

HES-SO
Secteur Travail Social
Filière Education Sociale

Réalisé par
Valérie MORET
TS ES 2006

Mots clés : Institution – Violence – Adolescence – Représentations sociales – Aide contrainte

VIOLENCE



ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS
DES ADOLESCENTS DE LA VIE EN
INSTITUTION ET
RECOURS À LA VIOLENCE
(L'EXEMPLE AU CENTRE ORIF)

Responsable :
Susanne LORENZ

« Travail de Bachelor
pour l'obtention du
diplôme Bachelor of Arts
HES-SO en travail social »

Sierre, le 4 janvier 2011

Indications

Tous les mots accompagnés d'un numéro font référence à une définition ou à l'auteur à consulter en note de bas de page.

Par respect pour les jeunes interviewés, les prénoms utilisés sont fictifs et ont été choisis par les jeunes eux-mêmes.

Pour une lecture plus aisée, le genre masculin est utilisé.

Résumé

Mon Travail de Bachelor tente d'apporter des réponses à la violence dans un contexte institutionnel en étudiant la possibilité d'un lien entre les représentations des adolescents dans ce contexte et le recours à la violence.

Afin de mener à bien cette recherche qualitative, j'ai effectué 6 entretiens semi-dirigés avec des adolescents du Centre Orif (Organisation romande pour la formation et l'intégration professionnelle). J'ai cherché à recueillir leur motivation d'intégrer l'institution, leur perception du cadre institutionnel, leur marge de manœuvre au quotidien, leur représentation de la violence ainsi qu'aux stratégies adoptées face aux entraves qu'ils peuvent rencontrer.

Cette démarche a permis d'identifier certains risques qui concourent à l'apparition de la violence et mettre en évidence qu'en fonction des représentations que le jeune se fait du contexte institutionnel, la violence est l'une des stratégies adoptées pour notamment reconquérir une position sociale en cas d'offense, se défendre d'une injustice présumée, délimiter son territoire et sa marge de manœuvre.

Cette recherche se termine sur des éléments qui questionnent et proposent des pistes d'actions aux pratiques professionnelles pour faire face au recours à la violence des adolescents dans un contexte institutionnel.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les 6 jeunes interviewés du Centre Orif pour leur témoignage et la confiance accordée.

Je remercie toutes les personnes qui, d'une manière directe ou indirecte, ont été d'une grande aide dans la réalisation de ce travail de fin d'études.

A ma Directrice de Mémoire Susanne Lorenz qui a suivi et orienté mon travail. Merci pour ses précieux conseils ainsi que pour les questionnements et les réflexions qu'elle a suscités en moi.

A Pascal Fournier, personne ressource et éducateur au Centre Orif, pour ses apports enrichissants en lien avec son expérience sur le terrain.

A la Direction, à Alexandre Comby et Catherine Moulin (responsables éducatifs), à Pierre-André Rossier (responsable pédagogique) et à toute l'équipe éducative du Centre Orif de Sion.

A mes parents qui m'ont soutenu durant tout le cursus de formation.

A ma terrasse bien aimée qui m'a accueillie durant les beaux jours avec son atmosphère apaisante.

Merci à toutes les personnes qui tout au long de mes études d'éducatrice sociale m'ont soutenue, encouragée, motivée, écoutée, conseillée et aidée à mener à terme ma formation.

AVERTISSEMENT

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

TABLE DES MATIERES

1	Introduction	1
1.1	<i>Constat de départ</i>	1
1.2	<i>La thématique</i>	1
1.3	<i>Motivation</i>	2
1.4	<i>Objectifs de recherche</i>	2
2	Concepts théoriques	4
2.1	<i>L'institution en général</i>	4
2.2	<i>L'institution éducative</i>	4
2.3	<i>L'institution éducative pour l'adolescent placé</i>	10
2.4	<i>L'adolescence</i>	11
2.5	<i>Définition : Violence – Agressivité - Aggression</i>	14
2.6	<i>Typologie de la violence</i>	15
2.7	<i>Modèles théoriques de la violence</i>	17
2.8	<i>L'aide contrainte</i>	22
2.9	<i>Les représentations sociales</i>	24
3	Méthodologie	27
3.1	<i>Hypothèses sous forme de schéma</i>	27
3.2	<i>Hypothèses de recherche</i>	28
3.3	<i>Terrain de recherche : centre orif</i>	31
3.4	<i>L'échantillon</i>	34
3.5	<i>Technique d'entretien</i>	36
4	Analyse descriptive	40
4.1	<i>Analyse des données</i>	40
4.2	<i>Profil des jeunes</i>	40
4.3	<i>Représentations de la violence et comportements adoptés</i>	40
4.4	<i>Circonstances de l'entrée en institution</i>	42
4.5	<i>Appréciation de la vie en institution</i>	43
4.6	<i>Appréciation de la marge de manœuvre au quotidien dans l'institution</i>	48
4.7	<i>Appréciation de l'élément déclencheur de comportements violents</i>	51
4.8	<i>Comportements adoptés</i>	53
4.9	<i>Scénario</i>	54
4.10	<i>Incident critique</i>	56
5	SYNTHESE	59
5.1	<i>Mise en perspective</i>	59
5.2	<i>Approfondissement des concepts en liens avec les éléments observés</i>	64

5.3	<i>Limite de la recherche</i>	68
6	Conclusion	71
6.1	<i>Rappels des grandes lignes de la démarche</i>	71
6.2	<i>Questionnements</i>	71
6.3	<i>Pistes d'action et stratégies éducatives</i>	72
6.4	<i>Conclusion</i>	76
7	Références bibliographiques	79
8	Annexes	83
•	<i>Annexe 1 : Présentation du sujet de mémoire à l'Orif</i>	83
•	<i>Annexe 2 : Tableau de dimensions, variables et indicateurs</i>	85
•	<i>Annexe 3 : Grille d'entretien</i>	90
•	<i>Annexe 4 : Grille d'analyse (exemple avec Hamed et Gaspard)</i>	94

1

INTRODUCTION

1 INTRODUCTION

1.1 Constat de départ

Accueillir et accompagner des jeunes en difficulté dans des institutions éducatives génère des situations où l'intérêt individuel et les contraintes institutionnelles se télescopent, produisant parfois en retour de la violence. J'ai décidé de centrer ma recherche sur les représentations comme étant des guides pour l'action. J'ai entrepris de découvrir, de pénétrer dans l'univers des adolescents institutionnalisés en lien avec le recours à la violence.

1.2 La thématique

L'être humain est animé d'une violence fondamentale. Cette violence, selon les circonstances, s'exprime dans des formes et surtout des usages qui peuvent être constructifs ou destructeurs. Il n'existe donc pas d'institution sans agressivité, ni violence. Etant donné qu'en règle générale, les institutions regroupent un grand nombre d'adolescents présentant des difficultés de comportement, on peut s'attendre à de fréquents passages à l'acte. J'imagine que peut-être ces débordements agressifs peuvent être une réaction à un cadre différent de celui qu'ils connaissaient dans leur milieu familial.

Associer « institution » et « violence » peut paraître paradoxal. La violence serait la manifestation du mal alors que l'institution a une visée bénéfique. Mais « *on dit d'un fleuve qu'il est violent parce qu'il emporte tout sur son passage, mais nul ne taxe de violence les rives qui l'enserrent*¹ » (BRECHT 2009). Cette citation me permet d'envisager la situation d'un regard neuf. En réalité, je me demande si le contexte institutionnel en lui-même peut engendrer certains comportements de violence.

La vie en collectivité n'est apparemment pas si simple à vivre, que ce soit au travail, en famille ou au sein de tout autre groupe. Cela implique d'être capable de maîtriser ses frustrations, de tenir compte de l'autre. Le quotidien en institution peut-il être vécu comme une agression par les adolescents, malgré les efforts menés par l'équipe institutionnelle pour combler leurs besoins ? A la suite de cette réflexion, et pour répondre à ces questionnements, c'est ainsi que je formule ma **question de recherche** :

« Quelle est le lien entre les représentations des adolescents sur la vie en institution et l'adoption de comportements violents à l'égard de celle-ci ? »
(L'exemple des jeunes vivant au Centre Orif)

Pour répondre à cette question, j'ai choisi de donner la parole aux jeunes, qui me semblent les mieux placés pour répondre à mes interrogations. Il s'agit de vérifier si la violence exprimée par certains adolescents accueillis dans des foyers est en lien direct avec le cadre et les contraintes imposées par l'institution. Il paraît évident que les causes de ces tensions sont multiples et ne peuvent en aucun cas être imputées uniquement à la prise en charge institutionnelle.

¹ BRECHT B cité sur [http://www.serpsy.org/piste_recherche/violence\(s\)/nelly1.html](http://www.serpsy.org/piste_recherche/violence(s)/nelly1.html), consulté le 2.09.09

1.3 Motivation

Les motivations qui m'ont poussé à traiter cette thématique sont multiples. Elles sont nées grâce aux diverses expériences vécues tout au long de mes stages² de formation. Je me demandais si certaines réactions n'étaient pas une manière pour des usagers de montrer l'opposition à cette nouvelle vie à laquelle ils ne souhaitent pas forcément adhérer.

Pendant l'un de mes stages de formation, un acte de violence d'un jeune sur deux éducatrices s'est produit. Cette situation a bouleversé ces deux femmes et l'organisation de l'institution pendant quelques jours. J'ai souhaité poser une réflexion sur la violence des adolescents en institution et étudier ce qui peut être en jeu entre « institution et adolescents ». Ces événements m'ont poussé à m'interroger sur le fonctionnement interne d'une institution et clarifier mon rôle institutionnel.

Développer une thématique touchant l'adolescence me tenait à cœur car j'ai beaucoup aimé travaillé avec cette population, souhaitant approfondir mes connaissances dans ce domaine. Plusieurs recherches ont déjà été élaborées à ce sujet, il me fallait trouver une problématique originale. Elle s'est construite en fonction de mon désir de donner la parole aux jeunes.

1.4 Objectifs de recherche

A travers ce Travail de Bachelor je souhaiterais atteindre les objectifs suivants :

- Acquérir les connaissances liées aux différents aspects de la vie en institution accueillant des adolescents en éclaircissant la dimension collective, l'éloignement familial, les relations avec les éducateurs afin de mieux comprendre leur vécu.
- Exercer une vue d'ensemble des représentations des jeunes accueillis, de la violence et du sens qu'ils donnent à des comportements qui peuvent être caractérisés comme violents (buts, effets attendus) à l'égard du cadre institutionnel ;
- Recueillir leurs représentations de leur entrée en institution (motifs, responsabilités, etc.). Actuellement on admet qu'elles déterminent les comportements. Le but étant de les accueillir pour obtenir le sens qu'ils donnent à leurs comportements violents par rapport à la vie en institution.
- Identifier les aspects du quotidien en institution perçus comme des agressions et des possibles déclencheurs de comportements violents.
- Recueillir les stratégies des jeunes (fugue, automutilation, agression physique ou verbale, repli, négociation, etc) mis en place pour faire face à cette agression perçue.
- Ressortir des stratégies pour faire face au cadre afin de prévenir leurs propres recours à la violence (accepter le cadre et non s'adapter).

² Stage probatoire à la Fondation FRSA (Fondation Romande Sourds et Aveugles) au Centre des Marmettes à Monthey et 1^{er} formation pratique au Centre Orif (Organisation romande pour l'intégration et la formation) de Sion.

2

CONCEPTS THEORIQUES

2 CONCEPTS THEORIQUES

Afin de comprendre le quotidien en institution et les phénomènes de violence, il me faut développer l'aspect théorique de ma question de recherche en définissant les différents concepts qui la composent.

2.1 L'institution en général

Je commence par prendre comme base, les repères théoriques qui permettent de lire l'institution. Dans son ouvrage BAYLE (2000) cite les écrits de VANDER BORGHT qui regroupe deux aspects à bien distinguer : « *L'institution est définie à la fois comme < action d'instituer > c'est-à-dire l'ensemble des formes et structures sociales telles qu'elles sont établies par la loi, la coutume ou le droit public ; et dans un deuxième sens, < action d'instruire et de former par l'éducation > et par extension seront appelés < Institution >, les édifices ou bâtiments dans lesquels cette action est produite. Cette définition concerne donc à la fois ce qui relève du < cadre > et ce qui relève du < processus > ».*³

L'une des caractéristique de l'institution est son caractère contraignant : « [...] elle exerce une autorité sur ses membres et limite leur liberté, tout en résistant aux pressions externes : elle est toutefois soumise à des règles, qui limitent la contrainte tout en la légitimant.⁴ »

2.2 L'institution éducative

« *L'institution spécialisée est celle qui, grâce à une organisation et des structures appropriées, est en mesure d'offrir aux personnes handicapées, inadaptées ou placées par mesure éducative, une éducation, une instruction, une formation professionnelle ou une occupation adaptées à leur état, et, au besoin, de les héberger.*⁵ » Ces institutions contribuent par l'éducation à développer les compétences des usagers afin qu'ils puissent affronter leur vie personnelle et sociale. Elles répondent à un mandat d'un service placeur. Il peut s'agir d'un placement pénal, civil ou administratif.

Afin d'aider l'être humain à se construire, l'institution éducative qu'on appelle aussi « foyer » ou « centre » met en place une vie quotidienne partagée, un cadre de vie institutionnelle (budget, locaux adaptés, projet institutionnel, règlement intérieur, etc.) et un cadre de prise en compte des problématiques des usagers (projet individuel, mobilisation de leur entourage, accès au droit commun, équipe pluridisciplinaire, etc.)

Dans les prochaines chapitres, je m'intéresserai aux éléments qui composent l'institution éducative : le cadre institutionnel et ses règles, le rôle et les tâches des éducateurs, les usagers, ici les adolescents.

³ PAIN J, *Placés vous avez dit ? : Méthodes actives et pratique institutionnelle en maison d'enfants* / GRAPI (Groupe de Recherche et d'Action en Pédagogie Institutionnelle), éd. Matrice, Vigneux, 1987, p.46.

⁴ BAYLE A, *Mission d'insertion des établissements scolaires : la politique éducative d'insertion du système éducatif*, éd. L'Harmattan, Paris, 2000, p.102

⁵ Art. 2a de la Loi française d'aide aux institutions spécialisées pour personnes handicapées ou inadaptées

2.2.1 Le cadre institutionnel

La vie en collectivité en institution nécessite qu'elle fixe un cadre institutionnel qui détermine les règles de vie à respecter par tous les jeunes.

Selon la définition que j'ai retenue, le cadre institutionnel est : « [...] l'ensemble des mesures et prescriptions qui établissent des limites aux comportements, de même qu'il consiste en la matrice sensée favoriser l'élaboration psychique ou l'articulation au champ social »⁶ Ce cadre est « [...] l'ensemble des règles institutionnelles qui valent pour tous, à la façon de l'énonciation explicite d'un règlement. »⁷ Sur la base de cette définition, je relève que le cadre définit les règles de vie qui doivent être partagées par tous les jeunes afin de vivre au mieux en collectivité. Elles permettent également de savoir vivre en société et de distinguer ce qui est autorisé et interdit dans un lieu donné. De ce fait, le cadre se définit à la fois positivement (ensemble de droits) et négativement (énoncé des interdits). Par exemple, l'adolescent a droit à la sécurité, à la protection mais la violence, le vol sont interdits. Avoir le droit de vivre en institution s'accompagne du devoir de respecter le règlement.

En outre, le cadre institutionnel est un outil indispensable. Il permet de structurer et contenir⁸ :

1. structure en fixant les limites d'une fonction, d'un rôle, d'un service, d'une place, et en nommant les buts et les objectifs liés à la fonction ;
2. contient en posant les règles et les lois (écrites ou orales) ainsi que les droits et les devoirs des uns et des autres.

Le cadre institutionnel permet également d'instaurer un fonctionnement éducateur-usager dans une relation et une différence. Il fournit aux éducateurs une sécurité suffisante sur leur rôle professionnel et leur statut. Par un système de règles, il permet d'éviter des débordements dommageables et offre aux usagers sécurité et stabilité.

En résumé, le cadre institutionnel dans le travail social est formalisé. Il définit la marge de manœuvre des différents acteurs, ce à quoi chacun est en droit d'attendre. Il y a donc en cela quelque chose de contraignant mais également sécurisant.

2.2.2 Vie en institution et vie en famille

Mes réflexions concernent avant tout les adolescents, compte tenu de mon sujet mais pourrait s'appliquer aussi à d'autres populations. Je vais maintenant m'attarder sur le placement institutionnel et ses enjeux.

Il peut permettre en premier lieu à chacun (usager, famille) de prendre du recul. Cependant, l'entrée en institution met le jeune dans une problématique de loyauté avec sa famille. Il s'agira pour lui de résister à cette situation de double lien et à la souffrance qu'elle peut générer. Certains dressent un mur entre réalité familiale et réalité institutionnelle ce qui empêche les informations de circuler des deux côtés. Dans d'autres cas, lorsque l'adolescent est lui-même à l'origine de la demande, l'éloignement fait naître chez lui l'illusion que le changement va améliorer les choses. Mais lorsque la réalité s'installe et qu'elle ne le

⁶ CHAPEROT C, PISANI C et al. *Réflexion sur le cadre thérapeutique et l'institution : médiatisation et caractère partiel*, L'évolution psychiatrique, No 4, Volume 68, 2003, p.501.

⁷ Ibid. p.503

⁸ Mémoire DEEJE 2002 de VIO, *Panser l'institution. Des outils pour l'accueil du jeune enfant*, <http://www.passerelles-eje.info/>, consulté le 01.12.09.

satisfait pas, sa décision devient coûteuse en culpabilité et en désillusion. « *Le jeune ne peut alors avoir d'autres solutions que de faire savoir de manière très démonstrative qu'il ne peut se satisfaire de la situation* »⁹

Il existe des différences¹⁰ significatives entre la vie en institution ou en famille. En famille, il est possible d'avoir un animal, d'amener des amis ou de faire la fête, de grignoter, d'avoir des horaires plus souples ou au contraire plus rigides, selon l'éducation, pour regarder la télévision, sortir, se lever et se coucher. Il est à priori plus facile de négocier ce que l'on souhaite obtenir, entreprendre.

2.2.3 Les règles

Dans son ouvrage, DENANCIER (2000)¹¹ rappelle que l'institution crée la référence, le code, la loi qui délimite l'interdit et le permis. Elle doit mettre fin aux conflits mais à la fois les exprimer, pour qu'ils soient considérés comme naturels. En effet, le conflit peut avoir une connotation constructive quand il exprime une opposition, un désaccord entre deux parties, sans passer à la violence.

Pour REYNAUD (1997) « *la règle n'est autre qu'une contrainte réfléchie, pensée et négociée par les acteurs engagés dans les interactions sociales, dotée d'une certaine inertie et canalisant les actions de manière à assurer une action collective ou un ordre social.* »¹² Les règles permettent de définir les limites et les caractéristiques d'un groupe. Par là, elles deviennent une ressource pour mobiliser le groupe pour qu'il entreprenne une action collective.

Or, il existe différents degrés d'adhésion dans la règle. Certaines paraissent profondément ancrées dans notre conviction et nous les pratiquons sans même les remarquer tandis que d'autres peuvent prêter à discussion ou être accomplies à contre-cœur.

Ce système de règles est lié au projet qui anime le groupe. Une fois mis en place, ces règles exercent une contrainte bien réelle sur le comportement des acteurs. « *Les règles sont propres à la vie sociale, mais elles sont d'origine collective, elles tirent leur caractère contraignant du fait qu'elles sont les conditions d'une collectivité* »¹³.

En effet, le fonctionnement en institution est réglementé et fait de régularités. Les règles sont édictées, affichées et souvent strictes ; la négociation est plus difficile à établir ; le groupe génère des contraintes auxquelles il est difficile de déroger. La personne accueillie, respectivement membre du groupe, n'a pas le pouvoir, directement ou indirectement, de transformer les règles. Mais cela ne veut pas non plus dire qu'un règlement doit rester immuable, cela signifie seulement que son évolution est l'affaire d'une réflexion collective ou de négociation avec l'institution qui instaure la règle et qui a le mandat d'appliquer la réaction sociale en cas de transgression. On appelle négociation « *tout échange où les partenaires cherchent à modifier les termes de l'échange, toute relation où les acteurs remettent en cause les règles et leurs relations* »¹⁴ Elle couvre donc une gamme extrêmement large de situations sociales.

⁹ BATIFOULIER F, TOUYA N, *Refonder les internats spécialisés*, éd. Dunod, Paris, 2008, p.172.

¹⁰ LE GOFF Y, *Le quotidien en internat*, éd. Vuibert, Paris, 2007, p.75

¹¹ DENANCIER (J), *Evaluer et prévenir la violence dans les établissements sociaux*, Paris, éd. Dunod, 2000.

¹² REYNAUD J-D, *Les règles du jeu, l'action collective et la régulation sociale*, éd. Collin, 1997.

¹³ Ibid, p.96

¹⁴ REYNAUD J-D, *Le conflit, la négociation et la règle*, Octarès (2e éd.), 1999, p. 15.

Distinction valeurs - règles - normes - cadre

Selon le dictionnaire de sociologie¹⁵, les valeurs sont des principes idéaux. Elles permettent de distinguer ce qui est « bien » de ce qui est « mal ». Elles se matérialisent en normes qui déterminent nos comportements d'une part parce qu'elles sont intériorisées et d'autres part parce qu'elles appellent en cas de transgression une réaction sociale dont le but est de cesser le comportement indésirable. Notamment, les valeurs d'autonomie et respect peuvent se traduire entre autres en une norme autour de l'hygiène, soit l'attente sociale qu'à partir d'un certain âge une personne se douche à des intervalles réguliers par elle-même.

Les normes édictent ce qui est attendu et leur transgression suscite a priori une réaction sociale qui peut être de deux types (OGIEN¹⁶ et BECKER¹⁷) :

1. Les normes implicites sont non formalisées ni écrites à quelque part, elles font l'objet d'une appréciation personnelle. Elles deviennent perceptibles au travers de la réaction d'un tiers, soit lorsque ce dernier observe un comportement donné, l'identifie comme une transgression et adopte un comportement pour signifier la transgression. Par exemple, je ne me douche pas certains me feront une remarque désobligeante marquant ainsi la transgression de la norme alors que d'autres ne réagissent pas.
2. Les normes explicites ou formalisées sont inscrites dans un règlement (institutionnel) ou un cadre légal (code de la route, etc.) Il s'agit alors de règles qui comportent une dimension contraignante, car la sanction en cas de non respect est également prévue. Par exemple dans un cadre institutionnel, il est prévu que les jeunes se douchent, s'ils n'adoptent pas ce comportement, cette transgression est relevée et notée.

Quant au cadre, il renvoie à l'organisation institutionnelle, soit:

- La mission attribuée à l'institution par exemple de favoriser le développement de l'autonomie des jeunes accueillis.
- L'infrastructure, la localisation et l'organisation mise en place pour atteindre les objectifs institutionnels, soit le projet pédagogique, les sanctions, le rôle des éducateurs.

2.2.4 La vie en collectivité et le rassemblement de problématiques

En regroupant des usagers ayant des problématiques similaires nécessitant une aide adaptée, se forment au sein de l'institution des groupes imposés de plus petites tailles auxquels s'adjoint l'équipe éducative qui en assure l'encadrement au quotidien. L'adolescent doit prendre en compte le groupe tel qu'il est et vivre avec chaque personne qui le compose.

La vie en collectivité n'est pas si simple à supporter que ce soit au travail, à l'école ou en famille. Elle suppose une coopération de tous les instants, l'acceptation dans un bon esprit, de toutes les contraintes inhérentes à la vie de groupe. Dans leur ouvrage, CAPUL et LEMAY (2008) citent les conditions que le groupe de vie doit remplir afin qu'il se maintienne de façon cohérente : « *Les membres doivent avoir un certain désir de participer à une vie*

¹⁵ COUET J.F DAVIE A, *Dictionnaire de l'essentiel en sociologie*, éd. Liris. Quatrième éditions, Paris, 2004, p.42

¹⁶ OGIEN A, *Sociologie de la déviance*, éd. Colin, Paris 1999.

¹⁷ BECKER H.S, *Outsiders : études de sociologie de la déviance*, A.-M. Métailié, Paris, 1985.

collective, il faut établir des relations d'échanges entre eux, ils doivent se définir des buts communs, ils doivent aboutir à un minimum de cohésion sous peine d'éclatement ou de tensions insupportables»¹⁸

Pas évident lorsque les membres du groupe n'ont pas choisi d'en faire partie et ne se sont pas choisis entre eux. Ce qui les réunit ce sont les problèmes scolaires, sociaux ou de comportements qu'ils ont en commun. Ainsi ce qui peut se mettre en place au sein d'un tel groupe sont des sentiments de grande frustration, de désillusion, de souffrance. Il est donc nécessaire de donner sens « *au vivre ensemble* » qui se développe au sein d'un foyer. Il s'agit de transformer les raisons qui font que les personnes se retrouvent à vivre en institution en générant des projets, des activités. Par exemple, sortir des murs institutionnels permet la mise en place d'un cadre favorable et d'engager le groupe dans une dynamique positive.

En lien avec le développement social de l'adolescent, le groupe est une notion importante. Il est un lieu de socialisation. La vie en collectivité permet de faire l'apprentissage de la vie en commun (accepter les différences, négocier ses demandes, créer des liens, etc). Le groupe permet la prise de responsabilité, l'écoute mutuelle. Il permet également d'échapper à la solitude. Le jeune peut se sentir accepté ou rejeté par sa manière d'être et de faire.

L'appartenance à un groupe peut à contrario pousser à adopter certains comportements (stéréotypes, imitation, adoption spontanée de standard de conduite...) Tout comme la pression de la conformité, la présence d'un agitateur influence les comportements. Un jeune se comporte différemment quand il se trouve au sein d'un groupe ou en situation individuelle avec un éducateur.

Il existe 4 facteurs¹⁹ influençant les interactions entre les membres du groupe :

- « Le groupe influence le groupe »

Certaines combinaisons de problématiques et la taille du groupe peuvent être des éléments perturbateurs.

- « les membres du groupe influencent le groupe »

Il s'agit de certaines caractéristiques en tant que telles : l'âge, la personnalité, le statut du leader, du bouc-émissaire.

- « l'éducateur influence le groupe »

Les attitudes de l'animateur en charge du groupe influencent le climat du groupe. Sont à prendre en compte la notion d'autorité, les attitudes pour faciliter les interactions, etc.

- « le contexte institutionnel influence le groupe »

Les raisons de regroupement, la perception de l'extérieur, les jeunes qui n'ont pas envie d'être là, la loyauté vis-à-vis de la famille, la qualité du lieu de vie sont des facteurs qui influencent également le groupe.

¹⁸ CAPUL & LEMAY cité dans *Refonder les internats spécialisés*, sous la direction de BATIFOULIER & TOUYA, éd. Dunod, Paris, 2008, p.139

¹⁹ CAPUL & LEMAY, *De l'éducation spécialisée*, éd. Erès, 2003, p.161.

2.2.5 Le respect de l'intimité du jeune

L'institution, en tant que lieu de vie, doit concilier deux logiques : vie privée du jeune et vie collective ; deux logiques souvent contradictoires de premier abord mais nécessaires à préserver l'une et l'autre.

L'intimité est ici entendue comme « *un espace-temps personnel permettant au sujet de percevoir son intégrité psychique et corporelle, de pouvoir délibérer en son for intérieur « librement » en dehors de tout rapport d'emprise²⁰.* » L'intimité c'est un rapport à soi, c'est de pouvoir se séparer psychiquement des autres. C'est s'isoler psychiquement, spatialement et temporellement pour se recentrer sur soi-même, sur ses rêves, se questionner, ressentir des émotions, etc. C'est un passage fondamental pour s'affirmer comme un être unique.

Donner la possibilité aux adolescents d'avoir une intimité est un des enjeux de l'institution éducative. « [...] elle permet que l'internat, aussi préfabriqué soit-il devienne « authentiquement » son lieu de vie, un lieu à partir duquel il puisse définir « son » territoire.²¹ » Cette intimité peut s'exprimer de diverses manières : se retirer dans sa chambre, dans la salle de bains, personnaliser sa chambre, s'isoler avec un ou plusieurs amis, prendre soin de soi, etc. Ce n'est qu'ainsi que l'adolescent pourra s'adapter à ce nouvel espace, en s'impliquant de telle manière qu'il puisse se sentir suffisamment bien.

2.2.6 Présence des éducateurs

En arrivant dans l'institution éducative, l'adolescent doit composer avec ceux qui ont la légitimité de s'occuper de lui et de l'ensemble du « cadre » le concernant : les éducateurs, les maîtres socio-professionnels, etc. Le personnel éducatif a la responsabilité de poser le cadre, de le rappeler et le faire respecter. Il sera présent dès le matin à son lever, pendant les repas, au soutien scolaire, aux activités et au coucher, ainsi de suite et pendant toute la semaine sauf les week-ends en ce qui concerne le Centre ORIF.

Comme le souligne LEMAY (1968)²², Dans le cadre d'une institution éducative, l'adolescent est amené à accepter que l'éducateur assume certaines fonctions parentales (ex : suivi médical et psychologique, argent de poche, habillements, loisirs). Ainsi comme les parents, l'éducateur devient une cible privilégiée des conduites agressives car il cumule une fonction qui peut être à la fois aimable et haïssable. En effet, il est considéré par la majorité des adolescents comme un personnage envers lequel ils éprouvent de la méfiance en même temps que de la sympathie. Cette attitude peut relever de trois causes :

- L'éducateur est considéré comme l'agent responsable de la séparation de la famille. Il demeure pendant quelque temps la source principale de l'injustice ressentie ;
- Il représente l'autorité devant laquelle l'adolescent a tout naturellement tendance à s'opposer ;
- Il peut constituer un élément gênant, parce qu'il s'agit d'un personnage amical. Ceci peut paraître paradoxal mais l'éducateur accepte ou essaie d'accepter l'adolescent comme il est et cette acceptation peut le troubler (conflit de loyauté).

²⁰ CAPUL & LEMAY, *De l'éducation spécialisée*, éd. Erès, 2003, p.67

²¹ Ibid, p.67.

²² Ibid, p.54.

La conception de l'éducateur sur la discipline et la liberté conditionne également fortement l'atmosphère de son groupe. Les études de LEWIN (1939)²³ ont montré qu'un groupe qui reçoit une direction autoritaire imposant sans cesse ses points de vue charge fortement l'ambiance d'agressivité et d'hostilité.

L'adolescent n'aime pas un éducateur parce que celui-ci le laisse faire tout ce qu'il désire. Il l'aime parce qu'il sent au-dessus de lui une autorité ferme et juste, une image rassurante. Rien ne sert de vouloir s'imposer à tout prix car ceci accentue parmi les adolescents les sentiments de crainte et d'anxiété si fréquemment à la base des réactions d'agressivité. Un adulte sera accepté par les jeunes dès l'instant où il parviendra, par des actes concrets, à prouver la pertinence de sa présence et de son rôle au sein du groupe.²⁴

2.3 L'institution éducative pour l'adolescent placé

L'institution pour l'adolescent accueilli est avant tout un lieu de vie imposé. En effet, il a rarement le choix, il s'agira notamment d'une décision prise par un service placeur selon la situation. Lors du premier entretien, il est très rare que l'adolescent parle ; en effet il sait que ce qui le précède est son dossier : dossier écrit par un autre à son insu, mandaté pour ce faire, envoyé avant même la première rencontre. Comme si les dés étaient déjà jetés, l'adolescent n'a plus rien à dire.²⁵

L'adolescent doit désormais répondre à des attentes et respecter les limites fixées par le cadre institutionnel. Mais les règles qui le composent sont souvent mises à mal. En effet, la plupart des adolescents remettent en question ces règles, tentent de les transgresser ou refusent carrément toute forme d'autorité.

Il doit également faire face à une multitude d'exigences en arrivant dans l'institution. Je souhaiterais un peu plus m'attarder sur ce point car il est à mon avis important d'avoir conscience de ce qu'un adolescent vit au quotidien en arrivant en institution. Voici quelques exigences que mentionne LEMAY (1968).

Supporter les frustrations :

« La réunion, 24 heures sur 24, de sujets souvent difficiles, devant accepter un règlement et un programme qui ne peuvent pas tenir compte à tout moment de chaque individu, ne va pas sans créer des situations frustrantes, d'autant plus mal acceptées que le jeune a fréquemment le sentiment d'avoir été placé injustement en internat. »²⁶

Accepter la compétition :

« La majorité des internats pour jeunes inadaptés emploie très fréquemment des méthodes basées sur des principes de compétition et de rivalité alors que de tels jeunes supportent mal les frustrations issues de la lutte. »²⁷ Pour ce faire, le jeune doit être capable de maîtriser son agressivité.

²³ CAPUL & LEMAY, *De l'éducation spécialisée*, éd. Erès, p. 56

²⁴ Ibid. p.56

²⁵ HERMOUET N, *La parole des adolescents intéresse-t-elle encore quelqu'un en institution spécialisée ?*, Journal français de psychiatrie, 2001 (n°14), p. 39.

²⁶ CAPUL & LEMAY, *De l'éducation spécialisée*, éd. Erès, p.30

²⁷ Ibid. p.32

S'adapter à des situations nouvelles :

« Ces situation sont issues du comportement des autres, de la vie de groupe en général, du cadre d'existence qui est souvent bien différent de celui où il vivait auparavant. Le jeune inadapté a fréquemment beaucoup de mal à accepter d'emblée les modes de vie, les coutumes, de ce nouveau milieu, si opposé au sien. ²⁸ »

S'intégrer correctement sous la pression du groupe :

« Tous les obstacles cités révèlent combien peut être parfois lourde une vie en groupe pour de tels jeunes. Etre dans un groupe signifie de façon générale : accepter de ne pas être toujours le premier, renoncer à la possession exclusive de l'adulte, sacrifier ses propres désirs pour se plier aux exigences de la majorité, accepter de coopérer et de partager, apprendre à ne pas exploiter les autres, apprendre à ne pas profiter de la chance de dominer qu'un groupe plus ou moins organisé peut offrir, s'adapter à des situations nouvelles et enfin accepter des risques inhérents à la compétition. ²⁹ »

2.4 L'adolescence

Etymologiquement³⁰ le mot adolescent signifie « *en train de grandir* ». Cela renvoie à un processus et non un état. L'adolescence est un temps de passage, de transitions, de transformations entre l'enfance et l'âge adulte. On admet généralement que cette période commence aux alentours de 12 ans et se poursuit jusqu'à environ 18-20 ans, quand les principales transformations biologiques, psychologiques et sociales sont accomplies.

