

## Transgression, autorité, sanction

***Pour grandir l'enfant a besoin de s'expérimenter et donc de s'appuyer contre des adultes qui le protègent et lui offrent les repères nécessaires à sa socialisation***

Transgression, autorité, sanction, ces mots sonnent a priori négativement. Ils balisent pourtant la conduite éducative, qui suppose que l'enfant, l'adolescent, sont des êtres en développement et en apprentissage, susceptible donc d'expérimenter le lien social, de se voir imposer des décisions les concernant, voire le désagrément que suppose une mesure coercitive à leur encontre pour contenir ou décourager leur comportement. Ils rappellent que l'éducation comporte une dimension conflictuelle.

Pour grandir l'enfant doit *se dresser contre un mur*. L'expression est parlante car elle évoque à la fois le fait de se heurter à un obstacle qui empêche, limite, contient mais aussi de se mettre debout en s'appuyant sur l'obstacle, de déployer son corps pour libérer ses bras de la fonction de mobilité en lui ouvrant la fonction de manipulation des objets.

Bertrand Dubreuil, Educateur spécialisé, Docteur en sociologie, ancien Directeur de PLURIEL *formation-recherche*,

Les jeunes<sup>1</sup> accompagnés dans les établissements et services du secteur social et médico-social se caractérisent par des besoins spécifiques sur une amplitude qui va de la transgression répétée et grave, voire violente, jusqu'à un état de dépendance tel qu'il semble empêcher toute transgression. On pourrait dans un premier mouvement penser que la notion de sanction est dénuée de sens à ces deux extrêmes. Pourtant elle est une reconnaissance de la responsabilité de la personne et contribue à sa dignité puisqu'elle suppose une volonté (autrement dit une individualité irréductible) et une capacité d'agir, si limitée soit-elle. Les établissements et services sociaux et médico-sociaux sont des lieux de soin mais dont l'action éducative se développe en référence à un cadre socialement normé. Socialement normé en ce qu'on attend des jeunes concernés qu'ils adoptent des comportements les plus proches possibles des attentes sociales ou/et adaptés à certaines situations de vie auxquelles ils sont susceptible d'accéder ultérieurement et dans lesquelles ils doivent être autonomes.

Les conduites éducatives doivent donc à la fois considérer cette exigence de normativité et la possibilité pour le jeune concerné d'y répondre dans la mesure de sa spécificité<sup>2</sup>. En quelque sorte la normativité éducative ne doit pas s'exercer au détriment des soins nécessaires au bien-être et au développement du jeune.

En même temps, ces conduites éducatives, pourvu qu'elles soient pensées en fonction du handicap ou du trouble psychique du jeune, contribuent à la dimension soignante relative à la spécificité des besoins du jeune. Ainsi en est-il du port d'une coque ou d'une prothèse auditive dans le cas d'un handicap moteur ou auditif. Ainsi en est-il également de conduites ritualisées,

---

<sup>1</sup> On emploiera ce terme pour désigner l'enfant et l'adolescent.

<sup>2</sup> Et bien évidemment de sa protection dans la mesure où certains comportements constitueraient une mise en danger.

de pratiques éducatives constantes, de conduites directives ou à l'inverse ouvertes, etc., dans le cas d'un trouble psychique.

J'évoquerai le sens qu'on peut donner à la transgression en fonction de la problématique du jeune, puis la nécessité de définir une échelle de sanctions pour protéger le jeune de l'arbitraire éventuel des adultes, et enfin ce en quoi l'autorité est la responsabilité d'aider le jeune à dépasser au mieux le conflit lié à la transgression et non la capacité de se faire obéir.

Mais auparavant je veux lever toute ambiguïté sur le propos que je tiendrai concernant la sanction et la dimension normative qu'on pourra lui supposer.

