

Les sanctions en milieu éducatif de jour

Réalisé par Cynthia Varela,
promotion Bac 18 PT
sous la direction de Madame Bournissen Chantal



Remerciements

Je souhaite remercier l'ensemble des personnes ayant pris part à l'élaboration de mon travail de Bachelor et grâce à qui cette recherche a été possible :

- Madame Chantale Bournissen, directrice de ce travail de Bachelor, pour ses encouragements, sa disponibilité et ses conseils avisés.
- Ma famille pour leur soutien indéfectible et leur implication dans la correction de ce travail.
- Mon ancienne praticienne formatrice Madame Guerreiro et désormais directrice d'une UAPE pour sa relecture et son investissement.
- Je remercie également les éducateurs et éducatrices interviewé·e·s pour leur disponibilité, leur confiance permettant ainsi l'enrichissement de ce travail.

Un grand merci.

Avertissement

Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur·e·s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche. Je certifie également que le nombre de signes de ce document (corps de texte, sans les espaces) correspond aux normes en vigueur.

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

Cynthia Varela

Résumé

La sanction au sein des institutions éducatives est une thématique actuelle qui questionne de nombreux professionnel·le·s. La notion ambiguë de sanction au sein des institutions montre que le sujet de la thématique est en lien direct avec le travail social.

Trois concepts sont développés dans le cadre théorique. Le concept de la sanction a pour but de définir précisément ce qu'est une sanction, ses caractéristiques principales, ses bénéfices ainsi que les différentes notions qui la différencie de la punition. Le concept de l'enfant analyse leur développement avec une attention particulière entre six et douze ans. Les besoins spécifiques des jeunes à cet âge, ainsi que leur développement moral sont également approfondis. Les institutions éducatives viennent finaliser cette partie conceptuelle. On y retrouve les différentes missions qui s'inscrivent dans les établissements, les caractéristiques qui permettent de définir une unité d'accueil pour écolier. Le rôle des professionnel·le·s au sein des institutions est discuté. La concordance des valeurs personnelles de l'employé·e et les valeurs véhiculées par la structure donnent à réfléchir en tant que travailleur et travailleuse social·e.

Ce travail a pour but de mieux saisir les enjeux qui gravitent autour de la sanction pour les professionnel·le·s du travail social. Pour la récolte de données, des entretiens semi-directifs ont été menés grâce à un échantillon composé de trois professionnel·le·s œuvrant dans des unités d'accueil pour écoliers. Les principaux résultats de cette recherche sont que les professionnel·le·s, bien qu'ils ou elles ne soient pas toujours conscient·e·s, perçoivent la sanction de manière positive dans l'éducation de l'enfant. En effet, celle-ci leur permet de poser le cadre nécessaire aux besoins de l'enfant, de répondre aux critères de socialisation promu par les institutions éducatives de jour tout en étant compatible avec la dignité éducative de l'enfant. Toutefois, en termes de professionnalité, on remarque que les professionnel·le·s interviewé·e·s perçoivent la sanction comme l'acte ultime auquel recourir.

Mots-clés

Sanction éducative, punition, éducation, enfance, unité d'accueil pour écoliers.

Table des matières

Remerciements	1
Avertissement	1
Résumé	2
Mots-clés	2
Introduction	5
Motivation	5
Objectifs	6
Lien avec le travail social	7
Question de départ	7
Cadre théorique	7
La sanction	7
Les définitions de la sanction à travers l'histoire	8
Distinction entre sanction et punition	9
Typologie de la punition	9
Typologie de la sanction	10
Les enfants	13
L'enfant et sa définition	13
Le développement global de l'enfant.....	14
Le développement moral de l'enfant	15
Les besoins de l'enfant	17
Les institutions éducatives.....	18
Les unités d'accueil pour écoliers	19
La déontologie institutionnelle	19
L'éducation au sein des institutions éducatives	19
La place des professionnel·le·s au sein de l'institution	20
Les styles éducatifs	22
Synthèse de la partie conceptuelle	22
Question de recherche	23
Hypothèses	23
Hypothèse 1 :	23
Hypothèse 2 :	23

Hypothèse 3 :	23
Méthodologie	24
Le terrain	24
Échantillon	25
Outil de récolte de données	25
Éthique	25
Analyses	26
Préambule	26
Hypothèse 1 :	27
La sanction et ses fonctions	27
Distinction entre les règles	28
La compréhension chez l'enfant	29
Hypothèse 2 :	30
Les réactions chez l'enfant	30
Les réactions des professionnel-le-s	31
Hypothèse 3 :	32
Les stratégies éducatives	32
La sanction comme dernier recours	33
Congruence des valeurs	33
Terme de l'analyse	35
Pistes d'action	35
Professionnel-le-s	35
Enfants	35
Collaboration	36
Partie conclusive	36
Limite de la recherche	36
Bilan	37
Conclusion	38
Bibliographie	39
Annexe	42
Grille d'entretien	42

Introduction

Ce travail de recherche porte sur les enjeux des sanctions en milieu éducatif. En effet, ces dernières années, de nombreuses institutions de types « non punitives » ont vu le jour. La pédagogie qui y est enseignée promet aux parents une éducation douce, sans violence, tout en respectant les besoins et rythme de l'enfant.

De ce fait, la sanction qui questionnait déjà les professionnel·le·s est remise au goût du jour. Cette thématique, souvent discutée, met en lumière la variété et la complexité des différents modèles d'éducation existants aujourd'hui. La sanction questionne les valeurs personnelles de l'individu et nécessite un réel questionnement sur la pratique des professionnel·le·s. De nombreuses interrogations découlent de cette thématique. La sanction pose la question du respect de l'enfant, de la légitimité des spécialistes à l'appliquer et de l'impact que celle-ci a sur ces jeunes personnes.

À travers ce travail, la question de la sanction sera soulevée et ses principales caractéristiques abordées. Je m'attarderai sur différents éléments qui l'opposent à la punition. Bien que la distinction entre sanction et punition ne soit pas toujours faite par les auteur·e·s, cette distinction est nécessaire pour comprendre l'impact des actions que les professionnel·le·s entreprennent auprès des jeunes. La sanction est un thème abordé depuis de nombreuses années, différents auteur·e·s se sont penchés sur la question.

C'est pour cela qu'il existe une typologie de la sanction dans laquelle les objectifs escomptés varient d'une appellation à l'autre. Ces multiples travaux sur la sanction mettent en évidence le fait que la sanction est un acte qui nécessite une réflexion approfondie de la part des professionnel·le·s et un réel positionnement face à elle.

Comment s'intéresser à la sanction sans parler de celles et ceux à qui elle est appliquée ? Une fois encore, la sanction n'est pas définie selon une tranche d'âge ciblée selon les auteur·e·s. Néanmoins ce travail a pour but de s'intéresser à l'application des sanctions au sein des institutions éducatives de jours accueillant des enfants. Pour ce faire, la tranche d'âge entre six et douze ans sera la cible de mes recherches. C'est une population que l'on retrouve fréquemment dans les structures de type unités d'accueil pour écoliers. Je mettrai en avant leurs caractéristiques, leurs besoins en termes d'éducation et l'influence que l'application ou l'abstention de la sanction ont sur eux ou elles de manière générale.

Pour terminer, comme nous pourrons le constater, les valeurs institutionnelles jouent un rôle déterminant dans l'application des sanctions auprès des enfants. Les travailleurs sociaux et travailleuses sociales doivent-ils ou elles œuvrer dans des institutions qui collent à leurs valeurs personnelles ? Comment évoluer dans un établissement qui va à l'encontre de nos valeurs ? Le thème du professionnel et de la professionnelle dans son contexte institutionnel sera donc également abordé.

Motivation

Les motivations pour l'élaboration de ce travail de Bachelor ont émergé tout au long de mon parcours de formation professionnel, grâce aux observations que j'ai effectuées lors de mes expériences précédentes. En effet, à l'âge de seize ans j'ai réalisé un stage probatoire d'une

année dans une nurserie garderie. Durant ce stage au contact d'enfants en bas âge, les méthodes éducatives étaient très centrées sur l'axe affectif et les actions limitantes comme les sanctions étaient rares. Avant mon arrivée dans l'institution, j'idéalisais une image utopique d'une éducation sans sanctions, uniquement basée sur le dialogue, du moins avec les tout petits. J'ai très vite compris que cette philosophie ne correspondait finalement pas à mes valeurs et j'ai rapidement eu un sentiment d'impuissance face à l'omnipotence de ces enfants. C'est à ce moment-là que ma vision professionnelle s'est centralisée sur un équilibre de l'axe affectif et normatif.

J'ai continué mon parcours en accomplissant un apprentissage d'assistante socio-éducative dans une unité d'accueil pour écoliers. Le groupe dans lequel j'intervenais principalement était celui des quatre à six ans. Dans cette structure, j'ai compris que les méthodes éducatives étaient propres à chaque professionnel·le, certaines, parfois très normatives et d'autres uniquement dans l'affection. Néanmoins, la composition de l'équipe permettait un équilibre entre l'axe affectif et normatif, j'ai donc évolué en piochant dans les compétences de chaque collaboratrices.

Mon choix de formation pratique une à la HES s'est porté sur une structure de jour accueillant des enfants présentant des difficultés telles que des troubles du spectre autistique, de l'hyperactivité et des troubles du comportement. Dans cette structure la place des sanctions et des punitions m'a interpellée dès le premier jour, du fait qu'elles étaient très présentes dans les méthodes éducatives de mes collègues. Face à cette réalité, je ne me suis pas sentie à l'aise, car j'avais de la peine à coordonner mes valeurs personnelles avec celles des collaborateurs et collaboratrices. Ces six mois de stage ont été très révélateurs pour moi concernant l'espace que prennent les sanctions dans le travail social et l'importance pour chaque professionnel·le d'être au clair avec cette notion.

Ce travail me tient à cœur, dans la mesure où c'est une thématique qui me questionne depuis plus de six ans. Je souhaite tout d'abord répondre à mes interrogations passées, mais également être outillée et informée sur les enjeux des sanctions, car elles influent sur de nombreux aspects de la vie de l'enfant. Je suis enthousiasmée de me plonger dans ce thème qui me permettra, je l'espère, d'accompagner de façon bienveillante et adaptée les enfants que je côtoierai dans mes expériences futures.

Ma motivation est axée aussi sur l'étude de cette thématique qui divise et qui s'inscrit dans différents courants, à travers les âges et à travers les philosophies.

Je suis également attirée par l'idée d'adopter une posture de recherche qui nourrisse mes connaissances et me surprenne par moments.

Objectifs

Lors de ce travail de recherche, je souhaite atteindre les objectifs suivants :

- Comprendre les enjeux des sanctions et leurs impacts sur les enfants
- Étayer mes connaissances sur le développement de l'enfant et ses besoins
- Parvenir à garder une posture de recherche sans jugement subjectif
- Développer la compétence 11 du plan d'étude cadre (HES-SO, 2006) qui consiste à participer à une démarche de recherche.

- Comprendre comment les professionnel·le·s pensent les sanctions au sein des institutions éducatives

Lien avec le travail social

Pour moi, cette question a un véritable lien avec le travail social, du moins pour les personnes qui souhaitent accompagner des enfants et des jeunes. Cette thématique est très discutée dans les institutions communautaires pour savoir quelles lignes de conduite adopter. On constate également que la sanction n'est pas qu'une affaire privée, mais qu'elle relève de la protection de l'enfant. L'État choisit des lois sur les sanctions ou du moins les châtiments corporels, qui amènent souvent au débat. Il est important de comprendre que la vision de la sanction est directement liée à la culture dans laquelle elle s'inscrit. Cet élément est à prendre en compte par les professionnel·le·s qui doivent composer avec une grande diversité culturelle dans les organismes qu'ils et elles côtoient.

La question de la sanction touche à mon sens trois aspects du travail social :

- L'institution, car c'est elle qui inscrit la philosophie de l'éducation qu'elle souhaite pour les individus.
- Les valeurs intimes qui guident nos actes sont influencées par notre propre éducation et notre vision de la vie. Elles peuvent parfois entrer en conflit avec les valeurs institutionnelles.
- Et les valeurs professionnelles qui peuvent être la ligne de conduite que l'on se fixe en tant que professionnel·le·s, mais également guider dans une collaboration interpersonnelle.

Ces trois valeurs sont les piliers d'un « bon » accompagnement, car si elles entrent en contradiction, les professionnel·le·s sont confronté·e·s à une dissonance cognitive, qui se répercute, selon moi, sur le suivi qu'ils ou elles proposent aux bénéficiaires.

Question de départ

Pour cette thématique, ma question de départ est la suivante :

Quels sont les enjeux des sanctions dans les institutions éducatives de jour accueillant des enfants ?

À partir de cette question, je souhaite développer trois concepts qui me semblent pertinents pour répondre à cette interrogation. Le concept de sanctions, le concept des enfants et celui des institutions éducatives.

Cadre théorique

La sanction

Dans cette première partie de mon cadre théorique, nous verrons la définition de la sanction, ses différentes typologies. La vision de différent·e·s auteur·e·s nous permettra de présenter une idée plus claire de la sanction, dans la mesure où c'est une notion encore assez imprécise de nos jours. Les enjeux qui opposent sanctions et punitions seront également mis en lumière, car ces termes sont souvent confondus tant par le grand public que par certain·e·s auteur·e·s. Il ne

sera pas rare de voir par conséquent certain·e·s auteur·e·s parler de punitions, alors que les critères qu'ils ou elles décrivent s'apparentent à la sanction telle que définie dans mon travail.

Les définitions de la sanction à travers l'histoire

Selon le professeur Morand (1990) de la faculté de droit à Genève : *sanctio* formée à partir du verbe *sancire* est le terme latin d'où le mot sanction prend origine. Ce terme à connotation religieuse désigne, avec la laïcisation du droit romain, la peine qui doit être infligée aux violateurs et violatrices éventuel·le·s de la règle. Cependant, pour ce professeur, le sens de la sanction s'est éloigné de la représentation première et ne signifie plus la peine imposée à celui ou celle qui transgresse un commandement. De son point de vue, la sanction s'applique aujourd'hui à diverses conséquences juridiques.

Les tentatives pour définir la sanction sont multiples, celles-ci évoluent parmi les âges, mais également à travers les objectifs. Pour Meirieu (citée par Prairat, 2004),

« La sanction réprime toujours un écart à la norme admise, l'infraction à la règle du jeu imposé. En ce sens, elle a une fonction intégrative par excellence. Si la sanction est un instrument de conformation, elle est aussi un moyen de promouvoir et de reconnaître l'émergence d'une liberté. » (p.39)

Prairat (2003) professeur des sciences de l'éducation, définit comme : « étant la réaction prévisible d'une personne juridiquement responsable, ou d'une instance légitime, à un comportement qui porte atteinte aux normes, aux valeurs, ou aux personnes d'un groupe. » (Prairat, 2003, p.9). Le professeur met également en lumière les points de vue de différent·e·s auteur·e·s. Par exemple, Rousseau (cité par Prairat, 2003) caractérise la sanction comme naturelle. L'éducation est un apprentissage de la soumission et prépare l'enfant à obéir. La sanction autorise un retour sur soi, qui permet à l'enfant de comprendre qu'il ou elle a transgressé un principe. Pour le philosophe Kant (cité par Prairat, 2003), la sanction sert à moraliser l'enfant, car celui-ci ou celle-ci est un·e être sauvage.

