

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

Haute École de Travail Social – HES·SO//Valais – Wallis

La violence :
Un enjeu identitaire pour l'éducateur et l'éducatrice social·e

Réalisé par : Savioz Gaëlle

Promotion : Bach ES 20 PT

Sous la direction de : JURISCH PRAZ Sarah & WUTHRICH Angélique

Chermignon, le 26 janvier 2023

Remerciements

Premièrement, je tiens à remercier Madame Angélique Wüthrich, ma directrice de travail de Bachelor, qui m'a soutenue tout au long de ce travail de recherche. Son engagement, sa disponibilité, ses réflexions ainsi que ses encouragements et sa confiance m'ont permis d'avancer, de ne pas lâcher prise et de prendre confiance en moi et en mon travail.

Je tiens également à remercier Madame Sarah Jurisch Praz pour sa présence et son implication durant les cours et le suivi de ce travail. Ses conseils m'ont permis d'avoir un autre regard afin d'effectuer au mieux mon travail de Bachelor.

Je remercie aussi toutes les personnes qui ont accepté de participer à mes entretiens et de répondre à mes questions, sans qui ce travail n'aurait pas été réalisable.

Je tiens à remercier mes proches qui ont accepté de relire mon travail, plus particulièrement dans la correction de l'orthographe et de la syntaxe.

Pour finir, un énorme merci à toutes les personnes qui m'ont conseillée, soutenue et motivée dans la réalisation de ce travail de Bachelor.

Avertissement

Je certifie avoir personnellement écrit ce Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur·e·s, que ce soit par citations ou paraphrases, sont clairement indiqués. Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteure. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le "Code éthique de la recherche".

Je garantis également avoir rédigé ce Travail de Bachelor, en respectant l'anonymat des participant·e·s. Aucune caractéristique permettant de reconnaître l'identité d'une personne n'a été mentionnée.

De plus, afin que chacun·e se sente inclus·e et pris·e en compte de façon égalitaire, ce travail a été rédigé en langage épicène.

Je certifie également que le nombre de signes de ce document (corps de texte, espaces compris), hors table des matières, bibliographie et annexes, correspond aux normes en vigueur.

Nb de signes : 77'441, espaces compris

Résumé

Ce travail s'intéresse à l'influence identitaire de la violence physique lors d'une activité professionnelle chez les éducateurs et les éducatrices. Chaque individu s'identifie et a une identité personnelle et professionnelle propre. Elle peut être influencée de différentes manières. L'identité est propre à chacun et chacune, mais impactée par autrui.

Comment l'identité est-elle construite en éducation ? Le travail social est considéré comme un métier de l'humain, qui se construit dans une activité de travail étant souvent invisible. C'est lors et dans une activité de travail, prenant en compte le travail prescrit et le travail réel, que l'éducateur ou l'éducatrice forge son identité. L'éducateur ou l'éducatrice sera confronté à des situations inhabituelles et devra s'adapter. Les situations de violence découlent donc de l'activité de travail et sont sources d'apprentissage.

Lors de l'activité de travail du ou de la professionnel-le, des compétences lui sont attribuées. Cela permet aux travailleurs et travailleuses sociales de recevoir de la reconnaissance professionnelle.

Cette recherche vise à souligner la façon dont les éducateurs et éducatrices sociales vivent des situations de violence physique à leur rencontre. Elle démontre l'impact que cela peut avoir sur leur construction identitaire. La reconnaissance professionnelle a un impact direct sur l'identité des éducateurs et éducatrices. Malgré des règles institutionnelles identiques, les éducateurs et éducatrices ne se sentent pas tous et toutes reconnus, de la même manière, face aux manifestations de violence au sein de leur travail. Cela s'explique notamment par le fait que les professionnel-le-s n'ont pas tous et toutes le même statut au sein de l'institution. Les outils mis à disposition, permettant une certaine reconnaissance, ne sont donc pas connus de la même manière selon leur statut professionnel.

Pour conclure, ce travail met en lumière des possibles pistes d'actions, comme améliorer la visibilité d'outils permettant un accompagnement ainsi que la mise en place de supervisions, afin d'améliorer le bien-être de l'éducateur et l'éducatrice.

Mots-clés

Identities – activities – physical violence – apprenticeship – educator and educator
social-e – social work – prescribed work – real work – attributed competencies –
emotional impact

Table des abréviations

TS	Travailleur ou travailleuse social-e
ES	Éducateur ou éducatrice social-e
HES	Haute École Spécialisée
OMS	Organisation mondiale de la Santé

Table des matières

1. Introduction	1
2. Cadre théorique	3
2.1 Identité	3
2.1.1 Historique.....	3
2.1.2 Identité « agie et vécue »	3
2.2 Activité	5
2.2.1 Travail prescrit et réel.....	5
2.2.2 La part visible de l'activité	7
2.2.3 L'activité comme source d'apprentissage.....	7
2.3 Reconnaissance professionnelle	9
2.3.1 Professionnalisation et reconnaissance professionnelle.....	9
2.4 La violence	10
2.4.1 Définition.....	10
2.4.2 Types de violence	11
3. Problématique.....	14
4. Méthodologie	15
4.1 Population cible	15
4.2 Prise de contact et échantillon.....	16
4.3 Considération éthique.....	17
4.4 Technique de récolte des données.....	17
4.4.1 Choix de la technique de récolte	17
4.4.2 Construction du guide d'entretien.....	17
4.4.3 Déroulement des entretiens	17
4.5 Démarche d'analyse.....	18
5. Résultats.....	18
5.1 Violence	18
5.1.1 Les émotions vécues par les ES	18

5.1.2 Répercussions personnelles	19
5.1.3 Répercussions professionnelles.....	20
5.2 Identité professionnelle et personnelle	21
5.2.1 Impact des situations de violence	21
5.2.2 Impact du regard d'autrui.....	22
5.2.2.1 Regard des autres	22
5.2.2.2 Compétences attribuées	23
5.3 Cadre institutionnel.....	24
5.4 Reconnaissance professionnelle	25
6. Discussion	27
7. Pistes d'actions	29
8. Limites et biais	31
9. Conclusion	31
10. Bibliographies	33
11. Annexe	35
11.1 Grille d'entretien	35
11.2 Tableau verbatim.....	39

Table des illustrations

Figure 1: L'ergologie du travail (Guérin et al., 2007, p.36).....	6
Figure 2: professionnalisation et reconnaissance professionnelle ((Jorro & Wittorski , 2013)	10
Figure 3: Différentes formes de violence : citées dans le travail de Bachelor de Richard, N., selon l'OMS.....	11

1. INTRODUCTION

La violence, nous y avons tous et toutes déjà été confrontées. Que ce soit au sein de notre famille, avec des ami·e·s, au travail ou encore dans la rue, celle-ci fait partie de notre quotidien. Tout le monde est en mesure de donner des exemples de violences. Toutefois, comment définit-on la violence ? De quelle nature est-elle ? D'où vient-elle ?

Elle n'est pas si facile à décrire. Elle est complexe et s'exprime de différentes manières. Elle évolue en fonction des normes et des variations de sens qu'on lui donne. Tout dépend de la sensibilité, de la fragilité psychologique ainsi que de la vulnérabilité physique des personnes.

La violence devient alors de plus en plus présente au sein de notre société et pénètre dans des sphères telles que celle du travail, absente auparavant. Dans mes différentes expériences de terrain, j'ai pris conscience que cette thématique avait une place importante dans le domaine du travail social. A plusieurs reprises, j'ai été confrontée à des situations de violence verbale, mais surtout physiques. Lors de ma première formation pratique, je me suis retrouvée, de manière récurrente, face à une bénéficiaire en crise. Durant ces moments, la jeune pouvait s'en prendre physiquement à mes collègues ainsi qu'à moi-même. Nous pouvions nous faire taper, mordre, griffer, avoir nos habits déchirés, etc. Se retrouver face à une telle violence n'a pas toujours été évident à gérer. Je me suis posée beaucoup de questions quant à mes réactions, mes ressentis et à l'impact que ces situations pouvaient avoir sur la personne que j'étais, la professionnelle en devenir, mon identité. J'ai aussi pu observer la réaction de l'équipe éducative face à ces situations. Certain·e·s d'entre eux ou elles le vivaient avec beaucoup de recul, d'autres évitaient ces moments. Il est arrivé que mes collègues verbalisent leurs difficultés à faire face à ces situations, en lien avec leur vécu. Le fait de pouvoir partager avec mes pairs mes émotions m'a permis d'exprimer mes limites et ressources lors de ces événements. C'est pourquoi, j'ai décidé d'axer cette recherche autour de l'impact de la violence physique au sein de mon activité professionnelle : le travail social.

Selon la définition internationale du travail social (2017), le respect et la défense des droits humains sont la justification et la motivation du travail social. La ou le professionnel·le est alors guidé·e par de multiples valeurs et croyances personnelles. Le travail social défend les droits de chacun·e·s et aspire à témoigner d'une bonne santé mentale pour tou·te·s. Lors de mes différentes expériences sur le terrain, j'ai pu prendre

Gaëlle Savioz BACH20

conscience que travailler dans le domaine de l'humain implique d'écouter nos propres valeurs et croyances. Celles-ci forgent notre identité. Cela m'a amenée à me questionner quant à la construction de l'identité professionnelle, dans une activité ou découle de la violence. Je pense avoir dû forger mon identité professionnelle dans un contexte de violence physique. Plusieurs questionnements ont émergé lors de mes expériences ainsi que lors de mes recherches théoriques :

- Comment les professionnel-le-s du travail social vivent-elles et ils ces situations de violence physique ?
- Quel est l'impact de la violence sur le ou la professionnel-le ?
- La violence physique participe-t-elle à la construction identitaire de l'éducateur, éducatrice sociale ?
- Comment les professionnel-le-s du travail social négocient-t-elles et ils leur identité vécue et agie ?

Pour effectuer cette recherche, mon travail sera divisé en deux grandes parties : le cadre théorique et la méthodologie de terrain.

Mon cadre théorique se fonde sur quatre grands chapitres : l'identité, l'activité, la reconnaissance professionnelle et la violence. Le premier chapitre abordera le thème de l'identité et de sa construction. Un deuxième chapitre confrontera certaines notions, afin de comprendre l'activité de travail et en quoi elle peut devenir source d'apprentissage. Par la suite, aborder la notion de reconnaissance mutuelle me permettra de tisser des liens entre ces deux grands premiers chapitres. Pour clôturer ma partie théorique, j'aborderai la thématique de la violence en institution se situant dans l'activité, influençant ou non une identité. Une fois mes recherches théoriques terminées, je formulerai ma problématique.

En deuxième lieu, je présenterai la méthode de recherche ainsi que les résultats obtenus. Lorsque j'aurai récolté toutes les données, je les comparerai avec mes recherches théoriques. De plus, j'apporterai un regard et un positionnement professionnel sur ces éléments. Les limites et les perspectives d'actions seront ensuite présentées. Pour conclure, j'effectuerai un bilan professionnel et personnel vis-à-vis de ce travail de recherche.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1 IDENTITÉ

2.1.1 HISTORIQUE

Selon la revue «Définir l'identité», la notion d'identité est récente dans le domaine des sciences sociales. Au Moyen Âge, la notion d'identité permettait d'exprimer «la conformité au groupe». Plus tard, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1979, cité dans Baudry & Juchs, 2007) met en avant le concept d'identité dans le champ des rapports sociaux. L'identité est alors le résultat d'une reconnaissance mutuelle du moi et de l'autre. Des interactions individuelles, des pratiques subjectives et objectives se construisent dans un processus conflictuel (Baudry & Juchs, 2007).