Je considère la technicité du professionnel comme la médiation qui reformule la définition normée des besoins du jeune en définition clinique, c'est-à-dire propre à la singularité de ce jeune. Certes, celui-ci vit dans une société avec ses exigences, mais le professionnel prend a priori son point de vue, dans la spécificité de son handicap ou de son trouble psychique. Plus particulièrement dans ce dernier cas, la conduite du jeune est de l'ordre d'un mal-être qui ne trouve pas d'issue, d'une souffrance sans nom, au sens où nul mot ne lui donne sens et résolution. Pour être entendu, ce mal-être se manifeste sous la forme d'une difficulté socialement identifiée (un blocage scolaire, un comportement perturbateur, un retrait relationnel, etc.). L'action du professionnel consiste à rechercher avec le jeune une issue qui lui permette d'élaborer ce mal-être, une réponse appropriée à la singularité de son existence.

## **Transgression**

La transgression d'un jeune est une conduite socialement non acceptée dans une société donnée. Telle qu'appréhendée par un professionnel en éducation spécialisée<sup>3</sup>, elle n'a pas à relever de considérations morales. D'une part celui-ci s'efforce d'en comprendre le motif au regard de la spécificité du jeune (induite par son handicap ou son trouble psychique), d'autre part, de façon adaptée à son niveau de compréhension, il lui fait savoir ce en quoi elle le met en difficulté dans son contexte d'existence (l'établissement d'accueil ou/et ses lieux de vie ordinaire). Il considère les circonstances qui l'ont accompagnée et fait part au jeune du sens qu'il donne à sa conduite et, hors de tout culpabilisation, marque son désaveu. Concernant ce dernier aspect, je me souviens de cette formule employée par un professionnel, qui me semblait dénuée de moralisme culpabilisant mais d'une fermeté appropriée : « On n'est pas d'accord pour que tu... » Il y avait dans cette réaction un rappel à la règle qui ne se perdait pas dans un formalisme didactique (« Le règlement dit que...»), l'affirmation d'une limite posée par engagement de l'adulte.

Reste par contre à discerner en situation les motifs de transgression en considérant qu'elles requièrent des conduites éducatives et institutionnelles différentes.<sup>4</sup>

### *La transgression ordinaire*

On pourrait l'appeler la transgression pour grandir. Elle est celle de l'enfant ou de l'adolescent qui s'expérimente dans son pouvoir de décider par lui-même, de prendre un risque,

---

<sup>3</sup> On entend ici éducation spécialisée au sens large du terme d'accompagnement du développement d'un jeune par des professionnels exerçant des fonctions éducatives, pédagogiques et thérapeutiques.

<sup>4</sup> J'emprunte cette approche à Philippe Chaillou, *Violence des jeunes, L'autorité parentale en question*, Paris, Gallimard. Je l'ai ensuite enrichie à partir d'expériences de formation.

d'affirmer un choix. C'est l'enfant qui affirme ne pas aimer un aliment assez commun, qui ment pour obtenir une satisfaction, qui refuse de faire la sieste en vacances, qui copie sur son voisin, qui se bat avec un camarade, etc. C'est l'adolescent qui regarde un film interdit, qui sèche un cours, qui ne range plus sa chambre, qui fume ou s'alcoolise pour savoir ce qu'il en est, qui ne fait pas ses devoirs, qui hausse le ton avec ses parents ou un enseignant, etc.

Bien qu'adoptant des conduites qui sortent de l'ordinaire du fait de leur handicap ou de leur trouble psychique, les jeunes accompagnés en établissement ou par un service spécialisé manifestent des conduites de cet ordre et il est important de les considérer comme telles, notamment au travers de conduites éducatives ordinairement normatives voire de sanctions classiques. Le plus bel exemple est celui de l'adolescent(e) qui s'échappe de l'établissement pour rejoindre son ami(e). On sanctionnera l'atteinte au règlement tout en se réjouissant de ce que ses sentiments sont partagés.

### *La transgression d'échec*

On connaît bien le lien entre l'échec dans les apprentissages et les troubles du comportement. Les jeunes qui rencontrent des difficultés scolaires y réagissent par des conduites problématiques avec les enseignants et les autres élèves : indiscipline, agressivité, provocation, violence physique, ou à l'inverse inhibition, indifférence, évolution déficitaire, etc.