Cette idée est appuyée par la psychanalyste française Halmos (2008), qui pense l'éducation comme un moyen de civiliser l'enfant. Elle décrit d'ailleurs les quatre principes suivants : « On ne peut pas tout faire, on ne peut pas tout avoir, la sexualité est régulée, on ne réussit jamais sans effort » (Halmos, 2008, p.4). Ces principes sont à inculquer aux enfants afin qu'ils et elles deviennent des êtres civilisés.

Parlons à présent de l'histoire de la sanction, car elle est étudiée depuis de nombreuses années. En effet, au temps de la Grèce Antique cette question était déjà soulevée par Socrate (cité par Prairat, 2003), qui pensait que la punition valait mieux que l'impunité, car elle permettait aux coupables de se laver de leurs péchés.

Comme l'expliquera Nanchen (2002), il y a eu différents courants dans l'éducation par rapport à la sanction. Tout d'abord, l'autorité du père était l'autorité suprême à laquelle tous les membres de la famille devaient se soumettre, la mère y compris. Sous l'autorité du père, les sanctions n'existaient pas et ce sont les punitions, décrites plus loin qui étaient le moyen éducatif le plus utilisé. Ensuite, une tout autre mouvance de pensée s'est inscrite dans les mœurs. C'est alors que l'on a vu apparaître le courant de l'éducation nouvelle. Celle-ci place l'enfant au même titre que l'adulte, il n'est pas considéré comme inférieur à l'adulte, ce qui

était le cas lorsque l'autorité était entre les mains du père uniquement. Cette idéologie qui a vu le jour grâce à l'expansion des droits de la femme évite toute forme de punitions ou de sanctions quelles qu'elles soient. Malheureusement, nous observerons plus loin que l'enfant a besoin de règles pour se construire et la sanction permet d'appliquer ce cadre nécessaire. Ce courant a donc donné naissance au phénomène de l'enfant roi dont on parle encore aujourd'hui.

À l'heure actuelle, nous essayons de contrebalancer ces deux courants en plaçant l'enfant comme une personne à part entière, mais qui n'a pas les mêmes droits et devoirs que les adultes.

Ces différents mouvements démontrent que de nos jours, la sanction résume les enjeux des actes éducatifs et cristallisent les tensions qui les entourent.

Distinction entre sanction et punition

La différence entre sanction et punition est nécessaire, car toutes deux poursuivent des buts bien différents. Cependant, tous les auteur·e·s ne s'accordent pas à leur donner des définitions identiques. Les travaux de Van Baars (cité par Martinez, 2004) considèrent que la sanction est fréquemment synonyme d'exclusion et que la punition, elle, a des visées éducatives, puisqu'elle permet au sujet de se réinscrire au sein du groupe.

Son interprétation va à l'encontre de l'ensemble des auteur·e·s, dont Maheu (2017), qui prônent que la punition permet de soulager l'adulte, elle est souvent perçue objectivement comme humiliante, gênante et incomprise de l'enfant.

Pour la majorité des penseurs et penseuses qui font la distinction entre sanction et punition, il en ressort que la punition lutte contre la dispersion et l'agitation et la sanction réprime les défis à l'autorité et les écarts aux règles. La sanction contrairement à la punition octroie à l'enfant de saisir qu'il a rompu le contrat et qu'il doit assumer les conséquences de ses actes. La punition, elle, le fait obéir par la contrainte. La sanction est par conséquent plus valorisée par les auteur·e·s à la différence de la punition. Cette distinction est très importante, car elle est parfois confondue dans les ouvrages.

Il faut donc être vigilant·e à quel terme l'écrivain·e fait référence. Selon Coenen (2006), nous pouvons retrouver une opposition à la punition de la part de l'enfant, celle-ci peut même le ou la traumatiser. Celui-ci ou celle-ci aura du mal à croire qu'une autorité veuille être bienveillante et l'image de l'adulte sera à ses yeux négative. Avec cet exemple, nous pouvons considérer l'importance de comprendre les enjeux derrière ces deux actions que sont punir et sanctionner.

Typologie de la punition

Tout comme nous le verrons pour les sanctions, il existe plusieurs sortes de punitions. Prairat (1997) en relève quatre :

La punition **expiation**. Cette forme de punition est très controversée, car elle condamne le plaisir qu'éprouve la personne à commettre un acte déviant. On part du principe que l'individu n'a pas respecté la loi, non pas parce qu'elle l'ignorait, mais dans la mesure où elle l'a contournée délibérément.

La punition **signe** cherche à stigmatiser l'enfant coupable de faute, en l'affublant d'un signe distinctif comme le célèbre bonnet d'âne. Le but étant que l'élève soit pointé du doigt par ses camarades et moqué.

La punition **exercice** vise à infliger une tâche lente et répétitive. Le ou la puni-e a le sentiment que tout est perdu d'avance et que quoi qu'il ou elle fasse, il ou elle sera réprimandé-e plus ou moins. Ici, on ne cherche pas à ce que l'individu mette du sens et réfléchisse à son acte, mais simplement qu'il ou elle obéisse !

La punition **bannissement** peut paraître facile et courante. Le sujet est exclu du reste du groupe. En réalité, cette exclusion fait se côtoyer les deux phobies de l'enfance décrites par Freud (cité par Prairat, 1997) dans son étude à la psychanalyse, qui sont la peur de l'abandon et de la solitude.

Lorsque l'on pense aux punitions, il est impossible de ne pas évoquer les châtiments corporels, car ils ont longtemps été l'expression de l'autorité de l'adulte envers l'enfant.

Toutefois, je ne débattrai pas de ce sujet dans ce travail. En effet, les corrections corporelles se classent dans la même catégorie que les punitions, du point de vue des conséquences psychologiques qu'elle engendre chez l'enfant. Bien évidemment, selon le type et la fréquence des châtiments cela serait même considéré comme de la maltraitance conformément à l'article 19 de la convention relative aux droits de l'enfant (Nation unies des droits de l'Homme, 1990) :

« Les États partis prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger les enfants contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou de ses représentants légaux ou toute autre personne à qui il est confié. » (p.5)

Cela me semble donc peu pertinent, étant donné que je m'intéresse dans cette recherche à l'impact des sanctions uniquement.

Typologie de la sanction

À présent que la distinction entre sanction et punition est plus claire, je vais présenter les trois typologies de sanctions qui sont la sanction punitive, la sanction diffuse et la sanction éducative. Ces trois types de sanctions développées par différent-e-s auteur-e-s permettent de démontrer que le positionnement des professionnel-le-s va au-delà de la simple différenciation sanction/punition, mais qu'elle nécessite une réelle connaissance de l'application des sanctions et des enjeux qu'elles symbolisent.

Sanction punitive

La première est la sanction punitive qui cherche à diminuer momentanément la capacité d'agir. Pour pouvoir appliquer une sanction punitive, il faut que les enfants soient au courant de leurs droits et obligations de manières claires. Il ne faut pas que les règles de vies se résument à des interdits. Par la sanction punitive on cherche à frustrer l'enfant et non à l'humilier. Ce type de sanction s'apparente au principe de privation décrite ci-dessous dans la sanction éducative.

Sanction diffuse

Ce terme a été pensé par Durkheim (cité par Ogien, 1990), qui estimait que le rire, le mépris et le sarcasme sanctionnent une infraction aux conventions d'usages. C'est donc un châtiment informel, mais tout aussi brutal. Comme exemple, nous pourrions imaginer un ou une enfant qui viendrait habillé·e d'une manière particulière à l'école et qui est moqué·e par ses camarades. Ce rire représente la sanction pour ne pas avoir suivi la norme vestimentaire en vigueur.

Sanction éducative

La sanction éducative semble, pour de nombreux auteurs comme Prairat (2004), la sanction la plus adaptée aux valeurs de l'éducation actuelle.

Selon Maheu (2017) la sanction éducative est un acte qui oblige l'enfant à réparer les dommages causés, à réfléchir sur le sens de la règle bafouée et à se questionner sur ses motifs.

Pour Prairat (2003), la sanction éducative comporte différents principes qui la structurent. Le premier principe est celui de *signification*. En effet, l'auteur explique que la sanction doit s'adresser à un sujet et non à un groupement. Il démontre que le fait de rendre une sanction collective était déjà une méthode pointée du doigt par les Anciens comme il les nomme. La sanction qui s'adresse à un sujet répond à deux critères.

Premièrement la sanction peut être négative. C'est-à-dire qu'elle ne sert pas à désamorcer des désordres à venir, elle ne s'inscrit pas dans une logique de dissuasion et la politique de l'exemple n'est pas dans ses idéaux. Il faudrait renoncer au spectaculaire de la sanction sans refuser la gravité de l'acte. Selon Kant (cité par Prairat, 2003), il est préférable de ne pas sanctionner un enfant dans le but de dissuader les autres enfants de transgresser la règle. L'enfant n'est pas un objet d'intimidation.

Deuxièmement, la sanction peut être positive et réclame la parole, il faut expliquer, demander, écouter, car sinon nous sommes tout bonnement en train de sévir. Une sanction incomprise est cruelle, car elle fait du mal et n'apporte pas de bien finalement. Dans la sanction éducative, il y a une intention de donner du sens à l'action, pour que le sujet puisse se réinscrire dans le jeu social. Les mots permettent de faire le lien entre la sanction et la faute commise, mais elle accorde à l'enfant de saisir la sanction comme acte éducatif et non au même degré qu'une simple vengeance. Ricœur (cité par Prairat, 2004, p.36) préconise de ritualiser le temps de parole et d'en faire : « une cérémonie de langage ».

Toujours selon Prairat (2003), le second principe de la sanction éducative est le principe d'*objectivation*. La sanction doit porter sur des actes, on cherche à punir le passage à l'acte et non la personne. La sanction n'est pas incompatible avec la dignité éducative, du moment qu'elle sanctionne un comportement. Par exemple condamner le fait de voler mais pas d'être un voleur. Ce principe demande à l'adulte de se centrer sur la situation et non le caractère de l'enfant. Selon Ginott (cité par Prairat, 2003), cela s'appelle la communication congruente. Cette forme de transmission évite de tomber dans l'étiquetage, l'intention et la stigmatisation.

Poursuivons avec le principe de *privation* qui vise à supprimer les droits ou avantages de la personne. L'adulte cherche à frustrer l'enfant, mais en aucun cas à l'humilier. Pour que ce style de sanction soit efficace, il faut que le personnel éducatif informe de manière claire et si possible

visible les droits et devoirs de chacun. En effet, si les devoirs de l'enfant ne sont pas naturels pour lui comme le pensent Kant (cité par Prairat, 2003) et Halmos (2008), il est nécessaire de lui permettre d'entrer dans un processus d'apprentissage afin qu'il ou elle puisse adopter les bonnes attitudes. Nous reprendrons cette notion d'apprentissage lorsque nous aborderons les caractéristiques de l'enfant entre six et douze ans.

Le dernier principe est celui de *socialisation*. Il faut que les coupables aient un geste de bonne volonté, d'apaisement envers la victime, ce qui manifeste le souci de rester solidaire. Ces gestes seront définis par l'adulte à l'aide d'indicateurs. Dans ce principe, la réparation peut accompagner la sanction ou être la sanction en soi. Au contraire, selon Nanchen (2002), restaurer son acte constitue déjà une sanction pour l'enfant. Il est donc inutile d'ajouter une sanction supplémentaire.

La question de la réparation est approfondie par Klein (citée par Prairat, 2003) qui pense qu'il est important de permettre à l'enfant de réparer, car celui-ci ou celle-ci présente des peurs d'anéantissement envers l'objet d'amour qui est incarné le plus souvent par la mère. Donc, lui accorder de réparer son acte contribue à l'apaisement de ses craintes. Si l'enfant manifeste l'envie de réparer c'est qu'il ou elle a intériorisé les règles, car ils ou elles assument leurs actes. En somme, réparer c'est aller vers l'autre. De ce fait, la sanction éducative est reconstructrice, car elle favorise le renouement du lien social de l'enfant.

Cette recherche sur la sanction éducative a démontré qu'au-delà de différents principes, la sanction éducative poursuit trois finalités expliquées elles aussi par Prairat (2003) :

La fin politique, révèle l'idée que la sanction rappelle la primauté de la loi et non la toute puissance de l'adulte. Ici la sanction rappelle que la loi qu'un groupe se donne dans le vivre ensemble ne peut être ignorée ou violée, car cela met en péril le groupe. La loi nous relie par le maintien de nos droits et devoirs. La mise en place d'un cadre socialisant est essentielle, car la sanction ne prend sens et efficacité que comme élément d'un dispositif plus global où se nouent paroles, lois et responsabilités.

La fin éthique démontre que la transgression peut permettre l'évolution intellectuelle de l'enfant d'un point de vue cognitif. Dans leur recherche de l'identité, les enfants bousculent et testent les règles. Cette recherche de limites est expliquée par Halmos (2008), qui considère que l'enfant ne suit pas un simple instinct, mais que son rapport au vivre ensemble est un apprentissage donné. Sanctionner concéderait ainsi d'attribuer la responsabilité d'un acte. Donc même si l'enfant n'est pas éduqué-e, ou qu'il ou elle se trouve sous influence extérieure, la prochaine fois il ou elle se posera de lui-même ou d'elle-même la question. C'est comme cela que se traduit le processus d'intériorisation des normes. La sanction permet à l'être en développement de faire grandir sa responsabilité subjective. Ici on est dans une démarche « d'agir pour que » l'enfant devienne responsable et non pas « d'attendre que » l'enfant devienne responsable.

La dernière fin que l'on distingue dans la sanction éducative est une fin sociale. Selon Paturet (cité par Prairat, 2003) la sanction a comme fonction d'empêcher que le sujet se perde dans une régression infinie ou dans une toute puissance. Celle-ci est due à la peur du parent d'être assimilé au rôle du méchant sévissant envers son enfant (Halmos, 2008).

D'autres auteur·e·s relèvent encore une multitude de typologies de sanctions comme : la sanction naturelle, sanction religieuse, sanction sociale, sanction préparatrice, sanction formelle, sanction informelle. Néanmoins, bien que ces nombreuses définitions de la sanction semblent intéressantes, elles ne présentent pas de liens directs avec la thématique traitée dans ce travail, elles ne seront donc pas approfondies ici.

Pour comprendre la thématique des sanctions, il est nécessaire d'aborder l'autorité. En effet Halmos (2008), explique que la sanction est un outil d'autorité et que celle-ci fait partie de l'éducation, qui sera développée plus loin dans le dernier concept. À travers les sanctions, on cherche à imposer son autorité, car celle-ci est nécessaire à l'éducation de l'enfant. Elle cite trois concepts fondamentaux que l'éducation tend à faire intérioriser à l'enfant : « La vie humaine est sacrée, la valeur de l'empathie, les lois sont faites pour nous protéger. » (Halmos, 2008, p.5)

Toujours selon Halmos (2008), l'enfant doit obéir avant de comprendre, car ce procédé n'est pas naturel chez lui. Cette idée de pulsion coïncide avec la conception de Freud (cité par Prairat, 1997) pour qui les sanctions permettent de maîtriser les instincts de l'enfant qui serait intenable sans cela et qui pourrait éprouver du mal-être.

