendre en main une situation et de l'emmener vers un objectif qu'ils ne questionnent parfois pas assez sur le fait de savoir si c'est l'objectif des professionnels, d'une famille ou d'un jeune. Bien que les éducateurs doivent poser un minimum d'exigences, il est important de ne pas fixer les objectifs vis-à-vis de ce que l'éducateur imagine que le jeune peut faire, car l'écart type serait trop grand, l'objectif inatteignable, l'éducateur déçu et le jeune découragé. Comme vu dans le cadre théorique, la PNP s'intéresse aux besoins de chacun et recherche à découvrir chez l'individu un défi qui lui permettra d'évoluer. L'adulte doit alors se questionner sur ce qui dépend de lui, sur ce qu'il peut, sur ce qu'il doit imposer, sur ce qu'il va simplement proposer ou suggérer et sur les espaces de régulation proposés. Effectivement, comme le disent Marcelli et Lamy (2013, p. 100), « l'essence de l'autorité, c'est la capacité de retenue, la capacité de s'abstenir de l'usage de la force ou de la séduction quand on est en posture de pouvoir et la capacité d'accorder à l'autre le temps de sa propre détermination quand on formule une demande. Dans ce temps de l'autorité, l'autre a la liberté d'obéir ou de ne pas obéir. ».

L'éducateur social ne devrait donc pas se fixer des buts a priori, mais plutôt accepter de se lier à un processus évolutif chez le jeune et s'accorder à la singularité de chaque rencontre. Cette attitude permet également au jeune de saisir le sens donné à un apprentissage et donc de favoriser sa motivation interne. Effectivement, « nous décidons réellement de changer quand nous mesurons que le rapport entre les avantages et les inconvénients bascule, et que nous escomptons un bénéfice qui va nous motiver pour ce changement. Mais pour changer, il faut avoir assez de sécurité intérieure, et aussi, de sécurité extérieure effective, pour faire le deuil de la situation actuelle, et pour prendre le risque du nouveau. » (Maheu, 2007, p. 162).

6.5 SYNTHÈSE DE L'ANALYSE ET RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE

Après cette analyse, je suis donc en mesure de répondre à la question de recherche qui était la suivante :

De quelle manière les éducateurs travaillant dans une institution s'orientant et s'appuyant sur une PNP, utilisent-ils ses outils afin de favoriser l'accès à la citoyenneté pour les adolescents en rupture ?

Les éducateurs sollicités basent leur accompagnement sur des valeurs communes non punitives et humanistes sous-tendant un règlement institutionnel accepté de tous. Ces valeurs doivent cependant être incarnées dans leur vie professionnelle comme dans leur vie personnelle et citoyenne, car elles touchent au fondement de la compréhension du lien social. Chaque membre de l'équipe éducative a donc une responsabilité personnelle à la pratique réflexive, en plus de posséder des espaces de réflexion institutionnalisés afin de débattre et de se remettre en question. Au travers d'un lien fort, les éducateurs cherchent à accompagner les jeunes dans un processus d'intégration et d'évolution individuelle. Effectivement, les éducateurs considèrent leur rôle comme étant le fait d'accompagner le jeune en fonction de ses ressources et de ses difficultés vers ce à quoi il aspire en l'outillant au mieux afin qu'il puisse reconnaître et accepter sa souffrance et ses émotions et afin qu'il puisse se confronter au mieux à la réalité. De plus, l'accompagnement cherche à lui permettre d'exercer une relation sécurisée avec un adulte ainsi que de réparer les liens entre tous les membres du réseau, y compris sa famille.

La fonction de la règle sert de rappel à la valeur qu'elle défend, à protéger les jeunes, à garantir le *vivre ensemble* et à définir le cadre à la hauteur des lois sociétales. Cependant, les éducateurs sont avant tout contenants par et dans la relation bienveillante, c'est pourquoi il existe des règles négociables et non-négociables. La transgression est vue comme l'expression d'un besoin non satisfait, c'est-à-dire comme une transaction. En ce sens, il ne s'agit pas de limiter le jeune à ses symptômes, mais de l'accueillir afin de lui permettre la réflexion et une meilleure connaissance de lui-même. En effet, les éducateurs sollicités utilisent essentiellement l'entretien individuel comme outil afin de répondre à une transgression en posant une sanction éducative. Cette dernière permet à l'éducateur de signifier un écart à la règle et donc à une valeur fondamentale, de le protéger et de mieux comprendre et quittancer la problématique du jeune. De plus, elle permet au jeune de se sentir entendu et compris, de se mettre dans une posture réflexive et évolutive, d'être acteur de la réparation et donc d'apprentissages.

Les entretiens individuels hebdomadaires sont obligatoires pour toutes les institutions sauf pour la troisième. Lors de ceux-ci, l'accueil, la reconnaissance et la compréhension de la personne ainsi que de sa souffrance sont la première étape. Il est alors question de replacer les événements transgressifs ayant eu lieu dans un contexte afin de cerner les besoins non accomplis et les émotions ressenties ainsi que de redonner une responsabilité aux événements. Ensuite, il s'agit de co-construire des outils afin de renforcer les compétences du jeune et de lui donner l'opportunité d'agir autrement. L'approche du syndrome de fermeture et le processus d'adhésion du jeune sont alors recherchés grâce à un travail fait sur les émotions afin d'accompagner le jeune à s'accomplir, tout en apprenant les règles du *vivre ensemble* par la pose de sanction éducative co-construite. En fonction de ce qui précède, le principe de non-renvoi est l'aspiration de toutes les institutions sollicitées, car la continuité du lien est alors préservée.

Les moments collectifs à l'intérieur de l'institution permettent aux jeunes de se confronter aux principes du *vivre ensemble*, de les appréhender et de les faire leur. La participation et la coopération de chacun est alors sollicitée afin qu'ils se sentent appartenir au groupe et qu'ils cernent les contours de la responsabilité individuelle et collective. De plus, les moments hors institution permettent aux jeunes de tester le vivre ensemble autrement que dans le quotidien institutionnel et de transposer les compétences apprises dans le cadre de l'institution.

Ces compétences peuvent également être transposables dans le contexte familial. Pour ce faire, dans une vision systémique, un travail avec les familles est fait dans une approche à trois intervenants pour toutes les institutions sauf la première qui ne dispose pas d'intervenants familiaux. Ce travail cherche à

changer le regard posé sur le jeune et sa famille, de les présenter différemment dans le but de relier l'environnement familial à l'enfant ainsi qu'au réseau. De plus, il permet aux éducateurs de comprendre l'histoire familiale et donc de co-construire un projet individualisé pour le jeune en fonction de ses ressources et de celles de sa famille. La finalité de ceux-ci vise l'autonomie du jeune dans la construction d'un projet de vie librement consenti. Il s'agit alors de trouver des objectifs qui soient ceux de la personne elle-même, en cherchant avec elle à quoi elle aspire tout en tenant compte des attentes des partenaires sociaux, de la famille et de l'équipe éducative.