On perçoit généralement l'adolescence comme une période de crise et de turbulences au cours de laquelle de nombreux paramètres sont remaniés (changements corporels, image de soi, affirmation de son identité, attentes parentales, etc). L'adolescent doit en effet gérer au mieux ces changements. Lorsqu'il n'arrive pas à gérer cette crise intérieure, il va la projeter sur l'extérieur pour apaiser ses tensions.

Selon GANOAC'H et GOLDER³¹ (1997) cette période de crise est marquée par différentes tâches développementales concernant l'élaboration des rapports au corps, des rapports à autrui et enfin du rapport à soi. Ce terme fut ancré dans les années 30 par l'Association de l'Education Progressive. ³²

TYPE DE RAPPORT	ÉVÉNEMENT	AGE	TÂCHES
Rapports au corps	Puberté	10 à 14-15 ans	Adopter une identité de genre - Construire une image corporelle sexuée - S'engager progressivement dans l'intimité sexuelle
Rapports à autrui	Vie sociale	12 à 17-18 ans	Se défaire des liens de la dépendance avec les parents

²⁸ Ibid. p.38

²⁹ Ibid, p.38

³⁰ AUDETAT & VOIROL, *L'adolescent*, Psynergie – Neuchâtel, 1997. <http://www.psynergie.ch> consulté le 7.11.09.

³¹ Cité dans AUDETAT & VOIROL, *L'adolescent*, Psynergie – Neuchâtel, 1997, p.6. <http://www.psynergie.ch> consulté le 7.11.09.

³² Terme créé dans les années 30 par l'Association de l'Education Progressive. « Une tâche développementale est une tâche qui se manifeste au cours d'une certaine période de la vie de l'individu.

			- S'engager dans les relations de proximité avec les pairs
Rapports à soi	Identité	13 à 19 ans	Se situer et se structurer à travers des enjeux cruciaux : - les perspectives professionnelles - les relations interpersonnelles - le rapport à l'autre sexe - les valeurs et croyances - les plans de vie

En ce qui concerne la période de l'adolescence en institution, d'après mes recherches rien ne permet d'attester qu'elle diffère de celle de l'ordinaire. Par contre, les adolescents souhaitent apparemment plus rapidement être considérés comme des adultes. Ce phénomène peut s'expliquer par le contexte institutionnel qui favorise l'autonomie (ex : intégration en milieu ouvert à 17 ans)³³.

Dans cette recherche, le terme adolescent regroupe aussi des jeunes adultes. La distinction en fonction de l'âge diffère en fonction de la référence théorique. La limite peut être 18 comme 25 ans en fonction des critères utilisés. Celle-ci est très subjective à mon sens. Si nous prenons le critère de l'insertion dans le monde professionnel (apprentissage-école post-obligatoire), les jeunes du Centre Orif ne seraient plus des adolescents. Or, le niveau de maturité ne correspond pas forcément à celui d'un jeune adulte. Il n'y a pas un seul et unique processus d'adolescence et parce que chaque adolescent est un être unique, inscrit dans une histoire personnelle, on ne peut que donner des points de repères, pour mieux comprendre qui ils sont.

2.4.1 L'indépendance à l'adolescence

La tâche développementale qui consiste à trouver sa place dans la vie sociale s'oriente vers deux directions parfois contradictoires, à savoir conquérir son indépendance (par rapport à l'autorité) et constituer un nouveau groupe d'appartenance (c'est-à-dire reproduire un schéma de dépendance).

L'adolescent cherche à se construire en tant qu'adulte et « *l'autorité quelle qu'elle soit représente une atteinte à sa liberté* »³⁴ L'autorité parentale veille aux comportements et fréquentations. L'institution impose un règlement et contraint à un travail et un comportement régulier. « *Cette autorité est vécue comme pesante et généralement sa nécessité n'est pas bien comprise par l'adolescent. Il s'essaye alors à la contester de manière plus ou moins virulente.* »³⁵

2.4.2 Mal-être existentiel et prise de risques

Le paradoxe le plus courant à l'adolescence consiste à conquérir son indépendance (par rapport à l'autorité) mais également appartenir à un groupe. Tirailé entre le monde de l'enfance et celui des adultes, il ne sait pas encore comment canaliser ses pulsions agressives et sexuelles. Pour mieux voir où sont ses limites, il cherche à les dépasser par

³³ DENANCIER J, *Evaluer et prévenir la violence dans les établissements sociaux*, éd. Dunod, Paris, 2000.

³⁴ AUDETAT & VOIROL, *L'adolescent*, Psynergie – Neuchâtel, 1997, p.6 <http://www.psynergie.ch> consulté le 7.11.09.

³⁵ Ibid, p.6

des prises de risque excessives : fugues, transgressions de l'autorité, dépassements de la loi, etc. L'adolescent a besoin de se démarquer de son environnement familial pour exister par lui-même et utilise souvent le mode de l'opposition ou de la provocation.

2.4.3 Echec scolaire et violence

Réussir sur le plan scolaire renforce son estime de soi, laquelle est encore gratifiée par son entourage et contribue à l'organisation narcissique de l'enfant. Au contraire, un enfant qui échoue sur le plan scolaire est au prise avec une perte de son estime de soi. Une atteinte de l'image de soi se traduira par des sentiments de honte et de culpabilité de n'avoir pas pu répondre aux modèles sociaux. « *Les réactions possibles peuvent se traduire par des conduites de repli, de refus scolaire, d'agressivité, voire de violence exercée envers lui-même ou autrui. (...) L'échec scolaire l'expose à une véritable exclusion sociale qui va marquer son destin. Pour compenser, l'enfant peut trouver des modèles identificatoires « contre-sociaux », comme l'appartenance à une bande.*³⁶ » Ainsi, l'adolescent constamment en situation d'échec cherche à compenser son sentiment d'injustice par des attitudes déviantes. Une attitude agressive ou violente serait un moyen de valorisation et de construction d'un nouveau statut³⁷.

2.4.4 L'estime de soi à l'adolescence

A priori c'est pendant l'adolescence que l'estime de soi se consolide car c'est à ce moment de la vie que chaque individu doit trouver son identité. C'est durant cette période qu'ils ont besoin que les adultes les aident à consolider leur sentiment de fierté. « *Le jeune doit apprendre à se connaître (qualités, forces, difficultés, vulnérabilités) avant de se reconnaître (estime de soi) c'est-à-dire parvenir à bien juger ce qu'il découvre en lui*³⁸ ». Lorsqu'il est conscient de sa valeur personnelle, il lui est plus facile de s'affirmer en exprimant ses idées, ses opinions, ses besoins et désirs. Il devient alors capable de faire des choix personnels. Grâce à l'estime de soi, il arrivera plus facilement à prendre sa place dans un groupe et se faire respecter en s'opposant aux agressions verbales ou physiques à son égard.

2.4.5 La notion de responsabilité et d'irresponsabilité à l'adolescence³⁹

Les adolescents d'aujourd'hui évoluent dans une société de consommation et de satisfaction immédiate. Il s'avère donc plus difficile de leur transmettre des notions de patience, de tolérance à la frustration, de limites et d'interdits. « *Certains adolescents peuvent se sentir brimés et limités dans le cadre qu'essayent de mettre en place les éducateurs ou au contraire rechercher inlassablement des limites*⁴⁰ » (SAHUC, 2006). Les adolescents qui n'ont pas bénéficié d'un encadrement parental basé sur la notion de responsabilité et du respect des interdits peuvent se retrouver dans l'impossibilité de mesurer les conséquences de leurs actes.

³⁶ BERNARD M, *Maltraitements et violences*, Prise en charge du petit enfant, de l'adolescent, de l'adulte, de la personne âgée, éd Masson, Paris 2004, p. 47

³⁷ Ibid, p. 47

³⁸ DUCLOS G et al, *L'estime de soi des adolescents*, éd. Abrégée et rev. Collection de l'hôpital Sainte-Justine, 2002, Canada, p.10.

³⁹ SAHUC C, *L'adolescent et la violence*, éd. Eclairages, 2006, p. 49

⁴⁰ Ibid, p. 49

2.5 Définition : Violence – Agressivité - Agression

Au centre de cette recherche, se trouve la notion de violence que l'adolescent peut percevoir au sein d'une institution. Le terme violence recouvre plusieurs acceptations. Avant d'entrer dans la description et interprétation du phénomène de violence, nous allons successivement et succinctement revoir les définitions des notions assez proches avec lesquelles le terme violence tend à se confondre dans le langage commun. Il est difficile de traiter de tous les aspects de la violence qui est un thème assez vaste. J'ai donc dû opérer une sélection et utiliserai ces définitions et informations pour faciliter l'analyse des données.

2.5.1 L'agressivité

« *L'agressivité est fréquemment mise en parallèle avec la notion d'instinct de survie qui désigne une nécessité première d'assurer la survie et l'ensemble des actions sur l'environnement extérieur.*⁴¹ ». Définis également comme la « *tendance à attaquer* », l'agressivité est donc un instinct, une réaction à toute espèce de menace contre la survie ou intérêts vitaux, une réaction de défense. L'agressivité n'est donc pas forcément nuisible et ne peut être assimilée à la violence.

Nous avons recours à des actes agressifs parce que nous sommes sans cesse menacés par différents dangers⁴². Ils proviennent soit du monde extérieur c'est-à-dire ceux qui mettent en péril notre vie, notre intégrité corporelle, notre équilibre psychique, notre espace vital, soit du monde intérieur, moins prévisible et plus varié car en grande partie inconscient. Il y a bien sûr ceux qui menacent notre équilibre psychique et notre corps provoqué par la maladie, la souffrance, la douleur. Notre agressivité ne pouvant se déverser sur un agresseur bien identifiable, elle se déverse sur le monde extérieur, et c'est l'entourage qui en fait les frais. Celle-ci peut avoir d'autres causes comme une revendication ne pouvant être satisfaite parce qu'elle rencontre un interdit.

2.5.2 L'agression

L'agression est l'expression comportementale de l'agressivité, c'est-à-dire l'action d'attaquer. C'est un comportement observable et intentionnel. L'agression fait référence à « *tout comportement qui blesse ou porte préjudice à autrui*⁴³ » (BUSS, 1961) Une conduite d'agression présume donc la présence d'un agresseur et d'une victime, d'où l'idée de traumatisme.

L'agression se définit selon le regard porté par la personne qui subit le coup violent et qui le désigne comme tel. Il n'existe pas de règle absolue pour définir les agressions sauf pour ceux jugés socialement comme suffisamment graves pour figurer dans le code pénal.

2.5.3 La violence

La violence est un concept à la fois abstrait et subjectif car c'est en fonction de nos représentations qu'il se définit. La violence englobe tous les actes susceptibles d'engendrer un dommage direct ou indirect à autrui et jugés contraires aux normes en vigueur. Elle ne

⁴¹ Ibid, p.16

⁴² MESSY J, *Pourquoi la violence ?*, éd Désir Payot, 2004, p.41.

⁴³ Cité dans l'ouvrage de SAHUC C, *L'adolescent et la violence*, Ed. StudyParents, 2006, p.17.

peut pas se définir par le simple cadre légal ou par les règles. Elle est appréhendée en fonction des normes qui peuvent être institutionnelles, juridiques ou sociales.

Etymologiquement, le mot « violence » vient du terme latin *vis* qui signifie *force, vigueur, puissance*. Au cœur de la violence se trouve la notion d'abus de force et les comportements désignés comme tels relèvent d'une dimension culturelle.

MELLON et SEMELIN (1994) définissent la violence comme « *toute atteinte à la vie et à l'intégrité physique des êtres humains, dès lors qu'une telle atteinte n'est pas imputable à la fatalité ou au hasard, mais qu'une responsabilité humaine y est engagée* ⁴⁴ ». Outre l'atteinte physique, il peut également y avoir l'atteinte au niveau psychologique. L'acte violent exprime une agressivité destructrice.

Les situations de violence sont de natures complexes (en groupe, individuelle, ciblée ou non...), les atteintes peuvent être plurielles (physiques, psychiques) et les moyens utilisés sont divers (armes, insultes,...)

L'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2002) définit la violence comme « *l'usage délibéré ou la menace d'usage délibéré de la force physique ou de la puissance contre soi-même, contre une autre personne ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque fort d'entraîner un traumatisme, un décès, un dommage moral, un mal développement ou une carence.* ⁴⁵ ». Cette définition met l'accent sur l'intentionnalité.

2.5.4 Les facteurs déterminants

Les traits de la personnalité peuvent pousser un individu à adopter des comportements violents. Ils sont liés à l'absence de peur face à la sanction encourue et à l'absence ou quasi-absence de culpabilité. L'individu croit pouvoir contrôler les événements et leurs conséquences. Le comportement violent peut également provenir d'un facteur situationnel. Il est ici une réponse (proportionnelle, supérieure ou inférieure) à une provocation verbale (insultes, menaces, dénigrement, ...) ou physique (gestes, coups, ...). Le comportement violent est encore plus fort si la personne ridiculise ou humilie devant autrui.

2.6 Typologie de la violence

2.6.1 Classification de ZILLMAN (1978)

Diverses classifications de la violence et de l'agressivité ont été élaborées. Pour ce travail de recherche, celle de ZILLMAN⁴⁶ me semble la plus pertinente. Selon cette classification, la violence peut être :

- **motivée par une condition désagréable** : la violence a pour objectif de réduire ou d'échapper à une condition d'inconfort (colère...)
- **motivée par un facteur extérieur** : la violence constitue un moyen d'atteindre un autre but
- **expressive** : témoigne d'une volonté de s'exprimer par la violence

⁴⁴ MELLON & SEMELIN, *La non-violence*, PUF, 1^{er} éd, 1994, p.12.

⁴⁵ OMS, *Rapport mondial sur la violence et la santé : résumé*
http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/a76808_fre.pdf consulté le 8.01.10

⁴⁶ Ibid

FESBACH⁴⁷ (1997) affirme qu'infliger une blessure n'est pas le but réel des agressions hostiles ou motivées par un facteur extérieur, mais plutôt que la production d'une douleur chez autrui sert à restaurer l'estime de soi et son sens du pouvoir.

Une enquête réalisée aux Etats-Unis (BLUMENTHAL, 1972) montre que l'usage de la violence peut être largement admis à des fins de contrôle social, dont les plus importantes sont la justice au nom de la réciprocité, c'est-à-dire répondre à la violence par une violence méritée, et la défense de soi (légitimité).

2.6.2 Nature des actes

La violence a plusieurs visages, contenus dans quatre dimensions⁴⁸ :

- **Physique** : coups, blessures, gestes provocants ou menaçants, utilisation d'une arme, dégradations diverses,...
- **Verbale** : insultes, injures, souhaits exprimés d'agression ou de mort, chantage, critiques ouvertes à tonalité malveillante,...
- **Psychologique** : harcèlement, manipulation, humiliation,...
- **Sexuelle** : attouchement, viol, ...

2.6.3 Violence institutionnelle et violence symbolique

TOMKEWICZ (1991) propose une définition de la violence institutionnelle qui englobe les violences entre pairs, soit « *toute violence commise dans ou par une institution, ou toute absence d'action, qui cause à l'enfant une souffrance physique ou psychologique inutile et/ou qui entrave son évolution ultérieure*⁴⁹ »

Le placement, la séparation constitue déjà une violence. L'entrée dans une collectivité amène à la perte d'une singularité afin d'adopter les règles collectives. Même si la violence est inhérente à l'institution, on peut apporter des moyens de l'adoucir.

Il peut également s'agir de la négligence, de la violence réelle en passant par la vexation, l'oubli voire la négation des capacités réelles de l'usager, pratiqué par les pairs ou un membre du personnel de l'institution. Les conditions de travail (manque de locaux adéquats pour travailler, manque d'intimité pour les adolescents, absence de formation) peuvent déclencher des tensions entre les usagers et les professionnels. GOFFMANN (1968) parle des « *institutions totalitaires* »⁵⁰ qui se ferment de l'extérieur et où se trouvent promiscuité, règlements qui s'immiscent jusque dans l'intimité. Il rajoute « *dans l'institution, il y a celui qui décide et celui qui subit*.⁵¹ » L'adolescent se voit peut-être sans possibilité d'initiative personnelle.

Ce n'est pas la violence extrême qui m'intéresse dans cette recherche. Je centre ma réflexion ici sur un autre type de violence institutionnelle que je décrirai par le simple fait d'institutionnaliser des usagers pour leur bien. Ainsi dans son essence même, l'institution est

⁴⁷ Revue EVOLUTIONS psychomotrices - Vol. 9 - n° 37 – 1997 <http://www.psychomotricite.com/ffp/evo-pdf/corraze37.pdf> consulté le 10.01.10

⁴⁸ Ibid, p.23

⁴⁹ TOMKEWICZ et VIVET, *Aimer mal, châtier bien* : enquêtes sur les violences dans des institutions pour enfants et adolescents, 1991, p.310

⁵⁰ GOFFMANN E, *Asiles, Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Les éditions de Minuit, 1968, p. 41

⁵¹ Ibid

violente. Nous pouvons alors nous demander si la violence des jeunes est parfois une contre-violence au contexte institutionnel, celui-ci même qui établit des projets, des règles et sanctionne, tout ce qu'ils n'avaient jamais connu auparavant. Le point de vue de TOMKIEWICZ et VIVET (1991) me semble intéressant : « *Toutes les institutions, mêmes les meilleures, engendrent de la violence, dans la mesure où le mode de vie y est, par définition marginal et artificiel* ⁵² ». En effet, la vie institutionnelle comporte un aspect forcément destructurant pour le jeune et son entourage.

On entend également parler de violence symbolique légitime ou éducative. Celle-ci fait référence à « *tout pouvoir qui parvient à imposer des significations (des croyances) et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de forces* ⁵³ ». Selon BOURDIEU (1970), la violence des adolescents, qu'on pourrait croire en rupture avec l'ordre social, et en particulier avec l'école, n'est que la reproduction conformiste des violences subies. Il ne légitime pas cette violence, elle n'est pour lui qu'un agent de la reproduction sociale. L'acte éducatif en lui-même est violent en dehors de toute expression physique. « *Il ne l'est pas seulement par l'entrée en institution mais par cette nécessité de faire franchir à l'autre le passage vers un état socialement plus élaboré* ⁵⁴. »

Pour préciser ce que j'entends par violence symbolique, voici un exemple où chacun se reconnaîtra. Rappelez-vous la frustration étant enfant lorsque l'enseignant ou nos parents nous « forçait » à effectuer nos devoirs d'école. Nous n'avions pas d'autres alternatives, l'adulte en face de nous avait le « pouvoir. » Bien sûr, c'était pour notre bien mais force est de constater que l'éducation est une violence symbolique, si je reprends l'expression de BOURDIEU et PASSERON ⁵⁵ (1970). Dans leur ouvrage, ils mettent en avant un processus, par lequel la violence symbolique permet l'institutionnalisation d'un pouvoir méconnu. « *Ce pouvoir, c'est le pouvoir de violence symbolique qui parvient à imposer des significations comme légitimes en dissimulant les rapports de forces qui le sous-tendent* ⁵⁶ ». La violence symbolique s'instaure par le biais de l'action pédagogique de tous les membres éduqués d'une formation sociale, mais également par toute institution légitime comme la télévision, les journaux, etc. La violence peut s'exprimer sous la forme de la contrainte physique ou de la contrainte morale.

2.7 Modèles théoriques de la violence

2.7.1 Approche psycho-sociale

Chaque courant a une conception différente de la violence. La psychologie sociale étudie la violence au sein des interactions et considère le comportement violent comme étant une réaction dépendante du contexte.

Pour BANDURA ⁵⁷ (1977), il peut s'agir d'un apprentissage par modélisation en observant des attitudes violentes. L'agression est facilitée par l'imitation, par la désinhibition des instincts agressifs, par le déclenchement d'actions agressives déjà structurées par le passé, et par

⁵² Ibid, p.13

⁵³ BOURDIEU P, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Droz, 1972, p.18.

⁵⁴ DENANCIER J, *Evaluer et prévenir la violence dans les établissements sociaux*, Paris, éd. Dunod, 2000.

⁵⁵ BOURDIEU & PASSERON, éd. De Minuit, *La Reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*, 1970, p. 261

⁵⁶ Ibid, p. 261

⁵⁷ BANDURA A, *Social learning theory*, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1977

l'augmentation générale de l'excitation. Cette approche implique que l'agression est un comportement appris, donc modifiable.

Pour KALMUS cité in WIDOM⁵⁸ (1989), être témoin de violence peut être un facteur de prédilection. NEWON⁵⁹ (1994) quant à elle, met en avant le rôle des médias qui permettraient à l'individu une meilleure tolérance de la violence par la visualisation de scènes violentes. Sur ce point là, les travaux d'ERON cité in MICHAUD⁶⁰ mettent en avant que la télévision ne suscite pas de la violence ; que c'est la vie réelle qui est violente et que les enfants déjà agressifs recherchent des spectacles agressifs. Il n'est pas facile d'établir dans quel sens s'opère la corrélation.

FRECHETTE & LE BLANC⁶¹ (1987) insistent davantage sur la mauvaise gestion de la frustration qui aboutit au passage à l'acte. BERKOWITZ⁶² (1989) oriente sa théorie sur les facteurs environnementaux. Il décrit divers éléments permettant le passage à l'acte. Selon lui, certaines cibles comme les femmes, les personnes ayant une position moindre dans la hiérarchie seraient plus vulnérables.

2.7.2 J-BERGERET – l'hypothèse d'un instinct violent fondamental

Telle que BERGERET⁶³ (1984) la définit, la violence est naturelle, innée et nécessaire à la survie de l'individu. Elle serait assimilable à la notion d'auto-conservation, soit de survie. Cette violence primitive ne vise pas au plaisir mais à la défense de soi. Dans cette optique, les actes de violence sont un moyen de défense en réponse à une menace de destruction de son être. C'est ce que nous illustrons actuellement par la légitime défense.

2.7.3 Approche cognitivo-comportementale⁶⁴ (Beck)

Pour expliquer la violence, il en va d'une prise de position parmi tous les courants intellectuels. La TCC (thérapie cognitivo-comportementale) essaie de décrypter dans les comportements violents les processus internes qui interviennent dans le passage du stimulus à la réponse comportementale violence. La violence traitée dans cette recherche s'apparente à l'agressivité de BECK (2002). Sa théorie est la plus en lien avec ma question de recherche et son tableau⁶⁵ m'a inspirée dans la formulation de mon hypothèse : « Les éléments de la vie en institution sont perçus par les adolescents comme menaçants et déclencheurs de comportements violents. »

⁵⁸ WIDOM C.-S, *Does violence beget violence ? A critical examination of the littérature*, Psychol. Bull, 1989, pp 3-28. p 106

⁵⁹ NEWSON E, *Video Violence and the Protection of Children*, Report of the Home Affairs Committee, London : HMSO, 1994

⁶⁰ MICHAUD Y, *La violence*, 6^e éd PUF, 2004, p.77.

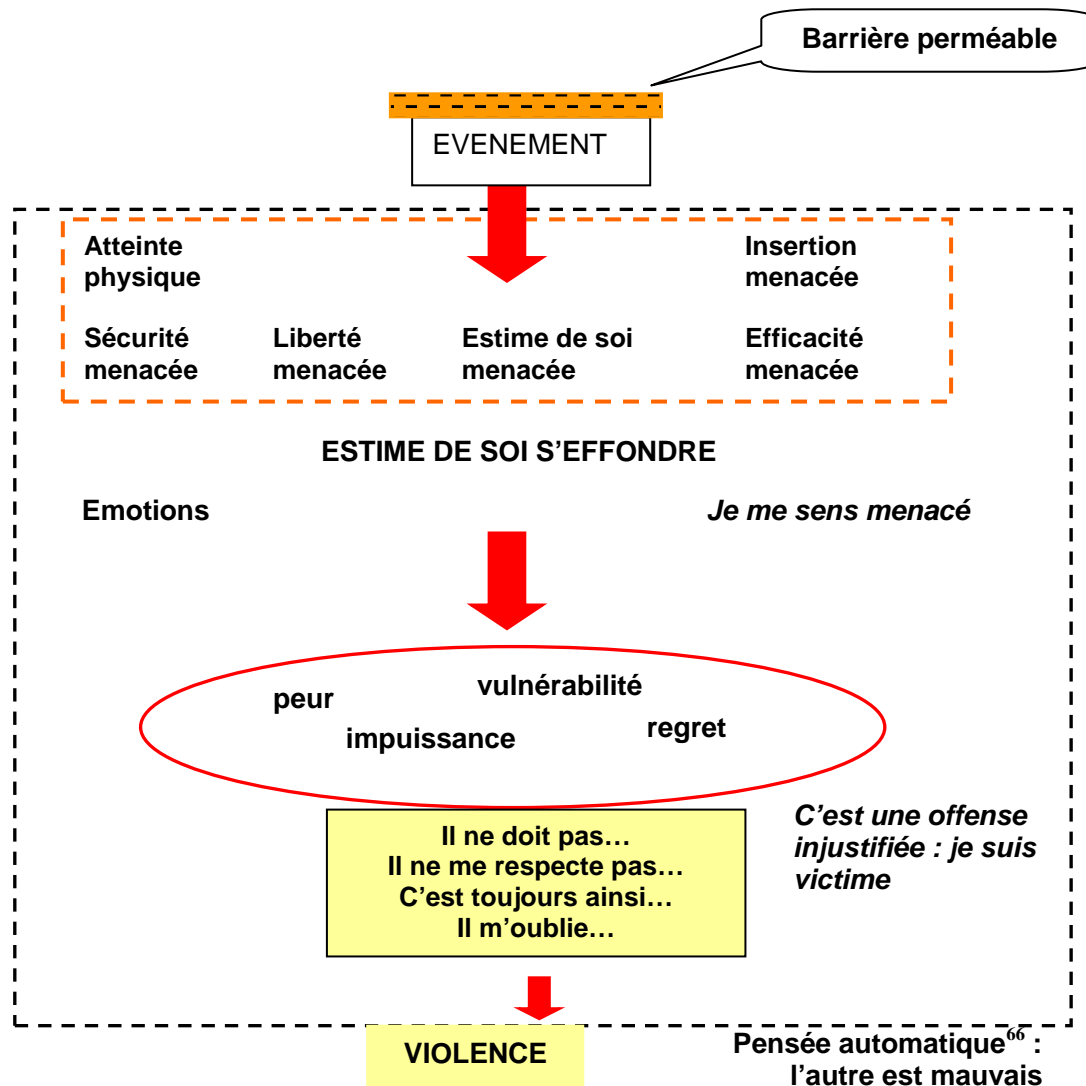
⁶¹ FRECHETTE & LE BLANC, *Délinquances et délinquants*, Chicoutimi, Gaëtan Morin, 1987.

⁶² BERKOWITZ L, *Frustration-agression hypothesis : examination and reformulation*, Psychol, Bull, 1989, pp. 59- 73, p. 106

⁶³ BERGERET J. *La violence fondamentale*, Paris, Dunod, 1984

⁶⁴ SIEBER &, HAYMONZ PANTILLON, *Violence chez les jeunes : état de la question, prévention et intervention*. Haute école fribourgeoise de Travail Social.

⁶⁵ BECK A, *Prisonnier de la haine*, Les racines de la violence, éd. Massons, Paris, 2002.



Sa réflexion combine des éléments de CANNON, BERKOWITZ et BANDURA. Elle souligne en plus, les croyances de la personne quant aux causes des offenses personnelles. « *La solution ultime est la modification du système de croyances qui prédispose l'individu à agir de manière exagérée aux menaces perçues, le développement de stratégies pour saisir la séquence hostile à l'étape la plus précoce et l'abandon de la violence comme une arme acceptable⁶⁷* » Ceci appuie le postulat de départ de ma recherche. Le jeune adopte des comportements en fonction de ses représentations. Il me semble important pour bien comprendre sa théorie de décrire les éléments qu'elle articule. Je propose également des exemples du terrain.

⁶⁶ Interprétations des expériences vécues. Paroles spontanées que l'on se dit à soi-même sur ce que l'on vit. Déterminées par des « schémas cognitifs » construits tôt dans la vie. « lunettes » qui filtrent les impressions et expériences. Ces « lunettes » provoquent parfois des distorsions cognitives (interprétations erronées) des situations qui maintiennent une souffrance.

⁶⁷ BECK A, *Prisonnier de la haine*, Les racines de la violence, éd. Massons, Paris, 2002, p.26

Les distorsions cognitives

Face à une situation, les sentiments que nous ressentons dépendent de notre interprétation. Celle-ci peut parfois être incorrecte ou exagérée à cause d'un biais lors du traitement de l'information. Ainsi les distorsions cognitives peuvent inciter à la colère et au comportement violent.

Etre la victime

BECK s'est aperçue que dans les différentes formes de comportements violents, on retrouve un dénominateur commun : la victime est perçue comme un ennemi, et l'agresseur se perçoit lui-même comme une victime. Nous avons tendance à interpréter une situation en fonction de notre cadre de référence ou de ce que l'auteur nomme également « *perspective égocentrique*⁶⁸ ». Par exemple, un jeune fatigué de sa journée de travail et confronté à l'éducateur qui lui rappelle de faire les tâches communautaires, se dit : « *il ne nous laisse pas respirer* », même si cette explication ne tient pas compte du fait que l'éducateur soulève la nécessité d'un lieu de vie propre.

Les règles

Pour se protéger de l'extérieur chacun d'entre nous construit des règles de défense implicites comme : « *tu ne dois rien faire qui me fasse souffrir* ». Elles concernent les principes d'égalité, de liberté, de justice, etc. Il est naturel de se sentir révolté lors de la violation d'une de nos règles. Si nous avons le sentiment d'être traité injustement ou que notre liberté est réduite, nous cherchons à punir l'offenseur dans le but de restaurer l'équilibre du pouvoir.

Le paradoxe est que les règles que les personnes se créent pour se protéger de la souffrance les rendent en fait plus vulnérables si elles sont appliquées de façon trop rigide. Une règle plus adaptée pourrait être « *Si l'éducateur ne tient pas compte de mes désirs, je l'en informerai* ».

Droits personnels et droits sociaux

Les personnes enclines à la colère⁶⁹ mettent l'accent sur la protection de leurs droits. Beaucoup vivent à travers une liste de droits comme s'ils étaient évidemment acceptés. Ils sont inconscients du fait que les autres ont peut-être une vue différente de leurs droits et que cela est source de conflit.

Parmi les droits affirmés⁷⁰ par les personnes enclines à la colère, il y a :

- j'ai le droit de faire ce que je veux
- j'ai le droit d'exprimer ma colère lorsque je suis contrarié
- j'ai le droit de critiquer les autres, si je pense qu'ils ont tort
- les autres doivent faire ce que je considère raisonnable
- les autres ne doivent pas me dire ce que je dois faire

La colère est l'émotion qui se manifeste spontanément face à une menace afin de défendre son territoire. Cette colère est saine et indispensable pour notre survie. Or, la colère doit toujours être exprimée ; réprimée, elle se transforme en violence.

⁶⁸ BECK A, *Prisonnier de la haine*, Les racines de la violence, éd. Massons, Paris, 2002, p.35

⁶⁹ « Sentiment subjectif pouvant aller de l'irritation à la rage qui se manifeste également dans expressions faciales. La colère se produit lorsque l'individu est mobilisé pour se venger. La colère peut être comparée à un signal d'alarme ». (BECK, p.295)

⁷⁰ Ibid, p.296

Aux personnes ayant de telles idées fixes sur leurs droits, nous pouvons demander :

- Est-ce que les autres personnes savent que tu as ce droit ?
- Quelle est la perte réelle si la personne ne se soumet pas à tes attentes ?
- As-tu ressenti une réelle perte, ou tu es en colère par principe ?
- Qu'est ce que tu gagnes en te vengeant ? Qu'est ce que tu perds en te vengeant ?

Ainsi aider la personne à reconnaître ses droits, demandes et attentes constitue un premier pas pour atteindre l'objectivité.

Les menaces

Contrairement à l'ère préhistorique, les menaces de nos jours sont le plus souvent dirigées envers son esprit, sa fierté, son image. Par exemple, un jeune a des désirs de vengeance contre son éducateur qui ne lui accorde pas une sortie. Il se sent impuissant, piégé, désespéré. Il pense, de façon obsessionnelle : « *il ne me laisse rien faire* ». Il croit qu'il ne peut pas vivre avec cette pensée alors il riposte à l'interdiction. Le véritable problème n'est pas vraiment la demande refusée, mais sa fierté blessée et la diminution de son espace de liberté. Les victimes présumées sont fermement retranchées derrière la croyance que leur cause est juste et que leurs droits ont été violés.

En grandissant, nous sommes plus vulnérables aux blessures psychologiques : être contrôlé, insulté, rejeté et contrarié. Nous sommes conditionnés à percevoir ces agressions psychologiques comme aussi menaçantes que les dangers physiques. Face à la menace physique ou psychologique, l'individu se prépare automatiquement à l'attaque.

Les croyances primaires et vulnérabilités spécifiques

Nos croyances jouent un rôle décisif dans nos sentiments et comportements. Lorsqu'elles protègent ce que nous considérons comme vital pour notre identité, elles se présentent sous une forme primaire « *Quelqu'un qui porte atteinte à mon honneur est mon ennemi* ». Les croyances primaires sont souvent extrêmes et peuvent conduire à la violence.

Nous avons tous des vulnérabilités spécifiques qui nous prédisposent à réagir de manière excessive. Elles correspondent en fait à des croyances problématiques : « *si l'on ne me montre pas de respect, c'est que l'on me prend pour un faible* ». Certaines croyances préparent même le terrain pour une violente contre-attaque contre des agresseurs supposés. Pour maintenir sa liberté, sa fierté, sa sécurité, il se doit de contre-attaquer. Cette interprétation négative de l'évènement stimule son sentiment de détresse, puis sa colère, et enfin son désir de restaurer son sentiment de pouvoir et d'efficacité. Par exemple, face à une punition qui lui semble injuste, l'individu se sent le droit de faire quelque chose de violent pour réparer la blessure faite à son psyché.

Le sens de la signification⁷¹

Heureusement, nous ne réagissons pas toujours aux attaques avec colère avec passage à la violence. Nos réactions dépendent du contexte de l'attaque et de l'explication donnée. S'il n'y a pas de raison de subir cette douleur, nous sommes plus enclins à la colère. Par exemple, un enfant soumis à une piqûre par le médecin va se débattre et hurler pour se protéger de la douleur inexplicable. Un adulte recevant le même traitement, ressentira peut être de l'anxiété mais ne répondra pas par de la colère. La différence réside dans la signification de l'évènement. Pour l'enfant, il n'y a pas de raison de subir cette douleur hormis que le médecin est cruel et use de son pouvoir.

⁷¹ BECK A, *Prisonnier de la haine*, Les racines de la violence, éd. Massons, Paris, 2002, p.53

Se mettre en colère dépend de la façon dont nous jugeons avoir été maltraités ou offensés. La plupart du temps, nous considérons les comportements nous offensant comme intentionnels plutôt qu'accidentels et comme malveillants plutôt que bienveillants. Plus l'acte pénible est considéré comme intentionnel, plus violente est la réaction.