Ce concept évolue et se développe. La psychologie met un accent particulier sur l'individu. Pour Freud (cité dans Baudry & Juchs, 2007), les identités naissent dans le conflit. Cependant, Erik Erikson, psychanalyste américain du début du 20^{ème} siècle, joue un rôle central dans l'évolution du terme identité. Il relève l'importance des interactions sociales sur la construction de la personnalité. Les particularités psychologiques des personnes ainsi que le contexte dans lequel ils ou elles évoluent sont pris en compte (Baudry & Juchs, 2007). Le sociologue E. Goffman développe la question de l'identité en s'appuyant sur les thèses d'Erikson. L'identité de l'individu se crée lors de différentes interactions. Elle découle d'une opposition entre une identité «pour soi» et d'une identité «pour autrui» (Baudry & Juchs, 2007).

Nous constatons donc que ce concept repose sur différentes théories. Nous pouvons distinguer deux manières principales de percevoir l'identité. D'une part, l'anthropologie française analyse la personne. Elle prend en compte le statut de l'individu ainsi que son système de pensée. Marcel Mauss (cité dans Définir l'identité, 2007) démontre que l'identité varie selon les événements traversés par «la personne humaine» et se construit dans la société. D'autre part, l'anthropologie structurale associe la notion d'identité à l'ethnicité. L'identité est alors perçue comme naturelle, figée (Baudry & Juchs, 2007).

2.1.2 IDENTITÉ « AGIE ET VÉCUE »

Après avoir évoqué différentes visions et conceptions autour de l'identité, celle choisie pour ce travail est celle de Dubar (2015). La vision de cet auteur, figure incontournable de la sociologie, est pertinente pour ce travail car il prend en compte différents courants

Gaëlle Savioz BACH20

sociologiques et psychologiques afin d'en faire une analyse personnelle. Il nous propose donc une approche sociologique en prenant en compte les théories de différent-e-s auteur-e-s.

Afin de définir l'identité, Dubar (2015) nous fait prendre en considération deux éléments distincts la constituant : l'identité pour soi et l'identité pour autrui. Selon ses propos, ces deux identités sont indissociables. Pour lui, toute personne a un besoin de reconnaissance et ne peut se définir qu'à travers le regard d'autrui. Il nous parle d'acte «attribution», permettant de définir «quel type d'homme (ou de femme) vous êtes». L'identité donnée peut aussi être numérique, qui permet de nous définir comme unique, en indiquant notre numéro d'ordre, notre état civil, etc. Elle peut être aussi *générique*. Cela permettra de classer l'individu selon une classe, un groupe ou encore une race. C'est en se basant sur toutes les informations qu'autrui lui donne quant à son identité, que l'être humain, construit, par la suite, une identité pour soi. Cet auteur définit l'identité pour soi comme un acte «d'appartenance» qui reflète «quel type d'homme (ou de femme) vous voulez être». Il l'associe également à une «identité prédicative de soi», correspondant à l'identité vécue de la personne, avec son histoire singulière.

Pour compléter, Dubar (2015) nous fait part de deux processus de socialisation permettant de produire des identités sociales. D'une part, les institutions, en relation avec l'individu, lui attribueront une étiquette. Dubar (2015) reprend les propos de Goffman (1963, cité dans «Pour une théorie sociologique de l'identité»), nommant ce processus comme une identité «virtuelle». D'autre part, Dubar (2015) explique que toute personne façonne son identité par rapport à son vécu, sa propre histoire. Goffman (1963, cité dans « Pour une théorie sociologique de l'identité ») représente ce second processus comme une identité dite «réelle». Nous pouvons donc constater que des contradictions existent entre ces deux processus.

Toute personne est alors identifiée par son prochain, mais peut la refuser et décider de se définir autrement. L'identité n'est jamais installée car il n'existe pas de certitude que l'identité pour soi concorde avec l'identité pour autrui. L'identité se reconstruit donc continuellement. L'être humain va alors mettre en place des «stratégies identitaires» afin d'être en accord avec ce qu'il ou elle pense de lui ou elle-même et le regard que lui porte autrui. Dubar (2015) nous parle alors de transactions «externes» ou «objectives», permettant d'ajuster son identité pour soi à son identité pour autrui. Il nous évoque une seconde stratégie : les transactions «internes, subjectives». L'individu va alors essayer de combiner l'identité pour autrui et pour soi afin de garder une part de son vécu et le

désir d'en construire une nouvelle. La construction identitaire se crée donc lors d'une combinaison entre identité «virtuelle», produite par certaines structures, et une identité vécue, dans laquelle se forge des identités «réelles». Nous pouvons parler ici de "négociation identitaire". Dubar l'affirme (2015) :

«C'est en effet par et dans l'activité avec d'autres, impliquant un sens, un objectif et/ou une justification, un besoin, qu'un individu est identifié et qu'il est conduit à endosser ou à refuser les identifications qu'il reçoit des autres et des institutions.» (p.106)

Nous comprenons donc que c'est lors d'une activité que ces deux grands processus identitaires se forment. On peut alors se poser la question suivante : Qu'entendons-nous par activité ?

2.2 ACTIVITÉ

2.2.1 TRAVAIL PRESCRIT ET RÉEL

Dans leur ouvrage, Guérin et al. (2007) évoquent trois notions principales : le travail, la tâche et l'activité de travail.

Premièrement, **la tâche** est définie comme un résultat anticipé, prescrite à l'employé-e. Elle est souvent confondue avec le travail au vu de son rapport étroit. Cependant, la tâche n'est pas le travail. C'est la partie objective du travail, différente de la réalité. Elle est imposée à l'employé-e, et contraint son activité en lui donnant un cadre, une marche à suivre, indispensable pour agir (Guérin et al., 2007).

L'activité de travail est la manière de réaliser la tâche, tout en s'adaptant à la situation réelle de travail. De ce fait, **le travail** prend en compte le prescrit, «ce qu'on demande» et le travail réel, «ce que ça demande». De plus, Guérin et al. (2007) prennent en compte la dimension personnelle du travail. L'individu a ses propres caractéristiques personnelles. Il ou elle va effectuer la tâche qui lui a été demandée avec sa propre identité, c'est-à-dire avec ses valeurs, son expérience professionnelle et son histoire personnelle. L'accomplissement de la tâche va dépendre non seulement des moyens utilisés mais aussi de la dimension personnelle de l'individu. Le résultat de l'activité est singulier, propre à chacun-e. C'est une «œuvre personnelle» de l'individu qui l'effectue. Cette dimension personnelle est importante pour tou-te-s. Travailler ne signifie pas seulement gagner de l'argent. L'individu a besoin de se sentir reconnu dans son activité.

Gaëlle Savioz BACH20

Cela participe à la construction de sa personnalité, de son identité et lui donne le sentiment d'avoir un rôle à remplir, une place (Guérin et al., 2007).

De plus, selon Thuderoz, sociologue (2007), les individus effectuent leurs actions, activités à partir «d'une norme de reconnaissance mutuelle». Se sentir reconnu-e comme personne à part entière joue un rôle dans l'accomplissement de la tâche. Tous ces indicateurs ont une influence sur l'activité de travail de l'individu. (Thuderoz, 2007).

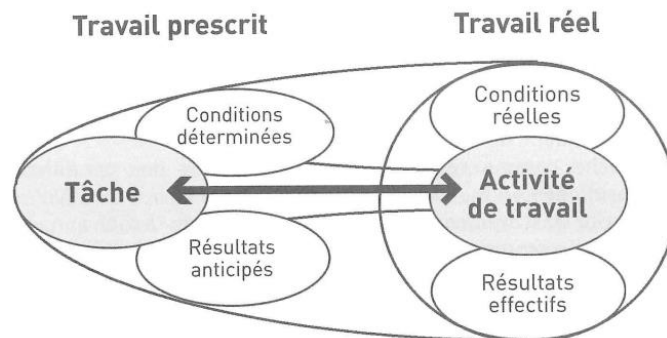


Figure 1: L'ergologie du travail (Guérin et al., 2007, p.36)

Prenons un exemple afin d'illustrer les propos de Guérin et al. (2007). Nous avons déjà tou-te-s utilisé une recette de cuisine afin de concocter un gâteau. La recette équivaut à la tâche. Elle inclut toutes les conditions nécessaires pour pouvoir arriver au résultat attendu : le gâteau. La recette explique la marche à suivre, les ingrédients à utiliser ainsi que les ustensiles essentiels à sa réalisation. Mais la réalité n'est pas si évidente. L'individu va devoir prendre en compte la situation réelle, impliquant des aspects supplémentaires tels que son expérience en cuisine, l'environnement dans lequel il ou elle se trouve, sa compréhension de la recette, etc. La personne va alors réaliser son gâteau, ce qui correspond à l'activité de travail. Le résultat de cette activité prend en compte les conditions réelles, les caractéristiques personnelles de l'individu ainsi que la marche à suivre déterminée auparavant. Le résultat peut être différent et ne pas correspondre à ses attentes. Le gâteau n'aura peut-être pas l'aspect, le goût, etc... souhaité.

Afin de compléter ses propos, le psychologue du travail Guillevic, C. articule ses thèses autour de trois niveaux d'analyse, différents de ceux des ergologues. Il ne parle plus seulement de travail prescrit et réel, mais de travail formel, mental et réel. Le travail formel correspond aux recommandations données à l'être humain afin de réaliser une activité à

Gaëlle Savioz BACH20

l'aide de moyens, buts. La tâche est égale aux règlements, consignes, définissant les «procédures» à respecter afin d'effectuer ce qui est théoriquement défini. Le travail mental permet des adaptations, des ajustements dans une situation réelle. Le travail mental ne peut s'effectuer qu'à partir des écarts observés entre le prescrit et le réel (Chapellier, 2001).

2.2.2 LA PART VISIBLE DE L'ACTIVITÉ

Cependant, l'activité de travail n'est pas toujours considérée et peut être souvent ignorée. En effet, jusqu'à peu, l'activité d'un individu n'était définie qu'à travers son résultat. Une volonté de rendre visible cette activité devient de plus en plus actuelle. L'attention portée à la face invisible ou encore «insue» de l'activité s'étend tant aux activités professionnelles qu'aux activités de la vie quotidienne. Certaines dimensions de l'activité sont non identifiables car elles ne sont pas immédiatement visibles. Les personnes concernées «savent qu'ils ou elles savent faire» mais ne savent pas de quelle manière ils ou elles le font. Les «métiers de l'humain» ou encore les «métiers de la relation» sont souvent concernés par certaines de ces activités, dites «invisibles». Prenons l'exemple de la relation éducative : les éducateurs et éducatrices ont des difficultés à exprimer ce qu'ils ou elles font, leur manière de procéder (Wittorski, 2014).

Rendre visible l'activité de travail a plusieurs objectifs. Il a été démontré que les professionnel-le-s du travail social ont pour but de garantir les bien-fondés de l'activité professionnelle. Cela leur permet de défendre leurs activités face à des décisions institutionnelles et d'éviter des conséquences négatives. De plus, cela pourrait permettre aux travailleurs et travailleuses sociales de s'appuyer sur une activité identifiée afin de développer de nouvelles façons de faire. Pour finir, à travers la visibilité de l'activité, l'individu pourrait en tirer des apprentissages. Cela permettrait aux futur-e-s professionnel-le-s d'analyser des pratiques professionnelles lors de leur formation. Cela favorise «l'apprentissage au fil et à partir de l'activité» (Wittorski, 2014).

2.2.3 L'ACTIVITÉ COMME SOURCE D'APPRENTISSAGE

Afin d'approfondir la notion d'activité, Wittorski (2019) s'intéresse aux spécificités des métiers «de l'humain» ou «de la relation». Contrairement aux métiers techniques, les métiers de l'humain n'ont pas à faire à des «objets» mais à des «sujets» singuliers. L'adaptation de l'activité de travail se produit dans la relation et prend en compte les spécificités de la personne. La façon dont le ou la professionnel-le comprend le vécu

Gaëlle Savioz BACH20

d'autrui, de l'individu qu'il ou elle accompagne, jouera un rôle lors de son activité professionnelle (Wittorski, 2019).