Maheu (2017) considère que la sanction permet aussi d'éviter l'escalade de la violence entre le jeune et l'adulte. Elle met en garde les éduquant·e·s qui souhaitent éduquer sans sanctions. Selon elle, il peut arriver les adultes se retrouvent pris au piège. Une fois la limite du supportable franchie, ils ou elles infligent à l'enfant une punition inadaptée du fait de la rareté du geste. Au niveau de l'individu, Dolto (cité par Halmos, 2008) souligne que l'autorité naturelle est un mythe. Simplement, certains adultes se sentent plus à l'aise avec leur autorité notamment grâce à leur propre éducation. D'autres au contraire, ont peur que leur autorité bloque la créativité, et modifie la personnalité de l'enfant.

Cette approche est confirmée par Halmos (2008), qui souhaite éviter que l'enfant vive la sanction comme un caprice de l'adulte. Selon Nanchen (2002), il est important de trouver le bon équilibre concernant l'autorité et les sanctions. En effet, si ces pulsions ne sont pas maîtrisées, mais simplement étouffées, il y a un risque que celles-ci surgissent à l'adolescence sous forme d'agressivité.

Les enfants

La nécessité d'appliquer ou non une sanction à des enfants ne peut se faire sans une parfaite connaissance de leur développement et du stade auquel ils ou elles se situent. Ce concept thématise les principales caractéristiques de l'évolution de l'enfant d'un point de vue psychique, moral et affectif.

L'enfant et sa définition

La définition de l'enfant a évolué avec le temps et varie selon les milieux. Selon l'art.14 du code civil Suisse du 1^{er} janvier 1996 (CCS), la majorité est fixée à 18ans. La définition de l'enfant n'est pas clairement définie par un âge, on parlera simplement de mineur·e·s ayant des droits et devoirs distincts selon leur âge. Dans la langue française, le dictionnaire Larousse (Florent, 2017) caractérise l'enfant comme un être n'ayant pas encore accédé à l'adolescence.

Et enfin, en psychologie, cette explication sera en rapport avec ses acquisitions faites au cours de son développement. La définition de Rousseau (cité par Martineau & Buysse, 2016) colle parfaitement à la vision que la société occidentale actuelle se fait de l'enfant. En effet, il décrit l'enfance comme une période comportant un processus développemental spécifique à cette tranche d'âge. L'enfant est perçu au même titre qu'un être à part entière. Sa croissance est définie par la nature, l'éducation vient l'accompagner et non l'affronter.

Dans ce travail, j'ai choisi de parler d'enfant lorsque celui-ci se situe entre six et douze ans. Ce choix fait sens, notamment car les unités d'accueil pour écoliers accompagnent en général cette population d'enfants. De plus, différents ouvrages décomposent le développement de l'enfant en trois parties : de zéro à trois ans, de trois à six ans et de six à douze ans. C'est le cas par exemple de Dekaban et Sadowsky (cités par Bouchard & Fréchette, 2011) qui affirment qu'à six ans, le cerveau de l'enfant atteindrait les nonantes pour cent du cerveau adulte. Évidemment, le cerveau reste toutefois en constante évolution jusqu'à la fin de la période d'adolescence. Néanmoins, tous les auteur·e·s ne procèdent pas au même découpage. Certain·e·s auteur·e·s travaillent sur la période de l'enfance de manière globale, de zéro à dix-huit ans. D'autres encore procèdent par stades, ou niveaux de développement que l'enfant atteint selon son âge. Ces stades vont donc être analysés avec les lunettes des différent·e·s scientifiques qui se sont penché·e·s sur le sujet.

Le développement global de l'enfant

L'enfance est une période de la vie pleine d'évolution du point de vue humain. En effet, le psychisme et le physique sont en constante évolution. Différent·e·s auteur·e·s ont décortiqué cette période en classifiant différents stades qui permettent de comprendre le fonctionnement de l'enfant. Les auteurs Freud, Wallon et Piaget (cités par Jallay, 2016) analysent le développement de l'enfant comme des moments obligés, qui s'appuient sur des événements antérieurs. Pour comprendre le développement de l'enfant voici donc une vision d'ensemble qui permet de situer l'enfant selon son âge. Néanmoins, l'âge indiqué est une fourchette qui varie de quelques années selon le point de vue de l'auteur. **Avant six ans**

Pour Freud (cité par Jallay, 2016), psychanalyste viennois, la progression de l'enfant à travers les divers stades est similaire à un processus de maturation. Ainsi, il décrit le stade oral, de zéro à deux ans, déterminé par l'exploration du monde grâce à une sollicitation buccale. Le stade anal entre deux et quatre ans caractérisé par l'organisation de la libido chez l'enfant. Le stade phallique dépeint le déclin du complexe d'Œdipe et commence à apparaître chez certains enfants vers l'âge de trois ans.

Les théories du philosophe et médecin Wallon (cité par Jallay, 2016) ont permis de décrire le stade impulsif et émotionnel qui se termine en général vers une année. Dans le stade impulsif, le nouveau-né ou la nouveau-née effectue des gestes désordonnés puis dès trois mois, il ou elle entre dans le stade émotionnel en donnant des réponses à son entourage. S'ensuit le stade sensori-moteur et projectif, entre un et trois ans.

Ici, le ou la jeune enfant manipule et explore son environnement afin de développer une intelligence des situations. Le stade du personnalisme, de trois à six ans, accorde à l'enfant de s'individualiser du reste de sa famille, mais également d'être dans l'opposition ce qui permet la construction de son autonomie et de sa différence avec autrui.

Pour Piaget (cité par Jallay, 2016), jusqu'à ses deux ans, l'enfant se trouve dans le stade sensorimoteur. Ce stade est organisé en différents sous-stades que je n'expliquerais pas en détail ici, car ils ne concernent pas le public cible de cette recherche. Nonobstant, ce stade démontre comment l'enfant accède petit à petit à l'environnement qui l'entoure et les objets qui le constituent. Le stade préopératoire concerne les enfants de deux à sept ans et souligne la socialisation de l'enfant ainsi que ses intérêts, la construction de ses valeurs et de ses sentiments moraux.

Entre six et douze ans

De sept à douze ans le stade des opérations concrètes selon Piaget (cité par Bouchard & Fréchette, 2011) permet à l'enfant de faire preuve de coopération, il ou elle comprend que les règles sont valides pour tous et son sentiment de justice et de morale se développe peu à peu.

Pour Wallon (cité par Jallay, 2016) la période entre six et onze ans est marquée par le fait que l'enfant fait preuve d'attention et de mémoire volontaire, il ou elle est capable d'avoir des représentations abstraites, c'est ce qu'il nomme le stade catégoriel. Arrive ensuite, vers onze ans, le stade de l'adolescence. L'auteur décrit cette tranche d'âge comme un réajustement des schémas corporels et l'aboutissement de la personnalité.

Le stade phallique prend fin vers l'âge de sept ou huit ans, il laisse place à nouveau selon Freud (cité par Bouchard & Fréchette, 2011) à la période de latence, qui se terminera avec l'arrivée de la puberté.

La période de latence est un moment de répit du point de vue sexuel de l'enfant. Celui-ci ou celle-ci commence en effet de nombreux apprentissages notamment au niveau scolaire. La période de la puberté voit apparaître le stade génital. Dans ce stade, Freud (cité par Jallay, 2016) explique que l'enfant démontre un grand intérêt pour ce qui est en lien avec les zones génitales.

Après douze ans

Après douze ans, Wallon et Freud (cités par Jallay, 2016) ne développent plus de nouveaux stades spécifiques à cette période. Le stade génital de Freud (cité par Jallay, 2016) qui avaient commencé à la puberté se poursuit jusqu'au début de l'âge adulte. Le stade catégoriel de Wallon (cité par Jallay, 2016) qui avait débuté aux onze ans de l'enfant est considéré comme abouti à l'âge de seize ans.

Seul Piaget (cité par Jallay, 2016), décrit un stade spécifique à cette période. En effet, le stade des opérations formelles entre douze et seize ans, marque le temps où l'intelligence atteint toute sa maturité, il y a une relation entre la possibilité et la réalité.

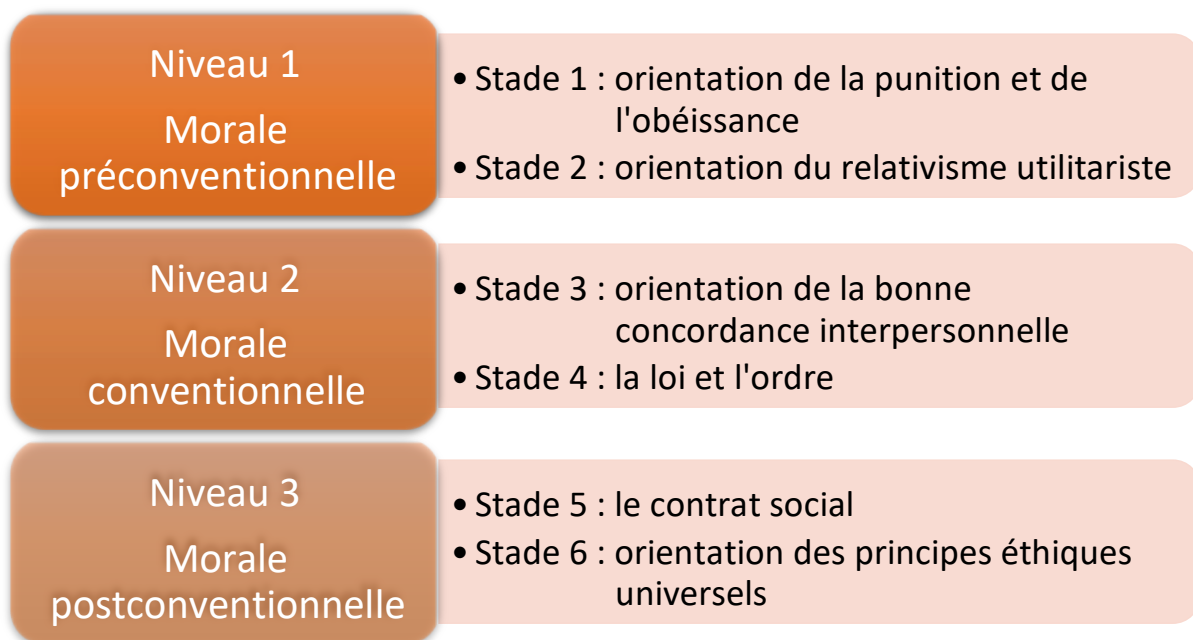
Le développement moral de l'enfant

Le développement moral des enfants permet de les situer sur le plan réflexif et de cerner son mode de pensée.

Le psychologue suisse Piaget (cité par Bouchard & Fréchette, 2011) n'a pas uniquement travaillé sur le développement psychomoteur de l'enfant, mais également sur la construction de sa morale tout comme le psychologue américain Kohlberg (cité par Bouchard & Fréchette,

2011). Il met en lumière deux types de morales. La première, la morale de contrainte, s'étend dans son étude de cinq à neuf ans. Elle décrit une contrainte externe à l'enfant qui juge un acte selon sa gravité d'aucune manière nuancée.

L'enfant n'est pas en mesure de prendre en compte l'intention de la personne. Il ou elle ne voit que la finalité de l'acte. Au contraire dans le deuxième stade, qui est celui de la morale autonome, l'enfant est capable de comprendre l'intention d'une personne. Cette compréhension est importante pour la construction de la moralité de l'individu. En s'appuyant sur les travaux de Piaget, Kohlberg (cité par Bouchard & Fréchette, 2011) est l'un des auteurs les plus connus ayant thématiqué ce sujet. En 1969, cet auteur a procédé à un découpage du développement moral de l'enfant en trois niveaux eux-mêmes composés de deux stades :



(tiré de Bouchard & Fréchette, 2011, p.217)

Le niveau 1 concerne les enfants entre quatre et dix ans, voir treize ans dans certains cas de figure. Comme Piaget (cité par Bouchard & Fréchette, 2011), ce stade décrit une morale contrôlée par l'extérieur, l'individu agit dans le seul but d'éviter la sanction et d'être récompensé.

Dans le deuxième niveau, la morale conventionnelle qui pourrait débiter entre dix et treize ans, se termine à la fin de l'adolescence. Dans le stade de la bonne concordance, le ou la jeune juvénile, accorde plus d'importance au point de vue de ses pairs, mais les parents jouent toujours un rôle sécurisant. De ce fait, sa morale est guidée par les attentes d'autrui ce qui le ou la conduit à adopter diverses postures morales en fonction de la personne côtoyée. Toujours dans le même niveau, mais au stade de la loi et de l'ordre, l'avis des autres est moins important pour les jeunes. Ce qui prévaut ici sur le jugement moral, ce sont les règles et législations établies par la société.

En raison du public cible évoqué dans ce travail, les autres stades ne seront pas détaillés davantage car ils représentent la morale du développement adulte.

Malgré cela, bien que nous n'ayons pas la possibilité d'approfondir le sujet ici, il est important de relever que certain·e·s auteur·e·s émettent un avis critique sur cette conception de Kohlberg. C'est le cas par exemple, pour Gilligan (citée par Bouchard & Fréchette, 2011) qui met en évidence la différence de genre sur les questions de moralité.

Les besoins de l'enfant

Dans les institutions de types éducatives, les besoins des enfants sont les mêmes que dans un milieu familial. Néanmoins, les stratégies employées pour y répondre sont différentes. Par exemple pour soutenir son estime de lui-même, le ou la professionnel·le va essayer de trouver avec l'enfant des objectifs atteignables et qui lui permettront d'accroître sa confiance. Les éduquant·e·s vont également mettre un point d'honneur à travailler la relation avec les pairs. Ce besoin important chez l'enfant de manière générale est parfaitement adapté à une situation de vie en collectivité. Bien évidemment d'autres besoins physiologiques, émotionnels et psychologiques de l'enfant sont à prendre en compte si l'on se réfère à la pyramide de Maslow reprise par Pellissier (2006). Cependant, j'ai choisi de ne mentionner ici que ceux qui présentaient un lien direct avec mon sujet.

Les enfants ont, comme tout être humain, des besoins. Cela étant, ils et elles ont des besoins spécifiques à cette période de la vie, qui une fois comblés, leur permettent de poursuivre leur développement dans des conditions optimales.

Estime de soi

L'estime de soi est très importante chez l'enfant. Pour Duclos (cité par Bouchard & Fréchette, 2011), elle serait un facteur de protection pour l'adaptation face à de nouvelles situations. L'estime de soi joue donc un rôle majeur dans son développement global, mais également dans le développement de sa personnalité. Travailler sur l'estime de soi s'avère être un point important dans une institution éducative. Ainsi lors de l'attribution d'une sanction éducative, l'enfant sera capable de mieux intégrer le fait que ce soit le geste qui soit sanctionné et non pas sa propre personne.

Sécurité

Le besoin de sécurité est une base nécessaire dans les premières années de vie de l'enfant, mais également tout au long de celle-ci. Ce sentiment, construit notamment par le biais d'une figure de sécurité, est une des composantes qui permet à l'individu d'avoir une bonne santé mentale. La sécurité donne le droit de faire ses propres expériences, tout en sachant que l'on peut venir se ressourcer et que nous sommes tenus par une base solide et fiable.