De plus, la mise en parallèle des composantes que Jean-Philippe Faure cite pour une éducation au service de la vie, de l'attitude que Roubaud & Sztencel décrivent afin d'être acteur en cherchant activement à sortir d'une situation difficile ainsi que des compétences nécessaires à l'apprentissage de la citoyenneté énumérées par Perrenoud correspond, selon les propos des entretiens analysés, aux apprentissages fait dans une institution à visée non punitive. Ces derniers correspondent à ce qui suit :

L'éducation au service de la vie viserait à ce que les jeunes :

- « Soient capables de répondre avec confiance et créativité aux défis de la vie ;
- Apprennent à se connaître intimement et soient prêts à se remettre en question ;
- Soient capables de ressentir et d'exprimer les émotions, tant pour eux-mêmes que pour les autres ;
- Développent les apprentissages leur permettant de s'insérer dans leurs cultures dans un esprit de coopération et, dans le même temps, acquièrent un réel esprit critique vis-à-vis de toutes les formes de croyances ;
- Puissent prendre la responsabilité de leur vie et soient conscients des conséquences de leurs actes pour leur environnement ;
- Acquièrent des moyens pour gérer leurs problèmes et souffrances ;
- Développent une sensibilité aux problèmes et aux souffrances des autres ;
- Intègrent une réelle capacité d'attention et de présence à l'instant. » (Faure, 2005, p. 16).

Lorsqu'une personne devient cliente du changement, elle cherche activement à sortir de la situation difficile et s'approprie alors la demande d'aide. Cette capacité à être acteur est liée à :

- « notre confiance dans nos capacités (à mener une action et la réussir) ;
- notre estime de nous (la valeur que nous sentons avoir et que nous donnons à notre vie) ;
- notre connaissance et l'acceptation de nos besoins et désirs ;
- notre capacité à faire des expériences et à en tirer un enseignement ;
- notre capacité de passer à l'action ;
- notre capacité à accepter de changer au fur et à mesure de nos prises de conscience (changement de comportement) ;
- et notre capacité à transformer nos croyances limitantes (changement de pensées). » (Roubaud & Sztencel, 2012, p. 53).

Les compétences nécessaires à l'apprentissage de la citoyenneté et applicables aux divers champs sociaux sont les suivantes :

- « Savoir identifier, évaluer et faire valoir ses ressources, ses droits, ses limites et ses besoins.
- Savoir, individuellement ou en groupe, former et conduire des projets, développer des stratégies.
- Savoir analyser des situations, des relations, des champs de force de façon systémique.
- Savoir coopérer, agir en synergie, participer à un collectif, partager un leadership.
- Savoir construire et animer des organisations et des systèmes d'action collective de type démocratique.
- Savoir gérer et dépasser les conflits.
- Savoir jouer avec les règles, s'en servir, en élaborer.
- Savoir construire des ordres négociés par-delà les différences culturelles. » (Perrenoud, 2003, p. 112).

En conclusion, les six fondements de l'approche non punitive décrits dans le cadre conceptuel étant également en accord avec le rôle de l'éducateur social sont mis en place dans toutes les institutions sollicitées. De plus, les compétences travaillées grâce à cet accompagnement correspondent à

l'apprentissage de compétences citoyennes et par là, l'accompagnement participe alors à l'intégration du jeune dans la société. Comme vu dans le cadre théorique, le processus de rupture fragilise l'identité d'une personne, car il amène de l'insécurité et de l'instabilité et donc la citoyenneté d'un jeune en rupture ou en décrochage peut alors se trouver réduite. Cet accompagnement adapté et individualisé permet la valorisation du jeune, lui apporte une meilleure connaissance de soi, de ses besoins et de ses émotions dans un cadre de vie communautaire clair et répond donc au fait que l'institution se caractérise comme lieu de vie, comme garante de sécurité, comme source de soutien et comme vectrice de normes (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014).

6.5.1 LIMITES DE L'ANALYSE ET PISTES D'ACTION

La démarche entreprise permet un regard compréhensif sur l'accompagnement des jeunes placés grâce au croisement de points de vue de professionnels. Le regard critique, mais respectueux et bienveillant posé sur l'analyse des entretiens permet de rendre visible la complexité de la prise en charge éducative en institution, d'analyser les contours de cette professionnalité éducative lors d'un placement et de commenter la notion d'apprentissage de la citoyenneté. La complexité de cette prise en charge éducative et non punitive réside dans les éléments décrits ci-après.

Le manque de temps, de dotation et d'espaces de discussions font partie des limites de cette approche, car la réalité institutionnelle est souvent caractérisée par le flux tendu de l'urgence ainsi que par des contraintes budgétaires et managériales. Il faudrait alors faire davantage confiance aux compétences de chacun et faire preuve d'inventivité et d'originalité au travers de la responsabilité, de l'autonomie et de la créativité. De plus, dans le but de contrer l'urgence, les éducateurs peuvent se servir des outils nécessaires pour construire suffisamment leurs interventions et ne pas avoir à questionner leur raison d'être en permanence. Il faudrait alors travailler sur la norme souhaitée, les limites à ne pas transgresser et la possibilité de mettre en place des projets éducatifs à moyen ou long terme (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014).

La thématique du soin est également mentionnée comme étant une limite. La capacité et l'aptitude des jeunes à saisir les apprentissages citoyens et donc à avoir accès au développement de la pensée formelle lorsqu'ils ont une problématique au niveau cognitif et/ou psychologique est remise en cause. En effet, les éducateurs 1 et 2 remarquent que parmi les jeunes accueillis dans l'institution 1, beaucoup souffrent d'une telle problématique. Les éducateurs sociaux travaillant sur l'aspect éducatif ont alors peu d'influence sur les problématiques de soin. C'est pourquoi, la prise en compte des différents points de vue des acteurs sociaux devrait être intégrée afin de co-construire le projet. De plus, la construction d'une collaboration avec un réseau thérapeutique et médical serait alors bénéfique afin de mieux pouvoir cerner les contours de certains troubles et en ce sens, voir s'il est possible d'adapter cette pédagogie à ces problématiques-là.

Une autre limite de cette pédagogie réside dans les valeurs qui la sous-tendent. Effectivement, ces dernières sont des valeurs humanistes c'est pourquoi le risque réside dans le fait qu'elles soient une aspiration des professionnels, mais qu'elles ne soient pas réellement incarnées. Comme l'a exprimé l'éducatrice 2, certains professionnels n'incarnant pas ces valeurs se sont vus dans l'impossibilité de continuer à travailler dans une institution à visée non punitive. Afin de pallier à cette limite, il existe l'exigence de se questionner et d'être conscient de sa posture professionnelle, de ses propres limites et des valeurs que le professionnel souhaite mettre en pratique et transférer aux bénéficiaires.

