

LA VIOLENCE DES PERSONNES ATTEINTES DE DÉFICIENCES INTELLECTUELLES SUR LES ÉDUCATEURS ET ÉDUCATRICES SOCIALES.

COMMENT LES ÉQUIPES ÉDUCATIVES FONT-ELLES FACE À CETTE
VIOLENCE ?



Réalisé par : FREIHOLZ Fanny

Promotion : BAC ES 18 TP

Sous la direction de : PICHONNAZ David

Sion, Février 2021

Résumé

Les éducateurs et les éducatrices sociales sont confrontées à diverses difficultés liées à leur travail et aux attentes des institutions. Les personnes atteintes de déficience intellectuelle peuvent présenter des troubles du comportement plus ou moins importants. Ces comportements défis mettent à mal l'accompagnement et questionnent beaucoup les professionnel-le-s du travail social. La manifestation de la violence physique et verbale engendre des séquelles psychologiques. Ces dernières s'incarnent dans les ressentis des travailleurs et travailleuses sociales.

Le sujet de cette recherche aborde la violence des bénéficiaires. J'ai choisi d'aborder ce thème à la suite de nombreux questionnements sur les ressentis et la manière de réagir de certain-e-s de mes collègues de travail face à cette violence. Les quatre éducatrices de la Cité du Genévrier interrogées ont présenté leur vision du travail d'éducateur et d'éducatrice en se focalisant principalement sur les situations de violence complexes qu'elles vivent fréquemment sur leur lieu de travail.

La recherche, axée principalement sur les professionnel-le-s et les manifestations de violence des personnes atteintes d'une déficience intellectuelle, met en évidence non seulement l'importance de l'expression du ressenti des professionnel-le-s, la difficulté à dénoncer ces actes, mais également la banalisation de la violence qui semble parfois être « excusée » par le handicap du bénéficiaire. La plupart des professionnel-le-s trouvent des techniques afin de jongler entre bienveillance, sécurité et prise en charge adaptée de la personne en difficulté. De plus, les éducatrices interrogées expriment un manque de reconnaissance de leur supérieur-e-s hiérarchiques. En effet, ces derniers et dernières semblent peu présent-e-s sur le terrain et, malheureusement, très déconnecté-e-s de la réalité du travail. Ce manque de soutien désécurise les professionnel-le-s et, de ce fait, ne les soutient pas dans les difficultés du quotidien.

Mots-clefs

Déficience intellectuelle – Troubles du comportement – Accompagnement
Violence – Outils

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'élaboration de mon travail de Bachelor. Je souhaite remercier tout particulièrement les personnes suivantes :

- ❖ Monsieur David Pichonnaz, mon directeur TB, pour son soutien, sa présence lors des moments de doute ou de difficulté, ainsi que son accompagnement tout au long de ma recherche.
- ❖ Les quatre éducatrices sociales qui ont participé aux entretiens et se sont livrées lors de mon enquête de terrain.
- ❖ Les deux personnes qui ont accepté de relire mon travail.
- ❖ L'institution de la Cité du Genévrier, pour m'avoir autorisé à utiliser leurs documents et avoir également montré de l'intérêt pour mon travail.
- ❖ Mes proches, pour leur soutien et leur présence durant l'ensemble de ma formation.
- ❖ Et toutes les personnes qui ont porté de l'intérêt à mon travail de recherche.

La situation sanitaire de la COVID-19 m'a particulièrement mise en difficulté lors de l'élaboration de mon travail. Jongler entre mon travail d'éducatrice dans l'institution et mon travail de recherche à rendre dans les temps a parfois été difficile à gérer. J'exprime ma plus sincère gratitude aux personnes qui se sont montrées compréhensives et présentes durant ces moments complexes.

Avertissement

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

Je certifie avoir personnellement écrit le présent 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, qu'il s'agisse de citations ou de paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé sous 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 correspond aux normes en vigueur.

J'ai choisi d'utiliser le langage épïcène dans l'ensemble de mon travail de recherche. L'utilisation de ce langage permet de rédiger un texte « neutre » en matière de genre.

Table des matières

1. Introduction	6
1.1 Mes motivations.....	6
1.2 Lien avec le travail social.....	7
2. Cadre conceptuel.....	7
2.1 L'éducateur et l'éducatrice sociales	7
2.1.1 Rôle des professionnel-le-s.....	7
2.1.2 Valeurs	8
2.1.3 Éthique.....	9
2.1.4 Code de déontologie	9
2.1.5 La relation éducative et l'émotionnel.....	10
2.2 Déficience intellectuelle	11
2.2.1 Définition	11
2.2.2 Comportements défis	12
2.3 Violence	14
2.3.2 Violence physique.....	14
2.3.3 Violence verbale	15
2.3.5 Les origines de la violence	15
2.3.6 Les conséquences psychologiques de la violence	17
2.4 Violence et Travail social.....	17
2.4.1 La violence dans l'accompagnement.....	18
2.4.2 Gérer les situations de violence en institution	19
2.4.3 Les ressources des accompagnant-e-s.....	21
2.4.4 Les formations	22
2.4.5 La commission bientraitance / maltraitance	24
3. Problématique	25
3.1 Question de recherche	25
3.2 Objectifs de la recherche.....	25
3.2.1 Objectifs théoriques	25
3.2.2 Objectifs professionnels	25
3.2.3 Objectifs personnels	25
3.3 Hypothèses.....	25
4. Démarches méthodologiques	26
4.1 Terrain envisagé.....	26
4.2 Echantillon de recherche	26
4.3 Techniques de récolte de données	27
4.3.1 Approche qualitative	27
4.3.2 Entretien semi-directif	27
4.3.3 Risques spécifiques à la recherche	27
5. Analyse des données	28
5.1 Principe d'analyse	28
5.2 L'éducateur et l'éducatrice sociales.....	28
5.2.1 Les qualités d'un-e professionnel-le.....	29
5.2.2 Les tâches	29
5.2.3 Les difficultés.....	29

5.3	La violence	30
5.3.1	Les situations complexes au sein de l'institution	30
5.3.2	Les raisons de la violence des personnes atteintes d'une déficience intellectuelle	31
5.4	Les situations de violence ressenties par les éducateurs et les éducatrices sociales	31
5.4.1	Les violences vécues.....	31
5.4.2	Les réactions.....	32
5.4.3	Les ressentis	32
5.4.4	Les démarches effectuées	33
5.5	Les besoins des éducateurs et des éducatrices face à ces violences	33
5.5.1	Les outils et les personnes ressources	33
5.5.2	Les changements à effectuer	34
	Synthèse des résultats.....	35
5.6	Vérification des hypothèses.....	35
5.7	Réponse à la question de recherche.....	37
6.	Conclusion.....	38
6.1	Evaluation des objectifs professionnels et de recherche	38
6.2	Evaluation des objectifs personnels	39
6.3	Les limites de la recherche.....	40
6.4	Les pistes d'amélioration	40
6.5	Les nouveaux questionnements.....	42
6.6	Bilan personnel	42
7.	Sources.....	44
7.1	Ouvrages.....	44
7.2	Articles	44
7.3	Support de cours	46
7.4	Sites Internet	46
8.	Annexes	47
8.1	Figures	47
8.2	Grille d'entretien.....	47

1. Introduction

La violence est un thème fréquemment abordé par les médias. Terrorisme, guerre, rixe, racisme et crime sont autant de notions dont on entend parler chaque jour. Certains métiers sont d'ailleurs connus pour être fréquemment confrontés à des comportements ou des actes agressifs, comme la fonction de policier et policière par exemple. En revanche, peu de personnes associent le terme « violence » à l'exercice du travail social.

Pourtant, un grand nombre d'éducateurs et d'éducatrices sociales « ont été ou sont confrontés à des actes de violence, physique ou psychologique, des personnes accompagnées » (Danancier J. 2000, p.21). Pour certain-e-s, cela se produit au quotidien et, pour d'autres, de manière irrégulière. Ces expériences professionnelles peuvent être vécues de différentes façons. De ce fait, les professionnel-le-s doivent s'accorder un instant afin d'adopter une posture réflexive sur leur propre ressenti car « la violence extérieure constitue toujours et pour chacun l'opportunité d'une confrontation à sa propre violence, à sa propre peur, et aux mécanismes qui les maintiennent dans un sommeil plus ou moins latent » (Danancier J. p.21).

Il est possible d'aborder cette problématique de trois manières différentes : la violence des travailleurs et travailleuses sociales, la violence des bénéficiaires ou la violence de l'institution. J'ai choisi d'aborder le thème de la violence des bénéficiaires à l'encontre des membres d'une équipe éducative. Ce travail présentera d'abord un ensemble de recherches théoriques sur les différents types de violence, avant de prendre la forme d'entretiens permettant de répondre aux diverses hypothèses.

1.1 Mes motivations

Depuis 2014, je travaille à la Cité du Genévrier en tant qu'éducatrice. J'effectue des remplacements dans différents groupes au sein de l'institution et accompagne de nombreuses personnes atteintes de déficience intellectuelle allant de la situation de handicap légère à sévère. C'est pour cette raison que je souhaite effectuer un travail de recherche incluant des personnes atteintes de déficience intellectuelle.

Depuis 2016, je travaille principalement dans deux groupes de vie : « le Palétuvier » et le « Châtaignier ». Le Palétuvier accueille des adultes atteints de handicap mental présentant des troubles du comportement associés, tandis que le Châtaignier s'occupe d'adultes atteints de handicap mental avec des troubles psychiques associés.

Je suis fréquemment confrontée aux accès de violence de résident-e-s. Je n'ai pas encore su définir la réelle cause de leur colère. C'est dans cette optique que je souhaite aborder la violence des bénéficiaires dans mon travail de recherche.

Durant l'ensemble de mes expériences professionnelles, j'ai fréquemment vécu des moments de « crise » avec des résident-e-s. En effet, les personnes accompagnées peuvent se montrer agressives envers un membre de l'équipe éducative ou à l'encontre d'autres bénéficiaires. J'ai souvent eu tendance à banaliser leurs actes ou trouver des « excuses » à leur comportement. De ce fait, j'ai mis de côté mes propres émotions alors que ces situations ont parfois été difficiles à vivre. Le fait de minimaliser l'impact de ces actes ne m'a pas permis d'adopter une posture réflexive sur la violence que j'ai ressentie.

Je souhaite donc, à travers ce travail, donner la parole aux éducateurs et aux éducatrices. Ils et elles pourront s'exprimer au sujet de leur perception de la violence et questionner leurs propres ressentis face à celle-ci.

1.2 Lien avec le travail social

Afin de comprendre le lien entre ma thématique et le travail social, il me semble important de définir ce dernier. La définition internationale, approuvée par l'assemblée générale de International Association of Schools of Social Work le 10 juillet 2014, est la suivante :

« Le travail social est une pratique professionnelle et une discipline. Il promeut le changement et le développement social, la cohésion sociale, le développement du pouvoir d'agir et la libération des personnes. Les principes de justice sociale, de droit de la personne, de responsabilité sociale collective et de respect des diversités sont au cœur du travail social. Étayé par les théories du travail social, les sciences sociales, les sciences humaines et des connaissances autochtones, le travail social encourage les personnes et les structures à relever les défis de la vie et agit pour améliorer le bien-être de tous. »

Le travailleur et la travailleuse sociales incarnent donc des entités de pratique visant le bien-être des bénéficiaires. Cette définition aborde également l'importance de la justice sociale et du droit à la personne. En revanche, aucune des définitions du travail social ne comporte le terme *violence*. Et pourtant, cette dernière est fréquente dans les institutions, revêtant différentes formes physiques, verbales et/ou psychologiques.

Ces dernières années, les médias ont relaté plusieurs situations de maltraitance d'un ou de plusieurs membres d'une équipe éducative à l'encontre de bénéficiaires. A l'inverse, la violence des résident-e-s envers les éducateurs et éducatrices sociales est très peu abordée, non seulement dans les médias, mais également dans les statistiques et les institutions. De ce fait, ce travail de recherche me donne la possibilité de mettre en lumière les conséquences de la violence des résident-e-s sur les ressentis des accompagnant-e-s.

2. Cadre conceptuel

Afin d'approfondir mon cadre théorique, j'ai décidé d'orienter mes recherches vers des lectures scientifiques qui m'aideront à saisir les différents concepts abordés par ma question de recherche. Ce cadre théorique est constitué de la notion de déficience intellectuelle, des comportements défis, du rôle de l'éducateur et de l'éducatrice sociales, des typologies de la violence et de la violence dans l'accompagnement.

2.1 L'éducateur et l'éducatrice sociales

2.1.1 Rôle des professionnel-le-s

Selon la définition internationale approuvée par l'assemblée générale de IASSW (10 juillet 2014, Melbourne), le travail social est une pratique qui demande aux professionnel-le-s de s'adapter aux difficultés des personnes accompagnées mais également de promouvoir le changement et le développement social, psychologique, personnel de la personne.

« Le travail social encourage les personnes et les structures à relever les défis de la vie et agit pour améliorer le bien-être de tous. Cette définition peut être développée au niveau national ou régional. »

L'éducateur et l'éducatrice sociales ont pour mission de prévenir, réduire ou résoudre différents problèmes sociaux telle que la désinsertion sociale, les diverses dépendances, la précarité, la marginalité ou encore les difficultés liées au handicap. Ces problèmes sociaux ont une histoire, une singularité, pour lesquelles il n'existe pas de réponse définie à appliquer. C'est là que réside toute la complexité de ce travail : le projet est à chercher et à construire, co-construire. (Wacquez J., 2015) Le travailleur et la travailleuse sociales ont besoin de multiples savoirs de manière à faire face aux difficultés, comprendre différents comportements et agir face à ces derniers. La fonction éducative est une activité de communication, d'engagement, de considération, de responsabilité, d'explicitation, de médiation, de collaboration, de mise en mots et en actes, d'analyse critique des missions et parfois de confrontation. (Référentiel de compétences de l'éducation spécialisée)

Ainsi, le rôle des professionnel-le-s du travail social est complexe, obligeant ceux-ci à être polyvalents. Ces travailleurs et travailleuses doivent acquérir des compétences précises qui s'obtiennent aussi bien lors de la formation que directement sur le terrain, et également grâce aux expériences de la vie, aux valeurs, à l'éthique et au code déontologique. Le savoir-être, le savoir-faire et les savoirs (théoriques) constituent les outils qu'un-e professionnel-le possède pour créer une relation éducative adéquate avec la ou le bénéficiaire (Wacquez J., 2015).

2.1.2 Valeurs

Les valeurs représentent une part intégrante et importante du travail social (Bouquet, 2012). Bouquet définit la valeur comme « une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaît comme idéale et rend désirables ou estimables les êtres s'y conformant. Les valeurs impliquent la notion de dépassement de la situation actuelle pour atteindre une situation jugée plus en rapport avec notre conception de la personne et de la société » (Bouquet, 2012, p.26). En philosophie éthique, les valeurs incarnent ce qui est considéré comme idéal par l'agent moral, fournissant des normes à la conduite, à l'action de la personne. Les valeurs possèdent une face objective et une face subjective : elles nous sont transmises par le biais de discours ou de pratiques (éducatives, culturelles, politiques, institutionnelles, ...) que l'on ne peut ignorer et qui nous inspirent, par exemple, les concepts de respect ou de critique (Module B6, HES-SO 2020). Chacun et chacune possèdent donc ses propres valeurs. Cela peut certainement avoir un impact sur l'accompagnement qu'effectue un éducateur ou une éducatrice auprès de la personne aidée. En conséquence, les valeurs constituent ce qui nous permet de questionner et de remettre en question notre accompagnement ou celui d'un ou une de nos collègues. Nous améliorons ainsi notre pratique chaque jour. En outre, les valeurs d'un individu représentent les bases de l'éthique.

Les professionnel-le-s confronté-e-s à des difficultés, comme un geste inadapté de la personne aidée, vont utiliser non seulement leurs compétences mais aussi les valeurs qui leur ont été inculquées ; ces dernières seront d'une aide précieuse au moment de débriefer la situation et trouver les ressources nécessaires à la gestion de celle-ci.