Selon Bonneville-Baruchel (2014), le sentiment de sécurité est composé de 3 axes importants. Le premier comme nous avons pu le voir est une figure de sécurité. Celle-ci n'est pas représentée obligatoirement par la mère, c'est la personne vers qui l'enfant se réfugie lors de situations de détresse et qui s'occupe le plus souvent de l'enfant qui endosse ce rôle.

Le deuxième axe, la continuité relationnelle, s'adapte à l'autonomie de l'enfant. Plus l'enfant grandit, plus il pourra passer du temps loin de sa figure de sécurité. Le dernier axe est celui du lieu de vie stable qui permet à l'enfant et à l'individu en général d'avoir des repères, d'être organisé et de se conformer à des règles stables.

Être aimé

Nanchen (2002), élabore une liste non exhaustive des besoins de l'enfant dans laquelle figurent le besoin d'être accepté inconditionnellement et le besoin de tendresse. Ces deux besoins fondamentaux se regroupent dans un besoin plus général qui est celui d'être aimé. L'acceptation inconditionnelle révèle que l'enfant est approuvé en tant que personne, ses actions ne sont pas prises en compte dans l'amour qu'on lui porte. Le besoin de caresse et tendresse est quant à lui une traduction physique et visible de l'affection portée à l'enfant.

Besoins de limites

Comme nous l'a déjà fait comprendre Halmos (2008), le besoin de limites et de cadre est nécessaire au développement de l'enfant. Les règles lui permettent de se sentir rassuré. Le cadre combat les angoisses que le monde environnant crée.

Besoins d'autonomie

L'autonomie est un autre besoin fondamental cité par Nanchen (2002). Cette affirmation est corroborée par Falk et Rasse (2016) qui estiment que l'autonomie constitue le fondement du développement de l'individu. Quentel (2014) irait même jusqu'à dire que l'autonomie a pour fonction de créer un lien d'appartenance et de s'insérer dans la communauté, ce qui s'apparente à une utilité sociale.

Les enfants ont donc différents besoins, mais ignorés, ceux-ci peuvent les conduire à développer des comportements agressifs. Je m'intéresse ici à ce type de comportements dans cette population, car c'est bien souvent l'attitude la plus sanctionnée par les éduquant-e-s du fait que le non-respect de l'intégrité physique d'autrui constitue un écart à la norme. Bien que réprimée dans un contexte éducatif, l'agressivité infantile est en réalité normale et nécessaire à la construction humaine comme l'expliquent Bélanger (cité par Bouchard & Fréchette, 2011). Cependant, malgré un caractère constructif si elle est produite à petite dose, les attitudes agressives amènent bien entendu des forces négatives à l'enfant. Coie et Dodge (cités par Bouchard & Fréchette, 2011) mettent en avant deux types de brutalité dont peut faire preuve l'enfant. L'agression réactive est une réponse défensive de la personne face à une situation où elle se sent menacée ou frustrée. L'agression proactive ne découle ni d'une frustration ni d'une provocation. De plus, elle peut être encouragée par les pairs qui prennent une place importante dans la vie de l'enfant comme il l'a déjà été mentionné plus haut. Gosselin et Cloutier (cités par Bouchard & Fréchette, 2011) démontrent un lien fort intéressant entre le style éducatif adopté par l'adulte et les attitudes adoptées par l'enfant. En effet, il semblerait que l'utilisation d'une éducation autoritaire ou à l'inverse une éducation permissive, qui seront développées plus loin, favorise l'apparition de ces comportements agressifs.

Les institutions éducatives

De nos jours, il existe une multitude d'institutions éducatives. Celles-ci répondent à des critères différents selon leur appellation. Elles peuvent avoir pour but de soutenir les parents, ou lors de situations plus complexes, elles peuvent faire office de foyers pour le ou la jeune. La définition même d'institution semble difficile à nommer lorsqu'il s'agit de travail social. Pour Bouchereau (2016), l'institution remplit une fonction réglementaire, c'est-à-dire en appliquant des règles et

normes internes, mais également un rôle symbolique. Par la fonction symbolique, il entend que cette fonction attache l'individu à l'histoire du groupe.

Une institution éducative a une mission de socialisation. Sa spécificité est qu'elle offre à la personne de s'intégrer dans le groupe sans perdre de vue son identité. Dans ce travail, ne seront étudiées que les établissements éducatifs de jour telles que les unités d'accueil pour écoliers. Ces structures parascolaires accueillent des enfants en âge scolaire en dehors des périodes d'enseignement. Ce soutien facultatif pour les familles est un moyen de garde de plus en plus fréquent (Mali de Kerchove, 2012). La notion d'école à journée continue, parfois employée, est donc erronée car il s'agit là plus d'une prise en charge éducative de l'enfant et non d'un soutien pédagogique supplémentaire. Ces structures ont vu le jour grâce ou à cause d'un plus haut pourcentage du taux de travail des parents, ainsi qu'une augmentation des familles monoparentales. Comme le souligne Mali de Kerchove (2012), la garde extra-parentale est une évidence pour beaucoup de proches et ceux-ci la considèrent même comme un droit.

Les unités d'accueil pour écoliers

Les unités d'accueil pour écoliers sont un type de structures sociales correspondant parfaitement aux critères des institutions éducatives de jour. Selon l'office fédéral des assurances sociales décrit par Mali de Kerchove (2012), l'accueil parascolaire permet de concilier la vie professionnelle avec la vie familiale pour le bien de l'enfant et du parent. Une définition donnée par la loi sur l'accueil de jour des enfants dans le canton de Vaud indique que l'accueil parascolaire se définit comme étant un :

« Accueil régulier dans la journée, dans une institution, de plusieurs enfants ayant atteint l'âge de la scolarité obligatoire pour deux au moins des trois types d'accueil suivants : accueil du matin avant l'école, accueil de midi, accueil de l'après-midi après l'école. Cet accueil peut être étendu à des périodes de vacances scolaires. »
(Mali de Kerchove, 2012, p.43)

Les unités d'accueil pour écoliers, appelées couramment les UAPE ont comme mission de soutenir le parent dans sa parentalité en accompagnant parallèlement l'éducation de l'enfant. Pour permettre aux parents d'effectuer leur rôle professionnel, les structures garantissent un environnement sécurisant pour l'enfant ainsi qu'un accompagnement dans le développement des compétences sociales de l'enfant à travers la stimulation, la créativité et le respect (Fondation de l'enfance et de la jeunesse, s.d.). Ces structures ont donc une mission d'éducation et d'accompagnement. Cette mission est garantie par le code de déontologie des professionnel·le·s du domaine.

La déontologie institutionnelle

La vision institutionnelle est propre à chaque établissement social. Toutefois, la déontologie institutionnelle reste la même pour l'ensemble des structures sociales. Dans l'idéal, il faudrait que chaque professionnel·le trouve l'institution correspondant à ses valeurs. En effet, le code déontologique Suisse (Code de déontologie, 2010) s'appuie sur les principes éthiques et internationaux de travail social. Ce code qui suit les accords de L'ONU, prône le respect des individus et l'assouvissement de leurs besoins fondamentaux. La collaboration, le soutien et la

coopération sont des valeurs importantes de ce document. Ces valeurs définissent un cadre formel permettant la réalisation de la mission éducative.

L'éducation au sein des institutions éducatives

Une étude menée par la FAJE (Bonoli & Vuille, 2013) dans le canton de Vaud en 2012 démontre que 43 % des enfants entre zéro et douze ans sont pris en charge par un accueil de type institutionnel extra-familial. De ce fait, les enfants placés dans ces structures sont confrontés à différents modèles éducatifs tout au long de leur développement et la notion d'éducation des parents peut différer de la vision apportée dans l'UAPE.

La notion d'éducation a le devoir d'être analysée, car selon Nanchen (2002), elle répond à un besoin de l'être en développement, sur une longue période, de se réaliser et de survivre. Il définit l'éducation comme une co-construction entre l'adulte qui influe sur l'enfant et l'enfant qui influence la grande personne. Marpeau (2012), lui, caractérise l'éducation comme le fait de permettre à l'individu de s'assumer en tant qu'être humain, ou encore de permettre à la personne de s'assumer en tant que sujet.

On constate donc que Nanchen (2002) parle davantage de l'éducation d'un-e adulte envers un-e enfant, alors que pour Marpeau (2012) l'éducation est plus large et ne concerne pas spécifiquement les enfants. La vision de Marpeau (2012) est appuyée par Rousseau qui pense que l'éducation :

« N'est pas seulement de permettre de tirer plein potentiel de l'être humain au naturel, mais également de l'amener à se déployer au quotidien et de lui donner, ce qu'on appellerait aujourd'hui, les compétences nécessaires à agir dans la vie et dans les différentes fonctions de la société ». (Rousseau cité par Buysse, 2016, p.26)

L'évolution permanente de la société n'épargne pas l'éducation, qui se modifie ainsi à travers les siècles. L'éducation d'autre fois ou traditionnelle, comme l'a nommée Nanchen (2002), se dit de l'éducation par la soumission de l'enfant tant physiquement que psychiquement à l'adulte. Cette forme d'éducation très stricte est en déclin à la fin de la Deuxième Guerre mondiale et se voit supplantée par l'éducation nouvelle au début des années septante. À l'inverse, cette éducation nouvelle laisse une grande place à l'enfant et à ses désirs. Ce modèle qui a vu le jour grâce aux droits de l'enfant et l'expansion des droits de la femme présente malgré tout des résultats peu probants. C'est avec ce modèle que les termes tels qu'enfant toutpuissant sont apparus.

De nos jours, l'éducation est perçue comme une interaction entre les particularités de l'être en développement et les stratégies de l'éduquant-e pour y parvenir. En résumé toujours selon Nanchen (2002), l'éducation est une co-construction dans laquelle chaque partie influe sur l'autre.

La place des professionnel·le·s au sein de l'institution

Cette co-construction implique donc que le ou la professionnel·le ait un rôle éducatif à jouer auprès des enfants. Dans les institutions éducatives de jour, il existe différents degrés de

formation selon les professionnel·le·s. En effet, nous pouvons retrouver des assistants socioéducatifs et assistantes socio-éducatives (ASE) qui ont une formation CFC (certificat fédéral de capacité). Les éducateurs et éducatrices ES (école supérieure), mais également des éducateurs et éducatrices ou animateurs et animatrices HES (Bachelor). Ces professionnel·le·s collaborent régulièrement. Malgré tout, chaque individu détient une identité et une histoire qui lui fait percevoir les sanctions d'une manière personnelle.

Pour l'éducateur ou l'éducatrice, il est nécessaire de trouver un système de sanctions positives et négatives que tout le monde puisse s'approprier. Cela permet de renforcer l'aspect institutionnel et non personnel. Cela évite la perte de légitimité si l'éducateur ou l'éducatrice s'est trompé en donnant sa sanction. D'ailleurs, Halmos (2008) soutient que les parents doivent se sentir légitimé dans leur autorité. Elle conseille à l'éducateur et à l'éducatrice, de communiquer à l'enfant qu'il ou elle comprend ses difficultés à respecter les règles, mais de rester impassible sur les limites.

Le travail des professionnel·le·s n'est pas seulement une question de sensibilité individuelle. L'accompagnement se fait grâce à une posture que l'éducateur et l'éducatrice décide d'adopter et qui peut également être dictée par l'institution. Pour Bouchereau (2016), la posture éducative n'existe pas sans cadre, de plus, elle découle d'un savoir-faire qui s'enrichit avec l'expérience. À travers cette expérience peuvent être appris les différents rôles que peut jouer le ou la professionnel·le lors de conflits notamment. Bouchereau (2016) ainsi qu'Halmos (2008), décrivent la posture du tiers comme l'une des fonctions intégrées par les accompagnants dans les institutions éducatives. La posture des tierces personnes se définit comme étant l'intervention de l'éduquant·e pour un apaisement des tensions. Selon Defrance (2014), il est plus simple, pour l'éduquant·e, lors d'un conflit qui le ou la relie directement, d'agir à l'aide d'un tiers médiateur. Ce moyen est facilement réalisable dans les structures en milieu ouvert, car les professionnel·le·s travaillent en équipe. Hormis leur posture, les professionnel·le·s des institutions sont tenu·e·s à de nombreuses obligations décrites dans la déontologie institutionnelle et par le référentiel de compétences de l'éducation spécialisée. Le présent document démontre les compétences attendues d'un·e professionnel·le travaillant dans le domaine social éducatif.

« FONCTION 6 : INTERVENIR DANS LE RESPECT DE LA DÉONTOLOGIE ET DE L'ÉTHIQUE DU MÉTIER

- 6.1 Avoir la capacité d'interroger son institution sur les « valeurs porteuses » qui vont servir de cadre de référence à l'exercice du métier
- 6.2 Mettre en place des garde-fous, fixer des limites à son action professionnelle
- 6.3 Respecter le secret de fonction et éventuellement le secret professionnel en milieu médicalisé
- 6.4 Manifester des attitudes préventives
- 6.5 Respecter le cadre légal
- 6.6 Entretenir un esprit militant au plan professionnel
- 6.7 Garantir en permanence le droit à l'autonomie à la sécurité, au respect de la vie privée, à la liberté de conscience et d'expression des personnes, de réunion, en la considérant comme un citoyen à part entière, ayant des droits et des devoirs

Respecter les besoins affectifs des personnes et de leur entourage

6.8 Garantir les conditions de l'intégration sociale »

(Référentiel de compétences de l'éducation spécialisée, 2001, p.14)

La capacité d'interroger son institution est importante bien évidemment car cela permet de vérifier si nos propres valeurs sont en accord avec celles que propose l'institution. La congruence des valeurs est définie comme étant : « la compatibilité entre les valeurs d'un individu et celles de l'organisation pour laquelle il travaille. » (Datta, Fonseca, Hamaoui, LaDjoie, & Boudrias, p.40, 2014)

Selon le groupe de chercheurs et de chercheuses, la congruence des valeurs est bénéfique pour l'employé·e ainsi que pour l'employeur ou l'employeuse car elle amène des effets positifs, notamment un engagement affectif de l'employé·e pour son institution. Lorsque ce n'est pas le cas, la non-congruence peut déboucher sur une détresse psychologique chez l'employé·e. La congruence va donc se faire entre le style éducatif prôné par l'institution et le style éducatif que le ou la professionnel·le souhaite adopter.

Les styles éducatifs

Nous avons pu apprendre plus haut que les enfants avaient différents besoins et que ceux-ci pouvaient être en grande partie assouvis par l'adulte. Pour combler ces besoins, l'attitude éducative employée par les éduquant·e·s joue un rôle majeur dans l'accomplissement de cette tâche. Le style éducatif est décrit comme étant « l'appellation d'attitudes communiquées à l'enfant, contribuant à créer un climat dans lequel s'inscrivent les actions éducatives des parents » selon Kellerhals et Montandon (cité-e·s par Bardou et al., 2012, p.124)

La psychologue Baumrind (citée par Bardou et al., 2012) a été la précurseur dans cette idée des styles éducatifs. Elle met en évidence trois styles éducatifs en s'appuyant sur deux dimensions du devoir parental qui sont le soutien et le contrôle. Le style permissif décrit ainsi un soutien accru de la part du parent, mais un contrôle très faible. Le style autoritaire au contraire montre le peu de soutien parental, mais une forte surveillance. Le style démocratique suggère un soutien fort et un contrôle fort également. Ce dernier style est, selon les auteur·e·s, celui à privilégier pour maintenir un bon développement chez l'enfant.