Selon les éducateurs 1, 2, 3 et 4, les éducateurs ont parfois le réflexe de vouloir prendre en main une situation et de l'emmener vers un projet qu'ils ne questionnent parfois pas assez sur le fait de savoir si c'est le projet des professionnels, d'une famille ou d'un jeune. De plus, selon les éducateurs sollicités, cette population a à priori de la peine à se projeter, à s'approprier et incarner un projet, car ils vivent dans l'ici et maintenant. C'est pourquoi, s'il y a dans le projet individuel plus de devoirs et d'obligations que de droits librement consentis, la question de l'autonomie et des ressources du jeune afin d'affronter ce projet de manière responsable et donc à être acteur de son projet peut être remise en question. Il existe donc l'exigence d'une communication active et d'une bonne articulation entre les différents acteurs sociaux et respectivement avec les outils de travail et les méthodologies complémentaires afin de comprendre dans un regard systémique la problématique. Ceci permet que

tous les acteurs évoluent parallèlement sur l'élaboration commune d'une piste d'intervention devenue *évidente* pour tous (Institut d'études sociales, 1985).

De plus, selon moi, les objectifs posés font parfois porter au jeune la responsabilité du placement et la fin de placement correspondrait alors à son évolution. La question qui en découle est celle de la finalité d'une institution sociale qui viserait la protection du jeune ou sa progression. Dans une approche systémique, le placement vise la protection, l'évolution et le changement, car la progression d'un élément permet celle de l'ensemble du système. Il est donc important de ne pas faire porter au jeune toute la responsabilité de son placement et donc des objectifs, bien qu'il soit responsable de ce qu'il fait durant son placement. De plus, parler de finalité attendue plutôt que d'objectifs à atteindre, permettrait de se projeter dans une vision construite au fur et à mesure, un élargissement des chemins et des visions possibles, une préservation de la motivation, une pression allégée de la réussite, et surtout, une construction pouvant créer de la satisfaction sans qu'un blocage face à des objectifs presque inatteignables surgisse.

Une question qui poursuit cette réflexion est celle d'un accompagnement qui priorise l'autonomie de chacun ou la collaboration et la convivialité. L'autonomie et la responsabilisation individuelle sont transmises au travers de savoir-faire développés dans la vie quotidienne, tels que le respect des règles, la gestion de son budget, les repas, le ménage, l'ordre, la propreté, les transports ainsi qu'au travers de la construction du projet personnel individualisé avec les entretiens individuels, la formation ou encore les différents ateliers. Le travail consiste également à inciter les jeunes à adopter de nouveaux comportements et à les aider à mieux apprécier et contrôler leur façon de nouer et d'entretenir des relations interpersonnelles afin d'y trouver et d'y affirmer leur place sur le plan individuel et collectif. Il s'agit aussi d'exercer les jeunes à l'autonomie sans prendre de risques susceptibles de générer des conséquences à long terme et donc de protéger les jeunes de la réalité tout en les y préparant.

Le quotidien institutionnel est centré sur l'accompagnement dans le groupe de vie, sur la tempérance des émotions et des vécus individuels difficiles. La citoyenneté est en ce sens limitée, car elle insiste sur les individualités. C'est pourquoi les notions de collaboration et de convivialité sont essentielles afin d'atteindre une prise de conscience collective et citoyenne. Effectivement, la vision à court terme et donc l'individualisme ne devrait pas prendre le pas sur une vision à long terme, car c'est bien l'ensemble qui maintient stable l'individuel. Cependant, la logique collective *à tout prix* peut également être un facteur d'exclusion pour une population qui au travers de fragilités de conditions sociales, psychologiques ou encore culturelles ne peut pas ou ne veut pas s'intégrer dans une logique collective. Il s'agit alors de prendre en considération l'articulation entre une approche individuelle et une dimension collective.

Finalement, la citoyenneté donne accès aux droits fondamentaux, c'est pourquoi il est important de s'intéresser aux valeurs communes et à l'acquisition de compétences sociales liées au vivre ensemble, dans une démarche de coopération permettant le lien social et garantissant la cohésion. Cependant, la convivialité est une valeur mise en avant dans l'institution au travers des réunions de jeunes, des sorties collectives, des camps, des fêtes, des discussions lors des repas, du coucher ou d'événements exceptionnels, mais elle n'est pas forcément la valeur que prône la société actuelle dans laquelle les jeunes vivent. De ce fait, les éducateurs et les jeunes sont dans la mise en lumière de ce contraste.

La citoyenneté des adolescents en rupture placés n'est donc pas celle des citoyens égaux en droits, du fait de leur âge et des exigences posées par les mandats judiciaires. Cependant, elle constitue « une forme d'apprentissage, individuel et collectif, intellectuel et émotionnel, du renforcement de soi et une forme d'incitation à fréquenter les arènes publiques qu'elles soient très localement situées (voisinage, quartiers, clubs, mondes associatifs, politiques, communales) ou plus globalement circonscrites (réseaux sociaux, liens inter- ou transnationaux). » (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 273).

7 PARTIE CONCLUSIVE

La partie conclusive de cette recherche s'articule autour de différents bilans ainsi que des perspectives professionnelles et de la conclusion.

7.1 BILAN DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Arrivée au terme de cette recherche, je suis en mesure de dresser un bilan personnel, professionnel et méthodologique sur le processus d'apprentissage entrepris. Dans le but de construire ce travail de recherche, l'importance d'évoluer par étapes a été pour moi essentielle. Effectivement, je considère ce travail comme un processus et non comme une finalité, car il m'a permis d'acquérir un ensemble de compétences variant en fonction des démarches entreprises.

7.1.1 BILAN MÉTHODOLOGIQUE

Un des buts de cette recherche était de me familiariser avec la méthodologie et les étapes qui la composent. Ayant eu l'envie de travailler sur différentes thématiques, la recherche de la question de départ a été pour moi une difficulté. Je me suis tout d'abord intéressée à la thématique de l'adoption. Cependant, celle-ci était trop personnelle et émotionnelle au vu de mon vécu familial. J'ai alors découvert mes limites et donc remis en question mon choix. Ensuite, je me suis intéressée à la question de l'autorité et de la sanction éducative, ce qui m'a amené à la question de recherche développée dans ce travail. Là aussi, il m'a été difficile de préciser le thème de la recherche au vu de la multitude de références littéraires concernant cette thématique et des divers travaux de Bachelor traitant de celle-ci. J'ai donc procédé à la lecture de ces derniers afin de poursuivre cette recherche et d'apporter des éléments nouveaux plutôt que de répéter ce qui avait déjà été fait. Durant l'étape de la recherche littéraire, j'ai également dû réfréner ma curiosité et utiliser mon esprit de synthèse afin de ne pas me perdre, ce qui n'a pas été une tâche évidente pour moi.

La recherche théorique m'a donc permis d'aiguiller ma compréhension des différents concepts, de me questionner sur ma propre pratique et d'actualiser mes connaissances, ce qui m'a permis d'être plus pertinente lors de la pose d'hypothèses. Les allers et retours entre la théorie et la pratique ainsi que les entretiens avec les professionnels ont également été des étapes très enrichissantes, par les discussions et les débats entrepris, par les échanges de points de vue, par les confrontations et finalement par les rencontres faites.

