

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

HES·SO//Valais Wallis Domaine Santé & Travail social

L'éducateur juste, un paradoxe ?



Figure 1 : Interprétation des questionnements de l'éducateur.

Réalisé par	BORGEAT Pauline
Promotion	Bach ES 16 PT
Sous la direction de	SOLIOZ Emmanuel

Martigny, le 12 septembre 2019

Remerciements

Je souhaite remercier les personnes qui ont permis la réalisation de ce travail. Leur soutien et leurs conseils m'ont été précieux :

- Monsieur Emmanuel Solioz, pour l'accompagnement et les remarques qui m'ont permis de me réajuster et d'avancer dans le processus ;
- Le Directeur de l'institution dans laquelle j'ai effectué les entretiens, pour avoir accepté de collaborer, ainsi que les éducateurs interviewés, pour leur implication lors des entretiens ;
- Mon entourage proche, pour m'avoir soutenue et encouragée, ainsi que pour leur relecture.

Avertissement

Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteurs, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assume avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche. Je certifie également que le nombre de signes de ce document (corps de texte, sans les espaces) correspond aux normes en vigueur¹.

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

Le masculin générique sera utilisé pour l'ensemble de ce travail, par choix personnel. Ce document s'adresse aussi bien aux femmes qu'aux hommes, sans aucune volonté de discrimination.

Pauline Borgeat

¹ Le présent document comporte 99'696 signes, espaces non compris.

Résumé

Dans le cadre de cette recherche, je m'intéresse au travail de l'éducateur lorsqu'il évolue dans un contexte d'aide contrainte. Plus particulièrement, j'ai voulu comprendre comment il peut, alors que la liberté des bénéficiaires semble atteinte par la contrainte, respecter les missions et devoirs de son statut. Les apports théoriques ainsi que l'étude de terrain amènent de nombreux éléments permettant d'esquisser des réponses à cette interrogation.

Ce travail est le fruit de plusieurs recherches théoriques traitant des concepts comme ceux du développement du pouvoir d'agir, de l'institution totalitaire, du stigmatisme et des fondements du travail social et se poursuit par une étude de terrain. Cette dernière est composée de quatre entretiens semi-directifs d'éducateurs spécialisés et permet de comprendre comment l'éducateur exerce son métier avec aide contrainte et concilie la déontologie, la loi, l'éthique et les valeurs personnelles.

Les résultats de l'analyse des différentes interviews permettent de démontrer que les éducateurs utilisent de nombreux outils rendant possible le travail éducatif dans un contexte d'aide contrainte. Aussi, l'éthique semble leur permettre de toujours être dans le respect d'autrui. La norme, quant à elle, peut les protéger en cas de conflits et constituer un élément sécurisant pour le bénéficiaire. Le travail en équipe, également utilisé, enrichit les réflexions et empêche de se cantonner dans une pratique. Le mandat, les supérieurs hiérarchiques et le cadre légal sont autant d'appuis sollicités par l'éducateur.

Enfin, bien que la contrainte aille concrètement et délibérément à l'encontre de grands principes fondamentaux, il semble possible pour l'éducateur d'y trouver un juste milieu. En recherchant toujours le sens qui se cache derrière chaque action, il s'assure d'utiliser la contrainte à bon escient.

Mots-Clés :

Aide contrainte – Éducation – Éthique – Normes – Travail social

Tables des matières

Remerciements.....	2
Avertissement.....	2
Résumé.....	3
Mots-Clés :.....	3
Tables des matières.....	4
1 Introduction.....	8
1.1 Motivations professionnelles	8
1.2 Motivations personnelles.....	9
1.3 Liens avec le travail social	9
1.4 Thème de la recherche et pertinence.....	10
1.5 Question de départ.....	10
1.6 Objectifs.....	11
2 Cadre théorique	12
2.1 L'institution totalitaire	12
2.1.1 La vie normale et la vie recluse.....	12
2.1.2 L'impact de l'admission	12
2.1.3 L'autonomie.....	13
2.1.4 Le personnel.....	13
2.1.5 Après l'institutionnalisation.....	14
2.2 Le stigmatisme	14
2.2.1 Relations entre normaux et stigmatisés	15
2.2.2 La double biographie	15
2.2.3 Les techniques de dissimulation	16
2.3 Le développement du pouvoir d'agir	16
2.3.1 L'approche du DPA.....	16
2.3.2 Les principes	16
2.3.3 Comment aider.....	17
2.4 L'aide contrainte.....	17
2.4.1 L'injonction paradoxale	17
2.4.2 Les options pour répondre à l'aide contrainte.....	18
2.5 Les fondements du travail social.....	18
2.5.1 Le métier de travailleur social.....	18
2.5.2 Un contexte de l'éthique.....	20
2.5.2.1 L'individualisme	20

2.5.2.2	L'économie	21
2.5.3	L'éthique.....	21
2.5.3.1	Définition	21
2.5.3.2	L'éthique et le droit	22
2.5.3.3	L'éthique et la morale.....	22
2.5.3.4	Quelques notions.....	23
2.5.4	La prise de décision éthique.....	24
2.5.4.1	La délibération	24
2.5.4.2	La décision	25
2.5.5	Conflit de valeur et dilemmes éthiques.....	25
2.5.5.1	Tensions.....	25
2.5.6	La déontologie	26
2.5.6.1	Les valeurs	27
3	Problématique	29
3.1	Question de recherche.....	31
3.2	Hypothèses.....	31
4	La démarche méthodologique	32
4.1	Le terrain d'enquête	32
4.1.1	Le lieu	32
4.2	Les échantillons	32
4.3	La technique de récolte des données	33
4.3.1	Les limites.....	33
4.4	L'éthique.....	33
4.5	Le déroulement.....	34
4.5.1	La prise de contact	34
4.5.2	Le moment des entretiens	34
4.5.3	Les difficultés	34
5	L'analyse de contenus	36
5.1	Analyse des entretiens	36
5.2	Présentation des résultats.....	37
5.2.1	Le pouvoir	37
5.2.2	La remise en question et l'expérience	38
5.2.3	La norme, le sens et l'aide contrainte.....	39
5.2.4	L'affectif, l'éthique et la bienveillance.....	40
5.2.5	Les limites.....	41
5.2.6	Les outils et le code de déontologie	42

5.3	La vérification des hypothèses	43
5.3.1	Première hypothèse	43
5.3.2	Deuxième hypothèse	43
5.3.3	Troisième hypothèse.....	44
5.4	Bilan de la recherche	44
5.5	Réponse à la question de recherche	45
6	Partie conclusive.....	47
6.1	Les pistes d'action.....	47
6.1.1	Se connaître	47
6.1.2	Se remettre en question	47
6.1.3	Participer à des formations.....	48
6.1.4	Travailler avec les collègues	48
6.1.5	Emmagasiner de l'expérience	48
6.2	Bilan du parcours.....	49
7	Conclusion	50
8	Références	52
8.1	Bibliographie.....	52
8.2	Table des illustrations	54
8.2.1	Figures.....	54
8.2.2	Tableaux.....	54
9	Annexes	55
9.1	Formulaire de consentement.....	55
9.2	Grille d'entretien	56

« Quelle est ma responsabilité et quelle est mon identité d'éducateur dans une relation d'aide, dans un contexte donné, au milieu de résidents, avec d'autres collègues, qui ont d'autres fonctionnements, dans une institution qui a des fois d'autres contraintes, qui ne sont pas mes priorités mais qui sont tout de même des contraintes ».

Jean, éducateur.

1 Introduction

Dans le cadre de ma formation d'éducatrice spécialisée et en guise de travail de fin de diplôme, j'effectue une recherche dans le champ du social. Cette recherche se porte sur le métier de l'éducateur lorsqu'il évolue dans un contexte d'aide contrainte.

De nos jours, les questionnements d'ordres éthiques, déontologiques ou encore légaux sont de plus en plus souvent mis en lumière. Les trois ans de formation au sein de la HETS² de Sierre ont suscité de nombreuses interrogations. Ce document a donc pour but d'entamer une réflexion approfondie et d'enrichir les connaissances en termes d'éducation spécialisée.

Cette étude est articulée en deux parties distinctes mais néanmoins complémentaires.

La première étape est celle de la recherche théorique. J'ai choisi des concepts tels que l'institution totale ou les fondements du travail social, afin d'avoir une vision globale. Cela m'a permis de poser un cadre large et de percevoir les extrêmes (institution totale) et les bases du métier d'éducateur (fondements du travail social).

Puis, pour aller plus loin dans les thématiques, j'ai sélectionné des notions comme le stigmat, l'aide contrainte ou encore le développement du pouvoir d'agir. Elles m'ont permises de resserrer le cadre de ma recherche et de me rapprocher des réalités observées durant mon stage.

Tous ces éléments théoriques m'ont nourrie et ont suscité des questionnements, que j'ai, au fil des lectures, transformés en hypothèses de travail. Cela m'a beaucoup aidé à clarifier et structurer mes idées.

C'est ainsi que je suis arrivée à la deuxième étape, la phase empirique. Pour cette partie du travail, je me suis rendue sur le terrain. Je suis partie à la recherche de réponses et d'éléments nécessaires, pour finalement vérifier ces hypothèses.

Avant d'entamer la présentation de l'ensemble de mon étude, j'ai regroupé les éléments qui m'ont permis d'arriver à la thématique suivante : « L'éducateur juste, un paradoxe ? ».

1.1 Motivations professionnelles

Afin de trouver une thématique qui me plaise, il m'a fallu me replonger dans les différents stages et en particulier celui de ma formation pratique 1 (FP1). Cette rétrospective m'a permis d'y voir plus clair.

En effet, ma FP1 s'est déroulée au sein de l'institution A³, en Valais. Pendant six mois, j'ai pu observer et questionner les pratiques de mes collègues. Le centre accueille des personnes majeures, présentant des troubles psychiques. Pour une partie d'entre elles, le suivi se fait sous contrainte. Après quelques temps, j'ai pu constater des différences dans la manière de prendre en charge les usagers. Certains éducateurs semblaient être plutôt du côté des règles institutionnelles, d'autres remettaient en question l'aspect très normatif de certaines situations et d'autres encore se voulaient revendicateurs d'une plus grande liberté quant à leur pratique. Les résultats de chacune de ces approches faisaient

² Haute École de Travail Social

³ Par soucis d'anonymat, un nom d'emprunt sera utilisé tout au long du travail

naître différentes réactions, tantôt bonnes ou mauvaises chez les bénéficiaires. Ce retour en arrière m'a permis d'orienter ma thématique et de l'affiner.

1.2 Motivations personnelles

J'ai également d'autres motivations, qui elles se situent au niveau personnel. En voyant les éducateurs agir tous d'une manière différente et en observant les conséquences qui en découlent, je me suis rendue compte à quel point, en tant que professionnels, nos agissements impactent les bénéficiaires.

J'ai toujours préféré les modes de fonctionnements dit « rebelles », car j'ai souvent été dans cette tendance-là. Il me tient donc à cœur d'aller plus loin que la théorie, pour la confronter avec la réalité du terrain. Bien entendu, tous les constats que je vais faire pourront m'apporter énormément quant à mon identité professionnelle, pour l'heure encore en construction. Par mon point de vue, encore maigre en théorie, j'ai souvent eu l'impression de percevoir certaines formes d'injustice ou de précipitation lors de décisions sensibles. J'en ai également discuté avec des collègues éducateurs. Ils ont souvent ramené mes idéaux rebelles sur terre par leurs réponses que je trouvais, peut-être à tort, fatalistes ou soumises. Il va de soi que les interprétations des propos de mes collègues me sont propres, que j'expose ce que j'ai ressenti sur le moment et qui, par la suite, a nourri mon questionnement.

Toutes ces raisons me tiennent à cœur et me poussent à découvrir en profondeur cette thématique et ainsi en comprendre les tenants et aboutissants.

1.3 Liens avec le travail social

Cette partie est consacrée aux liens entre ma thématique, les différents cours exposés à l'école et le travail social.

Le premier lien que je peux faire est simple. Comme j'ai pu le dire auparavant, mon thème puise sa source directement du terrain. C'est donc en observant et en analysant le fonctionnement de professionnels et de bénéficiaires que j'ai développé ma thématique.

Ensuite, au fur et à mesure que mon Travail de Bachelor se construira, il soulèvera certainement plusieurs points, comme par exemple la pratique des professionnels. Dans le cadre d'un module de première année, plus précisément le module B6, la déontologie du travailleur social nous était présentée. En s'appuyant sur le chapitre sept du code de déontologie, le cours nous proposait une définition du travail social :

« La profession de travailleur social cherche à promouvoir le changement social, la résolution de problèmes dans le contexte des relations humaines, la capacité (empowerment) et la libération des personnes afin d'améliorer leur bien-être ».
(Avenir Social, 2010, p. 8)

La notion d'*empowerment* est donc au cœur du métier d'éducateur et même plus globalement de celui du travailleur social. Notion *a priori* assez importante puisque qu'elle se trouve citée dans la définition. Pourtant, dans mes observations, j'ai eu l'impression qu'il en manquait à certains moments. J'y reviendrai plus tard dans mon travail. Au côté de la thématique de l'*empowerment*, nous pouvons également citer celle de l'autodétermination.

C'est encore dans le cadre du module B6 que je puise un fondement théorique. Nous avons eu l'occasion de suivre un cours intitulé « DPA⁴ ». Nous avons pu saisir à quel point il est primordial pour l'éducateur de favoriser l'autonomie et le pouvoir d'agir de son bénéficiaire. Cependant, dans la pratique, j'ai pu constater combien il est difficile pour ce dernier, placé sous contrainte, d'exprimer et d'exploiter son droit à l'autodétermination. Certainement à cause de ses attitudes qui, parfois, sont jugées par le professionnel comme allant à l'encontre du code de bonne conduite de l'institution. Leurs demandes sonnaient alors comme de l'insolence ou de la provocation. Je reviendrai sur ces aspects plus loin dans le document.

Plus récemment, un cours donné par une intervenante externe sur le travail sous mandat pourrait également être rattaché à mon thème. Lors de son intervention, elle nous présentait les enjeux du travail sous mandat et nous rendait attentifs à l'importance de la posture du professionnel. En quelque sorte, il doit accepter que les bénéficiaires ne veulent pas être aidés et qu'il ne faut pas leur en vouloir s'ils l'expriment. Elle citait notamment Guy Hardy, assistant social, qui a écrit un livre intitulé « *S'il te plaît ne m'aide pas* ». Dans son ouvrage, il parle du « double lien ». Le bénéficiaire est en quelque sorte pris au piège dans une relation forcée entre lui-même et le professionnel. (Hardy, 2012)

Tous ces liens démontrent bien que ma thématique prend sens dans le domaine social.

1.4 Thème de la recherche et pertinence

Au commencement du long processus qu'implique le Travail de Bachelor, il a fallu trouver un thème. Cette première étape n'a pas été facile pour moi. Plusieurs idées me venaient à l'esprit mais aucune d'entre elles ne me paraissaient pertinentes ou ne m'intéressaient suffisamment pour démarrer mon travail.

Je l'ai finalement trouvé et nommé ainsi : L'éducateur juste, un paradoxe ? Ce thème me paraît intéressant et pertinent car il prend racine directement sur le terrain. Comme j'ai pu le dire dans le sous-chapitre ci-dessus, c'est durant un stage de six mois que des questionnements sur cette thématique sont apparus.

Ce titre de recherche est l'aboutissement d'une longue réflexion autour des différentes pratiques et postures professionnelles, des réalités du terrain et des idéaux dont la théorie peut parfois être le vecteur. Il est pertinent à mon sens, car il soulève des questions actuelles en travail social comme le droit à l'autodétermination, l'éthique ou encore l'implication personnelle des professionnels.

1.5 Question de départ

Cette réflexion m'a alors menée à la question de départ :

« Comment pouvons-nous, en tant que travailleur social, savoir si notre posture est juste ? »

Cette interrogation est simple mais démontre bien le flou dans lequel je me suis parfois retrouvée durant ma formation pratique, ne sachant plus bien quel éducateur prendre pour modèle. J'avais l'impression que le professionnel devait suivre les règles et lois

⁴ Développement du Pouvoir d'Agir

imposées et ce, même s'il n'était pas d'accord et pensait que cela pourrait nuire au bénéficiaire.

Avant même de me poser cette question, plusieurs choses m'interpelaient :

Suivre les règles institutionnelles ou les lois alors que nous ne sommes pas d'accord veut dire que nous faisons de la maltraitance tolérée ? Avec le temps, oublions-nous l'impact que nous avons sur les bénéficiaires ? Comment pouvons-nous prétendre aider quelqu'un qui ne le veut pas ?

Après mûres réflexions, des concepts ont émergés de ces interrogations, concepts que j'exposerai un peu plus loin dans ce travail.