Wittorski (2019) suppose que l'activité est «coproduite» entre le travailleur social ou la travailleuse sociale et le ou la bénéficiaire. Une autre particularité de ces «sujets» consiste dans le fait qu'ils ou elles ne sont pas inactifs, inactives. En effet, ces derniers ou dernières entrent en interactions et réagissent aux propos, interventions du ou de la professionnel·e. La situation de travail est alors co-construite entre les deux parties (Wittorski, 2019).

En s'appuyant sur différents auteurs, Wittorski (2019) émet l'hypothèse que le ou la professionnel·le se fait influencer par l'utilisateur ou l'utilisatrice «par et dans la dynamique de construction mutuelle des situations» (p. 134). Par exemple, lorsque le ou la bénéficiaire discute de la réponse que le ou la spécialiste lui a apportée, les pratiques habituelles seront remises en question. Un regard nouveau devra être posé afin d'envisager de nouvelles possibilités et pratiques futures. Nous pouvons aussi imaginer que le travailleur ou la travailleuse social·e est face à une situation inhabituelle, jamais rencontrée. Il ou elle devra trouver de nouvelles réponses. Ces situations sont donc susceptibles d'être sources d'apprentissages. Ces apprentissages peuvent être de nature «identitaire», correspondant à une nouvelle façon de voir le public, la fonction sociale de son métier, ou de se voir en tant que professionnel·le. Ces apprentissages peuvent être aussi décrits comme «opératoires», permettant l'évolution de nouvelles façons d'agir (Wittorski, 2019).

Pour conclure, Wittorski (2019) souligne que les apprentissages se construisent lors de situations professionnelles peu prescrites, normées. Le ou la spécialiste du travail social devra les ajuster par et dans un système, une activité, en prenant en compte le ou la bénéficiaire. Cela permet la transformation du ou de la professionnel·le. Un rôle est donc joué tant sur les représentations professionnelles que sur le «sentiment identitaire» qui nous construit (Wittorski, 2019).

Nous pouvons donc constater que les concepts d'identité et d'activité sont en relation. Afin d'en apprendre davantage sur les liens qui coexistent entre ces deux éléments, nous allons aborder la notion de reconnaissance professionnelle, se trouvant au cœur de ces deux processus.

2.3 RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE

Tout au long de leur vie, les individus se construisent dans des espaces d'activités différentes. Lors de ces activités, ils ou elles sont évalué-e-s par des tiers. On leur attribue des qualités, qui définissent leurs compétences à partir de la mise en œuvre de leurs actions et de leur efficacité. Cela permet, par la suite, une valorisation et une légitimation du sujet. On parle donc de reconnaissance professionnelle, découlant de l'évaluation de l'activité et de la valorisation de l'auteur-e de celle-ci. La reconnaissance professionnelle permet de renforcer l'estime de soi, d'affirmer sa place dans l'espace social. Jorro, professeur en sciences de l'Education et Pana-Martin, docteur en sciences de l'éducation (2012) ont montré que le sentiment de reconnaissance professionnelle pouvait avoir un impact sur l'identité professionnelle d'un individu (Jorro & Wittorski, 2013).

La reconnaissance peut s'exprimer sous trois formes selon Jorro (2007 et 2009). Premièrement, il nous parle de reconnaissance du genre professionnel et du style professionnel. Ces deux modalités s'intéressent à la façon dont l'activité de travail est effectuée, les étapes que le sujet doit suivre afin d'obtenir le résultat souhaité. La reconnaissance du style professionnel est aussi la manière dont l'acteur ou l'actrice ajuste sa façon d'agir en fonction de la situation réelle. Pour finir, il nous parle de la reconnaissance de l'éthos professionnel. Cela touche à l'après-coup de l'activité. L'agir professionnel sera analysé et évalué. Dans les métiers de l'humain, ces trois dimensions prennent alors en compte la nécessité d'improviser dans certaines situations ainsi que «l'éthique de l'agir professionnel». La reconnaissance professionnelle permet une légitimation du métier, d'une pratique professionnelle (Jorro & Wittorski, 2013).

2.3.1 PROFESSIONNALISATION ET RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE

Afin de comprendre les liens qui existent entre la reconnaissance professionnelle, l'activité et l'identité, il est important de définir certaines notions. Premièrement, Jorro & Wittorski (2013) nous parlent du **développement professionnel**. C'est lorsque l'individu met en œuvre «une activité contribuant au développement d'une expérience en acte» (p.15). Nous parlons ici d'apprentissage, car une transformation peut être effectuée sur l'individu. De plus, l'activité donne une image de la personne que nous sommes et nous permet d'avoir accès à une certaine reconnaissance. Le développement professionnel prend alors en compte le vécu de la personne et son activité. Cela fait référence à l'identité «vécue» et «agie», citée précédemment. **La professionnalisation** signifie

qu'une institution ou une hiérarchie a des attentes envers un sujet et évalue son activité afin de lui attribuer des compétences. Ces instances demandent, évaluent et créent des compétences. Nous passons d'une identité «prescrite», demandée par un tiers, à une identité «reconnue et attribuée». Pour finir, **les espaces d'activité** permettent une négociation identitaire entre l'auteur-e voulant être reconnu-e pour ce qu'il ou elle fait et une hiérarchie exprimant des attentes. La négociation identitaire a pour but la reconnaissance professionnelle au sein d'une activité (Jorro & Wittorski, 2013).

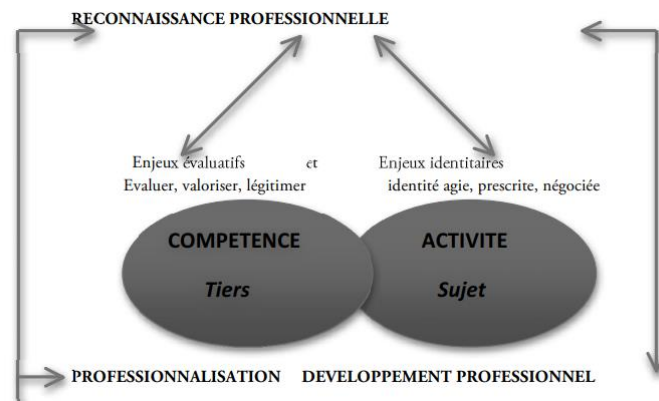


Figure 2: professionnalisation et reconnaissance professionnelle ((Jorro & Wittorski, 2013)

Nous constatons ici que ces trois grands processus sont en interaction directe avec l'activité réalisée par l'individu. Des enjeux tant identitaires qu'évaluatifs sont présents. Cela implique l'évaluation d'une activité effectuée ainsi que l'investissement d'un sujet dans celle-ci. La construction identitaire dépend donc d'une activité. Il en existe une multitude. C'est pourquoi j'ai décidé d'approfondir mes recherches à partir d'une activité spécifique : la violence.

2.4 LA VIOLENCE

2.4.1 DÉFINITION

Selon la définition de L'OMS (Organisation mondiale de la Santé), la violence est «L'usage délibéré ou la menace d'usage délibéré de la force physique ou de la puissance contre soi-même, contre une autre personne ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque fort d'entraîner un traumatisme, un décès, un dommage moral, un mal-développement ou une carence» (OMS, 2002).

Gaëlle Savioz BACH20

Cette définition met un accent tout particulier sur l'aspect de la violence physique. Nous pouvons observer que la violence renvoie généralement à des comportements et actions physiques. Cependant, elle n'est pas si facile à décrire. En effet, elle peut être de nature multiple. Selon la revue "Définir la violence ?" de Yves Michaud (2014), la violence peut être émotionnelle ou psychologique, sexuelle, économique, etc. La violence est alors multiforme et multi-contextuelle. Elle peut se manifester tant dans la sphère privée que publique. Lorsque celle-ci apparaît sur le lieu de travail, elle devient institutionnelle (Michaud, 2014).

Les propos de Michaud (2014) nous montrent la difficulté et la complexité de poser une définition «objective» de la violence. Elle n'est pas considérée de la même manière partout. Nous avons toutes et tous une représentation différente, liée à notre vécu social et familial. De plus, elle varie selon le contexte historique et culturel en raison de l'évolution des normes et des variations de sens de ce terme. Nous ne pouvons l'appréhender indépendamment des normes et critères juridiques, sociaux, institutionnels, religieux ou encore personnels (Michaud, 2014).

2.4.2 TYPES DE VIOLENCE

Selon l'OMS, la violence est divisée en trois grandes catégories : la violence auto-infligée, collective et interpersonnelle.

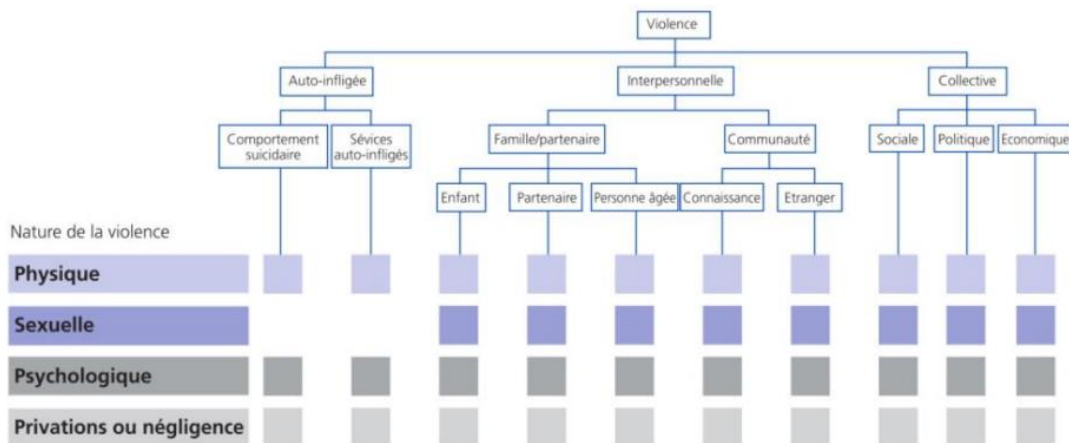


Figure 3: Différentes formes de violence : citées dans le travail de Bachelor de Richard, N., selon l'OMS

La violence **collective** est exercée par un groupe ou une collectivité. Elle permet d'atteindre des objectifs sociaux, économiques ou politiques. Cette violence fait référence

Gaëlle Savioz BACH20

à des conflits armés, des crimes commis par des organisations ainsi que des attaques économiques, dans le but de fragiliser un Etat (OMS, 2002).

La violence **auto-infligée** consiste à ce qu'une personne se fasse du mal. Le suicide, considéré comme la treizième cause de décès dans le monde, en fait partie. Cette catégorie prend en compte des comportements autodestructeurs. Une série de facteurs peuvent jouer un rôle dans le développement de ces comportements de violence (OMS, 2002).

Selon l'OMS, La violence **interpersonnelle** est engendrée par un individu ou un petit groupe. Elle comprend la violence des jeunes, entre partenaires et d'autres formes de violence familiales. La maltraitance des personnes âgées et des enfants, le viol et les agressions sexuelles en font partie. De plus, la violence interpersonnelle se situe dans des cadres institutionnels tels que l'école, les établissements de soins, le milieu carcéral et le lieu de travail. La violence interpersonnelle peut se présenter sous la forme physique, sexuelle, psychologique ou lors d'actes de négligence (OMS, 2002).