Cependant, l'organisation liée aux entretiens comme la recherche d'institutions à visée non punitive, l'attente de réponse aux e-mails envoyés, les déplacements dans d'autres cantons ont toutes été des étapes demandant du temps, de la patience et de la disponibilité. En effet, en plus de l'incertitude concernant mon parcours après l'HES-SO, j'ai dû coordonner ma vie personnelle, professionnelle et estudiantine afin de pouvoir mener cette recherche à bien. Au final, je n'ai pas suivi les délais du calendrier que j'avais mis en place au début de ce processus de travail de Bachelor, mais je l'ai adapté à ma réalité. De plus, lors des entretiens, il s'est parfois avéré délicat d'articuler ma volonté d'engager une discussion avec le biais de l'influence de mes questions. Cependant, la grille d'entretien ainsi que l'entretien fictif réalisé m'ont permis de prendre conscience de mes attentes à l'égard de la question de recherche et de mes idées préconçues. J'ai alors été en mesure de retravailler ma grille d'entretien de façon à réduire l'impact sur la direction des entretiens et donc sur leurs résultats.

Finalement, le manque principal que je note dans la méthodologie de ce travail est la distance à l'égard du terrain. Afin de compléter ce travail de recherche et de pallier aux biais existants, il serait nécessaire de procéder à des observations d'entretiens entre référent et référé.

7.1.2 BILAN PERSONNEL ET PROFESSIONNEL

D'un point de vue personnel, les thématiques de l'autorité, de la pose de limites et de la citoyenneté m'ont toujours intéressées et questionnées. Le fait d'avoir pu entreprendre une recherche de longue haleine sur ces notions m'a permis d'échanger et d'affiner mon point de vue à ce sujet. Je ne prône toutefois pas la pédagogie non punitive comme étant la plus pertinente. De mon point de vue, elle offre une compréhension et des outils pouvant s'articuler avec d'autres pédagogies, dans le but de ne pas s'appuyer sur un seul modèle et de pouvoir préserver des sensibilités différentes au travers d'une ligne pédagogique.

D'un point de vue professionnel, ce travail de recherche a représenté une opportunité d'enrichir ma pratique et ma posture professionnelle, d'approfondir une thématique qui est au cœur des débats actuels du champ professionnel dans lequel je m'investis ainsi que de m'interroger sur ma propre pratique et sur les valeurs que je souhaite transmettre aux bénéficiaires avec lesquels je travaille afin de ne pas reproduire les erreurs commises dans le passé, comme ce fut le cas par exemple *des enfances volées*. Effectivement, ce travail, m'a permis de me rappeler encore une fois la nécessité d'articuler une démarche théorique à une démarche empirique afin de construire une réflexion, un positionnement et une légitimité à la pratique professionnelle.

De plus, dans le chapitre concernant mes motivations à réaliser un travail de Bachelor sur cette problématique, la question de penser chaque comportement comme communication et expérience était à mon sens en contradiction avec la règle ou la sanction éducative qui a pour but de recadrer, de prévenir un comportement à venir. Aujourd'hui, arrivant au terme de ce travail et ayant réfléchi sur la fonction de la règle, de la transgression et de la sanction, je peux affirmer que ma compréhension s'est modifiée. Je pense donc avoir acquis un regard plus professionnel centré sur la réalité du terrain grâce aux échanges ayant eu lieu avec les professionnels et à l'analyse de ceux-ci.

Ce que je retiens principalement de ce travail est premièrement que la PNP se base sur le fait de promouvoir, maintenir et renforcer le lien social du jeune afin de favoriser sa place citoyenne et de promouvoir son potentiel personnel pour qu'il retrouve du pouvoir d'agir sur son quotidien. La discontinuité induite par les ruptures soumet les adolescents à moins de protection et de sécurité, sans oublier que leur cerveau est en cours de développement, ils sont en recherche de leur identité propre et en expérimentation. La PNP offre donc un apprentissage beaucoup plus subtil que des techniques ou des marches à suivre. Effectivement, bien que les outils découverts dans ce travail soient un appui et une aide au suivi de chaque situation, aux entretiens individuels et donc à l'apprentissage de compétences citoyennes des jeunes, il s'agit davantage d'un travail psychique individuel et relationnel, car apprendre à communiquer se fait à partir de soi, de ses propres représentations et de ce qui constitue son identité. Alors, permettre une expérience positive de la relation et donc permettre au bénéficiaire de se connaître et d'avoir le sentiment d'exister à travers la participation demande avant tout de se baser sur une posture ancrée et bienveillante sous-tendue par des valeurs humanistes incarnées.

En ce sens, le contexte dans lequel une information est donnée, reçue et donc échangée influence la relation et donc chaque personne est dépendante et créatrice de son environnement relationnel avec les opportunités et les risques qui le construisent. Le but de la PNP est donc également de changer l'image que l'usager a de lui-même, que sa famille a de lui et que la politique a du système familial. Cet accompagnement est donc un travail autant pour le citoyen que pour *la cité* et modifie donc la réalité du citoyen et de *la cité*.

Finalement, ce travail représente un nombre important d'heures de lecture, de réflexion et de rédaction sur une longue période. Mes points forts ont été mon assiduité, ma capacité à m'organiser sur le moyen terme et mon autonomie quant à la réalisation de ce travail ainsi que ma capacité à faire des liens aussi bien entre les lectures qu'entre les entretiens et les concepts théoriques. De plus, le soutien que j'ai reçu durant tout le processus a également été un élément important pour moi. Cependant, les compétences travaillées durant cette recherche ne garantissent pas une meilleure pratique professionnelle, mais l'accès à de nouveaux outils à mettre en pratique dans le but de l'enrichir ainsi que l'accès à une posture réflexive et nuancée permettant l'évolution. Effectivement, ce travail représente selon moi une attitude réflexive qui est nécessaire à ma pratique professionnelle. Il

constitue donc une des premières recherches de ma carrière professionnelle, mais je ne le considère absolument pas comme un aboutissement. Il marque symboliquement l'acquisition d'un certain nombre d'acquis. L'éducateur 1 relève la différence entre le fait de réfléchir sa pratique, ce qui signifie « comme un miroir, me questionner moi-même en face de ma propre image, sur ce que je vois donc sur ce que j'ai fait » et la possibilité de se ressourcer qui signifie pour lui « m'ouvrir à autre chose que moi-même. C'est me connecter à ce qui me nourrit plutôt qu'être dans un circuit fermé où je recycle mes pensées et mes eaux usées. ». Ce travail de Bachelor m'a donc servi de lieu d'échange et de ressourcement. Il m'a donné envie de continuer à m'informer, de faire des recherches sur différents concepts afin d'élargir mes connaissances, d'affiner mes réflexions et de me remettre en question dans le but de transposer ces savoirs et de les intégrer à ma pratique professionnelle.

7.2 LIMITES DE LA RECHERCHE

Dans le processus de recherche entrepris, j'ai identifié certaines limites. Premièrement l'échantillonnage représente un facteur limitatif car le petit nombre d'institutions sollicitées, de plus limité à la suisse-romande ne peut être scientifiquement représentatif. De plus, j'ai pu remarqué que dans le canton du Valais, très peu d'institutions correspondaient à mon échantillonnage, bien que soucieuses d'éviter la punition, elles ne pratiquaient pas cette approche comme finalité pédagogique et éducative.