Formule pour la colère

BECK parle de colère qui peut être à mon avis mis en lien avec le recours à la violence lorsqu'elle réprimée.

- Contre-attaque destinée à restaurer l'équilibre du pouvoir

Lorsqu'une personne perçoit une perte de pouvoir dans une relation, la meilleure méthode qui lui vient à l'esprit est de punir le responsable même si la vengeance lui est nuisible. Elle peut s'expliquer par la réaction primitive presque automatique de répliquer à la douleur, qu'elle soit physique ou psychologique pour éliminer sa source.

Il est important de se souvenir que la colère n'est pas générée par l'évènement mais par l'interprétation finale. Donc la critique respectueuse d'un éducateur est acceptable car le bénéfice justifie la douleur.

- Autres stratégies ?

Les « *tu dois* » et les « *tu ne dois pas* » sont si forts, qu'ils prévalent souvent sur les stratégies plus adaptées comme la coopération, la négociation ou la persuasion aimable. Il est évident que la colère n'est pas une réponse inévitable face à la réprimande. La survenue d'une réaction hostile dépend de la manière dont tous les facteurs pertinents liés à l'évènement sont traités : la nature de la relation en cours, les souvenirs des conflits antérieurs, les vulnérabilités spécifiques, les modèles de comportements des protagonistes

2.7.4 Conclusion

En conclusion, d'après les ouvrages consultés sur ce sujet, la violence ne serait pas le résultat d'une cause. Je considère d'ailleurs dangereux de la simplifier à un seul individu ou un seul facteur. La violence est le fruit des dimensions individuelles et environnementales. Suite à des interprétations négatives, des croyances erronées ou justifiées, renforcées par une estime de soi vacillante, l'individu peut facilement être enclin à des passages à l'acte.

Dans le cadre de ma recherche, j'ai opté pour une analyse de l'environnement d'après la perception des adolescents. Les apports de BECK, MULLER et BERGERET m'ont permis de construire mes hypothèses.

2.8 L'aide contrainte

Mes propos sur l'aide contrainte ne doivent pas s'entendre comme une mise en accusation de la bonne foi et de la compétence des éducateurs et institutions mais comme un appel à la vigilance. Quelles que soit l'intention, les intervenants de l'aide contrainte sont piégés.

2.8.1 A qui appartient la demande d'aide ?

Les usagers que nous recevons en tant que travailleurs sociaux expriment le plus souvent une « demande d'aide ». Mais cette demande peut émaner d'une autre personne que l'utilisateur. HARDY (2001) nomme cette personne « l'envoyeur ». Il a une influence administrative, affective sur l'adolescent. Il « exige » de l'adolescent qu'il « change ».

Cependant l'envoyeur souhaite que l'adolescent comprenne par lui-même qu'il doit changer, qu'il doit adopter d'autres comportements, recevoir de l'aide pour sa formation, etc. Mais nous savons que changer nécessite de le vouloir soi-même. L'envoyeur envoie un message à l'adolescent : « *je veux que tu veuilles te changer* ». On parle alors d'injonction paradoxale⁷². On le soupçonnera toujours de changer pour satisfaire l'envoyeur. Quoiqu'il fasse, il ne pourra donc jamais répondre de manière satisfaisante. Le piège se complexifie encore car l'envoyeur exige qu'il soit aidé par un professionnel. « *Je veux que tu veuilles changer et pour cela, je veux que tu veuilles l'aide d'un travailleur social pour un problème que je dis que tu as mais que tu ne reconnais peut-être pas*⁷³ » Le paradoxe émerge aussi par le fait que le message sous-entend « *s'il avait compris, il aurait changé et donc l'envoyer serait inutile* ».

2.8.2 Qu'est-ce que l'aide contrainte ?

Je propose la définition de HARDY (2001), une référence dans le domaine : « *Dans son acceptation la plus courante, une contrainte se définit comme une situation infligée faisant entrave à une totale liberté d'action. La personne a le choix de s'y soumettre ou de s'y soustraire* »⁷⁴. Nous entendons ici que l'aide contrainte est une aide décidée par un tiers ou une instance.

On parle d'aide contrainte dans toute situation où la personne se trouve à faire une « demande d'aide » qui n'émane pas d'elle-même mais est prescrite par un tiers ayant sur elle un pouvoir (capacité de gratifier ou de punir). L'aide contrainte est un système à 3 acteurs : le mandant, le mandaté et l'objet du mandat

2.8.3 Le vécu de la personne soumise à l'aide contrainte

L'aide contrainte provoque chez la personne une crise identitaire. Etre soumis à l'aide contrainte renvoie la personne à une remise en question de ses capacités, compétences et valeurs, et également au risque d'être stigmatisé : réduire la personne à son seul comportement déviant.

Face à l'injonction du mandant, l'adolescent possède tout de même une marge de manœuvre entre trois alternatives possibles⁷⁵ :

1. **le refus ou le repli** : Lorsqu'une personne refuse l'aide qu'une autre pense qu'elle lui est nécessaire, il est fréquent de voir apparaître le refus en plaçant des limites à l'intrusion de son espace intime. L'incompréhension du refus ou du repli peut amener le mandant à des sanctions.
2. **l'adhésion** : La personne reconnaît avoir un problème et formule une demande d'aide.
3. **l'adhésion stratégique ou simulée** : L'adolescent « joue le jeu », c'est-à-dire qu'il fait semblant d'adhérer à la description du problème fait par le mandant et se conforme au projet de l'aidant (l'équipe mandatée).

⁷² Demande à laquelle on ne peut répondre de manière satisfaisante.

⁷³ Journée nationale d'étude en Service social (ANAS), *Développer notre pouvoir d'agir*, Montpellier, 2008, Présentation rédigée par PUECH L avec relecture critique par HARDY G.

⁷⁴ HARDY G, *S'il te plaît, ne m'aide pas ! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire*, éd, Jeunesse et droit, 2001

⁷⁵ Op. cit. Journée nationale d'étude en Service social (ANAS), 2008

Il est fréquent d'interpréter le refus de l'aide comme un signe de déni. HARDY (2001) rajoute même que dès lors se soumettre à l'aide est interprété comme un signe de manipulation. Nous pourrions aussi comprendre le refus de l'aide comme l'affirmation de sa dignité et de ses compétences.

2.9 Les représentations sociales

Les représentations sont variables et subjectives, étant donné qu'elles sont propres à chacun. Ce caractère subjectif rend cette recherche complexe mais passionnante.

En portant de l'intérêt à la vision du monde des individus, on peut mieux comprendre la dynamique des interactions. Je vais ici rappeler les bases théoriques de la notion de « représentation ».

De manière très simple, « *la représentation est constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné*⁷⁶ ». Une représentation sociale peut être définie comme une « façon de voir », partagée au sein d'une culture, reliant un sujet à un objet. Prenons l'exemple de la corrida. Certains vous diront que c'est une barbarie et pour d'autres il s'agit d'un art. Il s'agit de deux façons de voir, l'une n'étant objectivement pas meilleure que l'autre.

Le point principal de la théorie des représentations sociales est que la réalité objective n'existe pas, que toute réalité est représentée et construite par chacun.

MOSCOVICI (1961) introduit l'idée que les représentations sont des guides pour l'action, Ce qui revient à dire que les représentations déterminent les comportements. Je me base sur sa théorie car elle constitue une référence en psychologie sociale dans l'analyse des phénomènes sociaux.

2.9.1 La représentation dans un contexte

La signification des représentations est déterminée par le contexte, c'est-à-dire la nature où le discours est produit. Elle l'est également par le contexte social, c'est-à-dire le contexte idéologique et la place que l'individu occupe dans la société ou le groupe.

2.9.2 Fonctions des représentations sociales

Les représentations sociales répondent à 4 fonctions⁷⁷ :

1. Fonction de savoir : comprendre et expliquer la réalité

Elles facilitent la communication sociale en créant un cadre de référence commun au sein des groupes d'appartenance.

2. Fonction identitaire

Elles permettent l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante car les représentations de son propre groupe sont toujours surévaluées par rapport à un autre

⁷⁶ ABRIC J-C, *Pratique sociales et représentations*, 4^e éd. PUF, Paris, 2003, p.19

⁷⁷ Ibid, p.15

groupe. Le but étant naturellement d'avoir une image positive de son groupe d'appartenance.

3. Fonction d'orientation

Elles agissent comme un codage de la réalité et guident les comportements. C'est-à-dire qu'elles sélectionnent, filtrent les informations et déterminent une interaction. Ainsi, ABRIC (2001) a montré comment dans un conflit, le comportement peut être interprété de façon différente (coopérative ou compétitive) selon la représentation élaborée par le sujet. Cela signifierait que les adolescents perçoivent différemment ce qu'ils vivent en institution selon la représentation qu'ils avaient élaborée avant de l'intégrer.

4. Fonction justificatrice

Elles jouent un rôle important en amont de l'action mais également en aval. Les représentations permettent a posteriori d'expliquer et justifier les comportements. Ainsi lors d'un conflit avec un éducateur, le jeune réagira d'une certaine manière non pas à cause du comportement ou de l'attitude de l'autre, mais parce que quelque chose en lui (ses représentations) réagit à ce que l'autre fait.

3

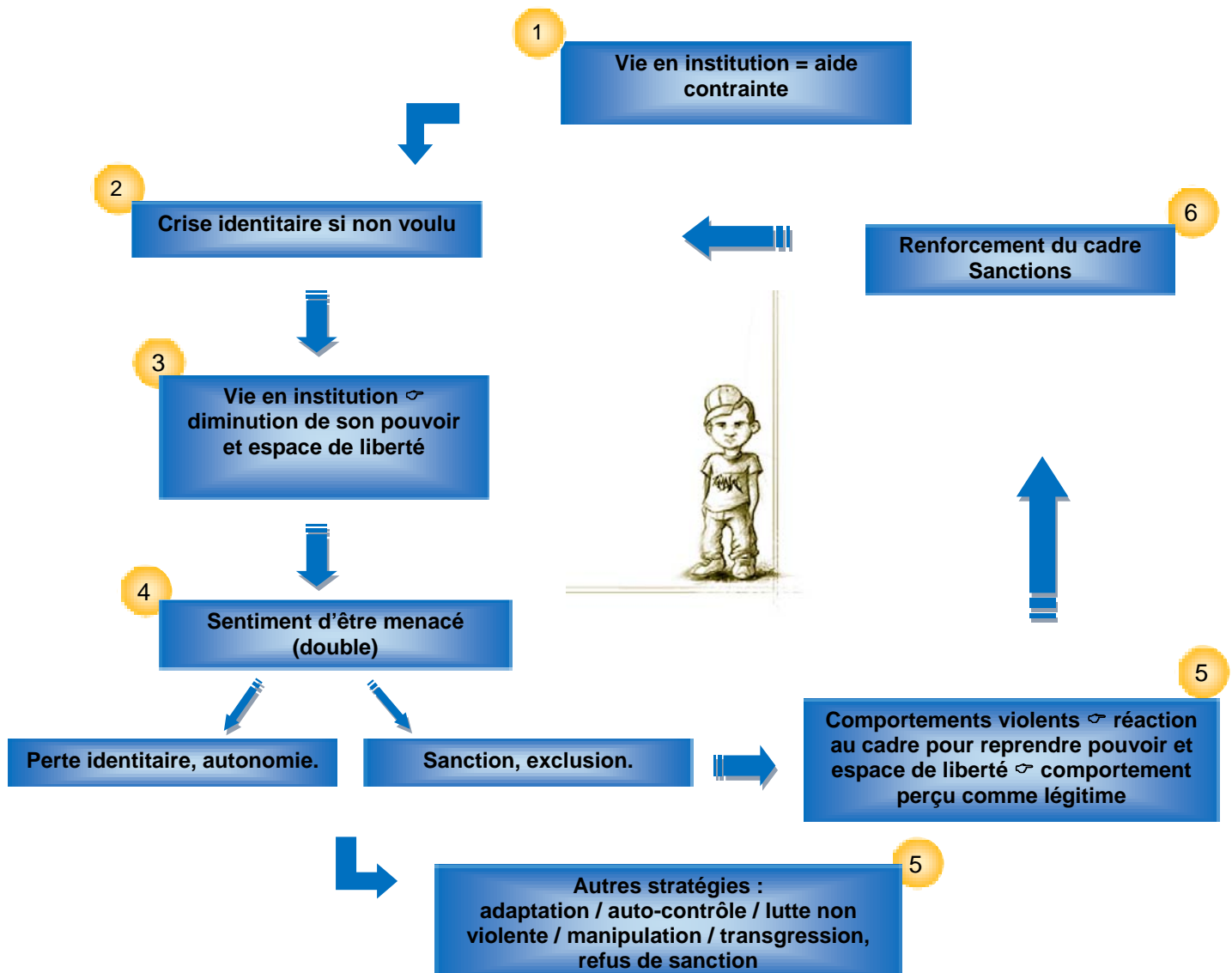
METHODOLOGIE

3 METHODOLOGIE

Dans ce chapitre sont exposés mes hypothèses de recherche, le choix du terrain et la méthode choisie.

3.1 Hypothèses sous forme de schéma

Le schéma que j'ai créé et exposé ci-dessous découle de mes observations et lectures :



1. Tout d'abord, le jeune est accueilli dans un cadre qu'il perçoit bien souvent comme hostile. Cette aide contrainte peut évidemment être vécue de différente manière.
2. Généralement le placement provoque une crise identitaire (remise en questions de ses capacités)

3. Puis il s'aperçoit que dans l'institution, il n'a plus le même « pouvoir⁷⁸ » et espace de liberté.
4. Il se sent alors menacé.
5. Face à ce sentiment, il adopte soit des comportements positifs (adaptation-auto-contrôle, etc.) soit des comportements négatifs (fugue, agressions sur soi et/ou sur autrui, repli, etc.) pour reconquérir ce « pouvoir ». Ainsi, la violence est ici une réaction à un cadre perçu comme menaçant. Ses comportements sont pour lui légitimes.
6. Suite à ces comportements négatifs, l'institution renforce habituellement le cadre, le plus souvent par le biais d'une sanction. Or pour le jeune, cela renforce l'idée d'aide contrainte. On entre là dans une spirale infernale.

Au cours de cette recherche, j'espère découvrir des pistes et des stratégies éducatives pour casser cette spirale. Pour répondre à la question de recherche, j'ai décidé de donner la parole aux jeunes et ainsi opté pour un angle d'approche centré sur leurs représentations.

3.2 Hypothèses de recherche

Suite à plusieurs lectures et vis-à-vis de la question définie, j'ai posé les hypothèses suivantes :

Hypothèse de départ :

Les éléments de la vie en institution sont perçus par les adolescents
comme menaçants et déclencheurs de comportements violents.

Cette hypothèse principale comporte des sous hypothèses.

H1: L'entrée en institution est vécue comme une contrainte qui menace leur pouvoir

Indicateurs : *Sentiment face à l'entrée en institution - marge de manœuvre - motivation*

Sur le plan individuel, le pouvoir « renvoie à ce qu'une personne peut causer » (HEIDER, 1958) et la production volontaire d'effets (RUSSEL, 1938). Selon JAMES (1999), le concept de soi est indissociable d'un sentiment de pouvoir qui est le sentiment d'être un sujet agissant au lieu d'un objet subissant.⁷⁹ Lorsqu'on dit qu'on a le pouvoir de faire quelque chose, cela signifie qu'on en possède la capacité, que personne ne nous en empêche, qu'on ne craint pas les conséquences. Le pouvoir est proche de la possibilité.

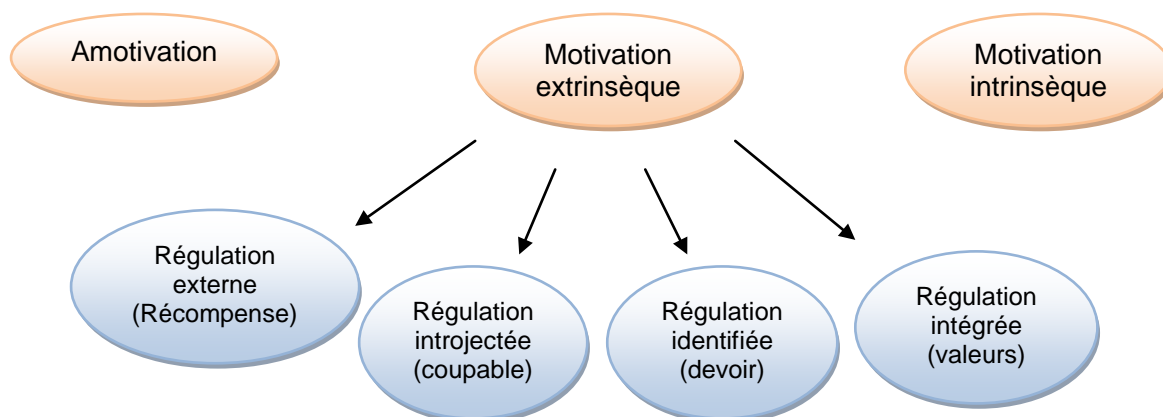
La notion de pouvoir se définit selon la marge de manœuvre qui est l'ensemble des « choix, directions d'action ou de réactions déterminées dans une situation recelant plusieurs possibilités.⁸⁰ » En conséquent, l'absence d'alternatives ou l'exercice d'une pression externe réduit la marge de manœuvre.

⁷⁸ Les notions de pouvoir et espace de liberté sont définis plus précisément plus loin.

⁷⁹ Larousse, *Grand dictionnaire de psychologie*, 1999, p.707

⁸⁰ Dictionnaire de la Psychologie, éd. Encyclopédie d'aujourd'hui, Munich, 1997 pour l'édition française, p.111

Ainsi, la notion de pouvoir est à envisager selon la théorie de l'autodétermination de RYAN & DECI⁸¹ (1985). Cette théorie démontre qu'il existe plusieurs raisons pouvant pousser un individu à adopter un comportement. Les tenants de cette théorie présentent trois formes de motivations possibles :



On parle d'*amotivation* (absence de motivation) lorsque l'individu s'engage dans l'activité sans trop savoir pourquoi. Il ne voit pas le lien entre l'activité et ce que ça lui apporte.

Un individu manifeste une *motivation extrinsèque* lorsqu'il effectue une activité pour des raisons instrumentales. Quatre types de motivations sont proposés⁸²:

1. Régulation externe : Elle concerne l'individu qui est soumis à une source de contrôle autre que lui-même. Par exemple, le jeune qui intègre le Centre Orif parce que ses parents l'y obligent ou encore parce qu'il va obtenir une récompense à la fin de l'année.
2. Régulation introjectée : Elle concerne l'individu qui intériorise partiellement les pressions externes provenant de l'environnement. A titre d'exemple, un jeune qui entreprend d'intégrer le Centre par crainte de ressentir de la culpabilité s'il ne le fait pas.
3. Régulation identifiée : Elle concerne l'individu qui effectue une activité parce qu'il choisit de la faire et qu'il la juge importante. Par exemple, un jeune qui décide de faire sa formation au Centre parce qu'il considère qu'une bonne formation est importante et qu'elle lui permettra d'accéder au domaine dans lequel il désire œuvrer.
4. Régulation intégrée : L'intégration est le niveau qui se rapproche le plus de la motivation intrinsèque. Par exemple, un jeune qui s'engage dans l'activité parce qu'elle correspond à ses propres buts et aspirations, comme accepter de prendre des cours supplémentaires. Mais pour RYAN & DECI cette motivation reste extrinsèque parce qu'il ne l'accomplit pas simplement pour le plaisir de le faire.

Enfin la *motivation intrinsèque* se définit comme une forme de motivation où l'individu agit librement, accomplissant une activité parce qu'il la trouve intéressante, qu'il y trouve un intérêt pour soi ainsi que du plaisir dans la réalisation.

⁸¹ Cité in VIAU R, *La motivation en contexte scolaire*, éd. Pratiques pédagogiques, Québec 1994, p.106-107

⁸² Ibid, p.107

H2: La vie en institution est vécue comme menaçante pour leur espace de liberté. Les adolescents ont recours à des stratégies pour la reconquérir.

Indicateurs : domaines dans lesquels ils peuvent décider (loisirs, activités)

Aux sens psychologique et moral, « *la liberté est, pour l'individu, et du point de vue de sa subjectivité, la possibilité d'agir et de se déterminer par réflexion autonome, par la seule référence à des valeurs morales et en pleine responsabilité de sa décision.*⁸³ » La liberté est donc la possibilité d'agir sans être entravé par le pouvoir ou la présence d'autrui.

Dans cette recherche, la vie en institution englobe les règles, la vie en collectivité, l'éloignement familial, la présence des éducateurs, etc.

Le concept de stratégie fait référence à la théorie de la décision. Une stratégie est la « *règle finalisée permettant de choisir une option parmi les options possibles.*⁸⁴ » En psychologie cognitive, c'est une « *règle ou procédure permettant d'opérer une sélection parmi les options qui sont déjà disponibles ou d'en construire de nouvelles.*⁸⁵ »

H2.1: La surveillance des éducateurs est vécue comme une privation de liberté

Indicateur : qualification de la présence des éducateurs

Il existe plusieurs types de surveillances mais d'après la définition de la surveillance selon Marx⁸⁶ (2006), les éducateurs effectuent une surveillance asymétrique. « *La surveillance est unidirectionnelle et l'information circule uniquement du sujet surveillé vers l'acteur surveillant. [...] L'information circule dans un sens unique et est utilisée pour contrôler, gérer, prendre des décisions face au comportement des sujets et les appliquer*⁸⁷ » Il s'agit donc d'être soumis à une observation avec la notion de contrôle dès lors qu'il s'agit d'une observation dans le but de vérifier, s'assurer qu'une règle est observée, une décision exécutée.⁸⁸

H2.2: Les règles imposées suscitent un sentiment de menace et d'agression

Indicateur : le sentiment de menace et d'agression

Le sentiment de menace serait le sentiment qu'on « *...exerce sur soi une pression morale en faisant présager une nuisance potentielle au travers d'un rapport de forces inégales.*⁸⁹, »

Le sentiment d'agression serait le sentiment que la personne en face à l'intention de nous faire mal mais les termes « intention » et « mal » sont relativement subjectifs. Cette subjectivité fait en sorte que victime, agresseur et observateur ne s'entendront pas nécessairement sur le fait qu'un acte particulier constitue une agression.

⁸³ SILLAMY N, Dictionnaire de Psychologie, éd. Bordas, Paris, 1980. p.677.

⁸⁴ Larousse, Grand dictionnaire de psychologie, 1999, p.896.

⁸⁵ Ibid. p.896

⁸⁶ MARX G.T, *Mots et mondes de surveillance*. Contrôle et contre-contrôle à l'ère informatique, Criminologie, pp-43-62

⁸⁷ Université de Montréal, Ecole de criminologie, Sécurité privée et technologie : notion de surveillance. <http://www.crime-reg.com> consulté le 23.09.10

⁸⁸ Lexique des sciences sociales, 8^e édition, Dalloz, Paris, 2004, p.91

⁸⁹ DORON & PARROT, *Dictionnaire de psychologie*, éd. PUF, Paris, 1991, p.429.

Le sentiment de menace et agression dans cette hypothèse est à envisager selon la théorie de BECK (2002). Les menaces de nos jours sont le plus souvent dirigées envers son esprit, sa fierté, son image. Lorsqu'un éducateur refuse une sortie à un jeune, le véritable problème n'est pas vraiment la demande refusée, mais sa fierté blessée. En grandissant, les agressions psychologiques (être contrôlé, insulté, rejeté, contrarié) sont perçues aussi menaçantes que les dangers physiques.

H2.3: La vie en communauté et le rassemblement de population en difficulté peut provoquer de la violence

Indicateurs : l'appréciation de la vie en collectivité

L'institution, en tant que lieu de vie, doit concilier deux logiques : vie privée du résident et vie collective. De par sa conception l'institution éducative est amenée à regrouper des usagers ayant des problématiques similaires. Ce qui les réunit, ce sont les problèmes scolaires, sociales ou de comportements qu'ils ont en commun. Ainsi ce qui peut se mettre en place au sein d'un tel groupe sont des sentiments de grande frustration, de désillusion, de souffrance.

H3: Le sentiment que la vie en institution menace leur pouvoir ainsi que leur espace de liberté va pousser à recourir à de la violence à l'égard de l'institution. Ces comportements sont considérés comme légitimes.

Indicateurs : stratégies, violence, légitimité

Cette hypothèse se base sur la réflexion de BECK selon laquelle face à la menace physique ou psychologique, l'individu se prépare automatiquement à l'attaque et sur les règles de défenses implicites que chacun se crée pour se protéger de l'extérieur. Ex : « *tu ne dois rien faire qui me fasse souffrir* ». Elles concernent les principes d'égalité, de liberté, de justice, etc. Il est naturel de se sentir révolté lors de la violation d'une de nos règles d'où la notion de légitimité dans cette hypothèse qui suppose de punir l'offenseur dans le but de restaurer l'équilibre du pouvoir.

3.3 Terrain de recherche : centre orif

J'ai délibérément choisi une institution qui n'effectue pas des placements civils ou pénaux mais contient tout de même les éléments nécessaires à ma recherche, ceci afin de mettre en évidence qu'il n'est pas nécessaire que l'aide contrainte soit « flagrante » pour qu'elle soit ressentie par les adolescents. Les prochains chapitres présentent brièvement le Centre Orif de Sion, l'équipe d'encadrement et les usagers accueillis. Ensuite viennent les liens avec la partie théorique.

3.3.1 Caractéristiques institutionnelles

L'Orif est l'organisation romande pour l'intégration et la formation professionnelle. Gérée par une association à but non lucratif, elle a pour mission l'observation, la formation et l'intégration socioprofessionnelle. Le Centre Orif de Sion est l'un des 7 sites de Suisse romande. Il s'adresse à des adolescent(e)s présentant des déficiences intellectuelles, motrices et/ou comportementales.

L'Orif répond à des mandats des Offices Cantonaux de l'Assurance-invalidité (OAI). L'admission à la formation dans le centre est subordonnée à un stage de trois semaines

ordonné par l'Office AI du lieu de résidence du futur apprenti. Leur séjour est d'une durée de trois ou quatre ans en fonction de la formation suivie (CFC, formation initiale, formation ORIF). Le Centre Orif de Sion est plus précisément une formation professionnelle, un parcours de socialisation et des appuis pédagogiques personnalisés.

Le site de Sion⁹⁰ accueille quelques 165 adolescents (garçons et filles) libérés de leur obligation scolaire, qui suite à des difficultés d'apprentissage et/ou comportementales ont besoin d'une formation spécifique.

Pour la plupart des jeunes, on observe les caractéristiques de fonctionnement suivantes :

- un manque de dynamisme intellectuel (rigidité de pensée, de comportement,...)
- une fragilité des acquisitions (gestion des émotions, fatigue, frustration,...)
- des difficultés à créer des relations, à respecter les règles
- un manque de maturité et de motivation

Le parcours de socialisation a pour but de permettre à chaque jeune une intégration sociale. Ce parcours se décline en plusieurs étapes de lieux de vie, dont la prise en charge éducative évolue en fonction des besoins des adolescents et en regard des normes sociales.

Les trois étapes du parcours de socialisation :

- **Internat** : Il reçoit une cinquantaine d'apprentis garçons de 1^e et 2^e année de formation et dispose de chambres individuelles. Deux appartements complètent cette structure située à Pont-de-la-Morge.
- **Structures Extérieures** : Il s'agit d'appartements en ville de Sion et Monthey non mixtes dans lesquels vivent sept-huit jeunes par appartement. Un éducateur à tour de rôle est présent en permanence.
- **Milieus Ouverts** : Il s'agit d'appartements non mixtes où vivent deux ou trois jeunes. Ils se situent en ville de Sion dans différents immeubles. Chaque appartement accueille les apprenti(e)s en 3^{ème} année de formation. Sous la responsabilité d'une équipe éducative, l'accompagnement plus distant leur permet de vivre une expérience de socialisation à mi-chemin entre l'institution et la société.

Ces différentes structures sont ouvertes en semaine du lundi matin au vendredi en fin d'après-midi.

3.3.2 Liens avec les éléments issus de la partie théorique

- **Vie en collectivité et rassemblement de problématiques**

Les membres du groupe n'ont pas choisi d'en faire partie et ne se sont pas choisis entre eux. Ce qui les réunit ce sont les problèmes sociaux, scolaires ou de comportements qu'ils ont en commun. De plus certains jeunes accueillies au Centre ORIF ont de grosses difficultés d'adaptations dans leurs relations sociales. Ces difficultés peuvent amener à adopter des attitudes et des actes antisociaux (violence, consommation de produits stupéfiants, etc).

⁹⁰ Présentation Oriph 3.1 Direction générale, Vevey, Powerpoint 97-2003.

- **Le règlement institutionnel**⁹¹

Les horaires de levers, travail et couchers sont fixes. Les journées sont composées de travail en atelier ou de « spécificités », c'est-à-dire les jeux fonctionnels, la psychomotricité, la classe, l'habileté motrice, les compétences pratiques et l'activation mentale.

En soirée, des activités à choix sont organisées par le Centre ou des clubs extérieurs auxquelles il est conseillé aux apprentis de 1^{ère} année de participer une fois par semaine, au minimum. Une soirée d'étude ou appui est également obligatoire pour les trois lieux de vie.

Les repas sont pris en commun et un tournus est organisé pour la préparation et le rangement des tables. Les apprentis de 1^{ère} année ont droit à une sortie hebdomadaire et deux pour les 2^{ème} année. En dehors de ces sorties, il est demandé de rester dans les limites du Centre. Toute sortie doit être négociée avec l'éducateur. A l'internat, un programme hebdomadaire est élaboré en début de semaine, avec l'éducateur de référence, afin de planifier les activités de la semaine.

En structure extérieure (appartement), une soirée par semaine est consacrée aux tâches domestiques. Chaque soir, un jeune est à tour de rôle responsable de la préparation du repas.

En milieu ouvert, les jeunes doivent être le plus autonomes possible. La présence de l'éducateur n'étant pas permanente, un bon rapport de confiance doit être établi. Ils doivent pouvoir équilibrer leur temps de travail, d'étude scolaire, de tâches domestiques, de repos et de loisirs comme s'ils avaient leur propre appartement.

Alcool et relations sexuelles sont strictement interdits lorsque les jeunes sont sous la responsabilité du Centre Orif. La violence n'est pas citée telle quelle au sein du règlement mais il insiste sur les responsabilités de chacun pour contribuer à faire du Centre un lieu de vie agréable et ouvert au dialogue.

Concernant les problèmes de comportements, l'Orif adopte un modèle d'intervention progressif dans l'approche éducative. Il existe un protocole⁹² où des entretiens sont menés et des contrats établis. Il se décline en 4 étapes⁹³ (1. Discussion 2. Entretien de mise au point avec identification de la fonction communicative du comportement 3. Entretien de mise en garde avec des sanctions voir la mise à pied 4. Réunion formelle en mettant une pression formelle au changement et la mobilisation du réseau). En cas d'issue négative à la 3^{ème} étape et que l'on doit s'acheminer vers un renvoi ou une rupture provisoire de formation, il est essentiel que le jeune en entende les raisons fondamentales. Ce protocole met l'accent sur l'identification en commun de moyens et solutions pour dépasser cette impossibilité momentanée du jeune à modifier son comportement tout en définissant des objectifs précis à court terme.

- **L'aide contrainte**

L'envoyeur au sens de HARDY (2002), dans le cas du Centre Orif, peut être les parents, un professeur, un ami de la famille, un tuteur,... qui a repéré le problème de l'adolescent sans pour autant que le jeune soit nécessairement en accord avec cette analyse et sollicite l'Office

⁹¹ Orif, Charte des structures extérieures, 2007-2008 / Charte du milieu ouvert 2010-2011 / Internat : Mots et Usages « Motus »

⁹² Orif Sion, Protocole, *Approche éducative des problèmes de comportements*, 2005/HS

⁹³ Orif Sion, Procédure, Schéma de la marche à suivre, 2005/HS

AI. Il s'agit donc d'une mesure administrative : contrat AI pour une formation spécialisée en vue d'une intégration professionnelle. Le **mandant** (l'AI) donne une mission à **l'équipe mandatée** (l'Orif) pour aider celui qui est **objet du mandat** (l'adolescent bénéficiaire de l'AI). Face à ça, le jeune a bien évidemment son mot à dire car pour être admis l'adolescent doit montrer un minimum de motivation pour effectuer une formation. S'il le souhaite il peut, du jour au lendemain, mettre fin au contrat. On s'interrogera alors sur la pression sociale et familiale sous-jacente.

Je considère donc que l'adolescent est tout de même soumis à l'aide contrainte. La notion d'aide contrainte étant moins flagrante au Centre Orif, le risque d'avoir l'impression, en tant que travailleurs sociaux, d'être uniquement dans une relation d'aide auprès de l'adolescent est présente. Or, si l'on définit clairement la relation d'aide contrainte, on peut engager une réelle collaboration.

- **La présence des éducateurs**

L'encadrement éducatif vise essentiellement le développement de l'autonomie et le sens des responsabilités dans tous les actes de la vie quotidienne. Mis-à-part en milieu ouvert, l'éducateur est présent dès le matin à son lever, à tous les repas, au soutien scolaire, aux activités et au coucher, du lundi au vendredi. Il y a donc véritablement une surveillance asymétrique au sens de MARX (2006).

3.4 L'échantillon

3.4.1 Caractéristiques

Une fois le canevas théorique posé et les hypothèses de départ définies, il s'agissait de définir la méthode de recherche, de cerner avec précision les jeunes à interroger et de trouver le moyen d'entrer en contact avec les adolescents du Centre Orif.

J'ai décidé d'effectuer dix entretiens, d'après les critères suivants :

- Afin d'avoir des réponses qui soient le plus proche de la réalité, le jeune ne doit pas être forcé de répondre. J'ai opté pour la libre adhésion car je trouvais paradoxal de faire une recherche sur l'aide contrainte et leur exiger de participer à ma recherche.
- La distinction filles-garçons pourrait mettre en évidence des différences sur la relation au groupe, aux éducateurs ainsi que le rapport aux règles. Afin de réduire l'échantillon, j'ai ciblé sur le genre masculin.
- La marge de manœuvre est différente selon que le jeune se trouve à l'internat ou en structure extérieure. Afin de comparer leur représentation vis-à-vis des contraintes différentes imposées par le cadre institutionnel, j'ai choisi d'effectuer 5 entretiens à l'internat et 5 en structure extérieure.
- L'institution est avertie et donne son accord.