Nous pouvons en conclure que le style démocratique décrit ici, tend à l'équilibre entre l'axe normatif et l'axe affectif prôné plus haut par Nanchen (2002).

Synthèse de la partie conceptuelle

Ce travail de recherche vise à mettre en lumière une question actuelle de l'éducation, à savoir la place des sanctions au sein des institutions éducatives. Grâce aux éléments apportés par les différent·e·s auteur·e·s, nous pouvons constater les apports de la sanction, ainsi que les différentes manières de la mettre en œuvre selon la typologie choisie. La différence entre sanction et punition est également clarifiée, bien que tous les auteurs ne s'accordent pas à donner les mêmes distinctions.

Entre six et douze ans, l'enfant a besoin de cadre, de sécurité et d'amour. Ces besoins peuvent être comblés à travers une sanction de type éducative, qui permet d'appliquer un cadre, mais grâce à la communication, la sanction éducative prouve aussi l'amour du parent envers son enfant. Ce n'est pas tant l'acte de la sanction qui fait foi, mais sa forme. En effet, comme nous pouvons l'apprendre, la discussion, les explications et la proportionnalité sont des composantes essentielles pour une sanction éducative réussie. La morale de l'enfant étant majoritairement contrôlée par l'extérieur à cet âge, la compréhension de la sanction est un facteur essentiel pour lui permettre d'intérioriser les comportements socialement acceptables. Au sein des institutions éducatives, le repérage du type de sanctions utilisées est parfois difficile étant donné la multitude de typologie existante et les caractéristiques précisent de chacune d'elles. Toutefois, chacune d'elles permet, selon certain·e·s auteur·e·s aux professionnel·le·s d'asseoir leur autorité tout en respectant le développement de l'enfant.

En effet, la sanction de type éducative permet aux jeunes de reconnaître qui pose le cadre et pour quelles raisons. Pour les professionnel·le·s l'application ou non des sanctions traduit le style éducatif dans lequel ils ou elles s'inscrivent. Un style autoritaire aura tendance à utiliser tous types de sanctions voire des punitions. Un style permissif aura tendance au contraire à ne jamais sanctionner l'enfant, à lui éviter toute confrontation ou frustration possible. Le style démocratique, qui est un équilibre entre l'axe normatif et l'axe affectif, permet de répondre aux besoins de l'enfant cités plus haut. Les sanctions ont donc une fonction de socialisation. Cette confrontation formatrice au cadre forge les bases de la vie en communauté et permet à l'être en développement de se préparer à la vie en société.

Bien que chaque professionnel·le·s aie son propre style éducatif, l'institution joue tout de même un rôle dans l'accompagnement proposé. Effectivement, l'établissement et les missions éducatives qui s'y rattachent, définissent le cadre des actions éducatives auxquelles les professionnel·le·s se conforment.

Ce travail met en lumière la complexité des enjeux qui entoure les sanctions au sein des institutions. Ainsi nous pouvons nous demander si les actions qui poussent les professionnel·le·s à utiliser ou non la sanction dépendent d'une réflexion basée sur le développement de l'enfant et de la mission institutionnelle ?

Question de recherche

Comment les professionnel·le·s des institutions éducatives de jour perçoivent la sanction en termes d'éducation et de professionnalité ?

Hypothèses

Hypothèse 1 : Les sanctions permettent l'apprentissage des normes à travers le respect des règles institutionnelles

Conformément à la typologie de la sanction éducative, la sanction présente une fin politique. Celle-ci a pour fonction de rappeler la primauté de la loi à l'individu. Elle a également une fonction socialisante. Par le respect des règles institutionnelles l'enfant apprend donc à respecter les normes. Le rôle du professionnel s'inscrit dans cet apprentissage du respect des

normes sociales. En effet, à travers les règles qu'il ou elle impose, le ou la professionnel·le sécurise l'enfant et répond ainsi aux besoins de celui-ci et de celle-ci.

Hypothèse 2 : La sanction permet à l'enfant de se confronter aux frustrations

Les limites imposées à l'enfant répondent à un besoin qui permet le déroulement de son développement. Les sanctions peuvent être contraignantes pour l'enfant, car elles peuvent être synonymes de privation par moments comme nous l'avons vu dans les typologies de sanctions. Toutefois, par la sanction, les professionnel·le·s jouent leur rôle d'éduquant·e·s et permettent aux enfants de se réinsérer dans le groupe de pairs. En les frustrants, l'enfant apprend ainsi à agir en communauté et se rend compte que ses désirs ne peuvent pas être assouvis à sa seule convenance.

Hypothèse 3 : Les professionnel·le·s considèrent la sanction comme un acte éducatif conforme à leur valeur

La non-congruence des valeurs peut amener le ou la professionnel·le à subir une détresse psychologique, pouvant aller jusqu'au Burn-out. De plus, l'un des devoirs des professionnel·le·s est de garantir une attitude préventive. Maheu (2017) met en évidence, comme nous avons pu le voir, que la sanction désamorce l'escalade de la violence et que contrairement à la punition, elle intervient pour le bon développement de l'enfant et non par manque de ressources de l'adulte. En étant en accord avec le principe de sanction, le ou la professionnel·le est outillé·e pour accompagner l'enfant dans son développement en posant des actions propices à sa compréhension du monde qui l'entoure.

Méthodologie

Le terrain

Mon travail de recherche cible des professionnel·le·s accompagnant des enfants entre six et douze ans. Je souhaite donc m'entretenir avec des professionnel·le·s travaillant dans des structures éducatives de jour accueillant des enfants de 1Harmos à 8Harmos. Les structures retenues sont des unités d'accueils pour écoliers de Suisse romande.

La première UAPE propose un accueil pour les enfants entre la 1Harmos à la 8Harmos. La structure est divisée en plusieurs sites selon l'âge des enfants. La personne interrogée travaille dans le site qui accueille les 1Harmos et 2Harmos. La structure compte trente-trois enfants au total et le personnel éducatif se compose d'une éducatrice HES, une éducatrice ES, deux étudiantes et une auxiliaire. La mission de l'institution est de permettre aux enfants ne pouvant être gardés par leurs parents, d'évoluer dans un lieu de vie respectant leurs besoins avec un accompagnement de qualité. Les tâches de la vie quotidienne tel que les repas, les devoirs et les activités de jeux sont assurés par des professionnel·le·s faisant preuve d'écoute et de bienveillance. Les valeurs transmises aux enfants sont le respect, le partage, la collaboration, mais aussi de les outiller dans la résolution de conflit non violente et le dialogue.

La seconde unité d'accueil pour écolier est une structure ouverte du lundi au vendredi, de 7 heures à 18 heures 30. Cette structure de jour accueille jusqu'à cent cinquante enfants par année

d'un niveau scolaire entre 1Harmos et 8Harmos également. La structure est séparée en trois salles et chacune d'elles correspond à des tranches d'âge différentes. Les groupes d'âge sont séparés pour les repas du midi, mais sont en interaction les autres moments de la journée. Ainsi, les collaborateurs et collaboratrices sont amenés à accompagner toutes les tranches d'âges accueillies. Le personnel éducatif s'élève à une dizaine de personnes dont les formations varient entre apprenti·e-s, auxiliaires, assistant·e-s socio-éducatif, éducative et éducateurs ou éducatrices ES ou HES.

La dernière unité d'accueil pour écolier est la plus grande en termes de capacité d'accueil. Le nombre d'inscrits n'est pas connu, mais un repas de midi peut compter jusqu'à cent soixante enfants âgés de quatre à douze ans. Cette structure est ouverte du lundi au vendredi de 6 heures 45 à 18 heures 30. La mission est de soutenir l'accompagnement de l'enfant dont les parents exercent une activité professionnelle ou le suivit d'une formation professionnelle. L'unité d'accueil est également attentive à l'intérêt de l'enfant et préconise une prise en charge journalière ne dépassant pas les 10 heures, dans le but que le parent puisse passer du temps avec son enfant. Une spécificité de cet établissement, est qu'il prend en charge des enfants ayant des besoins spécifiques tels qu'une mobilité réduite, un trouble de l'apprentissage ou de l'hyperactivité ainsi que des enfants présentant un syndrome d'Asperger.

Comme pour les autres institutions et conformément aux lois spécifiques en la matière, le nombre d'accompagnants est d'un adulte pour douze enfants concernant la tranche d'âge entre quatre et douze ans.

Échantillon

Pour mon échantillon, j'ai mené des entretiens avec deux éducatrices diplômées de la HES et un éducateur diplômé de la HES. Tous ont intégré leur fonction dans les structures entre 2017 et 2020. Certains occupent, en plus de leur rôle éducatif auprès des enfants, des postes administratifs. L'âge des personnes questionnées se situe entre trente-quatre et soixante ans. Par soucis d'anonymat, les retranscriptions seront rédigées entièrement au féminin.

Outil de récolte de données

Pour récolter les données auprès des différents professionnel-le-s, la méthode de l'entretien semi-dirigé est l'outil retenu.

Les caractéristiques de l'entretien semi-dirigé semblent pertinentes pour ce travail de recherche. En effet, Imbert (2010) souligne l'importance pour l'interviewer ou l'intervieweuse de s'interroger en amont, de rester en lien avec la problématique abordée et de faire attention au langage utilisé afin qu'il reste accessible pour la personne qui lui fait face. Pour elle, les qualités du chercheur et de la chercheuse sont l'écoute, l'attention, la patience mais aussi l'intérêt que l'on porte à l'autre. Ces qualités sont donc indispensables pour construire un dialogue authentique. Le chercheur ou la chercheuse doit également avoir des points de repère qui lui permette de guider l'entretien et ne pas tirer de conclusions hâtives pour ne pas biaiser le résultat de la recherche. Toujours selon Imbert (2010), les informations doivent être recueillies dans un laps de temps raisonnable. Les informations doivent être de qualité et ciblées sur l'objectif. La

« juste distance » avec l'échantillonnage est une notion importante pour garder l'objectivité des données. Pour réaliser ces entretiens, il est donc judicieux de construire un canevas qui indiquera les thèmes à aborder afin de ne pas s'éloigner de la problématique en question.

À la suite des entretiens, l'analyse de contenu selon Bardin (2013) semble tout indiquée pour ce travail. Les méthodes de préanalyses, de codage et de catégorisation tendent à une analyse de qualité.

La préanalyse permet de construire la grille d'entretien (en annexe) en s'appuyant sur les hypothèses et les objectifs. Pour le codage, l'analyse qualitative est utilisée car elle fonctionne sur des groupes réduits et vise à faire des déductions ciblées ce qui est le cas pour ce travail. Néanmoins, Bardin (2013) admet que cette méthode présente davantage de risques pour le ou la chercheuse de ne prendre en compte qu'une partie des éléments car l'ensemble du contenu n'est pas analysé. Enfin, la catégorisation consiste à découper les données par thèmes, facilite la lecture des analyses et permet de suivre le fil conducteur.

Éthique

Pour la réalisation de ce travail de recherche, je me suis engagée à respecter les principes du code éthique de la recherche (Bachelor, 2008). Les droits fondamentaux de l'échantillon ainsi que les autres personnes pouvant être concernées par cette recherche ont été honorés. Quelles que soient les données récoltées, j'ai veillé à ne pas nuire à la réputation de la personne ou de l'institution en déformant des propos ou en laissant mes propres opinions interférer dans ce travail. Avec l'accord de la directrice du travail de Bachelor, j'ai pris contact avec les institutions souhaitées et n'ai entamé des entretiens qu'avec les personnes consentantes et éclairées. Je me suis appliquée à travailler avec ces personnes de manière transparente. Le respect de la sphère privée des échantillons a été maintenu, seules les informations pertinentes et consenties ont été prises en compte. Les données recueillies n'ont eu pour fin que le présent exercice et ont été traduites de façons nuancées. Les partenaires de la recherche seront avertis des résultats de l'étude. En ayant pris connaissance du code éthique fourni par la HES, j'endosse la responsabilité personnelle de mener à bien ce travail.

Analyses

Préambule

En préambule, il est nécessaire de clarifier ce que les professionnel·le·s considèrent comme de la sanction avant de pouvoir analyser les réponses données. En effet, les professionnelles questionnées ne qualifient pas leurs actions comme étant des sanctions.

« ...Ce que je pose comme acte est suffisamment... est suffisant pour moi donc le fait que j'amène l'enfant à comprendre, je t'enlève du groupe, vous n'arrivez pas à jouer ensemble... bah vous n'arrivez pas à trouver un terrain d'entente dans ce jeu-là, j'enlève le jeu. Pourquoi j'enlève le jeu-là ? Est-ce que vous arrivez à me dire si vous arrivez à jouer autrement sans vous crier dessus, sans vous taper dessus ? Oui ou non, si c'est non bah pour l'instant j'enlève le jeu » (Entretien 3)

Toutefois, en me basant sur les éléments apportés par Prairat (2003), les actes tels que retirer un jeu, sortir l'enfant du groupe, amorcer une discussion avec lui dans le but de lui faire

comprendre son acte, sont des formes de sanctions dites éducatives. Lorsque l'enfant est retiré du groupe, l'action n'est pas perçue négativement. Pourtant, le fait de retirer l'enfant du groupe pourrait être apparenté à une punition bannissement, si l'on se réfère à la définition de Prairat (1997). Toutefois, les professionnelles ne la perçoivent pas comme telle car la discussion leur permet de penser cet acte dans un but éducatif. Grâce à la discussion, le retrait de l'enfant lui permet de se réinscrire dans le groupe ce qui répond à la dernière finalité de la sanction éducative, c'est-à-dire la fin sociale (Praitat, 2003). La professionnelle applique en réalité le principe de privation propre à la sanction éducative selon Prairat (2003).

Les professionnelles interrogées n'ont donc pas conscience que les actions qu'elles posent restent bel et bien des sanctions au sens où l'entend l'auteur.