1.6 Objectifs

Cette incompréhension m'a donc poussée à lister mes attentes. En effet, plusieurs objectifs m'ont permis de mettre du sens derrière mes recherches. Les voici :

- Comprendre les différentes attitudes et réactions des collègues par le biais de fondements théoriques mais également grâce à l'étude de terrain.
- Comprendre les différentes attitudes et réactions des bénéficiaires par le biais de fondements théoriques, grâce aux notions d'autodétermination et d'institution totale ;

Ces deux objectifs me sont très importants car ils sont au cœur de mon travail. Les recherches théoriques vont me permettre de mieux comprendre les raisons qui ont poussé telle ou telle personne à agir comme elle l'a fait.

- Ouvrir mon esprit et prendre du recul pour améliorer ma posture professionnelle. Cet objectif n'est autre que celui du Travail de Bachelor ;

En faisant des recherches, je vais découvrir de nouvelles choses, de nouvelles manières de penser le social et je vais déconstruire des idées qui me sont propres. J'aimerais ouvrir mon esprit à d'autres approches et prendre du recul sur le travail social.

- Acquérir une méthodologie de recherche applicable dans ma pratique professionnelle.

J'ai pu m'apercevoir que je tire parfois des conclusions hâtives ou peu réfléchies, par habitudes, facilité ou manque de temps. Sur le terrain, des raccourcis, bien qu'inconscients, peuvent également être faits. Le Travail de Bachelor fonctionne à l'inverse. Je souhaite donc m'approprier sa méthodologie afin d'être la plus objective possible.

2 Cadre théorique

Cette partie a pour but d'acquérir quelques notions afin de percevoir les enjeux du métier d'éducateur. J'ai fait le choix d'aborder des thématiques telles que l'institution totale, le stigmatisme, le développement du pouvoir d'agir ou encore l'aide contrainte dans un premier temps, pour poser un contexte.

Ces notions permettent d'avoir une vision des différentes situations complexes dans lesquelles l'éducateur peut se trouver. Par la suite, des thèmes comme les valeurs, la déontologie ou l'éthique, visent à aller plus loin et comprendre sur quoi l'éducateur s'appuie pour exercer son métier.

2.1 L'institution totalitaire

Pour Ervin Goffman, sociologue, l'institution totalitaire est

« Un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées. » (Goffman E., 2007, p. 41)

Le principe d'une institution est qu'elle accapare du temps et des intérêts à ses membres et de ce fait, leur offre en contrepartie un univers particulier et enveloppant. Cependant, avec leurs portes closes ou leurs murs de béton, certaines institutions vont à l'extrême de ce caractère « enveloppant ».

2.1.1 La vie normale et la vie recluse

L'individu moderne a besoin de dormir, de se distraire, de travailler et d'être soumis à diverses autorités.

Or, les institutions totalitaires sont aux antipodes de cela. Placés sous une seule et même autorité, les usagers voient tous les aspects de leur existence s'inscrire dans le même cadre. Les activités de la vie quotidienne sont vécues, pour chaque pensionnaire, en promiscuité totale avec d'autres personnes, subissant les mêmes traitements et obligations. (Goffman E., 2007)

D'ailleurs, Erving Goffman précise que l'individu lambda intériorise des conduites socialement acceptables et ainsi ne se demande pas constamment si ce qu'il fait est juste ou non. Il peut également dans certains contextes faire à sa guise en déplaçant l'heure de son repas d'une dizaine de minutes ou en annulant un rendez-vous. Cependant, dans une institution dite totalitaire, ceci est impossible. Le résident soumet absolument tous ses faits et gestes à la réglementation et au jugement de l'autorité. L'auteur dit alors : *« C'est l'autonomie de l'acte lui-même qui lui est volée »*. (Goffman E., 2007, p. 82)

2.1.2 L'impact de l'admission

Pour ce qui concerne le travail, l'individu se laissera démoraliser par les méthodes de l'institution totalitaire. Rétributions dérisoires, rythme lent laissant place à l'ennui, les usagers poursuivent leur tâche parfois uniquement pour une ration de tabac ou un cadeau de Noël.

L'organisme totalitaire est donc incompatible avec la vie réelle qui fonctionne selon le modèle travail-salaire. (Goffman E. , 2007)

Les résidents se voient supprimer la possibilité d'actualiser des comportements et de se tenir au courant de l'évolution du monde extérieur. C'est ce que Goffman appelle la « déculturation ». L'utilisateur est alors momentanément incapable d'affronter la vie quotidienne.

De même que pour le travail, l'utilisateur entre avec une certaine représentation de lui. Dès l'admission, il se voit dépouiller de tout. Goffman donne en exemple le simple crayon qui reste propriété de l'institution. (Goffman E. , 2007)

2.1.3 L'autonomie

L'adulte a besoin de sentir qu'il contrôle au moins une partie de sa vie, de son milieu. Il veut jouir d'une indépendance, d'une autonomie et de la liberté de ses actions.

Selon Ervin Goffman, le sentiment d'indépendance se traduit par le fait que nous puissions choisir nos attitudes, tantôt hostiles, affectueuses ou indifférentes.

Or, lorsque l'individu entre en institution, il perd instantanément ce sentiment. Cette perte d'indépendance peut aller jusqu'à l'atteinte même de l'autonomie personnelle. Subir l'immobilité dans une camisole de force et se voir privé de la liberté du mouvement en est un exemple. (Goffman E. , 2007)

Après l'indépendance, l'autonomie et le mouvement, la liberté du langage peut aussi être amputée. Le fait de discuter avec quelqu'un implique que celui qui prend la parole laisse la liberté, à son interlocuteur, d'interpréter personnellement l'information et également la liberté de répondre ce que bon lui semble.

Dans les organismes de type totalitaire, ce principe n'est pas appliqué. Le statut insignifiant des résidents ne permet pas que l'on prenne en compte leur verbe. Il est fréquent par exemple qu'un membre du personnel interroge un usager et réponde en même temps, empêchant alors ce dernier de s'exprimer et d'être entendu. (Goffman E. , 2007)

2.1.4 Le personnel

Le personnel travaillant dans l'institution se doit de suivre des protocoles bien établis. Il doit notamment effectuer certaines formalités d'admission. Attribuer un matricule, fouiller le pensionnaire, faire l'inventaire de ses effets personnels, le déshabiller ou encore le prendre en photo sont autant de tâches s'inscrivant dans ce que Goffman appelle la « programmation ». Ce processus rend le résident comparable à un objet. (Goffman E. , 2007)

La manière dont le personnel s'adresse pour la première fois aux pensionnaires peut être comparée à une mise en scène, ayant pour but de provoquer une réaction de révolte ou au contraire un réflexe de docilité.

Les conversations entre personnel et bénéficiaires sont froides et restreintes, aussi selon la volonté de l'institution. Les informations qui concernent les intentions des surveillants à l'égard des résidents sont autant d'informations gardées secrètes par le personnel. (Goffman E. , 2007)

2.1.5 Après l'institutionnalisation

Le jour de la sortie est un jour anxieux pour les pensionnaires. N'étant plus sûrs de pouvoir affronter la vie extérieure, ils envisagent souvent de réintégrer l'institution. (Goffman E. , 2007)

Cette anxiété est souvent comprise comme un signe de mauvaise volonté ou de maladie, empêchant l'individu de réassumer des responsabilités dont l'institution l'avait entièrement déchargé.

Même de retour dans le monde extérieur, l'institution totalitaire peut exercer une forme de pression sur l'ex-résident. Il doit par exemple revenir pour des contrôles de temps à autre ou encore promettre de ne pas médire sur l'institution. (Goffman E. , 2007)

2.2 Le stigmaté

Erving Goffman s'est aussi penché sur la question du stigmaté. Il en a d'ailleurs rédigé un ouvrage. Ce dernier propose d'aborder son origine. Du temps des Grecs, fut inventé le terme « stigmaté » afin de nommer les marques corporelles inhabituelles et détestables du statut moral de la personne concernée. (Goffman E. , 1975)

Notre société répartit ses membres en catégories et, pour chaque catégorie, des attributs « naturels et ordinaires » sont désignés. La première impression que laisse un individu définira sa catégorie. Une sorte de pari est pris sur son identité sociale ou sur les attributs qu'il possède. Partant de ces anticipations, des exigences naissent quant à cet individu, que son interlocuteur pense avoir analysé et est certain d'en avoir cerné l'identité. Ce procédé reste inconscient tant qu'il n'est pas remis en cause. (Goffman E. , 1975)

Lorsqu'un individu révèle des signes qui ne correspondent pas à ceux tolérés par le groupe dont il fait partie, il est qualifié de différent. À terme, il pourra être perçu comme mauvais ou dangereux. C'est cela que Goffman appelle le stigmaté. Il en dessine trois types (Goffman E. , 1975) :

- Les monstruosité du corps (difformités)
- Les tares du caractère (manque de volonté, passions irrépressibles)
- Les stigmatés tribaux (la race, la religion, la nationalité)

Le stigmaté détourne l'attention de l'individu concerné et des autres attributs qui pourraient le rendre légitime de cette catégorie. Il n'est pas rare pour le porteur du stigmaté d'être qualifié de personne « pas tout à fait humaine ». De ce fait, des discriminations sont exercées sur lui, ce qui amenuise ses chances d'intégration ou de réintégration. Les représentations, images ou métaphores construisent une sorte d'idéologie du stigmaté. Parfois même, les mécanismes de défense de l'individu stigmatisé sont perçus comme étant l'expression pure et simple de sa déficience. L'Humain est fait de telle sorte qu'il se sent d'exiger ce que lui-même n'est pas capable de réaliser ou qu'il ne se voit pas dans l'obligation de faire. (Goffman E. , 1975)

2.2.1 Relations entre normaux et stigmatisés

La simple pensée d'un contact entre normaux⁵ et stigmatisés peut parfois suffire à ce que l'un ou l'autre fuie toute situation. Ceci peut priver la personne stigmatisée de rapports sociaux quotidiens et l'isoler, la rendre dépressive, agressive et angoissée. Elle ne sait ce que la personne normale va penser d'elle. Elle se sent également obligée, durant le contact, de « jouer un rôle » afin de contrôler son stigmaté. (Goffman E. , 1975)

Erving Goffman cite notamment un homme, souffrant de troubles psychiques :

« Il se passe que si une personne intellectuellement peu douée a un quelconque problème, ses difficultés se voient plus ou moins automatiquement attribuées à sa déficience mentale, alors que si un individu d'intelligence normale se heurte à une difficulté semblable, celle-ci n'est pas considérée comme symptomatique de quoi que ce soit de particulier ». (Goffman E. , 1975, p. 27)

Pour se protéger des relations mixtes (normaux-stigmatisés), l'individu stigmatisé peut se faire petit ou se montrer agressif et s'attirer des ennuis. En tant que normaux, les gens ont tendance à considérer la personne sous trois angles. En la prenant pour une personne tout à fait normale (surestimation), en la prenant pour une personne pire que ce qu'elle est (sous-estimation). Se glisse entre ces deux constats, la troisième possibilité, qui est celle de considérer le stigmatisé comme étant une « non personne » et ne pas la prendre en compte. Ces ambivalences créent un malaise. Les personnes stigmatisées étant souvent confrontées à cette gêne, ils développent une aptitude à démasquer les signaux de ces ambivalences et sont plus enclins à les manier. (Goffman E. , 1975)

De plus, lorsque des normaux désapprouvent un stigmaté mais ne l'exprime pas, l'individu porteur du stigmaté peut très bien vouloir les prendre en faute et prouver que leur tolérance affichée n'est que mascarade en scrutant leurs moindres faits et gestes.

L'auteur précise que tout un chacun joue et tient un rôle tantôt de stigmaté, tantôt de normal. Certains doivent cependant tenir le rôle du stigmaté plus longtemps, ce qui ne veut pas dire qu'ils ne tiennent pas le rôle de normal sur d'autres temps. (Goffman E. , 1975)

2.2.2 La double biographie

Lorsqu'un individu quitte une communauté, il laisse une image de lui et probablement aussi des hypothèses quant à la façon dont il va « finir ». Arrivant dans sa nouvelle communauté, il fait en sorte que les membres se fassent une idée nouvelle de sa personne. Il arrive que ces deux images ne concordent pas, c'est la double biographie. Une crainte naît quant à la découverte de ces lacunes volontaires. Pour reprendre l'exemple de Goffman, la prostituée craindra toujours de croiser quelqu'un dans la rue qui ne manquera pas de colporter ce qu'elle est devenue. (Goffman E. , 1975)

De plus, l'individu peut se voir obligé de révéler ses mensonges. Les personnes qui sont au courant des cachoteries peuvent demander de jouer carte sur table afin que la

⁵ Ce terme n'enferme pas les stigmatisés comme étant anormaux, mais permet uniquement la différenciation entre les deux, pour des raisons de compréhension.

personne les révèle. Ce processus a même été institutionnalisé, sous le nom d'examen psychiatrique. (Goffman E. , 1975)

Erving Goffman, en parlant de la notion de faux-semblant, constate que vivre avec la peur que l'existence modifiée soit dévoilée à un prix psychologique, celui de l'angoisse profonde.

L'individu stigmatisé est donc maître en l'art de manipuler son public et tente de contrôler de manière stratégique l'image qu'il renvoie. (Goffman E. , 1975)

2.2.3 Les techniques de dissimulation

Pour masquer leur stigmat, plusieurs « techniques » sont utilisées. La plus radicale est celle d'effacer complètement tous les signes. D'autres vont vouloir faire passer ces signes pour ceux d'un autre stigmat moins grave, quelqu'un avec une déficience auditive qui se fait passer pour un rêveur et n'entend pas qu'il est demandé. Une troisième possibilité vise à se montrer solitaire afin d'éviter toute discussion pouvant le démasquer. Et enfin, la dernière technique est de divulguer volontairement le stigmat pour en contrôler l'information, une personne marchant en frappant sa canne fortement contre les obstacles affichant clairement qu'elle est malvoyante. (Goffman E. , 1975)

2.3 Le développement du pouvoir d'agir

Depuis quelques années, la notion de « pouvoir d'agir » devient récurrente dans les différents discours des acteurs du monde du social. Yann Le Bossé, fondateur de cette approche le dit bien, cette notion était floue et aucune théorie concrète n'existait. (Bossé, 2015)

Aujourd'hui, il définit le DPA comme étant la possibilité d'avoir davantage de contrôle sur ce qui importe à nos proches, à une collectivité ou à nous-même.

Le terme anglais « empowerment », dans le langage courant, est utilisé en bien des formes. En entreprise par exemple, cela veut dire « dévolution de pouvoir ». (Bossé, 2015)

Henri Lamoureux, romancier et poète, ajoute à cette notion d'« empowerment » une critique. Selon lui, elle est bien trop souvent utilisée et ne servirait qu'à masquer le fait que le bénéficiaire est seul face à lui-même. (Lamoureux, 2003)

2.3.1 L'approche du DPA

Le but de l'approche est de redonner aux personnes le sentiment de contrôle sur leur vie. Plusieurs personnes ont abordés les conséquences de l'impuissance. Selon Paul Ricoeur, philosophe, une des sources de souffrance chez l'Humain serait ce sentiment d'impuissance. (Ricoeur, 1992) Comme le dit Henri Laborit, médecin chirurgien et neurobiologiste, l'impuissance est le fait de ne pouvoir ni fuir, ni se battre. (Laborit, 1976) Le Bossé ajoute que dans ce cas-ci, l'Humain s'autodétruit. (Bossé, 2015)

2.3.2 Les principes

- Tous les enjeux sont légitimes, du simple fait de leur existence. « Légitime » est défini par Yann Le Bossé comme « *ayant le droit d'exister, tout simplement parce qu'ils existent* ». (Bossé, 2015) Tous les enjeux doivent être pris en compte par le travailleur social, même s'il n'est pas d'accord avec l'un ou l'autre ;

- Les acteurs sont des personnes. Bien souvent le terme « collectif » efface celui « d'individuel ». L'approche vise à trouver une manière qui permette de rester unique, tout en étant solidaire, de ne pas confondre être égal et être pareil ;
- Seule l'action est médiatrice. Il ne suffit pas de dire à quelqu'un qu'il peut réussir pour le convaincre.