Deuxièmement, mon choix d'utiliser les entretiens semi-directifs composés des questions générales a engagé ma propre subjectivité ainsi que celle de mon interlocuteur du fait de l'interprétation que ce dernier pouvait porter à mes questions. De plus, durant les entretiens j'ai pu observer une différence entre les personnes actives au sein de la direction ou responsables d'une formation institutionnelle centrées principalement sur les concepts au contraire des éducateurs plus centrés sur la pratique au quotidien. C'est pourquoi, l'observation d'entretiens entre référents et référés en complément des entretiens réalisés avec les professionnels m'aurait permis de pallier aux différents biais et d'associer les propos tenus avec ce qui est observable pour ainsi comparer l'écart pouvant exister entre ce qui est pensé et dit et entre ce qui est fait.

Dans la continuité des réflexions élaborées dans ce travail et des différents enjeux relevés, j'énumère ci-après des pistes de réflexion et hypothèses méritant des recherches supplémentaires afin d'améliorer les interventions éducatives futures.

- Les outils de la PNP sont difficilement applicables pour des personnes souffrant d'une problématique au niveau cognitif et/ou psychologique (entretiens).
- Les éducateurs sociaux n'incarnent pas systématiquement les valeurs humanistes sous-tendues par la PNP (observations).
- L'apprentissage de compétences citoyennes réalisé au sein de l'institution a un impact sur l'autonomie du groupe et sur l'autonomie individuelle de chacun en l'absence de l'adulte (observations).
- La participation des jeunes dans la réalisation de leur projet individualisé est favorisée, mais les objectifs ne représentent pas systématiquement leurs aspirations personnelles (observations, entretiens grâce à l'outil Prisma).
- Les jeunes sont tiraillés entre la notion de convivialité que prône l'institution et celle d'individualisme que prône la société (étude rétrospective sur l'expérience de placement).
- L'accompagnement éducatif est orienté essentiellement sur le présent, de part son caractère provisoire, ce qui met les adolescents dans la difficulté à se projeter dans l'avenir (entretiens, observations).
- Faire une recherche sur des institutions suisses, par catégories, par tailles, par statut privé ou public.
- Faire une recherche sur un type d'échantillonnage différent, par exemple par genre, par origines ethniques ou par âge sachant que ces dispositions façonnent le rapport aux normes éducatives inculquées et le mode d'intervention des professionnels.

7.3 PERSPECTIVES PROFESSIONNELLES ET CONCLUSION

Arrivée au terme de ce travail de recherche, je peux dire que l'étude réalisée alimente la pratique professionnelle de part les outils qu'elle propose et les pistes de réflexions qu'elle ouvre. L'accompagnement vers l'âge adulte au travers de la reprise d'une confiance en soi est une condition afin de se sentir utile, de participer au groupe et de trouver sa place en qualité de citoyen. Le travailleur social représente alors un trait d'union et sert d'interface entre le jeune et la société selon un principe de citoyenneté, car « la vie ne s'arrête jamais : les vivants ne sont jamais vraiment déséquilibrés, ils sont en équilibration permanente ; ils ne sont pas dysfonctionnels, mais en fonctionnement. » (Ausloos, 2013, p. 33).

Selon moi, l'accompagnement doit permettre au jeune de trouver ses propres outils afin qu'il devienne l'artisan de sa propre vie plutôt que d'en être l'esclave. Cet accompagnement doit également trouver place après le placement, car l'influence de la législation n'est pas mécanique ; elle ne rend pas des adolescents dépendants d'un seul coup autonomes. Les objectifs de placement devraient donc permettre de répondre à la question du *projet de vie* et non à celle du *projet durant la période de placement*. En ce sens, la question qui se pose porte sur les effets de cette socialisation éducative après que les jeunes soient sortis de l'institution une fois la majorité atteinte.

La fin de la prise en charge peut être l'occasion d'errances constructives par essais et/ou erreurs, mais également de difficultés liées à l'acquisition de l'autonomie financière et d'hébergement, à la fin de scolarité ou à l'accès à l'emploi en plus de l'isolement causé par la rupture avec le réseau social antérieur. L'évolution de notre société promeut un individualisme forcé, c'est pourquoi la situation des jeunes de dix-huit à vingt-cinq ans sortant de la protection de l'enfance, n'étant pas inscrits dans un programme d'(ré) insertion professionnelle et ayant des difficultés sociales, fait l'objet de préoccupations actuelles, d'autant plus que, pour ces derniers, cette transition se fait avec une plus grande injonction d'autonomie que pour ceux de la population générale (Müller, 2006).

Effectivement, les politiques d'aide aux jeunes majeurs sont lacunaires et ce manque risque d'affaiblir les résultats du processus entrepris par les travailleurs sociaux autour de l'autonomie et des apprentissages citoyens en institution. La redéfinition de la politique d'insertion sociale qui met l'accent sur les mesures devant permettre aux bénéficiaires de l'aide sociale de regagner leur autonomie, occupe alors un rôle central. Pour ce faire, la priorité a été mise sur l'intégration professionnelle à partir des compétences et des motivations des jeunes sans formation et sur la possibilité de suivre des formations certifiantes.

Finalement, de mon point de vue, les politiques sociales sont focalisées sur l'insertion professionnelle et laissent parfois pour compte les personnes cumulant les difficultés sociales qui sont encore dans un besoin de protection plus que dans une logique d'insertion. J'entends par-là, les jeunes ne souffrant pas de troubles psychologiques, mais ne disposant pas non plus des ressources nécessaires pour être intégrés dans des structures d'insertion professionnelles.

Certaines prestations existantes, mais restant encore avant-gardistes, permettent la continuité du processus éducatif, la consolidation des acquis de la prise en charge éducative après la majorité, l'adaptation et la stabilisation des jeunes adultes dans leur nouveau lieu de vie ainsi que l'accueil et l'insertion de ces derniers dans la société. Dans le canton de Vaud par exemple, le programme Formation pour jeunes adultes en difficultés (FORJAD) a été mis en place en 2006 au bénéfice des jeunes issus de l'aide sociale, n'ayant pas de formation professionnelle et de ce fait étant exposés à un risque de marginalisation durable. Ce dernier, permet la préparation à l'entrée en apprentissage, la formation professionnelle et le placement en emploi selon le degré d'indépendance des jeunes (Müller, 2006). Il manque, selon les cantons, une zone de transition adaptée au modèle pénal, tel qu'une mesure de prise en charge pour jeune majeur jusqu'à X mois supplémentaires après l'atteinte de la majorité. L'existence d'un mandat prolongé de l'éducateur de référence au-delà du cadre institutionnel après l'atteinte de la majorité pourrait également être bénéfique, tout comme la mise en place de prise en charge extérieure sous forme d'accueil individualisé comme un lieu résidentiel avec une présence éducative ponctuelle. Des prestations pourraient également être pensées, comme des *réunions jeunes*, où ils pourraient se retrouver, échanger sur leurs vécus et s'entraider ou encore un projet *maison des jeunes* pour jeunes adultes permettant le maintien du lien social au travers de l'écoute, du soutien ainsi

que de l'information et de l'orientation sur la socialisation juridique afin de promouvoir l'égalité des chances et le recours à ses droits.