2.1.3 Éthique

L'éthique se définit comme une réflexion autour des valeurs orientant et motivant nos actions. L'éthique doit se comprendre en fonction de deux niveaux. Le premier est général et porte sur le concept du bien, du juste. Il repose sur des questionnements tels que « Qu'est-ce qui est le plus important dans la vie ? », « Que veux-je accomplir ? », « Quels rapports voulons-nous entretenir avec l'autre ? ». Le second niveau est plus particulier ; il répond à des situations de dilemmes et se compose de questionnements tels que « Quelle est la valeur la plus importante dans cette situation ? », « Quelle est la meilleure décision éthique ? » (Ordre des ingénieurs du Québec, 2011). Paul Ricoeur définit la visée éthique comme « la visée de la vie bonne avec et pour autrui dans des institutions justes » (Module B6, 2020). De fait, avoir pour objectif de mener une « bonne » vie est quelque chose qui se travaille tout au long de notre existence, avec ses aléas et ses difficultés.

Le travailleur et la travailleuse sociales doivent faire preuve d'éthique auprès des bénéficiaires afin de leur permettre de vivre une « bonne » vie. Pour ce faire, les professionnel-le-s peuvent être confronté-e-s à des dilemmes et des questionnements éthiques dans leur pratique. Afin d'introduire une notion éthique, il est préférable de repérer et de définir clairement les enjeux de la situation ainsi que les multiples contraintes en lien avec la situation, comme par exemple les politiques publiques, le droit, la morale, l'économie ou encore la déontologie. (Module B6, 2020)

2.1.4 Code de déontologie

Avenir Social a créé un code de déontologie destiné à toutes les personnes œuvrant dans le social. Ce dernier a pour but de définir les principes et les obligations éthiques des professionnel-le-s du travail social. Il est fondé sur la Déclaration universelle des droits de l'homme, la Convention européenne des droits de l'homme, la Charte sociale européenne, les droits fondamentaux, les droits civiques et les objectifs sociaux de la Constitution fédérale, sans oublier le document de la Fédération internationale des travailleurs sociaux intitulé « Déontologie dans le travail social, déclaration de principes ». Ce code permet aux travailleurs et aux travailleuses sociales de légitimer leurs actions à l'égard des personnes concernées et de leur entourage. Il définit les lignes de conduite dans des domaines où le droit ne prévoit pas de règles précises.

Ce code est composé de dix-neuf articles ayant de nombreux thèmes : le comportement général du professionnel, le devoir de discrétion, l'obligation de dénoncer, le comportement à l'égard des pairs et à l'égard d'autres figures professionnelles, le comportement à l'égard de l'employeur, le comportement à l'égard de l'Etat et de la société, le comportement à l'égard de la profession, le droit à la consultation, la communication de manquement ou de conflit, la compétence de la Commission d'éthique professionnelle, les obligations et sanctions ou encore les droits des personnes concernées. (Avenir social, 2006)

Ce code est un outil sur lequel l'éducateur et l'éducatrice sociales peuvent s'appuyer, notamment lors de situations délicates pour lesquelles il faut prendre une décision ou encore si les professionnel-le-s ont besoin de trouver du sens à leur action et/ou projet.

2.1.5 La relation éducative et l'émotionnel

Les éducateurs et éducatrices sociales sont formées sur la base d'un enseignement pluridisciplinaire. Celui-ci aborde des sujets tels que le droit, la psychologie, la sociologie, etc. La formation permet de répondre aux situations sociales complexes auxquelles les professionnel-le-s sont confronté-e-s. L'enseignement est théorique et pratique. Les différents outils concernent la relation éducative avec les bénéficiaires et visent à donner une posture réflexive aux travailleurs et travailleuses sociales (Boujut S., 2005). Cette posture permet de prendre conscience de « l'importance de la dimension relationnelle de leur travail parce qu'elle met potentiellement en difficulté leur position et leur autorité professionnelle » (Boujut S., 2005, p.144). La relation éducative déstabilise parfois les accompagnant-e-s car elle ne correspond pas toujours à la théorie et aux principes appris au cours de la formation.

Il existe de nombreux modes de relation aux accompagné-e-s. Chaque mode est unique et se construit en collaboration entre les deux personnes (l'aidé-e et l'aidant-e). La relation éducative se construit avec le temps ; elle n'est pas forcément immédiate et demande un apprentissage quotidien. « L'habileté d'un professionnel est alors évaluée par sa capacité à maîtriser ces outils dans les situations fortement émotionnelles » (Boujut, S., 2005, p.147). Afin de gérer ces situations complexes, la relation éducative mise en place constitue un outil précieux et une aide, à l'instar de l'écoute et de la distance.

Stéphanie Boujut (2005), Bernard Guzniczak (2017) et Jean-Frédéric Dumont (2010) se rejoignent sur la définition de ce qui constitue une bonne distance dans une relation éducative. Ils pensent que la distance adéquate est un outil de travail pour le travailleur et la travailleuse sociales. Selon Jean-Frédéric Dumont (2010), la bonne distance consiste à établir une relation de confiance avec la ou le bénéficiaire. La confiance permettra à la personne accompagnée d'avancer sereinement et en toute sécurité. En effet, l'éducateur et l'éducatrice sont sans cesse conviés à raconter leur histoire et à parler d'eux. C'est à partir de cet échange que la relation de confiance peut être instaurée, dans la mesure où chacun ou chacune sera suffisamment à l'aise pour se dévoiler. Les professionnel-le-s « travaillent avec ce qu'ils sont, beaucoup plus qu'avec ce qu'ils savent » (Dumont J-F., 2010, p.154). De ce fait, les professionnel-le-s s'impliquent émotionnellement dans leur travail. Jean-Frédéric Dumont (2010) décrit cette implication comme un outil qu'il est important de travailler, d'affûter, pour le rendre le plus utile possible.

Dans son article, Bernard Guzniczak (2017) prend également en considération la dimension émotionnelle de la relation. Selon lui, il est nécessaire d'écouter ses émotions car elles peuvent non seulement nous protéger (pour fuir le danger par exemple), mais également nous conférer de l'empathie. En revanche, les émotions peuvent parfois mettre à mal le travail des professionnel-le-s. De fait, il est dangereux de se laisser submerger par ses émotions ou encore ne rien vouloir ressentir, pour se protéger par exemple. Selon Guzniczak (2017), les accompagnant-e-s sont à la recherche d'un équilibre entre l'émotion et la bonne distance, équilibre qui permettrait l'expression des émotions dans une relation éducative adéquate (bonne distance). Cela n'est envisageable que si un travail sur soi (savoir-être/posture réflexive) est effectué par les travailleurs et les travailleuses sociales.

En conclusion, la relation éducative représente l'équilibre trouvé entre la distance relationnelle et l'émotionnel, lorsqu'une relation de confiance clairement établie permet à chacun et chacune de gérer la manifestation de ses émotions. « Le contrôle de la manifestation des émotions est une base du travail social quand toute réaction de cet ordre est susceptible d'altérer la position du travailleur social » (Boujut S., 2005, p.149).

2.2 Déficience intellectuelle

2.2.1 Définition

L'OMS définit la déficience comme une « perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique » (OMS, 1988). Ce trouble peut être temporaire ou permanent, progresser ou régresser, être intermittent ou continu. Il est le résultat d'une pathologie observable et mesurable qui fait l'objet d'un diagnostic. La déficience entraîne des difficultés de réflexion, de compréhension et de conceptualisation et, dans certains cas, des difficultés de communication et d'expression. Le terme « déficience intellectuelle » a remplacé les précédentes appellations (arriération mentale, débilité mentale, retard mental, etc.) utilisées depuis les années huitante. Elle est représentée par « une limitation fondamentale des capacités d'apprentissage et de réalisation de diverses activités dans la vie quotidienne de la part d'un sujet par rapport à des individus du même âge. Les difficultés d'apprentissage sont liées à des capacités intellectuelles réduites. » (Jecker-Parvex. 2007, p.71).

Jecker-Parvex (2007) définit la déficience intellectuelle selon trois critères : un fonctionnement intellectuel inférieur à la moyenne, des complications dans l'adaptation à l'environnement et une apparition des troubles avant l'âge de 18 ans. Pour rappel, le quotient intellectuel moyen (QI) est de 100. Il représente l'âge mental et l'âge chronologique d'un individu. Cela signifie que ce dernier est capable de comprendre et de résoudre les mêmes problèmes que la majorité des personnes possédant le même âge chronologique que lui. Le calcul du QI se fait au moyen de tests qui donnent une indication quant au retard ou à l'avance de l'âge mental par rapport à l'âge chronologique. La plupart des personnes se situent entre 84 et 116. Lorsqu'un QI se place en dessous de 70 à 75, il est question de déficience intellectuelle.

Les définitions de la CIM-10 et du DSM-5 abordent les troubles mentaux sous toutes leurs formes. Ces manuels catégorisent et décrivent l'ensemble des diagnostics psychiatriques des troubles mentaux. La classification internationale des maladies (CIM-10) décrit les déficiences intellectuelles comme « un arrêt ou développement incomplet du fonctionnement mental, caractérisé essentiellement par une altération durant la période de développement, des facultés qui déterminent le niveau global d'intelligence, c'est-à-dire des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des capacités sociales. Le retard mental peut accompagner un autre trouble mental ou physique ou survenir isolément » (<http://taurus.unine.ch/cim10>). Le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5) définit quant à lui la déficience intellectuelle comme « un déficit général des capacités mentales et un trouble du fonctionnement adaptatif quotidien, par rapport à des sujets comparables en âge, genre et niveau socioculturel. Le début du trouble a lieu pendant la période du développement. Le diagnostic de handicap intellectuel repose à la fois sur l'évaluation clinique et sur les tests standardisés des fonctions intellectuelles et adaptatives. » (DSM-5, 2013, p.36).

Ces différentes définitions se rejoignent toutes sur plusieurs points. En effet, tous leurs auteur-e-s abordent le déficit dans les fonctions intellectuelles, comme le raisonnement, l'apprentissage et la compréhension. Ces déficits doivent être confirmés à la fois par des évaluations cliniques et par des tests d'intelligence personnalisés. Enfin, les auteur-e-s mentionnent également la difficulté d'adaptation aux habilités sociales et conceptuelles ainsi qu'aux pratiques apprises qui permettent de fonctionner au quotidien.

2.2.2 Comportements défis

Le terme comportement défi est apparu au début des années 1980. Auparavant, les appellations « troubles graves du comportement » ou « sévères difficultés comportementales » étaient utilisées afin de regrouper toutes les conduites déviantes des personnes déficientes. Les comportements étaient considérés comme faisant partie de la déficience et donc liés principalement à la personne. Au fil des ans, des études sont effectuées. Ces dernières démontrent que les troubles ne sont pas liés uniquement à la déficience mais également à l'interaction entre la personne et son environnement (Lambert, 2002b). Selon Lambert (2002b), les comportements amènent des « défis » :

- ❖ Pour la personne : son comportement est le résultat d'événements précis. Le comportement a une fonction et peut exprimer un besoin. Identifier ces différents éléments permet de diminuer le trouble, favorisant ainsi le bien-être et l'intégration de la personne accompagnée.
- ❖ Pour le personnel éducatif : il doit faire face au comportement, s'adapter à la situation mais également gérer les réactions émotionnelles que provoquent ces comportements chez les différents intervenants. Le personnel doit également utiliser des outils adéquats lors de son intervention.
- ❖ Pour la communauté : elle doit posséder des structures d'accueil et des services adaptés aux différents besoins des personnes accompagnées.

Ainsi, la notion de comportement défi met en lien la déficience et l'environnement de la personne (J-L. Lambert, 2002). « Comportements agressifs, agressions et agressivité, colères, comportements destructeurs, comportements qui posent un défi à l'intervenant ou au service, troubles de la conduite, troubles du comportement, troubles graves du comportement, violences, comportements dysfonctionnels et perturbateurs » (L'Abbé Y. & Morin D., 1999, p.23) sont les différents visages que peut revêtir un comportement défi.

Selon les auteur-e-s, les définitions contiennent des différences de nature ou d'intensité (Willaye & Magerotte, 2008). L'identification d'un comportement défi ou d'un trouble du comportement dépend des valeurs, des ressentis et des jugements de la personne qui subit ce comportement. C'est pour cette raison qu'il est difficile de donner une définition claire et précise de ce qui est considéré comme un comportement défi. Willaye et Magerotte (2013) ont regroupé les critères qui définissent un comportement défi sous diverses catégories basées sur l'évaluation de Mac Brien et Felce en 1992. Par exemple, frapper, tirer les cheveux, pousser quelqu'un ou encore donner des coups de pied sont des comportements classés comme des « agressions ». Se frapper, se mordre, s'arracher les cheveux sont des attitudes regroupées sous « automutilation ». Toutefois, les comportements défis font également partie d'autres catégories telles que « l'alimentation » ou les « stéréotypies ».

Willaye et Magerotte (2008) indiquent qu'un comportement défi présente au moins l'un des critères suivants :

- ❖ Il met en danger la personne elle-même (automutilation)
- ❖ Il constitue un danger pour autrui (agression).
- ❖ Il risque de s'aggraver en l'absence d'intervention (développement de la force physique).
- ❖ Il rend l'accès à la communauté difficile (intégration sociale).
- ❖ Il rend l'apprentissage impossible.

On peut donc considérer que, de manière générale, « les conduites stéréotypées, les automutilations et les comportements agressifs sont les trois catégories de troubles considérés comme des défis » (J-L. Lambert, 2002a, p.126). Lambert (2002a, p.96) rejoint les deux auteurs sur la définition. Il y ajoute quelques critères ; pour lui, « un comportement défi doit satisfaire au moins à l'un des quatre critères suivants :

- ❖ Survenir au moins une fois par jour ;
- ❖ Empêcher la personne de prendre part à des activités adaptées à son niveau de fonctionnement ;
- ❖ Requérir une intervention physique d'un ou de plusieurs membres du personnel éducatif ;
- ❖ Entraîner généralement une blessure majeure, exigeant un traitement médical, soit pour la personne concernée, pour un membre de l'équipe éducative ou pour une autre personne. »

Chaque auteur-e a sa propre définition et ses propres critères lui permettant d'expliquer ce qu'est un trouble du comportement. En revanche, les auteur-e-s se rejoignent sur les notions de danger et d'intégration sociale. Un comportement est défi non seulement lorsqu'il met en danger (ou blesse) la personne ou une autre personne, mais aussi quand il met en difficulté l'aidé-e dans son intégration à la communauté.

Dans certaines situations, un trouble du comportement peut sembler être un moyen efficace pour la personne atteinte de déficience intellectuelle afin d'entrer en relation et interagir avec son environnement. De ce fait, ces réactions, parfois violentes, représentent, pour la personne, une manière efficace de communiquer (Willaye & Magerotte, 2008). Il est donc nécessaire de changer de raisonnement et chercher à comprendre ce que la personne souhaite transmettre et ce dont elle a besoin. « Comprendre l'apparition, la présence et le maintien des comportements défis, c'est avant tout aborder la situation dans laquelle ils apparaissent avec le regard de la personne qui les présente (avec ses déficits, ses particularités sensorielles, son histoire relationnelle, ses intérêts particuliers, ...) et non avec le nôtre. » (Willaye & Magerotte, 2008, p.63). A la suite de cette prise de conscience, un accompagnement adapté peut être mis en place par le personnel éducatif.

2.3 Violence

Le mot violence vient du latin, dérivant de *violentia* et de *vis*, mot lié au grec *bia* « la force » et *bios* « la vie ». La violence incarne donc une force, une énergie qui prend « vie » lors d'une montée en tension, un état d'excitation et d'agitation. Elle peut finir par être destructive. « Il existe un très grand nombre de mots pour qualifier les manifestations de la violence et les émotions qui lui sont rattachées : agressivité, brutalité, haine, indignation, jalousie, ... » (Moise C., Meunier E., Romain C., 2015, p.22).

Michaud (2004) aborde l'importance de la prise en compte non seulement des différentes dimensions de la violence et de son environnement institutionnel, juridique ou encore social, mais également l'aspect psychologique des individus, leur sensibilité, leur fragilité ou leur vulnérabilité. De ce fait, un acte est considéré comme violent en fonction du regard et du sentiment de la personne qui subit cette violence. Selon Philippe Braud (2009), il y a violence lorsqu'il y a souffrance et lorsqu'une personne revendique ou se voit attribuer la notion de victime.