2.3.3 Comment aider

Yann Le Bossé propose trois modèles que le travailleur social peut suivre (Bossé, 2015) :

- **Le policier** : Ce modèle peut se résumer ainsi : que personne n'abuse. L'hypothèse du modèle du policier est la suivante : si une personne est laissée en situation de prise en charge, elle va très probablement tricher et ce dans le but d'en faire le moins possible ;
- **Le sauveur** : Ce modèle n'est pas sans rappeler le modèle médical, selon lequel les médecins, veulent éradiquer, vaincre la maladie. Cette volonté de vouloir « sauver » à tout prix est nuisible pour la personne suivie. Yann Le Bossé dit d'ailleurs qu'avec cette approche, la personne n'est pas aidée et est même abîmée ;
- **Le passeur** : Certainement la meilleure attitude selon Le Bossé. Le TS⁶ devient alors créateur de solutions ponctuelles en réponse à une situation extraordinaire. Le Bossé utilise la métaphore du passeur, qui n'a pas nécessairement son mot à dire sur le voyage en lui-même, son rythme ou son intention. Le passeur se préoccupe de contribuer à l'élimination des obstacles et à l'apaisement du voyageur, en quelque sorte.

2.4 L'aide contrainte

Guy Hardy, présenté plus haut, a rédigé un ouvrage traitant de cette fameuse « aide contrainte ». Il propose une définition de la contrainte. Ce serait une situation infligée, qui ferait obstacle à une entière liberté. L'aide contrainte suggère donc de se soumettre ou non, en tenant compte des conséquences qui découleront de l'une ou l'autre des décisions. (Hardy, 2012)

Christiane Besson et Jérôme Guay, tous deux auteurs d'un ouvrage commun, abordent la question de la non-demande d'aide. Pour eux, si une personne refuse d'être aidée, cela place le TS face à une situation de « double clientèle ». Il doit à la fois soulager l'usager, prendre des décisions importantes le concernant et supporter ses proches. (Besson & Guay, 2000)

2.4.1 L'injonction paradoxale

Elle consiste en la formulation d'une requête impossible. Lorsqu'il est demandé à quelqu'un de changer, cela n'est pas entièrement juste. En réalité, il aurait été préférable que la personne veuille changer de son propre chef. Cette injonction paradoxale a pour finalité de mettre les deux acteurs (TS-bénéficiaire) dans une position compliquée. Si le bénéficiaire change, il sera pensé qu'il le fait uniquement en réponse à la demande.

⁶ Travailleur Social

L'injonction paradoxale est donc vouée à l'échec. L'auteur ajoute que c'est comme dire à quelqu'un : « *Soit spontané !* » Le fait même de prononcer cette phrase met en échec l'interlocuteur.

Les seules issues qui se présentent au bénéficiaire sont de fuir, de rompre le lien ou de métacommuniquer. (Hardy, 2012)

2.4.2 Les options pour répondre à l'aide contrainte

1^{ère} alternative : se replier sur soi ou refuser l'aide. Ce cas de figure peut être interprété de deux manières (Hardy, 2012) :

- Un signe de mauvaise volonté ou de refus de collaboration, ce qui ne fait que valider la résistance d'entrer dans une dynamique de changement ;
- Un témoignage clair que la personne concernée est inconsciente de son problème, ce qui la rend d'autant plus déviante.

Cette alternative peut créer l'effet inverse de celui voulu : « *Tu ne veux pas te faire soigner ? Eh bien voilà justement la raison pour laquelle tu en as besoin !* »

2^{ème} alternative : adhérer. La personne a conscience de son problème et demande de l'aide.

3^{ème} alternative : adhérer stratégiquement. La personne contrôle les vérités qu'elle dit, et se comporte de manière à coller aux exigences.

Il est quasiment impossible de dire si une personne se situe dans la deuxième ou troisième alternative. Cela pose problème car elle sera toujours suspecte. Il lui est impossible de prouver qu'elle souhaite vraiment ce que nous voulons qu'elle veuille. Les efforts pour tenter de prouver sa bonne foi pourront être interprétés comme encourageants pour un ou comme de la manipulation pour d'autres. (Hardy, 2012)

2.5 Les fondements du travail social

Le travail social est un domaine touché par l'éthique, la morale et la déontologie. Ces trois notions pouvant parfois être mal interprétées, il est utile de les clarifier.

En référence à l'illustration en page de titre (cf. figure1), bon nombre de choix se proposent à l'éducateur. Ce chapitre vise à mettre de l'ordre dans les différents thèmes et concepts.

2.5.1 Le métier de travailleur social

Il est important pour la suite de cerner en quoi consiste le métier de travailleur social. Michel Autès, sociologue et auteur d'un livre intitulé « *Les paradoxes du travail social* », nous en esquisse une vision. Il base ce métier sur trois compétences fondamentales (Autès, 2013) :

- **Le savoir** : le travailleur social s'appuie sur des références de sciences humaines. Claude Grignon, également sociologue, prend pour exemple les ingénieurs. Le TS ne possède pas ce savoir, mais peut le comprendre, il n'est pas en capacité de le produire mais peut le traduire et le mettre en action. (Grignon, 1971) Dans la pratique, le savoir n'est pas général. Le TS ne maîtrise pas la délinquance des jeunes en tant que telle, mais celle du quartier dans lequel il agit ;

- **Le savoir-faire** : le professionnel peut utiliser de nombreuses techniques d'entretien, de relation, d'animation mais aussi des techniques éducatives avec le sport, la photographie, etc. Ces techniques sont des médiums et non pas une finalité par leur simple sollicitation. Elles sont un emprunt à la psychologie ou aux arts manuels par exemple. N'étant pas psychologue ou artiste, l'éducateur pioche dans l'une ou l'autre de ces branches ce dont il a besoin ;
- **Le savoir être** : le TS est constamment en relation avec l'Humain, qui est, par définition, différent de lui. L'auteur ajoute que dans les années 1960, il était bien vu de dire que son outil principal était sa personnalité. Cette idée n'est pas désuète puisque les tests d'entrée dans les écoles du social sont encore largement basés sur ce critère. Pas exactement pareil mais pas tout à fait différent non plus, proche mais distant, le travailleur social oscille avec la limite. Tout au long de sa formation, l'accent sera mis sur un travail sur soi et autour de ses propres limites. Michel Autès propose même de dire que sans acquérir ou apprendre ces dispositions, il est impossible de supporter la différence, de l'accueillir et de s'en protéger.

Le travailleur social doit conjuguer avec plusieurs paradoxes : exprimer ce que la société ne peut entendre, percer à jour ce qu'elle ne peut voir, représenter la population mais être mandataire des institutions. Il tente de maintenir ensemble des positions qui ne sont pas compatibles et doit relier ce qui par nature se rejette. (Autès, 2013)

Voilà pourquoi il est si dur de théoriser ce métier. Ce n'est pas une maladresse ou une mauvaise volonté du travailleur social que de peiner à expliquer son travail. Il doit tenir un rôle de représentation envers la société (gestion, contrôle, etc.) et envers l'individu (travailler l'identité, l'insertion, etc.). (Autès, 2013)

Le métier de travailleur social, à défaut d'être théorisé, peut se raconter. C'est à chaque situation une remise à zéro. Il n'est pas jouable d'appliquer une certaine technique pour une certaine situation et ce de manière reproductible. Loin de l'auteur l'idée que les techniques ne servent à rien. Elles sont, pour reprendre ces mots, « *l'échafaudage de l'action* » (Autès, 2013, p. 248), le squelette mais rien de plus. Les méthodologies ne peuvent regrouper que cet échafaudage technique du métier. Dès lors, l'essence même de l'action, ne peut être traduite. L'expérience peut aider à prendre des décisions, mais ne garantira en rien la même finalité que la fois précédente. Les métiers en lien avec l'Humain sont en réalité impossibles, car leur efficacité n'est pas mesurable ou calculable. Michel Autès ajoute que ce métier porte une touche de pathétique. Le seul moyen pour rendre compte de son utilité serait de s'en passer radicalement. (Autès, 2013)

Le TS est nulle part et partout à la fois et fait face à l'institutionnalisation. Pour ce faire, il fait recours à son intelligence pratique. Pour imaginer ce concept, Autès s'inspire de Marcel Détiéne et Jean-Pierre Vernant, qui ont écrit sur la mythologie grecque (Détiéne & Vernant, 1974) :

Une course de char doit avoir lieu, et Antiloque, est opposé au roi Méléna. Il ne dispose que des conseils et de l'expérience de son père, son équipage étant bien moins puissant que celui du majestueux Roi. C'est ici que l'intelligence pratique entre en jeu. En Grèce, cette idée d'intelligence pratique se nomme la Mètis. Elle s'oppose au Logos, fondé sur la science, la vérité, le rationnel. Elle englobe la ruse, et représente tout ce qui échappe à cet ordre du Logos. Le terrain de la course est mauvais, les passages des chars le creusent et forment une ornière. Antiloque passe auprès de Méléna et le heurte. Le char de ce dernier file dans l'ornière et perd du temps. Antiloque remporte l'épreuve.

Ce mythe regorge de métaphores pour le travail social. Il nous démontre, par exemple, qu'il est possible de se montrer vicieux, sévère, tout en respectant la norme. Rien n'empêche Antiloque, dans les règles du jeu, de faire ce qu'il a fait. Plusieurs liens peuvent alors se tisser entre mythe et professions du social (Autès, 2013) :

- **La force faible** : la tactique peut s'opposer à la stratégie. La tactique est diffuse, elle se joue de la faiblesse de l'adversaire. Méléna a alourdi son char par des décorations lourdes en or et n'a pas pu le redresser au moment du choc. Antiloque en a donc profité. Cela n'est pas de l'ordre de la délinquance ou de l'illégalisme. Il est tolérable, il se trouve dans cet écart entre loi et norme ;
- **L'art du bon moment** : la Mètis (intelligence pratique) sait déceler le moment adéquat, opportun, qui changera la donne. Une fois que le coup est joué, plus rien n'est comme avant. S'il est loupé, rien ne promet que l'occasion se produise à nouveau. Comme aux échecs, seul la mémoire des coups précédents, des stratégies utilisées permettent de jouer le coup qu'il faut au bon moment, sans enfreindre les règles et ainsi faire basculer la partie ;
- **Conduire dans un environnement dangereux** : l'image est ici empruntée au timonier, qui trace sa route sur l'océan agité. Il passe par là nombre de fois mais à chaque orage, à chaque attaque du vent et en fonction du comportement des vagues, tout est différent. À chaque voyage, les vagues dissimulent les traces, personne ne saura dire par où il est passé ;
- **La Mètis est insaisissable** : l'intelligence pratique n'as pas d'identité assurée ou de lieu propre. Il n'est pas envisageable de lui imputer une responsabilité, ou seulement partiellement. Elle est jeu, échappatoire, possibilité à la fois de désistement ou d'excuse ;
- **Elle utilise des astuces** : elle joue des tours et en invente. Elle n'est autre que le savoir-faire de l'artisan, habile et connaisseur de son art.

Chacun de ces sous-points pourrait sans autre être repris au sens du travail social. Ici est représenté le jeu avec la norme et la règle. Le TS se doit d'inventer des systèmes parallèles et d'adapter les règlements des institutions aux réalités individuelles. Il évolue au milieu des contraintes et doit y trouver une ligne. Ce mythe illustre bien la difficulté de théoriser le domaine du social. (Autès, 2013)

2.5.2 Un contexte de l'éthique

Afin de mieux appréhender les enjeux du travail social, quelques notions sont utiles.

2.5.2.1 L'individualisme

L'arrivée progressive de l'individualisme dans la société crée des « sujets-rois ». Selon Rose-Marie Moszè-Bastide, auteure,

« Chacun poursuit non pas un bien mais son bien, c'est-à-dire son intérêt ou son plaisir immédiat, et fuit non pas le mal mais son mal, c'est-à-dire tout ce qui le gêne... ». (Moszè-Bastide, 1986)

Dans son ouvrage intitulé « *Éthique et travail social, une recherche de sens* », Brigitte Bouquet propose de dire que chacun se construit et tente de trouver une stratégie pour faire face à la complexité du monde. L'individualisme engendre une plus grande liberté, mais rend aussi la société et l'éthique plus fragile. (Bouquet, 2012)

Joël Roman, philosophe, voit cette fragilisation de l'éthique en trois manières (Roman, 1998) :

- La perte de socialisation implicite : il n'est quasiment plus possible de prédire les comportements, d'où la nécessité pour les institutions de faire appel aux médiations ;
- La question des appartenances collectives, religieuses ou politiques, qui favorisait le partage des valeurs ;
- La morale sociale : les commodités pratiques remplacent les injonctions morales.

2.5.2.2 L'économie

Le chômage, l'augmentation de la pauvreté, des inégalités ou de l'exclusion sont autant de révélateurs de la crise économique. L'éthique est forcément concernée par une dimension socio-économique. Une société qui ne se voit que sous l'angle de l'économie est une société de lutte, favorisant la compétition et dans laquelle la justice est abîmée. (Bouquet, 2012)

2.5.3 L'éthique

Toujours selon l'auteure Brigitte Bouquet, l'éthique est au cœur de tous les questionnements. Depuis quelques années omniprésente dans bien des réflexions et discours, elle pose des problèmes cornéliens. (Bouquet, 2012)

En 1992 déjà, Gilles Lipovetsky, professeur de philosophie, disait :

« L'effet éthique ne cesse de gagner en puissance, envahissant les médias, nourrissant la réflexion philosophique, juridique et déontologique, générant des institutions, des aspirations et pratiques collectives inédites ».
(Lipovetsky, 1992, p. 11)

Dans les années 1960 et jusqu'en 1980, la place de l'éthique reste dans la sphère la plus privée. Succède à ces années une expansion marquée qui se verra inclure cette thématique dans pratiquement tous les champs d'activités, de la biologie à l'économie ou de la politique aux droits de l'Homme, etc.

Brigitte Bouquet ajoute que l'Homme est de plus en plus libre. Par le progrès scientifique ou technologique, l'Humain voit s'ouvrir à lui de plus en plus d'opportunités. Mais à chaque choix se pose la question, « *selon quels critères choisir ?* ». (Bouquet, 2012)

2.5.3.1 Définition

Plusieurs définitions existent. Selon Ludwig Wittgenstein, philosophe, l'éthique serait la tournure que nous devons donner à notre vie. (Wittgenstein, 2008) Paul Audi, également philosophe, aborde l'éthique en parlant de « *l'art de l'usage de soi* ». (Audi, 2007)

Bertrand Vergely, philosophe et essayiste, invite à voir l'éthique au départ d'une réflexion sur les comportements, dans le but de trouver le plus adapté. En opposition à la morale qui part de principes, elle part d'une réflexion sur ce qui existe. Elle vise le bonheur et se démarque de la morale, qui poursuit la vertu. (Vergely, 1998)

2.5.3.2 L'éthique et le droit

Le droit permet de créer des espaces régulés. Un cadre juridique juste, est en réalité un compromis éthique. Il est donc sensible aux changements et doit être pertinent afin de régler au mieux la vie en communauté. (Bouquet, 2012)

D'une part, et selon certains sociologues, le droit aurait tendance à devenir l'un des seuls modes de régulation sociale, survalorisé comme étant un acteur du contrôle social. Le système de justice, son dispositif et ses missions, posent le problème de l'indépendance entre travailleurs sociaux et autorité judiciaire. Il ouvre le débat quant aux limites du travail social et sa place vis-à-vis de la justice. (Bouquet, 2012)

D'autre part, l'appel à la réflexion éthique est souvent justifié par une lacune juridique. Certains textes de loi peuvent être caractérisés de non éthiques, de vides juridiques ou d'imprécis, comptant sur la jurisprudence. Ils se confrontent alors aux valeurs professionnelles. Il est possible que ce qui paraisse comme du non-respect du droit finisse par devenir du droit, ce dernier étant sujet à évoluer. (Bouquet, 2012) Dans un article, Philippe Cabin, journaliste, écrit : « *Les lois gouvernent les mœurs mais en retour celles-ci alimentent la transformation des lois* ». (Cabin, 2001)

Le cadre légal est donc très présent dans la pratique du TS pour l'accès au droit, son respect ou encore son application à des situations propres. Pour adapter les volontés du droit aux situations particulières, le TS doit prendre position, en tenant compte du droit lui-même, des normes mais aussi de ce qui est juste. Il doit alors régler sa pratique sous la coupe de l'appréciation éthique, en sollicitant son propre rapport aux normes. (Autès, 2013)

2.5.3.3 L'éthique et la morale

Le travail social est également confronté aux difficultés de la notion éthique. Il doit faire face à de nouveaux modèles organisationnels et à des régulations administratives. L'éthique ne peut pas être considérée comme une simple valeur, car elle est au cœur même de l'action du travailleur social. (Bouquet, 2012)

Il va de soi qu'en abordant le terme éthique, celui de la morale s'en suit. Dans l'Antiquité grecque et romaine, ethos et mores signifient la même chose. Ils sont la traduction l'un de l'autre en grec ou en latin. L'éthique (ethicos) recouvre deux aspects tirés du grec, celui des mœurs et des habitudes (éthos) et la vertu (êthos). (Bouquet, 2012)

Même si l'origine leur veut une définition commune, bon nombre de philosophes ou d'intellectuels s'y opposent. (Bouquet, 2012)

Voici un exemple parmi tant d'autres de distinctions entre la morale et l'éthique (Carfantan, 2006, p. 14) :

<u>La morale</u>	<u>L'éthique</u>
Règles	Conseils
Commande	Recommande
Fondée sur l'impératif catégorique	Fondée sur l'impératif hypothétique
Porte sur l'opposition bien/mal	Interroge sur la distinction bien/mal
Juge et condamne Inconditionnelle	Guide et responsabilise Conditionnelle
Commandements et devoirs	Indications et inspirations
« Sois loyal avec tes amis »	Si tu veux que tes amis soient loyaux avec toi sois loyal avec eux
Que dois-je faire ?	Comment vivre ?
Exigences rigoureuses	Art de vivre
Tend vers la vertu et culmine dans la pureté	Tend vers le bonheur et culmine dans la sagesse
Discours normatif et impératif	Discours normatif et non impératif

Tableau 1 : Différences moralitiques et déontologiques, Carfantan

La morale perd peu à peu sa cote de popularité, considérée tantôt comme trop catégorique avec des valeurs trop normatives par les uns et comme non universelle, s'imposant sans respecter les cultures pour les autres. Le mot éthique est alors préféré. (Bouquet, 2012)

2.5.3.4 Quelques notions

La justice sociale :

John Rawls, philosophe, a fondé une théorie pour répondre à la question suivante : « *qu'est-ce qu'une société juste ?* ». Il se propose d'organiser la séparation des normes et des valeurs. D'une part, la société doit essayer de trouver un compromis sur un ensemble minimal de valeurs et d'autre part, les principes choisis doivent être assez neutres par rapport aux valeurs des autres visions du monde (Rawls, 1987).