« Identifier les démarches qui, à l'aide de ce qu'il faut appeler un outil, sauvegardent une humanité là où elle est en danger, en péril, à haut risque, zones sinistrées [...], c'est ce qui rend si essentiel ce rôle de " passeur " que jouent ceux qui se sont trouvés sur ce chemin-là, où il y avait à faire avec une citoyenneté mise en question, une intégrité mise à mal, une mémoire mise à sac. » (Goguel D'Allondans, 2003, p. 86).

BIBLIOGRAPHIE ET CYBEROGRAPHIE

- Ausloos, G. (2013). *La compétence des familles: Temps, chaos, processus*. Toulouse: Erès.
- Beaud, S. W. (2003). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris: La Découverte.
- Beck, P. (2013). *Eduquer sans punition: La sanction éducative en pratique*. Genève: Jouvence.
- Berlioz, G., & Richard, A. (1995). *Les 15-25ans, acteurs dans la cité*. Paris: Syros.
- Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Coenen, R. (2014). *Eduquer sans punir: Une anthropologie de l'adolescence à risques*. Toulouse: Erès.
- Coslin, P.-G. (2010). *Psychologie de l'adolescent*. Paris: Armand Colin.
- Dayer, E. (2016). *Rapport de stage, module de Formation Pratique 2*. Sierre : Haute école de Travail Social, HES-SO/Valais. Non publié.
- Decaillon, J.-J. (2012). *Accompagner les personnes en situation de rupture*. Paris: L'Harmattan.
- Faure, J.-P. (2005). *Eduquer sans punitions ni récompenses*. Genève-Bernex: Jouvence.
- Gaillard, J.-P. (2009). *Enfants et adolescents en mutation: Mode d'emploi pour les parents, éducateurs, enseignants et thérapeutes*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Goguel D'Allondans, T. (2003). *Anthropo-logiques d'un travailleur social: passeurs, passages, passants*. Paris: Téraèdre.
- Goguel D'Allondans, T., & Lachance, J. (2014). *Etudier les ados: Initiation à l'approche socio-anthropologique*. Rennes: Presses de l'EHESP.
- Gordon, T. (2013). *Eduquer sans punir: Apprendre l'autodiscipline aux enfants*. Paris: Marabout.
- Institut d'études sociales. (1985). *Exclusion institutionnelles: tabous, intolérances ou moyens éducatifs?* Genève: Editions IES.
- Leleux, C. (2000). *Education à la citoyenneté: Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Leleux, C., & Rocourt, C. (2010). *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté: Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*. Bruxelles: De Boeck.
- Maheu, E. (2007). *Sanctionner sans punir: Dire les règles pour vivre ensemble*. Lyon: Chronique Sociale.
- Marcelli, D., & Lamy, A. (2013). *L'état adolescent: Miroir de la société*. Paris: Armand Colin.
- Martin, C., & Reynaert, J. (2013). *Citoyenneté des jeunes et partenariat: Question d'enjeux et de méthodes*. Cuesmes - Belgique: Cerisier.
- Müller, P. (2006). *Accroissement du nombre de jeunes à l'aide sociale: la politique sociale vaudoise face à ses responsabilités*. Consulté le 11 15, 2016, sur AvenirSocial: <http://www.avenirsocial.ch/fr/p42005279.html>
- Nelsen, J., & Lott, L. (2014). *La discipline positive pour les adolescents : comment accompagner nos ados, les encourager et les motiver, avec fermeté et bienveillance*. Paris: Editions du Toucan.
- Ossipow, L., Berthod, M.-A., & Aeby, G. (2014). *Les miroirs de l'adolescence*. Lausanne: Antipodes.
- Perrenoud, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie?* Lyon: Chronique Sociale.
- Portelance, C. (2005). *Approfondissez vos relations intimes par la communication authentique*. Montréal: Les éditions du CRAM.

Prairat, E. (2001). *Sanction et socialisation: Idées, résultats et problèmes*. Paris: Presses Universitaires de France.

Radio Télévision Suisse. (2016). *"L'enfance volée" en Suisse*. Consulté le 08 15, 2016, sur notrehistoire.ch: <http://www.notrehistoire.ch/group/lenfance-volee-en-suisse/>

Roubaud, N., & Sztencel, C. (2012). *Accompagner des ados en rupture scolaire: La motivation globale*. Bruxelles: De Boeck.

Seron, C. (2006). *"Au secours, on veut m'aider!": Venir en aide aux adolescents en révolte, en rupture, en détresse...* Paris: Fabert.

Sokal, A. (2002). *Le parcours citoyen: Pistes pédagogiques pour une éducation globale*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Vincent, J.-F. (2006). *Eduquer à la citoyenneté*. Paris: Delagrave.

Weber, P. (s.d.). *Educateur spécialisé*. Consulté le 09 03, 2015, sur Dictionnaire suisse de politique sociale: <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=277>

ANNEXES

1. AUTORISATION D'ENTRETIENS DE LA DIRECTION

Élodie Dayer
 Haute École Spécialisée de Suisse occidentale de Sierre
 Chemin de Clavoz 18, 1950 Sion
elodie.dayer1@students.hevs.ch

Sion, le

Concerne : demande d'autorisation
--

.....,

Dans le cadre de ma formation en éducation sociale, je réalise un travail de Bachelor sur la thématique de la pédagogie *non-punitiv*e. Ayant pris connaissance des informations figurant sur le site internet de, je remarque que votre institution éducative correspond à la thématique de ma recherche. Je me permets donc de vous solliciter afin d'obtenir l'autorisation de mener un entretien avec deux éducateurs sociaux exerçant dans votre institution éducative.

Ma recherche s'intéresse à la manière dont les éducateurs sociaux utilisent les outils de la pédagogie *non-punitiv*e dans une institution de placement accueillant des adolescents entre douze et dix-huit ans et s'appuyant sur ce concept afin de favoriser l'apprentissage de la citoyenneté. Plus spécifiquement, je me suis penchée sur la question de la transgression et de la sanction éducative. Les recherches théoriques élaborées (Beck, P. ; Coenen, R. ; Maheu, E.) m'ont permis de mieux comprendre les fondements et les enjeux de cette pédagogie et de me questionner sur certains de ses aspects. Afin de répondre à ces interrogations, une recherche empirique me semble pertinente.

Les objectifs de cette recherche de terrain sont les suivants :

- Connaître l'appréciation de la PNP des travailleurs sociaux en rapport à l'apprentissage de la citoyenneté des adolescents en rupture.
- Connaître les différentes réponses apportées par les travailleurs sociaux lors de désobéissances ou d'oppositions de la part des adolescents afin de favoriser l'apprentissage de la citoyenneté
- Découvrir les outils d'intervention utilisés lors d'un acte de désobéissance ou d'opposition.
- Découvrir des pistes de réflexion ou d'action pour l'intégration ou l'élaboration de nouveaux outils d'intervention dans une institution à orientation non punitive.