Il existe diverses formes de violence. Dans le cadre de ce travail, je vais en approfondir trois aspects : la violence physique, la violence verbale et la violence psychologique. Ces types de violence sont fréquents dans les institutions sociales ; ceci permettra donc de répondre plus précisément à ma question de recherche.

- ❖ **La violence physique** se traduit par des gestes effectués dans le but de blesser l'autre. Cela inclut des actes comme les gifles, les morsures, le fait de pousser, les coups de pied, le fait de tirer les cheveux, etc.
- ❖ **La violence verbale** s'exprime à travers l'insulte, la menace, etc.
- ❖ **La violence psychologique** se traduit par des attitudes, des comportements qui visent à dénigrer l'autre en le maintenant dans une position d'infériorité.

2.3.2 Violence physique

La dimension physique de la violence permet de délimiter des comportements mesurables et observables. Philippe Braud (2009) regroupe, sous cette dimension, l'ensemble des actes qui causent des blessures ou portent atteinte aux biens. En effet, « l'intentionnalité permet de différencier le comportement agressif d'un autre comportement dont la conséquence pourrait être un dommage causé sans véritable intention. Dans ce cas, on parle plutôt d'accidents. » (Pahlavan Farzaneh, 2002, p.6). La violence physique peut être dirigée aussi bien contre les autres (guerre, viol, terrorisme) que contre soi-même (auto-mutilation).

Les actes de violence physique se déclinent sous différentes formes. Certains sont très clairs, comme le fait de mordre, griffer, gifler ou encore donner un coup de pied, tandis que d'autres sont plus subtils, comme le fait de pousser, bloquer le passage, retenir de force ou encore enfermer. Dans tous les cas, pour que ces actes soient considérés comme de la violence physique, il faut qu'il y ait des dommages corporels ou des dégradations matérielles.

De ces atteintes physiques peut découler une blessure psychologique car les actes de violence provoquent des sentiments non-volontaires à la personne lésée, comme de l'insécurité et/ou de la fragilité. Comme l'exprime Philippe Braud (2004, p.15), « *il n'y a jamais de violence physique sans dimension psychologique* ».

2.3.3 Violence verbale

Elle se manifeste sous différentes formes, telles que l'injure, la menace, la provocation ou encore la moquerie. Ces agressions verbales sont très répandues dans certains milieux professionnels (la police, la conduite de bus, le travail social). La répétition de ces violences verbales entraîne un sentiment de honte et d'humiliation.

« Les actes de langage menaçants, comme la provocation, la menace, le reproche ou l'insulte, sont au cœur des effets de violence verbale, parce qu'ils visent à atteindre l'autre, à altérer son sentiment de sécurité, de dignité et/ou d'estime sociale » (Moise C., Meunier E., Romain C., 2015, p.16)

En effet, l'agressivité verbale peut être vécue de manière très vive et toucher directement les émotions de la personne lésée. De ce fait, l'agressivité verbale porte atteinte à l'intégrité psychologique.

2.3.5 Les origines de la violence

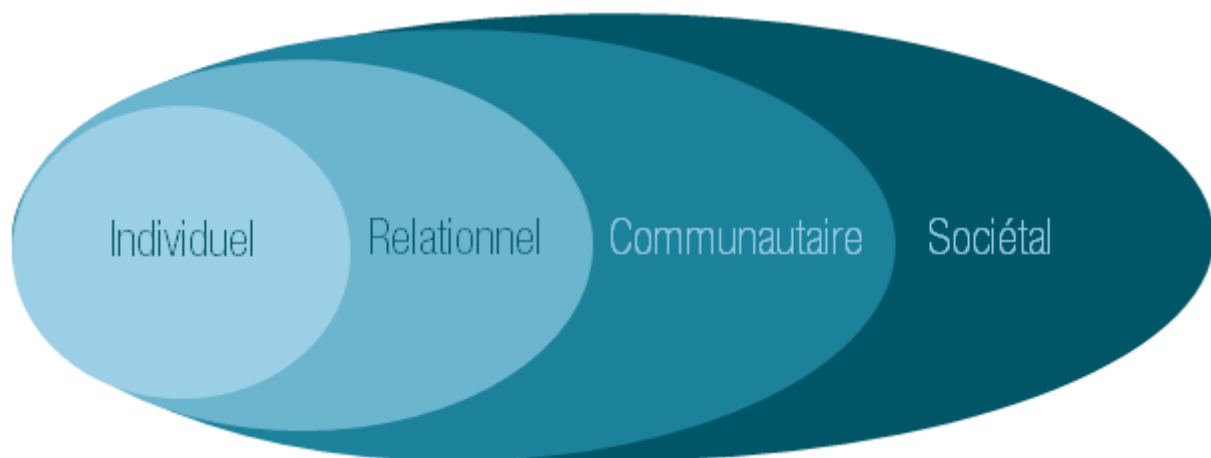
Les origines de la violence sont multiples. Parfois, les raisons de ces comportements violents sont difficiles à distinguer. Dans son article, France Brécard (2017, n°157, page 58 à 69) explique que les actes de violence découlent de deux causes : sociologique et psychologique. Les violences politiques ou les guerres par exemple trouvent plutôt leur origine dans la sociologie ; « la violence serait une réaction à l'humiliation, à l'exclusion, aux difficultés d'intégration, aux questions géopolitiques. » (Brécard F., 2017, p.58) En revanche, les traumatismes de l'enfance, les souvenirs, les expériences personnelles appartiennent au domaine de la psychologie. Certaines personnes parviennent à gérer l'agressivité liée à leurs expériences de vie, alors que d'autres, « peu ou mal accompagnées, gardent en elles ces affects de violence, qui peuvent éclater lorsqu'elles sont confrontées à des situations élastiques de leur enfance » (Brécard F., 2017, p.59). Face à ces causes aussi bien psychologiques que sociologiques, l'important est d'imaginer des moyens permettant une intégration à la société ainsi qu'une intégration émotionnelle afin de trouver d'autres solutions excluant les actes de violence.

Pahlavan (2002) définit l'origine de la violence en prenant en considération des facteurs situationnels. Ces derniers peuvent être regroupés en deux catégories : les facteurs liés à l'environnement physique de la personne et ceux qui résultent de l'interaction sociale. Les facteurs situationnels sont considérés comme des causes majeures du comportement agressif. De plus, les facteurs biologiques et hormonaux de l'agression font partie des facteurs de base ; ce sont eux qui constituent le fondement des facteurs situationnels. « Les recherches réalisées depuis les années 1960 ont permis d'identifier certaines conditions de déclenchement du comportement agressif chez l'homme. La frustration, l'insulte et l'attaque personnelle sont parmi les premiers facteurs étudiés » (Pahlavan, 2002, p.25). Des études plus récentes ont démontré que l'environnement d'une personne pouvait également constituer un facteur de comportement violent (température, bruit, foule, etc...). Selon Pahlavan (2002), lorsque le bien-être d'un individu est menacé, la réaction peut prendre la forme de l'agressivité.

La violence s'inscrit dans des contextes variés : troubles réactionnels, communication difficile, maltraitance, troubles de l'humeur, diverses pathologies, etc. Elle revêt différentes formes,

mais le passage à l'acte est la plus fréquente (LeRun J-L., 2012). Jean-Louis LeRun (2012) rejoint les autres auteur-e-s sur l'origine de la violence. Celle-ci se présente lors d'une circonstance déclenchante, très souvent une frustration. Cependant, la violence peut également survenir lorsqu'une personne ressent un malaise et n'arrive pas à l'exprimer avec des mots. De ce fait, la personne se laisse submerger par ses émotions et peut passer à l'acte. « Il s'agit presque toujours d'échapper à un vécu insupportable, de résoudre une tension de façon brutale et radicale par incapacité à la traiter de façon adaptée » (LeRun J-L., 2012, p.24)

Un modèle écologique proposé par l'OMS (2013) peut aider à visualiser la complexité de la violence. En effet, ce modèle met en avant l'interaction des différents facteurs qui peuvent expliquer un comportement violent : il s'agit de facteurs individuels, relationnels, communautaires et sociétaux.



Source : OMS (2002), Rapport mondial sur la violence et la santé, p. 13.

- ❖ Les facteurs individuels sont les caractéristiques personnelles de l'individu (troubles, consommation et dépendance, antécédents de violence, ...)
- ❖ Les facteurs relationnels correspondent aux relations entre l'individu et son entourage (problèmes familiaux, difficultés entre parents et enfants, influence des pairs, ...)
- ❖ Les facteurs communautaires renvoient aux particularités des milieux dans lesquels évolue l'individu (quartiers pauvres, chômage, taux de criminalité du milieu, ...)
- ❖ Les facteurs sociétaux se réfèrent aux contextes social et culturel dans lesquels grandit l'individu (normes sociales, inégalités sociales découlant du revenu, du sexe, de la scolarité, ...)

En conclusion, l'origine exacte de la violence est une question complexe. Un geste agressif et inadapté peut être effectué pour diverses raisons, lesquelles peuvent être multiples. Ce dont les auteur-e-s sont convaincu-e-s est le fait que la violence résulte d'une situation complexe, sociale, environnementale, physique et/ou psychique que la personne ne peut gérer de manière adéquate aux yeux de la société.

2.3.6 Les conséquences psychologiques de la violence

Il existe divers impacts psychologiques de la violence ; certains se manifestent directement ou quelques jours plus tard, alors que d'autres se présentent sur le long terme. Il est possible que la personne confrontée à de la violence n'ait aucun ressenti ou soit même soulagée que la situation violente ait été surmontée. Toutefois, cela ne veut pas dire qu'aucune réaction n'apparaisse dans les jours ou les mois qui suivent.

Certains troubles peuvent apparaître immédiatement ou dans les heures qui suivent, lorsque le danger est écarté ou quand un événement vient rappeler l'incident. Crocq (1999) parle de réaction de stress dépassé. La personne est figée sur place, elle est incapable de réagir pour se protéger du danger. On parle également de réactions de sidération (Fischer, 2003) dans le cas où la victime est prostrée, bloquée, mutique. « Le tableau clinique permet de dégager les aspects suivants : obnubilation de la conscience, désorientation temporo-spatiale, états d'agitation ou réaction d'agitation désordonnée qui vont de la simple crise motrice à de grands désordres du comportement. » (Fischer, 2003, p.176) Généralement, ces réactions disparaissent après plusieurs jours, mais elles peuvent laisser place à des états plus graves de type dépressif ou d'agitation. D'autres conséquences peuvent être la culpabilité, les auto-reproches, le sentiment de dévalorisation, de dépréciation, la honte et l'indignité (Lafont et Bordier, 1988). Selon Fischer (2003), ces états peuvent régresser ou persister plusieurs mois sous forme de désintérêt, de désinvestissement mais aussi d'état dépressif. Les différent-e-s auteur-e-s affirment que 90% des victimes ressentiraient de l'anxiété à la suite d'une agression physique ou verbale.

Après avoir subi une violence, les personnes peuvent manifester des troubles de type état de stress aigu ou état de stress post-traumatique qui vont persister au-delà de trois mois. Ces différents états, définis dans le DSM-IV, regroupent les éléments suivants :

- ❖ Le sujet a été témoin, confronté ou a vécu un événement durant lequel un individu a pu mourir ou être gravement blessé ;
- ❖ Le sujet a été menacé de mort ou son intégrité physique ou celle d'autrui a été menacée ;
- ❖ La réaction du sujet se traduit par une peur intense et un sentiment d'impuissance ou d'horreur.

2.4 Violence et Travail social

La violence est présente dans les institutions sociales. Elle existe sous différentes formes. En effet, les résident-e-s sont parfois violenté-e-s par les travailleurs et les travailleuses sociales ; dans ce cas, on parle de « maltraitance ». Une autre violence présente est celle de l'insitution à l'encontre des membres d'une équipe et des bénéficiaires. Les attentes et les exigences pesant sur l'équipe éducative et/ou sur les bénéficiaires sont d'une grande ampleur et ne permettent parfois pas aux professionnel-le-s d'effectuer leur travail de manière adéquate (problématique financière, peu de ressources, ...) (Ciccone A., p.15). Ces exigences ne placent pas les résident-e-s au centre des préoccupations et des actions. Ainsi, cela peut être considéré comme de la violence à l'encontre des travailleurs et des travailleuses mais également des bénéficiaires.

La dernière forme de violence est celle que je vais aborder dans mon travail de manière plus approfondie. Il s'agit des comportements violents des personnes accompagnées sur les travailleurs et travailleuses sociales.

2.4.1 La violence dans l'accompagnement

La relation d'aide met en lien trois acteurs : la ou le bénéficiaire, l'institution et le travailleur ou la travailleuse sociale. Ces derniers et ces dernières sont donc considéré-e-s comme des intermédiaires ; ils et elles entendent d'une part les demandes et revendications des bénéficiaires et, d'autre part, les exigences et les attentes des dirigeant-e-s (Danancier J., 2000). Lorsqu'on évoque la violence et la déficience intellectuelle, il est important de parler de relation d'aide. En effet, il ne peut y avoir de violence entre un-e accompagnant-e et un-e résident-e que s'il y a une relation, une forme d'échange entre ces deux personnes.

La relation d'aide suppose donc qu'il y ait, d'un côté, un-e aidé-e avec des besoins et, de l'autre, les aidant-e-s qui possèdent les ressources ou les moyens permettant de répondre à ces besoins. Cette relation est donc particulière. Elle instaure un échange qui, contrairement à d'autres relations, n'est pas interdépendant. L'aidé-e dépend de l'aidant-e. De ce fait, il n'est pas rare qu'apparaissent différentes tensions/violences entre ces acteurs de la relation d'aide (Danancier J., 2000).

Le refus, le rejet, le sentiment d'abandon et l'attitude d'opposition peuvent être sources de réactions violentes. En effet, ces sentiments incarnent l'expression d'une souffrance ou d'une frustration ressentie par les bénéficiaires. Ces réactions peuvent être intentionnelles, directement dirigées et porteuses d'un message explicite, ou involontaires, dénuées d'objectifs précis mais également porteuses d'un message parfois plus difficile à reconnaître. Le travail des membres d'une équipe éducative est d'utiliser les ressources et les compétences existantes afin de comprendre le message exprimé par les bénéficiaires et désamorcer la situation (Danancier J., 2000).

Ces différents comportements, qu'ils soient dirigés ou non, volontaires ou inconscients, sont des comportements défis. L'accompagnant-e doit faire preuve d'adaptation et chercher à identifier les raisons de ce comportement. Afin de pouvoir les gérer au mieux, il est nécessaire d'en comprendre les causes. Lambert (2002b) considère que les comportements défis émanent de sept grandes causes :

- ❖ L'aspect physique :

Les comportements défis sont parfois présents afin de maintenir le niveau d'éveil. Ils protègent la personne contre les stimulations négatives générées par l'environnement. Les endroits où il y a beaucoup de monde peuvent favoriser ces comportements (manque d'intérêt, ennui, stimulations, ...).

- ❖ Les besoins :

Une interprétation très fréquente de ces comportements défis est le besoin de communiquer. Souvent, la personne atteinte d'une déficience intellectuelle peine à s'exprimer verbalement ou s'exprime sans parvenir à se faire comprendre. De ce fait, elle utilise des comportements inadaptés aux yeux de la population afin de signifier ses besoins.

❖ Le développement :

La personne en situation de handicap mental présente des difficultés d'adaptation à son environnement. Le traitement des informations est différent, parfois plus lent. En effet, la mobilisation des outils cognitifs s'avère parfois inefficace pour exprimer ses attentes et les troubles du comportement apparaissent alors comme une solution.

❖ La frustration :

Les comportements défis sont souvent liés à l'émotionnel. Ils représentent alors l'expression de sentiments ressentis et difficilement gérables. Le sentiment de frustration est souvent à l'origine d'un comportement défi. La personne se retrouve confrontée à un « non » ou à un interdit et cela ne lui convient pas. En conséquence, elle répond par des comportements inadaptés.

❖ L'aspect social :

Il arrive également que des comportements défis apparaissent à la suite d'interactions sociales. Le ressenti face à ces interactions peut être une provocation, un affrontement, etc. En résultent parfois des comportements défis.

❖ La déficience :

Les troubles du comportement peuvent également provenir d'un désordre génétique ou d'un trouble cérébral. Dans ce sens, les comportements défis font partie de la déficience.