Concernant les jeunes avec un handicap ou un trouble psychique, leur spécificité de développement les met en échec dans diverses acquisitions ordinairement attendues à leur âge et il y a tout lieu de penser que nombre de leurs transgressions sont liées à l'invalidation qu'occasionne cette limitation. Ce qu'on oublie souvent, c'est que cette spécificité de développement les met aussi en difficulté d'adopter certains comportements socialement attendus. Les attentes professionnelles et institutionnelles en établissement spécialisé, outre leur dimension normative ordinaire, relèvent parfois aussi d'un idéal éducatif susceptible de les mettre en échec.

Comme de tout enfant, on attend d'eux un comportement autonome dans les situations de vie ordinaire : se conduire de façon civile dans la cour de récréation, rester immobile en classe, se déplacer dans l'établissement en respectant les lieux, s'adresser aux adultes en employant les formes de politesse ordinaires, etc. Mais on attend aussi souvent d'eux qu'ils adoptent des conduites relatives à une éducation ouverte, non plus sur le mode d'une conformité obéissante mais sur celui d'une intégration volontaire et conscientisée : gérer son temps libre, prendre des initiatives, exposer son point de vue, expliquer son comportement, etc. Les attentes comportementales en éducation spécialisée peuvent s'avérer plus élevées qu'à l'égard d'un jeune dit ordinaire ou décalées par rapport au milieu socioculturel d'origine du jeune avec un handicap ou avec un trouble psychique.

Ces attentes, plus ou moins implicites ou clairement formulées, sont à l'origine – au moins y contribuent significativement – d'un sentiment chez le jeune d'invalidation de ses conduites, sans qu'il imagine comment y remédier. L'emploi d'une sanction risque en l'occurrence de renforcer ses conduites d'échec, voire d'en déplacer le sens et le motif de leur répétition. Elles atteignent son estime de soi, le persuadent de son insuffisance ou/et l'incitent à la transgression par opposition pour continuer d'exister par lui-même.

Cela ne veut pas dire que la sanction ne soit pas utile en certains cas, mais à condition de s'accompagner d'un échange pour comprendre les circonstances de la transgression, pour rechercher avec le jeune ce en quoi elles l'ont suscitée et convenir de ce qui permettrait de ne pas la répéter. Il convient conjointement d'adopter, au moins dans un premier temps, des

conduites plus contenant, éventuellement plus contraignantes, non de façon punitive mais comme un environnement étayant, favorable au respect de la règle par le jeune, dosant l'attente au regard de ses capacités et non d'un idéal éducatif à atteindre.

### *La transgression compulsive*

Enfin il est un type de transgression pour laquelle la sanction n'a pas de sens. Elle est au mieux la manifestation d'un mal-être occasionné par un contexte immédiat, des événements antérieurs, une inquiétude de ce qui va advenir ensuite, au pire une impulsion incontrôlable sans lien avec le contexte, motivée par le seul cours des pensées et sentiments du jeune.

La sanction risque de décupler l'inquiétude du jeune et l'inadaptation de ses conduites dans la mesure où elle renforce son sentiment que l'environnement est essentiellement source de déplaisir et d'incompréhension. Elle l'enferme éventuellement dans un comportement stéréotypé pour éviter ce déplaisir, comportement qui cède lorsque le contrôle qu'il implique est fragilisé par d'autres éléments ou se relâche avec le temps.

En tout état de cause la sanction n'a pas de sens et l'événement doit avant tout occasionner la recherche des circonstances susceptibles d'avoir contribué à la transgression, la difficulté étant que le jeune ne peut pas donner d'indication sur ce qui est en jeu, dans la mesure où il ne le sait pas lui-même. Les professionnels doivent formuler des hypothèses de sens, que leur connaissance du jeune permettra de préciser au fil des événements, sachant qu'une résolution première se révèle parfois fort décevante par la suite et que seul le temps long permet des améliorations, susceptibles par ailleurs de rester partielles et fragiles.