J'avais l'intention d'interroger au minimum 10 adolescents âgés de 16 à 20 ans. Le nombre me semblait pertinent pour effectuer une recherche qualitative et également réalisable en fonction du temps imparti. Le choix de l'âge, quant à lui, fait référence à des ouvrages théoriques qui mentionnent que la période de l'adolescence débute vers 14 ans et s'achève à 18-20 ans.

Dans la réalité empirique, il s'est avéré que 6 au lieu de 10 jeunes ont donné leur accord. La question de la représentativité de l'échantillon peut se poser. La multiplication des entretiens semi-directifs n'a de sens que si l'analyse du contenu qui suit est utilisée dans un repérage statistique où on mesure la fréquence d'apparition d'une valeur. Alors que dans cette recherche, il s'agissait d'obtenir un échantillon capable de ressortir des points communs.

Le désir d'équilibrer le nombre de jeunes en fonction de la structure du foyer n'a pu être satisfait. En effet, parmi les 6 figuraient 4 jeunes en structure extérieure, 1 en milieu ouvert et 1 à l'internat.

3.4.2 Méthode de recrutement

Plusieurs méthodes de recrutement étaient envisageables :

- Utiliser les éducateurs comme intermédiaires et leur demander de solliciter des volontaires.
- Transmettre une lettre personnelle invitant les jeunes à me rencontrer lors d'un entretien pour échanger sur leur vécu en institution.
- Me rendre au Centre Orif et faire part de ma demande « d'aide » pour terminer ma formation.

J'ai opté pour la première méthode afin d'éviter de recruter des jeunes dont j'avais connaissance des tendances à opter pour des comportements violents. J'ai écarté la 2^e méthode en estimant qu'elle n'était pas suffisamment persuasive.

Les éducateurs avaient pour tâche d'informer les jeunes qu'une étudiante recherchait des volontaires ouverts à parler de leur vécu institutionnel. Ceux-ci devaient faire part de leur intérêt à leur éducateur référent. La liste m'a été transmise par le responsable éducatif.

3.4.3 Démarche réelle : factuelle

Dans un premier temps, j'ai eu un contact téléphonique avec le directeur de l'institution afin de lui expliquer le sujet de mon travail et mon intérêt pour cette institution. Celui-ci m'a orienté vers le responsable éducatif à qui j'ai envoyé un document écrit⁹⁴ sur lequel était exposé le thème général de ma recherche et le but afin d'obtenir l'autorisation d'effectuer les entretiens avec les jeunes qui y vivent.

Consciente du caractère délicat et peut-être jugeant que pouvait avoir mon travail de recherche, j'ai bien argumenté sur le fait qu'il n'avait pas pour but de juger les pratiques éducatives mais d'obtenir les représentations des jeunes. Le responsable m'a recontacté et m'a donné son autorisation orale. Il a ensuite transmis ma demande à l'équipe éducative qui a sollicité les jeunes. Puis, il m'a transmis les noms des volontaires et de leur référent afin d'organiser les entretiens et de répondre à mes questions sur le règlement et le quotidien au Centre.

⁹⁴ Annexe 1 : présentation mémoire Orif

3.4.4 Bilan

Ma 1^{re} formation pratique à l'Orif m'a donné un certain avantage dans la prise de contact avec l'institution. Si l'échantillon n'avait pas été suffisant, j'aurais été contrainte de trouver un autre terrain de recherche. Mais parallèlement, ceux qui ont accepté sont de meilleurs partenaires. La verbalisation est plus facile car ils sont à mon avis intéressés par l'occasion qui leur est présentée de s'exprimer sur ce thème et de contribuer à l'élaboration d'un travail de recherche. Il m'a fallu être attentive aux risques d'obtenir des informations déformées par le désir des jeunes de maintenir l'estime de soi, de faire bonne figure ainsi qu'à certains mécanismes de défense comme attribuer aux autres des sentiments qu'ils n'osent pas prendre en compte (« les autres disent » « mes potes pensent »...).

3.5 Technique d'entretien

Compte tenu de la question et des hypothèses de départ, il s'agit d'une recherche qualitative qui exclut la méthode des questionnaires.

Le caractère personnel et délicat des informations recueillies impose un cadre défini mais souple pour permettre des approfondissements, ce qui n'aurait pas été possible avec l'entretien directif et le questionnaire. Le vécu en institution constitue un vaste thème nécessitant une liberté de parole que notamment les entretiens semi-directifs peuvent reproduire.

L'atout principal des entretiens semi-directifs est la possibilité de recueillir des informations approfondies sur les valeurs, les représentations et les comportements des personnes. Ce type d'entretiens favorise l'implication des adolescents et l'émergence d'idées⁹⁵. Cette méthode permet de mettre la personne plus à l'aise et plus libre quant aux réponses, tout en gardant un cadre. Cependant les données ne pourront que ressortir des tendances et les généralisations sont à exclure compte tenu de la taille de l'échantillon.

Des motivations personnelles me poussent également à opter pour cette méthode. La technique d'entretien et l'observation sont les deux outils de récolte de données les plus proches de la pratique éducative avec les adolescents.

Les limites de cette méthode concernent la difficulté d'assurer l'implication honnête des jeunes dans la démarche. La violence peut être niée. Les méthodes d'analyse de contenu peuvent être tributaires d'interprétations. Recourir à des événements passés comporte également des biais. Néanmoins, je pense que ces limites ne remettent pas en cause l'utilisation des techniques d'entretien mais soulignent la nécessité de prendre en compte ma subjectivité et ainsi limiter au maximum l'interprétation.

Afin de favoriser largement l'expression, j'ai opté pour deux méthodes :

1. la méthode d'induction par scénario ambigu qui consiste à rédiger un scénario en construisant une description de l'objet qui peut avoir plusieurs sens. Ambigu parce qu'il peut se référer à deux descriptions différentes. Il s'agit ici d'analyser leur représentation du recours à la violence un exemple concret d'une situation dans laquelle un éducateur interagit avec un jeune.

⁹⁵ ANFH (Association nationale pour la formation permanente du personnel hospitalier), <http://www.anfh.asso.fr/index.php> consulté le 20.10.09

2. la méthode d'incident critique qui consiste à utiliser un exemple concret afin d'obtenir des représentations de manière détournée et reconstituer des événements passés. Il s'agit ici de reprendre une situation vécue par le jeune où il a adopté un comportement violent au sein de l'institution et analyser le processus qu'il l'y a amené.

3.5.1 La grille d'entretien

J'ai conçu la grille d'entretien⁹⁶ en lien avec les hypothèses émises et la question de départ pour que je puisse y répondre. J'ai ressorti les dimensions, variables et indicateurs de chacune des hypothèses sous forme de tableau. Puis j'ai défini cinq thèmes et aménagé des questions :

Chapitre 1 : Entrée en institution

Il s'agit d'identifier leur représentation de l'entrée en institution (motifs, responsabilités, séparation avec la famille et l'entourage, représentation du contexte institutionnel). L'entrée en institution est-elle vécue comme une contrainte menaçant leur pouvoir ?

Chapitre 2 : Vie en institution

Identifier leur représentation du contexte institutionnel (présence des éducateurs, vie en collectivité, règles, domaines et espaces où ils peuvent décider). Le but étant après de mesurer si les stratégies adoptées ont pour but de restaurer le sentiment de pouvoir et l'espace de liberté.

Chapitre 3 : Scénario

Chapitre 4 : Représentation de la violence et le recours dans le cadre institutionnel

Identifier leur représentation de la violence et le sens qu'ils donnent à des comportements qui peuvent être caractérisés comme violents (buts, effets attendus) à l'égard du cadre institutionnel.

Chapitre 5 : Incident critique

Chapitre 6 : Recenser les propositions des adolescents pour éviter que surviennent des comportements violents en institution.

J'ai ainsi marqué tout ce que je souhaitais vérifier en imaginant les réponses obtenues. J'ai posé 30 questions majoritairement ouvertes ce qui me permettait de faire des relances selon le contenu de la réponse pour approfondir les notions intéressantes.

3.5.2 Phase test

Au sein du module d'élaboration du mémoire, les rencontres en sous-groupe m'ont permis de définir plus précisément les indicateurs. Puis les échanges m'ont poussé à définir clairement les grands thèmes à aborder. J'ai ensuite introduit dans la grille d'entretien la méthode des scénarios et d'incident critique. Mes interrogations ont également été revues, reformulées, adaptées à la population, de façon à pouvoir nourrir ou aiguiller subtilement l'échange les jeunes.

⁹⁶ Annexe 3 : Grille d'entretien

3.5.3 La passation

Les 6 entretiens se sont déroulés entre le 2 février et le 5 mars 2009. Toutes les rencontres ont été agendées en fin de soirée pour des raisons de disponibilités communes et afin d'éviter de perturber l'organisation du foyer (activités, repas, formation). A chaque visite, j'ai effectué un seul entretien, pour des raisons de concentration et d'attention. Les jeunes ont été enregistrés au moyen d'un enregistreur numérique pour une durée variable entre 1h et 1h30. Lors de chaque rencontre, j'ai exposé brièvement les raisons de ma démarche et proposé et obtenu un consentement oral.

Concernant les transcriptions, j'ai opté pour une méthode mixte, à savoir du mot à mot doublé d'une forme de « censure » lorsque les propos n'avait pas de lien avec l'objet de cette recherche. La confidentialité a été respectée en prenant soin d'utiliser des prénoms fictifs choisis par les jeunes eux-mêmes.

Chaque entretien s'est terminé par des remerciements et la valorisation de leur participation primordiale à la réalisation de mon travail de fin d'étude.

4

ANALYSE DESCRIPTIVE

4 ANALYSE DESCRIPTIVE

4.1 Analyse des données

La mise en évidence des données a été réalisée sous forme de tableau synthétique⁹⁷ reprenant les citations intégrées dans des dimensions précédemment définies. L'analyse s'est faite de manière hypothético-déductive. « *Il s'agit d'une opération mentale qui consiste à prendre comme point de départ une proposition de portée générale et à tirer une hypothèse portant sur des cas particuliers.* »⁹⁸

Pour chaque indicateur, des composantes⁹⁹ plus précises apparaissaient. Dans l'analyse des données qui suit, je vais décrire pour chaque indicateur les informations obtenues. Je compléterai cette description par une analyse et un résumé qui est encadré. Une fois les données des dimensions analysées, j'élaborerai une interprétation plus globale afin de répondre aux hypothèses.

4.2 Profil des jeunes

Dans cette partie j'ai répertorié, sous forme de tableau, les caractéristiques de l'échantillon de recherche sélectionné ainsi que le contexte de vie avant le Centre Orif.

PRENOMS	Age	Foyer	Lieu de vie avant
STEPHANE	20 ans	3 ^e année, structure extérieure	Institution
PLAYBOY 88	20 ans	2 ^e année, structure extérieure	Famille
MIGUEL	17 ans	3 ^e année, milieu ouvert	Famille
HAMED	18 ans	2 ^e année, internat	Institution
GASPARD	17 ans	1 ^e année, structure extérieure	Famille
DENIS	18 ans	1 ^e année, structure extérieure	Famille

4.3 Représentations de la violence et comportements adoptés

Selon mon cadre théorique, la violence est définie comme « *toute atteinte à la vie et à l'intégrité physique des êtres humains, dès lors qu'une telle atteinte n'est pas imputable à la fatalité ou au hasard, mais qu'une responsabilité humaine y est engagée* »¹⁰⁰ Outre l'atteinte physique, il peut également y avoir l'atteinte au niveau psychologique.

Lors des entretiens, les adolescents ont eu de la difficulté à définir clairement la violence. Ces difficultés sont identiques à celles auxquelles j'ai dû faire face lors de la recherche des données théoriques. Les jeunes l'ont spontanément définie par des faits et non par des mots. Parmi les exemples figurent « taper », « quand c'est physique », « les insultes », « menacer avec un couteau », « provoquer sinon le regard aussi », « on n'arrive pas à se contrôler, on frappe, on tue quelqu'un c'est des sentiments de haine hyper profonde ».

⁹⁷ Annexe 4 : grille d'analyse

⁹⁸ FORTIN, *Le processus de la recherche*, Éd.Décarie, Ville Mont Royal, Qc, 1996

⁹⁹ Annexe 2 : Tableau de dimensions, variables et indicatrices

¹⁰⁰ MELLON & SEMELIN, *La non-violence*, PUF, 1^e éd, 1994, p.12.

Pour synthétiser, les jeunes sont conscients qu'il existe différents type de violence. Les actes physiques sont bien identifiés a priori. La violence psychologique : « menacer », « jeter des objets » est bien perçue comme de la violence, contrairement à « ignorer l'éduc ». Ainsi les actes à caractères psychique (ne pas écouter = montrer de l'indifférence) sont moins identifiés comme telle.

La violence psychologique n'a pas été spontanément nommée par les jeunes, elle n'est ressortie qu'en leur proposant des exemples. Ainsi leur définition correspond davantage à la définition la plus courante de la violence, c'est-à-dire l'abus de force physique. D'après moi, elle est plus fréquemment évoquée car elle est la plus spectaculaire. C'est la forme la plus médiatisée et la plus visible dans ses actes et dans ses conséquences. Ainsi, il n'est pas étonnant de constater qu'ils aient plus facilement recours à la violence verbale et psychologique comme le démontre le tableau ci-dessous. Ce tableau montre également des convergences et divergences : certains comportements sont adoptés, alors même qu'ils ne sont pas associés à de la violence, certains sont considérés comme violents, mais adoptés par une minorité et finalement certains comportement sont violents et adoptés par quasiment tous.

<i>Items</i>	<i>RP¹⁰¹</i>	<i>CPT adopté¹⁰²</i>
Casser les chaises de la salle à manger	6	1
Menacer de se venger	6	2
Traiter l'éduc ou l'institution de tous les noms	5	5
Frapper l'éduc	6	0
Refuser d'obéir et inciter les autres à faire de même	0	6
Claquer la porte	4	2
Ne pas écouter lorsqu'il parle	0	5
Bousculer l'éduc en se disant qu'il le mérite	5	1
Frapper sur les murs ou sur les meubles	6	3
Lui jeter des objets	6	0
Ignorer l'éduc et ne s'adresser à lui qu'en cas de nécessité	0	5

Indicateur : légitimité

L'analyse du discours montre dans quelle mesure les jeunes pensent recourir à des comportements violents :

- **Plus l'acte est vécu comme blessant et considéré comme intentionnel de la part d'autrui, plus violente est la réaction** : *« Ça dépend c'est pas acceptable si c'est volontaire et si c'est fait pour rien ! Mais si la personne elle cherche vraiment peut-être oui ! Pour se défendre ! Quand je suis blessé, vexé agressé je m'énerve !!! »* (Denis)
- **Réaction primitive presque automatique face au sentiment d'être blessé (blessure narcissique) de répliquer à la douleur, qu'elle soit physique ou psychologique** : *« C'est pas acceptable mais quand on te dit des choses qui blessent ben tu réagis c'est tout ! Tu réagis pour te défendre »* (Playboy 88)

¹⁰¹ Abréviation de représentations sociales

¹⁰² Abréviation de comportement adopté

Tous les jeunes sauf un considère la violence légitime pour se défendre et répliquer à la douleur. Ils rajoutent la notion de proportionnalité. L'acte commis doit être proportionnel à la douleur ressentie.

La violence est selon eux justifiée pour se défendre et punir l'offenseur. D'après mon interprétation, la violence est légitimée selon eux lorsque la victime, soit la personne qui va subir l'acte violent, est perçue comme un Ennemi, et l'agresseur se perçoit lui-même comme une Victime de la personne qu'il va agresser.

4.4 Circonstances de l'entrée en institution

Indicateur : Marge de manœuvre

Tous les jeunes interrogés ont le sentiment d'avoir pris eux-mêmes la décision de venir en institution : « *c'est moi, les profs m'ont demandé si j'étais prêt à partir et j'ai fait oui.* » (Denis)
L'analyse du discours montre cependant que cette décision est assujettie à une série de conditions :

- **Le fait que la décision est prise faute d'alternatives.** Il y a absence de possibilité d'accéder à une formation ailleurs, dans un autre cadre : « *A l'Orif c'est moi ou si je venais pas j'étais comme les autres, dehors ! (...) De toute façon si j'avais pas signé ce contrat, je me trouverais chez moi à rien faire.* » (Hamed)
- **Le fait qu'il y ait absence de perspective autres engendre une certaine résignation :** « *Je suis venu juste pour voir y'avait quoi comme boulot, on gagnait combien, ça servait à quoi. Je m'en foutais de tout en gros !* » (Miguel)
- **Le fait que la décision ait été fortement influencée par des personnes adultes** dans le but de se conformer aux attentes des parents, des professeurs : « *Mes parents ils vont être fâchés contre moi, ils vont être tristes.* » (Hamed)

Tout en affirmant avoir pris eux-mêmes la décision, on constate malgré tout qu'ils expriment ne pas avoir eu d'autres alternatives ou sont soumis aux attentes parentales, de l'ancienne institution ou école.

D'après moi, ces jeunes intériorisent partiellement les pressions externes provenant de l'environnement et sont contraints de s'adapter aux règles.

J'ai également opté pour un critère quantitatif. Sur une échelle de 1 à 10, ils devaient déterminer l'intensité de la possibilité de décider délibérément d'intégrer l'institution. Le 1 correspond à « aucune possibilité de décider, exprimer mon avis », le 10 correspond à « sentiment d'être libre, possibilité d'exprimer ma volonté et d'être écouté ». A partir de 5, la marge de manœuvre est jugée comme limitée.

Trois jeunes sur six optent pour un nombre égal ou inférieur à 5, ce qui confirme l'analyse de leur discours à propos de leur marge de manœuvre quant à la possibilité de décider délibérément d'intégrer l'institution. Deux jeunes optent pour 8 et 10.

Ces chiffres démontrent qu'il existe deux catégories. Ceux qui intègrent l'institution parce qu'ils considèrent ce passage comme important pour leur avenir et/ou qu'ils voient comme leur seule chance de réussir (unique alternative) et ceux qui sont soumis à une source de contrôle (parents, culpabilité, etc.)

Indicateur : sentiment à l'entrée en institution

Tous les jeunes interrogés expriment des difficultés à s'adapter à la vie en internat et ressentent de la tristesse, de la peur et/ou de la colère : « *Plutôt la tristesse ! Quand je suis tout seul dans la chambre ça m'arrive toujours de penser à ce que j'ai vécu* ». » (Hamed)

La difficulté de s'adapter est de plusieurs ordres :

- **La crainte d'être jugé voir stigmatisé** : « *Quand j'avais fait mon stage, ils regardaient bizarrement les stagiaires comme ça. C'était chacun pour soi donc j'ai pas un très bon souvenir où j'étais.* » (Gaspard)
- **Avoir du ressenti à l'égard des éducateurs** : « *De la haine contre les éducateurs.* » (Miguel)
- **Des difficultés à créer sa place** : « *Je voulais venir mais je savais pas si j'avais ma place ici.* » (Hamed)
- **Des doutes quand au fait de se retrouver en institution** : « *Au bout d'un moment on se dit, pourquoi je suis là ? Est-ce que j'ai fait le bon choix ? J'avais aussi beaucoup de colère* » (Denis)
- **Le changement de lieu de vie** : « *Le foyer j'avais l'habitude. Mais je suis resté là-bas une année et j'avais l'habitude de rentrer tous les soirs.* » (Hamed)

L'entrée en institution induit une souffrance. On retrouve l'exigence de s'habituer à son nouveau cadre de vie (les lieux sont inconnus tout comme les personnes qui l'entourent), au groupe social nouvellement constitué. On constate des tensions liées au sentiment d'être jugé voir stigmatisé.

Ainsi, l'adolescent se retrouve confronté à une situation qui peut-être fortement angoissante pour lui. Dans leurs discours, je relève beaucoup de tristesse de se retrouver en institution et des craintes d'être stigmatisés à l'interne et de l'extérieur de l'Orif. D'après moi, ceci entache l'entrée en institution et les représentations de la vie en collectivité

4.5 Appréciation de la vie en institution

Indicateur : composantes positives et négatives de la vie en collectivité

Tous les jeunes interrogés expriment des aspects positifs associés à la vie en collectivité. Ils traitent notamment tous des contacts et interactions avec les autres jeunes : « *on peut se faire des potes, bonne ambiance, sortir* » (Stéphane)

L'analyse du discours montre que la perception de la vie dans leur groupe de vie est positive sur plusieurs points:

- **Les contacts établis avec les pairs comblent les besoins affectifs à travers l'amitié et les relations chaleureuses** : « *Ah ben vraiment c'est depuis que je suis à l'Orif que j'ai des copains* » (Gaspard)
- **Les contacts établis avec les pairs sont perçus comme un moyen d'évoluer positivement par le partage de discussions, activités**: « *[...] avant j'étais racaille, j'étais dans le rap français, dans le rap agressif et pis vraiment grâce à un copain, lui il est gothique [...]. Et pis c'est lui qui m'a fait ouvrir les yeux. [...] on parlait beaucoup et puis je me suis mis des points positifs dans la tête et c'est ça qui m'a fait avancer* » (Miguel)

- **Il existe des relations d'échanges (temps de parole, convivialité, entraide, etc) permettant le sentiment d'appartenance au groupe** → chaque appartement ou sous-groupes à l'internat: « [...] on est en sous-groupe, on s'entend peut-être pas tous les jours mais on est comme une famille quoi ! [...] c'est vrai que c'est pas des gens de la famille mais c'est des gens avec qui on peut partager une autre culture [...] et nous on peut aussi leur apporter quelque chose. » (Denis)

L'argumentation des jeunes interviewés met en avant les atouts (socialisation, identification) plus que les limites de la vie en collectivité (contraintes telles que horaires, règle de vie, manque d'intimité, etc.)

Le quotidien dans leur groupe de vie est connoté positivement dans le sens où il est vécu comme l'occasion d'apprendre les différences et d'aller sans peur à la rencontre des pairs.

Les composantes négatives font référence au groupe global c'est-à-dire l'ensemble des jeunes vivent au Centre Orif. En plus des idées émises aux moments de l'entrée en institution, leurs discours mettent en avant des sources de tensions.

- Intégrer le Centre Orif engendre **un sentiment de honte car stigmatisation**. Cette stigmatisation vient des jeunes du Centre et des personnes extérieures à l'institution (Ex : jeunes dans le bus, professeur au Centre de Formation Professionnel). Etre associé au Centre Orif renvoie aux jeunes du Centre une situation dévalorisante où il y a la crainte d'être associé à des personnes « handicapées »
 - o « Des fois y en a qui nous jugent, ils disent qu'on a un problème mental, celui-là il est mongol ! [...] Certains ont peut-être honte. Dans un bus par exemple les regards sont posés sur nous. On se sent visé : ça c'est ceux de l'Orif, ils ont un problème mental. » (Denis)
 - o « Les autres un peu handicapés, on s'en fout ! [...] certains sont handicapés c'est vraiment qu'ils ont un problème dans la tête ou physiquement quand ils marchent. Ça fait un petit peu honte, je sais pas. (Miguel)
- **Un groupe de grande taille** (à partir du moment où les relations entre les membres sont plus impersonnelles c'est-à-dire plus de 5-6 personnes) influence le climat de cohabitation. Le nombre d'interactions entre les membres est élevé mais de moindre qualité : « Vivre dans le quotidien avec beaucoup de personnes » Denis fait notamment référence aux difficultés de respect de l'intimité. « Je leur dis tout simplement j'ai envie de rester seul j'ai eu une dure journée, y en qui acceptent et d'autres qui viennent m'embêter et là ça m'énerve, je peux péter un plomb ». (Denis)
- **Le fait d'être en contact avec "le grand groupe" les expose au risque de subir des violences physiques et/ou psychologique**, notamment en raison des alliances respectivement mécontentes avec d'autres membres du grand groupe : « Y avait que 2 bandes pis ils étaient rivaux donc toi si t'avais des amis avec une bande, l'autre bande venait te dire des conneries, tu te faisais frapper » (Gaspard)

En résumé, tous les jeunes interrogés affirment bien vivre la cohabitation avec les pairs dans leur groupe de lieu de vie. Le groupe permet l'assouvissement de certains besoins comme le besoin de socialisation et d'appartenance par les contacts établis avec les pairs. Avec ses frustrations et ses joies, la vie en collectivité permet aux membres de s'exercer aux

différentes tâches qu'impose toute vie en commun (négocier ses demandes, admettre les différences, se situer par rapport aux autres, tisser un réseau d'interactions). Les éléments connotés négativement émergent lors du passage du groupe de vie au groupe du Centre. Les jeunes sont contraints de s'adapter à ces éléments qui entachent la vie en collectivité et peuvent être source d'agressions.

Les sentiments éprouvés par les membres vis-à-vis de chacun de leurs camarades jouent un rôle capital dans leur représentation de la vie en collectivité. Leur représentation dépend avant tout de la qualité du lien d'appartenance au groupe. Plus les interactions sont personnelles, plus la vie de groupe est connotée positivement. Mon interprétation sur les différences de climat social entre le groupe (partage du lieu de vie) et le groupe au Centre est la suivante. En premier lieu, la cohésion dépendrait fortement des possibilités d'interactions personnelles et donc de la taille du groupe. Lorsque les jeunes doivent se rendre à l'internat pour les cours, etc ils perdent la confiance et la solidarité dans laquelle ils baignent dans leur lieu de vie. Dans le groupe au Centre, ils se retrouvent à fréquenter des jeunes avec lesquels ils ont construit moins de liens.

Mon interprétation est également que la participation de chacun au bon fonctionnement du groupe par des responsabilités partagées (répartition des tâches communautaires) participe fortement à créer une cohésion de groupe. Au sein des structures extérieures et milieux ouverts, la responsabilisation au quotidien y est plus élevée. Tandis qu'à l'internat, l'infrastructure, la problématique pour certains jeunes et la taille du groupe font que l'organisation tend davantage à la surveillance des actes de la vie quotidienne.

Indicateur : composantes positives et négatives du contexte institutionnel

Les éléments du cadre institutionnel cités ci-dessous sont perçus de manière positive car ils permettent d'atteindre certains buts : « [...] *ici c'est bien parce qu'on est autonome, on fait les courses, à manger, les nettoyages tout ça.* » (Stéphane)

- **Un système de règles** qui permet de développer des aptitudes en vue d'une insertion sociale la plus aboutie possible : « *Y'a des règles, y'a des choses à accomplir, un but en fait. Le but c'est de changer de comportement et avoir le papier.* » (Miguel)
- **L'éloignement familial** comme condition pour améliorer les relations familiales, se concentrer sur ses objectifs, conquérir son indépendance, développer l'autonomie : « *C'est pas avoir ma famille, c'est apprendre à vivre tout seul, autonome* » (Hamed)

De manière générale, le contexte institutionnel est perçu de manière positive car les jeunes interviewés perçoivent le passage d'une situation à une autre, d'une famille à un internat ou du statut d'adolescent à jeune d'adulte, comme un acte fondateur dans leur projet personnel et professionnel.

J'interprète ceci comme de l'adaptation pour atteindre leur objectif et se construire une vie d'adulte.

On a pu voir que les jeunes interviewés avaient conscience de l'importance des règles et l'éloignement familial pour atteindre leur objectif. Or, les situations de la vie quotidienne citées ci-dessous sont d'avantages vécues comme une contrainte.

- **Lorsque la multiplication des règles prime sur l'échange et l'explication de celles-ci.** Il y a ici 3 éléments:

- D'une part il y a l'absence de marge de manœuvre pour discuter une règle dans une situation donnée c'est-à-dire lorsque dans la situation donnée la règle n'est pas totalement adaptée.
 - Mais il y a aussi l'intérêt de la règle qui n'est pas compris, respectivement expliqué : « *Ce qu'il faut faire c'est comme on est en train de faire là (échanger ?) ouais échanger, expliquer pourquoi et aider. Ici c'est protocole, ça veut dire t'as jusqu'à une date, si tu changes pas t'as une 2^e et après la 3^e t'es viré.* » (Hamed)
 - Ainsi qu'incompréhension lorsque les règles diffèrent d'une structure à l'autre et que la conséquence de cette différence est une marge de manœuvre plus réduite par rapport à une autre structure et un sentiment d'injustice: « *Pis ce qui est dur aussi, c'est quand les règles c'est pas la même chose. On essaie de leur expliquer mais je sais pas si ils comprennent.* » (Stéphane)
- **Lorsque le programme (élément du cadre) est vécu comme une surcharge de fatigue** « *Y'a les courses bon ça va encore, y'a les cours on est fatigué, y'a le sport. Mardi j'ai le fitness pis après la soirée ben je suis naze quoi ! [...] je dirais qu'y a peut-être un petit peu trop pour moi. Ils nous demandent de faire plein de choses pis des fois j'en peux plus. Des fois je suis fatigué pis l'autre jour j'ai pété les plombs [...].* (Denis)
 - **La séparation d'avec la famille est les amis est vécue comme un sacrifice (tristesse et colère):** « *Je crois tous les jours, je devais appeler mes potes. Ah ouais parce que ça allait pas, je déprimais, j'étais pas bien ! J'avais même la rage ! J'en pleurais carrément [...]* » (Gaspard) « *Je vais être franc, être loin de la famille et des gens auxquels je tiens beaucoup ça m'embête. J'aime mes amis, j'ai tout quitté pour être ici !* » (Denis)

Au niveau des aspects négatifs du cadre institutionnel, la séparation avec la famille et les pairs a été citée spontanément en lien avec des manques affectifs avec des personnes où le lien est plus fort. Malgré leurs envies d'indépendance, les jeunes interviewés restent très attachés à leur famille (sentiment d'être mieux compris) et expriment être confrontés à une rupture avec leur environnement habituel, et à une rupture créée par l'environnement de la structure. Ils ne fréquentent plus les mêmes personnes, les mêmes lieux, et leurs relations avec l'environnement se modifient.

La séparation avec la famille est à la fois vécue positivement et négativement. Cette situation paradoxale est propre à la période de l'adolescence où il faut se défaire des liens de dépendance avec les parents tout en ayant régulièrement encore besoin du soutien matériel, financier, social et affectif de sa famille. Ils se retournent régulièrement vers des personnes dont ils aspirent à quitter la dépendance. Comment l'éducateur peut-il amener le jeune vers un mieux-être, dans son accompagnement éducatif, alors que celui-ci vit la souffrance de la séparation avec sa famille et de la rupture avec son environnement ? La question est fondamentale et celle de tous les éducateurs.

La séparation d'avec la famille (= élément du cadre) et les règles cités spontanément par les jeunes interviewés démontrent qu'ils sont synonymes de contrainte parce qu'ils diminuent la marge de manœuvre par rapport à leur vie en famille dans les domaines des loisirs. Le contexte peut provoquer une certaine incompréhension, de l'opposition voir des passages à l'acte (violence verbale) face aux règles jugées comme inadéquates ou incomprises dans leurs applications ou finalités. Les réactions négatives sont adoptées lorsque les jeunes interviewés se sentent pris dans une injustice dans laquelle ils n'ont aucune emprise.

Indicateur : composantes positives et négatives de la présence des éducateurs

4 jeunes sur 6 apprécient le soutien et l'écoute des éducateurs, utile à régler leurs préoccupations d'ordre organisationnelles et personnelles : **Denis** « *Les éducateurs c'est bien parce qu'ils nous apprennent des choses, pis ils sont là si on pète les plombs. Ils sont présents si on a besoin d'eux.* »

J'ai constaté qu'il y a eu deux fois plus de citations négatives que de citations positives, mais les avis sont plus contrastés au niveau négatif que positif.

L'analyse du discours montre que les motifs ci-après entachent leurs représentations des éducateurs :

- **Lorsqu'il y a un fort conflit de loyauté** du jeune envers ses parents par rapport à l'autorité des parents face à des règles divergentes. Ici il y a 2 idées. D'une part, le jeune considère les règles non demandées dans le cadre familial comme non valables. Mais il y a aussi l'idée que s'il les respecte en institution et pas en famille, il est habité par le sentiment de trahir ses parents. « [...] *mon père c'est lui le chef de moi c'est pas les éducateurs ici. [...] mon père il me donne pas ça à faire tu crois je vais accepter de toi ?* » (Hamed)
- **Lorsque le jeune perçoit un manque de respect de la part de l'éducateur** à son égard, dont le sentiment d'être incompris au niveau de son intimité, ses difficultés scolaires, etc.: « *Parfois y'a certains qui respectent pas mes difficultés, ils comprennent pas et moi j'essaie de leur dire mais voilà après je pète les plombs [...] c'est comme s'ils me traitaient d'incapable* » (Denis)
- **Lorsque l'éducateur est perçu uniquement dans un rôle normatif** pensé comme un « contrôle » qui confronte le jeune aux règles, à la norme, aux contraintes qu'impose l'environnement et veille à ce qu'il respecte ces règles. La présence de l'éducateur est synonyme par les jeunes interviewés d'interventions répétées de type rappel à l'ordre. Vécu comme une forme de « harcèlement » en raison de la présence constante, il y a un risque de passage à l'acte (violence verbale): « *Je le voyais tous les jours, j'en pouvais plus, je devenais fou [...] faut pas faire ci faut pas faire ça. Mais casse-toi ! Ils étaient trop derrière moi.* » (Miguel) « *Parce que les éduc's sont là pour surveiller [...] à l'internat t'as toujours un éduc au cul c'est chiant. Tu dois même dire où tu vas [...] ils notent tous ce que vous faites : douche, chambre. S'il va à une sortie, ils notent douche-chambre-sortie-lit. Attendez là, c'est pas la prison. Il manque plus que les barreaux et la tenue orange avec le numéro et c'est bon.* » (Gaspard)

Face à cette situation, ils adoptent différentes stratégies :

- **Adhésion simulée**, le jeune fait semblant d'adhérer à la règle pour que l'éducateur cesse les recommandations: « *Mon éducatrice elle aime bien la tchatte, il faut l'inscrire dans la tchatte.com, elle adore parler et blablabla et blablabla nous on s'en fou on dit ouais ouais !* » (Miguel)
- **Revendication de ses droits envers les éducateurs** par le biais des responsables éducatifs par écrit et donc formel dans le but d'obtenir les mêmes considérations au respect et s'exprimer au sein de l'institution (être écouté, pris au sérieux): « [...] *tellement*

elle était énervante Elodie¹⁰³, on avait tous signé une feuille comme quoi elle s'énervait pour un rien, elle envoyait des épines à longueur de journée, pis on avait donné au responsable éducatif. Après il est venu contrôler 1x si c'était vrai. » (Playboy 88)

- **Opposition pour rappeler que l'autorité de l'éducateur n'équivaut pas à celle des parents:** « *Jamais j'ai eu des éducateurs, pis là ils imposent leurs lois. Pis moi j'étais racaille, alors je disais qu'est ce que tu me parles ? Je m'en fou, tu me dis quoi ? Moi ma mère c'est ma mère et toi tu veux me dire quoi ?* (Miguel) L'opposition ici n'est pas à confondre avec la revendication de ses droits car le jeune sait qu'il est en tort par rapport aux règles qu'il s'est engagé de respecter.