La violence interpersonnelle comporte de nombreux facteurs de risques. Différentes caractéristiques psychologiques et comportementales sont associées à cette forme de violence : une maîtrise de soi ou une estime de soi insuffisante, des troubles de la personnalité ou du comportement. De plus, la violence peut être liée à des expériences passées : une exposition à la violence, à domicile, dès la petite enfance, le manque d'affection ainsi que des antécédents personnels ou familiaux marqués par un divorce ou une séparation. Pour finir, les drogues et l'alcool sont aussi associés à ce type de violence. En effet, tous ces facteurs peuvent provoquer chez l'individu des comportements violents, de natures diverses (OMS, 2002).

Par conséquent, nous pouvons voir que la violence est complexe. Cette violence peut s'exprimer de différentes manières, selon l'OMS : physique, sexuelle, psychologique ou négligente (OMS, 2002).

L'ONU (l'Organisation des Nations Unies) évoque la violence sous différentes formes : économique, psychologique, émotionnelle, physique ou encore sexuelle. Pour mon travail de recherche, je vais tout particulièrement m'attarder sur 3 types de violences : verbale, psychologique et physique.

Tout d'abord, la violence **verbale**. Elle suppose une agression verbale en utilisant un ensemble de propos dans le but de nuire à une personne. Elle est souvent associée à la violence psychologique. L'auteur-e de ce genre de violence tente de dénigrer l'autre. La

violence **psychologique** consiste à provoquer de la peur en s'attaquant à l'intégrité psychologique de l'autre et à son image de soi par des actes à répétition. Pour finir, les violences **physiques** m'intéresseront tout particulièrement pour mon travail. Ce sont des actes qui ont pour but l'atteinte à l'intégrité physique. Cela comprend les griffures, morsures et blessures physiques, etc. (Ricard, 2021).

3. PROBLÉMATIQUE

La notion d'identité occupe une place importante dans la vie de chacun-e, permettant de se définir tant personnellement que professionnellement. Celle-ci est propre à chacun-e et se construit continuellement au sein de notre société. Toute personne cherche à se définir et cela passe aussi à travers le regard des autres. Cependant, l'identité attribuée par autrui et l'identité pour soi, que l'individu s'attribue à lui-même peuvent être en contradiction. Des "stratégies identitaires" (Dubar, 2015), vont alors être mises en place afin d'éviter ces désaccords (*cf. chap 2.1.2*). Cette construction et négociation identitaire se joue dans et lors d'une activité, prenant en compte la situation réelle de travail ainsi que la manière de réaliser la tâche. Toutefois, l'activité n'est pas toujours considérée et peut être invisible, d'autant plus dans les métiers du social (*cf. chap. 2.2*). De ce fait, il peut être plus difficile pour le ou la professionnel-le du travail social de recevoir de la reconnaissance professionnelle. C'est lorsque l'individu est évalué et que des compétences lui sont attribuées au sein d'une activité, que celui-ci pourra en recevoir. La reconnaissance professionnelle est pourtant importante pour renforcer l'estime de soi et peut impacter l'identité professionnelle de cette même personne (*cf. chap. 2.3*). Malgré tout, l'activité reste source d'apprentissage pour le ou la professionnel-le.

Lors de l'exercice d'une profession, l'individu peut être confronté à de la violence sur son lieu de travail. Elle existe sous plusieurs formes. Dès ma première expérience professionnelle en tant que "stagiaire éducatrice", j'ai pu constater que la violence physique fait de plus en plus partie du métier d'éducateurs, d'éducatrices. L'intégrité physique du ou de la professionnel-le peut alors être touchée. Il y aura donc une interaction inévitable entre violence et identité, au sein même d'une activité de travail.

Par conséquent, les situations de violence découlent d'une activité, dans laquelle le travailleur ou la travailleuse social-e forge son identité.

Il en découle dès lors la question suivante :

**Comment l'activité construit l'identité agie et vécue
des éducateurs et éducatrices sociales ?**

Pour y répondre, j'ai émis l'hypothèse suivante :

- La violence physique vécue dans le contexte professionnel influence la construction identitaire des éducateurs ou des éducatrices.

4. MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à ma question de recherche et afin de vérifier mon hypothèse, j'ai récolté le plus d'informations possibles concernant le rapport que les éducateurs et éducatrices sociales ont face à des situations de violence physique. J'ai donc décidé de mener une enquête qualitative, en effectuant des entretiens.

Dans cette partie, je vais argumenter mes différents choix méthodologiques. Je vais décrire la population cible, la prise de contact et l'échantillon. Je vais aussi aborder le thème de la protection des données, la technique de récoltes des données, en prenant en compte la construction de la grille et le déroulement des entretiens.

4.1 POPULATION CIBLE

Ma recherche porte sur la violence faite aux travailleurs et travailleuses sociales. J'ai donc interviewé des professionnel-le-s, plus particulièrement des éducateurs et éducatrices sociales.

Concernant le choix de la population, je me suis questionnée quant à la pertinence d'interviewer des éducateurs et éducatrices travaillant dans une même institution, ou à contrario, des spécialistes de milieux différents. Effectuer mon enquête dans différentes institutions me permettait de mettre en avant les possibles similitudes ou différences présentes. Cependant, mon but n'était pas de faire des comparaisons. Confronter les réglementations, les pédagogies des différents foyers dans lesquels les professionnel-le-s exercent leur activité risquait de m'amener à les évaluer. Ce qui m'intéressait réellement, c'était de comprendre comment les professionnel-le-s intègrent les règles institutionnelles dans leur pratique. Par conséquent, j'ai choisi d'interroger plusieurs éducateurs et éducatrices travaillant dans la même structure. Cela m'a permis de mettre en lumière les éventuelles concordances ou divergences quant à l'influence que peut avoir la violence physique sur les éducateurs et éducatrices, travaillant dans un cadre de travail similaire, et avec une même population.

J'ai donc ciblé une institution accueillant des enfants et jeunes en situation de difficultés, d'adaptation de leur environnement scolaire, familial, social, préprofessionnel ou encore professionnel. Cette institution se compose de différents secteurs. Je me suis intéressée à un secteur en particulier. Celui-ci accueille des jeunes en difficulté au sein du foyer de vie ainsi que dans une classe pour le cursus scolaire. Les adolescent-e-s présentent des troubles du comportement, qui peuvent être associés à des troubles psychologiques. J'ai

Gaëlle Savioz BACH20

choisi cette institution car je pense, à titre personnel, que l'équipe éducative est soumise à un cadre strict et précis. De plus, je pense que ces éducateurs et éducatrices sont amenés à vivre de façon ponctuelle ce genre de situations de violence, car les adolescent-e-s composant leur groupe sont dans l'âge de la confrontation et de la recherche de soi.

4.2 PRISE DE CONTACT ET ÉCHANTILLON

Je ne nommerai pas, pour des raisons éthiques, l'institution avec laquelle j'ai collaboré pour effectuer mon enquête de terrain. Dans un premier temps, grâce à l'une de mes connaissances travaillant dans cette structure, j'ai été mise en relation avec le chef de centre. Suite à cet entretien, j'ai eu un contact téléphonique avec lui. Nous avons alors fixé un rendez-vous afin que je lui explique plus en détail en quoi consistait mon travail de recherche. Suite à cette première rencontre, ce dernier s'est spontanément porté volontaire pour répondre à mes questions. A la fin de celles-ci, il m'a présenté à des éducateurs et leur a expliqué la raison de ma présence. Un éducateur s'est proposé de participer à l'enquête. Par la suite, une autre éducatrice s'est portée volontaire.

J'ai pu rencontrer les trois personnes interviewées dans le cadre de ma recherche vers la fin de l'année 2022. Les trois entretiens ont eu lieu à des dates différentes afin que je puisse réajuster mes questions entre chaque entretien qui se sont déroulés entre le 26 octobre et le 2 novembre. Comme mentionné plus haut, c'est le chef de centre qui a été le premier à être interviewé. Son profil, légèrement différent par son statut notamment, m'a permis d'inclure un point de vue plus large sur la place de la violence dans le travail éducatif. Cependant, étant encore très actif sur le terrain malgré sa fonction, cet entretien m'a permis d'en apprendre davantage.

L'échantillon de cette enquête se compose finalement des témoignages de deux éducateurs, dont un est le chef de centre, et d'une éducatrice. Deux d'entre eux, respectivement, une femme et un homme sont plutôt jeunes et travaillent dans l'institution depuis environ 2 à 3 ans. Pour l'une de ces personnes, se fut sa première expérience en foyer. L'autre personne interviewée a beaucoup plus d'années de pratique au sein de cette structure. Toutes et tous ont eu d'autres expériences professionnelles, touchant le handicap, l'animation, l'addiction, le travail en foyer ou encore ont exercé des métiers n'étant pas qualifiés comme du travail social.

4.3 CONSIDÉRATION ÉTHIQUE

Lors de ma prise de contact avec l'institution ainsi qu'avec les personnes concernées, je leur ai expliqué que l'entretien serait enregistré, afin de pouvoir le retranscrire. Je me suis engagée à supprimer cet enregistrement dès la retranscription terminée. De plus, afin de respecter leur sphère privée, aucun élément indicatif permettant de les reconnaître ne sera dévoilé, afin de garder un anonymat total.

Je n'ai pas réalisé de formulaire de consentement écrit. Toutefois, avant de démarrer chaque entretien, je répétais le cadre dans lequel cet entretien allait se dérouler. Le consentement oral de la personne a été obtenu à chaque fois afin de pouvoir débiter l'entretien.

Lors de la retranscription, j'ai fait attention à ne pas modifier le sens de leurs propos. Il m'est arrivé de changer légèrement la forme afin que la lecture soit plus agréable. Cependant, le fond de leurs propos n'a pas été modifié.

4.4 TECHNIQUE DE RÉCOLTE DES DONNÉES

4.4.1 CHOIX DE LA TECHNIQUE DE RÉCOLTE

Pour réaliser cette recherche, j'ai choisi la technique d'analyse à partir d'entretiens semi-directifs. Selon Blanchet et Goffman (2007), il est important que l'interviewé·e réponde librement aux questions lui permettant de construire son discours, tout en répondant à la question de recherche. C'est ce que j'ai souhaité réaliser lors de mes entretiens. Selon moi, il était important que les questions soient ouvertes afin de ne pas trop diriger la personne dans ses réponses. Co-construire le discours apportait à l'entretien des éléments de réponses venant de la personne, de son parcours de vie, de sa personnalité et de son expérience professionnelle.

4.4.2 CONSTRUCTION DU GUIDE D'ENTRETIEN

J'ai réalisé un guide d'entretien comportant douze questions principales. Afin de récolter un maximum d'informations, j'ai réfléchi à diverses questions de relance. Cela m'a permis d'être mieux préparée et de faciliter mes entretiens.

4.4.3 DÉROULEMENT DES ENTRETIENS

D'un commun accord avec les personnes interviewées, nous nous sommes à chaque fois rencontré·e·s dans une pièce isolée sur le lieu de travail. L'endroit était calme. Il nous

est arrivé une fois d'être interrompus lors d'un entretien. Cela n'a été que d'une courte durée et ne nous a pas dérangé. Avant de commencer tout entretien, je rappelais les points éthiques.

4.5 DÉMARCHE D'ANALYSE

J'ai effectué une analyse thématique de mes entretiens, en m'appuyant sur la problématique de cette recherche. Une fois mes entretiens terminés et retranscrits, des codes couleurs m'ont permis de faire ressortir les éléments intéressants. J'ai ensuite trié les réponses des professionnel-le-s en 4 grandes thématiques (cf. résultats).

Dans cette analyse, *l'éduc. 1* et *l'éduc. 2* sont des hommes, dont le premier est chef de centre. *L'éduc. 3* est une femme. *L'éduc. 1* est donc le supérieur hiérarchique des deux autres.