Bien que certaines arrivent à différencier la sanction de la punition : « ... Enfin la sanction il faudrait faire une réparation si tu amènes l'enfant à réparer et la punition c'est juste un acte comme recopier », pour la majorité d'entre elles, il n'y a pas de réelle différence entre une sanction et une punition. Deux des professionnelles ont décrit la sanction comme suit : « C'est une punition ! » (Entretien 1) ou encore : « Alors je ne sais pas au niveau étymologique qu'elle est la différence entre punir et sanctionner c'est un peu la même chose je dirais. Mais pour moi non... pas de différences. » (Entretien 2)

D'ailleurs, de leur point de vue, la réparation et la discussion sont perçus comme des éléments à part entière de la sanction. On remarque une certaine ambiguïté car, pour certaines, bien que la sanction amène l'enfant à réparer son acte, celles-ci ne considèrent pas que cela est réellement de la sanction car il n'y a pas la notion de travail supplémentaire à effectuer :

« ... Par exemple ce que moi je fais, je ne sanctionne pas, j'amène l'enfant à discuter sur l'acte qu'il a posé. Euh et si l'autre enfant demande par exemple, moi je préfère qu'il me fasse un dessin, c'est ce qui sera pris parce que dans la discussion, ce que l'enfant a réparé par rapport à son acte, c'est ce qui va faire la sanction. » (Entretien 3)

Pourtant, comme l'a expliqué Nanchen (2002), la réparation constitue déjà une sanction en soi, un acte supplémentaire n'a pas besoin de s'y ajouter. De plus, si l'on reprend la vision de Maheu (2017) concernant la sanction éducative, celle-ci a pour but de faire réparer à l'enfant le dommage causé, mais également de réfléchir au sens des règles transgressées à travers la discussion. De plus la sanction positive réclame la parole, sans elle, l'action est perçue comme une simple sévérité et non un acte réfléchi. Comme expliqué plus haut, la cérémonie de langage préconisée par Ricoeur (cité par Prairat, 2004) est essentielle pour faire comprendre à l'enfant le lien entre la faute et la sanction et de la percevoir ainsi comme un acte éducatif.

« Donc moi dans la sanction quand j'utilise c'est d'au moins réparer son acte, aller dire pardon à l'enfant ou un autre enfant, par exemple on en a beaucoup qui tapent, insultent. Essayer de lui faire comprendre ce que ça veut dire le mot qu'il a utilisé est-ce qu'il aimerait que... il aimerait aussi qu'on le traite de la même manière ? Donc moi je suis aussi beaucoup dans la discussion ce qui entre dans ce que j'avais dans l'approche centrée solution c'est qu'elle rende un peu l'enfant conscient des actes qu'il pose. Et après l'enfant n'a pas forcément besoin de... de rester puni enfin... » (Entretien 3)

On constate donc que la notion des sanctions que les professionnelles se font ne correspond pas toujours à l'idée que les auteur·e·s en ont. À présent que cette clarification est faite, nous pouvons nous pencher sur l'analyse des hypothèses.

Hypothèse 1 : Les sanctions permettent l'apprentissage des normes à travers le respect des règles institutionnelles

Pour permettre de répondre à cette hypothèse, l'analyse va comporter sur trois aspects différents mais liés qui mettent en évidence le raisonnement des professionnelles. **La sanction et ses fonctions**

À travers les différents témoignages, on peut dire que l'ensemble des professionnelles perçoivent la sanction comme une possibilité d'apprentissage des normes, car elles y ont recours lorsque celles-ci ne sont pas respectées :

« Ben... on fait la remarque à l'enfant on regarde avec lui et puis au cas où à table il y a trop de bruit, trop de voilà on essaie de faire la remarque puis si ça ne va pas soit on le déplace, soit on peut le déplacer de salle... » (Entretien 2)

Toutefois, la sanction est également utilisée pour insérer ou du moins ne pas éloigner l'enfant des pairs et donc de la société :

« ... sanctionner des comportements qui ne sont pas corrects qui peuvent s'ils perdurent chez... chez un enfant bah, ils peuvent lui causer des problèmes hum à moyen ou long terme quoi. Tout ce qui est violence ou voilà des... une manière de parler qui ne va pas ou de... d'être en relation avec les autres donc voilà l'idée de sanctionner c'est pour... bah aider et soutenir un enfant pour qu'il trouve d'autres... d'autres manières de... d'exprimer certaines choses quoi. » (Entretien 2)

Ceci démontre que les professionnelles perçoivent la sanction comme une fonction socialisante au sens où l'entend Ricoeur (cité par Prairat, 2004) qui explique que la sanction permet la socialisation de l'enfant car elle corrige les comportements jugés inadaptés et le réinscrit dans la société.

Distinction entre les règles

Toutefois, les professionnelles n'accordent pas la même importance à l'ensemble des règles de l'institution :

« Oui moi je pense qu'il y a certaines règles qui sont indispensables après s'il y en a trop à mon avis elles servent à plus rien. Je pense qu'il y a les règles concernant la violence, la violence physique et verbale hum ouais, il y a des grandes règles qu'on ne peut pas transiger quoi le respect envers les autres enfants, le respect envers les adultes voilà. Il y a des choses qui peuvent être plus... qui sont moins importantes qu'on peut négocier voire, suivant les... Moi je pense que... qu'à partir d'un certain moment les enfants connaissent... ils connaissent ce qu'on attend d'eux après bah voilà ça n'empêche pas quelquefois de les transgresser quoi. » (Entretien 2)

Dans cet extrait, la professionnelle explique que certaines règles de société comme la violence verbale ou physique ne peuvent être ignorées et doivent donc être sanctionnées. Une première explication se trouve dans le fait que la violence est une atteinte à l'intégrité d'une personne.

Pourtant une des missions de la professionnelle est de garantir la sécurité de l'enfant dont elle s'occupe (Référentiel de compétences de l'éducation spécialisée, 2001). Les règles purement institutionnelles, comme ne pas courir au sein de l'institution, sont quant à elles moins importantes au niveau des valeurs à transmettre. Elles peuvent donc être simplement rappelées à l'oral ou même ignorée : « S'il y a des insultes, si... Après voilà oui par exemple courir ça arrive tous les jours... Oui voilà de temps en temps on fait la remarque, de temps en temps on laisse courir... mais oui » (Entretien 2)

Le fait de sanctionner l'enfant par rapport à une règle institutionnelle, comme le font les professionnelles, répond au critère de fin éthique visant, selon Prairat (2003) à rappeler la primauté de la loi. En effet, comme expliqué dans le cadre théorique, la sanction permet de maintenir le groupe en survie. Ainsi sanctionner l'enfant dans le cadre institutionnel lui permet l'apprentissage des normes à l'extérieur du cadre de l'établissement.

La compréhension chez l'enfant

Une autre dimension ressort des entretiens effectués. En effet, l'ensemble des professionnelles soulèvent la question de la compréhension de l'enfant face aux règles ou aux sanctions. Cette réflexion est légitime car comme nous l'a démontré Kohlberg (cité par Bouchard & Fréchette, 2011), la morale préconventionnelle ne permet pas encore à l'enfant de juger un acte plus mauvais qu'un autre. La morale conventionnelle non plus, mais l'application de la règle n'est plus orientée vers la peur de la sanction, mais vers les bonnes relations avec autrui. Pourtant selon Halmos (2008), bien que l'enfant ne soit pas encore en mesure de distinguer toutes les notions morales se rattachant à une règle, la sanction permet à l'enfant d'agir pour qu'il devienne responsable et non d'attendre qu'il le devienne par lui-même :

« ... Malgré tout à n'importe quel âge les enfants arrivent à comprendre, à pouvoir dire comment ils ressentent. Il y en a certains qui ont certains handicaps qui vont pouvoir dire bah je l'ai fait parce que l'autre m'a fait ceci. Après tu demandes est-ce que tu penses que la prochaine fois tu pourrais faire autrement avant de taper ? Oui, non ? Est-ce que tu aimerais que je t'accompagne quand je vois que tu es comme ça ? » (Entretien 3)

On peut donc voir que l'action de la professionnelle s'inscrit dans cette démarche. En sanctionnant l'enfant pour des actes que l'adulte juge grave, il attribue la responsabilité de son acte à l'enfant. Même si l'enfant est encore sous l'influence de la morale extérieure, la sanction va l'amener à questionner son acte la prochaine fois qu'il se trouvera dans une situation similaire : « Du coup les enfants avant de taper par exemple, ils vont venir me solliciter en disant, regarde il a pris mon crayon » (Entretien 3), c'est ainsi que s'inscrit le processus d'intériorisation des normes (Halmos, 2008). Dans ce deuxième exemple on constate que l'enfant a intériorisé la règle car il est capable de la reformuler et de l'expliquer de lui-même :

« Un truc tout bête hein on va pour l'école puis des fois le matin ben on est en train de parler avec le petit et tout qui est à côté de nous et tout et puis on entend les

enfants dire les 2H vous avez oublié d'aller côté route on protège les 1H. »
(Entretien 1)

Comme nous l'avons appris, les transgressions font partie de la vie de l'enfant et c'est ce que remarquent les professionnelles également : « ... après bah voilà ça n'empêche pas quelquefois de les transgresser quoi. Bah là voilà s'il y a un enfant qui frappe un autre, ça, on reprend automatiquement » (Entretien 2). Cette remarque est importante car elle montre une fois encore cet apprentissage qui doit être fait par l'enfant pour répondre aux normes sociales comme l'a expliqué Halmos (2008). Ainsi, les règles institutionnelles définissent les limites dont l'enfant a besoin pour se développer. Le fait de poser une sanction lorsque les règles ne sont pas respectées renforce ce sentiment d'être rassuré : « ... les enfants qui font n'importe quoi ils ne sont pas très sécurisés quoi il faut... il faut, ça les sécurise aussi de savoir qu'on leur dit stop quoi, que là ça va pas voilà... » cela contribue à l'exploration sereine de l'environnement comme l'a expliqué Bonneville-Baruchel (2014). Pour parvenir à renforcer ce sentiment de sécurité chez l'enfant, le style éducatif choisi par les professionnelles joue un rôle important. En effet, comme nous avons pu le constater, le style démocratique (Nanchen, 2002) permettrait de diminuer les comportements de transgressions de types agressifs.

Au terme de cette analyse, nous pouvons donc affirmer que les sanctions servent à l'apprentissage des normes qui, elles, permettent le respect des règles généralement appliquées par la société.

Hypothèse 2 : La sanction permet à l'enfant de se confronter aux frustrations

Les frustrations étant une réalité de la vie à laquelle tout un chacun est confronté, cette hypothèse permet de comprendre si les sanctions permettent aux enfants de s'y préparer.

Les réactions chez l'enfant

Les professionnelles sont bien conscientes que les sanctions ne sont pas toujours acceptées avec plaisir par l'enfant :

« Bah soit il comprend et puis euh il accepte, soit bah [longue hésitation] soit il prend la... la sanction mais il ne l'accepte pas quoi... Soit il est en désaccord avec la sanction soit il pense qu'il n'a pas fait ce qu'on lui reproche, ou qu'il n'a pas envie de se soumettre. » (Entretien 3)

Nous l'avons vu, la sanction a une fin sociale qui empêche l'enfant de se complaire dans une toute-puissance. Cette réalité l'amène à prendre conscience qu'il n'est pas seul et que ses désirs ne seront pas toujours satisfaits sur demande. Cette prise de conscience, nécessaire à la vie en société, confronte l'enfant à une frustration qu'il manifeste parfois par des comportements agressifs :

« Alors, l'enfant peut être extrêmement énervé, il y a la colère, vraiment la colère, c'est souvent la colère qui est en premier et quand l'enfant arrive au bout à taper ou à insulter mais c'est dans la colère et c'est en se calmant... le fait de l'arrêter dans son acte en disant va t'asseoir un petit moment, il redescend et après on peut commencer la discussion » (Entretien 3)

Néanmoins, bien que la sanction puisse provoquer ce type de réaction, la majorité des éducatrices expliquent que certains enfants ne montrent pas du tout de signes de colère lorsque la sanction tombe : « Mais les autres c'est bon en fait, ils acceptent, le fait de les extraire du groupe, même ils peuvent rester juste assis à l'écart et après se calmer et après ils peuvent retourner dans le jeu. » (Entretien 3)

Cette réaction peut avoir de nombreuses explications. Tout d'abord, les besoins de l'enfant d'être aimé (Nanchen, 2002) sont comblés. L'enfant comprend donc qu'il est accepté inconditionnellement et que ce sont ses actes que l'on désapprouve et non sa personne. D'ailleurs cette idée rejoint le principe d'objectivation (Prairat, 2003) promue par la sanction éducative qui sanctionne le passage à l'acte et non la personne en tant que telle. La deuxième piste de compréhension peut être rattachée au stade de développement dans lequel se trouve l'enfant. Comme expliqué dans le stade des opérations concrètes de Piaget (cité par Bouchard & Fréchette, 2011), vers l'âge de sept ans, l'enfant commence à comprendre que les règles sont applicables à tous, du moins si elles sont appliquées avec les différents principes expliqués plus haut. De ce fait, l'enfant ne ressent plus ce sentiment d'injustice.

Un nouvel élément qui n'a pas été abordé dans le cadre théorique a émergé lors des entretiens. En effet, deux des professionnelles expliquent que le sentiment de honte peut également être un sentiment auquel les enfants se confrontent lors d'une sanction :

« La petite qui a commencé à rougir, baisser la tête et marcher tout en bas c'est vrai que les autres ils ont fait les gros yeux donc... c'est vrai que j'ai vu tout le groupe faire des gros yeux partir en arrière la fille devenir toute rouge se crispier et partir toute petite, comme une petite souris partir et puis voilà, un peu gênée... Mal à l'aise, gênée... parce qu'il y avait le regard des autres de ses copines puis comme c'est une fille qui ne se fait jamais punir pour elle c'était... c'était quelque chose. » (Entretien 1)

Bien que nous ne connaissions pas tout le contexte de cette situation, une première piste de compréhension à cette réaction pourrait être la présence des enfants. Comme l'a expliqué Kant (cité par Prairat, 2003) la sanction infligée à un enfant n'est pas un outil de mise en garde visant à prévenir les autres membres du groupe.

Nous pouvons donc dire que la frustration est un élément recherché par l'adulte lorsqu'il utilise par exemple le principe de privation de la sanction éducative expliqué par Prairat (2003). Néanmoins, bien que le but soit de frustrer l'enfant en lui supprimant des droits ou avantages, l'humiliation n'est pas un but recherché ni par les professionnelles ni par les auteur·e·s.

Les réactions des professionnel·le·s

Ce sont justement, les réactions de l'enfant qui semblent être des facteurs poussant les professionnelles à éviter d'appliquer des sanctions :

« À l'UAPE, chaque éducatrice a en charge 12 enfants, alors tu apprends à... en fonction des personnalités, à anticiper les actes. Tu te dis, si je ne vais pas intervenir maintenant je vais finir par me fâcher avec, du coup ça va créer une tension. Donc

intervenir bien en amont pour que je ne sois pas obligée de sanctionner et du coup peut-être pas obligée d'amener l'enfant dans la frustration, parce que j'anticipe. C'est ce que j'essaie de faire, tout le temps anticiper les réactions pour que l'acte qui amènerait la sanction n'arrive pas. » (Entretien 3)

Cette volonté de ne pas sanctionner et d'éviter la frustration, peut s'expliquer comme l'a dit Dolto (citée par Halmos, 2008) par le fait que certaines personnes, ne se sentent pas à l'aise avec leur propre autorité. Pourtant, comme l'a mentionné Maheu (2017), l'éduquant-e qui souhaite éduquer sans sanctions pourrait se retrouver piégé-e lorsque la frontière du supportable a été franchie. C'est alors non pas une sanction, mais une punition qui risque d'être apportée à l'enfant. Les professionnelles contredisent ces avis, ce qui va être démontré grâce à l'analyse de la troisième hypothèse.