En conclusion, leurs représentations de la présence des éducateurs est négative lorsque celui-ci n'est perçu que dans un rôle normatif pensé comme un « contrôle » (confronter aux contraintes de la réalité, veiller au respect des règles) qui réduit son espace de liberté (sa présence est vécu comme constante) au détriment d'un rôle normatif comme ressource si la pédagogie porte sur l'intégration interne et autonome des normes ainsi que le rôle affectif (adapter l'environnement au jeune, se préoccuper davantage de son ressenti, comment il est affecté par les expériences auxquelles il est soumis).

La loyauté aux parents influence également le positionnement du jeune face à l'éducateur dans la mesure il se calque à ce qu'il suppose que ses parents déterminent comme juste ou faux en fonction des règles établis ou non dans le cadre familial.

D'autres hypothèses peuvent découler de situations évoquées par les jeunes interviewés. Il s'agit uniquement de garçons qui acceptent peut-être mieux l'autorité d'un éducateur que d'une éducatrice. Se pose alors la question du rapport à l'autorité en fonction du genre. A chaque intervention, il s'agissait de la même éducatrice ce qui peut également sous-entendre des problèmes personnels envers celle-ci.

4.6 Appréciation de la marge de manœuvre au quotidien dans l'institution

Indicateur : Marge de manœuvre

Les jeunes définissent leur marge de manœuvre (choisir une option parmi les options possibles) dans la possibilité de poursuivre ou mettre un terme à leur formation, faire ou proposer les activités, sorties et repas. « *Quand je propose un truc comme aller au cinéma. Je peux proposer après c'est soit ils veulent ou pas.* » (Hamed)

Ils ressentent une marge de manœuvre restreinte concernant le choix de la profession soit en raison des attentes parentales, des disponibilités offertes par l'institution en terme de places disponibles, ou de temps mis à disposition pour la réflexion : « *ouais j'avais pas d'autres choix et j'ai pas eu le temps moi de me dire quel métier je veux faire vraiment, j'ai fait différents stages* (relance : est-ce que tu as dit à ce moment là que tu n'avais pas envie

¹⁰³ Prénom fictif

de faire ce métier ?) *J'étais jeune j'osais pas m'opposer aux parents, j'avais beau leur parler ils m'auraient pas écouté.* » (Stefane)

L'analyse du discours montre que la restriction de leur marge de manœuvre est perçue de différentes manières :

- Elle est acceptée, c'est-à-dire qu'elle n'est pas remise en question, si elle dépend :

Des concessions mutuelles qui s'établissent dans une vie en groupe. Il y a ici quelque chose de l'ordre de la compréhension et acceptation des limites imposées par le contexte, du deuil de la toute-puissance sans limites par des lois acceptées et contractualisées c'est-à-dire accompagnées de paroles : « *On m'écoute dans la mesure du possible oui. On peut pas faire tout comme on voudrait parce qu'alors là... pffiu. Parce qu'ils doivent quand même tenir un budget pour 270 apprentis* » (Playboy 88)

Du mérite lié à l'augmentation de la maîtrise de soi dans des buts jugés bons. C'est-à-dire que la marge augmente lorsque l'on se conforme aux attentes en termes d'investissement dans les activités et de réussite à l'école / sur le lieu de formation : « *[...] c'est si tout va bien à l'école, le comportement au boulot, si on fait pas de bêtises. Faut mériter !* » (Miguel)

- Acceptée à contre-cœur en l'absence d'alternatives face à l'idéal du jeune

« *Décider de faire ma formation. Si tu veux partir maintenant, tu peux partir. Y a des choses, même si t'aimes pas t'es obligé, faut faire avec. C'est pour ton bien même si ça te fait chier tu dois accepter, c'est la vie. [...] Les gens ils ont peur de se faire virer, ils font une connerie ils se font virer, ils savent même pas pourquoi [...] Si je me fais virer d'ici je me fais virer de la maison aussi.* » (Hamed)

- Elle est considérée comme injuste et vécue comme réduisant son espace de liberté, le jeune se sent alors blessé dans sa fierté et se sent dans son droit de s'y opposer si elle dépend :

Du statut de la personne c'est-à-dire la position sociale occupée par la personne au sein de l'institution (éducateurs, usagers, etc). C'est l'idée qu'en raison de son statut, l'éducateur impose une activité qui n'est pas vécue de façon intéressante. Le jeune a le sentiment de ne pas être respecté et se sent dépendant : « *[...] ça m'énerve parce que quand c'est nous qu'on propose une sortie, ils ont le droit de dire oui ou non et quand s'est eux on est obligé de participer. [...] Ben de la colère et de la tristesse parce m'obliger à faire quelque chose que j'ai aucune envie ça me blesse.* » (Denis)

Du contexte. Lorsque le jeune perçoit des « inégalités de traitement » c'est-à-dire que le jeune ne se sent pas être au bénéfice des mêmes droits que d'autres, se sent défavorisé par le système : « *A 18h il fallait être à l'appartement. Pourquoi j'en sais rien ! Tous les autres appartements ils pouvaient rentrer à 19h30.* » (Miguel)

Ainsi les jeunes interviewés perçoivent cette possibilité de prendre certaines décisions. D'autres champs ont été cités dans lesquels ils ont l'impression qu'on leur impose quelque chose (diminution des possibilités de choisir la profession, inégalité de traitement, sentiment de dépendance)

Lorsque les « institués » ont peu ou pas de prises sur les décisions, on constate qu'ils acceptent que leur marge de manœuvre soit diminuée lorsqu'elle est inhérente à la vie de groupe. Elle n'est pas acceptée lorsqu'elle provoque un sentiment d'injustice qui s'accompagne d'un sentiment d'arbitraire dans l'application du règlement et contribue à

nourrir un ressentiment portant sur les éducateurs. Leurs argumentations s'appuient sur la notion d'égalité, de respect de ses droits.

D'après toute l'approche théorique (et schéma en p.26), dans ces situations il y a notamment des possibilités d'exprimer les frustrations quotidiennes par des agressions. Cette violence est alors, selon les jeunes interviewés, un signe d'impuissance et un moyen utilisé pour exprimer l'injustice ressentie, revendiquer ses droits (ou les droits qu'ils pensent avoir) : « *Mais elle m'a dit non t'as pas le droit de sortir le mardi comme ça elle me voyait. Elle continuait à faire des remarques [...] j'ai dit toute façon je sors que tu le veuilles ou pas ! je l'ai vraiment gueulé C'EST PAS JUSTE !!! (...) Elle m'a pris dans le bureau. J'ai dit j'en ai marre parce que je suis sûr que j'ai le droit de choisir quand je peux sortir, j'étais rouge de colère* » (Playboy 88)

Indicateurs : stratégies

Tous les jeunes interrogés adoptent des stratégies lorsque leur marge de manœuvre à propos de leurs droits reconnus ou présumés selon le règlement institutionnel leur semble réduite pour restaurer le sentiment d'autodétermination ou s'adapter au cadre : « *J'ai dit alors ça... moi quand j'ai décidé. On a tous dit c'est injuste ces règles on va te rendre la vie dure ce soir !!!* » (Playboy 88)

L'analyse du discours montre que les stratégies peuvent être de plusieurs types :

- **Stratégie de contrôle des émotions/sentiments ressentis.** Le fait que le cadre restreint une marge de manœuvre engendre une certaine résignation ou acceptation de sa liberté d'action : « *Y a des choses, même si t'aimes pas t'es obligé, faut faire avec. C'est pour ton bien même si ça te fait chier tu dois accepter, c'est la vie.* » (Hamed)
- **Réprimer ses réactions émotionnelles (stratégie d'évitement).** Il pense qu'il est préférable de ne pas exprimer ses émotions, les contrôler, éviter toute situation de conflit et s'imagine que dans le cas contraire il aurait à subir des conséquences (sanctions): « *Les gens ils ont peur de se faire virer, ils font une connerie ils se font virer, ils savent même pas pourquoi* ». (Hamed)
- **Actes de manipulation :** la définition ici est d'obtenir de quelqu'un qu'il fasse quelque chose qu'il ne veut pas faire, sans qu'il s'aperçoive qu'on la lui fait faire ou obtenir quelque chose dans son dos. Ex : étalage de larmes, cris, séduction, etc. : « *Ben moi je suis comme ça, s'ils sont pas d'accord moi je râle pas mais je piège à ma façon.* » (Miguel) La manipulation apparaît chez lui comme le moyen d'augmenter sa marge de manœuvre pour obtenir ce qu'il souhaite.
- **Stratégie collective non-violente** comme par exemple la pétition. Utiliser le groupe et l'inciter à s'opposer pour être porteurs de plus d'influence auprès de l'équipe éducative.

Lorsqu'il y a un resserrement du règlement principalement sur les droits accordés dans le règlement à condition de bons comportements (ex : sorties libre), la manipulation, la non-expression de la colère et la résignation sont les stratégies les plus utilisées. On remarque que le risque ou la crainte de la sanction éviterait ou évite réellement dans certains cas l'adoption de comportements violents à l'égard du contexte institutionnel (éducateurs, infrastructure). De plus, cette peur des sanctions par la non expression des émotions, montre une confusion entre colère et violence chez les jeunes ou la crainte de passer de l'un à l'autre et préfèrent alors s'abstenir d'exprimer cette colère.

4.7 Appréciation de l'élément déclencheur de comportements violents

Indicateur : composantes usagers

Dans ce chapitre, il est question des pairs au sein du groupe et donc de la vie en collectivité afin de déterminer s'il peut s'agir d'un facteur déclencheur de comportement violent.

5 jeunes disent recourir à des comportements violents (violence verbale, physique, menace) ; 2 suite à des intimidations des pairs et 3 pour défendre leur intimité faisant parti de leur espace de liberté: « *Je m'énerve contre eux parce que j'ai droit à mon intimité. Je gueule contre eux pis voilà, pis si ça continue je gueule plus fort pis je peux facilement faire une connerie (relance : tu serais capables de faire quoi ?) les taper très violent.* » (Gaspard)

L'analyse du discours montre 2 domaines en particulier où il existe un risque de recourir à des comportements violents :

- Risque d'adoption de comportements violents envers les autres jeunes lorsqu'ils s'attaquent à son **intimité** (entrer dans sa chambre sans autorisation) : « *Je leur dis tout simplement j'ai envie de rester seul j'ai eu une dure journée, y'en a qui acceptent et d'autres qui viennent m'embêter et là ça m'énerve [...] je peux péter un plomb.* » (Denis)

Face aux attaques contre l'intimité qui se concrétise par l'irruption d'un pair dans la chambre pendant leur temps libre, les jeunes interviewés se considèrent comme la victime. Selon leur discours, 3 jeunes recourent à la contre-attaque (comportements violents) pour préserver leur intimité et espace de liberté.

- Risque d'adoption de comportements violents à l'égard des pairs suite à des **intimidations** (manque de respect de la personne, de son statut, mauvais traitements physiques et humiliations): « *J'ai dû utiliser la violence pour me faire respecter parce je me faisais beaucoup marcher dessus.* » Ces éléments rendent difficiles le sentiment de sécurité et préparent le terrain pour une violente contre-attaque contre les agresseurs supposés.

Les jeunes se sentent victimes d'intimidation à partir du moment où ils sont l'objet, de manière répétée et à long terme, d'actions négatives de la part de quelqu'un qui ne cesse pas de faire ou de dire des choses pour gagner du pouvoir sur une autre personne.

Les attaques contre la sphère privée et les signes d'intimidation peuvent d'après moi avoir pour conséquence que les jeunes se sentent très seuls, malheureux et effrayés et les rendent plus enclins à adopter des comportements violents pour se défendre.

Indicateur : composantes contexte

Au niveau du contexte, l'élément susceptible d'engendrer des comportements violents est en lien avec la diminution de leur marge de manœuvre dans la gestion de leur temps libre (sorties).

- Il y a un risque d'adoption de comportement violent lorsqu'il y a incompréhension face à une **diminution de leur marge de manœuvre quant à la décision de comment ils gèrent leurs heures de sortie.**

- Risque d'adoption de comportement violent lorsqu'il y a des **limitations imposées quant aux sorties**. Cette situation déclenche chez certains jeunes des émotions non maîtrisées qui se traduisent par des comportements violents (gestion de la frustration) « (S'il refuse une sortie ?) *« je tape et je pète les plombs ! »* (Gaspard)

Les comportements violents seraient ici adoptés suite à un sentiment d'impuissance, une « panne de sens » à propos d'une situation qui tient à cœur notamment dans la gestion des sorties. Ce n'est pas le contexte en soi tel que les règles qui engendrent une réaction violente mais la signification qu'ils donnent à celle-ci. La diminution de leur marge de manœuvre est perçue comme un non respect de leurs droits présumés et donc une prise de pouvoir de l'éducateur sur les jeunes. Chez Gaspard, les comportements violents semblent plus impulsifs et renvoient à des sentiments plus proches de la rage que de la colère.

Mon interprétation est que les jeunes confrontés de manière brutale à des sentiments de frustration et de « dépendance » à l'égard de l'éducateur, optent pour la violence afin de retrouver une emprise sur ce qui se passe. Ils optent pour la contre-attaque au moyen de la violence parce que ces jeunes se sentent le droit de faire quelque chose de violent pour faire entendre leurs droits présumés.

Indicateur : composantes éducateurs (stratégies face à une remarque)

Pour tous les jeunes interrogés, une remarque d'un éducateur dans la manière de rappeler à l'ordre sur le comportement ou une atteinte à la personne est un élément susceptible d'engendrer un comportement violent : *« Ça dépend des fois je m'énerve des fois je me dis qu'il a peut-être raison. Des fois y en a certains qui hurlent pour rien. Je sais pas au lieu de me parler gentiment y en a certains qui aboient ! [...] Si il me manque de respect style t'as un problème mental là je pourrais l'insulter ! »* (Denis)

La remarque d'un éducateur pouvant déclencher chez le jeune un comportement violent est assujettie à une série de conditions :

- Lorsque le jeune a le sentiment de ne pas pouvoir gérer sa **frustration face à une injustice présumée** : *« en général au début je suis plutôt calme après je commence à élever la voix, à dire des injures, je frappe pas forcément mais si on m'énerve ça peut être difficile pour moi de me contrôler »* (Denis)
- Lorsque que la remarque engendre un **sentiment d'être stigmatisé et diminué par l'éducateur par l'attribution d'une étiquette**, et donc une atteinte à son intégrité (menace à sa fierté, son image, sentiment d'être diminué): *« Donc l'éduc il me fait des remarques à moi à cause des rumeurs et ça moi j'aime pas ! Des fois j'envoie chier, je dis c'est pas moi. Il me dit ouais mais c'est jamais toi. »* (Hamed)
- **Lorsque le langage de l'éducateur n'est pas adapté à l'âge et aux capacités de l'interlocuteur**. Le jeune a le sentiment d'être infantilisé par l'éducateur et ne pas être considéré comme un jeune adulte qu'il se sent être : *« Qu'il fasse la différence entre les gamins et ceux qui ont de la compréhension mais qui arrivent pas bien à tout suivre. (...) Mais des fois ils parlent comme à des gamins. T'as fait quoi durant la journée, dans l'intonation ! »* (Miguel)

- Lorsqu'il y a sentiment d'injustice face à un **rappel à l'ordre de la part de l'éducateur auquel il ne se sent pas concerné** : « *je me dis pourquoi !? Des fois je fais des bêtises et on m'engueule et ça j'accepte je dis d'accord et je m'en excuse! Mais si c'est pour m'engueuler hyper fort pour rien ça va trop loin ça monte dans les tensions pis c'est difficile de se maîtriser après!* » (Denis)

Les jeunes disent accepter une remarque d'un éducateur en fonction de la manière dont elle est faite et si le jeune comprend le sens de celle-ci. Si le jeune voit en la remarque une menace ou une disqualification à son esprit, une atteinte à sa fierté, son image ou qu'il a le sentiment d'être traité injustement c'est-à-dire attaqué perçu comme une menace psychologique, il riposte à l'interdiction et cherche à punir l'offenseur par la contre-attaque et la violence verbale ou physique.

Ce constat peut être mis en lien avec celui de GUENIAT (2007) à propos du besoin de certaines cultures de regagner leur position sociale en recourant à des comportements violents en cas d'offense¹⁰⁴. (cf. synthèse) Ces résultats peuvent également être mis en lien avec la distinction développée par PERRONE & NANNINI¹⁰⁵: (2006) la violence symétrique où les deux personnes revendiquent le même statut de force et de pouvoir.

4.8 Comportements adoptés

Indicateur : stratégies face à un refus de l'éducateur au sujet d'une sortie

Si un éducateur refuse une sortie, 3 jeunes sur 6 vont recourir à des comportements violents contre les éducateurs : « *ben des fois j'insulte ça arrive, je sais pas* ». (Hamed)

Voici les stratégies recueillies :

- **Mensonge et tromperie de la part du jeune envers l'éducateur** : « [...] *s'ils sont pas d'accord moi je râle pas mais je piège à ma façon. De toute manière la vie elle est fausse* » (Miguel)
- **Violence verbale et/ou physique de la part du jeune envers l'éducateur**: « *Je prends ma sortie hein ! [...] je tape et je pète les plombs !* » (Gaspard)
- **Acceptation du refus et début d'une réflexion personnelle** : « *Sinon y a 2-3 semaines, j'étais puni de sortie pis je me suis dit ça sert à rien de faire ça, je pourrais ma formation. Je reste à l'appart, je fais une occupation, regarder la TV ou regarder un film. Maintenant j'accepte aussi si c'est une bonne raison* » (Stéphane)
- **Opposition suivi d'une explication de ses droits.**

¹⁰⁴ GUENIAT O, *La délinquance des jeunes : l'insécurité en question*, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2007, Lausanne, p.57

¹⁰⁵ PERRONE & NANNINI, *Violence et abus sexuels dans la famille : une vision systémique des conduites sociales violentes*, éd.ESF, 2006, Issy-les-Moulineaux, p.41.

L'analyse du discours montre différentes stratégies utilisées dans les situations où il y a incompréhension face à une diminution de leur marge de manœuvre (gestion des sorties ou lorsqu'il y a des limitations imposées) :

Mon interprétation est que la violence exercée ici témoignerait d'une revendication d'autodétermination (pouvoir de décider quand on sort), d'une prise d'autonomie.

Indicateur : stratégies pour préserver son intimité

Les jeunes optent pour diverses stratégies pour faire respecter leur intimité :

- **Se positionner et formuler une demande de soutien à l'éducateur** pour éviter de recourir à la violence : « *ben je vais me plaindre à l'éduc, je lui dis que j'aimerais être un moment seul s'il peut aller leur dire d'arrêter. Ça sert à rien de se taper dessus !* » (Stéphane)
- **Expérimentation de plusieurs stratégies** (expression de la colère, formulation d'une demande, violence verbale) : « *Ben si j'en ai marre soit je les envoie promener ou soit je lui dis tu sors tout de suite pis je hausse la voix ou bien je dis ouais t'as pas autre chose à faire j'ai passé une mauvaise journée!! Faudrait vraiment qu'il y ait une histoire grave pour que j'insulte !* » (Playboy 88)
- **Menaces** : « *La 1^e fois ça va, la 2^e ça va, la 3^e c'est bon quoi stop, pis s'il écoute pas je le menace.* » (Miguel)
- **Violence verbale et physique**

En conclusion, une remarque d'un éducateur perçue comme une menace à sa fierté, son image etc. et le non respect de son intimité sont des aspects du quotidien en institution qui peuvent être des éléments déclencheurs de comportements violents.

Tous les jeunes interrogés ont répondu sans peine à la question de non respect de cette intimité qui échappe au contrôle des éducateurs. Ce qui révèle l'importance qu'ils accordent à ces moments. Lorsqu'ils se retirent dans leur chambre, ils exigent que les éducateurs considèrent cet espace temps avec respect et comprennent sans mots ce qu'ils souhaitent:

4.9 Scénario

Le scénario comportait les indications qui suivent:

Sam rentre de l'atelier après une journée très fatigante. L'éduc lui rappelle de préparer le repas du soir pour tout le monde comme s'est inscrit sur le planning. Sam dit : « je vais demander à Léo qu'on change de jour et c'est lui qui fera ce soir parce que là je suis trop naze »

Comment l'éduc va-t-il réagir selon toi ? On peut partir de l'hypothèse que ...

L'éduc répond agacé: « c'est toujours la même chose avec toi, tu veux jamais faire la cuisine » « et c'est trop tard pour changer avec quelqu'un. Les autres attendent sur toi, ils ont faim »

Comment Sam peut-il réagir à ton avis? → la réaction la plus probable et pourquoi?

Sam furieux envoie balader l'éduc « c'est facile pour toi, tu fous rien ! L'éduc s'approche de Sam qui lui prend le livre de cuisine et le jette dans sa direction. Il claque la porte en répétant « Putain, on se croirait en prison ! » « Espèce de trou du cul »

Comment tu qualifies l'attitude de Sam, qu'est-ce qui explique sa réaction et que pourrait-on faire pour que la réaction devienne autre ?

A. Appréciation de l'élément déclencheur

5 jeunes sur 6 pensent que la réaction de Sam est ok : « *Parce qu'il a eu une journée épuisante* ». (Denis) Le discours montre que selon eux Sam est la victime et que l'élément déclencheur est :

- **Une offense perçue par le jeune de la part de l'éducateur:** « *Parce qu'il a pas apprécié ce qu'il a dit l'éduc* » (Gaspard) L'interprétation de la situation par les jeunes est que l'éducateur généralise les comportements du jeune et le ton de sa voix est perçu comme une offense qui légitimise selon eux le recours à la violence (pensées activées au sens de BECK).
- **Le sentiment que le pouvoir du jeune est diminué face à l'ES ou la nécessité de préserver son image envers les autres jeunes :** « *Il veut jouer le bonhomme devant les autres, jouer le grand ! Mais au fond de lui il sait comment il est ! C'est juste pour montrer qu'il se laisse pas marcher dessus par l'éduc. Pas se laisser donner des ordres par quelqu'un qu'il connaît pas bien !* » (Hamed)
- **L'état physique et psychologique du jeune non prise en compte par l'éducateur :** « *La fatigue. Normalement quand on est fatigué on est énervé.* » (Stéphane)
- **L'impossibilité de négocier le tournus des tâches communautaires** face à l'éducateur: « *Tu veux pas faire à manger on passe au protocole ou déjà des menaces, t'es collé samedi, etc.* » (Miguel)

B. Stratégies adoptées du jeune face à l'éducateur

5 jeunes sur 6 déclarent que Sam optera pour un comportement violent de type :

- **Violence verbale :** « *rho j'aurais insulté l'éduc, j'aurais pas fait à manger, je m'en fou !* » (Miguel)
- **Violence verbale, physique et/ou psychologique** (gestes provocants ou menaçants): « *Il va péter un câble contre l'éduc! [...] Cogner partout, contre les armoires, gueuler, dire des vilains mots* » (Gaspard)

Dans cette situation, les jeunes interprètent la situation comme injuste face au refus de la part de l'éducateur d'accorder la demande du jeune en matière de négociation du tournus des tâches. Face à l'offense perçue, le jeune est tellement démuni qu'il va s'en remettre à une solution magique : la violence car c'est ce à quoi on s'en remet lorsqu'on ne sait ou on ne peut négocier. Selon eux, cette offense est légitime pour recourir à un comportement violent.

C. Appréciation d'une stratégie de remplacement du jeune

En connaissant la stratégie de Sam, 3 jeunes proposent une meilleure stratégie que la violence verbale (insultes) et psychologique (jets d'objets) :

- **Anticipation par la formulation d'une demande à l'éducateur en amont (maturité) :** « *Ben qu'il avertisse l'appart avant. Il demande s'il peut faire un autre jour exceptionnellement* » (Stéphane)
- **Acceptation de la règle tout en facilitant la tâche :** « *Tu tâches de faire un truc vite fait équilibré pis sinon tu fais une pizza vite fait.* » (Playboy 88) Ce qui revient à accepter l'injonction mais de façon à ce qu'elle implique un minimum de conséquences négatives.

En prenant du recul, 3 jeunes interviewés sont capables de faire un travail de pensée et adopter une autre forme de stratégie face à l'offense ressentie :

Les 3 autres jeunes estiment que c'est à l'éducateur d'anticiper et éviter le conflit :

- **Par le dialogue afin d'échanger et trouver un consensus :** « Que l'éduc il discute avec lui » (Gaspard)
- **Par la participation à la réalisation de la tâche :** « *Ben comme il est fatigué il faudrait que l'éduc lui propose un coup de main pour cuisiner.* » (Denis)
- **Par le lâcher prise,** c'est-à-dire que l'éducateur se donne une marge de manœuvre en terme d'application de la règle en n'exigeant pas qu'elle soit absolument respectée: « *Ben que l'éduc il dise oui* » Oui à la proposition de rocade formulée par le jeune. (Miguel)

Les jeunes ont des difficultés à exprimer leurs émotions, leurs frustrations, leurs incompréhensions et comptent sur l'éducateur pour régler le conflit, c'est-à-dire que celui-ci trouve des alternatives et n'exige pas que la règle soit appliquée dans tous les cas.

4.10 Incident critique

A. Appréciation de l'élément déclencheur, croyances, pensées, émotions, comportements adoptés, buts visés.

En approfondissant avec chaque jeune, une situation où ils ont adopté un comportement violent, l'élément déclencheur provenait d'une offense perçue soit dans les paroles prononcées par l'éducateur à l'égard du jeune à propos de son comportement ou de ses difficultés soit au cours d'un conflit familial survenu avant le retour à l'internat.

Les violences familiales vécues avant de retourner à l'internat ont provoqué chez Hamed des « idées noires ». « *Parce qu'on s'est crié dessus avec mon père. Vous connaissez les parents albanais entre guillemets. Il m'a crié dessus, il m'a cassé la gueule quoi* » De retour à l'internat, il s'est infligé une douleur physique pour détourner son attention de sa souffrance psychologique : « *J'ai frappé fort avec le poing contre le mur* ». Transformée en auto-agression, on constate ici que la violence au sein du contexte familial peut être transférée dans le contexte institutionnel mais ne représente pas a priori une violence contre l'institution.

L'élément déclencheur chez Stéphane et Playboy 88 est l'injustice ressentie suite au refus de l'éducateur d'accorder la sortie à l'ensemble du groupe tant que le jeune auteur de dégradation matérielle ne se dénonce : « *Ben pour nous c'était un peu de la violence, parce*

c'est nous qu'on ramasse à cause d'un abruti. Et nous on avait des rendez-vous c'est ça qui nous a énervé ! » (Stéphane)

Leurs pensées sont ciblées sur les notions de justice et de liberté: « *C'est injuste ! Je vais tout faire pour sortir.* » (Playboy 88) Il s'est senti attaqué par les paroles prononcées par l'éducateur « *Elle nous a refusé la sortie alors qu'on l'avait prévenu une semaine avant. Ensuite elle m'a énervé en disant des mots qui blessent, des remarques désobligeantes à tout l'appart.* »

Ils optent pour la transgression de la règle en refusant la sanction et en incitant les autres à faire de même tel une révolte pour « contraindre la règle, la faire sauter, éclater le cadre ». Ceci apparaît comme un choix et leur donne une impression de liberté, alors que la contrainte (la Loi, la règle) contient.

C'est également des pensées d'injustices chez Miguel et Denis suite à un conflit avec l'éducateur. Lorsque la sanction est posée, ils ne considèrent pas la mériter parce qu'ils ne se sentent pas entièrement responsable ou exagérée : « *Elle m'engueulé parfois à tort mais je l'avais un peu provoqué parce que j'étais pas content parce que c'était des tics qui faisait un gros après [...] Donc elle m'avait dit un truc qui fallait pas. Elle faisait un plat pour un petit truc ! Quand j'ai oublié de mettre un couteau sur la table pour le petit déjeuner elle m'a puni à 21h30 pendant une semaine. [...]* » (Miguel) Il dit ne pas se rappeler des pensées qui lui sont venus à l'esprit à ce moment là par contre il se rappelle de la haine ressentie envers l'éducateur.

La perception de l'offense réalisée par l'éducateur détermine le recours à la violence de manière flagrante : « *Je me suis dit putain elle m'agresse !* » (Denis) Ces pensées provoquent colère et haine et les conduisent à adopter des comportements violents : « *Je lui ai dit faut te calmer on me parle pas comme ça ! Je suis hyper vénère faut me laisser là. Et là elle vient m'enmerder encore ! Ma 1^e réaction c'était lui expliquer clairement après ça n'a pas marché je suis entré en conflit et je l'ai insulté* ».

Chez Gaspard, il s'agirait davantage de difficultés à maîtriser ses émotions (gestion de la frustration). Au lieu de faire face aux difficultés vécues durant la journée, il s'en prend à l'éducateur pour déverser sa colère au moyen de la violence: « *Des fois j'ai des journées de merde où l'éduc il dit un truc de travers et c'est clair que c'est énervant ! Quand tu rigoles avec le copain pis il te dit tu fais trop de bruit. [...]* J'ai tout de suite pété un câble, j'ai cogné contre les portes les murs avec les poings. »

En fonction des situations relatées par les jeunes, on peut ressortir que lorsqu'ils se sont sentis agressés, ils ont répliqué par la violence verbale et/ou violence psychologique (destruction de matériels) dans le but de mettre un terme aux pressions exercées par l'éducateur : « *Qu'elle ferme sa gueule ! D'ailleurs elle a rien dit, pendant toute la soirée elle est restée au bureau !* » (Miguel) Lorsqu'ils ont plutôt perçu une injustice, une atteinte à leur liberté ils ont opté pour l'opposition et la manipulation dans le but de restaurer le sentiment de liberté (préserver sa marge de manœuvre) : « *Sortir. Prouver que j'avais rien fait !* » (Stéphane)

5

SYNTHESE

5 SYNTHÈSE

Dans ce chapitre, les données des analyses précédentes sont mises en perspective avec les hypothèses, ceci en faisant des liens avec les principaux concepts, pour permettre leur vérification et éventuellement leur reformulation. Ensuite je développerai les limites de ce travail.

5.1 *Mise en perspective*

Les éléments de la vie en institution sont perçus par les adolescents comme menaçants et déclencheurs de comportements violents.

J'ai rapidement compris qu'il serait difficile de faire ressortir de manière consciente le lien entre « éléments de la vie en institution » et « violence ». Cette recherche n'a pu ressortir que des tendances qui sont révélées ci-dessous.

H1: L'entrée en institution est vécue comme une contrainte qui menace leur pouvoir

Grâce à la théorie de l'autodétermination selon RYAN & DECI¹⁰⁶ (1985). Les résultats ont démontré que l'entrée en institution est "contraignante" faute d'alternatives, mais aussi en raison des attentes formulées par les autres. Pour rappel, cette théorie démontre plusieurs types de motivations à adopter un comportement. Extrinsèque si l'implication respectivement la participation dans une activité dépend des facteurs externes, intrinsèque si elle prend sa source dans les désirs de la personne.

Dès lors, on peut se demander comment est abordé respectivement vécu l'activité – ici d'entrer en institution pour faire une formation, respectivement de s'éloigner de la famille. À partir du moment où la motivation est extrinsèque, les jeunes intériorisent les pressions externes provenant de l'environnement et sont contraints de s'adapter aux règles pour satisfaire ces sources d'influences.

Je n'ai pas pu vérifier exactement la notion de pouvoir bien trop flou mais la notion d'autodétermination dans la prise de décision qui est limitée respectivement menacée. En remplaçant l'énoncé « pouvoir » par « autodétermination », l'hypothèse serait vérifiée.

H2: La vie en institution est vécue comme menaçante pour leur espace de liberté. Les adolescents ont recours à des stratégies pour la reconquérir.

Lors des entretiens, les jeunes mettaient en évidence un grand nombre de situations au sein de l'institution où ils ressentaient la possibilité de faire des choix, des propositions. Ces domaines se caractérisent par l'absence de risque pour leur projet personnel et professionnel (ex : choix du sport, idée de sortie de groupe, participation à l'élaboration du projet personnel, etc.). Ils identifiaient cependant une diminution de leur marge de manœuvre en raison de deux éléments et dont ils sont conscients qu'il s'agit de limites qui découlent du fonctionnement institutionnel :

¹⁰⁶ RYAN & DECI, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, éd. Perspectives in social psychology, London 1985.

- **Le choix de la profession** : Les jeunes savent que la décision leur revient mais se plaignent lorsque les parents souhaitent une orientation plutôt qu'une autre et lorsque les places disponibles offertes par l'institution sont limitées. Ils estiment que le temps de réflexion n'est pas suffisamment long lorsqu'il y a des incertitudes.
- **Les inégalités de traitement en fonction des règles du foyer** (gestion des sorties, heures de retour au foyer après une activité telle l'Enjeu¹⁰⁷), de la position sociale occupée par la personne au sein de l'institution (éducateur ; usagers).

Inhérente à la vie de groupe, le premier élément est regretté mais accepté. Le deuxième provoque un sentiment d'injustice qui s'accompagne chez les jeunes interviewés d'un sentiment d'arbitraire dans l'application du règlement et contribue à nourrir un ressentiment portant sur les éducateurs.

Face à toute restriction de leur marge de manœuvre suite à un comportement jugé inadéquat par l'éducateur, ils adoptent des stratégies qui peuvent être regroupées ainsi :

1. Stratégie de contrôle des émotions ressenties : Le fait que le cadre réduit une marge de manœuvre engendre une certaine résignation ou acceptation de sa liberté d'action.
2. Refoulement de ses réactions émotionnelles (stratégie d'évitement)
3. Actes de manipulation
4. Action collective non-violente (ex : pétition)
5. Stratégies d'actions non-violentes (négociation)
6. Violences verbales

Ces stratégies ont pour but de restaurer le sentiment d'autodétermination ou s'adapter au cadre. Les comportements de violence se retrouvent dans toutes les situations où le jeune a un sentiment d'injustice dans lesquelles il n'a aucune emprise, ou lorsque le jeune a de grosses difficultés de gestion de la frustration (réplique automatique).

Selon mon cadre théorique, la liberté est la possibilité d'agir sans être entravé par le pouvoir ou la présence d'autrui. L'hypothèse n'est que partiellement vérifiée justement parce que le concept utilisé « espace de liberté » ne colle pas. Il s'agit plutôt de marge de manœuvre décisionnelle. Voici l'hypothèse reformulée « La vie en institution est vécue comme menaçante pour leur marge de manœuvre décisionnelle vis-à-vis du règlement et l'organisation du contexte professionnel ». Ex : gestion ou limitation des sorties, tournus dans la réalisation des tâches communautaires, choix de la profession, etc.