5. RÉSULTATS

5.1 VIOLENCE

Les travailleurs et travailleuses sociales vivent et partagent des moments du quotidien avec les personnes qu'ils ou elles accompagnent. Toutes les personnes interviewées ont affirmé avoir vécu des situations de violence. Chacun-e a déjà subi une agression physique dirigée contre eux ou elle au sein de l'institution. Les personnes interrogées sont unanimes : les situations de violence vécues sont de plus en plus fréquentes au sein de leur pratique professionnelle. *L'éduc. 2* fait part d'une situation d'agression d'un jeune envers lui, qui l'a fortement affecté : *«Et là, rebelote, il a refait la même chose avec moi, il m'a pété les lunettes, craché à la gueule, il a essayé de me mordre, il m'a menacé de mort, insulté de tous les noms, essayé de me mordre, m'a envoyé des coups»*. *L'éduc. 3* partage une situation similaire, d'une jeune qui était en décompensation : *«[...] Là, elle a commencé à me frapper dans les jambes, donc j'ai reculé et puis elle m'est venue, elle m'a mis un point au visage»*.

5.1.1 LES EMOTIONS VECUES PAR LES ES

Les éducateurs et éducatrices ont reconnu que ces situations de violence provoquaient chez eux de fortes émotions. *L'éduc. 3* fait part de la difficulté, parfois, à les contrôler : *«La colère, la vengeance. Sur le moment, on a juste envie de lui dégommer la tête en face. On a envie de lui rendre ses coups alors que, ben là, on se maîtrise, on le fait pas, mais sur le moment, l'instinct peut pousser à vouloir rendre en retour»*. *L'éduc. 3* évoque

Gaëlle Savioz BACH20

aussi le sentiment de «*honte*» face à ces situations de violence. Dans ces moments, l'éducatrice se sent responsable de cet événement et se questionne quant à sa posture professionnelle.

L'éduc. 2 revient sur la façon dont il a vécu une situation de violence : «*Super mal, super mal*». Cette situation a également provoqué différentes émotions chez lui. Il confie : «*De la frustration et de la peur. La peur de me dire : "putain, est-ce que j'ai envie de remonter tous les jours à mon boulot en ayant la boule au ventre, en me disant qu'aujourd'hui il va me bondir dessus, pour une raison que je comprends pas trop". Ouais, c'était un mélange entre les deux*». Cette situation a été difficile à vivre pour l'éduc. 2.

L'éduc. 1 se dit «*dépité*» face à ces situations : «*Parce que c'est des actes qui sont souvent récurrents, qui reviennent et les réponses qu'on peut donner au niveau institutionnel sont parfois limitées*». Il évoque aussi le «*stress*» lié à une charge de travail supplémentaire. Lorsqu'un acte de violence survient, l'éducateur doit suivre un protocole et remplir différents documents pour relater ce qu'il s'est passé. L'éduc. 1 mentionne des sentiments directement en lien avec sa pratique professionnelle. Ces différentes situations portant préjudices au corps éducatif éveillent tout un panel d'émotions.

5.1.2 REPERCUSSIONS PERSONNELLES

Ces situations de violence ne sont pas sans conséquences chez certain·e·s éducateurs ou éducatrices et peuvent avoir des répercussions sur leur vie personnelle. «*Toutes ces situations en fait, qui mènent à de la violence et puis il y a un bug de réponses éducatives et puis un bug de réponses de la direction, ça me mettait dans un inconfort, et puis je déconnectais pas. J'étais à la maison, je lisais les notes des jeunes le matin pour savoir si tel ou tel jeune venait à midi, savoir si j'allais me faire chier, si je devais me préparer.[...]Et tout ce qui tournait autour du boulot. J'arrivais plus à sortir de ce schéma quoi. Franchement, je pense que j'étais pas bien du tout*» explique l'éduc. 2. Il confie avoir eu besoin de demander une aide extérieure afin de gérer tout cela : «*J'ai pris rendez-vous chez une psychologue, chez une micro-kiné pour trouver des astuces. Et puis, j'ai essayé différents sports en fait pour trouver quelque chose qui me donnait un peu du goût et puis un peu du peps quoi*». L'éduc. 1 quant à lui a trouvé un moyen de décompresser : «*J'écoute de la musique, je joue de la guitare, mais il faut trouver un moyen technique de passer et je prends des notes, j'écris beaucoup pour pouvoir sortir*». Ces deux situations montrent bien l'impact personnel que cette violence a sur leur quotidien. Ils ont tous deux dû trouver des outils afin de réguler leurs émotions.

5.1.3 REPERCUSSIONS PROFESSIONNELLES

Les trois interviewé-e-s ont fait part des répercussions que ces situations de violence pouvaient avoir sur leur pratique professionnelle. L'éduc. 3 nous explique qu'elle est «plus vigilante», au vu de la population que l'institution accueille. Elle dit : *«Je suis beaucoup plus observatrice, j'anticipe, quand je vois certains jeunes, je me dis, il y a des possibilités que ça arrive [...] Comment on se positionne pour se protéger ? Nous, les autres jeunes et nous»*. L'éduc. 1 rejoint ce raisonnement : *«De trouver des solutions à la faire sortir, au maximum, pour toute l'équipe éducative, pour les autres jeunes aussi, les protéger»*. Ces deux réflexions nous montrent qu'une attention particulière est mise sur la protection des personnes qui les entourent. L'éduc. 1. nous explique que des «commissions» sont créées à l'intérieur de l'institution afin de gérer au mieux cette violence. Il dit : *«Nous, on a travaillé sur ce qu'on fait, comment on agit, pourquoi on le fait et comment on peut se sentir bien avec cette violence permanente»*. Cette problématique est donc appréhendée au sein de l'institution.

De son côté, l'éduc. 2 nous fait part de son ressenti personnel et de l'influence que cela peut avoir sur sa posture professionnelle : *«Avec du recul, je dirai, en bien... parce que j'appréhende beaucoup moins les situations de violence [...]. Je me sens plus à l'aise par rapport à la contention»*. Cependant, il relève que cela a beaucoup «fragilisé» sa confiance professionnelle.

Ces actes de violence n'ont pas que des conséquences sur leur pratique professionnelle. Ils peuvent directement impacter le lien de confiance établi avec le ou la bénéficiaire et la façon de les accompagner. Pour chacun-e d'entre eux, elles, l'accompagnement sera différent suite à un acte de violence. *«Je pense extrêmement difficile de dire qu'on peut reprendre exactement le même accompagnement. On peut reprendre un accompagnement, mais il sera quand même empreint de cette violence et même si la relation est bonne et qu'on arrive à reconstruire un lien, un lien de confiance, il existe toujours cet acte de violence»* (éduc. 3). L'éduc. 1, lui, m'explique que le lien diffère suite à «des procédures et protocoles» qui sont mis en places suite à un accès de violence. Le ou la jeune ressentira une «pression» vis-à-vis de l'attitude qu'on attendra de lui désormais.

Pour l'éduc. 3, l'accompagnement sera «modifié». Elle explique : *«On sait que ça peut arriver et que c'est déjà arrivé, donc, après c'est aussi une manière de pouvoir l'accompagner sur ce point-là, de dire : "okay , il y a eu cet acte de violence, on en est*

Gaëlle Savioz BACH20

arrivé là". On redirige aussi notre accompagnement, peut-être qu'on était sur une toute autre piste puis qu'en fait il faut reprendre sur une autre base qui est celle de la violence». L'accompagnant-e peut alors prendre une tout autre direction afin d'accompagner au mieux le ou la jeune.

Toutefois, suite à ce genre d'incidents, le lien qu'ils ou elles entretiennent avec le ou la bénéficiaire est souvent fragilisé. *«Il y a quelque chose de la confiance [...] il y a quelque chose qui s'était construit et là, la violence, ça casse quelque chose et pour reconstruire cette confiance derrière, c'est difficile»* (éduc. 3). L'éduc. 1 m'explique que le lien va être modifié dans *«un temps donné»* suite à une agression. Il va exprimer son *«mécontentement»*. Cependant, selon lui, il est important de maintenir le lien de confiance. Malgré tout, l'éduc. 2 fait aussi ressortir les côtés positifs qui peuvent découler de ce genre d'affrontement. *«C'est surprenant, des fois, parce que ça amène un bon lien. Un jeune des fois qui veut te foutre sur la gueule, il vient t'expliquer pourquoi il l'a fait et il développe quelque chose parce qu'il voit qu'en face il y a des réponses mais il n'y a pas de haine. Donc ça amène un message un peu différent»*.

5.2 IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ET PERSONNELLE

L'identité professionnelle et personnelle sont propres à chacun-e. Les personnes interviewées soulèvent la complémentarité de ces deux identités. L'éduc.1 fait référence à son passé et évoque son parcours de vie. *«C'est mon vécu, c'est mon passé. Pensez-vous, j'ai un père qui est noir, j'ai une mère qui est blanche, ils ont vécu la guerre. Ils se sont connus pendant la guerre 39-45, vous pensez bien que pour une bretonne, une blanche, qui trouve un noir, un chimpanzé c'est difficile. [...]. Donc je l'ai vécu, donc ce qu'ils vivent dans l'internat ici, je l'ai vécu en partie. Donc, c'est mon identité et mon ressenti si j'ai choisi de m'occuper de ces jeunes-là en difficulté.... J'ai un ressenti»*. L'identité professionnelle et personnelle sont donc réellement liées pour les professionnel·le·s.

5.2.1 IMPACT DES SITUATIONS DE VIOLENCE

Dans ce point, le potentiel impact des situations de violence sur l'identité, tant professionnelle que personnelle, a été questionné.

L'éduc. 2 soulève l'influence que ces situations de violence ont sur son identité. *«Bah, je dirai, je me laisse moins marcher dessus maintenant dans ma vie personnelle, je dis moins oui à tout et puis c'est okay. Je me gêne moins de dire ce que je pense. Mais par*

Gaëlle Savioz BACH20

contre, ouais, comme je t'ai dit un bout ça fragilise aussi». Toutefois, il essaie de «tirer profit» de ce qu'il vit tant personnellement que professionnellement. Il complète en disant : «Mais je t'avoue que bosser dans une structure comme ça, ça te fait remettre en question beaucoup de valeurs.[...]C'est vrai, sincèrement, je te parle cache, je suis un mec vachement de gauche, vraiment vachement de gauche, peut-être un peu trop idéaliste parfois, et de bosser dans une structure comme ça, ça te fait prendre conscience et te dire, ben comme je te disais, putain y a pas de place[...]. Donc ça te chamboule aussi tes valeurs, tu te dis mais dans la vie du quotidien, t'es pas plus fermé mais peut-être plus réaliste. Mais moi, je le vois d'un bon côté».

L'éduc.1 apporte une vision nuancée. Il explique ne pas ressentir une influence directe sur son identité personnelle et professionnelle. L'éduc. 1, qui est, pour rappel, chef de centre, évoque toutefois l'impact que ces différentes situations de violence ont eu sur son parcours professionnel. Il explique : *«Alors tous ces processus-là, vécu dans ma formation m'ont dit qu'il fallait vraiment qu'on travaille sur cette violence en permanence et pourquoi elle existait. Donc, on doit rappeler à cette jeunesse d'éducateurs comment elle fonctionne. Donc c'est pour ça qu'on est arrivé maintenant à des guides, nous, de violence, par exemple, institutionnelle. On a des outils, on les réactive régulièrement, on les remet à jour pour que cette nouvelle génération d'éducateurs puisse se former».* Ces situations ont impacté sa vision de la violence tout au long de sa carrière et lui ont permis de se pencher plus particulièrement sur cette problématique. De plus, cela l'a poussé à avoir recours à une supervision permanente, lui permettant de débriefer et de questionner ces actes de violence.