❖ Les interventions éducatives :

L'accompagnement du personnel éducatif peut provoquer le déclenchement de ces troubles. Le manque d'expérience, le manque d'outils éducatifs, les méthodes d'intervention inappropriées ainsi que l'attention accordée au trouble ou non revêtent de l'importance. Par exemple, lorsqu'un nouveau collaborateur ou une nouvelle collaboratrice commence sur le groupe de vie, il ou elle doit appréhender les différentes approches d'accompagnement – ce qui exige du temps – et il ou elle risque de faire des erreurs, induisant donc souvent des comportements défis.

Les causes relatives à l'apparition de comportements défis sont multiples. Les troubles du comportement résultent donc de l'ensemble du contexte interactif au sein duquel ils se manifestent (L'Abbé&Morin, 1999 ; Lambert, 2002a ; Lambert 2002b ; Willaye & Magerotte, 2008). Ils sont également évalués et ressentis différemment par le personnel éducatif. De ce fait, la violence dans l'accompagnement est présente sous différentes formes et pour différentes raisons, obligeant ainsi les éducateurs et éducatrices sociales à adapter leur accompagnement afin de prévenir ces comportements.

2.4.2 Gérer les situations de violence en institution

Toutes les institutions développent « des réponses, des repères, des modèles, des programmes qui deviennent le cadre de référence établi et reconnu pour les usagers de l'institution. » (Raymond B.Traube, Jean-Marie Villat, 2002, P.170). De ce fait, il existe diverses ressources censées non seulement apaiser des situations de violence physique, verbale et/ou psychologique, mais également gérer l'émotion provoquée chez la victime. La gestion d'une situation de violence se fait en deux étapes. La première est celle de la prise en charge du comportement de la personne accompagnée, tandis que la seconde consiste à gérer l'émotionnel de la personne ayant subi l'agression. « Il y a peu de situations provoquant une

résonance émotionnelle aussi forte que le fait d'avoir été agressé par l'un des jeunes ou adultes dont on s'occupe.» (Danancier J., 2000, p.13)

1^{ère} étape : La prise en charge du comportement violent

Lors de moments de tension, il est nécessaire d'intervenir au plus vite afin de ne pas laisser la situation dégénérer et les émotions négatives monter.

L'accompagnant-e doit parler calmement et ne pas hésiter à répéter les informations données. « Eviter les approches physiques directes, il faut contrôler le corps de l'autre mais sans que cela ressemble à une tentative de maîtrise. Ne jamais prendre les mains ou tenter d'immobiliser s'il n'y a pas de risque de danger immédiat » (Danancier J, 2000, p.123). Les bénéficiaires ont fréquemment besoin d'être reconnecté-e-s au présent et recadré-e-s.

Jacques Danancier (2000) évoque également l'importance de rappeler à la personne sa responsabilité et de lui faire comprendre que la situation ne peut pas continuer ainsi. Pour ce faire, il est nécessaire de l'écarter du reste du groupe, avant de lui permettre ensuite de réintégrer les lieux de vie lorsque les comportements violents auront diminué ou totalement disparu.

Durant les situations les plus extrêmes, il arrive que les membres d'une équipe éducative doivent faire appel à d'autres collègues afin d'assurer la sécurité des personnes présentes au moment du conflit. Le recours à la contention est la solution que chaque éducateur et éducatrice tente d'éviter, mais celle-ci peut toutefois être utilisée lorsqu'il n'y a pas d'autre solution pour l'aidé-e et que toutes les autres mesures moins restrictives ont échoué. « Laisser une personne ainsi éparpillée hors d'elle serait la pire des choses et la contention s'impose pour secourir le sujet désarmé » (Brioul M., 2019, p.110). Les intervenant-e-s ayant pratiqué la contention doivent suivre le protocole prévu dans leur institution et justifier ainsi par écrit leur acte auprès de l'institution. Les mesures de contention sont des mesures qui restreignent la liberté de mouvement d'une personne. Elles sont appliquées sans le consentement de cette dernière, restreignent « la liberté individuelle de la personne et [peuvent] porter atteinte à sa dignité. A titre d'exemple, on peut citer la surveillance électronique, la fermeture des portes, la pose de barrières de lits permettant d'éviter les chutes, ou l'isolement. Les règles concernant les mesures de contention et les traitements sans consentement varient d'un canton à l'autre. » (Office fédérale de la santé publique, OFSP). Dans le canton de Vaud, les mesures de contention et le traitement sans consentement sont interdits. Si une personne doit effectuer une mesure de contention, celle-ci doit être justifiée auprès de l'état de Vaud.

En Suisse, la mesure de contention est légiférée et exige de nombreux contrôles de la part de l'Etat. Il y a encore sept ans, la contention était acceptée et fréquemment utilisée dans les institutions lors de situations de violence extrême ou de danger pour la personne accompagnée. En France, il existe une formation visant à apprendre à « contenir avec éthique et bienveillance... pour protéger » (<http://www.bien-veillance.fr/formations/gestion-de-la-violence-physique/>). Cette dernière procure aux travailleurs et travailleuses sociales des outils pour appréhender et gérer la violence. L'outil principal est ce « protocole de contenance physique doux, éthique et bienveillant où le bien-être et la protection de la personne en crise sont au cœur de l'action qui se veut éducative ». Il semble donc possible de contenir en faisant preuve de bienveillance, sans abus de force ou de pouvoir.

2^{ème} étape : La gestion de l'émotionnel

Durant la formation d'éducateur et éducatrice sociales, l'importance de la posture réflexive est fréquemment abordée. Lors d'une situation de violence, cette démarche est indispensable. En effet, l'accompagnant-e doit se décentrer de la situation afin d'analyser ce qu'il s'est passé et ce qu'il ou elle a ressenti, cela avec le soutien et l'appui de ses collègues et/ou de l'institution. « La gestion de ces sécrétions et des éprouvés émotionnels qui découlent des actes de violence passent par la pensée et donc la parole : il importe de pouvoir parler de sa peur, de travailler cette inquiétude en équipe pour pouvoir la surmonter » (Brioul M., 2019, p.152). En parler permet à l'aidant-e de faire émerger les émotions négatives, de les partager, mais également d'avancer vers des solutions. La réaction et les sentiments des travailleurs et travailleuses sociales face à des actes de violence dépendront de circonstances variables, de l'expérience de chaque personne et de l'habilité de chaque intervenant-e. (Danancier J., 2000)

Afin de gérer au mieux son émotionnel, il est également nécessaire d'adopter une posture professionnelle et d'adopter ainsi une distance adéquate avec la personne accompagnée. Cette distance relationnelle ou « bonne distance », déjà abordée précédemment, peut offrir à l'accompagnant-e la possibilité de se protéger physiquement et émotionnellement lors d'actes de violence d'un-e bénéficiaire.

En conclusion, « la violence n'est jamais facile à gérer et met à mal les individus et l'institution » (Brioul M., 2019, p.151). L'accompagnement des personnes agressives et la gestion de l'émotionnel représentent deux étapes clés exigeant de développer des compétences précises sur le terrain. Les institutions proposent parfois des formations internes dans le but de faire face à l'agressivité, ou encore des espaces de discussion au sujet de la violence. De ce fait, la solidarité entre collègues et l'institution est essentielle dans l'appréhension de ces comportements violents.

2.4.3 Les ressources des accompagnant-e-s

Il existe pour les travailleurs et travailleuses sociales différentes mesures prises par les institutions afin d'obtenir des ressources face à la violence des personnes accompagnées. Les ressources citées ci-après sont celles actuellement mises à disposition pour les collaborateurs et les collaboratrices de la Cité du Genévrier constituant mon terrain de recherche.

La Cité du Genévrier a créé une politique de gestion des agressions. Cette dernière vise plusieurs buts. Tout d'abord, elle souhaite élaborer une procédure en cas d'agression, puis disposer d'une liste de personnes ressources et finalement analyser les cas d'agression pour développer une politique de prévention (Politique des agressions – Cité du Genévrier). La première étape de la procédure en cas d'agression est « l'identification des soins ». En effet, la victime doit identifier qui est la personne ressource en fonction de ses blessures (médecin de garde, hôpital, infirmière institutionnelle, ambulance). La seconde étape est incarnée par la « personne ressource » qu'il est possible de contacter (collègues, psychologue du travail, debriefeur institutionnel) afin de permettre aux victimes d'être écoutées. L'étape suivante constitue à « informer » en effectuant un aléa. Dans un délai d'une semaine, la personne victime de violence remplit un document sur lequel elle signifie l'agression et ses conséquences physiques et/ou psychologiques. Par la suite, le « groupe aléa », formé de

différent-e-s collaborateurs et collaboratrices de l'institution, analyse la situation avec la victime et effectue le suivi de la situation. Finalement, le groupe aléa établit l'inventaire de ce qui a été entrepris. Dès le moment où la demande cesse, la procédure prend fin.

A la suite d'un cas d'agression, la victime peut effectuer une procédure de « soutien au collaborateur ». Cette dernière doit être validée par la ou le responsable hiérarchique, avant d'être envoyée à la psychologue du travail, présente sur le site un jour par semaine. Celle-ci analyse la demande, les objectifs et la durée du soutien, puis effectue un accompagnement à durée indéterminée, selon les besoins de la personne. Il est également possible que la demande de suivi soit effectuée par un-e responsable de secteur pour un éducateur ou une éducatrice sociale.

2.4.4 Les formations

Depuis 2019, la Cité du Genévrier a adapté son programme de formation en fonction des demandes et des besoins du personnel éducatif. De ce fait, cette année, de nouvelles formations sont disponibles pour les collaborateurs et les collaboratrices de l'institution. Quatre formations en lien avec la « violence » sont disponibles : la Formation APIC, celle intitulée « Faire face à l'agressivité », une troisième appelée « Mieux comprendre et gérer les situations tendues des résidents » et enfin une dernière portant sur la communication non-violente. L'institution a donc relevé l'importance d'aborder les situations complexes, les comportements violents et l'agressivité que vivent les professionnel-le-s au quotidien, en leur donnant la possibilité d'acquérir de nouvelles compétences pour y faire face.

Formation APIC : Approche préventive et intervention contrôlée

Gestion de l'agressivité et de la violence en milieu professionnel

Cette formation permet aux travailleurs et travailleuses sociales de répondre aux différentes manifestations de violence et d'agressivité des personnes accompagnées. L'acronyme APIC signifie « Approche Préventive et Intervention Contrôlée ». Cette approche approfondit « des techniques de désamorçage et de communication constructive en effectuant une intervention tout en autoprotection et en sécurité ». (<http://www.apic-formation.org/programmes-apic.html>)

Cette approche donne donc la possibilité aux professionnel-le-s d'utiliser des techniques de communication afin de prévenir l'agressivité et d'éviter l'escalade des comportements. Elle permet également de désamorcer les situations explosives, d'évaluer le danger menaçant l'accompagnant-e et les autres personnes présentes lors d'une situation conflictuelle et, enfin, d'intervenir et de contrôler la situation « danger » en utilisant une approche adaptée.

Cette formation pourrait être un outil important pour les éducateurs et les éducatrices confronté-e-s à la violence. Ces derniers et dernières pourraient acquérir de nouvelles compétences et faire face aux comportements agressifs des bénéficiaires. Lors d'une situation « danger », l'important est de pouvoir faire face ; cette formation aide les participant-e-s à acquérir un savoir-faire et un savoir-être plus adapté aux situations de stress, « augmente la confiance en soi, favorise une approche préventive et assure une plus grande sécurité tant pour le client que pour l'intervenant lors de l'intervention ». (<http://www.apic-formation.org/programmes-apic.html>)

L'APIC est disponible depuis cette année au sein de la Cité du Genévrier. Elle se déroule sur trois jours. Malheureusement, compte tenu de la situation sanitaire actuelle (COVID-19), il n'a pas été possible d'effectuer cette formation, qui sera reportée à l'année prochaine.

Formation : Faire face à l'agressivité

Cette formation est proposée par Madame Daphné Jaquet-Chiffelle, directrice de Tatout et formatrice d'adultes. Tatout est une école d'autoprotection et de développement de la confiance en soi. Elle engage de nombreux et de nombreuses professionnel-le-s afin d'accompagner des adultes et des enfants dans un processus d'affirmation de soi et de compétence en self-défense.

Proposée à la Cité du Genévrier, cette formation offre des outils afin de faire face à des situations de violence. Elle permet également de comprendre l'impact de son langage corporel et verbal sur autrui et, de ce fait, de s'adapter en cas de situation de conflit. Le but est de favoriser une désescalade de la violence en utilisant un langage et une attitude adaptés à la situation. Cette formation est ouverte à tous car elle est basée sur des techniques d'autodéfense et donne la possibilité aux participant-e-s d'avoir des réactions physiques et verbales en présence de violence. (Programme de formation interne 2020, Cité du Genévrier) Faire face à l'agressivité cible donc l'action que peut entreprendre une personne lorsqu'elle est confrontée à de la violence physique comme, par exemple, se dégager afin de pouvoir continuer à poser des limites verbales et appeler à l'aide (si besoin).

Cette formation, se déroulant sur trois jours, est proposée à la Cité du Genévrier depuis plusieurs années. Elle a beaucoup de succès et se déroule donc en deux sessions pour qu'un maximum de personnes puissent y participer.

Formation : Mieux comprendre et gérer les situations tendues des résidents

Cette formation a été mise en place cette année pour le personnel administratif et les services généraux, comme le service technique, la cuisine, les personnes dans les bureaux (comptabilité, RH, ...). De fait, ces personnes rencontrent fréquemment les résident-e-s au sein de l'institution et se retrouvent parfois confrontées à des comportements inadaptés de leur part. Cette journée a donc pour but de mieux comprendre et mieux faire face à certaines attitudes (tensions, agressivité, violence, ...).

Cette formation permet à ses participant-e-s de parler de leur vécu et de mieux comprendre le comportement des résident-e-s. Elle leur donne également « accès à des outils de prévention et de protection (simples et pratiques) en situation de tension ou d'agressivité. » (Programme de formation interne 2020, Cité du Genévrier)

Formation : La communication non-violente

Formateur certifié en CNV, Pascal Gremaud donne trois jours de cours dans l'institution sur la communication non violente. Au cours de cette formation, les participant-e-s vont acquérir des outils « relationnels » afin de mieux communiquer. Ces derniers et ces dernières vont également développer leur capacité d'écoute vis-à-vis de l'autre mais aussi d'elles ou eux-mêmes de façon à pouvoir vivre au mieux la coopération, aussi bien avec les collègues qu'avec les résident-e-s.

Le but de cette formation est d'abord de découvrir la communication non-violente, avant de « clarifier les différents modes de communication en identifiant ceux qui soutiennent le dialogue et ceux qui l'entravent. » (Programme de formation interne 2020, Cité du Genévrier). Le formateur va aussi travailler sur la capacité à accueillir ses émotions et celles des autres.

D'autres pays ont également ciblé la problématique de la violence pour aider les individus qui soutiennent et accompagnent d'autres personnes dans le besoin. Par exemple, la France et le Canada cherchent à former leurs travailleurs et travailleuses sociales en matière de gestion de la violence. En effet, des formations y sont proposées afin d'acquérir de nouveaux outils s'avérant utiles lors de situations complexes. En France, la formation « Agressivité et violence en institution » est proposée à tous les services confrontés à la violence, tel que le SAMU, la police, les enseignant-e-s, les éducateurs et les éducatrices, etc. Tous ces individus vivant des passages à l'acte brutaux doivent trouver « des ressources en eux pour prévenir, accompagner et « vivre » l'agressivité au mieux, dans le respect des règles relatives aux droits des usagers » (<https://www.infipp.com/formation/agressivite%C3%A9-et-violence-en-institution-0>). La formation comporte une partie théorique visant à comprendre les causes et les facteurs de l'agressivité, puis une partie plus pratique tendant à développer ses capacités et ses conduites dans la gestion de conflit. Toutefois, la partie émotionnelle de cette formation est d'autant plus intéressante. En effet, cette partie intitulée « analyser ses représentations de la violence et repérer ses réactions émotionnelles » relève l'importance d'aborder l'impact psychologique des actes de violence sur les accompagnant-e-s. Au Canada, la formation APIC, également proposée à la Cité du Genévrier, se focalise sur l'importance de savoir se « défendre » avec bienveillance et se protéger, tout en n'oubliant pas de traiter de l'émotionnel et des ressentis des personnes victimes d'agressivité.