H2.1: La surveillance des éducateurs est vécue comme une privation de liberté

L'analyse démontre effectivement que les jeunes ont la sensation d'être soumis à une observation, à un contrôle qui limite leur espace de liberté lorsque la présence de l'éducateur est synonyme d'intervention répétée de type rappel à l'ordre à propos de leur comportement jugé inadéquat. A l'internat, les jeunes interviewés revendiquent davantage de temps à eux sans présence de l'éducateur.

Il est intéressant de constater des différences de représentations en fonction du contexte. Tous les jeunes interviewés se représentent l'internat comme un lieu de surveillance plus accrue de la part des éducateurs. Ils parlent d'interventions de type rappel à l'ordre, qu'ils

¹⁰⁷ Salle de loisirs créée par l'institution et destinée aux jeunes vivant en structure extérieure.

jugent trop répétées, et par la vérification permanente et selon eux notifiée des tâches quotidiennes (douches, sorties, etc). La présence constante des éducateurs est parfois exprimée comme une forme de « harcèlement ». La taille du groupe est peut-être un élément perturbateur comme je l'ai souligné dans mon cadre théorique notamment avec CAPUL & LEMAY¹⁰⁸ qui avance que le groupe influence le groupe.

Pour Gaspard, ce système lui fait penser aux conditions de vie en prison. Perception extrême mais qui laisse entendre une diminution de son espace de liberté (agir sans le contrôle d'autrui). Selon lui, plus le groupe est grand plus les éducateurs sont vigilants et mettent en place un système de présence et contrôle. Il y a aussi un lien avec l'autodétermination, mais cette fois-ci plus sous l'angle de la possibilité de décider comment la sphère privée est organisée, qui on laisse sortir à quel moment.

Au vu des réponses obtenues sur le terrain, cette hypothèse est validée mais mérite des précisions et devrait être reformulée ainsi : « *La surveillance des éducateurs lorsqu'elle est synonyme d'interventions répétées de type rappel à l'ordre et vérification permanente des tâches quotidiennes est vécue comme une limitation de leur espace de liberté.* »

H2.2: Les règles imposées suscitent un sentiment de menace et d'agression

Le sentiment de menace et agression dans cette hypothèse est à envisager selon la théorie de BECK (2002). L'interprétation que fait une personne du comportement de l'autre est de nos jours plus souvent une menace dirigée envers son esprit – sa fierté, son image.

Les réponses obtenues démontrent que les déclencheurs d'un sentiment de menace chez les jeunes portent sur 2 points :

- la multiplication des règles lorsqu'elle prime sur l'échange et l'explication (ex : protocole) vu comme une menace pour leur avenir.
- dans les situations où le jeune perçoit un manque de respect de l'éducateur à son égard (intimité, stigmatisation réductrice, attribution d'une étiquette, sentiment d'être infantilisé par le langage utilisé). Tout comme le sentiment d'être traité injustement équivaut également à une menace psychologique

En lien avec Beck, ce processus découle de la façon qu'ont les jeunes d'interpréter l'intervention des professionnels. L'attitude de l'éducateur étant vécu comme une offense, quelque chose qui humilie, fait perdre la face ou injustifié (la sanction). Ces attitudes sont vécues comme des agressions: qui suscitent le passage à l'acte, car le jeune se sent victime.

Le discours des jeunes peut également être mis en lien avec le constat de GUENIAT¹⁰⁹ à propos du besoin de certaines cultures de regagner leur position sociale en recourant à des comportements violents en cas d'offense. Tout comme dans les sociétés dites primitives deux codes primaient : l'honneur et la vengeance. Il est également possible de faire un lien avec la période de l'adolescence où le besoin de reconnaissance est si marqué que le code de l'honneur et le courage sont des valeurs hautement valorisées, au dépend de l'auto-contrôle et des responsabilités. Recourir à des comportements violents dans le but de faire

¹⁰⁸ CAPUL & LEMAY. *De l'éducation spécialisée*, éd. Erès, 2003, p.161

¹⁰⁹ GUENIAT O, *La délinquance des jeunes : l'insécurité en question*, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2007, Lausanne, p.57

valoir son droit d'exister (regagner, défendre sa position, etc.). Ce phénomène touche davantage certains groupes sociaux pour qui l'honneur est central.

Un autre lien intéressant peut être fait entre l'estime de soi et la manière de percevoir les remarques/ou critique. Lorsqu'on ne s'estime pas, on se juge soi-même négativement, on suppose alors que le jugement de l'autre sera aussi sévère que le nôtre. Se développe une hypersensibilité au jugement par peur du rejet. L'estime de soi a du mal à faire la différence entre être vraiment en « échec » ou rejeté et penser l'être. Dans le doute, elle fait crédit à l'intuition.¹¹⁰ Lorsqu'une personne qui a une faible estime de soi perçoit autrui comme critique ou insatisfait envers elle, elle a tendance à refroidir la relation, prendre de la distance, se mettre elle aussi à penser en terme négatifs d'autrui.¹¹¹ Tandis qu'une personne qui a une bonne estime de soi est capable, en recevant des messages négatifs, de se concentrer sur ses points forts.

L'hypothèse n'est validée que partiellement. La violence est un phénomène interactionnel ; les jeunes interviewés ne sont pas violents en soit, mais manifestent de la violence dans telle ou telle interaction particulière en fonction de leur interprétation des actes d'autrui.

Je reformulerais l'hypothèse ainsi : « un sentiment de menace et d'agression peut découler de l'interprétation que le jeune se fait de l'offense réalisée par l'éducateur dans sa manière de le confronter aux règles, à la norme, aux contraintes qu'impose l'environnement. » L'accent est mis sur la perception et l'interprétation, et non plus sur les règles en tant que telles même s'il existe des règles et des comportements d'éducateurs qui peuvent être discutables.

H2.3: La vie en communauté et le rassemblement de population en difficulté peut provoquer de la violence

Trois éléments principaux ressortent des observations émanant de l'analyse des entretiens :

- La vie en collectivité peut provoquer de la violence si les liens entre les jeunes ne sont pas suffisamment forts.

Les comportements du jeune dépendent beaucoup du climat et des liens qui se sont créent au sein du groupe. Nous avons pu voir que le groupe servait parfois de lieu de socialisation et parfois de dérives antisociales (mauvais traitements physiques, humiliations). Ce qui ressort principalement dans ce travail est la difficulté pour certains jeunes de sortir du groupe de vie et se confronter aux jeunes du Centre. La cohésion et la solidarité apparaît davantage dans leur groupe de vie où des liens plus forts ont pu se créer. Lorsque les jeunes doivent se rendre à l'internat pour les cours, activités, ateliers, le jeune perd la confiance et la solidarité dans laquelle il baigne dans son groupe de vie. Les jeunes ressentent une pression et les entretiens montrent qu'il s'agit souvent d'un rassemblement de plusieurs personnes contre un bouc émissaire. Elles proviennent de rivalités entre sous-groupes et de dévalorisation par d'autres jeunes suite aux difficultés (scolaires, comportementales) rencontrées.

- Il y a risque d'adoption de comportements violents envers les autres jeunes lorsqu'ils s'attaquent à son intimité (irruption dans la chambre sans autorisation).

¹¹⁰ ANDRE C, *Imparfaits libres et heureux*, Pratique de l'estime de soi, éd. Odile Jacob, Paris, 2006, p.220

¹¹¹ Ibid, p.222

Les jeunes interviewés soulignent la difficulté à faire respecter leur intimité. Dans un premier ou second temps, ils recourent à la violence pour la préserver.

- Le rassemblement de population en difficulté doit être précisé. Il s'agit davantage de différences de problématiques et de la perception de l'extérieur. Les jeunes interviewés expriment la crainte d'être stigmatisés, associés à des images réductrices telles que « handicap », et donc d'une atteinte à leur identité.

Les jeunes interviewés évoquent implicitement les différences de problématiques comme source de comportements violents. Les jeunes font part d'une catégorisation entre les personnes qu'ils associent comme ayant un handicap et les autres.

Au vu des entretiens, on constate que pour les jeunes, être associés au Centre Orif renvoie à une situation dévalorisante par la stigmatisation émise par des personnes extérieures au Centre qui attribueraient une étiquette de « handicapé » « mongol ». On parle ici de stigmatisation et du pouvoir d'extension du stigmate au sens de GOFFMAN¹¹² (1977).

Refusant cette étiquette, ces jeunes refusent au même titre tous jeunes du Centre qui selon eux s'en rapprochent. Ils reproduisent cette stigmatisation au sein du Centre sur les jeunes dont les difficultés sont plus grandes et plus visibles. Apparaissent alors 2 sous-groupes : les jeunes populaires et les rejetés victimes de violences psychologiques, verbales et physiques. Ainsi, la perception du Centre Orif par des personnes extérieures amène à scinder le groupe institutionnel en deux et provoque des réactions collectives souvent violentes contre les jeunes plus vulnérables à être stigmatisés.

Ainsi, l'hypothèse n'est vérifiée que partiellement. Elle mérite des précisions et devrait être reformulée ainsi : « Un contexte de vie en collectivité où les jeunes n'ont pas construit de liens entre eux permettant la solidarité, la sécurité et où existe des phénomènes de stigmatisation peut provoquer de la violence. »

H3: Le sentiment que la vie en institution menace leur pouvoir ainsi que leur espace de liberté va pousser à recourir à de la violence à l'égard de l'institution. Ces comportements sont considérés comme légitimes.

Les observations émanant de l'analyse des entretiens a fait émerger une violence au sens de GUENIAT¹¹³ (2007) qui met le doigt sur le besoin de certaines cultures de regagner leur position sociale en recourant à des comportements violents en cas d'offense, ainsi qu'une violence symétrique au sens de NANNINI & PERRONE¹¹⁴ (2006). La violence adoptée sert à délimiter son territoire (donc sa marge de manœuvre dans la gestion de la sphère et le choix des loisirs). Il s'agit d'un instinct de survie inscrit dans chacun de nous permettant de nous défendre lorsque nous nous sentons menacés dans notre intégrité et permet de faire valoir le droit d'exister (et donc de décider de certains domaines). Cette violence n'est pas à confondre avec l'agressivité par d'autres auteurs.

Ce recours à la violence témoigne à mon sens d'un sentiment d'impuissance et une « panne de sens ». Comme le dit Per Isdal cité au sujet de la brutalité, « *le sentiment d'impuissance*

¹¹² GOFFMAN E, *Stigmates, les usages sociaux des handicaps*, éd. De Minuits, Paris, 1977, p.30

¹¹³ GUENIAT O, *La délinquance des jeunes : l'insécurité en question*, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2007, Lausanne, p.57

¹¹⁴ NANNINI & PERRONE, *Violence et abus sexuels dans la famille : une vision systémique de conduites sociales violentes*, 4^e éd ESF, 2006, Issy-les-Moulineaux, p.42

*s'atténue, on ressent une détente physique et on obtient de fait le contrôle de la situation , on a le dernier mot, on prend sa revanche et on se sent réhabilité*¹¹⁵» Confronté de manière brutale à des sentiments de passivité et de dépendance à l'égard de l'éducateur, opter pour la violence est une manière de retrouver une emprise sur ce qui se passe. Ces comportements sont pour eux totalement légitimes puisque ils se sentent le droit de faire quelque chose de violent pour faire entendre leurs droits présumés.

Cette hypothèse ne peut être validée en l'état actuel. Elle doit être approfondie car on a pu voir que le recours à la violence n'est pas automatique et dépend fortement du sentiment d'injustice.

Déoulant des observations, cette hypothèse devrait être reformulée ainsi : « La perception d'une offense de la part d'un éducateur et/ou les sentiments d'injustice face à une diminution de leur marge de manœuvre (réaliser ses aspirations) peut pousser à adopter des comportements violents à l'égard de l'institution. Ces comportements sont considérés comme légitimes. »

On comprend alors que le risque de violence est plus présent lorsqu'il y a un sentiment d'injustice où le jeune perçoit un non respect de ses droits présumés (l'éducateur empiète sur son territoire, sa marge de manœuvre).

5.2 Approfondissement des concepts en liens avec les éléments observés

Les chapitres suivants comportent un résumé des observations (les éléments provenant des entretiens) mis en perspective, c'est-à-dire explicités par des apports théoriques.

5.2.1 Le sentiment d'injustice

Les propos des adolescents interviewés marqués par le sentiment d'injustice étaient particulièrement fréquents. Le sentiment d'injustice concerne surtout les principes d'égalité et de respect. Ces jeunes ont en commun la critique des inégalités de traitements en fonction de la structure, de la position sociale et des sanctions de groupe.

Il faut tenir compte du fait que les adolescents sont par nature très idéalistes. Il leur est difficile de comprendre que nous sommes tous différents, avons des besoins qui nous sont propres. Chaque personne et donc chaque éducateur a une âme, des sentiments des pensées qui lui sont propres. Agir de la même façon avec tout le monde serait donc insensé : cela n'aurait de sens que si nous étions des machines.

De nombreuses études ont été réalisées sur le sentiment d'injustice dans le contexte scolaire ; elles en ressortent également un aspect positif. « [...] *Il est un moteur de socialisation dans la mesure où il permet aux jeunes de se découvrir et de devenir des personnes morales.* »¹¹⁶ Ainsi par les situations vécues, l'institution crée des individus à l'esprit critique.

¹¹⁵ Cité par SVENSSON G, *Les hommes et la violence*, Les hommes sont-ils violents par nature ?, publié par le quotidien suédois Dagens Nyheter le 26/11/2008, <http://www.oveo.org> consulté le 20.09.09

¹¹⁶ CAILLET V, Communication pour le colloque, « *Déclin de l'institution ou nouveaux cadres moraux? Sens critique, sens de la justice parmi les jeunes* »,

J'y vois un autre aspect positif ; ce sentiment peut faire émerger l'idée que les adultes peuvent se tromper et les jeunes découvrent ainsi la distance entre la justice idéalisée et sa réalisation. C'est ce qui fait qu'ils critiquent les adultes de manière violente, parce qu'il est en principe acquis que les adultes soient justes. Ils sont soumis à l'autorité des éducateurs et l'égalité apparaît comme la norme qui les protège de ce « pouvoir. »

On peut cependant s'interroger sur l'enjeu de prendre des décisions dans des domaines qu'ils ressentent comme leur appartenant (sorties, choix de la profession dans une moindre mesure), domaines dans lesquels les adultes « autonomes » auraient a priori une marge de manœuvre décisionnelle. L'enjeu pourrait-il être le désir d'être traité en adulte indépendamment de leur âge ?

5.2.2 Aide contrainte dissimulée et théorie de l'autodétermination

Ce travail a mis l'accent sur la prise en compte des motivations psychologiques d'un adolescent ou jeune adulte d'intégrer l'institution. Comme mentionné dans la théorie de l'autodétermination (RYAN & DECI, 1985), trois besoins psychologiques sont fondamentaux au bien-être : le besoin d'agir de manière volontaire et de se sentir autonome, le besoin de se sentir compétent dans ses actions et le besoin de développer des liens significatifs avec les autres et d'éprouver un sentiment d'appartenance. Le niveau de satisfaction de ses besoins a une incidence directe sur la motivation. De là, quatre types de motivation peuvent mener à s'engager dans une activité, intégrer une institution dans le cas présent. Les résultats obtenus démontrent une nette tendance à la motivation extrinsèque.

La théorie de l'autodétermination convient bien au milieu institutionnel parce qu'elle tient compte des différents besoins de la personne et prévoit la possibilité d'une progression éventuelle des comportements motivés extrinsèquement vers des niveaux de motivation autodéterminée.

Cette recherche ressort clairement que l'entrée en institution est en général « subie » par le jeune, même s'il est partie prenante. Le jeune doit souvent faire face à des pressions externes qui le mettent dans une position d'aide contrainte, dans une démarche qu'il ne demande a priori ni pour lui-même. C'est souvent une absence d'alternatives (motivation par régulation externe) ou le parent qui souhaite l'accueil du jeune, une instance administrative intervient et une structure qui l'admet (motivation par régulation introjectée). L'enjeu n'est-il pas de verbaliser aux jeunes que nous sommes conscients des motivations qui l'ont poussé à être là et partir de cette base là ?

Vivre dans une institution induit une souffrance. Il me paraît indispensable de travailler autour de cette souffrance pour que la vie en institution puisse être positive pour l'adolescent et qu'elle ne vienne pas s'ajouter aux souffrances qui ont précédé l'arrivée en institution. En effet, réfléchir sur l'accueil d'un jeune, c'est prendre en considération que son arrivée fait suite à une trajectoire qui a contribué à former son histoire et son identité. Mais l'entrée en institution, qu'elle soit imposée ou volontaire, vient effectivement signifier que la situation antérieure ne pouvait générer sa propre évolution vers un mieux.

Dans son ouvrage, LE GOFF (2007) précise « *le premier accueil doit permettre à l'utilisateur de percevoir qu'il est pris en compte dans sa singularité, dans son histoire et sa problématique, tout en comprenant qu'il se doit de souscrire aux impératifs d'un cadre aux dimensions*

http://ep.inrp.fr/EP/colloques/colloque_declin_institution/eleves_institution_scolaire/, consulté le 1.06.10

collectives (groupe, institution) délimitant des interdits et des autorisations (...) Cette période initiale est essentielle pour que l'usager se sente « chez lui » et envisage de s'inscrire dans un projet de vie personnelle¹¹⁷».

5.2.3 Des trajectoires stigmatisées

Les résultats obtenus permettent de faire des liens avec les travaux de GOFFMAN¹¹⁸ (1977) sur la stigmatisation. D'une part, le stigmate correspond à toute caractéristique propre à l'individu qui, si elle est connue, la discrédite aux yeux des autres ou le fait passer pour une personne de statut moindre. Etre au Centre Orif confère aux jeunes ce statut moindre, d'autant plus qu'ils sont étiquetés « élèves en difficulté ». Ce sentiment d'infériorité et cette « honte » fut manifeste dans chaque entretien réalisé : *« Ça m'a gêné un petit peu de venir mais même au Centre de formation professionnelle le prof il dit pas vous êtes Orif »*. Ces stigmatisations ont des conséquences sur les représentations du contexte institutionnel, sur les identités des jeunes accueillis, leur estime de soi et les phénomènes de violence au Centre Orif. Les entretiens permettent de dire que la manière d'intérioriser leur formation dans une filière dévalorisée a une incidence sur les interactions entre les jeunes mais aussi avec les adultes du foyer.

Des remarques disqualifiantes sont prononcées par des jeunes du foyer ou des personnes extérieures à l'encontre des jeunes à qui il est conféré ce statut moindre. J'ai noté « problème mental » « mongol » « handicapés ». Ces adolescents développent une sensibilité exacerbée et perçoivent des remarques de certains éducateurs comme blessantes, ce qui renforce la dévalorisation et installe le stigmatisé dans un rôle : *« (...) quand on sait pas un truc, ils se marrent (ça te blesse ?) oui mais je sais pas comment lui dire »*

D'autre part, GOFFMAN parle du pouvoir d'extension du stigmate dont le caractère dévalorisant peut s'étendre à sa famille, à ses proches. Dans le cas présent, il renvoie au fait que les jeunes stigmatisés propagent cette image à l'ensemble des jeunes du Centre Orif : *« [...] tu peux pas dire à tout le monde que t'es au Centre Orif, tu peux mais tu dois leur dire d'une certaine manière parce que certains ils ne comprendraient pas. »*

Le jeune porte l'Orif comme son stigmate. Cette humiliation entraîne la honte, la haine et le mépris de soi-même. Elle peut dans certains cas générer une réponse violente. C'est le cas de Denis : *« parfois y en a certains qui respectent pas mes difficultés, ils comprennent pas et moi j'essaie de leur dire mais voilà après je pète les plombs. »*

L'identité façonnée par les stigmatisations peut engendrer un mutisme, un renfermement sur soi. La peur du dévoilement du stigmate, l'angoisse d'une humiliation sont des aspects à ne pas négliger. Les personnes atteintes dans leur identité par des stigmatisations quotidiennes ont un fort besoin de respect et demandent à être considérées. Dans le cadre du Centre Orif, les jeunes auraient besoin d'être écoutés et compris sur leurs trajectoires scolaires ou différences de compréhension, ainsi qu'à propos des humiliations subies. La prévention pourrait également être un outil éducatif dans le but de favoriser la solidarité au sein du foyer ainsi qu'encourager les contacts avec l'extérieur pour casser les préjugés et montrer une image positive des jeunes de l'Orif.

Pour terminer je propose un résumé inspiré des constats de GOFFMAN :

¹¹⁷ LE GOFF Y, *Le quotidien en internat*, éd. Vuibert, Paris, p.75. 2007, p.157

¹¹⁸ Ibid, p.30-44

Etre accueilli au Centre Orif confère encore aujourd'hui un statut moindre de par la perception de l'extérieur comme étant une filière dévalorisée. La stigmatisation des jeunes au statut moindre par les personnes extérieures renforce la stigmatisation au sein de l'institution. Les « proches » des stigmatisés sont également menacés par la honte de la stigmatisation (tendance du stigmaté à se répandre). On peut assister à une double violence : réponses violentes à la stigmatisation qui est elle-même violente dans son imposition.

5.2.4 Rapport à l'autorité

S'il est bien une question qui se pose aujourd'hui, c'est celle de l'autorité de l'adulte et de notre capacité à convaincre de la nécessité de respecter des règles. Pour les jeunes, tout cela ne va pas de soi « *qui t'es pour me parler ainsi ?* ».

Le terme autorité vient du latin *auctor* signifiant *faire croître*. L'autorité est ainsi le moyen d'élever, de faire grandir. Elle n'est pas un moyen pour affirmer un pouvoir, mais au contraire pour aider le jeune à grandir, et à construire son autonomie. Un conflit d'autorité se résout par l'idée, le texte car c'est la référence qui fait autorité alors que dans les conflits de pouvoir, l'enjeu est relationnel.¹¹⁹

Selon Burdeau¹²⁰, "*l'autorité est le pouvoir d'obtenir, sans recours à la contrainte physique, un certain comportement de la part de ceux qui lui sont soumis.*" Ainsi, l'autorité se distingue du *pouvoir* ou de l'*autoritarisme* en ce qu'elle instaure une relation où se manifeste la capacité d'obtenir l'obéissance sans l'usage de la force. Tandis que le pouvoir fait appel à une obéissance forcée. Le pouvoir n'implique pas nécessairement une position d'autorité. On peut donc avoir beaucoup de pouvoir et très peu d'autorité.

Notre « autorité fonctionnelle » liée à notre statut qui peut être entendu comme un « pouvoir » n'est donc pas suffisant pour avoir de l'autorité personnelle auprès des jeunes.

A mon sens, notre autorité au début ne procède pas d'un vécu commun au travers duquel ils ont pu apprendre à nous faire confiance. De ce fait si on se limite à imposer et faire respecter les règles, la loi par la crainte et la mise en évidence de son statut et des conséquences, on est dans une relation de pouvoir qui ne peut que provoquer de l'hostilité chez les jeunes accueillis. La relation d'autorité va au-delà grâce à l'explicitation des règles, une présence chaleureuse et exigeante à la fois, de l'écoute attentive et disponibilité pour organiser des vécus permettant de se découvrir, se respecter et intégrer à terme la loi, les règles.

5.2.5 Le rôle des émotions et des interprétations

La perspective socio-cognitive suggère qu'un individu confronté à un comportement agressif l'évalue de diverses manières : en termes de menaces, de danger, d'offense, etc. Ces attributions jouent un rôle important dans la façon de réagir par exemple, si, face à une forme d'agression, on indique à quelqu'un que l'on perçoit son acte comme non délibéré, il aura probablement tendance à avoir une réaction moins agressive (ZILLMANN, 1978).

¹¹⁹ Autorités, pouvoirs, décisions, responsabilités. *Qu'est ce qui fait autorité dans les institutions médico-sociales ?* éd, Erès.

¹²⁰ Encyclopédie Universalis, article "autorité".

Les émotions et l'interprétation de la situation sont les facteurs premiers dans le recours à la violence. Toute situation perçue comme une menace suscite un comportement qui vise à mettre un terme à l'expérience affective déplaisante. Pour atteindre cet objectif, l'individu a un comportement d'agression ou de fuite. Sa capacité à freiner l'action à travers l'usage de pensées ou de mots et sa tolérance à la frustration sont des facteurs qui détermineront son recours à la violence.

J'ai insisté sur l'importance fondamentale que j'attache à la perception que le jeune se fait du contexte institutionnel. Ce travail a permis l'identification de risques qui concourent à l'apparition de violence, c'est-à-dire la probabilité de survenue d'un événement défavorable dans le contexte institutionnel. Tout individu a le pouvoir d'agresser, mais ce n'est pas parce que nous disposons de ces moyens que nous sommes conduits inéluctablement à les utiliser. Mettre des limites à l'expression de la violence est une action éducative nécessaire pour que l'adolescent ait des points de repère pour se limiter et « intégrer » à termes la loi. Mais le travailleur social, au-delà de signifier des limites, ne doit-il pas aider ces usagers face à leur violence ? L'enjeu est alors de savoir comment les aider, comment s'y prendre, comment « les outiller » pour qu'ils puissent trouver d'autres modes pour s'exprimer. S'efforcer d'aider les jeunes à prendre conscience de leurs interprétations peut à mon sens favoriser chez eux le recours à d'autres stratégies que la violence.

5.3 Limite de la recherche

Au terme de cette recherche je peux faire le bilan de certaines limites qui sont apparues au cours de ce travail.

Premièrement, il serait vain de nier l'importance des aspects pragmatiques de la recherche auxquels j'ai été confrontée. Le cadre d'un entretien n'est pas une situation ordinaire. La méthode de recrutement choisie est à réinterroger car l'échantillon a été revu à la baisse et les critères « type de structure au sein du foyer » et « lieu de vie avant » ont dû être abandonnés. Me rendre directement sur place en utilisant la valorisation comme stratégie aurait pu favoriser l'investissement des jeunes, c'est-à-dire souligner l'importance de leur collaboration pour effectuer mon travail (travail d'école) et l'opportunité de contribuer à un travail de recherche. Solliciter leur aide et leur collaboration sans intermédiaire est, je pense, plus persuasif. Je tiens malgré tout à préciser qu'en dépit que le critère « type de structure » ait été abandonné, je me suis aperçue que des différences de représentation apparaissaient justement en fonction de la structure (appréciation de la vie en collectivité, présence des éducateurs). L'échantillonnage est bien trop restreint pour affirmer des différences, mais les entretiens permettent des pistes de réflexion.

La libre adhésion a été garantie dans le sens où le jeune était libre d'accepter ou non de répondre à mes questions. Evidemment, cette adhésion est suggérée par l'éducateur et son positionnement influence l'adhésion.

On peut se poser des questions éthiques sur l'anonymat. En effet, la confidentialité des données a été garantie mais l'anonymat que partiellement car l'éducateur référent devait transmettre les noms au responsable éducatif. Ainsi plusieurs personnes avaient connaissance des jeunes intéressés par la recherche. Si le recrutement avait été totalement anonyme, ils auraient éventuellement été plus ouverts et en confiance pour participer à la démarche.

Le statut des deux personnes n'est pas le même et il entraîne donc des représentations réciproques différentes. Tout en me présentant comme étudiante en éducation sociale (ce qui induit déjà des représentations), certains me connaissaient lorsque j'étais stagiaire dans ce Centre. Il est possible que cela ait eu des incidences sur le contenu du discours.

La grille d'entretien comporte un trop grand nombre de questions, ce qui a pour conséquence d'éparpiller les informations et complexifier l'analyse des données. De plus, certaines questions n'étaient pas assez précises, ce qui conduisait les jeunes à s'éloigner du sujet. Le risque était alors de se perdre, en d'autres termes d'avoir une conversation passionnante, d'échanger au-delà des mots mais sans rien en tirer pour la recherche, ou de s'orienter vers une confession.

L'analyse du contenu a été faite par la classification en catégories d'analyse et parfois en sous catégories. En pratique, j'ai parfois hésité à mettre telle ou telle partie d'un discours dans une catégorie et pas dans une autre. Au final, le choix se faisait en fonction de la problématique.

Dans presque toutes les hypothèses, la réponse dépend de ce que nous entendons par les concepts énoncés. Elles ont besoin d'approfondissement malgré un effort en amont de définition et précision de chaque concept.

6 CONCLUSION

6.1 *Rappels des grandes lignes de la démarche*

Sensible aux phénomènes sociaux, notamment à celui des jeunes du Centre Orif que j'ai croisés sur le chemin de ma formation, j'ai cherché à comprendre ce qui sous-tend les comportements violents dans l'institution. J'ai formulé une question de départ qui en résume le thème : « **Quelle est l'incidence des représentations de la vie en institution sur les comportements violents ?** ». En observant les jeunes du Centre Orif, je me suis souvent demandée quelles étaient les causes générales pouvant être déclencheuses de comportements violents, mais aussi les causes plus individuelles, qui ont pu amener tel jeune homme à y recourir.

J'ai ensuite déterminé les concepts et consulté divers ouvrages, ce qui m'a permis de ressortir les principales hypothèses qui mesurent l'impact de la notion de contrainte, de vie en collectivité et rassemblement de problématiques, de surveillance sur le sentiment de pouvoir et liberté et ainsi le recours à de la violence à l'égard de l'institution. De là a découlé tout le processus méthodologique.

Six entretiens ont été réalisés pour retirer des données qualitatives. Ce n'est donc pas une recherche purement descriptive ; c'est surtout une analyse, avec de nombreuses citations des jeunes, d'un phénomène difficile à appréhender, car fait de composantes multiples et qui ne se complètent pas toujours, au contraire qui parfois se contredisent.

6.2 *Questionnements*

Au terme de cette recherche, voici quelques questionnements parmi tous ceux qui pourraient émerger :

- L'échantillon visait uniquement des garçons. La distinction filles-garçons pourrait-elle mettre en évidence des différences sur la relation au groupe, aux éducateurs, le rapport aux règles, et surtout à la violence ? Il est d'usage que les filles ont moins recours à la violence. Mais là encore ne parlons-nous pas uniquement de la violence physique ? Ou alors, y a-t-il un lien avec le processus à l'adolescence et le niveau de maturité en fonction du genre ? Ou, au contraire, n'assistons-nous pas à une croissance de la violence de la part des filles ?
- Les entretiens ont pu soulever des distinctions sur le vécu en institution en fonction du lieu de vie (structure extérieure, internat, milieu ouvert). A 16-17 ans, vivre au sein d'un grand groupe n'est-ce pas plus un frein au développement de l'autonomie plutôt qu'une source d'évolution ? N'est-ce pas une demande d'être considéré comme un jeune adulte, d'être plus dans la « norme » et moins ressentir le poids de l'institution et ses contraintes ?
- Ce travail peut déboucher sur d'autres axes d'analyse : analyser les stratégies non-violentes pour voir comment mieux les encourager ; analyser le contexte et la complexité et envisager la violence comme message d'un symptôme.
- La communication est le principal outil du travailleur social. On a beaucoup parlé des incidences que pouvait avoir l'attitude et les paroles de l'éducateur dans la perception des jeunes. Dans ses interactions, il est possible que la relation soit constructive ou au contraire, que le rapport vire en conflit, voire en violence. L'éducateur est-il suffisamment

sensibilisé et outillé à la communication, au groupe et ses phénomènes durant sa formation ?

6.3 Pistes d'action et stratégies éducatives

Je propose des pistes, non seulement pour la pratique professionnelle, mais également pour toute personne qui s'interroge sur la violence, la perception qu'elle en a et ses réactions face à elle.

6.3.1 Travailler avec l'aide contrainte

La réalité d'un éducateur est de travailler avec des personnes en difficulté et dans le cas présent avec des adolescents ou jeunes adultes qui n'ont pas envie d'être là. Ma première proposition consiste à accompagner l'adolescent dans une démarche d'appropriation du placement afin qu'ils comprennent les motifs. A partir du moment où l'on définit que la motivation est extrinsèque, l'éducateur doit travailler avec une tâche imposée par un tiers.

Je rejoins HARDY (2001) dans les 3 stratégies proposées :

1. Valoriser l'aide au détriment de la contrainte.

L'éducateur utilisera des stratégies d'intervention en essayant le plus possible de diminuer la contrainte. Il insistera plus sur la relation, les objectifs que sur les motivations des personnes extérieures. Le but ultime est qu'il adhère à ce qui lui est proposé non pas pour faire plaisir à ses parents mais parce qu'il est convaincu que c'est bénéfique.

2. Valoriser la contrainte au détriment de l'aide.

L'éducateur utilisera des stratégies d'intervention sur la contrainte (« pour que tes parents cessent de s'inquiéter pour ton avenir professionnel, tu devras faire ceci ou cela »).

3. (R)user du paradoxe et valoriser une aide émancipatrice

L'éducateur prendra en compte ce paradoxe et l'utilisera dans ses stratégies d'intervention afin de créer une relation et une ouverture au changement.

Valoriser l'un ou l'autre de ces stratégies en fonction des situations et des individus mais surtout garder à l'esprit qu'avec certains jeunes la notion d'aide contrainte apparaît dans le travail éducatif. Le fait de pouvoir se définir dans une relation d'aide contrainte peut permettre aux éducateurs d'engager différemment le principe de réelle collaboration et d'aller vers le partenariat.

L'enjeu consiste à favoriser une réappropriation de la demande d'aide et d'évolution par le jeune. Tant qu'il se situe en victime du système, l'institution devient une mesure de contrôle extérieure et non une démarche d'évolution.