5.2.2 IMPACT DU REGARD D'AUTRUI

5.2.2.1 REGARD DES AUTRES

L'équipe éducative prend en compte le regard d'autrui et cela influence leur façon de se définir en tant que professionnel-le. Pour certain-e-s, l'importance donnée à l'avis que les autres peuvent avoir sur leur façon d'être influence de moins en moins leur identité au fil de leurs expériences professionnelles. Cependant, en tant que jeune éducateur et éducatrice, il et elle soulève que ce n'est pas quelque chose d'inné dès le départ : *«Ben au début, quand on est un jeune éducateur, une jeune éducatrice, on se demande si on fait juste, si c'est bien, mais à force d'expérience et de s'expérimenter soi-même face à des situations, on comprend que si on n'est pas soi-même en fait, on se ment et ça devient invivable. Parce qu'on vit ici, surtout en travaillant en foyer quoi»* (éduc. 3).

Gaëlle Savioz BACH20

L'éduc. 2 confirme ces propos. Pour l'éduc. 1, le regard des autres reste tout autant important pour se définir en tant que professionnel·le et avancer : *«En même temps, j'ai une position stratégique puisque je fais les évaluations du personnel chaque année [...] sur la dernière partie de l'entretien, je leur demande aussi comment ils me perçoivent et qu'est-ce que je pourrais améliorer parce qu'on reste des individus et puis qu'on doit partager. Ça, c'est ma vision de chef d'équipe».*

5.2.2.2 COMPÉTENCES ATTRIBUÉES

Tou·tes·s soulignent l'importance des compétences données face à ce genre de situation. Ils et elles considèrent avoir certaines compétences dans le domaine. Pour l'éduc. 3, des compétences assez claires sont attendues : *«le cadre, la sécurité et puis la gestion des conflits».* En tant que femme, elle ressent certaines attentes de la part de l'institution. Pour elle, cela agit sur sa construction identitaire. Elle explique *«D'ailleurs, quand on est engagée, c'est une des premières questions qu'on m'a posée, comment je me positionne face aux conflits, on ne m'avait pas demandé d'où je venais, ce que je faisais, ce que j'aimais. C'était "comment je me positionnais face aux conflits". Donc, on sait qu'on nous attend un petit peu aussi sur cette compétence-là et du coup on devient aussi un professionnel du, j'allais dire du conflit, c'est horrible de dire ça, mais ça fait partie quand même de notre quotidien, ouais».* Celle-ci me dit être comparée à un "trax". Pour elle, intervenir dans ces situations est une "identité de la maison". Elle explique devoir intervenir. De ce fait, elle mobilise cette compétence à son travail. Cela va alors, par la suite, influencer son identité personnelle. Être confrontée à cette violence permanente, devoir faire face aux conflits et avoir des attentes de l'institution l'impacteront dans sa vie personnelle. *«Oui, moi je pense que ça m'influence un bout. Je pense que je deviens sensible aux conflits et à l'anticipation des choses et j'en deviens sensible» (éduc.3).*

Les éducateurs 1 et 2 se sentent revalorisés dans ces moments-là, car ils ressentent tous les deux que leurs collègues peuvent s'appuyer sur eux. Cela influence positivement leur identité : *«Oui. J'ai du respect maintenant de leur part. Donc c'est valorisant pour moi, aussi de me dire que je suis dans le juste. Ça me renforce aussi dans mes convictions et dans mon approche de terrain. Je suis sûr. Et c'est une bonne solution» (éduc. 1).* L'éduc. 2 complète et explique comment ses compétences impactent son identité : *«Bah ouais, personnel, comme je te disais, ça a un impact, je me laisse moins guider, puis je dis plus ce que je pense, puis professionnel je pense, sans me lancer des*

Gaëlle Savioz BACH20

fleurs, à la formation que je vis ici parce que c'est la plus grosse des formations, alors que je suis déjà formé. Je réfléchis un peu, puis et je me dis, mais il y a, maintenant il y a tellement de structures en fait ou je serais à l'aise de travailler parce qu'il y a beaucoup moins de violence [...] donc je me sens en ce sens-là hyper content de me dire mais putain j'ai bientôt fait 2 ans ici, il n'y a pas grand-chose d'autre qui va me faire peur après»(éduc.2).

5.3 CADRE INSTITUTIONNEL

Les réponses obtenues de la part des 3 personnes interrogées quant au cadre institutionnel à respecter en cas de violence ont été unanimes : il existe une grande différence entre le travail que l'éducateur ou l'éducatrice est censé-e accomplir, le travail prescrit et le travail qu'il ou elle exerce vraiment sur le terrain, le travail réel.

L'éduc. 1, chef de centre, relève un des problèmes majeurs qui ne permet pas de respecter le cadre posé par l'institution lors de situations de violence. Il explique que lorsqu'il y a "acte de violence", le ou la jeune est amené-e à quitter le foyer. Cependant, le système ne le permet pas. L'éduc. 2 confirme et explique : *«Bien sûr, la plus grande par rapport à la violence, c'est la réalité du terrain et la saturation des institutions, des milieux fermés, le manque de juges, le manque d'assistants sociaux [...]. Tout le monde joue la montre parce qu'il n'y a plus personne qui a de solutions parce qu'il n'y a pas de structure, il n'y a pas de place»*. Le ou la jeune ne peut alors quitter le foyer sans l'autorisation d'une instance supérieure, qui prend du temps à se décider au vu de la réalité du système. L'éduc. 1 m'explique alors que le non-respect de ce cadre posé n'est pas bien vu : *«Pas du tout. C'est pas bien vu par personne. Surtout pour les équipes éducatives qui sont confrontées à ce genre de choses tout le temps»*.

A contrario, chacun-e d'entre eux essaient de respecter au mieux le cadre posé et demandé par l'institution. Il arrive toutefois qu'ils ou elles n'arrivent pas à le faire. L'éduc. 1 fait part d'une situation personnelle : *«Des fois, c'est dit, on est emporté dans notre, dans nos actions et c'est compliqué. Une fois, il y a un jeune vraiment qui, en train de taper un autre jeune, après l'éduc. a voulu s'interposer, l'éduc. aussi a pris un truc, un coup de pied dans la figure, c'est vrai que là, on réfléchit un peu moins et puis on monte au front et la contention du jeune, là elle est, elle est musclée, quoi. Et c'est compliqué de pouvoir mesurer sa force dans l'action»*. Ces situations ne sont pas toujours bien vues par l'institution. Il arrive que les éducateurs, éducatrices doivent justifier leurs actes et cela peut avoir des répercussions sur leur emploi. L'éduc 3 dit : *«Pas super. Après, on a des gens d'expérience ici dans la maison donc on peut défendre nos valeurs, ça peut*

Gaëlle Savioz BACH20

être entendu. Qu'on soit pas d'accord, il y a des situations où on s'est fâché, on n'a pas été d'accord ou on n'obtient pas toujours gain de cause mais on est souvent, on se confronte vraiment, pour moi quand on dit oui, mais il a des difficultés, oui mais on traite pas de pute qu'il a des difficultés ou pas. Donc des fois oui, on peut être un peu... pas d'accord».

5.4 RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE

Tou-te-s relèvent le fait qu'ils et elles font partie d'une équipe soudée, bienveillante et que les situations difficiles peuvent être reprises avec les collègues. Il y a une vraie solidarité et un soutien inconditionnel entre eux. Ils et elle se sentent reconnu-e-s dans leur travail par leurs collègues lors de ces moments compliqués. L'éduc. 1, chef de centre m'explique quand même ne pas se sentir tout le temps reconnu par l'équipe éducative. *«Des fois, ils voudraient des fins de placement [...] et là, ils sont déçus parce qu'on n'arrive pas à le faire, nous, la direction».*

Cependant, on constate que les membres de l'institution n'ont pas forcément le même avis quant à la prise en compte de leur travail au sein de cette violence. L'éduc. 1 estime que ces situations de violence sont reconnues par l'institution : *«Du fait qu'on revoit tout le temps nos protocoles violences en permanence et puis qu'on essaie de rendre le travail le plus agréable possible pour les collaborateurs».* Un protocole clair est mis en place suite à des situations de violence. Les éducateurs et éducatrices doivent remplir un document afin de relater l'événement. De plus, l'éduc. 1 complète : *«ils ont la possibilité de faire une supervision où d'appeler un psychologue en renfort et de se faire débriefer. On leur demande toujours leur état de santé, comment ils vont, comment ils ont vécu la chose, ça, ça fait partie aussi de mon job, de gérer avec eux cette violence».* L'éduc. 2 et 3 ne semblent pas totalement du même avis. Pour eux, l'institution ne prend pas réellement en compte cette violence. Cela est *«banalisé»*. *«Non, non, des fois on a l'impression que, évidemment que le jeune reste au centre de notre travail et quand il y a des actes de violence pour moi, on peut plus mettre que le jeune au centre de notre travail, on doit être considéré nous en tant que personne, en tant qu'éducateur, éducatrice et qui faisons un travail et qui n'est pas considéré et qu'on est violenté, c'est pas mon travail, ça »(éduc.3).* De plus, lors des situations de violence, les éducateurs et éducatrices doivent remplir un document afin de relater l'événement de violence. Un protocole clair est mis en place par l'institution. Toutefois, il explique : *«Considérer qu'elles existent, oui. Mais pour moi, ce qui n'est pas considéré du tout, c'est comment les collègues, les éduc, ils se sentent avec ça, derrière. On a un protocole très clair en cas*

Gaëlle Savioz BACH20

de violence, comme un truc d'évacuation d'un immeuble en feu. Et un des derniers points, c'est "soutien psychologique pour les personnes lésées". J'ai jamais vu, plus haut des gens qui nous ont dit [...]. Et ici on n'a pas en interne un psychologue, typiquement ou des cellules spécialement prévues pour ça. Là, j'ai vu une fois un collègue, il y a 3 semaines, qui a eu une supervision individuelle qui a été payée par l'institution».

L'éduc. 2 et 3 expriment des attentes de la part de l'institution : *«qu'on ait le temps de rediscuter avec notre chef de ce qui s'est passé, qu'on soit écouté, entendu, qu'on puisse aussi déverser un bout. C'est aussi leur rôle d'entendre ce qu'on a vécu, puis de dire ce qu'on attend aussi pour ce jeune, sur comment on va être d'accord de retravailler avec. Mais ça, c'est pas nous qui décidons, nous on va juste après, il y a de la violence, les autres vont décider pour nous de comment ça va suivre et ça je trouve difficile»* (éduc.3). L'éduc. 2. ajoute qu'il aimerait avoir *«un canevas»* à remplir suite à une situation de violence. Il rajoute trouver *«paradoxal»* le manque de moyen mis en place pour un soutien psychologique aux travailleurs et travailleuses sociales au vu des budgets alloués à l'institution. Il explique : *«On a des budgets tout le temps. Par contre, il n'y a pas de sous pour ça. Un bout, ça va dans les 2 sens. Moi si, même si j'utilise pas, si je sais qu'il y a quelqu'un qui est mis à disposition par l'institution, je suis déjà rassuré, y a pas. Donc moi, c'est le truc manquant, parce que ça nous dépasse, et puis c'est un truc inévitable, et puis pour moi c'est pas, c'est pas du tout de la faiblesse de ressentir un besoin, d'avoir un suivi ou une soupape pour toi après un acte de violence. Pour moi, c'est notre côté humain aussi»*. Malgré la présence et l'implication de leur chef de centre au sein de leur équipe éducative, certain-e-s soulèvent la *«bonne marge d'évolution possible»*. Une amélioration quant à cette prise en compte peut être effectuée de la part de l'institution.

Le besoin de reconnaissance reste important pour toutes les personnes interviewées. Cela valorise leur posture professionnelle et les affecte positivement. *«Oui, on a besoin de cette reconnaissance, même si on ne devrait pas en avoir besoin, on devrait le faire sans ce besoin de reconnaissance. Mais on s'implique énormément, personnellement, professionnellement, on donne du temps, de notre personne et des fois, quand, surtout quand, on est en situation difficile, de violence ou de choses comme ça, on se dit, ah mais là, j'aimerais bien quand même qu'on me dise que ce que je fais, c'est bien»*.