En conclusion, l'institution a mis en place quatre formations ciblées sur la violence et l'agressivité au cours de ces deux dernières années. Ces différentes formations se focalisent principalement sur les actions que peuvent entreprendre un éducateur et une éducatrice pour faire face à un comportement agressif d'un-e bénéficiaire. La France, par exemple, a su mettre en avant l'importance de la notion psychologique de la violence, notion qui, selon moi, est encore un peu mise de côté pour le moment à la Cité du Genévrier. Il est nécessaire de savoir agir face à un geste/acte de violence afin de se protéger ou de protéger d'autres personnes. En revanche, il serait judicieux d'aborder également l'aspect psychologique de ce que ressent la victime de violence. Il serait intéressant d'axer une formation (ou d'approfondir une formation déjà existante) sur le ressenti de la personne lésée, avant de lui donner des outils concrets pour supporter ces violences, parfois quotidiennes.

2.4.5 La commission bientraitance / maltraitance

En fin d'année 2018, la direction de la Cité du Genévrier a élaboré un plan d'action comportant un axe extrêmement important pour l'institution, à savoir celui en lien avec la bientraitance et la maltraitance. L'institution est parvenue à cette finalité grâce à un groupe de travail constitué de différents travailleurs et travailleuses. Leurs nombreuses rencontres ont fait émerger la relative urgence à traiter deux aspects en priorité : celui de la maltraitance envers les résident-e-s et celui de la violence subie par les collaborateurs et collaboratrices. Tout au long de l'année 2019, des formations, des conférences et des ateliers de travail animés par Madame Manon Masse (spécialiste de cette thématique) ont été proposés à tous les collaborateurs et collaboratrices de l'institution. Cela s'est déroulé sur une année et une suite était prévue en 2020. Malheureusement, compte tenu de la pandémie, il n'a pas été possible de mettre quoi que ce soit en place l'année dernière. La Cité du Genévrier a donc décidé de relancer le projet courant 2021.

3. Problématique

Après avoir effectué de nombreuses recherches sur le thème que je souhaite aborder dans ce travail, j'ai trouvé quelle question de recherche constituerait le fil rouge de mon travail. J'ai également défini mes objectifs et les hypothèses qui seront traitées.

3.1 Question de recherche

Quel rapport à la violence ont les travailleurs et les travailleuses sociales oeuvrant dans les institutions pour personnes avec déficience intellectuelle ? Comment font-ils et elles face aux réactions violentes des résident-e-s ?

3.2 Objectifs de la recherche

Je souhaite atteindre différents objectifs lors de l'élaboration de mon travail de recherche. Ils se déclinent en trois dimensions : théoriques, professionnels et personnels.

3.2.1 Objectifs théoriques

Mes objectifs théoriques sont :

- Acquérir des connaissances théoriques au sujet de la violence et de son lien avec le handicap.
- Acquérir des connaissances sur les causes et les conséquences de la violence sous ses différentes formes.

3.2.2 Objectifs professionnels

Mes objectifs professionnels sont :

- Approfondir mes connaissances sur la relation d'aide.
- Démontrer les effets de la violence sur les travailleurs et travailleuses sociales.
- Définir les « outils » existant face à la violence et, éventuellement, en trouver de nouveaux.
- Identifier les méthodes des travailleurs et travailleuses sociales afin de faire face aux situations de violence.

3.2.3 Objectifs personnels

Mes objectifs personnels sont :

- Acquérir de nouvelles connaissances au sujet des personnes atteintes de déficience intellectuelle.
- Acquérir des connaissances sur la violence et son lien avec le monde du handicap.
- Développer des compétences pour mener un travail de recherche.

3.3 Hypothèses

Hypothèse N°1 : Afin de faire face à la violence des personnes accompagnées, les professionnel-le-s possèdent divers moyens.

- L'accompagnant-e demande de l'aide aux autres membres de l'équipe éducative présent-e-s lors de situations de violence des bénéficiaires.
- L'accompagnant-e demande de l'aide aux responsables de secteur afin d'être en mesure de poursuivre la relation d'aide.
- L'accompagnant-e dénonce la situation vécue en effectuant un aléa.
- La victime de violence fait appel à la psychologue du travail présente sur le lieu de travail.

Hypothèse N°2 : Les professionnel-le-s sont désespéré-e-s face à la violence des bénéficiaires.

- Les membres de l'équipe éducative ne parlent pas des situations de violence et préfèrent oublier l'incident afin de ne pas rompre le lien tissé avec la personne accompagnée.
- Les professionnel-le-s se sentent en échec dans leur accompagnement face à la personne violente.
- L'institution ne propose aucune formation aidant à faire face à la violence des bénéficiaires.
- Les éducateurs et éducatrices sociales utilisent la fuite lorsqu'ils et elles se sentent agressé-e-s par un-e résident-e.

4. Démarches méthodologiques

Dans cette partie du travail, je vais présenter le terrain que j'ai choisi pour effectuer mes recherches, l'échantillon des personnes interrogées ainsi que les moyens utilisés lors des différentes étapes de l'élaboration de mon travail de Bachelor.

4.1 Terrain envisagé

La Cité du Genévrier constituera le terrain de recherche de mon travail. En effet, cette dernière accueille des personnes atteintes de déficience intellectuelle de légère à sévère et le personnel d'accompagnement est composé de gens de tous âges et d'expériences professionnelles différentes. Ce terrain me permettra donc de questionner plusieurs professionnels de différents groupes afin d'éviter de me retrouver confrontée aux mêmes problématiques ou recherches de solutions.

4.2 Echantillon de recherche

J'ai demandé à certain-e-s de mes collègues de participer à mon travail en effectuant un entretien avec quatre personnes. J'ai également décidé d'interroger des personnes possédant un degré de formation différent car cela peut avoir un impact sur leur manière de percevoir la violence et de la gérer, relativement à leurs différentes expériences du terrain.

Mon échantillon de recherche est donc composé de quatre femmes, toutes âgées entre 25 et 40 ans.

4.3 Techniques de récolte de données

4.3.1 Approche qualitative

Dans la partie récolte de données, je vais utiliser l'approche qualitative. En effet, mon travail sera basé principalement sur les perceptions et les ressentis des travailleurs et travailleuses sociales face aux situations de violence. Selon moi, c'est l'approche qualitative qui correspond le mieux à ce travail de recherche car elle prend en compte le contexte et son environnement.

4.3.2 Entretien semi-directif

Ce dispositif de récolte de données me semble être le plus adapté à ma recherche. De fait, l'entretien semi-directif me permet de questionner les personnes sur un thème précis tout en leur accordant une marge de manœuvre lors de notre échange. Cette méthode permet de recevoir des informations sans les influencer. Les questions seront ouvertes et, pour récolter les éléments manquants, la préparation d'une grille d'entretien me permettra de relancer certaines questions. Cette grille constituera le fil rouge de nos discussions.

4.3.3 Risques spécifiques à la recherche

Comme dans tout travail de recherche, il est possible de se retrouver confronté-e à des difficultés. De ce fait, l'élaboration de ce travail comporte certains risques. Le premier peut s'avérer être les personnes sélectionnées pour les entretiens. Si ces dernières ne peuvent plus se rendre disponibles ou ne souhaitent plus participer à mon travail, celui-ci ne sera plus réalisable. Je devrais ainsi trouver de nouvelles personnes.

Le second risque est l'échantillon de recherche. En effet, le nombre de participant-e-s est restreint et cela peut constituer une limite dans ma démarche.

Le dernier risque de ma recherche est la subjectivité. Les propos et les ressentis des personnes questionnées seront totalement subjectifs car il reflèteront leurs propres réalités.

5. Analyse des données

5.1 Principe d'analyse

Une fois les entretiens enregistrés sur un téléphone, j'ai commencé la transcription intégrale des enregistrements audios. Pour éviter de perdre ou oublier des données importantes, l'écriture a été effectuée rapidement après les quatre entretiens. Par la suite, les enregistrements ont été supprimés afin de garantir l'anonymat des personnes interviewées.

Afin d'effectuer une analyse claire et précise des entretiens, j'ai procédé par étapes : en premier lieu, de nombreuses relectures des transcriptions ont été nécessaires pour faire des liens et trouver des comparaisons entre elles. Par la suite, j'ai repris la question de recherche de mon travail, afin de mettre en avant les éléments de réponse pertinents. Ensuite, j'ai regroupé les réponses sous les hypothèses auxquelles elles correspondaient. De manière à me repérer plus facilement, j'ai procédé à un repérage par couleur. Chaque réponse a été mise dans la couleur correspondant aux différentes hypothèses.

Lors de l'analyse du travail, j'ai volontairement souhaité garder des phrases telles qu'elles avaient été prononcées. En effet, cela permet d'éviter les reformulations, et donc les interprétations. Selon moi, cette méthode confère de l'authenticité et une meilleure dynamique au travail de recherche.

Durant le processus d'analyse, les émotions, les réponses et les interrogations des personnes interviewées ont été relevées. J'ai également effectué des liens avec la théorie précédemment développée. Les entretiens m'ont permis d'ajouter des points que je n'avais pas évoqués dans ma partie théorique. Par souci de confidentialité, les personnes mentionnées dans mon analyse sont désignées par la première lettre de leur prénom d'emprunt : G, Se, Sa et O.

J'ai choisi de développer mon analyse en suivant plusieurs points. Tout d'abord, j'ai repris les grands thèmes abordés dans la partie théorique de mon travail : l'éducateur et l'éducatrice sociales, la violence, le ressenti des éducateurs et éducatrices et la gestion de la violence. Par la suite, la synthèse des résultats a été effectuée grâce à la vérification des hypothèses et à la réponse de la question de recherche. Enfin, pour conclure, l'évaluation des objectifs et les limites de ce travail de recherche sont abordés.

5.2 L'éducateur et l'éducatrice sociales

Pour démarrer les entretiens, j'ai demandé aux personnes interrogées de définir les qualités d'un travailleur et d'une travailleuse sociales. Nous avons également abordé les tâches des accompagnant-e-s ainsi que leurs difficultés au sein de l'institution sociale dans laquelle ils et elles travaillent. Ce thème a été évoqué pour que les personnes puissent s'exprimer au sujet des compétences d'un-e professionnel-le et, éventuellement, celles qui peuvent leur permettre de gérer des situations complexes, à l'instar de la violence des résident-e-s.

5.2.1 Les qualités d'un-e professionnel-le

Les entretiens menés avec quatre éducatrices ont mis en évidence les qualités perçues comme indispensables à l'exercice de leur métier. Si les motivations de chacune dépendent de leurs histoires individuelles, leurs expériences convergent vers plusieurs valeurs communes. « La posture réflexive » est la notion mentionnée dans chaque entretien. « Être en continuelle réflexion sur sa pratique et sur les accompagnements des résidents » est pour G le cœur de la fonction. « Il faut être polyvalent parce qu'on touche absolument à tout, on doit donc s'adapter à toutes situations » (entretien G). L'imprévisibilité d'une journée avec les bénéficiaires exige polyvalence et souplesse, mais également intuition du terrain.

Pour SA, qui remet en question son accompagnement et son travail en permanence, « c'est un mélange de savoir-faire, savoir-être et de savoirs ». S'ajoute à cela des compétences de vie en équipe et une fine connaissance de soi-même. « Il faut être juste avec nos valeurs, être en accord avec ce qu'on est », précise O. Cette introspection capable de situer les limites et les forces de chaque professionnel revient régulièrement dans l'analyse. De cette capacité à se connaître dépendra la justesse de sa place auprès des bénéficiaires. « Il ne faut pas trop s'impliquer émotionnellement, surtout dans les situations complexes », argumente G, en insistant sur l'importance de la « bonne distance » avec la ou le bénéficiaire.

Patience, bienveillance, empathie sont d'autres qualités que soulignent les professionnelles rencontrées. Chacune avoue la difficulté quotidienne consistant à trouver l'équilibre entre sa connaissance et les multiples imprévus qui viennent sans cesse la questionner. Pour SE, « il faut être le mieux possible dans sa tête, sans vouloir sauver l'autre ou vouloir faire preuve de toute puissance ». L'expérience reste le moteur d'ajustement pour chaque éducatrice qui reconnaît que la confiance en soi, bien que dépendante de la vie privée, se construit chaque jour au contact du terrain et du partage avec des collègues plus expérimenté-e-s. En effet, savoir travailler en équipe est également une qualité nécessaire aux éducateurs et aux éducatrices sociales. Comme l'expriment O et G, elles sont sans cesse confrontées aux divergences d'opinion, aux valeurs et aux idées de leurs collègues de travail.

5.2.2 Les tâches

Les professionnelles rencontrées investissent la plus grande partie de leur temps dans la gestion de la vie quotidienne de leurs résident-e-s. Des soins aux ateliers en passant par l'organisation des repas, elles ont pour mission de « viser le bien être » (Entretiens G-O) de ceux-ci. Veiller aux rendez-vous médicaux ou encore faire le lien entre la famille, les réseaux et les bénéficiaires entre dans ce processus d'accompagnement. En parallèle de ces activités quotidiennes, s'ajoutent les colloques d'équipe, les tâches administratives tels que les bilans, le suivi des objectifs ou encore les formations continues. Toutes les éducatrices interrogées ont cité les mêmes tâches à effectuer dans leur groupe de vie et semblent au clair avec leur cahier des charges et ce qui est attendu d'elles au sein de l'institution.

5.2.3 Les difficultés

Parmi les principales difficultés évoquées par les quatre intervenantes au cours de ces entretiens, se trouvent l'absence de reconnaissance, la confusion entre santé et travail social, la lourdeur des tâches administratives et la gestion de la violence.

Pour G, « la société ne reconnaît pas le travail d'éduc, ce qu'il y a à faire au quotidien, ça épuise les équipes ». Cette sensation de solitude dans la prise en charge des plus fragiles est un discours répété. La frustration des professionnelles découlerait également de la surcharge de travail et de la gestion des équipes. « Les multiples remplacements, le manque de budget, l'absence de renfort nous mènent parfois à l'épuisement », témoigne SA. Le manque de moyen ou de personnel peut considérablement impacter le travail des équipes et leur cohérence. « On a tous nos manières de fonctionner différemment, ... c'est important qu'on aille tous dans le même sens, qu'on suive les décisions prises en commun, ce n'est pas toujours le cas, et ça rajoute à la complexité du travail », explique SE. Des équipes mal gérées, un manque de positionnement hiérarchique de la part de l'institution ou des dysfonctionnements entre collègues s'ajoutent aux tensions déjà existantes, comme celle qui touche à la santé intime des résident-e-s. « Nous avons la responsabilité de la médication alors qu'il y a un infirmier », soutient O, témoignage complété par SE : « mettre un suppo, c'est un geste de santé qu'un éduc n'est pas censé faire ».

A ce contexte de fatigue et de fragilité administrative peut s'ajouter la violence de certain-e-s bénéficiaires : « on est souvent confronté à des gestes, des paroles violentes, et ça nous met en difficulté », précise SA. Malgré l'effort fourni par les éducateurs et éducatrices pour tenter de comprendre le langage non-verbal des résident-e-s, la violence incarne souvent l'ultime communication possible. Les quatre éducatrices en témoignent. Dans l'intensité de leurs journées, les professionnelles interviewées semblent avoir admis la violence comme une composante régulière de leur travail. Une posture de déni qui semble ajouter du poids à la frustration et la fatigue.

5.3 La violence

Par la suite, j'ai questionné mes interlocuteurs et interlocutrices quant aux situations complexes qu'ils et elles vivent à la Cité du Genévrier. Puis, dans le but de comprendre la violence des bénéficiaires, le sujet des causes de leur violence a été abordé.