Dans son ouvrage, qui a pour titre « *La Théorie de la justice* », Rawls livre un contrat social, liant des personnes libres et rationnelles à deux principes. D'abord, l'égalité des droits et des devoirs, précisant que chaque individu a droit à la liberté la plus large et compatible avec celle des autres. Ensuite, vient la juste égalité des chances, ce qui amène les inégalités économiques et sociales à être organisées. L'individu doit pouvoir monter ou descendre dans l'échelle sociale, s'il le mérite. Si des inégalités surviennent, ce qui, selon le

philosophe, est inévitable, elles ne seront justifiées que si elles profitent au plus grand nombre. (Rawls, 1987)

Égalité

En se référant à Walo Hutmacher, sociologue et auteur d'un ouvrage commun avec Douglas Cochrane et Norberto Bottani, l'égalité désigne une équivalence entre deux termes ou plus. Elle est évaluée par une échelle mesurant le degré de similitude ou par des critères de préférence. Il est cependant plus facile de parler de la notion d'inégalité, qui fait référence à l'écart entre les individus. Dans le jargon social, ces différences sont traduites en termes d'avantages ou de désavantages, de ressources matérielles ou symboliques, etc. (Hutmacher, Cochrane, & Bottani, 2001)

Équité

Cette terminologie découle directement de l'égalité ou de l'inégalité. Chaque être ne présente pas les mêmes ressources et n'est par définition pas égale aux autres. Or, pour parer cette complexité, la société doit justifier les inégalités et plus particulièrement dans le domaine de l'éducation. Il faut donc trouver des principes et des critères permettant de statuer sur la justesse d'une inégalité. C'est à ce moment que nous retrouvons l'équité. (Hutmacher, Cochrane, & Bottani, 2001)

Ces deux termes, égalité et équité sont clairement distincts, mais tout de même très liés. C'est par l'existence de l'inégalité que naît la question de l'équité, qui est le fait de valider une inégalité comme étant juste. (Hutmacher, Cochrane, & Bottani, 2001)

Voici une illustration de la différence entre ces deux dernières notions :

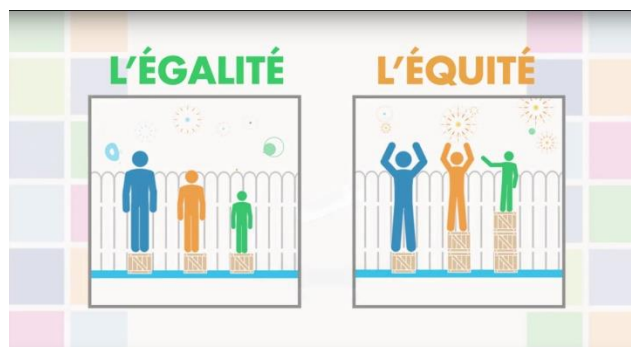


Figure 2: Différenciation entre égalité et équité.

2.5.4 La prise de décision éthique

Le processus éthique et le processus méthodologique de l'intervention sociale fonctionnent tout deux par étapes successives. Or, ce dernier répond à la question de comment faire, tandis que le premier se préoccupe des questions comme pourquoi faire, de quel droit ou quel est le moindre mal. (Bouquet, 2012)

2.5.4.1 La délibération

Le terme « délibération » tient son origine du mot latin *delibere*, lui-même découlant de *libera*, « balance » en français. C'est une prise de conscience qui pèse et compare. Prendre une décision éthique ne découle pas d'une évidence, mais nécessite un débat intérieur, souvent vecteur d'inquiétudes. (Bouquet, 2012)

La délibération consiste en plusieurs étapes (Bouquet, 2012) :

L'étape préliminaire sous-entend une clarification de ses propres valeurs. Vient ensuite la connaissance des normes et obligations légales, puis s'ajoute l'appréhension des motivations qui poussent à agir. Pour la deuxième étape, il est question de clarifier les valeurs sociétales. Quant à la troisième, elle prend en considération les différents facteurs et objectifs se rapportant à la situation sociale concernée, aux différents types de responsabilités et à la place professionnelle occupée.

2.5.4.2 La décision

Après la délibération, vient la prise de décision. Cette dernière implique une tension entre la certitude et l'incertitude, nécessitant une « *sagesse pratique* », sans pour autant être sûr de l'atteindre.

Le processus décisionnel peut être représenté par quatre principes (Bouquet, 2012) :

- Le respect de l'autonomie du sujet qui est apte à décider pour lui-même, ou du moins, à participer à la prise de décision le concernant ;
- La non-maléficiance, principe selon lequel l'action ne nuit pas. La décision éthique se base sur le mal à éviter plutôt que sur la poursuite du bien ;
- L'action visant la bienveillance ;
- La justice de l'action.

Brigitte Bouquet précise tout de même qu'il faut rester attentif et se méfier des illusions. Il est important de rester lucide quant au « *clair-obscur* » de l'Homme et sa part de subjectivité. L'acte humain ne peut jamais être totalement transparent. (Bouquet, 2012)

2.5.5 Conflit de valeur et dilemmes éthiques

L'éthique, par définition est une notion complexe et très problématique. Les conflits de valeurs sont inévitables, puisqu'il n'est pas toujours possible de démontrer la prévalence d'une valeur sur une autre. Le sujet ne peut alors justifier ses actes. Il existe un écart entre la hiérarchisation théorique des valeurs et leur application dans le cœur de l'action. Des dilemmes éthiques peuvent naître de cet écart. (Bouquet, 2012)

2.5.5.1 Tensions

Le travailleur social est confronté à des tensions, notamment au niveau de la représentation des valeurs. Dans son ouvrage intitulé « *Éthique, travail social et action communautaire* », Henri Lamoureux précise que chacun perçoit le monde de manière différente. Le point de vue de tous est nourri par le lieu de naissance, les expériences vécues, l'âge, le sexe, etc. Toutes ces choses forment une idéologie. C'est à travers elle que l'on appréhende telle valeur de telle façon.

Il peut arriver que les représentations ne soient pas en phase avec celles d'une autre personne, ce qui touche à l'éthique personnelle. (Lamoureux, 2003)

Le travailleur social est particulièrement exposé à ces tensions, du fait de sa position et des paradoxes de ses missions.

Brigitte Bouquet voit les tensions éthiques comme étant multiples (Bouquet, 2012) :

- Entre les champs d'appartenance personnels et professionnels, provoquant des avis divergents ou un entremêlement des idéaux ;

- Subjectives, entre conviction et responsabilité : certains professionnels seront plus touchés par des valeurs touchant au sens même de l'action, et d'autres, par leur poste, seront portés vers les contraintes des réalités qu'ils doivent gérer ;
- Entre ce qu'impliquent les valeurs et les moyens concrets matériels, financiers, politiques, etc.

Les difficultés éthiques sont omniprésentes. Elles se retrouvent dans différentes logiques de l'intervention sociale : logique clinique et thérapeutique, éducative et sociale, logique administrative, logique politique et judiciaire... Elles sont également présentes entre les intérêts collectifs, ceux de l'organisme employeur, ceux des collègues et leurs propres intérêts. Des tensions naissent alors entre intérêts privés et collectifs, demandes de l'utilisateur et commandes institutionnelles, autonomie et réglementations mais aussi aide et contrôle, secret et transparence, temps et urgence ou encore qualité d'intervention et rentabilité. (Bouquet, 2012)

Le TS est constamment confronté à des décisions éthiques et donc à leurs difficultés. Il dépendra toujours de lui, de prendre la décision quant à son attitude, quelles que soient les contraintes, allant jusqu'au refus. Le conflit éthique peut se détacher en deux types : un conflit soluble, une des obligations domine l'autre, ou, à l'inverse, un conflit insoluble, qu'importe l'acte, une des obligations ne sera pas remplie. (Bouquet, 2012)

Le problème éthique est certes complexe mais reste appréhendable. Il arrive parfois que le problème se transforme en dilemme. Ce dernier nécessite de faire un choix entre deux propositions fâcheuses, dans un contexte où les valeurs, les responsabilités, les devoirs et les obligations s'opposent. Le choix débouche naturellement sur un manquement à un devoir. (Bouquet, 2012)

2.5.6 La déontologie

Outre la morale, la déontologie est également voisine de l'éthique. Ce tableau vise à clarifier ce que chacun de ces termes apporte (Bouquet, 2012, p. 18) :

Morale	Ensemble de jugements relatifs au bien et au mal, destinés à diriger la conduite des Hommes. Le propre d'une finalité morale étant qu'elle soit bonne.
Éthique	Questionnement permanent sur la pratique.
Déontologie	Devoirs professionnels qui inscrivent la personne dans un collectif de références, de règles, de normes.

Tableau 2 : Clarification des concepts moralitiques, éthiques et déontologiques.

Selon Henri Lamoureux, la déontologie fait partie de l'éthique institutionnelle. Elle se propose non pas de traiter les choix moraux en termes de bon ou mauvais mais de se tourner vers des obligations liées à la nature de l'acte en question. Le travailleur social peut ne pas atteindre un résultat positif alors qu'il a suivi scrupuleusement la déontologie. C'est alors qu'une pratique peut se révéler correcte sur un plan professionnel, sans pour autant offrir une finalité positive au bénéficiaire. (Lamoureux, 2003)

Dans un second ouvrage de Brigitte Bouquet, traitant cette fois du secret professionnel, un résumé est proposé. L'éthique est un jugement personnel porté sur ce qui semble bon ou mauvais. Cette conduite repose sur un système de valeurs, lui aussi personnel. Dans le

cadre du travail, l'appréciation éthique est propre à chacun et tout professionnel est responsable de sa conduite. Ceci explique les différentes approches et méthodes d'intervention des travailleurs sociaux pour une même situation.

Cependant, pour que l'éthique soit porteuse d'un corps professionnel, il est primordial d'avoir un système de valeurs communes, pouvant être transmis par un ensemble de règles juridiques ou morales et respecté par tous. C'est cela que l'auteure appelle la déontologie. (Bouquet, 1994)

Une brochure, destinée aux professionnels du social et rédigée par un groupe d'experts, présente la ligne de conduite qu'ils doivent suivre. Dans une approche éthique, ce code de déontologie permet d'ajuster la conduite professionnelle et constitue une aide au positionnement. Il propose les grands principes fondamentaux, les normes non négociables et les principes d'action qui s'en dégagent. (Avenir Social, 2010)

Une des premières généralités proposée par le code déontologique est la suivante :

« Tous les êtres humains ont droit à la satisfaction de leurs besoins existentiels, au respect de leur intégrité personnelle et à leur intégration dans un environnement social. Parallèlement, les êtres humains sont tenus de se soutenir afin de concrétiser ces droits. » (Avenir Social, 2010, p. 6)

Cette brochure fait également part des droits et des devoirs du travailleur social :

« La profession de travailleur social cherche à promouvoir le changement social, la résolution de problèmes dans le contexte des relations humaines et l'autonomisation et la libération des personnes afin d'améliorer le bien-être général.

En recourant aux théories du comportement et des systèmes sociaux, le travail social intervient au point de rencontre entre les personnes et leur environnement. Les principes des droits de l'Homme et de la justice sociale sont fondamentaux pour la profession ». (AvenirSocial, 2009, p. 3)

2.5.6.1 Les valeurs

Les valeurs représentent une partie importante du travail social. L'origine du terme est un dérivé de la racine indo-européenne *wal*, qui désigne la force et la puissance. Il devient ensuite un équivalent du mot vaillance et bravoure puis finit par signifier « conduite d'excellence ». (Bouquet, 2012)

Pour ce qui est de la théorie globale de la valeur, elle s'intéresse principalement à tout ce qui peut sembler important pour qui que ce soit, de n'importe quel point de vue ou contexte. De cette théorie globale se dessinent deux grandes branches. L'utilitarisme, qui prône l'utile et la recherche de la perfection. (Bouquet, 2012)

Le code de déontologie aborde également la notion de valeur. Il présente plusieurs principes que doit respecter le travailleur social (Avenir Social, 2010, p. 8;9) :

- Le principe de l'égalité de traitement (les droits humains doivent être garantis) ;
- Le principe d'autodétermination (la personne peut faire ses propres choix pour autant que cela n'enfreigne par leurs droits propres, ceux d'autrui ou leurs intérêts légitimes) ;
- Le principe de participation (les bénéficiaires sont actifs et impliqués pour ce qui les concerne) ;

- Le principe d'intégration (les besoins physiques, psychiques, spirituels, culturels, ainsi que l'environnement naturel, social et culturel sont respectés et pris en considération) ;
- Le principe d'*empowerment* (les personnes peuvent prendre part de manière indépendante et autonome à l'organisation de la structure sociale et sont encouragées à défendre et faire valoir leurs droits).

En parlant de justice sociale le code propose également des engagements afin de se rapprocher au plus près de cette justice (Avenir Social, 2010, p. 9;10) :

- Le devoir de refuser toute discrimination ;
- Le devoir de reconnaître la différence ;
- Le devoir de répartir de manière juste les ressources (demander une augmentation des moyens si nécessaire) ;
- Le devoir de dénoncer les pratiques injustes ;
- Le devoir de respecter la solidarité.

D'une manière générale, les valeurs essentielles du travail social semblent être oubliées. Dans leur ouvrage « *Profession travailleur social* », Christiane Besson et Jérôme Guay, s'intéressent à ces valeurs qu'ils nomment sous-jacentes. Les noms des institutions, la façon dont les bénéficiaires sont appelés (assistés, résidents, clients, usagers, etc.), les bureaux impersonnels dans lesquels ils sont accueillis ou encore les textes ou photographies publiés à des fins lucratives sont autant d'exemple dénonçant un manque de respect inconscient, un manque de justice ou de solidarité. Les auteurs ajoutent « *qu'on ne cesse de faire à autrui ce qu'on ne voudrait pas qu'il nous soit fait* ». (Besson & Guay, 2000, p. 48)

3 Problématique

Maintenant que le cadre théorique est développé, il est question d'exposer ce qui semble faire tension. Il y a d'un côté un code de déontologie, des valeurs, des principes éthiques, autant d'idéaux que le travailleur social se doit de poursuivre et de l'autre une réalité telle qu'aucune de ces thématiques énoncées n'est apparemment applicable de manière unanime.

Ce qui pose problème ici, ce sont tous les constats qui peuvent être fait, notamment sur l'importance de la posture de l'éducateur et les conséquences qui peuvent en découler pour le bénéficiaire. Par exemple, l'incompréhension des pratiques des institutions totalitaires lorsque ces dernières sont mises en parallèle avec les valeurs du travailleur social. Peut également déranger, la théorie sur le développement du pouvoir d'agir et de l'aide contrainte. Le DPA prône l'autonomie du sujet alors que l'aide contrainte semble enfermer le bénéficiaire dans une spirale où tous ses faits et gestes pourront être jugés de suspects. Ces deux notions paraissent incompatibles, pourtant elles ne le devraient pas, puisque le DPA est inscrit dans la déontologie et doit donc être respecté dans n'importe quelle situation.