6. DISCUSSION

Les résultats de ce petit questionnaire m'ont permis de connaître le point de vue des éducateurs et éducatrices vis-à-vis de la place de la violence dans leur pratique professionnelle mais aussi dans leur vie personnelle. Dans cette partie, les aspects théoriques et l'analyse vont être mis en lien.

Comme le souligne Dubar (2015), l'identité de chaque individu se forge à travers le regard des autres. Il en est de même pour les travailleurs et travailleuses sociales (TS). L'analyse des résultats des trois entretiens effectués confirme ces propos. En effet, chacun-e des éducateurs ou éducatrices l'a mentionné. Le regard que porte autrui sur l'individu qui travaille va impacter la façon de se définir en tant que professionnel-le. Cependant, les propos de certain-e-s des TS nuancent les propos de Dubar (2015). Selon lui, l'identité pour soi ne se construit qu'à travers le regard des individus. L'identité pour soi et pour autrui sont indissociables. Toutefois, les entretiens montrent, qu'au fil de l'expérience professionnelle, l'individu prend de moins en moins en compte l'avis de son prochain. L'impact sur l'identité professionnelle diminue au fil du temps grâce à l'expérimentation.

Wittorski (2013), quant à lui, met en lumière le fait que l'activité de travail elle-même est source d'apprentissage. Les TS sont influencé-e-s par et dans une activité de travail avec un ou une bénéficiaire. Les résultats de ces recherches le confirment. D'une part, les situations de violence ayant lieu pendant l'activité de travail ont de réelles répercussions professionnelles. L'éducatrice ou l'éducateur peut porter un regard neuf sur la problématique de la violence. Il ou elle envisage de nouvelles approches professionnelles, trouve de nouvelles réponses dans le but de pouvoir accompagner au mieux l'utilisateur ou l'utilisatrice. Ces apprentissages peuvent aboutir à une transformation des TS, leur permettant d'adopter des postures professionnelles différentes. D'autre part, ces situations de violence peuvent modifier le sentiment identitaire de l'éducateur ou l'éducatrice tant sur le plan professionnel que personnel. Ces apprentissages sont de nature «identitaire» selon Wittorski (2013). En effet, le ou la professionnel-le a conscience que ces situations de violence l'influencent. Certaines valeurs personnelles, la manière de fonctionner de certain-e-s ES sont remises en question, modifiées ou ajustées lors de ces apprentissages. Cela permet aux TS de se sentir plus en sécurité lors de situations similaires de violence, de prendre conscience de la réalité du terrain, etc.

Gaëlle Savioz BACH20

Une différence significative existe entre le travail prescrit et le travail réel. Chacune des personnes interrogées en est consciente. Le cadre institutionnel est clair; un acte de violence signifie la fin d'un placement. Cependant, il arrive qu'il soit difficile de le respecter. Les TS le savent bien, il n'y pas de place, pas d'institution prête à recueillir ces jeunes. Malgré les fréquents actes de violence subis, ils ou elles ne peuvent pas réellement agir sur ce genre de décision. Tant l'institution que les TS sont soumis à des instances, à un système qui met du temps à agir, à réagir. Ils ou elles sont donc obligé-e-s de s'adapter à l'activité de travail et de prendre en compte la situation réelle de travail (Guérin et al., 2007). L'éducateur ou l'éducatrice doit alors effectuer son activité de travail dans un cadre qui ne peut être respecté. Les besoins de l'éducateur ou de l'éducatrice ne sont alors pas pris en compte. Il ou elle ne se sent alors pas reconnu-e pour son travail, comme personne à part entière, comme le souligne Guérin et al. (2007). A contrario, il arrive que les valeurs, les sentiments et les émotions prennent le dessus et que le cadre posé par l'institution ne soit pas respecté par les TS. Cela n'est pas bien perçu par celle-ci. Justifier ses actions est alors primordial. Toutefois, le travailleur ou la travailleuse sociale a besoin de se sentir reconnu dans son activité de travail. Lorsque le cadre n'est pas respecté, cela n'est pas possible et influence la construction identitaire des TS. De plus, j'ai pu constater que les différents entretiens que j'ai menés tempèrent les propos de Thuderos (2007). Selon lui, les individus exercent leurs activités à partir d'une reconnaissance professionnelle. Elle a une influence sur l'accomplissement de la tâche. Les entretiens réfutent ces propos. L'activité de travail est accomplie de manière identique, même sans reconnaissance de la part de l'institution.

Les TS interviewé-e-s ont également relevé que des compétences leur étaient attribuées face à ce genre de situation. Selon l'éducatrice, des attentes bien précises sont demandées par l'institution. Pour elle, les femmes travaillant dans cette structure doivent avoir des compétences dans la gestion des conflits (cf. chap. 5.2.3.2). De plus, tous et toutes se sentent évalué-e-s dans ces situations. Par la suite, des aptitudes leurs sont attribuées. Le fait que cette instance crée et évalue des compétences, confirme la théorie de la professionnalisation de Jorro&Wittorski (2013). Cependant, certaines personnes interviewées nuancent ces propos. Les TS évoquent que ces compétences sont aussi attribuées par leurs collègues de travail. Elles sont d'autant plus importantes pour leur construction identitaire. Les attentes de la part de leurs collègues de travail, qui ne font pas partie de la hiérarchie, sont très importantes et prises en considération. Cela permet une reconnaissance professionnelle de la part des tiers et a une incidence sur l'identité professionnelle. L'identité est alors reconnue et attribuée, comme l'évoque

Gaëlle Savioz BACH20

Jorro&Wittorski (2013). Toutefois, pour certain·e·s des TS interrogé·e·s, cette reconnaissance par l'institution n'a pas toujours lieu dans le cas de violence. De ce fait, l'éducateur ou l'éducatrice ne se sent pas considéré·e. La reconnaissance professionnelle est importante et permet aux TS de se sentir soutenu·e·s. Ils ou elles savent très bien qu'ils ou elles peuvent facilement se retrouver dans ce genre de situations complexes. Même si les TS sont conscient·e·s qu'ils s'exposent à des situations de violence au sein de leur travail en tant que travailleur et travailleuse social·e, cela ne fait pas véritablement partie de leur métier. Cela peut avoir une incidence sur l'identité, sur la vie professionnelle, comme le souligne Jorro & Wittorski (2013), mais également sur la vie personnelle de chacun·e. Il existe de nombreuses répercussions personnelles. L'éducateur et l'éducatrice est affecté par ces situations de violence et ne peut pas y être indifférent. Les entretiens montrent que ces incidents influencent de manière négative la sphère privée du TS car ils affectent également sa vie personnelle. Ces répercussions surviennent de manière d'autant plus importantes qu'ils ou elles ne se sentent pas entendu·e·s, soutenu·e·s et pris·e·s en compte par l'institution. Pour certaines des personnes interviewées, il n'y a pas vraiment une aide concrète mise à disposition des TS. De ce fait, il existe des attentes chez les TS ce qui fait naître des tensions entre les employé·e·s et la hiérarchie. L'éducateur ou l'éducatrice ne se sent pas reconnu·e·s car ses attentes ne sont pas prises en compte. A contrario, le chef de centre, explique se sentir reconnu par sa hiérarchie. Les outils mis à disposition par l'institution pour faire face à ces situations de violence lui sont connus. Cela permet alors à l'éducateur de recevoir de la reconnaissance professionnelle.

Pour reprendre ma question de recherche, l'identité des éducateurs est influencée lors de situations de violence, se trouvant dans l'activité de travail. L'hypothèse peut également être confirmée. Ce corps professionnel exerce son activité de travail, fait face à cette violence en prenant en compte le cadre et le contexte institutionnel. L'éducateur ou l'éducatrice va évoluer, va construire son identité tant personnelle que professionnelle lors de situations de violence, dans un contexte particulier. La violence impacte les TS. Cependant, le contexte permet de réguler l'influence personnelle et professionnelle que cela aura sur sa construction identitaire.

7. PISTES D' ACTIONS

Pour pousser un peu plus loin ma recherche, j'ai réfléchi à diverses actions pouvant être mises en place.

Gaëlle Savioz BACH20

La première piste d'actions serait de confronter la vision des éducateurs avec celle des bénéficiaires. Cela me permettrait d'enrichir ma recherche. Les jeunes seraient questionné-e s quant à leur ressenti sur les répercussions que cette violence a sur le lien qu'ils ou elles entretiennent avec leur éducateur ou éducatrice. Est-ce que, selon vous, l'ES est différent-e avec vous après un acte de violence ? Est-il ou elle plus distant-e ? Comment le vivez-vous ? Comment décririez-vous votre lien suite à une altercation ? Etc. Les entretiens menés avec la population accompagnée me permettraient de confronter les différentes visions. Percevoir les similitudes dans les répercussions professionnelles me permettrait de pousser plus loin ma recherche et de trouver de nouvelles pistes d'actions. Démontrer que ces actes de violence ont des répercussions sur leur travail, et comprendre de quelle manière les appréhender, pourraient permettre d'améliorer les futures relations entre l'ES et le ou la bénéficiaire.

Deuxièmement, j'ai pu constater, lors des entretiens, que certain-e s ES se sentaient peu reconnu-e-s et avaient l'impression que peu de choses étaient mises en place par l'institution. Cependant, le chef de centre, n'avait pas ce ressenti. Il serait alors intéressant et bénéfique de rendre visible les outils mis à disposition en cas de situations de violence. En faire part plus concrètement aux équipes éducatives leur permettrait de se sentir soutenus. De plus, organiser des moments autour de cette thématique afin d'écouter les besoins, attentes et propositions d'outils permettant un meilleur accompagnement des équipes éducatives serait intéressant. Cela permettrait aux ES de se sentir reconnu-e-s lors de ces situations.

Finalement, peu de moments sont consacrés au bien-être des ES. Des colloques sont régulièrement organisés au sein des institutions. Cependant, durant ces moments, les situations des jeunes sont généralement au centre des discussions et il est difficile de trouver des espaces pour reprendre des évènements qui ont été riches en émotion. L'une des solutions serait d'instaurer régulièrement des supervisons de groupe. Cela permettrait aux ES d'échanger sur les situations qu'ils ou elles ont envie de partager. La supervision est un outil de travail permettant d'offrir un espace de paroles aux travailleurs et travailleuses social-e-s. Une supervision mettant au centre l'ES, et non le ou la jeune accompagné-e permettrait de se concentrer sur l'épanouissement professionnel ainsi que le bien-être personnel de l'éducateur ou l'éducatrice.

8. LIMITES ET BIAIS

Arrivée au terme de ce travail de recherche, je me rends compte que celui-ci comporte tout de même des limites et des biais, que je vais exposer dans ce point.

Premièrement, pour la partie méthodologique, choisir une institution n'a pas été si évident. J'ai été confrontée à un dilemme et je me suis posée de nombreuses questions quant à la pertinence de mes choix méthodologiques. Les attentes des institutions ainsi que celles attendues pour ce travail de recherche n'étaient pas forcément les mêmes. J'ai dû alors me questionner et orienter mes recherches différemment.

De plus, j'ai fait le choix d'interroger des professionnel-le-s travaillant tous et toutes dans la même institution. Mon choix s'argumente par le fait que je voulais que le contexte et le cadre institutionnel soient le même pour toutes les personnes interviewées. Cela m'a permis de mettre en lumière les réactions de chacun-e face à cette violence au sein d'un contexte professionnel particulier. Or, je me rends compte que je n'ai finalement qu'un point de vue. Toutes les institutions n'appliquent pas le même cadre et les réactions des éducateurs et éducatrices peuvent alors différer ou non selon leur environnement de travail.