Finalement, la mission éducative de socialisation qui incombe aux professionnel-le-s du domaine peut être amenée par le biais de la sanction car celle-ci peut entraîner la frustration qui empêche l'enfant de se perdre dans une toute puissance. Toutefois, on remarque grâce aux extraits que pour différentes raisons, la sanction n'amène pas toujours ce sentiment de frustration. Cette hypothèse est donc partiellement confirmée, car bien que la sanction puisse entraîner un sentiment de frustration, ce n'est pas toujours le cas.

Hypothèse 3 : Les professionnel-le-s considèrent la sanction comme un acte éducatif conforme à leur valeur

Cette question est complexe car tout repose sur la définition que les professionnelles donnent à la sanction. Comme nous avons pu le voir en préambule, certaines des personnes interviewées ne qualifient pas leurs actes comme des sanctions alors que du point de vue des auteur-e-s il en est autrement.

Les stratégies éducatives

Il est important de montrer que les professionnelles distinguent deux éléments. D'abord il y a la discussion, qui se place en amont de la sanction : « Oui on a des règles, mais on ne sanctionne pas dans le sens où on va d'abord essayer de discuter, essayer de comprendre, lui faire comprendre et souvent ça passe » (Entretien 1). Elles mettent des stratégies en place pour éviter d'avoir à sanctionner un-e enfant :

« Et en fait euh on ne veut pas les sanctionner du coup ce qu'on fait c'est qu'on sonne le gong et quand c'est trop bruyant eux, ils savent qu'à la fin jusqu'à ce que le son euh descend pas et bah ils ne peuvent pas parler et puis dès que c'est fini ils commencent à chuchoter... Donc on ne les met pas en silence on ne les sanctionne pas mais c'est juste que c'est trop fort à un moment donner. » (Entretien 1)

Cette stratégie éducative semble être expliquée par le fait que l'ensemble des professionnelles considèrent la discussion et l'avertissement comme suffisant au respect des règles et perçoivent négativement le mot sanction : « Je déteste ce mot, moi je n'utilise pas donc euh pourquoi t'as été mis à l'écart et puis ils comprennent assez, ils savent très bien ils connaissent tous et... Moi je trouve que sanction c'est un mot assez fort mais ça c'est que pour moi. » (Entretien 1)

Toutefois, les avis divergent concernant leur rôle en matière de sanction. Une des professionnelles interrogée considère que l'application des sanctions n'est pas un rôle qu'elle doit tenir :

« c'est pas que j'ai peur de casser un lien parce que pas du tout mais on construit un lien très fort mais autrement j'ai l'impression qu'on... on n'est pas des enseignants parce que voilà ils sont à l'école ils ont d'autres règles on n'est pas leurs parents parce qu'à la maison et tout ça... donc il n'y a pas ce truc de sentiment où je le punis même plus, mais je vois en l'éducateur vraiment un rôle totalement différent et qui accompagne l'enfant dans les émotions dans ses bêtises un petit peu aussi et on n'est pas là comme je disais, à faire la police... » (Entretien 1)

Cette vision met en confrontation deux besoins fondamentaux de l'enfant : le besoin de limites (Halmos, 2008) et le besoin d'autonomie (Nanchen, 2002). L'éducatrice voit en son rôle d'accompagnante un support d'autonomie et d'expression à l'enfant, mais le cadre rigide devrait être, à son sens, fixé par d'autres instances telles que l'école et la famille.

Pourtant bien que le rôle des professionnelles garantisse le droit à l'autonomie (Référentiel de compétences de l'éducation spécialisée, 2001), leur posture éducative est tout aussi importante pour l'accompagnement. La posture éducative est donc définie différemment par les deux autres éducatrices : « Les sanctions elles doivent exister parce que de temps en temps, il faut de temps en temps dire stop quoi. C'est en tout cas dire stop avant que ça aille trop loin » (Entretien 2) Cette idée s'accorde avec Bouchereau (2016) qui comme vu plus haut, soutient que la posture éducative ne peut exister sans cadre.

Toutefois, bien que les explications divergent, la sanction amène les professionnelles à se questionner sur leurs actions car elles ont souvent peur de l'appliquer et que cela nuise à l'enfant :

« Alors je sais que moi je me remets tout le temps en question... mais je me remets beaucoup en question et c'est vrai que ça m'est arrivé par exemple de sanctionner un enfant et parce que peut-être il y avait beaucoup, beaucoup, beaucoup... puis des fois je me dis ah zut parce que peut-être est-ce que j'ai pas réagi un peu fort suite à plein de choses, mais après j'essaie toujours de pas réparer... mais vraiment avoir cette discussion je ne peux pas le laisser comme ça et qu'ils repartent après qu'ils comprennent pas... » (Entretien 1)

À travers ce témoignage qui décrit la pensée générale des éducatrices interviewées, il transparaît que la bienveillance envers les enfants est le fil conducteur qui guide leurs actions.

La sanction comme dernier recours

La sanction est donc une notion très floue. Bien que l'ensemble des éducatrices interrogées affirment ne pas aimer employer ce mot, toutes s'accordent à dire que la sanction est inévitable et avouent l'utiliser comme dernier recours : « ... je sanctionne seulement si hum c'est la dernière solution c'est vraiment quelque chose que j'évite... » (Entretien 1)

La sanction est donc perçue comme un outil qui arrive lorsque tout le reste a été un échec.

Certaines trouvent que la sanction nuit à la relation et ne fait qu'alimenter la violence :

« Ouais moi ce n'est pas mon... mon... ce n'est pas mon truc les sanctions quoi personnellement... voilà j'ai toujours peur de rentrer en escalade dans les sanctions qu'on stigmatise certains comportements, qu'on... voilà de temps en temps bien sûr qu'il faut dire stop quoi, mais je pense qu'on peut mieux travailler en essayant de valoriser les bons comportements, de regarder ce qui va bien, d'aider les enfants de faire en sorte qu'ils passent des moments agréables quand ils sont ici que de... de penser aux sanctions et ce qui voilà... c'est plutôt ce regard sur eux, sur les jeunes quoi. » (Entretien 2)

Pourtant, comme nous l'a expliqué Maheu (2017), la sanction permet justement d'éviter l'escalade de la violence, si celle-ci n'est pas vécue comme un caprice de l'adulte. La peur de stigmatiser un comportement peut être une réelle crainte, car il est vrai que Prairat (2003) préconise de sanctionner l'acte et non la personne. Néanmoins, si c'est toujours le même acte qui est sanctionné cela pourrait engendrer une stigmatisation du comportement.

Congruence des valeurs

La congruence des valeurs se joue à plusieurs niveaux dans l'application des sanctions :

« Alors ce qu'il faut savoir c'est qu'ici comme on est une jeune équipe les règles... faut s'adapter parce qu'aux règles de 1908 c'est plus la même chose donc nous ce qu'on fait c'est qu'on discute... on essaie de comprendre et puis en groupe on décide... mais ça m'est arrivé quand je travaillais avec les plus grands, j'avais pas du tout envie dans mes valeurs moi ça me dérangeait pas plus que ça ce qu'il venait de faire mais comme c'était une des règles à l'époque en 2012... ici ben c'était comme ça et c'est tout... » (Entretien 1)

À travers ce témoignage, on constate que l'employée n'est pas toujours en accord avec l'idéologie institutionnelle. Pourtant, comme nous l'avons lu dans le cadre théorique, la congruence entre l'employé·e et l'institution est nécessaire pour préserver l'état mental des professionnel·le·s. Heureusement, lorsque les valeurs de la professionnelle ne sont pas en accord avec celles véhiculées par l'institution, on voit qu'elle a appliqué son devoir c'est-à-dire : « 6.1 Avoir la capacité d'interroger son institution sur les « valeurs porteuses » qui vont servir de cadre de référence à l'exercice du métier » (Référentiel de compétences de l'éducation spécialisée, 2001). Puis on constate que certaines ne sont pas en accord avec la méthode des paires et recourent à la sanction pour se conformer au groupe :

« ... je sens on n'a pas tous la même tolérance des fois au bruit où voilà alors je sens que des fois il faut qu'on intervienne pour ramener un peu le calme. Donc je pense qu'on est dans une équipe, ce qui est normal, on n'a pas tous les... le même seuil de sensibilité à certaines choses... Mais peut-être que ce n'est pas dans ma nature de... donc quelquefois je dois un peu me forcer voilà. Je laisse peut-être plus aller les choses que certains autres » (Entretien 2)

Cet exemple souligne parfaitement l'idée de Dolto (citée par Halmos, 2008), selon laquelle, il est important que tout·e·s les professionnel·le·s trouvent un système éducatif qu'ils puissent

s'approprier pour éviter l'inconfort de sanctionner lorsque nous-même ne le jugeons pas nécessaire.

Le troisième niveau est celui des valeurs personnelles. Les professionnelles ont toutes soutenu ne pas aimer le mot sanction et ne pas y recourir régulièrement. Toutefois, lorsque cela est inévitable, les éducatrices perçoivent des avantages à la sanction qui leur permettent d'être congruentes avec la bienveillance qu'elles souhaitent à l'enfant. Il semble que cela leur permet de se rassurer dans leur rôle éducatif :

« ... donc voilà l'idée de sanctionner c'est pour... bah aider et soutenir un enfant pour qu'il trouve d'autres... d'autres manières de... d'exprimer certaines choses quoi... c'est dans l'idée de valoriser hum des comportements de sécuriser aussi les enfants, les enfants qui font n'importe quoi ils ne sont pas très sécurisés quoi il faut... il faut, ça les sécurise aussi de savoir de savoir qu'on leur dit stop quoi, que là ça ne va pas voilà et aussi... » (Entretien 2)

Cette réflexion met en évidence le fait que la sanction est nécessaire aux besoins fondamentaux de l'enfant, mais aussi le fait que c'est le rôle des professionnel·le·s de faire en sorte que ces besoins soient comblés.

Au terme de cette analyse, l'hypothèse est donc partiellement confirmée. En effet, les professionnelles semblent ne pas toujours être en accord avec leurs valeurs personnelles mais, lorsque la situation l'exige, elles perçoivent des avantages de la sanction qui corrobore leur vision éducative personnelle.

Terme de l'analyse

La question de recherche qui a motivé ce travail était : Comment les professionnel·le·s des institutions éducatives de jour perçoivent la sanction en termes d'éducation et de professionnalité ? Au terme de cette analyse, il ressort que les professionnel·le·s travaillant dans les institutions éducatives de jour perçoivent généralement la sanction comme inévitable dans certains cas au niveau éducatif, mais qu'ils et elles ne la considèrent pas comme un acte éducatif de premier choix. Concernant la professionnalité, la sanction pourrait être abordée autrement, car elle n'est pas appréciée des professionnel·le·s qui semblent la percevoir comme un échec aux autres méthodes éducatives.

Pistes d'action

Grâce aux entretiens réalisés, différentes pistes d'actions ont émergé pouvant contribuer à améliorer la compréhension et l'application des sanctions aux seins des institutions éducatives de jours, du point de vue des professionnel·le·s, des enfants et des parents.

Professionnel·le·s

Comme nous l'avons constaté dans les données recueillies, la définition de la sanction des professionnel·le·s n'est pas toujours en accord avec celle pensée par les auteur·e·s. De ce fait, je pense qu'une journée consacrée à la thématique au sein des institutions permettrait la mise en commun du point de vue de chacun sur la question. Les institutions offrent de nombreux moments, tels que les colloques ou les supervisions consacrés à la collaboration en équipe. Je

pense que la thématique des sanctions pourrait être discutée lors de ces moments de groupes. Pour parvenir à unifier les actions, chaque professionnel·le·s devrait apporter sa propre définition de la sanction ainsi que les actes qui s'y rattachent. Une première heure permettrait ainsi que chacun puisse s'exprimer sur le sujet. Dans un deuxième temps, il serait intéressant de comparer les éléments apportés par les professionnel·le·s du domaine, avec les éléments théoriques littéraires. Le but de cette manœuvre étant de permettre à l'institution et aux individus qui la représente de créer ensemble une définition qui leur convient et de définir les actes à poser. Ce travail pourrait ensuite être répertorié par écrit dans un document à part ou intégré au projet pédagogique de l'institution. Je pense que ce projet est réalisable en termes de budget, de temps et d'investissement de la part des professionnel·le·s.

Ce projet présente de nombreux avantages. Tout d'abord, les éducateurs et éducatrices travaillant au sein de l'institution et ayant participé au projet se sentent inclus et peuvent s'identifier au fonctionnement éducatif de l'établissement. Pour les futur·e·s collaborateurs et collaboratrices de l'institution, les actes éducatifs sont définis de manières explicites. Cela leur permet d'identifier si l'institution correspond à leurs valeurs personnelles. Cette démarche atténue également l'application de sanctions « sous contraintes » comme nous avons pu le constater lors des entretiens. Ce projet répond ainsi au désir d'Halmos (2008) qui souhaite que chaque éduquant·e· s'approprie le système de sanctions. **Enfants**

Les enfants sont directement concernés par l'application des sanctions. Pour être au plus juste de ce qui est nécessaire à leur développement, je pense que chaque institution devrait avoir une bibliothèque contenant des livres sur le sujet à disposition des professionnel·le·s et des parents.

Pour son bon fonctionnement, une fiche d'emprunt pourrait être collée sur la bibliothèque. Ainsi lorsqu'un document manque, l'institution peut retracer l'historique d'emprunt et savoir quel individu est en sa possession. Pour les professionnel·le·s, il serait important qu'au moins un livre ou un article soit lu avant de commencer l'accompagnement.

De plus, comme nous l'avons appris dans le cadre théorique, il est important pour l'enfant de connaître ses droits et devoirs. Bien que cela soit déjà le cas dans certaines institutions, il serait bénéfique de noter certaines règles de l'établissement à hauteur des enfants et sous une formulation positive comme : je mange avec mes services. Ainsi, l'enfant comprend qu'il est sanctionné par rapport au non-respect de la règle et non par rapport à sa personne, ce qui coïncide au principe d'objectivation expliqué par Prairat (2003).

Collaboration

Comme nous avons pu l'apprendre dans ce travail, les méthodes éducatives sont propres à chaque individu. Les enfants inscrits dans des unités d'accueil pour écoliers sont donc confrontés à différents modèles éducatifs au sein de l'institution, mais également à la maison. La première piste d'intervention proposée visait à unifier les actions pour l'ensemble des professionnel·le·s de l'établissement. Désormais c'est la visibilité du travail des éducateurs et éducatrices qui est mis en avant. Pour ce faire, un goûter au sein de l'institution permettrait d'aborder la thématique. En effet, dans toutes les institutions dans lesquelles j'ai travaillé, un goûter de bienvenu permettait aux parents et professionnel·le·s de faire connaissance, d'échanger et de prendre connaissance des règles institutionnelles. Les sanctions pourraient être

abordées à ce moment-là, sous forme de présentation orale d'un ou une employé·e. Une petite brochure avec les principaux points de la réunion pourrait être donnée en fin de goûter. Celle-ci permettant ainsi une lecture plus approfondie des méthodes utilisées, ainsi qu'un accès à la littérature présente dans la bibliothèque institutionnelle pour les parents qui le souhaite.

Ces différentes pistes d'action appliquées séparément ou combinées, présentent l'avantage d'une meilleure compréhension de la thématique de la part des professionnel·le·s. Mais également un respect du développement de l'enfant, une collaboration coordonnée et transparente entre l'institution et le domicile de l'enfant, ainsi qu'une meilleure visibilité pour la concordance des valeurs personnelles et professionnelles.