Cependant, de plus grandes interrogations et tensions, qui naturellement naissent de ces premières constatations, sont apparues. En effet, c'est en lisant sur la déontologie, l'éthique ou les valeurs, que de plus fortes cassures surviennent. Selon moi, un immense écart se creuse entre les volontés ou les aspirations du métier d'éducateur social et les réelles possibilités de les mettre en œuvres sur le terrain.

Sachant qu'il n'y a pas de juste ou de faux, ou du moins, pas de juste universelle ou de théorie du travailleur social parfait, comment se fait-il que la prise de décision soit si dure dans la pratique ? Nous l'avons vu dans la théorie, la décision éthique entraîne indéniablement un effet indésirable. Le travailleur social sait que personne ne pourra réellement faire mieux que lui, puisqu'il agit dans un contexte et un lieu unique. Or, il n'est tout de même pas à l'abri de prendre une décision qui changera à jamais la vie de son bénéficiaire. Dans le même ordre d'idée, chaque TS s'approprie une attitude professionnelle. Policier, sauveur ou passeur, il impacte de toutes les manières son résident. Si nous prenons également en compte le fait que le travailleur social se construit selon qui il est, son passé et son expérience, nous pouvons en conclure que ce choix d'attitude n'est pas de la volonté du professionnel même mais s'impose à lui, découlant de sa personnalité. Le problème se pose lorsque les dires de Yann Le Bossé s'ajoutent, affirmant que le TS ne peut être que dans la posture du passeur sinon le risque d'abîmer l'usager est trop grand.

Comment alors, dans ce flou magistral, l'éducateur peut-il s'éclairer. Certainement avec la déontologie, le rassurant par des valeurs et obligations qu'il se doit de respecter. Cependant, il semble que même derrière ces deux notions, se cachent de l'incertitude. La déontologie ne traite que de l'angle professionnel. Pourtant, le métier d'éducateur est composé d'une part personnelle non négligeable. De plus, comme présenté dans ce travail, il est tout à fait possible d'obtenir un résultat négatif pour le résident, alors même que le code de déontologie est suivi à la lettre. Il manque donc une pièce au puzzle. Les valeurs pourraient combler ce vide, puisque tirées justement de l'individu lui-même. Certes, il existe des valeurs universelles telles que la justice, la paix ou le respect des droits, mais une part de subjectivité vient indéniablement se glisser. Si chaque personne

est unique et donc construite différemment, il paraît difficile de s'accorder sur une même pratique. Le lieu de naissance, l'âge, le sexe et l'expérience, forment l'idéologie. C'est à travers elle que les valeurs et les interprétations du monde naissent. Il semble donc contraignant pour le professionnel de concilier la déontologie, qui ne laisse pas de place au personnel, avec l'éthique, qui elle, manque de professionnalisation car basée sur la personne.

Pour tenter de trouver un sens, le TS peut se tourner vers l'éthique, vers cette volonté de ne pas chercher le bien, mais plutôt d'obtenir le moindre mal. Le problème se répète, puisque l'appréciation éthique dépend de nouveau de la personne. Lorsque l'éducateur prend une décision, il n'a pour appui fiable et indiscutable que le droit, la déontologie ou le règlement institutionnel. Or, il a été dit que certaines lois peuvent aller à l'encontre d'une humanité égale. La question se pose alors : si même des textes juridiques, unique certitude du TS, peuvent être jugés non éthiques ou imprécis, sur quoi peut-il vraiment compter ? L'élément qui basculera la balance, sera donc l'appréhension du monde, propre à chacun. Mais rien n'est moins sûr qu'il soit possible d'utiliser sa propre éthique de manière concrète. Puisque le caractère « propre » de notre éthique la rend, de fait, unique, le risque de nous confronter aux éthiques divergentes de nos collègues est immense.

Si nous prenons en compte un énième aspect, qui est celui de l'aide contrainte, le problème se corse davantage. La définition de la contrainte de Guy Hardy parle d'une situation infligée, faisant obstacle à une entière liberté. Un rapprochement peut être fait avec la théorie de la justice de Rawls. Cette théorie prétend que chaque individu a droit à la liberté la plus large. Cela rappelle également la définition du travail social : « [...] *cherche à promouvoir le changement social, la résolution de problèmes dans le contexte des relations humaines et l'autonomisation et la libération des personnes* [...] ». Concilier ces trois définitions peut se révéler être acrobatique. Si dès le départ, par la contrainte, la liberté est restreinte, comment le travailleur social peut-il exercer sa fonction correctement ?

De plus, certaines pratiques liées à l'aide contrainte, comme l'injonction paradoxale, qui consiste en la demande de quelque chose dont l'énoncer même met l'interlocuteur en échec (soit spontané !), nourrissent les tensions. Un des principes inscrit dans le code de déontologie du travailleur social impose l'égalité de traitement. Or, théorisé plus haut dans ce travail et appuyé par les observations de stage, les personnes sous contraintes ne sont pas forcément traitées de la même manière, du fait de l'injonction qui met le bénéficiaire en échec avant même d'avoir tenté de s'en sortir. Aussi, les alternatives pour se défaire de l'emprise de l'aide contrainte sont surprenantes. Toutes, sauf une (acceptation de l'aide), présente une issue négative pour le bénéficiaire. Soit il se replie sur lui, attitude pouvant être prise pour de la mauvaise volonté ou un témoignage de sa problématique, soit il adhère stratégiquement. Ce qui est étonnant, c'est ce cercle vicieux dans lequel se situe l'éducateur. Comment peut-il évaluer de manière objective et concrète si le bénéficiaire est suspect ou réellement preneur de l'aide ? Il semble aussi que les situations d'aide sous contrainte raréfient les espaces d'autodétermination ou d'*empowerment*, ce qui peut alors aller à l'encontre des principes et obligations même du travail social.

Cette recherche montre bien la limite, l'entre-deux dans lequel se situe le professionnel et les angoisses qu'il pourrait ressentir. J'ai, bon nombre de fois en stage, pu observer des éducateurs pris entre l'incompatibilité des lois ou règles institutionnelles avec leur propre vision ou appréciation d'une situation. La visée du moindre mal facilite certainement le travail du professionnel mais l'obtention du bien total semble impossible. Cependant,

cette notion de moindre mal pose problème. Comment un éducateur peut-il savoir à quel moment il est à ce stade de moindre mal ou à quel moment il le dépasse et se lance à la recherche, inexorablement vouée à l'échec, du bien ? Encore une fois, seule son âme et conscience peut l'aider.

Toutes ces oppositions et réflexions amènent à la question qui orientera toute la recherche empirique.

3.1 Question de recherche

Comment l'éducateur social peut-il exercer son travail dans un contexte d'aide contrainte et concilier déontologie, loi, éthique et valeurs personnelles ?

Cette question m'est naturellement parvenue suite aux différents constats et tensions énoncés plus haut. Elle va me permettre de mieux appréhender les difficultés du métier et d'interroger concrètement des éducateurs vivants au quotidien la situation de mon interrogation.

3.2 Hypothèses

Après m'être posée bon nombre de questions, j'ai naturellement voulu y répondre. À ce stade de l'étude, il est impossible de parler en terme de réponse. Voici donc les hypothèses qui découlent des précédentes interrogations :

- Dans une situation d'aide contrainte, l'éducateur privilégie une posture normative à une posture éthique ;

Il est question ici de s'intéresser à l'importance de l'aide contrainte dans la pratique de l'éducateur. Je souhaite vérifier la réaction du professionnel face à cette pratique particulière et comprendre comment il fait pour trouver la bonne place entre le normatif et l'éthique.

- Dans une situation d'aide contrainte, l'éducateur en difficulté s'appuie sur la déontologie ;

Cette hypothèse me permettra de mieux cerner ce par quoi passe l'éducateur lorsqu'il se confronte à une difficulté et quels moyens, notamment celui du code de déontologie, met-il en œuvre pour s'en sortir.

- L'éthique personnelle reste de l'ordre de la réflexion et ne peut être mise en pratique.

Ma volonté est de vérifier si les éducateurs arrivent à utiliser leur éthique personnelle dans leur quotidien professionnel et comment ils s'y prennent.

4 La démarche méthodologique

Cette partie pose le contexte de travail qui a mené aux choix du terrain et de la méthodologie. J'aborderai également le processus par lequel je suis passée pour mener à bien les différents entretiens.

4.1 Le terrain d'enquête

La décision quant au lieu d'enquête n'a pas été longue à prendre. J'ai fait le choix de partir des questionnements qui ont fait naître ce travail.

Comme je l'ai déjà énoncé à plusieurs reprises, c'est durant mon stage dans l'institution A, que tout a commencé. Il m'a paru naturel et sensé de me diriger vers eux pour investiguer et obtenir des réponses.

4.1.1 Le lieu

Avant d'aller plus loin, quelques précisions sur le terrain d'enquête sont nécessaires.

L'institution A, est une structure accueillant des personnes, hommes et femmes, venant de toute la Suisse romande et âgés d'au moins dix-huit ans. Pour une grande partie d'entre elles, toutes les ressources ou possibilités de soutien que peuvent offrir d'autres organismes ont été épuisées.

La population prise en charge souffre le plus souvent de troubles psychiatriques, somatiques, sociaux ou découlant d'addiction. Plusieurs types de placements y sont admis :

- civils
- volontaires ou à des fins d'assistance
- pénaux

Ce fonctionnement implique donc un travail pluridisciplinaire, parfois effectué sous la contrainte du placement attribué.

Les personnes qui y résident peuvent être affiliées à différents secteurs :

- **L'hébergement résidentiel**, lui-même séparé en deux parties. L'une des deux proposant un accompagnement continu et plus intensif ;
- **Les appartements protégés**, l'encadrement se fait par une équipe éducative mobile, qui rend visite aux bénéficiaires et les accompagne dans leur quotidien ;
- **Le domicile privé**, qui permet aux personnes de se rendre au foyer la journée pour bénéficier de l'encadrement éducatif, occupationnel, médical, etc., puis ils retournent à leur domicile.

4.2 Les échantillons

Le choix s'est porté sur quatre éducateurs travaillant dans l'institution présentée ci-dessus. Ce sont tous des professionnels avec qui j'ai pu évoluer durant ma première période de formation. Afin de préserver leur anonymat, des noms d'emprunt seront utilisés. À noter que le choix d'hommes ou de femmes s'est fait selon les disponibilités et les caractéristiques éducatives observées durant le stage.

Marc, 51 ans, maître socio-professionnel durant quinze ans, éducateur depuis quatre ans ;

Sarah, 52 ans, éducatrice depuis quinze ans ;

Jean, 57 ans, éducateur depuis trente ans ;

Frédéric, 42 ans, éducateur depuis treize ans.

4.3 La technique de récolte des données

Plusieurs réflexions ont été faites avant d'imaginer la technique qui conviendra le mieux. Il a d'abord été question d'opter pour une méthode dite de l'analyse d'activités mais la temporalité nécessaire à cette approche ne correspondait pas avec la réalité du planning de travail.

Par la suite, c'est la technique de l'entretien qui me parut la plus appropriée. Il en existe trois sortes, l'entretien directif, semi-directif et non directif. C'est finalement l'entretien semi-directif, qui permet de guider tout en laissant une liberté à l'interviewé, qui fut sélectionné.

Pour ce faire, il a été nécessaire de rédiger, sur la base des hypothèses, une série de questions qui ont ensuite été regroupées dans une grille d'entretien (cf. Annexe 2).

Cela a permis d'obtenir des entrevues qualitatives et d'installer un rapport horizontal avec les éducateurs, malgré l'imposition des thèmes et questions préalablement construits.

4.3.1 Les limites

Le fait de travailler sous le modèle semi-directif implique une certaine part d'imprévu. De la liberté de réponse qu'il est imputé à l'interviewé, peuvent découler des hors-sujets, des réponses succinctes ou longues. Il va donc falloir faire preuve de souplesse tout en acceptant que pour chacun d'entre eux, les choses seront différentes.

Il est également possible, puisque les questions seront parfois larges ou volontairement floues, que je sois confrontée à de l'incompréhension. Seront alors nécessaires des exemples ou des précisions.

N'ayant jamais pratiqué d'interview auparavant, il sera peut-être difficile de prendre une posture oscillant entre meneuse et suiveuse selon l'évolution de la rencontre.

4.4 L'éthique

Les entretiens mèneront à des discussions professionnelles mais aussi personnelles, c'est pourquoi il est fondamental de poser un cadre éthique à cette partie du travail. Je tiens à respecter les points ci-dessous :

- Le principe de non divulgation et de confidentialité ;
- L'instauration d'un climat de bienveillance, de non-jugement et de confiance ;
- Le respect de l'anonymat et de la personne en tant que telle ;
- La liberté pour les éducateurs de ne pas aborder un sujet.

4.5 Le déroulement

Cette partie présente le contexte des entretiens, de la prise de contact avec l'institution à la réalisation des interviews.

4.5.1 La prise de contact

Comme préalablement expliqué, j'ai choisi un terrain connu. Ce choix a facilité la prise de contact. Ayant gardé un lien avec plusieurs collègues, j'ai pu leur envoyer un message à titre informel. Après avoir reçu leur réponse positive, il me fallait obtenir celle de la direction. J'ai adressé au Directeur de l'institution un courriel présentant les intentions de travail. Suite à cet échange, la responsable d'un des secteurs m'a contactée par téléphone, afin de préciser et planifier la suite.

Ayant pris la décision d'effectuer le deuxième stage de formation pratique à l'étranger et notamment à Marseille, la temporalité du travail fut quelque peu chamboulée. Pressée par le temps, il n'a pas été facile de planifier les différentes interviews des éducateurs. Cela s'est donc fait précipitamment et dans des créneaux très stricts. Les plannings des éducateurs étant bien remplis, il n'était pas envisageable de déborder de l'horaire attribuée. J'ai donc disposé d'une quarantaine de minutes pour les quatre rencontres.

Il a donc été convenu de faire trois entretiens successifs, puis un quatrième quelques jours après.

4.5.2 Le moment des entretiens

Avant de me présenter aux rendez-vous, j'ai testé la grille sur deux personnes issues du domaine social. Cela m'a permis d'ajuster les questions, de les préciser en cas de grandes incompréhensions mais surtout, de gérer le temps. Il n'était pas facile, avant ces essais, d'estimer la durée de mes entretiens, sachant que chaque personne allait répondre à une vitesse différente.

Les interviews se sont passées dans l'enceinte de l'institution A, dans une salle fermée, dans laquelle aucun bruit ne pouvait déranger l'enregistrement. Étant tous des anciens collègues de travail, l'ambiance et le climat de confiance n'a pas été difficile à instaurer. Je me suis efforcée de laisser un maximum de liberté, tout en essayant de tenir l'horaire. Les entretiens ont duré entre quarante et cinquante minutes.

Il a fallu par moment clarifier certains points et poser de nouvelles questions non inscrites sur ma grille. Ces modifications ont permis un climat propice aux échanges et à la richesse des informations.

4.5.3 Les difficultés

Enchaîner trois entretiens de quarante-cinq minutes n'a pas été chose facile. J'interviewais pour la première fois de manière professionnelle et j'appréhendais quelque peu le déroulement.

J'avais fait la demande de ne pas transmettre les hypothèses aux éducateurs afin de ne pas les influencer. Cependant, pour ne pas qu'ils soient pris de court par la complexité de la question de recherche, je souhaitais qu'ils puissent la connaître. C'est en arrivant sur place pour le premier entretien, que j'appris que cette information n'avait pas été transmise. Cet imprévu m'a quelque peu déstabilisée mais fait aussi partie des aléas.

Pour ce qui est des éducateurs, tous auraient souhaité rafraîchir leur connaissance avant les rencontres. L'un d'entre eux était malade et n'était donc pas dans de bonnes dispositions pour répondre à mes questions. Étant donné que tous les entretiens se sont déroulés sur leurs temps de travail, il n'était pas facile d'approfondir les thématiques et de faire durer les échanges. Cela m'a freiné quelque fois.

Malgré ces désagréments, tous les entretiens se sont déroulés dans la bonne humeur et des informations pertinentes et intéressantes en sont ressorties.

5 L'analyse de contenus

Cette partie est consacrée à l'analyse des différents entretiens effectués. Il s'agit ici de présenter les résultats afin de pouvoir éclaircir les hypothèses.

L'analyse débute par un travail sur l'ensemble des entretiens, puis se poursuit par une synthèse plus spécifique. J'ai fait le choix de mettre en avant des thèmes dans le but de structurer les informations et de les regrouper entre elles. C'est en effectuant la retranscription des entretiens que j'ai opté pour cette approche, observant que des mots clés ressortaient de manière récurrente dans les interviews.