Deux travailleurs sociaux et une travailleuse sociale ont été interviewé-e-s. Le nombre restreint de participants peut aussi être une limite dans l'étude qualitative que j'ai menée. Cette recherche ne peut pas être représentative de toutes les institutions et des répercussions que peut avoir cette violence. Il faudrait interroger un plus grand nombre d'éducateurs ou éducatrices pour s'assurer que les résultats son transposables.

Pour finir, une des difficultés rencontrée a été de rester le plus neutre et impartial possible. Il est vrai qu'ayant été directement touchée par cette problématique lors de mes expériences passées, je m'étais déjà fait une idée concernant cette thématique. Toutefois, il était important pour moi de garder un discours le plus objectif possible afin de ne pas biaiser la perception ainsi que les propos de la personne interrogée.

9. CONCLUSION

Ce travail m'a demandé beaucoup de temps et d'énergie. Ça n'a pas toujours été facile de rester motivée. Je suis passée par plusieurs phases. J'ai été confrontée à beaucoup de doutes, d'incompréhension et me suis sentie perdue plus d'une fois en accomplissant ce travail de recherche et d'écriture. Cependant, le soutien de ma directrice de Bachelor

Gaëlle Savioz BACH20

ainsi que de mon autre professeure m'ont permis de réaliser au mieux ce travail et de prendre confiance en moi.

Lors de ma formation, j'ai déjà eu l'occasion de rédiger des travaux scientifiques et de recherche. Il n'a jamais été facile pour moi de le faire. Rédiger des documents me demande beaucoup de concentration et d'implication. Malgré tout, la thématique de ce travail m'intéressait énormément et j'avais alors envie d'écrire beaucoup plus sur ce sujet. Cependant, nous sommes restreints à des nombres de caractères. Il n'a alors pas été évident pour moi de synthétiser et de sélectionner les informations les plus importantes. Il m'est arrivé d'être frustrée, d'autant plus lors de la rédaction de l'analyse. Personnellement, ce travail de Bachelor s'est révélé être un réel "défi d'écriture".

D'un point de vue général, ce travail a été positif pour moi car il m'a permis de développer différentes compétences. Premièrement, j'ai pu travailler mon écriture scientifique. Cela m'a aussi permis d'expérimenter plus concrètement la partie "terrain" d'un travail de recherche. J'ai pris beaucoup de plaisir à réaliser ces entretiens. Pour ma part, j'ai trouvé cela très enrichissant et cela m'a permis de confronter l'aspect théorique à la réalité du terrain. De plus, je me suis rendue compte de l'importance de prendre du recul et d'élargir mon point de vue pour avoir une posture la plus objective possible. Je pense avoir développé une certaine analyse réflexive lors de l'élaboration de ce travail.

Finalement, ce travail m'a permis d'enrichir mes connaissances autour de ce sujet. Beaucoup de questionnements sont apparus lors de ma formation et tout au long de ce travail sur la façon dont ces situations de violence pouvaient impacter l'identité personnelle et professionnelle d'un éducateur ou d'une éducatrice. Grâce à ce travail, j'ai acquis de nouvelles connaissances quant à l'importance d'être reconnu-e dans ces situations. J'ai appris beaucoup de chose et je n'hésiterai pas à utiliser ces éléments lors de mes futures pratiques professionnelles.

Je clos cette recherche en étayant certains questionnements qui me restent en suspens:

- Quels outils sont mis en place en amont afin d'éviter le déclenchement d'une crise ?
- Comment garantir la sécurité des autres (ES et jeunes) lors de situations de violence récurrente ?
- Une institution dans laquelle des situations de violence sont inévitables serait-elle ou non favorable à l'engagement d'un éducateur ou d'une éducatrice étant moins à l'aise avec le principe de la contention ?

10. BIBLIOGRAPHIES

- Baudry , R. & Juchs, J-P. (2007). Définir l'identité. *Hypothèses* , 1 (10), 155-67.
<https://www.cairn.info/revue-hypotheses-2007-1-page-155.htm>
- Chapellier, J.-L. (2001). Éducateur : Identité et Formation. *Pensée plurielle* , 1 (3), 73-78.
<https://doi.org/10.3917/pp.003.0073>.
- Dubar, C. (2015). *Pour une théorie sociologique de l'identité*. p. 104- 119.
[file:///C:/Users/savio/OneDrive/Documents/HES/TB/Dubar_2015_Pour_une_theorie_sociologique_de_l'identite_\(4\).pdf](file:///C:/Users/savio/OneDrive/Documents/HES/TB/Dubar_2015_Pour_une_theorie_sociologique_de_l'identite_(4).pdf).
- EASSW. (2017). Travail social. In EASSW. Consulté le 25 mai 2022, à l'adresse
<https://www.eassw.org/global/definition-internationale-du-travail-social/>
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J. & Kerguelen, A. (2007). *Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie*. ANACT
- Jorro, A. & Wittorski, R. (2013). *De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle*. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* , 46 (4), 11-22.
<https://doi.org/10.3917/lsdle.464.0011>.
- Michaud, Yves. « Définir la violence ? » *Les Cahiers Dynamiques* , 2 (60), 30-36.
<https://doi.org/10.3917/lcd.060.0029>.
- Organisation des Nations unies. (s.d.) Femmes. *Foire aux questions : Formes de violence à l'égard des femmes et des filles* . <https://www.unwomen.org/fr/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence>.
- Rapport mondial sur la violence et la santé*. (2002). Organisation mondiale de la Santé.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67410/a77101_fre.pdf;sequence=1
- Ricard, N. (2021, 14 juin). *l'éducatrice face à la violence des adolescents en institution*. [Travail de Bachelor]. RERO doc.
https://doc.rero.ch/record/333645/files/TB_Noah_Ricard.pdf
- Thuderoz, C. (2007). Identités, reconnaissance et négociations : quelques coordonnées pour des débats majeurs en théorie de la négociation. *Négociations*, 2 (8), 5-10.
<https://doi.org/10.3917/neg.008.0005>.
- Wittorski, R. (2014). *Rendre visible la part insue de l'activité : quelques motifs, enjeux et fonctions remplies*. In P. Remoussenard (Ed.). Octarès. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01564056/document>

Wittorski, R. (2019). Le métier de travailleur social, une activité d'abord co-construite et distribuée. *Vie sociale*, 1 (2526), 131-41. <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2019-1-page-131.htm?ref=doi&contenu=article>

11. ANNEXE

11.1 GRILLE D'ENTRETIEN

Avant de commencer cet entretien, je tenais à vous remercier pour le temps que vous m'accordez afin d'effectuer cet entretien. Ce dernier est enregistré dans le but de pouvoir le retranscrire, l'analyser dans le cadre de mon Travail de Bachelor. Cependant, je m'engage à garantir votre anonymat. Dès la fin de la retranscription, je m'engage à le supprimer.

Comme vous le savez déjà, cette enquête est effectuée dans le cadre de mon travail de Bachelor. Elle vise à *comprendre l'impact de la violence, faites aux éducateurs ou éducatrices, sur la construction de leur identité.*

1. Vous travaillez comme éducateur/éducatrice social-e à ***. Pour commencer, pouvez-vous me parler de votre activité professionnelle ?

- Quel est votre parcours professionnel ?
- Avec quelle population travaillez-vous ?
- Quel est votre mandat, mission ?
- Quel est votre rôle ?
- Pouvez-vous me parler du cadre institutionnel ?
- Quelle est votre vision du travail ?

Notes :

.....
.....

2. Qu'entendez-vous par violence physique ?

- À votre avis, quels actes sont compris dans la violence physique ?

Notes :

.....
.....

Gaëlle Savioz BACH20

3. Avez-vous déjà été confronté à une situation de violence physique lors de votre activité professionnelle ?

- Est-ce que cela arrive souvent ? (quotidiennement, hebdomadairement, mensuellement)
- Pouvez-vous me donner un exemple de situation ?
- Comment vous êtes-vous senti-e sur le moment ?
- Quelles émotions avez-vous ressenties face à cette violence ?
- Y-a-t-il eu des répercussions sur votre vie privée ? Comment avez-vous géré cela ?

Notes :

.....
.....

4. Est-ce que ces situations de violence influencent votre pratique professionnelle ?

- Si oui, de quelle manière ?
- Ressentez-vous des craintes, après un épisode de violence de la part d'un-e bénéficiaire, lorsque vous devez l' accompagner à nouveau ? Vous sentez-vous à l'aise dans cet accompagnement ?
- Votre accompagnement est-il le même après des actes de violence ?
- Y-a-t-il des répercussions sur le lien que vous entretenez avec votre bénéficiaire ?
- Comment faites-vous pour reprendre immédiatement votre activité de travail après ce genre de situation ?

Notes :

.....
.....

5. Vous sentez-vous en sécurité dans votre travail ?

- Pourquoi ?
 - Appréhendez-vous que ces situations de violence surviennent ?

Notes :

.....
.....

6. Pouvez-vous compter sur l'aide de vos collègues en cas de situation de violence ?

- De quelle manière ?
- Pendant la situation ?
- Après la situation ?
- Vous sentez-vous à l'aise de débriefer avec tous vos collègues ? Cela vous est-il plus facile de le faire avec certain·e·s qu'avec d'autres ?

Notes :

.....
.....

7. Ces situations de violence sont-elles source d'apprentissage pour vous ?

- Sont-elles semblables ?
- Réagissez-vous toujours de la même manière ?
- Est-ce que vos expériences (violences vécues) vous permettent d'ajuster vos réactions dans ces situations ?

Notes :

.....
.....

8. Comment définissez-vous votre identité professionnelle et personnelle ?

- Sont-elles liées ? Et pourquoi ?
- Sont-elles influencées par ces situations de violence ? Comment ?
- Le regard d'autrui peut-il avoir un impact sur la façon de vous définir en tant que professionnel·le , en tant que personne à part entière ? De quelle manière ?
- L'institution / vos collègues vous attribuent-ils des compétences face à ce genre de situation ? Cela a-t-il un impact sur votre construction identitaire, sur la façon de vous définir ?

Notes :

.....
.....

9. On parle souvent de travail prescrit et de travail réel. Pour vous, y-a-t-il une réelle différence entre ces deux dimensions dans votre pratique ?

- Arrivez-vous à gérer ces situations de violence, tout en respectant le cadre posé par l'institution ? De quelle manière ?
- Si non, pourquoi ? Est-ce que cela est bien vu ?
- Vos valeurs et principes personnels passent-ils avant le cadre donné par l'institution ?
- Si oui, comment cela est-il perçu par l'institution ?

Notes :

.....
.....

10. Estimez-vous que ces situations de violence qui surviennent au sein de votre pratique professionnelle sont considérées, reconnues par l'institution pour laquelle vous travaillez ?

- Si oui, de quelle manière ?
- Vous sentez-vous valorisé-e par l'institution ? Vos actes, votre travail ?
- Si non, qu'est-ce que vous auriez attendu de l'institution ?
- Est-ce que vous avez dû justifier vos actes ? Et pourquoi ?

Notes :

.....
.....

11. Le fait d'avoir ou non de la reconnaissance professionnelle de la part de vos collègues / votre institution a-t-il un impact sur la personne que vous êtes, sur votre identité ?

- De quelle manière ?
- Positive / Négative ?

Notes :

.....
.....

12. Vous sentez-vous évalué-e, jugé-e par vos collègues / votre institution, suite à vos actes, votre investissement lors de ces situations de violences physiques?

- Vous sentez-vous obligé-e d'intervenir dans une situation de violence au vu du regard que porterait vos collègues sur vous ?
- Vous sentez-vous libre de déléguer ?
- Vous sentez-vous libre d'agir en fonction de vos propres valeurs, principes ?
- Est-ce que cela a un impact sur la personne que vous êtes personnellement et professionnellement ?

Notes :

.....
.....