Je me tiens à votre entière disposition pour de plus amples informations.

En vous remerciant de l'attention que vous porterez à ma demande et dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer,, mes salutations respectueuses.

Élodie Dayer

*L'utilisation du genre masculin a été adoptée, afin de faciliter la lecture. Ce choix n'a donc aucune intention discriminatoire.
 Direction du travail de Bachelor, Mr. Emmanuel Solioz, professeur à la HES-SO//Valais, Emmanuel.Solioz@hevs.ch*

2. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Le but de ma recherche

Dans le cadre de ma formation à la Haute école spécialisée de Suisse occidentale à Sierre en filière Travail social et en orientation éducation sociale, je réalise un travail de Bachelor sur la thématique de la pédagogie non-punitive. Ma recherche s'intéresse à la manière dont les éducateurs sociaux utilisent les outils de la pédagogie non-punitive dans une institution de placement pour des adolescents entre douze et dix-huit ans s'appuyant sur ce concept. Plus spécifiquement, je me suis penchée sur la question de la transgression et de la sanction éducative.

Les recherches théoriques élaborées (Beck, P., Coenen, R., Maheu, E. etc.) m'ont permis de mieux comprendre les fondements et les enjeux de cette pédagogie et de me questionner sur certains de ses aspects.

Afin de répondre à ces interrogations, une recherche empirique dans des institutions à visée non-punitive me semble pertinente, c'est pourquoi je vous sollicite. Effectivement, l'institution dans laquelle vous travaillez correspond à ma recherche, car elle place l'usager et le lien éducatif au centre d'un accompagnement individualisé et vise sa réinsertion sociale par l'acquisition de nouvelles compétences, par la transmission de capacités à communiquer et de règles utiles au *vivre ensemble*, par la participation et la prise de responsabilité du bénéficiaire ainsi que par l'apprentissage de la citoyenneté.

La méthodologie choisie pour la recherche de terrain de mon travail de Bachelor est l'entretien semi-directif. Ce dernier consiste à mener un dialogue par des questions relativement ouvertes permettant de parler librement. Ceci me permettra de recueillir des informations nuancées et variées, des points de vue singuliers sur le sens que vous donnez à votre pratique telles que vos perceptions, vos interprétations ou vos expériences. De plus, l'entretien vise une analyse qualitative et non quantitative, c'est pourquoi j'effectuerai six entretiens approfondis avec des éducateurs sociaux de quatre institutions différentes, afin de comparer les points communs et divergents et de mettre en lumière certains indicateurs me permettant d'affirmer ou d'infirmer mes hypothèses de recherche. L'enregistrement audio des entretiens me permettra de retranscrire de manière véridique les propos de chacun et m'évitera de dissimuler ou de déformer ces derniers.

Mes attentes

Premièrement, une de mes attentes est que vous preniez connaissance de la clause de confidentialité figurant ci-après et, si vous êtes en accord avec celle-ci, que vous la signiez.

En ce qui concerne l'entretien, je m'attends à ce que vous vous présentiez, que vous présentiez votre fonction au sein de et finalement que vous vous exprimiez librement sur la thématique de mon travail de Bachelor en référence à vos connaissances et à votre pratique professionnelle. L'entretien se présentera donc sous forme de discussion, suivant toutefois le fil rouge de mes questions ouvertes et générales.

Pour ce faire, une disponibilité variant de 1h à 1h30 vous est demandée entre le mois de février et d'avril 2016 et le lieu de l'entretien sera à définir. Cependant le contexte sera un lieu silencieux et fermé afin que nous ne soyons pas dérangés ce qui facilitera le bon déroulement de l'entretien.

Élodie Dayer
 Haute École Spécialisée de Suisse occidentale
 Chemin de Clavoz 18, 1950 Sion
 elodie.dayer1@students.hevs.ch

Sion, le

Concerne : formulaire de consentement

Cette clause de confidentialité concerne les entretiens réalisés par Élodie Dayer dans le cadre de son travail de Bachelor, ayant la question de recherche suivante : « *De quelle manière les éducateurs travaillant dans une institution s’orientant et s’appuyant sur une pédagogie non-punitif, utilisent-ils ses outils afin de favoriser l’accès à la citoyenneté aux adolescents en rupture ?* »

..... autorise Élodie Dayer à faire un enregistrement audio de l’entretien du à et de l’utiliser pour la réalisation de son travail de Bachelor.

Les propos émis par, l’enregistrement audio ainsi que les notes prises par Élodie Dayer lors de l’entretien restent la propriété de

Les données contenues dans ces supports sont strictement couvertes par la confidentialité. Conformément aux aspects éthiques décrits dans ce document, Élodie Dayer s’engage à prendre toutes précautions utiles afin de préserver la sécurité des informations et d’empêcher qu’elles ne soient déformées ou communiquées à des personnes non autorisées. Élodie Dayer s’engage donc à :

- garantir la confidentialité et l’anonymat des propos émis pendant et après la recherche.
- ne pas juger les opinions émises durant les entretiens ou les actes posés par la personne interviewée, les dires resteront bien des informations à analyser objectivement.
- laisser la liberté à la personne interviewée de ne pas répondre à certaines questions.
- prendre toutes mesures permettant d’éviter toute utilisation détournée des informations.
- ne pas divulguer les informations à d’autres personnes.
- ne pas utiliser les informations traitées à des fins autres que celles spécifiques au travail de Bachelor.
- à la fin du travail de Bachelor, procéder à la destruction des fichiers contenant les informations saisies.
- restituer intégralement les résultats de la recherche, les supports ainsi que les documents établis grâce à ces informations à la fin du travail de Bachelor.

Personne interviewée :

Nom :
 Titre :
 Signature :
 Date :

Personne réalisant la recherche :

Nom : Élodie Dayer
 Titre : Étudiante à la HES-SO//Valais
 Signature :
 Date :

3. GRILLE D'ENTRETIEN SIMPLIFIÉE

Données personnelles	
Nom, prénom	
Âge	
Formation(s) professionnelle(s)	
Nombre d'années dans cette fonction	
Lieu de travail	
Formation continue	

Structure de la grille d'entretien :

- Présentation de l'institution et de votre fonction au sein de celle-ci.
- Quatre thématiques différentes mais liées : Accompagnement, citoyenneté, PNP, outils de la pédagogie non-punitive

Question de recherche :

De quelle manière les éducateurs travaillant dans une institution s'orientant et s'appuyant sur une pédagogie non-punitive, utilisent-ils ses outils afin de favoriser l'accès à la citoyenneté pour les adolescents en rupture ?