5.1 Analyse des entretiens

Le premier constat est que le contenu de tous les entretiens converge vers un même sens : les éducateurs se soucient de l'éthique et du bien-être de leurs usagers mais d'autres éléments viennent parfois entraver cette volonté. Les idées principales se retrouvent dans chaque interview, ce qui augmente la valeur des informations délivrées. Si quelques contradictions sont à notifier, elles ne concernent que des questions secondaires ou sont le fruit de réflexions personnelles.

Au départ de chacune des réunions, les éducateurs ont été surpris par ma thématique et ma question de recherche. Ils m'ont paru légèrement déstabilisés à l'annonce des premières questions. J'en déduis que le thème principal est rarement abordé de manière aussi concrète. Si pour eux tout va de soi pour ce qui est de l'éthique ou de la déontologie, cette assurance ne s'est pas ressentie dans leurs réponses parfois évasives où leur temps de réflexion prolongé.

Comme je l'ai déjà stipulé, les éducateurs concernés n'avaient pas reçu, malgré ma demande, l'information dévoilant la question de recherche. Leur surprise est donc en partie liée à cet oubli. Cela a eu pour conséquence un manque de confiance et un temps d'adaptation qu'ils ont dû prendre, afin de s'assurer de leur bonne compréhension et représentation des différentes thématiques.

Si tous se sont retrouvés en difficulté dans les premiers instants, ils ont fini par qualifier la thématique générale comme extrêmement complexe dans le quotidien mais centrale et inévitable pour le TS.

J'ai pu constater, comme présenté dans la théorie, la difficulté de mettre des mots sur le métier de travailleur social. Pour tous les interviewés, le recours aux exemples concrets et imagés ont été nécessaires pour rendre compte de leur pensée. Bien souvent, j'ai pu sentir que les termes utilisés ne reflétaient pas suffisamment leur réalité ou leur sensation. J'ajoute également que le juste choix des mots leur tenait à cœur. Tous ont eu besoin de clarifier et de redéfinir l'ensemble des termes clés de ce travail. Durant les discussions, beaucoup d'entre eux prenaient un instant pour s'assurer de ma bonne compréhension. J'ai eu l'impression que, pour la majorité des entrevues, une certaine crainte d'être franc ou d'avoir un avis tranché subsistait. Comme s'ils ne pouvaient clore le débat, sous peine de se montrer trop crus. Cette observation m'a permis de saisir toute l'ambiguïté de ce travail.

Ce souci de compréhension s'est fortement ressenti également après les entretiens. Les quatre éducateurs ont ajouté des éléments post interviews. Des regrets de ne pas avoir pu préparer le sujet en amont, des informations complémentaires visant à clarifier ou

édulcorer des propos ou encore des ajouts personnels, autant de propos présents lors de ces prolongations. Cela démontre bien la complexité et l'ambiguïté, encore une fois, pour le travailleur social de trancher la question.

Dans leur globalité, les entretiens viennent valider et consolider les différents éléments théoriques présentés dans ce document.

- Difficulté de définir de manière universelle l'éthique ;
- Complexité de l'implication à la fois personnelle et professionnelle dans la réflexion éthique ;
- Questionnement permanent ;
- Ambivalence entre demandes institutionnelles, politiques, légales et demandes du bénéficiaire et son entourage ;
- Privation de liberté par l'aide contrainte ;
- (...).

5.2 Présentation des résultats

Les éléments pertinents et nécessaires pour la suite de la recherche ont été rassemblés par thème.

5.2.1 Le pouvoir

Tous les éducateurs ont abordé, suites aux questions ou en ajout personnel, la notion de pouvoir. C'est un enjeu important dans le métier et d'autant plus lorsque l'aide contrainte est présente. La limite entre pouvoir et abus de pouvoir devient plus maigre. Pour l'ensemble des interviewés, si la contrainte est utilisée sans notions éthiques, alors ce serait de l'abus de pouvoir.

Les éducateurs sont bien conscients que par leur statut, ils ne sont pas en position d'égalité avec les résidents. La contrainte accentue encore cette inégalité et impose des décisions parfois sans le consentement de l'utilisateur. Il est donc impensable, pour eux, d'évincer l'éthique de leur pratique et de se rapprocher de toute forme d'abus de pouvoir.

Il est à noter que je n'avais volontairement pas évoqué ce terme de « pouvoir ». Ressorti durant les quatre entretiens, son importance devient non négligeable. Chaque éducateur l'a abordé avec un certain dégoût, se refusant d'imaginer qu'il puisse, un jour, en abuser. Leur jugement était assez sévère quant aux professionnels qui pourraient avoir recours à l'abus de pouvoir et qualifiaient cela d'anormal. Il est également possible d'affirmer sa proximité avec la contrainte. Après avoir parlé de cette notion de pouvoir, les éducateurs ont tous abordé celle de la contrainte. Expliquant la promiscuité de ces deux notions par le fait du cercle vicieux qui les lie : contraindre quelqu'un revient à prendre un pouvoir sur lui, prendre un pouvoir sur quelqu'un revient à le contraindre.

Il en ressort que la meilleure façon de ne pas tomber dans un abus de pouvoir est de toujours mêler une vision éthique à la contrainte.

5.2.2 La remise en question et l'expérience

La remise en question est un élément omniprésent pour les éducateurs. Ils s'accordent tous pour dire que prendre un temps de réflexion, personnelle et éthique, est nécessaire. Cela permet de se réajuster et de questionner sa pratique.

L'un des éducateurs interviewés précise cependant que les choses sont souvent faites en deux temps. En effet, l'éducateur⁷ travaille parfois dans l'urgence ou doit prendre des décisions instantanément. Il en parle ainsi :

« [...] dans le feu de l'action on fait des choses et puis, on n'a pas toujours le temps, on a le nez dans le guidon, on n'a pas toujours le temps de vraiment avoir une profonde réflexion ». (Marc)

Pour lui, la réflexion éthique vient dans un deuxième temps. D'abord se présentent la réaction d'urgence et la prise de décision nécessaire à la résolution de la crise ou de la difficulté, puis, une réflexion sur ce qui a été fait et comment.

Ce processus quotidien de réflexion peut amener à des tensions. Les éducateurs préfèrent utiliser le terme de questionnement. Ils avouent cependant que des tensions peuvent apparaître des suites de ces questionnements, notamment au sein des équipes éducatives, les personnalités et visions du monde étant différentes. Pour l'un des interviewés, la tension peut également naître d'une mauvaise collaboration entre les différents partenaires (curatelles, justice...). L'exemple a été donné d'une décision prise par un corps professionnel et qui ne fait pas nécessairement sens pour l'éducateur dans sa pratique.

Ces questionnements et réflexions ont une place importante. Afin de mieux les appréhender et les gérer, les éducateurs ont tous mis en avant leur expérience. Chacun travaille dans le domaine depuis de nombreuses années, et cela semble être un atout. Plusieurs d'entre eux racontent qu'en début de carrière les notions d'éthique, de normatif ou de contrainte ne sont pas évidentes. En parlant de cette difficulté, une des personnes interviewées dit :

« [...] quand tu arrives, que tu ne connais pas la population avec laquelle tu travailles, que tu ne connais pas les parcours de vie, quand tu ne sais pas pourquoi, tu es dans le questionnement. Après, tu as l'habitude, tu navigues de manière naturelle entre les deux [normatif et éthique] ». (Sarah)

L'expérience clarifie la limite, dessine une ligne à ne pas franchir pour rester toujours dans le respect de la personne.

Il est intéressant de signifier qu'au départ les questions leur semble presque ridicules, puis ils se remémorent leurs débuts de carrière respectifs et avouent que des flous et des doutes étaient bien présents.

⁷ Trois éducateurs sur quatre étant des hommes, le masculin sera utilisé afin de préserver au mieux l'anonymat.

5.2.3 La norme, le sens et l'aide contrainte

Selon les éducateurs, le normatif est l'application des règles, c'est en quelque sorte un cadre qui est posé et qu'il n'est pas possible de transiger. Pour l'un d'entre eux, la notion de norme n'est pas la recherche du sens mais bien l'application d'une règle et les conséquences de sa transgression.

Le côté normatif a également été entendu par l'un des éducateurs comme pouvant être l'expression de ses propres limites et celles de l'usager. C'est-à-dire qu'il existe, sous la coupe du normatif, à la fois le cadre posé par l'institution ou la loi et le cadre posé par l'éducateur ou le résident lui-même. Il met en parallèle ici la norme et la limite. Poser ses propres limites est aussi, selon lui, une forme de norme.

Un terme est ressorti de tous les entretiens lors des discussions sur l'aspect normatif du métier. Les éducateurs observent que la norme et la règle favorisent le sentiment de sécurité chez le résident et sont même nécessaires pour lui. La population accueillie souffre, pour la grande majorité, de troubles psychiques et a besoin d'un environnement sûr. La norme apporte cela et peut diminuer les anxiétés, si elle est utilisée à travers un filtre éthique. Outre l'aspect sécurisant et protecteur du cadre, un éducateur précise que pour les personnes placées par la justice, le normatif n'est pas négligeable. Si le résident veut évoluer et quitter l'institution, il devra suivre les règles imposées par son placement.

La norme, qui dans une institution travaillant avec la contrainte peut être vue de manière négative, est au contraire positive pour les résidents mais pas uniquement. Elle peut aussi permettre au professionnel de se désresponsabiliser. Comme le dit un éducateur, il ne porte pas la responsabilité du règlement en lui-même mais celle de le faire appliquer. En prolongement de ce point, un autre éducateur critique la norme, lorsqu'elle est utilisée à outrance. Selon lui, placer la norme comme base éducative peut s'avérer être une solution de facilité. Le TS n'a plus à se poser des questions concernant le sens, le but ou la pertinence. Il applique un règlement et cela le rassure.

La norme a donc sa limite. Elle reste positive, même dans un contexte de contrainte, pour autant que l'éthique soit toujours en arrière-plan. L'ensemble des éducateurs affirment que la règle en elle seule ne suffit pas et même ne sert à rien. Il faut y mettre du sens. L'un d'entre eux s'exprime en ces termes :

« C'est la recherche du sens qui doit guider notre action et puis la mise en place des règles, sinon, on peut se contenter de prendre des matons, on peut se contenter de prendre des sécuritas ». (Jean)

Si tous s'entendent à dire que la norme ne peut se détacher de l'éthique, parfois le contexte les y oblige. Un exemple est donné par l'un d'entre eux : la fouille des chambres de manière aléatoire. Pour cet éducateur, c'est une situation dans laquelle l'éthique est malheureusement laissée de côté au profit du normatif. Cette situation n'étant pas répétée quotidiennement, elle reste acceptable.

Si l'éducateur doit appliquer le règlement et se doit également de suivre la procédure et les impositions des instances pénales, il reste néanmoins garant du sens apportés à ces contraintes. Il porte en lui la plus-value qui est celle de la recherche du sens et la capacité à réfléchir pour suivre la contrainte en étant le plus éthique possible.

L'aide contrainte intensifie l'importance de l'éthique. Elle rend primordial le questionnement du sens mis derrière chaque prise en charge et chaque action. Un éducateur propose un nouvel élément. Les contraintes découlent de règlements et de procédures s'inscrivant dans des lois, votées par le peuple. En assurer la bonne application est donc aussi une forme d'éthique, visant à protéger la société. Il est normal de se poser plus de question au niveau du sens, mais pas au niveau de sa posture professionnelle. Il ne faut pas être plus respectueux ou plus éthique avec un résident contraint qu'avec un autre. La posture ne change pas, mais la réflexion se doit d'être faite encore plus intensément.

Tous les éducateurs sont conscients que l'aide contrainte va à l'encontre du code de déontologie. C'est un fait, mais ils apportent tout de même une nuance. Certes, l'aide contrainte va à l'encontre du code mais toute la différence réside en la manière dont elle sera appliquée et dans le sens mis derrière l'action. Voici ce que dit une personne interviewée, en parlant de la contrainte et du code : « *Quand tu travailles avec l'aide contrainte, c'est un risque que tu prends et tu dois le prendre* ». (Sarah) Il faut prendre le risque d'aller à l'encontre de grands principes et être conscient, d'une part que c'est un risque et d'autre part, que celui-ci est pris. En parlant de cette incompatibilité entre le code et la contrainte, un autre éducateur vient compléter la vision sociétale évoquée plus haut par l'un de ses collègues : « *Il y a privation de liberté, qui est censé être un droit fondamental, il y a l'accès à l'autonomie mais on a d'autres contraintes, protéger la société [...]* ». (Marc)

Il est donc question de trouver un équilibre entre la contrainte qui prive de certains droits mais qui en même temps, protège le peuple et le sens qui vise à garantir l'application éthique et respectueuse de ces contraintes.

Il faut aussi, selon l'un des interviewés, être conscient d'une autre forme de contrainte. Il est parfois compliqué pour les institutions de réellement mettre le résident au centre comme elles l'assurent pourtant. Elles ont de nombreuses autres obligations, au niveau du budget, des horaires ou des politiques, qui prennent la première place, initialement dédiée à l'éthique.

5.2.4 L'affectif, l'éthique et la bienveillance

Une partie des questions posées traitaient des différentes postures de l'éducateur, notamment des postures éthiques et normatives. À l'unanimité, les éducateurs ont émis un bémol et ont préféré reformuler les questions. Pour eux, parler d'éthique et de normatif n'avait pas de sens. Ils ont tous changé de termes, en optant pour les suivants : affectif et normatif.

L'éthique étant omniprésente, il n'était pas possible de la détacher en une catégorie à elle seule. Même dans le normatif, ils retrouvent de l'éthique. L'un des éducateurs précise même que parler de « posture » n'est pas tout à fait approprié. Pour lui, ce sont des fonctionnements, non des postures, avec ses bénéfices et ses pertes. L'éducateur sur l'axe affectif risque de s'épuiser en se questionnant, le normatif risque de se « venger » si son autorité est mise à mal. Toujours pour ce même professionnel, les équipes éducatives sont majoritairement composées de normatifs, rendant la tâche plus complexe pour ceux au fonctionnement affectif. À force de constamment remettre les choses en question et de rechercher du sens, ils peinent à se faire entendre.

La question de ce fonctionnement normatif, éthique ou affectif semble pouvoir évoluer au fil d'une carrière. L'un des éducateurs affirme par exemple avoir été dans un fonctionnement affectif dans son précédent travail, puis a changé de fonctionnement avec la contrainte. Il ajoute ceci : « *Je suis plutôt normatif, après j'utilise l'humour, mais est ce que l'humour c'est l'affectif et puis d'être sérieux c'est normatif, je ne sais pas* ». (Marc)

Il est clair ici que le fonctionnement est propre à chaque travailleur social et peut dépendre du lieu et de la population accueillie ainsi que de l'expérience propre à tout individu. L'éthique n'est pas une thématique à part, elle s'imbrique dans chacune des postures professionnelles, qui peuvent quant à elles varier et se compléter. Prises de manières binaires (soit l'une, soit l'autre), des limites se dessinent.

La majorité des éducateurs ont souhaité ajouter un élément à leur posture dont je n'ai pas parlé, la bienveillance. Pour eux, au-delà des fonctionnements, postures ou attitudes professionnelles, il y a la bienveillance. C'est cela qui les guide au quotidien, peu importe comment ils considèrent leur fonctionnement. L'un d'eux a d'ailleurs clairement discoursé sur le sujet : « *Tant que je reste dans une dynamique de bienveillance au quotidien, je suis à 99% sûr que je suis dans le cadre et même à 100%* ». (Marc)

Au fil des discussions, je constate que les éducateurs ne se posent pas forcément la question de la posture ou du fonctionnement qu'ils adoptent au quotidien. La notion de bienveillance et de respect de l'Humain semble être leur ligne directrice. Ils veillent à la garder présente dans toutes leurs actions, qu'importe s'ils se situent du côté de la norme ou de l'affectif, l'un n'excluant de toute manière pas l'autre.

5.2.5 Les limites

L'éthique personnelle et l'éthique institutionnelle ne peuvent s'opposer. Tous les éducateurs interviewés partent de ce postulat.

Cependant, au fur et à mesure des discussions, ces propos s'édulcorent et se nuancent sans pour autant se contredire.

Il faut retrouver dans l'éthique institutionnelle une majorité d'éléments qui composent son éthique personnelle. Il n'est pas possible de trouver une institution avec laquelle l'éducateur sera en parfaite adéquation. Une des raisons énoncées est que le professionnel et l'institution n'ont ni les mêmes buts, ni les mêmes obligations. L'objectif de cette dernière est de se pérenniser et d'exister dans le tissu social, tandis que l'éducateur se doit d'accompagner les résidents et ne peut avoir une vision globale ou politique.