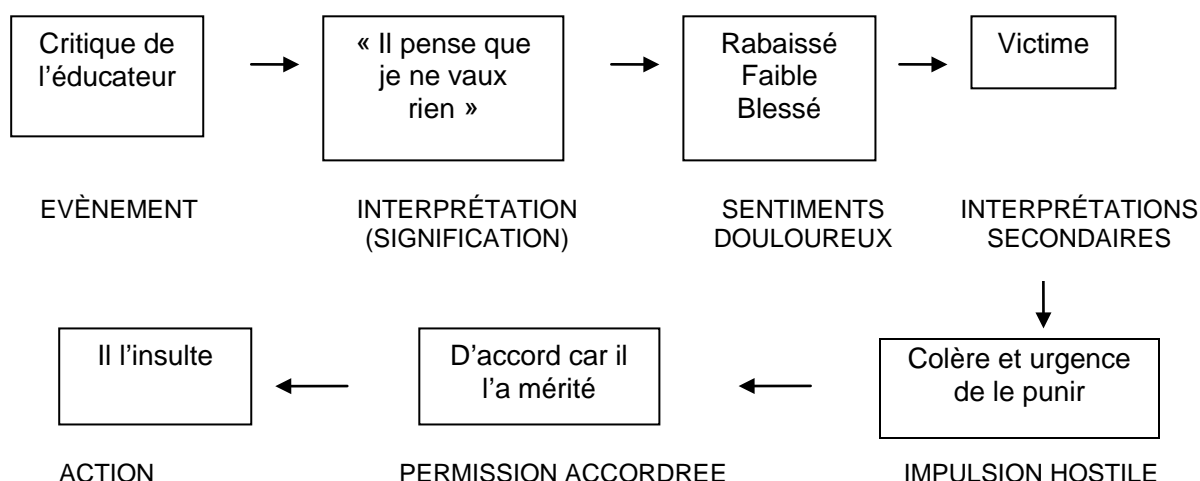
6.3.2 Utiliser les schémas cognitifs et la responsabilisation

Selon l'ouvrage de BROUE et GUEVREMONT¹²¹, poser la question de la responsabilisation plutôt que celle de la culpabilité, permet de situer notre intervention plus dans le contexte

¹²¹ BROUÉ & GUÈVREMONT, *Intervenir auprès des conjoints violents*, éd. Saint-martin, 1999.

des choix individuels, plutôt que dans un cadre juridique qui tenterait d'établir à qui est la faute. Par l'approche cognitive, on scrute les perceptions, les valeurs, les croyances qui soutiennent le recours à la violence dans le contexte institutionnel. La responsabilisation est une position éthique qui favorise l'arrêt de l'agir, reconnaissant à chacun la capacité de ne pas recourir à la violence et d'être ainsi considéré comme auteur responsable. Ici le sens du mot « responsable » fait référence à responsabilité interactionnelle et non légale. De ce fait, celui qui provoque assume les mêmes responsabilités que celui qui répond à la provocation, car chacun est garant de sa propre sécurité.

En changeant notre perception, l'approche cognitive pourrait réduire la probabilité des comportements violents et permettre au jeune de se voir comme auteur responsable. Le schéma ci-dessous permet de comprendre le processus entre l'évènement et l'action.



La personne violente agit ainsi non pas à cause du comportement ou de l'attitude de l'autre, mais parce que quelque chose en elle réagit à ce que l'autre fait. Ce schéma remanié permet de ressortir 2 stratégies principales dans l'optique d'une responsabilisation :

- **Identifier le sens de l'évènement pour l'adolescent.** Selon BECK « *découvrir la signification du stimulus peut clarifier les réactions excessives ou inappropriées de la personne*¹²² ».
- **Appliquer des stratégies cognitives** en commençant par traiter l'interprétation de l'évènement provocateur. L'aider à reformuler sa conclusion sur le comportement prétendument nocif de l'autre. Le contenu des pensées révèle la signification de l'évènement déclencheur et donne du sens à la réponse émotionnelle. Nous ne sommes souvent pas conscients de nos pensées automatiques jusqu'à ce qu'on nous demande de nous focaliser sur les pensées et sentiments éprouvés avant de vouloir se venger.

Des techniques peuvent aider à reconsidérer les significations de la remarque d'un éducateur et la diminution de sa marge de manœuvre. Je m'inspire ici des applications de stratégies cognitives selon BECK.¹²³

¹²² BECK A, *Prisonnier de la haine*, Les racines de la violence, éd. Massons, Paris, 2002, p.286

¹²³ BECK A, *Prisonnier de la haine*, Les racines de la violence, éd. Massons, Paris, 2002, p. 288.

Examiner les preuves pour et contre : Lui demander si la personne lui avait montré du respect à d'autres occasions. Ce qui permet d'ébranler les généralisations et adoucir la vue négative qu'il a de la personne ou des inégalités de traitements par exemple.

Passer en revue les explications alternatives aide à être plus sensible aux points de vue de l'autre. En effet, le comportement de la personne agressive selon lui, peut s'expliquer de nombreuses façons.

La résolution de problème : une personne peut interpréter de différentes façons les déclarations d'une autre personne. Elle peut prendre le message au premier degré ou ignorer son contenu. Ex : « il aime me critiquer » « il essaie de me contrôler » alors que par rapport au message ça peut être « je ne montre pas suffisamment de respect envers mes camarades ? »

Proposer de substituer le concept de « coopération » au concept de « contrôle » : essayer d'échapper au problème de savoir qui a tort et qui a raison, impliquer ainsi l'adolescent dans la résolution de problèmes. Cela signifie également que faire des compromis ne signifie pas perdre ou se soumettre, cela peut parfois permettre une meilleure relation.

Examiner et modifier les croyances : les significations accordées à une situation sont façonnées par des croyances spécifiques et prennent généralement la forme conditionnelle : « Si ... alors ... »

Exemple de croyances conditionnelles produisant de la souffrance sont :

- si l'éducateur me critique, cela signifie qu'il ne me respecte pas
- si je ne suis pas respecté, alors je suis vulnérable aux attaques
- si l'éducateur ne va pas dans le sens de mon désir, cela montre qu'il ne prend pas soin de moi
- si l'éducateur remet les choses à plus tard, cela signifie que je ne peux pas me reposer sur lui.
- si je suis ici c'est parce qu'ils croient que je suis un moins que rien

Au fil du temps, cette image négative devient la base pour l'interprétation du comportement de chacun.

Je suis convaincue que clarifier les interprétations, croyances permet de fournir quelques pistes pour remédier aux problèmes et éviter pour certains le recours à la violence.

6.3.3 Le respect de la sphère privée

Comment respecter les notions de vie privée et d'intimité lorsque les jeunes vivent dans un espace où tout est organisé, contrôlé pour eux. Comment l'institution peut-il reconnaître cet espace d'intimité ? Vivre au sein d'une institution ne doit pas enlever le droit à la personne de pouvoir faire des choix et d'avoir un espace de liberté, de pouvoir jouir d'une certaine intimité. Il est primordial que l'institution éducative respecte ce choix : « chacun à droit au respect de sa vie privée »¹²⁴ Elle implique la reconnaissance « *d'un espace privé distinct, à soi, qui mérite respect et protection.* »¹²⁵ Or, elle n'est protégée qu'à partir du moment où elle existe, distincte de la vie collective.

¹²⁴ DOHET & MARLIE, Le respect de la vie privée, personnes handicapées en institution, A.S.P.H asbl, 2008, p. 5 www.asph.be consulté le 27.12.10

¹²⁵ Ibid, p.2

Le point de vue éthique serait aussi de considérer que l'intimité d'une personne quelles que soit ses difficultés et son degré de conscience possède un potentiel d'espace qu'il faut néanmoins respecter.

L'entrée en institution induit une série de pertes et de dépendances physiologiques, relationnelles et affectives. Il est donc très important que le professionnel respecte et soit à l'écoute de la demande, du désir du jeune. Qu'il prenne en compte sa demande, ce qui ne veut pas forcément dire lui donner sans accord.

Il doit également se sentir à l'aise dans cette nouvelle habitation. Une première réflexion doit être faite sur la configuration des lieux de vie pour garantir l'intimité. Ses habitudes de vie se trouvant modifiées, il est important de lui donner la possibilité d'aménager sa chambre et la personnaliser.

6.3.4 Autres pistes

Afin d'éviter que le jeune perçoive l'éducateur uniquement dans un rôle normatif qui confronte aux règles, à la norme, aux contraintes qu'impose l'environnement, je proposerais de renforcer les liens entre jeunes et éducateurs en sortant du quotidien institutionnel par le biais de camp en début d'année. Mélanger les jeunes des structures extérieures et de l'internat durant ces camps est une orientation possible en vue de renforcer les liens.

Garder à l'esprit et s'interroger sur la pesanteur de la vie en collectivité, ses contraintes, la promiscuité, son emprise sur l'intime, permettrait de privilégier des options. L'utilisation de formes d'échanges comme les supports d'activités, et l'entretien éducatif sont des pistes. Il est également possible de créer des espaces de délibération, où jeunes et éducateurs débattent régulièrement des modalités de vivre ensemble dans le respect du statut et de la responsabilité des acteurs. Il me semble également important que l'adolescent ne se limite pas à l'apport du quotidien au sein de l'institution comme dans un monastère. Il lui faut tisser des liens avec l'extérieur, se créer un réseau pour pouvoir jouer un rôle parmi les autres à l'externe. Cette philosophie est déjà adoptée par le Centre Orif en stimulant les jeunes à faire partie de clubs à l'extérieur et avec les diverses entreprises acceptant de former ces jeunes.

Une piste serait un travail de prévention qui cherche à repérer et voir comment apparaissent les stratégies non-violentes orientées de négociations des jeunes. Le but est de les encourager à appliquer par la suite la communication empathique de M. ROSENBERG¹²⁶. Une autre dimension consiste à accueillir les émotions qui précèdent la pensée. L'idée est de travailler autour des fonctions positives des émotions (colère notamment), à accepter des émotions à priori négatives. L'objectif est de permettre aux jeunes d'apprendre à exprimer d'une façon appropriée ces émotions et d'éviter ainsi le recours à la violence. Ce travail en profondeur sur les émotions comme le préconise FILLIOZAT¹²⁷ permet aux jeunes de les comprendre, d'apprendre à réagir de façon constructive et de les verbaliser.

On peut intégrer cette dimension à l'approche cognitivo-comportementale mais également s'inspirer des techniques de Programmation neuro-linguistique ou de l'Analyse transactionnelle pour analyser les comportements violents et voir comment les « enrayer » (agir sur le cycle de la violence).

¹²⁶ ROSENBERG M, *La Communication Non-Violente au quotidien*, éd, Jouvence, 2003.

¹²⁷ FILLIOZAT A, *Au cœur des émotions de l'enfant*, éd, Marabout, 2006

Jusque là, il s'agissait uniquement de stratégies permettant la modification du comportement du jeune. J'estime cependant que le travailleur social peut aussi être l'auteur, par une action inappropriée, de violence. Le principal outil de l'éducateur étant lui-même, il doit être vigilant à son comportement et aux messages qu'il transmet (verbaux ou non verbaux). Je pense que le travail social et la violence se côtoient au quotidien car nous sommes confrontés à des personnes ayant des problèmes et des souffrances et qui, pour la plupart du temps, refusent notre aide.

Selon RAYMOND (1995), la fonction d'éducateur induit une relation asymétrique et dans certaines circonstances une relation de « pouvoir » « *Ces relations, si elles sont déséquilibrées peuvent inciter à la violence et la favoriser.* ¹²⁸ » Il rajoute que cette relation de pouvoir ne dépend pas uniquement d'un statut hiérarchique, un statut social mais de la manière dont l'individu le vit, l'investit, s'en sert ; tout dépend s'il en joue ou non, en abuse ou non. En cas de déséquilibre, ces relations peuvent inciter à la violence.

La relation étant l'un de nos principaux outils, il me semble important de prendre en compte les spécificités de ces relations. A mon avis, la relation, surtout avec les adolescents, est asymétrique dans les faits : les éducateurs font appliquer les règles, réalisent des entretiens, etc. Il y a un rapport d'autorité qui peut être perçu comme l'imposition d'un pouvoir du fait du statut, qu'on le veuille ou non, tout comme un enseignant avec ses étudiants. En prendre conscience peut permettre de comprendre les enjeux de la relation et adapter notre façon d'entrer en relation ou de communiquer (certains vont renforcer ce statut, d'autres vont le gommer à tout prix, ...).

Il serait également important de considérer les jeunes comme de jeunes adultes: c'est-à-dire des personnes capables de faire des choix, et donc comme également capables d'assumer ces derniers. Il s'agirait d'une fonction « pédagogique » de « faire grandir » et non corriger.

6.4 Conclusion

J'ai volontairement choisi d'étudier le phénomène de violence dans une dimension cognitivo-comportementale ainsi que de considérer la violence comme un phénomène interactionnel. Une approche systémique sur le lien éducateur-usager permet une vision d'évolution où la participation de chacun au fonctionnement du système est examinée. Chacun doit se penser et devenir un auteur responsable de ses comportements. Cette approche était à mon avis la plus intéressante pour les éducateurs parce qu'elle évite l'enfermement et permet de concevoir des issues à la violence. Le fait d'être victime (ou de se placer dans cette position et non dans celle d'agresseur) ne change rien en la responsabilité de chacun.

L'adolescent ou jeune adulte qui intègre une institution doit gérer ses sentiments de vengeance, culpabilité, etc. Mais il ne reste pas à sa première impression, il évolue, rencontre des personnes. Il ne souhaite pas être là, mais essaie de surmonter ces premières impressions. Cette nouvelle situation génère un niveau de résistance et de conflictualité qu'il est nécessaire de prendre en compte d'emblée. Les jeunes interviewés se sont montrés aussi prolixes dans les avantages de la vie en institution que sur les inconvénients. Cette recherche ressort clairement qu'il s'agit le plus souvent d'une motivation extrinsèque qui pousse les jeunes à intégrer le Centre Orif et que les pressions externes les mettent dans une position d'aide contrainte.

¹²⁸ RAYMOND C, *Grandir, Education et analyse transactionnelle, la méridienne*, Paris, 1995, p. 57

Les jeunes identifient leur marge de manœuvre (possibilité de faire des choix, gestion de la sphère privée) dans les domaines en accord avec le règlement et qui se caractérisent par l'absence de risque pour leur projet personnel et professionnel. Ils identifient une diminution de leur marge de manœuvre, respectivement un sentiment d'injustice et une menace à leur liberté dans certains domaines (sorties, choix de la profession, inégalité de traitement). Le recours à la violence est interprétée comme une réaction à une offense perçue et le besoin de regagner une position sociale au sens de GUENIAT (2007) et une violence symétrique au sens de PERRONE & NANNINI (2006) qui sert à délimiter son territoire, donc sa marge de manœuvre, nécessaire à mener la vie que l'on souhaite, gérer sa sphère privée. Cette violence est perçue comme légitime pour défendre ses droits (BECK, 2002).

Leur représentation de la violence se définit par l'abus de force physique avant tout. La violence à caractère psychologique est peu connue ou banalisée. Or comme on a pu le voir, la violence peut être insidieuse (menace, humiliation, etc), il n'est donc pas surprenant qu'ils adoptent de tels comportements quand bien même ils ne les jugent pas violents, Alors que sur le fond de tels comportements peuvent blesser, et donc être considérés comme violents.

Or, la violence n'est pas la seule stratégie évoquée et ne peut donc être généralisée. Cette recherche a également mis en évidence comment l'éducateur peut être perçu uniquement dans un rôle normatif pensé comme « contrôle » qui confronte le jeune au cadre et limite son espace de liberté par des interventions répétées, et donne le sentiment d'une présence constante des éducateurs. L'analyse a révélé l'importance des liens qui se forment au sein d'un groupe et influencent les représentations de la vie en collectivité. Dans le cas présent, le phénomène de stigmatisation engendre des situations de violence.

Au moment où ce travail a débuté, le nom du Centre ORIPH a été modifié pour ORIF. Supprimant ainsi l'idée de « PH » signifiant personne handicapée. Cette modification montre que les responsables sont attentifs à cette dimension. Mais l'histoire commune vécue par le groupe, son passé, sont sources de problèmes latents.

Pour certains adolescents l'institution peut être difficile à appréhender, à accepter du fait de sa réalité structurée à ambition structurante. Tout comme il faudra faire un travail avec l'adolescent qui se représentait l'institution comme le lieu de toutes ses attentes et illusions pour lui permettre d'investir les lieux, accepter la réalité institutionnelle et ses contraintes. *« La question qui se pose alors pour l'éducateur, est de savoir ce qu'il peut proposer pour accompagner les usagers, quelle posture il lui faut adopter, comment tenir un cadre institutionnel suffisamment contenant, ne nourrissant pas le sujet d'illusions, mais ne suscitant pas non plus le sentiment d'être persécuté. »*¹²⁹

L'un des défis posé est de répondre adéquatement à leurs besoins dans un contexte de vie en collectivité, répondre à leurs demandes de justice dans une société faite de beaucoup d'injustice, sensibiliser à la violence psychologique, tirer des leçons de cette stigmatisation au sein du foyer notamment en encourageant le travail de prévention.

Un adolescent accueilli dans une institution peut être souriant et avoir la joie de vivre. Certains y verront les contraintes et le calvaire. Et d'autres auront une perception plus positive. Chacun vit ce passage de manière différente en fonction du type de motivation, ses représentations, sa personnalité, son passé et sa capacité à intégrer un groupe.

¹²⁹ LE GOFF Y, *Le quotidien en internat*, éd. Vuibert, Paris, 2007, p.73.

7 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES :

- ABRIC J.-C.**, *Pratiques sociales et représentations*, éd. PUF, Paris, 1994, p. 252.
- ANDRE C.**, *Imparfais libres et heureux*, Pratique de l'estime de soi, éd. Odile Jacob, Paris, 2006, p.220
- BANDURA A.**, *Social learning theory*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1977
- BAUDRY et al**, *Violences : Les travailleurs sociaux à la recherche d'un nouvel « art de faire »*, éd. Matrice, Vigneux, 1998, p.194
- BAUDRY & LAGRANGE**, *Crise des institutions et adolescences à risques*, L'institution, la Violence et l'Intervention sociale, éd. Matrice, Vigneux, 1994, p.151
- BAYADA et al**, *Conflit : mettre hors-jeu la violence*, éd. Chronique Sociale, Lyon, 2000, p.142.
- BAYLE A.**, *Mission d'insertion des établissements scolaires : la politique éducative d'insertion du système éducatif*, éd. L'Harmattan, Paris, 2000, p.102
- BATIFOULIER & TOUYA**, *Refonder les internats spécialisés*, Pratiques innovantes en protection de l'enfant, éd. Dunod, Paris, 2008, p.276.
- BECK A.**, *Prisonnier de la haine : Les racines de la violence*, éd. Masson, Paris, 2002, p. 381.
- BECKER H.S**, *Outsiders : études de sociologie de la déviance*, Métailié, Paris, 1985, p. 247
- BERGERET J.**, *La violence fondamentale*, Dunod, Paris, 1984, p. 251
- BERNARD M.**, *Maltraitements et violences, Prise en charge du petit enfant, de l'adolescent, de l'adulte, de la personne âgée*, éd. Masson, Paris, 2004, p.244.
- BERKOWITZ L.**, *Frustration-agression hypothesis : examination and reformulation*, Psychol, Bull, 1989, p. 106
- BOURDIEU P.**, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Droz, 1972. p.269
- BLOCH ET AL Larousse**, *Grand dictionnaire de la psychologie*, éd. Larousse-Bordas, Montréal, 1999, p. 1062
- BROUÉ & GUÈVREMONT**, *Intervenir auprès des conjoints violents*, éd. Saint-martin, 1999. P.117
- CAPUL & LEMAY**, *Les groupes de jeunes inadaptés*, coll. SUP Païdeia, 1975, p.245
- CAPUL & LEMAY**, *De l'éducation spécialisée*, éd. Erès, Ramonville Saint-Agne, 2009, p.448
- COUET J.F DAVIE A**, *Dictionnaire de l'essentiel en sociologie*, éd. Liris, Paris, 2004, p.176
- CROSELA S.**, *Pour comprendre un adolescent et communiquer avec lui*, éd. De Vecchi, Paris, 2000, p.154
- DENANCIER J.**, *Evaluer et prévenir la violence dans les établissements sociaux*, éd. Dunod, Paris, 2000, p.217
- DORON & PARROT**, *Dictionnaire de psychologie*, éd. PUF, Paris, 1991, p.429.
- DUCLOS G et al**, *L'estime de soi des adolescents*, éd. Abrégée et rev. Collection de l'hôpital Sainte-Justine, 2002, Canada, p.89
- FILLIOZAT A**, *Au cœur des émotions de l'enfant*, éd. Marabout, 2006, p.321
- FRAGNIERE J-P.**, *Comment faire un mémoire ?* éd. Réalités sociales, Lausanne, 2002, p. 158
- FRECHETTE & LE BLANC**, *Délinquances et délinquants*, Chicoutimi. : G.Morin, 1987. p.384
- GOFFMAN E.**, *Stigmate, Les usages sociaux des handicaps*, éd. de Minuit, Paris, 1977, p.175
- GRAWITZ M.**, *Lexique des sciences sociales*, 6^e éd Dalloz, Paris, 1994, p. 402
- GUENIAT O.**, *La délinquance des jeunes : l'insécurité en question*, Presses polytechniques et universitaires romandes, Lausanne, 2007, p.149
- HARDY G.**, *S'il te plaît, ne m'aide pas ! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire*, éd, Jeunesse et droit, 2000, p.134

LAROUSSE, *Grand dictionnaire de psychologie*, 1999, p.707

LE GOFF Y., *Le quotidien en internat*, éd. Vuibert, Paris, 2007, p.375

MARX G.T., *Mots et mondes de surveillance*. Contrôle et contre-contrôle à l'ère informatique, Criminologie.

MELLON & SEMELIN., *La non-violence*, PUF, 1^e éd, 1994, p.12.

MICHAUD Y., *La violence*, 6^e éd. PUF, Paris, 2004, p.127.

NEWSON E., *Video Violence and the Protection of Children*, Report of the Home Affairs Committee, London : HMSO, 1994

OIGEN A, *Sociologie de la déviance*, éd. Collin, Paris, 1999, p.230

PERRONE & NANNINI, *Violence et abus sexuels dans la famille : une version systémique de conduites sociales violentes*, 4^e édition, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2006, p.170.

PAIN J., *Placés vous avez dit ? : méthodes actives et pratique institutionnelle en maison d'enfants*, éd. Matrice, Vigneux, 1987, p.46

QUIVY & VAN CAMPENHOUDT, *Manuel de recherche en sciences sociales*, éd. Dunod, Paris 1995. P.256

RAYMOND C., *Grandir, Education et analyse transactionnelle*, La méridienne, Paris, 1995.

REYNAUD J-D., *Les règles du jeu, l'action collective et la régulation sociale*, éd. Collin, 1997.

REYNAUD J-D., *Le conflit, la négociation et la règle*, Octarès (2e éd.), 1999. p.268

ROSENBERG M, *La Communication Non-Violente au quotidien*, éd. Genève, Jouvence, 2003, p.91

RYAN & DECI, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, éd. Perspectives in social psychology, London, 1985. p.371

SAHUC C., *L'adolescent et la violence*, Ed. Studyparents, Levallois-Perret, 2006, p.178

TOMKEWVICZ & VIVET, *Aimer mal, châtier bien : enquêtes sur les violences dans des institutions pour enfants et adolescents*, Paris, 1991, p.310

VIAU R., *La motivation en contexte scolaire*, éd. Pratiques pédagogiques, Bruxelles, 1994.

WIDOM C.-S., *Does violence beget violence ? A critical examination of the littérature*, Psychol. Bull, 1989, p 106

REVUES

CHAPEROT C., *Réflexion sur le cadre thérapeutique et l'institution : « médiatisation et caractère partiel »*, L'évolution psychiatrique, No 4, Volume 68, 2003, p.501.

HERMOUET N., *La parole des adolescents intéresse-t-elle encore quelqu'un en institution spécialisée ?*, Journal français de psychiatrie, 2001 (n°14).

PISANI & MAURY, *Les représentations sociales : Boîte à outil*, Revue de la littérature (partie 11), Knowledge and Policy in education and health sectors, Juin 2007, p.19

TRAUBE & VILLAT, *Violence de l'adolescent, contre-violence de l'institution*, Médecine & Hygiène, Psychothérapie, 2002, Vol.22, p. 167 à 173

DOCUMENTS INSTITUTIONNELS DU CENTRE ORIF (SION) :

Présentation Orph 3.1 Direction générale, Vevey, Powerpoint 97-2003.

Journée d'étude sur le thème de la violence, 30 novembre 2001

Charte des structures extérieures, 2007-2008 / Charte du milieu ouvert 2010-2011 / Internat : Mots et Usages « Motus »

Protocole, *Approche éducative des problèmes de comportements*, 2005/HS

Procédure, *Schéma de la marche à suivre*, 2005/HS

NOTES DE COURS :

GRAU C., *La psychologie de l'adolescence*, Module C4, Sierre, 2007

LORENZ S., *La violence ou les violences ?*, Module D2, Sierre, 2007

SIEBER & HAYMOZ PANTILLON, *Violence chez les jeunes: état de la question, prévention et intervention*, Module libre, Fribourg, 2008

TRAVAUX DE RECHERCHE :

FRANCO & SIMEUNOVIC, *La perception de l'intervention éducative*, Mémoire de fin d'étude, Haute Ecole Fribourgeoise de Travail Social, Givisiez, 2006.

WEBER M., *Le placement institutionnel pour mineurs, générateurs de souffrance : invitation à une réflexion auprès des travailleurs sociaux*, Travail présenté à l'Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques, Lausanne, 2004.

DONNEES ELECTRONIQUES :

http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/a76808_fre.pdf, Organisation mondiale de la Santé, Rapport mondial sur la violence et la santé : résumé

[http://www.serpsy.org/piste_recherche/violence\(s\)/nelly1.html](http://www.serpsy.org/piste_recherche/violence(s)/nelly1.html) extrait de BRECHT B.

<http://www.senat.fr/rap/r02-242/r02-2421.pdf> Rapport d'information fait au nom de la Commission des Affaires sociales et du groupe d'études sur les problématiques de l'enfance et de l'adolescence

[http://ts28.free.fr/fiches_de_lecture/L'enquete_et_ses_methodes_\(gotman_et_blancher\).doc](http://ts28.free.fr/fiches_de_lecture/L'enquete_et_ses_methodes_(gotman_et_blancher).doc) Idées forces du livre « L'enquête et ses méthodes : l'entretien » de BLANCHER et GOTMAN

<http://books.google.ch/books> GAGNON C., *La prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Tome 2 : les problèmes externalisés. Presse de l'Université du Québec, 2000

<http://www.passerelles-eje.info/> Passerelle d'Educateur Jeunes Enfants.

<http://www.psynergie.ch> AUDETAT & VOIROL, *L'adolescent*, Psynergie – Neuchâtel, 1997

<http://www.psychomotricite.com/ffp/evo-pdf/corraze37.pdf> EVOLUTIONS psychomotrices - Vol. 9 - n° 37 – 1997

<http://www.serpsy.org> DERABOURD et al. *Vous avez dit violence ?*, Congrès à l'hôpital de Villejuif le 20/03/99

<http://www.crime-reg.com> Université de Montréal, Ecole de criminologie, Sécurité privée et technologie : notion de surveillance.

<http://www.oveo.org> SVENSSON G., *Les hommes et la violence*, Les hommes sont-ils violents par nature ?, publié par le quotidien suédois Dagens Nyheter le 26/11/2008

www.asph.be DOHET & MARLIE, *Le respect de la vie privée*, personnes handicapées en institution, A.S.P.H asbl, 2008.

http://ep.inrp.fr/EP/colloques/colloque_declin_institution/eleves_institution_scolaire/, CAILLET V., *Déclin de l'institution ou nouveaux cadres moraux? Sens critique, sens de la justice parmi les jeunes*.

8 ANNEXES

Annexe 1 : Présentation du sujet de mémoire à l'Orif

PARTIE 1 : Informations pour le colloque

Le sujet de mon mémoire porte sur les :

REPRESENTATIONS DU CONTEXTE INSTITUTIONNEL & VIOLENCE DES ADOLESCENTS

En d'autres termes :

QUELLE EST L'INCIDENCE DE LEURS REPRESENTATIONS DU PLACEMENT SUR LEURS COMPORTEMENTS ?

INTRODUCTION

Je souhaite poser une réflexion sur la violence des adolescents en institution. Je m'interroge sur les représentations qu'ont les adolescents sur le contexte institutionnel pouvant être un élément déclencheur dans certaines situations. J'ai opté pour un angle d'approche centré sur leurs représentations avec tout l'aspect complexe et subjectif que recouvre cette notion. Malgré ça, il peut être intéressant de s'arrêter un moment sur leurs ressentis. J'entends par contexte institutionnel :

- Les règles et limites imposées
- La vie en communauté et le rassemblement de population en difficulté
- La présence d'éducateurs

BUT DE MA RECHERCHE

- Donner la parole aux jeunes (perception du contexte institutionnel)
- Identifier ce qui dans l'institution peut provoquer chez le jeune (d'après leurs représentations) un sentiment de menace et une réaction violente ;
- Envisager des pistes
- Rappeler que vivre en institution n'est pas un acte anodin. Mon but n'est donc absolument pas de juger les institutions et les pratiques éducatives.

Pour cela j'ai besoin d'interroger 10 d'adolescents (garçons) en âge d'apprentissage placés au Centre Orif. 5 à l'internat et 5 en structure extérieure, ceci dans le but de comparer leur représentation vis-à-vis des contraintes différentes imposées par le cadre institutionnel. Voici ce que chaque éducateur pourrait par exemple faire passer comme information dans son groupe :

Afin d'obtenir son diplôme d'éducatrice, une étudiante (ancienne stagiaire) effectue une recherche scientifique (ce terme soit disant fascine et incite à participer). Pour cela, elle a besoin d'avoir quelques informations sur votre quotidien au Centre Orif. Elle recherche 10 volontaires pour répondre à quelques questions de façon totalement anonyme. Les réponses ne seront transmises ni aux parents ni aux éducateurs.

PARTIE 2 : Informations plus détaillées pour une meilleure compréhension

HYPOTHESE

« Les éléments du cadre institutionnel sont perçus par les adolescents comme menaçants et déclencheurs de comportements violents. »

OBJECTIFS DE RECHERCHE

1. Définir les aspects de la vie institutionnelle accueillant des adolescents ;
2. Identifier les représentations des jeunes accueillis, de la violence et du sens qu'ils donnent à des comportements qui peuvent être caractérisés comme violents (buts, effets attendus) à l'égard du cadre institutionnel ;
3. Identifier les représentations / causes de leur entrée en institution (motifs, responsabilité, etc).
4. Identifier les aspects du quotidien en institution perçus comme des agressions et des possibles déclencheurs.
5. Répertoire les stratégies développées pour faire face à cette violence (fugue, automutilation, tantamen, agression physique ou verbale, repli, négociation, etc)
6. Ressortir des stratégies pour faire face au cadre afin de prévenir leurs propres recours à la violence (accepter le cadre et non s'adapter).

RECOLTE DE DONNES

Terrain : Me baser sur le Centre Orif est une manière de mettre en évidence qu'il n'est pas nécessaire que l'aide contrainte soit « flagrante », comme lors d'une décision pénale, pour qu'elle soit ressentie par les adolescents.

Méthode de recrutement : libre adhésion

Conditions d'expérimentation : Autorisation de la Direction / Collaboration des éducateurs pour le recrutement / Planification des entretiens en fonctions des contraintes d'organisation du foyer.

Annexe : Hypothèse sous forme de schéma (point de vue de l'ado)

Annexe 2 : Tableau de dimensions, variables et indicateurs

Thèmes	Dimensions	Indicateurs	Indices	Questions
Entrée en institution	Contrainte	Marge décisionnelle et sentiment de menace de pouvoir Sentiment à l'entrée en institution	Sentiment que la situation lui a été imposée par les parents ou un tiers. Sentiment que son avis a été pris en considération Sentiments de satisfaction ressentie à l'entrée en institution Sentiment de colère et impuissance ressentie à l'entrée en institution	Qui a pris la décision de l'entrée en institution et quelles sont les raisons? Ton avis a-t-il été pris en compte ou la situation t'a été imposée ? Si tu devais mettre une note pour dire à quel point tu as décidé de venir vivre ici, quelle note mettrais-tu ? Le 0 correspond à « aucune possibilité de décider, exprimer mon avis », le 10 correspond à « sentiment d'être libre, possibilité d'exprimer ma volonté et d'être écouté ». Peux-tu te souvenir des sentiments que tu as ressentis lors de l'entrée en institution ?
	Préparation / adaptation	Suffisamment de connaissances sur l'institution. Pas suffisamment de connaissances sur ce qui l'attendait	Stage Informations transmises lors de l'entretien d'entrée Informations transmises durant les 1 ^{ers} jours par le référent Informations transmises par les autres jeunes	Quels sont les éléments qui t'ont aidé à te préparer et t'adapter à cette nouvelle vie ?
	Séparation	Famille / Amis	Les termes relevés démontrent que le jeune a bien vécu la séparation avec sa famille et son entourage : - Sentiment d'être à sa place - Possibilité de se voir le week-end - Indépendance - Devenir adulte - Nouveaux apprentissages - Nouvelles amitiés Les termes relevés démontrent que le	Comment as-tu vécu l'éloignement de ta famille ou de tes copains ?

			jeune a mal vécu la séparation avec sa famille et son entourage : <ul style="list-style-type: none"> - Solitude - Tristesse - Peur de perdre ses amis - Sentiment de ne pas être à sa place 	
Représentation du contexte institutionnel	Contexte institutionnel	Vie en collectivité : Présence des éducateurs : Règles : Choix de la profession : Espace de liberté :	<ul style="list-style-type: none"> - Collaboration - solidarité - Activités en groupe - Convivialité - Exigences de la majorité - Intimité - Pesanteur - Vivre avec des personnes qui ne font pas parti de la famille et que l'on n'a pas choisi - Apprentissage de l'autonomie - Garant de bien-être en collectivité - Soutien pour la formation - Demande d'autorisation - Sentiment d'être observé en permanence - Justes - Négociables - Trop strictes - Sentiment d'avoir pu choisir - Sentiment qu'on le lui a imposé - Sentiment d'avoir plusieurs possibilités - Sentiment d'avoir des possibilités trop restreintes - Il justifie les aspects négatifs relevés comme faisant référence à une entrave à sa liberté de décision et d'action 	Que signifie pour toi « vivre en institution » ? Tu peux me le dire par des mots clés. Quels aspects très concrets caractérisent la vie en institution ? A ton avis, quels sont les aspects qui sont positifs et ceux qui sont négatifs → en demandant de préciser le pourquoi

Vie en institution (pouvoir et espace de liberté)	Présence des éducateurs	Types de contacts	<ul style="list-style-type: none"> - Cordiales - Respectueux - Conflictuels - Impersonnels - Sentiment d'observation constante 	Comment vis-tu le rôle des éducateurs ? (relance : quel type de contact as-tu ?)
		Sentiment face à eux	<ul style="list-style-type: none"> - Être écouté et respecté - Être soutenu - Être ignoré - Être provoqué 	As-tu parfois le sentiment que l'institution ou les éduc ne te respectent pas ? As-tu un exemple ?
		Perception de l'offense	<ul style="list-style-type: none"> - Intentionnel - Involontaire 	Lorsque ça t'arrive, penses-tu le plus souvent que c'est intentionnel ou involontaire
		Stratégies	<ul style="list-style-type: none"> - Positives : négociation, négociier, humour, etc. - Négatives : manipulation, opposition, mutisme, isolement, fuite, fugue, repli, refus du contact visuel, contre-attaque, etc. 	Comment réagis-tu lorsqu'un éduc te fait une remarque sur ton comportement ?
	Vie en collectivité – espace de LIBERTE	Problématique	<ul style="list-style-type: none"> - Regard péjoratif sur la problématique des autres jeunes - Regard compréhensif, accepte les autres tels qu'ils sont 	<p>La vie en institution implique que l'on doit vivre avec d'autres personnes que l'on n'a pas choisies, comment vis-tu cette cohabitation ? Quel regard portes-tu sur les autres jeunes de l'institution ?</p> <p>Comment vis-tu le fait de partager tous les repas et activités avec les autres jeunes du Centre ? Comment fais-tu face à cette situation ? Si par exemple, tu souhaites rester seul ou avoir un moment de tranquillité mais que tu es dérangé par les autres jeunes, comment tu t'arranges ou réagit face à ça ?</p>
		Groupe et nombre	<ul style="list-style-type: none"> - A du plaisir à être en groupe (coopérer et partager) - Pesanteur - Sentiment de promiscuité - Las de se plier aux exigences de la majorité 	
		Stratégies pour reconquérir son intimité	<ul style="list-style-type: none"> - Stratégies positives - Stratégies négatives contre l'infrastructure ou le personnel éducatif 	
	Marge décisionnelle - POUVOIR	Organisation quotidien	<ul style="list-style-type: none"> - Relève des domaines multiples où il peut proposer et entreprendre une action ou un désir délibérément. (3 et plus) - Relève des domaines restreints où il peut proposer et entreprendre délibérément une action ou un désir. (moins de 3) 	Dans la vie de tous les jours, dis-moi dans quel domaine ou espace tu peux décider, donner ton avis et exprimer tes désirs ? (faire une liste).