5.3.1 Les situations complexes au sein de l'institution

La réalité des institutions se heurte parfois au bien-être des équipes et des résident-e-s qui en dépendent. Aux difficultés administratives et budgétaires s'est ajoutée, depuis le printemps 2019, la crise sanitaire de la COVID. « On doit porter le masque... pour les résidents, ils n'étaient pas habitués à nous voir comme ça », explique SE. Il a donc fallu innover dans le langage non-verbal, redoubler de patience pour comprendre et se faire comprendre. De nouvelles contraintes qui exacerbent une situation déjà conflictuelle entre professionnel-le-s du médical et du social. « Je ressens une dualité où la parole des professionnels du médical l'emporte toujours sur la parole des professionnels du social », soutient G. La collaboration avec le service infirmier semble difficile pour les quatre éducatrices rencontrées. « Tout ça peut mener à devoir gérer des situations où le résident va s'énerver, être auto-hétéro agressif », confirme SE. Un contexte qui doit par ailleurs tenir compte des cas infectieux chez les professionnel-le-s, entraînant de multiples remplacements et autant d'adaptations réciproques. « Ils ne connaissent ni le groupe ni les résidents », précise O. Une situation qui fragilise la dynamique de toute l'institution. Les professionnelles reconnaissent une

augmentation de la violence des bénéficiaires durant de telles périodes. « Ils ont de la peine à s'exprimer, donc à se faire comprendre, mais ils ressentent clairement nos tensions », confirme SE. Cette difficulté amène les collaborateurs et les collaboratrices à se questionner non seulement sur leur accompagnement, mais aussi sur les déclencheurs des troubles des comportements des résident-e-s. Les situations complexes sont donc multiples et exigent un accompagnement adapté à chaque événement.

5.3.2 Les raisons de la violence des personnes atteintes d'une déficience intellectuelle

Les gestes de violence de la part de personnes atteintes d'une déficience intellectuelle peuvent avoir de multiples origines. Incompréhension, frustration, douleur, la violence est un mode d'expression. « Ce n'est pas forcément pour blesser, plutôt pour se faire comprendre », explique G, « ils ont du mal à gérer leurs émotions ». Puisque l'essentiel de la relation passe par le non-verbal avec les résident-e-s qu'accompagnent les quatre éducatrices interrogées, tout geste devient dès lors hautement symbolique. La charge de travail ne permet pas toujours aux professionnel-le-s de trouver le temps nécessaire à un véritable décryptage.

Certains facteurs perturbateurs restent toutefois identifiables : « pour des personnes à troubles autistiques, toute perturbation sera manifestée par la violence ». Pour les quatre éducatrices interrogées, toute interférence dans les habitudes des résident-e-s a des conséquences. « Le changement des équipes éducatives peut être très anxiogène », remarque G. En cette période de pandémie, le grand nombre de remplacements au sein du personnel des institutions a sans doute augmenté cette charge de violence. Pour SE, la violence émane d'une mauvaise gestion psychique des personnes : « s'ils ne réussissent pas à se faire comprendre par les éducateurs, que leur frustration est trop grande, où qu'ils éprouvent une douleur qui ne peut être exprimée, leur seul langage reste la violence ».

5.4 Les situations de violence ressenties par les éducateurs et les éducatrices sociales

5.4.1 Les violences vécues

Morsures, griffures, coups de pied, coups de poing, crachats, objets projetés, la liste des gestes violents avec lesquels les éducateurs et les éducatrices doivent composer est impressionnante. « Après la visite d'un membre de sa famille, l'un de nos bénéficiaires, qui ne semblait pas pouvoir gérer ses émotions, se jette sur l'éducatrice et lui tord les poignets avec force », raconte SA, alors que O décrit une activité de bricolage avec un résident un après-midi : « il ne veut pas faire le bricolage, il n'écoute personne, crie, insulte, menace de frapper ». A la violence physique, il faut ajouter la violence psychologique et verbale. « C'est quasi quotidien et pas toujours prévisible », témoigne SA. « Un résident qui s'énervait au moment du coucher, sans raison apparente, il donne des coups et tente de taper toutes les personnes qui sont à côté de lui, ça arrive ». Cris, insultes, habits tirés, les professionnel-le-s doivent simultanément veiller à la protection de celles et ceux qu'ils ou elles accompagnent sans négliger pour autant leur propre protection. « Des gestes qui nous blessent aussi dans la tête parce que faut y aller pour supporter parfois », raconte O. A la violence liée à des émotions

contradictoires s'ajoute celle qui s'en prend aux règles de l'institution que les professionnel-le-s doivent faire respecter. « Un résident a caché des CDs dans sa chambre ; il sait qu'il n'a pas le droit d'en avoir à cet endroit-là, il s'énervait directement et frappe l'éducatrice à deux reprises », se souvient SE. Autant de situations quotidiennes qui exigent des éducateurs et des éducatrices une vigilance doublée d'une capacité d'analyse. Toute réaction a ses conséquences. Toute violence exige, après coup, une attitude particulière.

5.4.2 Les réactions

Les professionnel-le-s qui doivent faire face à la violence de leurs bénéficiaires ont développé certains réflexes de fonctionnement. « Penser à mettre en sécurité les autres résidents et se préparer à encaisser les coups pour eux », explique G. Parmi les autres gestes d'urgence, il y a celui de demander l'aide d'un-e collègue, de couper la relation et d'isoler la ou le résident-e. « Il faut montrer son désaccord sans perdre de vue la nécessité de rassurer, le tout en gardant son calme », précise SE. Il arrive que la contention soit l'unique façon de calmer la personne et de protéger les autres, bien que cette pratique reste interdite et exige des explications transmises à l'Etat de Vaud. « On le pratique en situation d'urgence, lorsqu'il n'y a pas d'autres choix possibles » (entretien O).

Dans ces circonstances, les éducateurs et les éducatrices parlent de l'importance du lien établi avec la ou le résident-e, de la connaissance de son fonctionnement mais également de la capacité à garder son calme. Grâce aux informations récoltées à force d'observation, il est parfois possible d'anticiper la crise et limiter la violence. Reste que, par sa répétition, un risque de banalisation existe. « C'est grave de banaliser, on devrait pas mais on se dit que la violence fait partie du monde du handicap », confesse SA. Même son de cloche de la part de SE : « dans certaines périodes, ça arrivait plus fréquemment, du coup, je réagissais même plus ».

Intégrer la violence dans la normalité de la fonction n'est pas sans risque. Les quatre personnes interviewées reconnaissent le danger que cela représente. Fatigue, frustration, perte de confiance et de respect envers soi-même, la banalisation de la violence met incontestablement l'institution en danger.

5.4.3 Les ressentis

Toute manifestation de violence entraîne chez la ou le professionnel-le un sentiment d'échec. Les quatre éducatrices en témoignent unanimement. La gestion de leurs émotions semble liée d'une part à l'expérience, comme l'explique SE : « je recevais des coups, mes larmes montaient directement, je me sentais pas triste, mais c'était plus que je supportais pas cette agressivité sur moi, mais avec le temps, je pense qu'on apprend à gérer toutes ces émotions » et, d'autre part, à leur rapport intime à cette violence. Si certaines, comme G, ont trouvé comment prendre de la distance « je fais de la boxe depuis 2 ans, ça m'a donné des réflexes pour esquiver les coups et avoir confiance en moi », d'autres semblent opter pour la résignation, voire le déni : « parfois, je ne ressens rien face à la violence, je n'ai aucune réaction », précise SE « je bosse, et j'agis en fonction », déclare SA. Reste que la colère n'est jamais loin : « quand on n'arrive pas à calmer la personne ou gérer la situation seule, il y a un vrai sentiment de frustration », avoue O.

Etonnamment, malgré le quotidien de la violence, aucune d'elles ne parle de peur. « Je ressens de l'adrénaline, mais pas de la peur », précise G, qui se défend de vouloir jouer les superhéroïnes : « quand je n'y arrive pas je demande de l'aide ». Toutes disent chercher systématiquement à comprendre les raisons du comportement du ou de la bénéficiaire et si certaines éprouvent le besoin de s'isoler pour encaisser la situation, d'autres reconnaissent que le sentiment d'échec est simplement difficile à dépasser. Un sentiment d'impuissance et de solitude ; solitude également ressentie à cause de l'institution et de ses responsables. En effet, les quatre interlocutrices se rejoignent pour exprimer le manque de soutien, de reconnaissance de leurs supérieur-e-s hiérarchiques. G se sent fragilisée par cette situation difficile, ce qui n'aide certainement pas à faire face à la violence au quotidien.

5.4.4 Les démarches effectuées

Face à la colère, la cohésion de groupe semble l'élément le plus important. Pour les quatre professionnelles interrogées, *Les discussions entre collègues* incarnent l'outil principal à adopter après avoir été victime d'un acte de violence. « Pour savoir si ma réaction est bonne ou si j'aurais pu faire autrement », soutient O. Passer le relais, débriefer entre collègues, c'est « trouver des solutions ensemble, pour endiguer ce type de comportement », explique G. Le journal de bord du groupe et le formulaire ALEA constituent également des moyens mis à disposition des équipes pour réagir face à la violence. Si le journal est essentiel pour se transmettre les informations entre collègues, l'ALEA semble, lui, sous-utilisé. « J'ai rempli une seule fois un ALEA parce que la violence était grande, le résident m'avait cassé un poignet », raconte G. Idem pour SA qui n'a utilisé le document ALEA que deux fois en 10 ans, dont une parce qu'un résident lui avait cassé le nez. Même son de cloche pour SE qui refuse d'utiliser ce document, « sauf si on me casse quelque chose ». Il semble une fois de plus que le sentiment de résilience domine le rapport à la violence. Si chacune parle de l'importance de débriefer, de prendre le recul nécessaire pour digérer la violence, la banalisation revient une fois de plus dans les témoignages : « je ne fais pas de démarche particulière », avoue SE, « c'est bien malheureux, mais je fais...genre c'est normal ». A noter qu'aucune d'elles n'utilise l'expression « être victime de... ». Après la discussion entre collègues, elles priment le retour au lien avec la ou le résident-e. « La victime, c'est celui qui ne peut pas exprimer ce qu'il ressent », semble faire l'unanimité dans leurs témoignages.

5.5 Les besoins des éducateurs et des éducatrices face à ces violences

5.5.1 Les outils et les personnes ressources

L'expérience, le terrain, la connaissance approfondie de l'institution et surtout des résident-e-s dont elles ont la charge représentent pour les quatre professionnelles interrogées le centre du dispositif afin de pouvoir anticiper la violence. « Je peux savoir la plupart du temps si ça va dégénérer ou pas », confirme SA, ajoutant qu'au fil du temps l'instinct est une voix à suivre. Les signes avant-coureurs d'une crise sont souvent décelables pour celles et ceux qui auront pu analyser et intégrer avec régularité leur espace de travail. Si le soutien des collègues et l'importance des proches ou de certain-e-s ami-e-s sont cités dans tous les entretiens comme essentiels à l'équilibre, les outils mis à disposition par l'institution ne trouvent pas autant de

succès à leurs yeux. La commission des ALEAs, les psychologues du travail ou les responsables hiérarchiques ne sont pas jugé-e-s inutiles mais trop éloigné-e-s du terrain pour faire appel à leur soutien. Pour SE, « la responsable ou la psy du travail ne sont pas des gens du terrain, je n'ai pas l'impression d'être comprise ». Les formations ont également très peu de succès. Ces dernières semblent peu adaptées à la réalité et manquent d'outils concrets pour faire face à la violence, un sentiment partagé dans tous les témoignages. Ce sont les collègues qui représentent la principale ressource pour faire face aux difficultés. « On se serre les coudes dans les situations difficiles », soutient O, « je peux me reposer sur mes collègues ». Cette notion de confiance et d'expérience partagées semble au cœur des dynamiques d'institutions.

5.5.2 Les changements à effectuer

Certains outils existent mais ne sont pas fonctionnels ou n'entrent pas dans les priorités des institutions. Pour O, « des cours de self défense, pour apprendre à se protéger tout en défendant l'autre, pourraient entrer dans des formations obligatoires ». Côté résident-e-s, « une salle de défouloir pour leur apprendre à gérer leurs émotions » aurait du sens selon G. Le rapport au corps, à ses limites, à son espace est très souvent abordé dans les entretiens. Le lien au corps constitue la base de l'activité quotidienne des professionnel-le-s. « Une formation plus adaptée sur les défenses que l'on peut utiliser dans des situations concrètes que l'on vit au travail » serait une grande aide pour SE. Dans les soins, les ateliers, l'importance d'une juste approche, d'une juste distance permettrait, dans bien des cas, de réduire le potentiel de violence selon elle. Une collaboration avec des professionnel-le-s d'autres métiers confrontés à la violence, comme les infirmières et infirmiers, les ambulancières et ambulanciers, les psychologues, est une autre piste évoquée.

La nécessité de formations ciblées est citée par les quatre éducatrices. « Avoir du temps pour faire des analyses fonctionnelles pour aider à la prévention des troubles du comportement plutôt que de toujours être dans l'action », soutient SA. Le temps de la distance aiderait à lutter contre la banalisation de la violence. La nommer, c'est éviter de la rendre « normale ».

La présence régulière d'une personne ressource au sein de l'institution est également souhaitée par ces professionnelles. Pour G, « la présence d'une spécialiste sur les groupes de vie créerait un lien de confiance et donnerait la possibilité de discuter de situations réelles et complexes ». Analyser, échanger avec une personne de référence mais de façon intégrée, à savoir sur le terrain, ressort dans les quatre entretiens.

Globalement, un plus grand soutien est unanimement réclamé. Un soutien qui pourrait se concrétiser par une offre ciblée de formations, par la présence plus impliquée des responsables de l'institution et par la venue régulière de personnes ressources externes afin d'analyser et de rectifier, lorsque cela s'avère nécessaire, les gestes qui peuvent provoquer la violence du ou de la résident-e. Selon les quatre éducatrices, la confiance et la cohésion des équipes s'en verraient consolidées.

Synthèse des résultats

5.6 Vérification des hypothèses

A la suite des entretiens et de l'analyse des données, il s'agit de vérifier les hypothèses. Certaines citations des éducatrices interrogées seront reprises afin d'appuyer cette vérification.

Hypothèse n°1 : Afin de faire face à la violence des personnes accompagnées, les professionnel-le-s possèdent divers moyens.

Cette première hypothèse suppose que les professionnel-le-s ont des outils à disposition, soit par leur vécu, soit de la part de l'institution même dans laquelle ils et elles travaillent, afin de faire face à la violence des bénéficiaires. De manière générale, les éducateurs et les éducatrices sociales possèdent diverses méthodes pour gérer cette agressivité et parfois ce passage à l'acte. Les professionnel-le-s doivent être polyvalent-e-s et s'adapter aux différentes situations ; cette adaptation semble être le premier outil pour faire face à l'agressivité. En effet, s'adapter à la situation, c'est commencer par analyser le comportement et ce qui a pu déclencher le trouble, puis trouver les solutions comme la protection, « montrer son désaccord et couper la relation » (Entretien G), l'isolement de la personne, la discussion ou encore rassurer les résident-e-s en « crise ». La contention, même interdite par le canton, est parfois utilisée : « c'est en situation d'urgence, on prend des décisions et la contention peut être utile » (Entretien O).

- L'accompagnant-e demande de l'aide aux autres membres de l'équipe éducative présents lors de situations de violence des bénéficiaires.

Les collègues de travail s'avèrent être une réelle ressource pour les professionnel-le-s du terrain. En effet, les éducatrices interrogées ont toutes évoqué les autres membres de l'équipe éducative comme des aides lors de situations complexes. Ces personnes sont présentes, si besoin, lorsqu'un-e résident-e passe à l'acte. Les éducatrices ont également mis en avant leur capacité à demander de l'aide lors d'agressions afin de ne pas vivre seules la situation et pouvoir également se reposer sur quelqu'un (aussi bien physiquement que psychologiquement).

- L'accompagnant-e demande de l'aide aux responsables de secteurs afin d'être en mesure de poursuivre la relation d'aide.

Ce qui est ressorti des différents entretiens était le manque de soutien des responsables de secteurs. En effet, ces personnes ne sont pas citées comme personnes ressources et n'apparaissent quasiment pas dans la transcription des entretiens. Une des éducatrices témoigne même d'un manque de reconnaissance et de soutien de la hiérarchie et, donc de la responsable (entretien G). Les éducatrices ne se retournent pas vers les responsables de secteurs afin de demander de l'aide.

- L'accompagnant-e dénonce la situation vécue en effectuant un ALEA.