Certains éducateurs estiment qu'il est tout à fait possible de faire passer son éthique personnelle avant celle de l'institution, pour des situations du quotidien. D'autres, qui ont pris la thématique sous un aspect plus large, analysent cela comme étant un coup de griffe au contrat et une faute professionnelle. Bien qu'ayant des avis divergents, tous s'accordent pour dire que l'éducateur a une marge de manœuvre, lui permettant de se détacher de l'éthique institutionnelle. Tout cela reste limité et régulé par les réunions d'équipe, les synthèses ou les projets d'accompagnement. La marge de manœuvre sera plus ou moins grande selon les directions, les équipes, la population ou encore la personnalité de l'éducateur. Cela reste très modulable.

Les différences entre le personnel et l'institutionnel vont de soi pour les éducateurs mais ils dessinent tout de même des limites. Lorsque des valeurs, trop importantes pour eux, sont au cœur du différent, tous réagissent de la même manière. Ils signalent, oralement

ou par écrit et défendent leur constat ou leur revendication, puis, s'ils n'obtiennent pas de réponse ou de possibilité de dialogue, préfèrent quitter l'institution.

Comme le dit bien l'une des personnes interviewées :

« Tu ne peux pas faire autrement que de partir. À moins que tu te lances contre le système mais le système au bout d'un moment tu peux dire que tu n'es pas d'accord une fois, deux fois et à la troisième fois tu te bats contre des moulins à vent. Ils vont te dire tu n'es pas contente tu prends tes affaires et tu pars ».
(Sarah)

Le seuil de tolérance est naturellement propre à chacun et donc à chaque éducateur. L'ensemble des professionnels interviewés a stipulé qu'il était aussi de leur devoir de contribuer à faire muer l'éthique de l'institution et de soumettre à la direction toutes propositions visant à l'améliorer.

Là où les réponses sont des plus différentes, c'est lorsque la question de savoir s'il est possible d'être réellement l'éducateur que nous voulons être, est posée. Pour certains, cela est clairement possible grâce aux formations continues et à la remise en question. Pour d'autres, c'est peut-être envisageable mais cela dépend de la place de travail et de la population accueillie par l'institution. Un professionnel ajoute que pour lui, il n'est pas possible d'être l'éducateur que nous souhaitons être, ou du moins nous ne saurons jamais si nous le sommes. L'éducateur ne peut juger sa pratique puisqu'elle n'est pas palpable. Il en parle en ces termes :

« [...] il y a tellement de facteurs, on ne peut pas dire je suis arrivé à tel résultat grâce à moi, grâce à l'éthique que j'ai suivie, grâce à celle de l'institution. La personne peut avoir rencontré un barman qui lui a fait un déclic ... je pense qu'il y a trop de facteurs pour être l'éducateur qu'on veut vraiment, enfin on ne le saura jamais ». (Frédéric)

5.2.6 Les outils et le code de déontologie

Aucun des éducateurs n'utilise le code de déontologie, mais tous sont en accord avec son contenu et l'applique de manière indirecte dans leur pratique. Pour eux, il n'est pas envisageable qu'un professionnel soit en désaccord avec ce qu'il prône. Tous les éléments qui y sont inscrits vont de soi.

S'ils sont confrontés à une difficulté ce n'est pas vers le code qu'ils se tournent mais plutôt vers le mandat, qui leur dira précisément ce qu'ils peuvent ou non faire. Comme autre alternative, le travail en équipe est ressorti. Cela les aide à éclaircir les situations complexes ou à remettre leur pratique en question. L'un d'entre eux affirme ceci en parlant du code : *« [...] ce n'est pas forcément que je suis seul dans mon bureau à rechercher un document pour savoir si ma pratique est convenable ».* (Marc)

C'est donc par les échanges que les professionnels trouvent des réponses.

Je constate que les éducateurs n'utilisent pas le Code, mais cela ne veut pas dire qu'ils n'appliquent pas ses principes. La majorité d'entre eux le voit comme un outil de formation ou un appui pour pallier le manque d'expérience du début de carrière. Je peux donc dire qu'il est davantage un outil de formation qu'un outil du quotidien.

Plusieurs autres termes sont ressortis pour appréhender les situations ardues. L'expérience, la connaissance de soi ou encore le dialogue et la remise en question

semblent être leurs mots-clés. Pour ces professionnels, il faut faire la différence entre une situation problématique personnelle et une situation problématique professionnelle. La réponse apportée et l'outil sollicité ne sera pas le même. Pour un conflit basé sur des compétences personnelles, ils essayeront de comprendre le vrai besoin derrière la remarque, de dialoguer et de se remettre en question si nécessaire. Dans le cas où le conflit se base sur un aspect professionnel, tous sollicitent leur direction, les autorités ou le mandat.

L'aspect normatif (règlement, Direction, mandats, autorités) ressort comme étant un outil très utilisé lors de tensions avec un résident. Cela permet de se désresponsabiliser et de faire comprendre à l'usager que la décision ne vient pas directement de l'éducateur.

5.3 La vérification des hypothèses

Le travail touchant à sa fin, il est temps à présent de reprendre les hypothèses imaginées en début de processus. Grâce aux éléments théoriques et aux apports des différents entretiens, il est possible de vérifier les trois hypothèses.

5.3.1 Première hypothèse

Dans une situation d'aide contrainte, l'éducateur privilégie une posture normative à une posture éthique.

Les éducateurs ne privilégient pas une posture éthique à une posture normative. Ils ne catégorisent d'ailleurs pas l'éthique en tant que telle mais comme une manière de réfléchir, comme un élément omniprésent dans leurs pratiques. Elle est autant importante voire totalement nécessaire dans l'approche normative. Ils préfèrent parler de posture ou de fonctionnement « affectif / normatif ».

Bien qu'ils soient capables de se situer plutôt dans l'une ou l'autre de ces catégories, ils ne s'y cantonnent pas et naviguent entre les deux selon la population, l'institution ou la situation.

L'ensemble des éducateurs affirment que l'aide contrainte intensifie la réflexion éthique et nécessite d'avoir une part de normatif dans sa pratique. Cela permet d'assurer le bon fonctionnement de l'institution, le respect des critères de placement et la protection de la société. L'approche normative, bien que nécessaire en cas de contrainte, se doit d'être toujours accompagnée d'un fond éthique.

5.3.2 Deuxième hypothèse

Dans une situation d'aide contrainte, l'éducateur en difficulté s'appuie sur la déontologie.

Le code de déontologie n'est pas sollicité par les éducateurs. Ils travaillent cependant en accord avec son contenu et veillent à en respecter les principes.

Le code de déontologie est plutôt un outil pertinent lors de la formation de travailleur social. Il peut également être un appui en début de carrière, pour pallier le manque d'expérience. Les éducateurs, une fois diplômés, l'ont intériorisé et le mettent en pratique de manière indirecte.

En cas de difficulté, les professionnels ont plus facilement recours à une posture normative. Ils s'appuient sur le règlement, les mandats ou encore la direction. Grâce à

cette approche, ils peuvent expliquer à l'utilisateur qui prend les décisions en lien avec la contrainte et ainsi ne pas en porter la responsabilité.

D'autres outils peuvent également servir lors de situations complexes, notamment le dialogue et la communication, la recherche de sens ou encore l'expérience.

5.3.3 Troisième hypothèse

L'éthique personnelle reste de l'ordre de la réflexion et ne peut être mise en pratique.

Malgré les avis différents des éducateurs, il est possible d'affirmer que l'éthique personnelle peut être mise en pratique et ne reste pas uniquement une idée.

Cette affirmation est cependant à nuancer. L'éthique personnelle ne doit pas empiéter sur celle de l'institution, qui reste l'unique ligne directrice. L'éducateur possède une marge de manœuvre qui lui permet de se détacher de l'éthique institutionnelle mais dans les limites communément admises par les collègues et la direction.

Si l'éthique personnelle se voit trop esquincée ou n'est pas retrouvée dans celle de l'institution pour des valeurs fondamentales, l'éducateur démissionne.

5.4 Bilan de la recherche

Pour cette partie, il est question de reprendre les différents objectifs présentés en début de travail et ainsi constater s'ils ont été réalisés.

Comprendre les différentes attitudes et réactions des collègues par le biais de fondements théoriques mais également grâce à l'étude de terrain.

Comprendre les différentes attitudes et réactions des bénéficiaires par le biais de fondements théoriques, grâce aux notions d'autodétermination et d'institution totale.

Cet objectif est entièrement réalisé. Toutes les interrogations sur les pratiques de mes anciens collègues ou les réactions des usagers ont eu leurs réponses.

Je suis très satisfaite des découvertes que j'ai pu faire par le biais de la théorie mais surtout par l'expérience sur le terrain. Entendre les éducateurs parler de leur pratique de manière très concrète m'a plu. Les apports théoriques mêlés aux apports empiriques ont créé un mélange bénéfique pour ma formation. Ce dernier a permis d'élargir mes connaissances mais aussi de nourrir ma réflexion sur la profession.

La théorie sur l'aide contrainte a joué un rôle important dans la compréhension des attitudes des usagers et de leurs réactions parfois surprenantes ou inappropriées. J'ai retrouvé dans les ouvrages, notamment ceux sur les fondements du travail social, beaucoup d'éléments qui m'ont permis, combinés avec ceux de la contrainte, de mettre des mots scientifiques sur mes observations, ce qui a nettement clarifié mes pensées.

Ouvrir mon esprit et prendre du recul pour améliorer ma posture professionnelle. Cet objectif n'est autre que celui du Travail de Bachelor.

J'ai été surprise par toutes les étapes du processus. J'avais de nombreux *a priori* au moment de débiter l'étude. Je percevais la contrainte comme étant négative et situais certaines institutions comme proches de l'institution totale.

Maintenant que la fin est proche, je peux affirmer que ce travail a fait évoluer ma pensée et a chassé mes idées préconçues. Je pourrais d'ailleurs, à ce jour, envisager de travailler avec la contrainte.

Je souhaite garder le processus du Travail de Bachelor en tête. Il nous permet de passer de sensations abstraites à quelque chose de concret. Durant ce cheminement, nous gagnons en objectivité. Cette manière de penser les choses me semble nécessaire dans le domaine de l'éducation.

Acquérir une méthodologie de recherche applicable dans ma pratique professionnelle.

Encore une fois, cet objectif est atteint. Je n'avais jamais réalisé de travail aussi grand et coûteux en temps. Pensant au départ que toutes les étapes qui composent ce document n'étaient pas nécessaires, j'ai changé d'avis. Chaque étape nourrit la suivante et ne peut se défaire de la précédente.

Par ce travail, j'ai pu constater l'importance d'être objective. Et pour ce faire, il est nécessaire d'analyser tous les axes d'une situation, en ne négligeant pas la théorie.

Pour cet objectif, ce sont les lectures sur la méthodologie de projet, ne faisant pas partie du cadre théorique, qui m'ont naturellement le plus aidée.

5.5 Réponse à la question de recherche

Après avoir répondu aux différentes hypothèses puis aux objectifs, il est temps maintenant de reprendre la question initiale et d'y apporter une réponse.

Comment l'éducateur social peut-il exercer son travail dans un contexte d'aide contrainte et concilier déontologie, loi, éthique et valeurs personnelles ?

L'éducateur social travaillant avec l'aide contrainte n'agit pas nécessairement différemment que dans un autre contexte. Il doit simplement intensifier ses réflexions et veiller à respecter les personnes dont il s'occupe.

Jongler entre l'éthique, la déontologie, les lois et la contrainte ne semble pas être quelque chose d'extrêmement complexe, a contrario de ce que j'avais pu imaginer au départ. Pour chaque éducateur, les visions, les ressentis, la tolérance ou encore l'approche éducative sont autant de choses qui les rendent uniques. Cela appartient à chacun de trouver le bon équilibre et le contexte de travail qui conviendra. Pour ce faire, il est primordial de bien se connaître, de savoir où se trouvent ses limites, son seuil de tolérance et surtout être conscient que ce métier nécessite en permanence de s'adapter.

Il faut également accepter que les débuts en tant qu'éducateur social peuvent être sinueux, car l'expérience joue un rôle important et facilite grandement le jonglage entre valeurs, normes, contrainte et éthique. Elle apporte un sixième sens, un instinct plus développé encore et permet d'appréhender naturellement ces questions.

En ce qui concerne la contrainte, élément qui est au cœur de ce travail, elle n'est pas perçue comme négative. Elle sert à poser les limites et a une vocation protectrice et rassurante, nécessaire dans un contexte d'aide contrainte. Bien sûr, elle va à l'encontre des usagers et du code de déontologie mais l'éducateur ne peut changer ce fait. Il a cependant la capacité de transformer la contrainte afin qu'elle soit appliquée dans les bonnes conditions et qu'elle ait suffisamment de sens pour être comprise.

L'éducateur ne doit pas prendre pour acquis ses compétences et toujours rester garant de la bonne utilisation de la contrainte et du sens des actions menées. La remise en question et le partage avec les collègues rendent possible l'évolution des idées et empêchent de se cantonner dans une pratique et d'oublier la nécessité qu'elle soit constamment muable, adaptable et dépendante de l'utilisateur.

6 Partie conclusive

Dans ce chapitre je présente les différentes propositions de pistes d'action ayant pour but de soutenir l'éducateur dans son travail.

Je vais également revenir sur l'ensemble du parcours et identifier les bénéfices, les difficultés et les limites qui ont animé ma recherche, sans oublier de notifier en quoi elle me servira en tant qu'éducatrice sociale.

6.1 Les pistes d'action

Ces pistes visent à faciliter l'exercice du métier d'éducateur dans un contexte d'aide contrainte et ainsi améliorer la gestion des notions d'éthique, de valeurs, de lois ou de déontologie.

6.1.1 Se connaître

Cette piste m'a été proposée directement par l'une des personnes interviewées. En étant son propre outil de travail, le professionnel se doit de se connaître parfaitement. Bien que le terme « parfaitement » reste subjectif, (se connaît-on réellement un jour parfaitement ?), cette piste semblerait d'une aide concrète.

La connaissance de soi permet de découvrir les limites que nous ne souhaitons pas franchir, autant personnellement que professionnellement. Définir son propre cadre de valeurs, de règles, de principes d'éducation ou encore d'idéaux facilitent toutes les questions éthiques, déontologiques, légales ou autres. Plus l'éducateur est transparent et clair avec lui-même, plus il pourra se montrer comme tel, clair et transparent.

De plus, être lucide avec soi-même rend plus aisé la prise de décision, réduisant alors le temps du doute ou de la réflexion. Il a été démontré dans la théorie à quel point la décision est un moment clé et complexe pour le professionnel. Réduire ces contraintes n'est pas négligeable.

Cette assurance apporte également un cadre rassurant aux bénéficiaires et un sentiment de sécurité. L'articulation de l'aide contrainte et des devoirs et missions de l'éducateur ne va pas toujours de soi et peut susciter de nombreux questionnements. Connaître ses limites, ses réactions et sa vision du social amenuise ces risques de tensions.

6.1.2 Se remettre en question

L'éducateur est constamment confronté à des changements et à des réactions inattendues. Il est donc difficile de s'assurer que la pratique soit juste. Pour pallier à cette incertitude, la remise en question est une clé intéressante. Elle permet d'acquérir une lucidité et un esprit d'autocritique qui rapproche le professionnel d'un certain équilibre. Cette réflexion, sur soi ou sur les situations rencontrées, permet également d'apprendre des échecs et d'acquérir de l'expérience. Accepter l'erreur, la reconnaître et réajuster sa pratique sont autant de choses pouvant découler directement d'une remise en question.

Cette approche n'étant pas évidente pour tout le monde, il est possible de passer, en amont, par une autre étape présentée ci-dessous.

6.1.3 Participer à des formations

Le métier d'éducateur spécialisé a cette particularité de toujours être en évolution et en mouvement. Les découvertes scientifiques et médicales, les nouvelles pratiques ou encore les nouvelles approches pédagogiques muent régulièrement. Il est donc envisageable que les professionnels suivent des formations pour rester connectés à tout changement. Ces formations permettent d'ajuster la pratique au plus près des réalités des usagers et de leurs besoins.

Il existe également d'autres options dans le même ordre d'idées : l'analyse des pratiques et la supervision d'équipe ou individuelle. Lors de ces séances, seul ou en groupe, l'éducateur peut apporter une situation complexe et en débattre avec un professionnel neutre et extérieur. Raconter une situation à des personnes totalement ignorantes force à prendre un certain recul et à présenter les choses de façon objective. Lors de ces réunions, l'éducateur peut aussi bien aborder des chamboulements personnels, professionnels mais aussi des réussites ou des échecs. Étant son principal outil de travail, il est important d'en prendre soin.

Ces propositions rendent possible des échanges entre professionnels et nourrissent les réflexions. Elles peuvent être des facilitateurs de la remise en question et favorisent l'esprit critique et la vision objective. Remettre à jour ses connaissances, ne pas rester sur ses acquis et mettre sa pratique en question, sont autant de caractéristiques nécessaires pour aborder les grandes questions de ce travail avec plus de sérénité.