		<p>Sentiment de pouvoir</p> <p>Stratégies pour reconquérir le sentiment de pouvoir</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Je possède la capacité - Personne ne m'en empêche - Je ne crains pas les conséquences - Stratégies positives - Stratégies négatives contre l'infrastructure ou le personnel éducatif 	<p>Qu'est ce qui te permet de dire que tu peux décider ?</p> <p>Comment réagis-tu lorsque tu ne peux pas décider ?</p>
	Règles	<p>Sentiment</p> <p>Stratégie face à une règle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension - Frustration - Impuissance - Menace morale (fierté, estime de soi) - Stratégies positives - Stratégies négatives - Stratégies différentes 	<p>La vie en institution implique aussi qu'il y a des règles bien précises. Par exemple, lorsqu'un éduc te refuse une sortie comment tu te sens ? et quelle est ta réaction ?</p> <p>As-tu l'impression que tes réactions sont plus fortes maintenant en institution ? Si oui, en quoi c'est différent et inverse ?</p>
Représentations de la violence	Typologie	<p>Physique</p> <p>Verbale</p> <p>Psychologique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coups - Bousculades - Dégâts de matériel - Claquer la porte - Insultes - Cries - Intimidation - Manipulation - Ignorer - Humilier - Menacer - Toujours vouloir avoir raison - Ne pas obéir 	<p>Comment définirais-tu la violence?</p> <p>Je vais te citer une série de comportements et tu me diras lesquels tu caractériserais de violence.</p>
	Buts, effets attendus	<p>Violence</p> <p>Positifs</p> <p>Négatifs</p>	<p>Typologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Physique - Verbale - Psychologique <p>But</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être respecté 	<p>Quels comportements (parmi ceux cités) as-tu déjà adopté depuis que tu vis ici? Que voulais-tu obtenir ou que pensais-tu que ça allait changer ?</p>

		Stratégies	<ul style="list-style-type: none"> - Être écouté Perception <ul style="list-style-type: none"> - Considéré comme inacceptable - Considéré comme acceptable pour : <ul style="list-style-type: none"> • Restaurer l'équilibre du pouvoir • Réaction à la menace perçue (image, fierté, etc) - Positives - Négatives 	Le comportement adopté ex : partir, bouder, insulter, ...) Si la situation devait se renouveler, quel pourrait être le comportement de remplacement pour y faire face? A ton avis, est-ce que c'est acceptable de recourir à ces comportements ? Si oui, donne-moi des exemples.
	Elément déclencheur	Contexte institutionnel Autres	<ul style="list-style-type: none"> - Présence permanente de l'éducateur - Règle - Vie en collectivité (vivre avec des personnes qui ne font pas parti de la famille et qu'on n'a pas choisi) - Divergence d'opinion - Etat physique et psychique (fatigue, stress, etc.) - Causes externes à l'institution 	Explique-moi ce qui a déclenché ?
	Croyances et pensées	Suite à l'élément déclencheur mais le comportement	<ul style="list-style-type: none"> - L'autre est mauvais... - Il ne doit pas... - Il ne me respecte pas... - C'est toujours ainsi... - Il m'oublie... - Il a raison... - Je comprends... 	Qu'est ce que ça signifiait pour toi ou qu'est ce qui t'est venu à l'esprit ?
	Emotions	Suite à l'élément déclencheur mais avant le comportement	<ul style="list-style-type: none"> - Peur - vulnérabilité - impuissance - regret - colère - tristesse 	Qu'est ce que tu as ressenti ? Son intensité entre 0 et 10

Annexe 3 : Grille d'entretien

GRILLE D'ENTRETIEN

REMERCIEMENT

Je te remercie tout d'abord d'avoir accepté de participer à ma recherche et de m'accorder un peu de ton temps pour discuter et répondre à mes questions.

EXPLICATION

Je tiens à t'informer que tout l'entretien sera enregistré. Par contre, je t'assure que tout ce que tu diras restera entre nous deux. Ni les éduc ni tes parents ne sauront ce qui s'est dit durant cet entretien. J'utiliserais ce que tu me diras dans mon travail, mais ton nom ne sera jamais mentionné. Donc tu peux être totalement libre d'exprimer ce que tu souhaites. J'effacerais également l'enregistrement après l'avoir retranscrit. Es-tu d'accord ? As-tu tout bien compris ?

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Dans mon travail de fin d'étude, je m'intéresse aux regards que tu portes sur l'institution et tout ce qui la compose. Ce qui m'intéresse surtout est ta façon de percevoir, vivre et interpréter ce cadre de vie. J'aimerais comprendre ce que TOI tu ressens.

Certaines questions pourront peut-être te sembler indiscretes. Mais il est important que tu saches que je ne suis pas là pour te juger ni toi ni les éducateurs. Je suis là pour essayer de comprendre. Par contre, si tu ne te sens pas à l'aise avec une question, tu peux me dire que tu ne souhaites pas y répondre. A tout moment, tu peux également mettre fin à l'entretien. Aussi si tu n'as pas bien compris, n'hésite pas à m'interrompre pour me demander de clarifier. Par contre, il est très important que tu sois le plus sincère possible et que tu n'aies pas peur de t'exprimer librement en sachant que tout restera confidentiel !

Tu as des questions ? Si non, je te propose de commencer l'entretien par des questions un peu plus basiques.

PRÉNOM :		
AGE :		
ANNÉE À L'ORIF :		
LIEU :	<input type="checkbox"/> INTERNAT	<input type="checkbox"/> STRUCTURE EXTÉRIEURE

LIEU DE VIE AVANT : ☐ FAMILLE ☐ INSTITUTION ☐ AUTRES :

1. PLACEMENT, VIVRE EN INSTITUTION

➤ *Sentiment face à l'entrée en institution - marge de manœuvre – motivation*

- 1.1 Explique-moi qu'est ce qui fait que *tu* vis en institution ?
- Qui a pris la décision du placement et quelles sont les raisons de ce placement? Ton avis a-t-il été pris en compte ou la situation t'a été imposée ?

[Tapez un texte]

- Si tu devais mettre une note pour dire à quel point tu as décidé de venir vivre ici, quelle note mettrais-tu ? O la note représentant que tu étais contre et 10 que tu étais partie prenante.
- Peux-tu te souvenir des sentiments que tu as ressentis lors de l'entrée en institution ?

1.2 Que signifie pour toi « vivre en institution » ? Tu peux me le dire par des mots clés.

- Comment as-tu vécu l'éloignement de ta famille ou de tes copains ?
- Quels sont les éléments qui t'ont aidé à te préparer et t'adapter à cette nouvelle vie ?
- Quels aspects très concrets caractérisent la vie en institution ? A ton avis, quels sont les aspects qui sont positifs et ceux qui sont négatifs → en demandant de préciser le pourquoi

2. CARACTERISTIQUES → VIE EN INSTITUTION

➤ Qualification de la présence des éducateurs

2.1 Comment vis-tu le rôle des éducateurs ? (relance : quel type de contact as-tu ?)

- As-tu parfois le sentiment que l'institution ou les éduc ne te respectent pas ? As-tu un exemple ? Lorsque ça t'arrive, penses-tu le plus souvent que c'est intentionnel ou involontaire

➤ Problématique / Nombre / violence physique – verbale

2.2 La vie en institution implique que l'on doit vivre avec d'autres personnes que l'on n'a pas choisies, comment vis-tu cette cohabitation ?

- Quel regard portes-tu sur les autres jeunes de l'institution ?
- Comment vis-tu le fait de partager tous les repas et activités avec les autres jeunes du Centre ? Comment fais-tu face à cette situation?

➤ Marge décisionnelle (domaine d'expression : champs décision/non décision) / Organisation

2.3 Dans la vie de tous les jours, dis-moi dans quel domaine ou espace tu peux décider, donner ton avis et exprimer tes désirs ? (faire une liste). (relance : assister à des entretiens AI et PRP)

2.4 Qu'est ce qui te permet de dire que tu peux décider ? Qu'est ce que tu décides ? (Comment réagis-tu lorsque tu ne peux pas décider ? -> stratégie pouvoir)

➤ Stratégie / Estime de soi / fierté / image

2.5 Comment réagis-tu lorsqu'un éduc te fait une remarque sur ton comportement ?

2.6 La vie en institution implique aussi qu'il y a des règles bien précises. Par exemple, lorsqu'un éduc te refuse une sortie comment tu te sens et quelle est ta réaction ?

[Tapez un texte]

- 2.7 Si par exemple, tu souhaites rester seul ou avoir un moment de tranquillité mais que tu es dérangé par les autres jeunes, comment tu t'arranges ou réagit face à ça ?
- 2.8 Par rapport à ces éléments, as-tu l'impression que tes réactions sont plus fortes maintenant en institution ? Si oui, en quoi c'est différent et inverse ?

3. SCENARIO

Sam rentre de l'atelier après une journée très fatigante. L'éduc lui rappelle de préparer le repas du soir pour tout le monde comme s'est inscrit sur le planning. Sam dit : « je vais demander à Léo qu'on change de jour et c'est lui qui fera ce soir parce que là je suis trop naze »

Comment l'éduc va-t-il réagir selon toi ? On peut partir de l'hypothèse que ...

L'éduc répond agacé: « c'est toujours la même chose avec toi, tu veux jamais faire la cuisine » « et c'est trop tard pour changer avec quelqu'un. Les autres attendent sur toi, ils ont faim »

Comment Sam peut-il réagir à ton avis? → la réaction la plus probable et pourquoi?

Sam furieux envoie balader l'éduc « c'est facile pour toi, tu fous rien ! L'éduc s'approche de Sam qui lui prend le livre de cuisine et le jette dans sa direction. Il claque la porte en répétant « putain, on se croirait en prison ! » « espèce de trou du cul »

Comment tu qualifies l'attitude de Sam, qu'est-ce qui explique sa réaction et que pourrait-on faire pour que la réaction devienne autre ?

4. REPRESENTATIONS DE LA VIOLENCE ET LE RECOURS DANS LE CADRE INSTITUTIONNEL

➤ *Stratégies / buts / légitimité / représentations de la violence*

- 4.1 Comment définirais-tu la violence?
- 4.2 Je vais te citer une série de comportements et tu me diras lesquels tu caractériserais de violence.

- Quels comportements (parmi ceux cités) as-tu déjà adopté depuis que tu vis ici?

<input type="checkbox"/> Casser les chaises de la salle à manger	<input type="checkbox"/> Accumuler les bêtises pour contrarier l'éduc
<input type="checkbox"/> Menacer de se venger auprès de l'éduc	<input type="checkbox"/> Ne pas écouter lorsqu'il parle
<input type="checkbox"/> Traiter l'éduc ou l'institution de tous les noms	<input type="checkbox"/> Bousculer l'éduc en se disant qu'il le mérite
<input type="checkbox"/> Dire à l'éduc que c'est toujours de sa faute	<input type="checkbox"/> Accuser l'éduc de me provoquer
<input type="checkbox"/> Toujours vouloir avoir raison	<input type="checkbox"/> Frapper sur les murs ou sur les meubles
<input type="checkbox"/> Frapper l'éduc	<input type="checkbox"/> Lui jeter des objets
<input type="checkbox"/> Ridiculiser l'éduc ou faire des blagues sur son physique	<input type="checkbox"/> Bouder, ne plus parler pour obtenir ce qu'on veut

[Tapez un texte]

<input type="checkbox"/> Refuser d'obéir et inciter les autres à faire de même	<input type="checkbox"/> Ignorer la présence de l'éduc et ne s'adresser à lui qu'en cas de nécessité
<input type="checkbox"/> Claquer la porte	

4.3 J'aimerais maintenant que tu essaies de te remémorer l'une de ces situations pour qu'on l'approfondisse ensemble.

Lieu :				
Elément déclencheur	Croyances et pensées	Les conséquences (émotions)	Les conséquences (comportement)	But visé
Explique-moi ce qui a déclenché	Qu'est ce que ça signifiait pour toi ou qu'est ce qui t'est venu à l'esprit ?	Qu'est ce que tu as ressenti ? ex : tristesse, anxiété- Son intensité entre 0 et 10	Le <u>comportement</u> adopté ex : partir, bouter, insulter, ...)	Que voulais-tu obtenir ou que pensais-tu que ça allait changer ?

4.4 A ton avis, qu'est ce qu'on pourrait changer pour que ça ne se reproduise plus ?

- Si la situation devait se renouveler, quel pourrait être le comportement de remplacement pour y faire face?

4.5 A ton avis, est-ce que c'est acceptable de recourir à ces comportements ? Si oui, donne-moi des exemples.

5. QUESTION OUVERTE: PROPOSITION

5.1 Quelle proposition aurais-tu pour éviter que surviennent des comportements violents en institution ?

6. QUESTION OUVERTE FINALE

6.1 Tu as répondu à toutes mes questions et je t'en remercie. Aimerais-tu rajouter quelque chose par rapport à toi ou aux questions que je t'ai posées ?

Annexe 4 : Grille d'analyse (exemple avec Hamed et Gaspard)

		HAMED	GASPARD
MARGE DECISIONNELLE	ENTREE EN INSTITUTION (Circonstances)	<p>« J'ai eu des petites affaires de baston ça c'est vrai » (L4) → <i>comportements</i></p> <p>Relance : t'es arrivé ici pour des problèmes de comportement ? « ouais mais aussi pour un autre, à cause du français. » → <i>scolaire</i> (L15)</p> <p><u>La décision ?</u> « A l'Orif c'est moi ou si je venais pas j'étais comme les autres, dehors ! » (L26) → <i>absence d'alternative</i></p> <p>« De toute façon si j'avais pas signé ce contrat, je me trouverais chez moi à rien faire. (→ <i>absence d'alternative</i>) Si je ne signe pas, moi-même je rate une belle chance. Mes parents ils vont être fâchés contre moi, ils vont être tristes. → (influence de personnes adultes)</p> <p>Relance : en avais-tu conscience à ce moment là ?) ben oui, j'avais mon père derrière ils me suivaient partout ! » (L123) → <i>influence de personnes adultes</i></p>	<p>« Pourquoi je suis à l'Orif ben c'est tout bête, je confonds les lettres. → <i>scolaire</i> Pis comme j'avais trop de peine pour aller au cours professionnels sans que je sois appuyé, j'avais le choix soit pas aller aux cours professionnels ou ben tout simplement venir ici. → <i>absence d'alternative</i> Ben j'ai réfléchi presque 1 mois pis j'ai dit pourquoi pas essayer de venir à l'Orif. » (L4)</p> <p><u>La décision ?</u> : « Moi pis par l'école y avait quelqu'un qui t'orientait » → <i>Sentiment d'avoir pris lui-même la décision</i></p>
	SENTIMENTS A L'ENTREE	<p>« Je voulais venir mais je savais pas si j'avais ma place ici.(...)» (L27) → <i>difficultés à créer sa place</i></p> <p>« (...) Mais c'était dur je me disais, être dans un foyer, j'ai cru c'est finit) → <i>changement de lieu de vie</i> (Relance : et c'était quel type de sentiment ?) plutôt la tristesse ! Quand je suis tout seul dans la chambre ça m'arrive toujours de penser à ce que j'ai vécu. » (L43)</p>	<p>« Ça faisait un peu bizarre de retourner un peu en internat mais je me suis habitué. Quand j'avais fait mon stage ils regardaient bizarrement les stagiaires comme ça. C'était chacun pour soi donc j'ai pas un très bon souvenir où j'étais » (relance : qu'est ce que tu as ressenti ? j'étais triste et j'avais un peu peur » → <i>crainte d'être stigmatisé</i> (L24)</p>
	INTENSITE MD SELON LUI	<p>« J'étais motivé pour travailler mais j'étais pas motivé pour le foyer. 10 pour le travail et 5 pour le foyer. Mais là j'ai du bol je suis en haut aux attiques alors je dirais 9,5. » (L36)</p>	<p>« 10 » (L2)</p>

SURVEILLANCE	VIE AU QUOTIDIEN	<p>« Ça t'apprend à pas répondre. Comment dire, le comportement... » (L50)</p> <p>« Quand je propose un truc comme aller au cinéma. Je peux proposer après c'est soit ils veulent ou pas. » → Possibilité de proposer (L119)</p> <p>« Je peux décider de sortir jusqu'à 22h. Je peux 2 sorties par semaine, c'est pas beaucoup mais voilà » (L120)</p> <p>Relance : les repas tu peux décider ?) « ah oui, le soir » (L122) Relance : as-tu pu choisir la profession ?) « ouais peintre, enfin au début j'ai choisit cuisinier. » (L127)</p> <p>« Décider de faire ma formation. Si tu veux partir maintenant, tu peux partir. » → Accepté à contre-cœur en l'absence d'alternatives Y a des choses, même si t'aimes pas t'es obligé, faut faire avec. C'est pour ton bien même si ça te fait chier tu dois accepter, c'est la vie. » (L136) → Stratégie résignation</p> <p>Les gens ils ont peur de se faire virer, ils font une connerie ils se font virer, ils savent même pas pourquoi (...) Si je me fais virer d'ici je me fais virer de la maison aussi. Le seul truc qui m'a fait changer c'est quand j'ai fait la connerie, ils m'ont fait rentrer chez moi. (...) ma mère elle s'est mise à genou, elle pleurait elle avait peur de moi, elle avait peur pour moi de me faire virer (...). » (L228). → Accepté par peur des conséquences</p>	<p>« Pis aussi t'as des contraintes, y a des règles. Alors qu'à la maison quand j'ai envie de sortir jusqu'à 22h ou 1h du mat ben je peux. Bon je sors beaucoup le vendredi. » (L66) → Adaptation</p> <p>« Ben par exemple quand je fais la cuisine, je peux dire ce que j'ai envie de manger. Donc après c'est moi qui prépare le repas » (L97)</p> <p>« Pis les sorties ça c'est pas mal ! Je peux décider quand je veux. » (L98)</p> <p>(Relance : la profession t'as pu choisir ?) « Euh ouais. Là je suis jardin à l'école d'agriculture. (relance : c'est ce que tu voulais ?) au début je voulais être paysagiste mais j'ai pas été pris parce qu'y avait beaucoup trop de monde(...)» (L104) → Stratégie adaptation</p>
	INTIMITE		« A la maison ça va mieux. Si la porte de ma chambre est fermée ils savent que je veux rester tranquille. » (L139)
	PRESENCE DES EDUCS	« ... non non c'est pas ça. C'est bien d'être seul comme ça t'as moins des éducus qui te disent fait ça fait ça...des fois ils s'énervent pour rien » (L64)	<p>« les éducus sont là pour surveiller donc euh... Tu fais la moindre connerie c'est tt de suite le directeur. » (L189)</p> <p>« à l'appart ça va, il est tout le temps au bureau de tout façon sauf quand tu fais la cuisine ou des trucs comme ça. Mais à l'internat t'as toujours un éduc au cul c'est chiant. Tu dois même dire où tu vas. C'est plutôt la prison. Il manque plus que les barreaux et la</p>

			<p>tenue orange avec le numéro et c'est bon... » (L191)</p> <p>« A l'internat, ils notent tous ce que vous faites : douche, chambre. Si il va à une sortie, il note douche chambre sortie lit. Attendez là, c'est pas la prison. (relance : tu trouves pas normal de dire tout ce que tu fais ?) bon aussi je comprends là-bas y a 50 jeunes à gérer. Ici y en a que 8 mais bon c'est quand même chiant ! » (L195)</p>
POSITIFS	USAGERS	<p>« Ça me dérange pas. T'as des bons t'as des mauvais. T'as les gens qui sont pas fort, je donne un coup de main je leur apprend à faire des trucs. J'ai un truc il est plus fort il m'aide aussi. Comment on dit ça, on s'aide entre nous ! » (L114)</p> <p>« Même il a un handicap faut pas juger, faut au moins le connaître. » (L111)</p>	<p>« Ah ben vraiment c'est depuis que je suis à l'Orif que j'ai des copains.</p> <p>« Bien ! Bon au début ça fait bizarre. Mais au bout d'un mois on s'est tous bien entendu. Maintenant c'est comme si on s'était toujours connu. » (L83) → sentiment d'appartenance</p>
	CONTEXTE (ex : règles)	<p>« C'est pas avoir ma famille, c'est apprendre à vivre tout seul, autonome » (L53)</p> <p>« De travailler plus sur l'école et de, comment dire, apprendre à respecter les gens » (L54)</p>	<p>« l'Orif ceux qui sont en appart. Honnêtement on est indépendant » (L36) « 17 ans bientôt je quitterais la maison quand j'aurais une place de travail en dehors de l'Orif donc faut quand même je m'habitue. » (L49)</p> <p>« je pense pour nous améliorer nos défauts. » (L38) → Donner les moyens d'atteindre leur objectif social et professionnel</p>
	EDUCS	<p>« j'ai du bol d'être là, encore... (relance : pourquoi ?) comme mon père il me dit, t'as tout le monde qui veut t'aider. » (L68)</p>	<p>« ils comprennent nos problèmes, si tu pètes un câbles ben ils savent que ben voilà on a des problèmes. » (L64)</p>
	AUTRES ?		
NEGATIFS	USAGERS		<p>« En stage c'était chacun pour son camp pis si tu te faisais des amis ils racontaient des conneries. Y avait que 2 bandes pis ils étaient rivaux donc toi si t'avais des amis avec une bande, l'autre bande venait te dire des conneries, tu te faisais frapper » → victime de violence physique et/ou psychologique</p> <p>« On a tous des problèmes mais y a pas tous qui comprennent pas ça ici. Certains ils sont trop durs (...) ben ils te critiquent, ils te rabaissent, des trucs comme ça ». (relance : c'est dur à vivre ?)</p> <p>« ben ouais » (L90)</p>

	CONTEXTE	<p>« c'est loin on se voit pas beaucoup avec la famille » (L69)</p> <p>« Ici à l'internat j'ai remarqué c'est plus stricte, ça ça m'énerve ! Mon prof il me dit tu vas avoir un protocole. Plus y a de règles pire c'est. Ce qu'il faut faire c'est comme on est en train de faire là. (relance : échanger ?) ouais échanger, expliquer pourquoi et aider. Ici c'est protocole, ça veut dire t'as jusqu'à une date, si tu changes pas t'as une 2^e et après la 3^e t'es viré. C'est trop strict ici. » (L224) → <i>Sentiment que les règles priment sur l'explication et l'échange</i></p>	<p>« (...) quand tu retournes à l'internat t'es obligé de quitter tes parents la semaine. » (L65) → <i>Tristesse due à la séparation familiale</i></p> <p>« (...) Pis aussi t'as des contraintes, y a des règles » (L66)</p>
	EDUCS	<p>« Pis mon père c'est lui le chef de moi c'est pas les éducateurs ici. » (L51)</p> <p>« Avant j'étais un petit fouteur de merde. Comme hier je devais faire les devoirs pour les cours. Je devais aller avec une autre prof. Elle a dit non pas Hamed parce que c'est un fouteur de merde. Elle croit j'ai pas changé et pour moi c'est un manque de respect. » (L88) → <i>stigmatisation</i></p> <p>« C'est juste pour montrer qu'il se laisse pas marcher dessus par l'éduc. Pas se laisser donner des ordres par quelqu'un qu'il connaît pas bien ! Moi aussi ça m'arrive, pas d'insulter mais refuser, mon père il me donne pas ça à faire tu crois je vais accepter de toi ? » (L184) → <i>Loyauté face aux parents</i></p> <p>« Mon éducateur qui s'occupe, elle est bien, comment dire, elle est stricte mais sympa. Elle fait son boulot ! Même si des fois je suis énervé je l'envoie balader. » (L74)</p>	<p>« Parce que les éducus sont là pour surveiller donc euh »</p> <p>Mais à l'internat t'as toujours un éduc au cul c'est chiant. Tu dois même dire où tu vas. C'est plutôt la prison. Il manque plus que les barreaux et la tenue orange avec le numéro et c'est bon... » (L191)</p>
	AUTRES ?		

ELEMENT DECLENCHEUR	UAGERS		« Je m'énerve contre eux parce que j'ai droit à mon intimité. Je gueule contre eux pis voilà, pis si ça continue je gueule plus fort pis je peux facilement faire une connerie (relance : tu ferais quoi?) les taper très violent. » (L134)
	CONTEXTE		<u>S'il refuse une sortie ?</u> « je tape et je pète les plombs ! » (L126) → <i>gestion de la frustration</i>
	EDUCS	<p><u>Face à une remarque ?</u> « Des fois j'accepte des fois non. Des fois t'as un autre gars qui fait le con moi je le rejoins et c'est moi le fautif. Des fois ils viennent vers moi pourquoi à cause des rumeurs ils pensent je suis toujours le même » → <i>stigmatisation</i></p> <p>« Donc l'éduc il me fait des remarques à moi à cause des rumeurs et ça moi j'aime pas ! Des fois j'envoie chier, je dis c'est pas moi. Il me dit ouais mais c'est jamais toi. » (L145)</p>	<p><u>Face à une remarque d'un éduc ?</u> « Au début je pète un câble mais maintenant ça va... (relance : ça veut dire quoi péter un câble ?) je m'énervais (relance : comment ?) je connais partout ! contre les armoires ! je gueulais, disais des vilains mots ». (L117)</p>
	AUTRES ?	« Même des fois je suis énervé, je l'envoie balader » (L75)	
STRATEGIES (CPT)	POSITIVES	<p><u>Si on te refuse une sortie ?</u> « Énervé mais tu dois faire avec (Relance ; et comment tu réagis ?) je dis je me casse mais en fait je me casse pas, je réfléchis » → <i>Accepter le refus</i></p> <p>« Mais je comprends pas moi-même, j'écoute plus ici que chez moi. Mon père il me dit tu sors pas, je sors quand même. Des fois après je regrette mais c'est trop tard. Ici ça fait quoi, ils ont en rien à foutre ils peuvent me dire prends tes valises casse toi, c'est ça qui fait peur !! » (Relance : donc souvent quand on te fait une remarque tu dis rien parce que t'as peur de te faire virer ?) « ouais » (L155) → <i>Accepter le refus par peur de se faire virer</i></p> <p><u>Intimité ?</u> « Je réagis plus calmement maintenant. Des fois j'avoue</p>	

INCIDENT CRITIQUE		<p><i>je réagis mal mais après je vais dire excuse moi. » (L165)</i></p> <p><i>« Ici si t'es fatigué, tu parles doucement tu peux changer. Mais si tu parles violemment t'as rien ! » (L181)</i></p>	
	NEGATIVES	<p><u>Si un éduc refuse une sortie ?</u> « ben des fois j'insulte ça arrive, je sais pas » → <i>Violence</i></p> <p><u>Intimité?</u> « Des fois j'avoue je réagis mal mais après je vais dire excuse moi. » (L165)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traiter l'éduc ou l'institution de tous les noms - Dire à l'éduc que c'est toujours de sa faute - Toujours vouloir avoir raison - Lever la main sur un éduc (sans frapper) - Refuser d'obéir et inciter les autres à faire de même - Ne pas écouter lorsqu'il parle - Bousculer l'éduc en se disant qu'il le mérite - Accuser l'éduc de me provoquer - Frapper sur les murs ou sur les meubles - Ignorer la présence de l'éduc et ne s'adresser à lui qu'en cas de nécessité 	<p><u>Si un éduc refuse une sortie ?</u> « je prends ma sortie hein ! (L124) (...) je tape et je pète les plombs ! » (L126) → <i>Violence</i></p> <p><u>Intimité ?</u> « Je m'énerve contre eux parce que j'ai droit à mon intimité. Je gueule contre eux pis voilà, pis si ça continue je gueule plus fort pis je peux facilement faire une connerie (relance : tu serais capables de faire quoi?) les taper très violent. » (L134)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menacer de se venger auprès de l'éduc - Traiter l'éduc ou l'institution de tous les noms - Refuser d'obéir et inciter les autres à faire de même - Claquer la porte - Accumuler les bêtises pour contrarier l'éduc - Ne pas écouter lorsqu'il parle - Frapper sur les murs ou sur les meubles - Ignorer la présence de l'éduc et ne s'adresser à lui qu'en cas de nécessité
	ELEMENT DECLENCHEUR	« Parce qu'on s'est crié dessus avec mon père. Vous connaissez les parents albanais entre guillemets. Il m'a crié dessus, il m'a cassé la gueule quoi. » (dimanche soir avant de rentrer à l'internat). (L.202)	« Des fois j'ai des journées de merde où l'éduc il dit un truc de travers et c'est clair que c'est énervant ! (relance : tu peux être plus précis) quand tu rigoles avec le copain pis il te dit tu fais trop de bruit. » (L171)
	PENSEES	« Comme j'ai dit, m'envoyer dans un truc. Je lui ai dit à mon père, un jour tu vas me trouver sous un train ou sous un pont. »	Qu'il me faisait chier ! qu'il devrait se casser, j'ai pensé à des vilains mots !
	EMOTIONS	Tristesse Intensité = 10	Enervé, de la colère. Intensité = 10
	CPT	« J'ai frappé fort avec le poing contre le mur » (L204)	« J'ai tout de suite pété un câble, j'ai cogné contre les portes les murs avec les poings. »
	BUTS VISES	« Effacer la tristesse ou essayer de réparer les choses » (L204)	« Rien mais surtout après les éduc ils avaient peur de moi alors ils me disaient plus rien. Mais j'ai fait attention à pas trop tapé

REPRESENTATIONS DE LA VIOLENCE	CPT DE REMPLACEMENT	« Je sais pas » (L211)	violemment sinon y a le protocole pis après j'ai des ennuis. » « Je pourrais contrôler encore plus ma force. Je pourrais faire moins fort ou bien je vais plus loin. (L179)
	CPTS QU'ILS DEFINISSENT COMME VIOLENT	« C'est bagarre, taper avec les mains, avec un couteau » (L199) <ul style="list-style-type: none">- Casser les chaises de la salle à manger- Menacer de se venger auprès de l'éduc- Traiter l'éduc ou l'institution de tous les noms- Frapper l'éduc- Claquer la porte / Frapper sur les murs ou sur les meubles / Lui jeter des objets	« Donner des coups, envoyer à l'hôpital ! Agresser verbalement, menacer avec un couteau. Y a aussi tirer dessus avec un pistolet même si il s'en sort c'est de la violence ! » (L163) <ul style="list-style-type: none">- Casser les chaises de la salle à manger- Menacer de se venger auprès de l'éduc- Frapper l'éduc- Ridiculiser l'éduc ou faire des blagues sur son physique- Claquer la porte- Accumuler les bêtises pour contrarier l'éduc- Bousculer l'éduc en se disant qu'il le mérite- Frapper sur les murs ou sur les meubles- Lui jeter des objets
	LEGITIMITE	« Tu peux avoir des bonnes ou des mauvaises raisons. Tuer une personne parce qu'il t'a fait chier ça c'est une mauvaise raison. Il peut y avoir des bonnes raisons pour taper contre les murs mais pas contre une personne. » (L212)	« ça dépend parce que je devrais pas réagir comme ça. Je sais que mon comportement il est pas acceptable mais au lieu de m'engueuler la 1 ^e fois c'est mieux de m'expliquer. » (L183)
	ELEMENT DECLENCHEUR	« Il veut jouer le bonhomme devant les autres, jouer le grand ! (...) C'est juste pour montrer qu'il se laisse ne pas marcher dessus par l'éduc. Pas se laisser donner des ordres par quelqu'un qu'il connaît pas bien ! Moi aussi ça m'arrive, pas d'insulter mais refuser, mon père il me donne pas ça à faire tu crois je vais accepter de toi ? » (L183) → Pouvoir	« Parce qu'il a pas apprécié ce qu'il a dit l'éduc » (L148) → Offense perçue « Je sais pas, tu vois si il a eu une journée de merde faut que l'éduc il comprenne. » (L156) → Etat physique et/ou psychologique
	STRATEGIE POSITIVE	Il va être énervé, il va envoyer chier ! il va se casser, il va l'insulter ! (L176) → Violence verbale	
SCENARIO	STRATEGIE NEGATIVE		« Il va péter un câble contre l'éduc ! » « (cogner partout, contre les armoires, gueuler, dire des vilains mots) (L118) → Violence verbale et physique

[Tapez un texte]

	STRATEGIE DE REMPLACEMENT	« Dire à l'éducateur voilà je suis un peu fatigué, j'ai eu une après-midi fatigante et j'aimerais pas faire la cuisine parce que j'ai la tête qui tourne ça serait gentil de me faire remplacer par quelqu'un ou si vraiment peut pas, ben je fais, juste au moins proposer » (L190) → <i>Négociation</i>	« Que l'éduc discute avec lui. » (L159) → <i>Dialogue</i>
PROPOSITIONS		« Ici à l'internat j'ai remarqué c'est plus stricte, ça ça m'énerve ! Mon prof il me dit tu vas avoir un protocole. Plus y a de règles pire c'est. Ce qu'il faut faire c'est comme on est en train de faire là. (relance : échanger ?) ouais échanger, expliquer pourquoi et aider. Ici c'est protocole, ça veut dire t'as jusqu'à une date, si tu changes pas t'as une 2 ^e et après la 3 ^e t'es viré. C'est trop strict ici. Les gens ils ont peur de se faire virer, ils font une connerie ils se font virer, il sait même pas pourquoi. » (L224)	A l'internat, ils notent tous ce que vous faites : douche, chambre. (...) (relance : qu'est ce qu'on pourrait faire à l'internat pour que les jeunes se sentent pas en prison comme tu dis ?) ils font ce système avec ceux qui posent problème pas avec ceux qui respectent les règles. » (L193)