L'ALEA est l'outil disponible au sein de l'institution pour dénoncer un acte de violence subi par un éducateur ou une éducatrice sur son lieu de travail. Cet outil est cité dans trois entretiens sur quatre. En effet, O, SE et SA parlent de cette démarche lorsqu'un-e résident-e passe à l'acte. Elles ne l'ont effectuée qu'une fois ou deux alors qu'elles expliquent vivre de la violence

presque quotidiennement. Elles ajoutent dénoncer un acte de violence uniquement s'il y a une blessure, « un truc grave » (entretien G). L'accompagnant-e ne dénonce pas la violence d'un-e bénéficiaire lorsque ce dernier ou cette dernière ne blesse pas physiquement (poignet cassé, nez cassé).

- La victime de violence fait appel à la psychologue du travail présente sur le lieu de travail.

La psychologue du travail est évoquée dans trois entretiens sur quatre. Les éducatrices n'ont pas exprimé un réel intérêt vis-à-vis de cet « outil », pourtant disponible au sein de la Cité du Genévrier. La psychologue du travail n'est pas citée dans les personnes ressources non plus. De ce fait, les professionnel-le-s ne font pas appel à la psychologue lorsqu'ils et elles sont victimes de violence.

Dès lors, la première hypothèse est validée par les réponses obtenues. En effet, les professionnel-le-s connaissent divers moyens pour faire face à la violence même s'ils et elles ne les utilisent pas forcément au quotidien. Afin d'approfondir l'hypothèse, un plus grand nombre d'entretiens aurait été nécessaire, tout comme un approfondissement des échanges lors des entretiens.

Hypothèse n°2 : Les professionnel-le-s sont désemparé-e-s face à la violence des bénéficiaires.

Cette seconde hypothèse prétend que les éducateurs et les éducatrices sociales sont démunis-e-s face à la violence des bénéficiaires. Avant de parler de faire face, je pense qu'il est intéressant d'aborder le ressenti des personnes interrogées. Chaque éducatrice a exprimé que la violence faisait partie de son travail, que, malgré la colère, la frustration ou encore le doute, elle devait trouver des moyens d'y faire face. Personne ne peut prétendre ne rien ressentir lorsque la violence est présente dans sa vie. Chacun et chacune réagissent à leur manière, avec leur vécu ou leurs différentes expériences. Toutefois, les éducatrices interrogées se rejoignent sur le fait que « avec les années d'expérience, on vit mieux la violence » (Entretien O).

- Les membres de l'équipe éducative ne parlent pas des situations de violence et préfèrent oublier afin de ne pas rompre le lien avec la personne accompagnée.

Les situations de violence sont abordées avec les collègues de travail. Elles ne sont pas oubliées mais « débriefées » avec les membres de l'équipe éducative ou avec les personnes ressources. Les entretiens ont démontré que les professionnel-le-s ne cassent pas le lien, mais coupent la relation lors des situations d'agressivité, le temps d'encaisser ce qu'il s'est passé et de signifier leur désaccord aux résident-e-s.

- Les professionnel-le-s se sentent en échec dans leur accompagnement face à la personne violente.

Les entretiens ont démontré que la violence peut mettre en échec les professionnel-le-s. Tout d'abord, les raisons de la violence ne sont parfois pas si évidentes et demandent à l'accompagnant-e une réflexion qui aboutit ou non aux causes du comportement. Il y a également un sentiment de non reconnaissance que je comprends comme une mise en échec des éducateurs et des éducatrices dans leur accompagnement.

- L'institution ne propose aucune formation pour faire face à la violence des bénéficiaires.

La Cité du Genévrier propose plusieurs formations qui abordent le thème de la violence dans le travail. Ces formations constituent un outil pour apprendre des techniques de « self-défense » et être en mesure d'appréhender la violence dans le travail. Cependant, à la suite des entretiens effectués, ces formations ne semblent pas assez proches de la réalité du terrain et n'offrent pas les moyens nécessaires pour agir dans la bienveillance lors d'agressions des résident-e-s.

- Les éducateurs et éducatrices sociales utilisent la fuite lorsqu'ils et elles se sentent agressé-e-s par un-e résident-e.

Aucune des éducatrices interrogées n'a dit « fuir » les troubles du comportement des résident-e-s. Elles agissent directement, plutôt en suivant leur instinct et l'adrénaline que ces situations provoquent.

Dès lors, la seconde hypothèse est infirmée. En effet, les travailleurs et les travailleuses sociales ne sont pas désarmé-e-s face à la violence. Ils et elles sont plutôt conscient-e-s que cette agressivité fait partie de leur travail et qu'ils et elles doivent y faire face à l'aide de moyens concrets, comme des formations adaptées aux situations, des échanges en équipe ou encore des moments de réflexion.

5.7 Réponse à la question de recherche

La question posée au début de mon travail de recherche était la suivante :

« Quel rapport à la violence ont les travailleurs et les travailleuses sociales oeuvrant dans les institutions pour personnes avec déficience intellectuelle ? Comment font-ils et elles face aux réactions violentes des résident-e-s? »

Poser la question de la violence, c'est mesurer la violence du silence dans lequel vivent les éducatrices rencontrées. C'est le cœur de ce questionnement. Poser cette question, c'est constater également combien la violence est une donnée qui fait partie intégrante de leur quotidien. L'assimilation de ce comportement, voire son acceptation, varie entre fatalisme et résilience. La forte tendance qui émane de tous les entretiens se cristallise en un mot : banalisation.

« La violence fait partie de notre travail » ; les éducatrices interviewées sont unanimes sur ce point. Tout comme sur l'intensité et l'urgence de leurs gestes quotidiens qui ne laissent guère de place au recul, à la réflexion, à l'analyse, à la formation et à la récupération. Être en permanence dans l'action développe, dans le meilleur des cas, des compétences et savoir-faire particuliers, mais peut, à l'inverse, installer durablement des réflexes dans la dynamique de travail. Il en va ainsi de l'acceptation de la violence comme d'un facteur invariable. La violence des bénéficiaires n'est jamais stigmatisée par les personnes rencontrées. La valeur selon laquelle « la violence est l'ultime moyen de communication dont ils disposent » semble intégrée dans le discours de chacune. Reste qu'il faut lui trouver une réponse, qui se solde encore souvent par l'impuissance ou la résignation.

Le sentiment d'un groupe « autogéré » ressort également. Dans les principales ressources pour leur venir en aide, les professionnelles rencontrées citent leurs collègues d'une même voix. L'absence de « réel » soutien extérieur est une constante qui fait ressortir trois points me semblant importants : le manque de reconnaissance, le manque d'estime de soi-même et le sentiment de solitude. La société, par ses organes politiques et ses lois, la famille des bénéficiaires, par sa présence ou son abandon, ainsi que l'institution, dans ses méthodes et ses moyens investis conditionnent l'ensemble des activités d'un éducateur ou d'une éducatrice. S'il fallait un exemple simple, on pourrait aborder le concept de « contention ». Interdit par le canton de Vaud, il reste parfois, sur le terrain, l'unique moyen de séparer les résident-e-s violent-e-s des autres personnes présentes au moment des troubles du comportement.

Accepter « l'échec » peut être une piste de réflexion, en admettant l'absence de solution absolue et le constat qui admet que, dans certains cas, il n'y a pas de solution. Pour ce faire, les voix doivent se multiplier. L'aide extérieure, par supervision, l'aide interprofessionnelle ou la prise en charge de l'institution, qui pourrait valider l'analyse de la personne sur le terrain, consoliderait la confiance de l'éducateur et de l'éducatrice dans leur expertise. Les quatre éducatrices formulent conjointement leurs besoins les plus urgents par ces mots : « réalité », « terrain », « réponse concrète ». Les formulaires, numéros de téléphone, personnes de référence à disposition mais éloignées des lieux tiennent sur un plan administratif, semblant néanmoins sans effet lorsque la violence se manifeste ou qu'elle s'est déjà manifestée.

6. Conclusion

6.1 Evaluation des objectifs professionnels et de recherche

Au début de ce travail de recherche, j'ai posé des objectifs professionnels et des objectifs de recherche. Parvenue au terme de la rédaction de ce travail, je me permets de les évaluer :

❖ **Acquérir des connaissances théoriques sur la violence et son lien avec le handicap.**

Cet objectif est atteint grâce aux nombreux ouvrages, articles et sites Internet que j'ai pu lire dans le cadre de mes recherches théoriques. Ces lectures m'ont permis d'élaborer un cadre théorique et de faire des liens entre la violence et la déficience intellectuelle. Les réponses données au cours des entretiens ont également pu étayer mes connaissances sur ces sujets.

❖ **Acquérir des connaissances sur les causes et les conséquences de la violence sous ses différentes formes.**

Cet objectif a également été atteint grâce à mes différentes lectures. Ces connaissances m'ont aidé à trouver des causes et à appréhender les conséquences de la violence des bénéficiaires. De plus, j'ai beaucoup appris grâce aux quatre entretiens effectués. En ce qui concerne les causes, les éducatrices interrogées ont donné de la matière au sujet. En revanche, les conséquences sont peu abordées par les professionnel-le-s. Ainsi, rares sont les explications des conséquences psychologiques de la violence par exemple. Les éducatrices ne semblent pas prendre en compte cette partie, qui me semble pourtant importante.

❖ **Approfondir mes connaissances sur la relation d'aide.**

Lors de mes nombreuses lectures, j'ai pu approfondir les notions d'accompagnement et de relation d'aide. Les entretiens m'ont aidé à entrevoir une autre facette de la relation d'aide, cette dernière incarnant non pas un frein lors des situations conflictuelles mais plutôt une aide. En effet, les éducatrices insistent sur l'importance de connaître la ou le résident-e afin d'être en mesure de mieux gérer la crise mais également de la prévenir lorsque cela s'avère possible. De ce fait, l'objectif d'approfondissement de mes connaissances sur la relation d'aide est atteint.

❖ **Démontrer les effets de la violence sur les travailleurs et travailleuses sociales.**

Cet objectif est, selon moi, à moitié atteint. Je pense que j'aurais pu, à travers mes entretiens, approfondir davantage les effets que peuvent avoir les comportements agressifs sur les travailleurs et travailleuses sociales. Ce travail de recherche a toutefois permis de démontrer certains effets, à l'instar de la banalité de la violence.

❖ **Définir les « outils » existant face à la violence et éventuellement en trouver de nouveaux.**

Par le biais des témoignages des éducatrices, quelques outils ont été cités, à l'image des formations, des documents ALEAs, des colloques d'équipes, etc. L'objectif est atteint et les entretiens ont permis aussi bien de mettre en lumière les besoins des éducatrices que de définir des pistes d'amélioration pour faire face à la violence.

❖ **Identifier les méthodes des travailleurs et travailleuses sociales pour faire face aux situations de violence.**

Les quatre entretiens effectués ont permis d'atteindre cet objectif. De fait, les réponses des éducatrices permettent de lister des méthodes pour faire face à la violence comme, par exemple, débriefer avec les collègues de travail, remplir des documents pour signaler le passage à l'acte, etc. Les éducatrices interrogées connaissent certes diverses méthodes pour gérer des situations de violence mais ne les utilisent pas toutes au quotidien.

6.2 Evaluation des objectifs personnels

❖ **Acquérir de nouvelles connaissances sur les personnes atteintes de déficience intellectuelle.**

L'objectif est atteint. En effet, la partie théorique de ce travail de recherche m'a donné l'opportunité d'approfondir mes connaissances sur la déficience intellectuelle.

❖ **Acquérir des connaissances sur la violence et son lien avec le monde du handicap.**

Mes lectures m'ont permis de faire le lien entre la violence et les déficiences intellectuelles. J'ai ainsi pu acquérir de nouvelles connaissances sur ce sujet et considère que l'objectif est atteint.

❖ **Développer des compétences pour mener un travail de recherche.**

Ce dernier objectif est atteint. De fait, grâce à ce travail, j'ai développé de nouvelles compétences pour mener à bien une recherche théorique et pratique. En effet, j'ai appris à développer une partie théorique approfondie en lien avec une question de

recherche. En outre, j'ai été en mesure d'effectuer une analyse des entretiens afin de récolter des données suffisantes pour répondre aux différentes hypothèses.

6.3 Les limites de la recherche

Parvenue au terme de ce travail de recherche, je souhaite en relever certaines limites. En effet, mon échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble des éducateurs et éducatrices de l'institution de la Cité du Genévrier. Les professionnel-le-s sont tous et toutes confronté-e-s à des troubles du comportement (violence verbale, violence physique, ...) mais chacun et chacune font face à ces situations à leur manière. De ce fait, pour que mon travail gagne en objectivité, un échantillon plus élargi aurait été bénéfique.

Dans les démarches méthodologiques de mon travail, j'avais envisagé de récolter les données d'entretiens effectués auprès de femmes et d'hommes, d'âge et de formation diverses. Malheureusement, la situation sanitaire et les disponibilités des gens ne m'ont pas permis de m'entretenir avec le public souhaité. J'ai donc mené mes entretiens avec quatre éducatrices dont l'âge variait entre 25 et 40 ans.

Au cours des entretiens, il a été difficile d'être objective et de ne pas diriger les éducatrices vers les réponses que je souhaitais entendre. De ce fait, je suis restée très « scolaire », de peur de trop contrôler l'entretien. Comme je connais le terrain de recherche, les questions et les réponses données à mes interlocutrices ont parfois manqué de profondeur.

La situation sanitaire a également posé des limites à mes recherches. Je n'ai pu effectuer que quatre entretiens. En effet, de nombreux groupes de vie, incluant donc leurs travailleurs et travailleuses sociales ont été mis en quarantaine lors de suspicions ou de cas positifs à la COVID-19. Mon groupe de vie a également été mis en isolement à trois reprises en raison de cas positifs. Les directives de l'institution nous obligeaient à n'avoir aucun contact avec d'autres personnes de l'institution et nous ne pouvions quitter nos groupes. Ainsi, durant cette période, je n'ai pas pu avancer dans ma recherche. Le climat anxiogène instauré dans l'institution par cette pandémie a été difficile à gérer pour de nombreuses personnes et la peur ne permettait pas d'entrer en contact.

6.4 Les pistes d'amélioration

La récolte des données a permis de mettre en lumière quelques pistes d'améliorations professionnelles. Ces dernières sont issues non seulement des propos des éducatrices interrogées, mais aussi de mes propres réflexions sur le sujet :

Les formations

Les professions en lien avec la violence ont dû développer des méthodes. Ambulanciers et ambulancières, psychologues, infirmiers et infirmières, policiers et policières... les expériences cumulées des uns et des autres pourraient aboutir à des pistes partagées. Bien que chacun doive faire face à sa réalité, la violence reste commune. Les pistes scientifiques seraient à explorer également. Les neurosciences, les expériences robotiques et toutes les découvertes récentes (diététique, médication, thérapie...) devraient faire office de facteur d'alerte. Toute fenêtre sur une amélioration, toute perspective partagée et toute intégration des équipes du terrain à la connaissance de laboratoire pourraient contribuer à la dynamique d'un « aller-

retour » du savoir et, par là-même, à leur revalorisation. Les formations, de préférence en lien avec le terrain, avec l'expérience, devraient prendre place dans la planification des équipes. Reconnaître que les éducateurs et les éducatrices ont besoin d'aide pour pouvoir aider en retour serait une autre forme d'encouragement et de reconnaissance de cette violence de la part de la société et des institutions.

Accompagnement sur le terrain

Ne pas banaliser la violence réclame l'aide de regards extérieurs. Verbaliser, nommer, rendre réelle la violence serait une manière de combattre prioritairement le déni. Si le terme « personne ressource » est souvent galvaudé, l'idée d'un-e professionnel-le lié-e à l'institution, soit une personne qui établit un lien régulier, intégré et intime avec les gens de terrain et les bénéficiaires, serait une aide particulièrement utile.

Concrètement, il s'agirait de mettre à disposition, dans toutes les institutions, un espace réel, neutre, décoré avec soin mais qui leur soit réservé pour pouvoir exprimer ressenti, fatigue extrême, frustration, violence mal vécue, mais également perspective, solution, proposition. Un lieu où, lorsque l'éducateur ou l'éducatrice a été « victime » de violence, on admet cette réalité. Un lieu dans lequel les rencontres sont agendées dans la planification de tout-e travailleur ou travailleuse sociale.