6.1.4 Travailler avec les collègues

Cette piste d'action peut paraître simpliste mais est pour moi primordiale. L'éducateur ne peut rien faire seul, il doit en permanence solliciter les personnes ressources dont il a besoin. Travailler en équipe démultiplie les solutions, les propositions et ouvre les débats et les esprits. Cela permet aussi et surtout, un échange d'expériences qui ne peut que servir. Les débats peuvent être animés et les idées opposées, cela permettra toujours d'élargir la pensée.

Argumenter, débattre, défendre ou partager une opinion, un ressenti, pousse à la réflexion. Cela amène le professionnel à entendre les points de vue des autres et donc à augmenter ses connaissances et sa capacité d'écoute. Puisque chacun ressent et aborde les questions éthiques, déontologiques, etc. de manière différente, il est d'autant plus intéressant et enrichissant de les partager.

6.1.5 Emmagasinier de l'expérience

Ce point-ci ne dépend que d'un critère, le temps. Puisqu'il n'est pas possible de mettre en mots tous les aspects du domaine social, qu'il restera toujours une part de subjectivité et que l'éthique, la morale, la déontologie et les lois sont faites par des humains et qu'aucun humain n'est identique, il ne reste que l'expérience.

Philippe-Auguste de Sainte-Foy, militaire et écrivain français a dit un jour :

« *L'expérience est la seule démonstration qu'on puisse donner aux sens. Le raisonnement la contredit quelquefois ; mais lorsque le raisonnement n'indique pas l'erreur, il faut bien s'en tenir à l'expérience* ». (Sainte-Foy, 1755)

Elle apporte une sagesse et une capacité d'anticipation que nulle théorie ne peut transmettre. Les professionnels interviewés l'ont tous présentée comme étant la clé principale. Plus les années défilent, plus l'expérience grandit et avec elle la confiance en soi et en ses compétences.

6.2 Bilan du parcours

Cette longue recherche n'a pas été simple pour moi, surtout au début. Je ne voyais pas l'utilité de passer par autant d'étapes et de pousser aussi loin la réflexion. Arrivées au terme de l'étude, je comprends que ma pensée n'aurait jamais été aussi riche et claire si je n'avais pas effectué toutes ces étapes dans l'ordre.

Il est à stipuler que cette étude ne représente pas une réelle avancée pour le domaine du social. En effet, les résultats présentés sont le fruit de seulement quatre entretiens et ne sont pas représentatifs. Cela m'a beaucoup frustrée, lorsque j'ai entamé cette étude. J'ai aussi eu peur d'analyser les entretiens et de dénaturer les résultats ou de les déformer en les synthétisant. Il est clair, aujourd'hui, que si ce document n'est pas d'une valeur scientifique incontournable pour le domaine du social, il est un élément charnière pour moi et ma formation.

Évidemment, ce document va me servir pour mon futur. Je vais pouvoir m'y référer en cas de besoin et toujours avoir en tête les éléments principaux qu'il porte. Ma formation se termine par un travail qui regroupe une grande partie des éléments vus en cours et je trouve que c'est une belle conclusion de fin d'étude. Je me sens sereine à l'idée d'affronter les questions éthiques ou déontologiques qui surviendront.

Mon identité professionnelle a évolué en parallèle de ce travail et je pense avoir trouvé, aujourd'hui, une ligne directrice me permettant de continuer à l'approfondir.

Quant à la question qui fait le titre de mon travail, je pense être en mesure d'y répondre. L'éducateur peut être « juste » pour l'un et « faux » pour l'autre. Ce n'est donc pas nécessairement un paradoxe mais plutôt un point de vue. L'expérience de chacun, ainsi que l'éducation, le milieu de vie et les convictions font voir le juste, le correcte, l'éthique, le bien et le mal d'une multitude de façons.

L'éducateur est comparable au funambule toujours aux aguets, s'adaptant et ajustant constamment le moindre de ses faits et gestes.



Figure 3 : Comparaison de l'éducateur et d'un funambule.

7 Conclusion

Ce Travail de Bachelor est terminé. Après avoir passé par toutes les étapes, il est certain que mes idées se sont affinées et précisées. Bien que mes questions de départ aient trouvé des réponses, le champ du social restera toujours une grande énigme. L'Humain a cette particularité de toujours ressentir et réagir de manière particulière, spécifique et unique. Beaucoup de paramètres entrent en jeu lorsque des thématiques telles que l'éthique, la déontologie, la morale ou les lois sont abordées et bien plus encore en cas d'aide contrainte.

Je retiendrais trois points principaux :

- L'expérience joue un rôle immense dans la gestion des notions de contraintes, de normes, de règles, de lois, d'éthique, de valeurs, etc. ;
- La contrainte n'est négative que si elle se détache d'une réflexion éthique ou ne fait pas l'objet d'une remise en question et d'une constante recherche de sens ;
- Afin de pouvoir gérer au mieux tous les aspects découlant des postures ou fonctionnements éthiques (affectifs), il faut trouver un équilibre. Cet équilibre réside dans la connaissance de soi, de ses limites et dans le choix du lieu de travail.

Cependant, un problème subsiste encore. Il semble que, au vue des éléments de cette étude, la contrainte n'est considérée comme acceptable que si l'éthique est prise en compte. Se posent alors les questions suivantes : Jusqu'où peut aller la contrainte, justifiée par une approche éthique ? Et surtout, à quel moment celle-ci se rapprocherait de trop près de toute forme de maltraitance ?

*« On s'adapte, on s'adapte parce que c'est notre métier de
s'adapter. »
Marc, éducateur.*

8 Références

8.1 Bibliographie

- Audi, P. (2007). *la Supériorité de l'éthique: de Schopenhauer à Wittgenstein et au-delà*. Paris: Flammarion.
- Autès, M. (2013). *Les paradoxes du travail social*. Paris: Dunod.
- Avenir Social. (2010). Code de déontologie du travail social en Suisse: Un argumentaire pour la pratique des professionnel-le-s. Berne.
- AvenirSocial. (2009, juillet 4). *Code de déontologie des professionnel-le-s du travail social en Suisse*. Récupéré sur avenir social: http://www.avenirsocial.ch/cm_data/DEF_ConsultationCodeDeontologie.juillet.09.pdf
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: Editions La Découverte.
- Besson, C., & Guay, J. (2000). *Profession travailleur social: savoir évaluer, oser s'impliquer*. France: Gaëtan Morin éditeur.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses entretiens*. Saint-Jean de Braye: Armand Colin.
- Bossé, Y. L. (2015, Septembre 20). *Ils ne savent pas qu'ils savent*. Paris. Récupéré sur Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=f3dOEDL60P0&feature=youtu.be>
- Bouquet, B. (1994). *Secret maintenu, secret dévoilé*. Paris: Editions Karthala.
- Bouquet, B. (2012). *Ethique et travail social. Une recherche du sens*. Paris: Dunod.
- Cabin, P. (2001, avril). La société saisie par le droit? *Sciences Humaines*(115), p. 23.
- Calvez, M. (1990). Les handicapés mentaux et l'intégration en milieu ordinaire: une analyse culturelle. *Handicaps et inadaptations*, pp. 50-51.
- Calvez, M. (1994). L'institution totale, gestionnaire de biographies. *Politix*(27), p. 143.
- Canto-Sperber, M. (2000, Mai). Les ambitions de la réflexion éthique. *Esprit*, pp. 114-136.
- Carfantan, S. (2006). *De la morale à l'éthique*. Récupéré sur Philosophie et spiritualité: <http://www.philosophie-spiritualite.com/cours/devoir8.htm>
- Chantreau, A. (1993). Le concept de valeurs et ses filiations. *Rencontre*(88).
- Détienne, M., & Vernant, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence. La Mètès des Grecs*. Paris: Flammarion.
- Enriquez, E. (1993, printemps). Les enjeux éthiques dans les organisations modernes. *Sociologie et sociétés*, 25(1), pp. 25-38.
- Gauchet, M. (2000). L'éthique: sources et praxis. *Futuribles*(261).
- Goffman, E. (1975). *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les éditions de minuit.
- Goffman, E. (2007). *Asiles*. Lonrai, France: Les éditions de minuit.

- Grignon, C. (1971). *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris: Minuit.
- Hardy, G. (2012). *S'il te plaît, ne m'aide pas*. Toulouse, Paris: ERES.
- Hutmacher, W., Cochrane, D., & Bottani, N. (2001). *In pursuit of equity in education: using international indicators to compare equity policies*. Kluwer Academic Publisher.
- Lamoureux, H. (2003). *Ethique, travail social et action communautaire*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Lipovetsky, G. (1992). *Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratique*. Paris.
- Maccio, C. (1988). *Animation groupes*. Lyon: Chronique sociale.
- Malherbes, J.-F. (1990). Les fondements de l'éthique. *Ethicas*, 11(2), pp. 9-34.
- Mozé-Bastide, R.-M. (1986). *Genèse de l'éthique*. Paris: Palatino.
- Mounier, E. (2000). *Ecrits sur le personnalisme*. Seuil "Points Essais" .
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui: maximalistes et minimalistes*. Paris: Gallimard.
- Rawls, J. (1987). *La Théorie de la justice sociale*. Paris: Le Seuil .
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Le Seuil.
- Ricoeur, P. (1992, Juin). La souffrance n'est pas la douleur. *Psychiatrie Française*.
- Ricoeur, P. (2005, Juillet). Devenir capable, être reconnu. *Esprit*(7).
- Roman, J. (1998). *La démocratie des individus*. France: Calmann-Lévy.
- Sainte-Foy, P.-A. d. (1755). *Mes loisirs, ou pensées diverses*. France.
- Vergely, B. (1998). *Dictionnaire de la philosophie*. Milan.
- Weber, M. (1919). *Le Savant et le Politique*. Paris: 10/18 UGE.
- Wittgenstein, L. (2008). Conférence sur l'éthique. *Conférence sur l'éthique*. Paris: Gallimard.

8.2 Table des illustrations

8.2.1 Figures

- 1 : Botte, N. (2016, novembre 26). *Ethique politique: L'indispensable action individuelle* . Récupéré sur Vigie Citoyenne : <http://vigiecitoyenne.fr/2016/11/26/ethique-politique-lindispensable-action-individuelle/>
- 2 : L'ACS+. (2018, juin 15). *L'ACS+:Egalité ou équité ?* Récupéré sur Condition féminine Canada: <https://cfc-swc.gc.ca/med/multimedia/videos/gba-ac-s-ee-fr.html>
- 3 : Rapaport, G. (2012, Décembre 22). *Posture éthique*. Récupéré sur My life my wife my dog: <https://gilles-rapaport.blogspot.com/2012/12/posture-ethique.html>

8.2.2 Tableaux

- 1 : Carfantan, S. (2006). *De la morale à l'éthique* . Récupéré sur Philosophie et spiritualité: <http://www.philosophie-spiritualite.com/cours/devoir8.htm>, p. 14.
- 2 : Bouquet, B. (2012). *Ethique et travail social. Une recherche du sens*. . Paris: Dunod, p. 8.

9 Annexes

9.1 Formulaire de consentement

La ou le professionnel-le interviewé-e

J'atteste donner mon accord afin que l'étudiante puisse utiliser mes propos dans la rédaction de son Travail de Bachelor.

Signature :

L'étudiante

J'atteste que l'enregistrement de l'entretien ainsi que sa retranscription seront uniquement utilisés pour la rédaction de mon Travail de Bachelor à la HES-So en Travail Social.

Je garantis l'anonymat de la ou du professionnel-le lors de la retranscription et m'engage à détruire l'enregistrement dès que l'écriture de mon Travail de Bachelor sera terminée.

Signature :

9.2 Grille d'entretien

Hypothèses	Questions majeures	Questions relances	Indicateurs
1. Accueil, introduction, brève explication de mon travail et présentation de la question de recherche.			
<p>Dans une situation d'aide-contrainte, l'éducateur privilégie une posture plutôt normative à une posture éthique.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quelle place à l'éthique dans le travail social selon toi ? 2. Et dans ta pratique quotidienne ? 3. Comment définirais-tu l'éthique ? 4. Que représente pour toi le terme « normatif » ? 5. Ces deux termes s'opposent-ils ? 6. Vers lequel irais-tu naturellement ? 7. Et professionnellement ? 8. L'éthique est-elle une source de tension ? 9. Crois-tu qu'il soit possible d'adopter une posture éthique et normative à la fois ? 10. Quelle posture adoptes-tu dans ta pratique ? norm., éthi. ? 11. Penses-tu que sans l'aide contrainte tu adopterais la même posture ? 	<p>Une place prédominante, importante, minime ? pourquoi ? (1 et 2)</p> <p>À quoi tu penses quand tu entends ce mot (3)</p> <p>Si oui, pourquoi ? si non, pourquoi ? (5)</p> <p>Pourquoi ? (6)</p> <p>Si différences entre 6 et 7 : pourquoi diff. ?</p> <p>Pourquoi ? (8)</p> <p>Si oui, lesquelles. Si non, pourquoi ? (9)</p> <p>Pourquoi ?, si non quelle posture ? (11)</p>	<p>Représentations de l'éthique</p> <p>Définition éthique / normatif</p> <p>Éthique tension</p> <p>Postures</p>

<p>Dans une situation d'aide-contrainte, l'éducateur en difficulté s'appuie sur la déontologie.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lorsque tu es confronté à une situation qui te met en difficultés, par exemple un conflit avec un résident, quels outils as-tu à ta disposition pour te sortir de cette situation ou te déresponsabiliser, te soutenir ? 2. Sollicites-tu souvent le code de déontologie en général ? 3. Le sollicites-tu plus souvent en cas de difficultés, t'aide-t-il par exemple à re clarifier ton rôle et tes objectifs ? 4. Que représente le code de déontologie pour toi ? 5. Que t'apporte-t-il réellement dans ta pratique ? 6. Observes-tu une différence entre les institutions, as-tu utilisé plus souvent le code dans une autre structure ? 7. Est-ce que l'aide contrainte joue un rôle majeur dans cette utilisation du code ? 	<p>Code de déontologie ? autres ? (1)</p> <p>Dans quelle mesure le sollicites-tu ? (2)</p> <p>Pourquoi ? (3)</p> <p>Une ressource, des obligations, un appui, une composante à ta pratique, comment le perçois-tu ? (4)</p> <p>Pourquoi ? (7)</p>	<p>Stratégies</p> <p>Outils → code déontologique</p> <p>Apports du code</p> <p>Représentation du code de déontologie</p> <p>Différences institutionnelles</p> <p>Aide-contrainte</p>
<p>L'éthique personnelle reste de l'ordre de la réflexion et ne peut être mise en pratique.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que représente l'éthique personnelle pour toi ? 2. Quels éléments composent ton éthique personnelle ? 3. Sont-ils présents dans ta pratique ? 4. " " " l'éthique institutionnelle ? 5. Dans ton idéal, favoriserais-tu plutôt l'éthique personnelle ou l'éthique institutionnelle ? 	<p>Si non, pourquoi, qu'est ce qui change ? (3)</p> <p>Si non, pourquoi, qu'est ce qui change ? (4)</p> <p>Pourquoi ? que fais-tu pour la favoriser ? (5)</p>	<p>Éthique personnelle</p> <p>Éthique professionnelle</p> <p>Éthiques institutionnelles</p> <p>Pratique</p> <p>Valeurs</p>

	<p>6. Et dans la pratique ? (Réalité du terrain)</p> <p>7. Existe-t-il une différence entre tes valeurs et celles de l'institution ?</p> <p>8. Comment la gères-tu ?</p> <p>9. T'es-tu déjà fait freiner par des lois ou règlements dans ta pratique ?</p> <p>10. Penses-tu qu'il soit possible de faire passer son éthique personnelle avant celle de l'institution ?</p> <p>11. As-tu l'impression de respecter ton éthique personnelle dans ta pratique ?</p> <p>12. Penses-tu qu'il soit possible de mettre en pratique son éthique personnelle ou cela reste-t-il des idéaux ?</p> <p>13. As-tu quelque chose à ajouter sur l'ensemble des thèmes abordés ?</p>	<p>Dans la pratique quotidienne, pas dans les grandes valeurs (7)</p> <p>Explique, qu'as-tu ressenti, comment cela a-t-il impacté ton éthique personnelle, tes valeurs ? (9)</p> <p>Si non pourquoi, si oui comment, dans quelles mesures ? (10)</p> <p>Si oui, pourquoi, comment ? si non, pourquoi, trouves-tu cela normal, ou cela te dérange-t-il ? (11)</p> <p>Dans quelle mesure, pourquoi ? (12)</p>	<p>Éthique perso avant professionnelle</p>
--	--	---	--