Partie conclusive

Limite de la recherche

Selon moi, les risques de cette recherche sont multiples, car du point de vue de la société, elle remet en cause un système d'éducation utilisé depuis de nombreuses années. En effet, l'éducation est un sujet sensible qui touche aux valeurs personnelles de chacun·e. Le manque de sincérité par peur du jugement lors des entretiens peut être une variable pouvant fausser les analyses effectuées. D'un point de vue professionnel, les sanctions sont au cœur du débat et mettent en lumière les différentes pédagogies institutionnelles que l'on peut retrouver en Suisse de nos jours. En dépit de mes efforts pour rester la plus objective possible tout au long de ce travail, mes expériences précédentes dans différentes structures éducatives ont sans doute pu m'amener parfois à manquer de recul sur les éléments.

Ce travail visait à avoir une idée de la perception des professionnel·le·s concernant la sanction. Bien que la quantité ne soit pas le but visé, l'échantillon étant composé uniquement de trois personnes, ne permet pas de se faire une idée générale de la question pour l'ensemble des travailleurs sociaux et des travailleuses sociales. Cela constitue donc un bref aperçu de leur vision et bien que l'on remarque une certaine tendance, cela n'est peut-être pas l'avis général. Enfin, la méthode de l'entretien semi-dirigé ne permet pas de confirmer que le discours donné est en congruence avec les actes posés. Pour ce faire, une observation non participative pourrait venir appuyer ou pas les propos donnés. Le fait de m'intéresser à ce type de structure m'a en quelque sorte bloquée dans une vision très micro de la question. Peut-être que pour un travail plus conséquent et pour avoir des avis variés, le public cible pourrait être plus large, permettant ainsi de comparer les différentes visions selon l'âge et le contexte de la population. Pour tous ces points, cette recherche ne peut être considérée comme représentative de la pensée de l'ensemble des travailleurs sociaux et des travailleuses sociales. Toutefois, elle donne un aperçu d'une pensée que l'on pourrait retrouver à grande échelle. Je pense donc que malgré les risques, ce travail permet tout de même de se questionner sur la place et le sens que les professionnel·le·s donnent aux sanctions dans leur quotidien.

Bilan

Mes objectifs pour ce travail étaient les suivants :

- Comprendre les enjeux des sanctions et leurs impacts sur les enfants

- Étayer mes connaissances sur le développement de l'enfant et ses besoins
- Parvenir à garder une posture de recherche sans jugement subjectif
- Développer la compétence 11 du plan d'étude cadre (HES-SO, 2006) qui consiste à participer à une démarche de recherche
- Comprendre comment les professionnel·le·s pensent les sanctions au sein des institutions éducatives

Je pense avoir réussi à atteindre mes objectifs, car les nombreuses recherches effectuées dans la partie théorique m'ont permis de comprendre les enjeux des sanctions du point de vue du développement de l'enfant. Mais en les comparant avec les points de vue des professionnel·le·s, j'ai également pris conscience de la divergence d'opinions entre théorie et terrain. Mes connaissances sur les enfants et spécifiquement ceux entre six et douze ans ont pu être approfondies. D'ailleurs, les cours suivis lors du module d'approfondissement sur l'enfant et son environnement m'ont également permis d'atteindre cet objectif. Garder une posture de recherche a été selon moi, l'objectif le plus laborieux à atteindre. En effet, mes préjugés, mes expériences professionnelles et mes valeurs personnelles, ont régulièrement interférés dans mon jugement. Néanmoins je pense que j'ai su me corriger avec l'aide de ma directrice de travail de Bachelor pour rendre ce travail le plus objectif possible. Ce mémoire est un excellent exercice pour s'initier au travail de recherche.

En effet, les étapes à suivre permettent d'acquérir une méthodologie bénéfique dans le travail social. Malgré le fait que je pense avoir atteint mes objectifs de départ, j'ai tout de même été confrontée à certaines difficultés. Dans un souci d'uniformité, j'ai souhaité interroger des professionnel·le·s disposant d'un Bachelor en éducation sociale. Cette tâche s'est avérée plus difficile que prévu, car je me suis rendu compte qu'il n'y a que très peu de professionnel·le·s ayant ce diplôme au sein de ces institutions. De plus, la situation sanitaire a rendu la tâche d'autant plus difficile, comme par exemple avec certaines personnes en quarantaine. Il m'est arrivé de devoir faire un entretien avec une personne qui devait également surveiller les enfants car le personnel manquait.

Bien que j'aie eu tous les éléments nécessaires et suffisants à l'aboutissement de mon travail, je pense que ces paramètres ont été des obstacles dans la réalisation de mon travail. Si c'était à refaire, je pense que je contacterai des professionnel·le·s au degré différents, pour avoir un plus grand échantillon.

Conclusion

Tout au long de ce travail de recherche, j'ai cherché à savoir comment les professionnel·le·s des institutions éducatives de jour perçoivent la sanction en termes d'éducation et de professionnalité. Les différentes théories combinées aux analyses des entretiens menés dans le cadre de la recherche m'ont permis de comprendre que les professionnel·le·s estiment la discussion et la répétition des règles de l'institution comme suffisantes au respect du cadre. La sanction est donc perçue comme un échec de ces deux méthodes. En tant que future travailleuse sociale, ce travail m'a permis de me surprendre moi-même car j'ai remarqué que les réponses finales à mes hypothèses n'étaient pas ce à quoi je m'attendais en commençant ce travail. Bien que j'en avais déjà conscience, ce travail a montré l'importance de prendre en compte tant

l'aspect théorique que l'aspect pratique. Dans mes futures collaborations en équipe, je mettrai l'accent sur le partage des opinions et des pratiques, car cette notion d'individualisation des pratiques est beaucoup ressortie lors des entretiens. Réaliser un travail de recherche permet de donner la parole aux gens, de développer sa propre professionnalité et d'analyser les situations le plus objectivement possible en laissant de côté ses représentations personnelles.

Cette recherche a soulevé différents questionnements, notamment le fait de comprendre si l'éducation personnelle reçue par les professionnel-le-s impacte leur manière de penser et d'appliquer les sanctions. De nombreuses fois lors des entretiens, la sanction ne s'est pas avérée nécessaire pour les éducateurs et les éducatrices, car les enfants qu'ils accompagnent ont pour la plupart une prise en charge parentale et des comportements tolérés par la société. Pour élargir les recherches sur les sanctions, il serait intéressant d'analyser les réflexions des professionnel-le-s travaillant dans des institutions éducatives de type internat. En effet, l'éducation des enfants étant réalisés en majorité par les éducateurs et éducatrices du foyer, la place des sanctions pourrait jouer un rôle différent. Pour terminer, je pense que le point de vue des enfants et des jeunes sur la question des sanctions serait intéressant, pour comprendre leur ressenti sur la question.

Bibliographie

Bachelor, G. r. (2008). *Code d'éthique de la recherche*.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>

Bardou, É., Oubrayrie-Roussel, N. & Lescarret, O. (2012). Engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire de collégiens. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(2), 121-141. <https://doi.org/10.3917/rief.032.0121>

Bonneville-Baruchel, E. (2014). Besoins fondamentaux et angoisses chez les tout-petits et les plus grands : l'importance de la stabilité et de la continuité relationnelle. *Le Carnet PSY*, 5(5), 31-34. <https://doi.org/10.3917/lcp.181.0031>

Bonoli, G., & Vuille, S. (2013). *L'accueil de jour des enfants dans le Canton de Vaud*. idheap. <https://faje-vd.ch/wp-content/uploads/2017/08/Rapport-FAJE-version-finale-29aou%CC%82t-2013.pdf>

Bouchard, C., & Fréchette, N. (2011). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*. PUQ.

Bouchereau, X. (2016). *La posture éducative: Une pratique de soi*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.bouc.2016.01>

CCS. (1996). Code civil suisse. *article 14*. chancellerie fédérale.

Code de déontologie. (2010). *code de déontologie du travail social en Suisse, un argumentaire pour la pratique des professionnel-le-s*. Avenir social. https://www.grea.ch/sites/default/files/Do_Berufskodex_Web_F_gesch-1.pdf

Coenen, R. (2006). *Éduquer sans punir: Une anthropologie de l'adolescence à risques*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.coene.2006.01>

- Datta, T., Fonseca, C., Hamaoui, S., Lajoie, D., & Boudrias, J. (2014). *L'effet modérateur de la congruence des valeurs entre les employés et l'organisation sur le lien entre le leadership laissez-faire et la détresse psychologique*. Université de Montréal. https://jiriri.ca/wp-content/uploads/2018/01/V7_A3.pdf
- Defrance, M. (2014). Les sanctions éducatives, une clinique du quotidien... [1]: Troisième partie : Sanctions, vous avez dit sanctions ?. *Empan*, 2(2), 149-154. <https://doi.org/10.3917/empa.094.0149>
- Falk, J. & Rasse, M. (2016). L'autonomie, ce n'est pas laisser faire ? [1]. *Spirale*, 4(4), 247-249. <https://doi.org/10.3917/spi.080.0247>
- Florent, J. (2017). *Larousse Maxipoche*. L.Dictionnaire.
- Fondation de l'enfance et de la jeunesse . (s.d.). *La fondation*. Fondation de l'enfance et de la jeunesse: <https://fondation-fej.ch/fondation-de-lenfance-et-de-la-jeunesse/>
- Halmos, C. (2008). *L'autorité expliquée aux parents*. érès. <https://doi.org/10.3917/ep.041.0159>
- HES_SO. (2006). *Plan d'études cadre Bachelor 2006 Filière de formation en travail social de la Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale*. <https://www.hevs.ch/media/document/2/pec-ba-ts.pdf>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 3(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jallay, E. (2016). Freud, Wallon Piaget Heurs et malheurs de la clinique infantile. *Journal français de psychiatrie*, 73-78. <https://doi.org/10.3917/jfp.044.0073>
- Maheu, E. (2017). *Sanctionner sans punir : dire les règles pour vivre ensemble*. Chronique sociale.
- Mali de Kerchove, B. (2012). *Accueil parascolaire et mise en oeuvre de l'école à journée continue (63a Cst-VD) : état des lieux, pistes et perspectives*. DEJCS. <https://www.lausanne.ch/.binaryData/website/path/lausanne/officiel/administration/enfancejeunesse-et-quartiers/service-des-ecoles/publications/mise-en-oeuvre-journeecontinue/contentAutogenerated/autogeneratedContainer/col1/00/linkList/0/websitedownload/>
- [Maman qui parle à son enfant]. (s. d.). Magic maman. https://cache.magicmaman.com/data/photo/w1000_ci/1ec/maman-qui-gronde.jpg
- Marpeau, J. (2012). Le processus éducatif. Dans : Éliane Bouyssi re-Catusse  d., *Adolescents difficiles : penser et construire des partenariats* (pp. 23-33).  r s. <https://doi.org/10.3917/eres.rayna.2012.01.0023>
- Martineau, S. & Buysse, A. (2016). Rousseau et l'éducation : apports et tensions. *Phronesis*, 2(2), 14-22. <https://doi.org/>
- Martinez, A. (2004).  ducation, sanction et punition chez les familles d'accueil. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 3(3), 81-86. <https://doi.org/10.3917/lett.057.0081>

- Morand, C.-A. (1990). *La sanction*. archive ouverte UNIGE. <https://archiveouverte.unige.ch/unige:4959/ATTACHMENT01>
- Nanchen, M. (2002). *Ce qui fait grandir l'enfant. Affectif et normatif les deux axes de l'éducation*. L'air de famille.
- Nation unies des droits de l'Homme. (1990). *Convention relative aux droits de l'enfant*. https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC.C.ITA.34_fr.pdf
- Ogien, R. (1990). Sanction diffuse, sarcasmes, rires, mépris. *Revue française de sociologie*, 59-607. https://www.jstor.org/stable/3322405?casa_token=duGf31RIYM4AAAAA%3A9RJRI tqQ2oj8_iXo1ibYIyZ2SbDQTwfOE08MP21robph5o2Q0gAnddgoS0YZM9wa_qwgJ LsFb1JDbFeFkgWqCdz_PW2NeMWdiOOvdrhWkXTdcnwKCsq&seq=3#metadata_info_tab_contents
- Pellissier, J. (2006). Réflexions sur les philosophies de soins. *Gérontologie et société*, 3(3), 37-54. <https://doi.org/10.3917/gs.118.0037>
- Prairat, E. (1997). *La sanction : petite médiation à l'usage des éducateurs*. L'Harmattan
- Prairat, E. (2003). *La sanction en éducation*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.prair.2011.01>
- Prairat, E. (2004). Réflexions sur la sanction dans le champ de l'éducation. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 3(3), 31-44. <https://doi.org/10.3917/lett.057.0031>
- Quentel, J.-C. (2014). L'autonomie de l'enfant en question. *Recherches en éducation*, 1-10. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01973420/>
- Référentiel de compétences de l'éducation spécialisée*. (2001). HES. http://www.hevs.ch/media/hes_so/document/0/es.pdf

Annexe

Grille d'entretien

Questions introductives :

- 1) Comment vous appelez-vous ?
- 2) Depuis combien de temps travaillez-vous dans l'entreprise ? 3) Quel âge avez-vous ?
- 4) Quel est votre rôle au sein de l'institution ?
- 5) Quelle formation avez-vous
- 6) Comment cela se passe ici, quelle méthode d'intervention avez-vous (en lien avec les sanctions, l'éducation), est-ce qu'il y a une charte présentée aux enfants, est-ce qu'elles sont affichées ?
- 7) Les sanctions sont-elles discutées au sein de l'institution ?

Hypothèses	Questions générales	Questions de relances
Les sanctions permettent l'apprentissage des normes à travers le respect des règles institutionnelles	Pour vous qu'est-ce que ça fait à l'enfant quand vous le sanctionner ?	<ul style="list-style-type: none"> – Donnez-moi un exemple de règles à suivre ? — Comment réagissez-vous lorsqu'elles ne sont pas respectées ? – Comment réagissez-vous lorsque cela se reproduit ? - (Si pas de règles) Donc c'est possible une vie commune sans règles ? - (Si règles) pensez-vous qu'elles sont donc indispensables ? – Par exemple est-ce qu'il explique à d'autres enfants ?
La sanction permet à l'enfant de se confronter aux frustrations	Que constatez-vous lorsque vous sanctionnez ?	<ul style="list-style-type: none"> - Répondez défavorablement à sa demande ? – Pouvez-vous nommer les réactions ? - Les réactions sont-elles toujours les mêmes ? – Comment l'enfant réagit lorsque vous
Les professionnel-le-s considèrent la sanction comme un acte éducatif conforme à leur valeur	Si vous deviez nommer les émotions qui surviennent lorsque vous sanctionnez, quelles seraient elles ? (Colère, rassuré, frustré, fatigué)	<ul style="list-style-type: none"> – Comment voyez-vous la sanction – Quelles seraient alors les valeurs personnelles mises en jeu dans la sanction (respect) – Mais alors finalement qu'e pensez-vous de la sanction ? – Cela vous arrive-t-il de sanctionner alors que vous ne le feriez pas mais l'équipe éducative a décidé ainsi