Chiffres et Interdisciplinarité

A une époque où les chiffres sont très présents dans l'actualité, où le monde se construit sur des statistiques, des pourcentages et des tableaux Excel, il paraît curieux qu'aucun sérieux recensement des violences n'ait été programmé dans les institutions. Il existe certes des « journaux » que se transmettent les éducateurs et éducatrices pour poursuivre le lien avec la ou le bénéficiaire. Néanmoins, les actes de violence ne sont mentionnés que lorsqu'il y a eu un membre cassé. Les crachats, cheveux tirés ou autres morsures n'y figurent pas. Cette absence semble refléter une fois de plus le déni collectif – des professionnel-le-s, de l'entourage, de l'institution – face à cette gestion et cet engagement auprès des plus fragiles. Je suis rassurée que l'institution dans laquelle je travaille prenne actuellement en compte cette problématique. Ce manque d'écoute et de présence sur le terrain est au cœur des discussions de recherche de solutions.

Il n'existe qu'une violence pour les victimes. Qu'elle soit issue d'un geste accidentel, volontaire ou malheureux, qu'elle soit synonyme de langage pour les êtres les plus enfermés, celle ou celui qui la reçoit s'appelle une victime. Cette expérience de la violence est propre à de nombreux corps de métier en lien avec l'humain. Cumuler ces histoires de vie, les partager et offrir en retour des cours communs, des formations continues interdisciplinaires permettraient non seulement de pouvoir parler entre spécialistes ou institutions, mais également de récolter toutes ces données afin de valoriser ces métiers et créer des ponts qui pourraient élargir encore les compétences de chacun-e. Réunir des gens de terrain, créer des interférences entre eux, non seulement renforcerait la confiance de chacun-e, mais combattrait la solitude dans laquelle évoluent, malgré eux, tous ces acteurs sociaux.

La place de la famille du ou de la bénéficiaire, comme celle de la société en général, est également un facteur important dans le regard et l'action du ou de la professionnel-le. Par ailleurs, les familles ne sont que rarement associées au processus d'accompagnement. Il y

aurait là une autre étude complète à mener qui se pencherait sur le sentiment que ressentent certain-e-s éducateurs et éducatrices pensant que les plus fragiles leur sont confié-e-s dans une envie de se « débarrasser » de la contrainte qu'ils ou elles représentent. Si la notion salariale revient parfois, c'est surtout celle des moyens mis à disposition qui s'impose. Reconnaître que la prise en charge des bénéficiaires contribue au bien-être de la société serait sans aucun doute un facteur de motivation et de confiance. Faut-il que la presse, les milieux politiques, les activistes s'en emparent ? Quoi qu'il en soit, cet aspect du dossier se trouve entre les mains des gens de terrain.

6.5 Les nouveaux questionnements

A la fin de l'analyse découlant de mes entretiens, de nouveaux questionnements sont survenus. Il est normal qu'un tel travail de recherche ouvre de nouvelles portes et questionne les suites de la problématique abordée. Ces questionnements mériteraient d'être approfondis pour répondre aux besoins exprimés par les éducateurs et les éducatrices sociales lorsqu'ils et elles font face à des comportements violents.

Les nouveaux questionnements sont les suivants :

- ❖ Comme mon travail est ciblé sur l'institution de la Cité du Genévrier, je me demande ce qui existe dans les autres institutions. Ces dernières ont-elles des programmes de « protection » physique et psychique pour les travailleurs et travailleuses sociales ? Les démarches sont-elles les mêmes ?
- ❖ Je m'interroge également au sujet de la fatigue des professionnel-le-s. Lors d'un des entretiens, une éducatrice a expliqué que, lorsqu'elle était fatiguée, elle avait moins de patience et que son accompagnement était moins « pointu ». La surcharge de travail, le personnel réduit et les nombreuses heures effectuées sur le lieu de travail peuvent-ils provoquer des situations de violence chez le ou la bénéficiaire ?

Ces deux questions resteront donc en suspens jusqu'à ce qu'un jour, peut-être, un ou une autre étudiant-e cherche à leur trouver des réponses.

6.6 Bilan personnel

La violence vécue presque au quotidien par les travailleurs et les travailleuses sociales ne devrait pas être une fatalité. Bien qu'admise comme mode de communication et d'expression d'une souffrance de la part des bénéficiaires, elle n'en demeure pas moins une épreuve à gérer pour les éducateurs. Lutter contre la banalisation de cette réalité dans l'exercice de leur fonction est un travail en soi. L'institution et l'éducateur en sont conjointement responsables. Ce travail de recherche a mis en avant cette problématique. Mes réflexions personnelles m'ont également amenée à me questionner sur la stabilité dans les équipes éducatives. Les remplacements, les changements d'horaire, de lieu, de hiérarchie, se soldent la plupart du temps par une augmentation de la violence. Pour l'institution, il s'agit dès lors d'une prise de

conscience des conséquences de tous ces changements. Ce manque de personnel fragilise les équipes et peut engendrer des troubles du comportement plus importants des bénéficiaires.

J'ai souhaité effectuer mon travail de Bachelor sur le thème de la violence pour questionner les professionnel-le-s sur leur ressenti et la manière dont elles et ils font face aux troubles du comportement. A la fin de ce processus de recherche, je me rends compte que la violence est malheureusement banalisée dans le monde du travail social. J'étais la première à le faire. Depuis ce travail, j'interroge beaucoup mes collègues sur ce sujet et sur les moyens à mettre en œuvre pour gérer cette violence. Je ne me contente plus d'écouter mes collègues mais je cherche des solutions à ces problèmes. Ce n'est pas parce que la violence fait partie du travail qu'elle ne réveille pas des émotions négatives ou des difficultés dans l'accompagnement.

En rédigeant les dernières lignes de mon travail, je repense à cette dernière année. Année de rédaction de mon travail mais également l'année de la COVID-19. Cela fait depuis de nombreuses années que je travaille en tant qu'éducatrice à la Cité du Genévrier. J'aime mon travail sans aucun doute. Cette année était l'année de l'accomplissement, de la recherche et de l'obtention de mon Bachelor en Travail Social. Malheureusement, elle ne s'est pas déroulée comme je le souhaitais. Plusieurs bâtons ont été mis dans mes roues. La situation sanitaire a mis en difficulté mon travail d'éducatrice ainsi que mon travail de recherche. Mais je suis fière de rendre ce travail, peut-être pas parfait comme je l'aurais souhaité, mais fait avec le cœur et l'énergie que j'ai pu accorder à cette recherche en pleine pandémie.

" Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout se construit. "

Gaston Bachelard

7. Sources

7.1 Ouvrages

BRIOUL Michel, *Comprendre et gérer la violence en institution médico-sociale, de la souffrance aux coups*, Montrouge, ESF éditeur, 2019

CROCQ Louis, *Les traumatismes psychiques de guerre*. Paris, Odile Jacob, 1999

CROCQ M-A. & GUELFY J-D., *DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux / American Psychiatric Association*, 5^{ème} édition, Paris, Elsevier Masson, 2015

DANANCIER Jacques, *La violence dans les établissements sociaux, comprendre, évaluer, répondre*, Paris, Dunod, 2000

FISCHER Gustave-Nicolas, *Psychologie des violences sociales*, Paris, Dunod, 2003

L'Abbé Y. & Morin D., *Comportements Agressifs et Retard Mental : Compréhension et Intervention*, Eastman, Edition Behaviora Inc, 1999

MICHAUD Yves, *La violence*, Paris : Presses universitaires de France, Que sais-je, 6^{ème} édition, 2004

MOSER Gabriel, *L'agression*, Paris : Presses universitaires de France, Que sais-je, 1987

PAHLAVAN Farzaneh, *Les conduites agressives*, Paris, Armand Colin, 2002

ROUZEL Joseph, *Le travail d'éducateur spécialisé*, Dunod, 2000

Willaye,E.& Magerotte,G., *Evaluation et intervention auprès des comportements-défis. Déficience intellectuelle et/ou autisme*. Bruxelles, De Boeck, 2003

Willaye E. & Magerotte G., *Evaluation et intervention auprès des comportements-défis : déficience intellectuelle et/ou autisme*, Bruxelles, De Boeck, 2008

7.2 Articles

BAJOIT Guy, *La place de la violence dans le travail social*, Boeck Supérieur « Pensée plurielle », 2005

BOUJUT Stéphanie, *Le travail social comme relation de service ou la gestion des émotions comme compétence professionnelle*, Médecine et hygiène « Déviance et société », Vol.29, p.141-153, 2005/2

BRAUD Philippe, *Violences politiques*, Paris : Seuil, 2004

B. TRAUBE Raymond et VILLAT Jean-Marie, *Violence de l'adolescent, contre violence de l'institution*, Psychothérapie (Vol.22), 2002/3

CICCONE Albert, *Handicap et violence*, ERES « Connaissances de la diversité », 2014

CICCONE Albert, *La violence dans le soin*, Dunod « Inconscient et culture », 2014

DUMONT Jean-Frédéric, *Emotions et relation éducative*, Eres « Empan », n°80, p.150-156, 2010/4

GUZNICZAK Bernard, *EMOTIONS La bonne proximité*, Eres, « Les cahiers dynamiques », n°71, p.4-5, 2017/1

JUHEL J-C., *La personne ayant une déficience intellectuelle. Découvrir, comprendre, intervenir*. Edition : Presse de l'Université Laval. Coll. Chronique sociale, 2012

LAFONT B. et BORDIER A., *les troubles psychiques de guerre*. Annales de psychiatrie, 3, 2, p. 113-117, 1988

LE RUN Jean-Louis, *Les mécanismes psychologiques de la violence*, Eres « Enfances & Psy », n°54, pages 23 à 34, 2012/1

Y. SALLIN et J.-C. SIMONET, *La violence dans le territoire du travail social, représentations et traitement de la violence dans le travail social : Les réponses données par des travailleurs sociaux fribourgeois*, Rapport final de recherche, 2002

Lambert, J.-L., *Les déficiences intellectuelles : Actualités et défis*. Fribourg : Editions Universitaires, 2002a

Lambert, J.-L., *Le personnel éducatif face aux comportements-défis d'adultes déficients intellectuels : I. Les théories implicites*. Revue francophone de la déficience intellectuelle, 13 (2), 125-132, 2002b

Lambert, J.-L., *Le personnel éducatif face aux comportements-défis d'adultes déficients intellectuels : II. Les stratégies d'intervention*. Revue francophone de la déficience intellectuelle, 14(1), 41-47, 2003

Savoie, V.& Gason, H., *Nature et intensité des comportements-défis d'élèves du primaire ayant une déficience intellectuelle*. Revue francophone de la déficience intellectuelle, 19,80-95, 2008

Tassé, M. J., Sabourin, G., Garcin, N. & Lecavalier, L., *Définition d'un trouble grave du comportement chez les personnes ayant une déficience intellectuelle*. Canadian Journal of Behavioural Science, 42 (1), 62-69. Canada: Canadian Psychological Association, 2010

Willaye, E.& Magerotte, C., *L'évaluation fonctionnelle du comportement*. Dans Tassé, M. J. & Morin D (Ed.). *La déficience intellectuelle*. (pp.243-258). Québec: Gaëtan Morin Editeur, 2013

7.3 Support de cours

Module B6, « L'activité professionnelle dans son contexte », HES-SO Valais/Wallis, Référentiel de compétences de l'éducation spécialisée

7.4 Sites Internet

Avenir Social. *Code de déontologie des professionnel-le-s du travail social*. 2006, consulté le 21.07.2020 sur https://www.grea.ch/sites/default/files/Do_Berufskodex_Web_F_gesch-1.pdf

Classification internationale des maladies, CIM, consulté le 10.10.2010 sur <http://taurus.unine.ch/cim10>

Confédération Suisse. *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, 2017 consulté le 10.07.2020 sur <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/>

Formation, *agressivité et violence en institution*, consulté le 20.01.2021 sur [https://www.infipp.com/formation/agressivité%C3%A9-et-violence-en-institution-0](https://www.infipp.com/formation/agressivite%20et-violence-en-institution-0)

Formation, *Contenir avec éthique et bienveillance... pour protéger*, consulté le 20.01.2021 sur <http://www.bien-veillance.fr/formations/gestion-de-la-violence-physique/>

Office fédérale de la santé publique, OFSP, consulté le 05.08.2020 sur <https://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/medizin-und-forschung/patientenrechte/rechte-arzt-spital/4-behandlungen-ohne-einwilligung.html>

OMS (ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ). Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps. Genève, OMS, 1980, consulté le 30.07.2020 sur <http://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/6816/?sequence=5>

OMS, *Prévention de la violence : les faits*, 2013, Genève. Consulté le 27.01.2021 sur http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/92490/1/9789242500844_fre.pdf?ua=1

Ordre des ingénieurs du Québec, *Qu'est-ce que l'éthique ?*, 2011, consulté le 04.08.2020 sur http://gpp.oiq.qc.ca/qu_est-ce_que_l_ethique.htm

Vallerie B., *La construction des connaissances de l'éducateur spécialisé*, 2009, Recherche et formation. Consulté le 3.09.2020 sur <https://rechercheformation.revues.org/446>

Wacquez J., *Les fondamentaux – le noyau dur du métier d'éducateur*, 2015, consulté le 04.08.2020 sur <http://www.educ.be/carnets/fondamentaux/fondamentaux.pdf>

8. Annexes

8.1 Figures

Figure 1.2 : Catégories de comportements défis selon MC BRIEN & FELCE (1992, traduction et adaptation personnelle)

Agression	Automutilation	Destruction
Exemples : <ul style="list-style-type: none"> • Frapper • Tirer les cheveux • Pousser les gens • Donner des coups de pieds 	Exemples : <ul style="list-style-type: none"> • Se frapper la tête • Se donner des coups ou s'enfoncer le doigt dans l'œil • Se mordre la main • S'arracher les cheveux 	Exemples : <ul style="list-style-type: none"> • Casser de la vaisselle • Jeter des objets • Casser des vitres • Renverser des meubles • Déchirer des livres/des vêtements
Perturbation, Anti-social, Dangereux, Nuisance	Stéréotypie / Autostimulation	Alimentation
Exemples : <ul style="list-style-type: none"> • Crier • Se mettre en colère • S'enfuir • Opposition permanente • Se déshabiller en public 	Exemples : <ul style="list-style-type: none"> • Balancements • Mouvements des mains • Bruits répétitifs • Balancer une ficelle • Arpenter 	Exemples : <ul style="list-style-type: none"> • Hypersélectivité • Vomissement • Pica • Recherche permanente de nourriture

8.2 Grille d'entretien

THÈMES	QUESTIONS
Trajectoire de vie, parcours	<ul style="list-style-type: none"> - Quel âge avez-vous ? - Quel est votre parcours professionnel ? - Comment êtes-vous devenu-e éducateur/éducatrice ? - Quel diplôme avez-vous obtenu ?

Pratique du métier	<ul style="list-style-type: none"> - Comment décririez-vous votre métier ? - Quels problèmes ou difficultés un-e professionnel-le peut rencontrer dans le travail au quotidien ? - Quelles sont les qualités d'un bon éducateur ou d'une bonne éducatrice ?
Tâches	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont vos tâches principales au sein de votre institution ? - Y a-t-il des tâches que, selon vous, vous ne devriez pas faire ?
Violence	<ul style="list-style-type: none"> - Êtes-vous confronté-e à des situations complexes dans votre travail ? Lesquelles ? (Faire raconter une ou deux situations en demandant des « exemples ») - Vivez-vous de la violence dans votre institution ? - Que représente pour vous la « violence » dans votre travail (physique, verbale) ? - Selon vous, d'où vient cette violence ? - Pouvez-vous me donner un exemple concret d'une situation de violence vécue ? - Avez-vous déjà vécu une situation de violence, comme celle de se faire cracher dessus ? - Comment avez-vous géré cette situation ? - Quelle/s démarche/s avez-vous effectuées ? - Que ressentez-vous lorsque vous êtes confronté-e à de la violence ? - Comment réagissez-vous à cette violence ? - Quels sont les outils que vous possédez pour faire face à cette violence ? - Quels outils souhaiteriez-vous posséder en plus pour faire face à la violence ? - Quelles sont les démarches que vous entreprenez lorsque vous êtes confronté-e à une situation de violence ? - Quelle est la réaction « parfaite » lorsque l'on est confronté à de la violence ? - De quoi auriez-vous besoin pour atteindre cette « perfection » ?
Relations	<ul style="list-style-type: none"> - De quel soutien bénéficiez-vous pour faire face à ces situations complexes ? - Existe-t-il des personnes ressources au sein de votre institution lorsque vous vivez des situations de violence ?