<p>Projet visant la citoyenneté</p>	<p>Selon vous, quel est le rôle d'un éducateur social dans l'accompagnement ?</p> <p>De quelle manière est élaboré et construit le projet individuel du jeune et <u>quel but</u> vise-il ? Quelles <u>compétences</u> sont visées pour le jeune ?</p> <p>(Référence ?)</p> <p><u>Q.H4.1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment percevez-vous l'engagement et la participation du jeune au projet ? 	<p><u>I.H4.1 : Projet</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Buts et finalités <input type="checkbox"/> Entrepris par... <input type="checkbox"/> Porteur du projet <p><u>I.H4.1.1 : Citoyenneté</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Autonomie de jugement <input type="checkbox"/> Coopération sociale <input type="checkbox"/> Participation publique <input type="checkbox"/> Civisme : sens des devoirs, respect pour la chose publique, dévouement à la collectivité, conscience d'une interdépendance <input type="checkbox"/> Civilité : convenances, politesse, bonnes manières
--	--	--

<p>Pédagogie non-punitive</p>	<p>En quoi peut-on dire que votre pratique professionnelle s'appuie sur une approche non-punitive ? Sur quelles valeurs se base-t-elle ?</p> <p><u>Q.H1.1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les principales valeurs sur lesquelles se base l'équipe éducative dans laquelle vous travaillez ? - Figurent-elles dans le règlement institutionnel ? <p><u>Q.H1.2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Selon vous, quels sont les principes de la pédagogie non-punitive les plus importants pour votre pratique ? - Selon vous, quelle fonction a la règle ? - Selon vous, quelle fonction a la transgression ? <p><u>Q.H1.3</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - De quelle manière réfléchissez-vous votre pratique ? - Existe-il des outils mis en place dans l'institution dans laquelle vous travaillez pour le faire ? 	<p><u>I.H.1.2 : PNP</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Approche centrée sur la personne <input type="checkbox"/> Apprentissage du vivre ensemble <input type="checkbox"/> Capacité à communiquer - émotion <input type="checkbox"/> Coopération, co-construction <input type="checkbox"/> Justice réparatrice, cadre sécurisant <input type="checkbox"/> Lien, Relation émotionnelle élaborée <input type="checkbox"/> Participation, prise de responsabilité, autonomie <input type="checkbox"/> Respect mutuel <input type="checkbox"/> Systémique <input type="checkbox"/> Valorisation <p><u>I.H.1.2.1 : Règle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pédagogique : véhicule la nature de la loi <input type="checkbox"/> Politique : traduire des principes du vivre ensemble <input type="checkbox"/> Psychologique : Aide à se structurer, se distancier, être responsable <input type="checkbox"/> Sociale : Permet le lien, préserve le groupe et sa cohésion <input type="checkbox"/> Repères pour soutenir la relation <input type="checkbox"/> Triangle relationnel <p><u>I.H.1.2.2 : Transgression</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Apprentissage <input type="checkbox"/> Besoin non satisfait <input type="checkbox"/> Communication <input type="checkbox"/> Effet du comportement sur l'adulte = négatif <input type="checkbox"/> Objection de conscience <input type="checkbox"/> Transaction
--------------------------------------	--	---

<p>Entretien sollicitant la participation et les ressources du jeune</p>	<p><u>Q.H2.1</u> Quels moyens et outils de la pédagogie non punitive utilisez-vous dans votre pratique professionnelle ?</p> <p>Quels outils utilisez-vous plus spécifiquement afin de poser une sanction après une transgression ?</p> <p><u>Q.H2.2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment se déroule un entretien après une transgression ? - Selon vous, quelles compétences apprennent les bénéficiaires lors des entretiens et de la réalisation des sanctions éducatives? - Comment vous assurez-vous que les différentes compétences énumérées sont acquises ou en cours d'apprentissage ? <p><u>Q.H2.3</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel espace et quel degré de prise d'initiative est laissé au jeune dans ce déroulement ? - Le bénéficiaire est-il pleinement intégré au processus ? - Les ressources du bénéficiaire sont-elles mises à profit lors de la sanction ? Et ses besoins sont ils discutés ? - Alors que le bénéficiaire a transgressé, comment procédez-vous pour valoriser ses compétences ? <p><u>Q.H2.4</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle réflexion est faite sur la règle ? - Comment faites vous pour faire comprendre l'utilité de la règle pour soi et pour le groupe au bénéficiaire ? - Qu'est-ce qu'une sanction réussie ? Quel est son but ? 	<p><u>I.H.2.1 : Outils PNP</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Entretien <input type="checkbox"/> Équipe de jour : études <input type="checkbox"/> Projet éducatif individualisé <input type="checkbox"/> Pose de limites, règles <input type="checkbox"/> Sanctions éducatives <input type="checkbox"/> Temps d'échange dans lieu de vie <p><u>I.H.2.1.1 : Sanction</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Civile : endommagement - réparation <input type="checkbox"/> Pénal : Danger pour le groupe – sens et utilité pour le groupe <input type="checkbox"/> Personnelle : Besoin non-satisfait – sens et utilité pour soi-même, lien <input type="checkbox"/> Signification (s'adresse à une personne), objectivation (porte sur actes), privation (supprime un droit), resocialisation (réparation) <p><u>I.H.2.4 : Règle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pédagogique : véhicule la nature de la loi de manière concrète <input type="checkbox"/> Politique : traduire des principes du vivre ensemble <input type="checkbox"/> Psychologique : Aide à se structurer, se distancier, être responsable <input type="checkbox"/> Sociale : Permet le lien, préserve le groupe et sa cohésion <input type="checkbox"/> Repères pour soutenir la relation
---	---	--

<p>Citoyenneté et intégration</p>	<p>Selon vous, quelles compétences apprennent les bénéficiaires durant les moments collectifs à l'intérieur de l'institution ?</p> <p>Quelles possibilités hors-institution offrez-vous aux bénéficiaires afin de mettre en pratique les apprentissages faits dans le cadre institutionnel ?</p> <p>Q.H3.2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles activités sont proposées aux bénéficiaires en dehors du cadre institutionnel ? - Pensez-vous que ces activités permettent aux bénéficiaires de mettre en pratique les apprentissages faits dans le cadre institutionnel ? <p>Estimez-vous que le cadre de l'institution dans laquelle vous travaillez permet l'apprentissage de la citoyenneté pour le jeune en rupture ?</p>	<p><u>L.H3.1 : Citoyenneté</u></p> <p><u>L.H3.2 : Intégration</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Assimilation des règles du vivre ensemble <input type="checkbox"/> Attachements, relations, ententes affectives et sociales <input type="checkbox"/> Coopération <input type="checkbox"/> Équilibre entre soi et les autres <input type="checkbox"/> Faire partie d'un tout <input type="checkbox"/> Implication et participation dans le vivre ensemble et de la cohabitation <input type="checkbox"/> Partage des valeurs et des normes <input type="checkbox"/> Possibilité d'identification <input type="checkbox"/> Se sentir acteur <input type="checkbox"/> Trouver sa place, son rôle
--	--	---

Cadre général de l'entretien	
Date	
Lieu	
Durée	
Moyen auxiliaire	Enregistrement audio, prise de notes
Déroulement	
Ambiance	
Remarques	