Cela ne signifie pas pour autant que la sanction n'ait jamais un effet structurant (au-delà du simple conditionnement). En effet, les transgressions compulsives peuvent alterner avec d'autres types de transgressions. Je pense ainsi à ce jeune d'ITEP, issu d'un hôpital de jour, qui provoquait les professionnels en justifiant son comportement par sa pathologie mentale, alors que dans d'autres circonstances il se comportait de façon adaptée et avec authenticité. Les professionnels s'épuisaient à lui répéter qu'il n'était pas fou, jusqu'au moment où ils ont compris qu'ils se rassuraient ainsi eux-mêmes tout en alimentant par cette dénégation le doute sur l'amélioration de son état mental. Ils ont alors adopté un comportement normatif, lui intimant simplement d'arrêter et l'écartant du groupe sans autre consigne que d'y revenir lorsqu'il se sentirait en état d'emprunter une autre attitude. Si le jeune ne pouvait pas encore appréhender le sens d'une sanction relative à l'inadaptation de son comportement, il observait par contre qu'il était contenu par la détermination d'adultes considérant que ce n'était pas une impulsion incontrôlée.

### **Sanction et règlement de fonctionnement**

De même que le droit, le règlement de fonctionnement est avant tout une disposition protectrice de l'intégrité de la personne contre l'éventuel arbitraire d'une relation asymétrique, ce qui est le cas de la relation d'éducation spécialisée dans la mesure où l'adulte décide de divers aspects de l'existence du jeune. Il n'édicte de contraintes qu'autant qu'elles protègent l'existence, les biens et la liberté des uns et des autres.

Si ce règlement de fonctionnement constitue un support éducatif, on ne surévaluera pas pour autant son efficacité dans la mesure où l'éducation est avant tout une interaction en

situation. Il énonce des principes utiles en tant que repères mais ceux-ci restent à incarner en situation alors qu'invoqués formellement ils sont inopérants. L'éventualité qu'un règlement de fonctionnement facilite les conduites éducatives, protège les professionnels des aléas du conflit serait une pure illusion.

Il est d'ailleurs inutile de développer une multitude d'articles pour se couvrir judiciairement contre d'éventuelles transgressions ou réclamations d'usagers. Le décret relatif au règlement de fonctionnement dans le cadre de la loi du 2 janvier 2002 a énoncé l'essentiel de ce qui est susceptible d'engager un recours devant le juge, prévoyant conjointement que le litige pouvait faire l'objet d'une médiation par une personne qualifiée.

Un bon règlement de fonctionnement est un règlement banal. Il énonce des règles générales, sans rentrer dans le détail de mesures qui varient en fonction des circonstances. L'originalité en la matière conduit souvent à des formulations dont on constate ensuite qu'elles induisent des confusions, ne sont pas conformes à la légalité, font sourire une fois oubliée l'intention qui les portait. Inutile par ailleurs de l'introduire par de longues déclarations d'intention sur les valeurs du gestionnaire qui l'édicte. Celles-ci ont leur place dans le projet associatif et la Charte des droits et libertés. Elles n'ont pas besoin d'être répétées dans un texte qui doit d'abord être factuel.

Le règlement de fonctionnement peut par contre comporter une échelle de sanction. Celle-ci est destinée à fixer les seules sanctions employables par les professionnels. Autrement dit, dans le même esprit que l'ensemble du règlement, c'est une mesure de protection par les limitations qu'elle impose.

Précisons par ailleurs que le terme de sanction, tel qu'aujourd'hui employé recouvre en réalité celui de punition. Il s'agit d'une mesure comportant un désagrément imposé à l'encontre d'un comportement portant atteinte au vivre ensemble ou/et susceptible de provoquer le rejet de son auteur. Le terme de punition est connoté d'une dimension morale, voire moralisante et culpabilisante, que les idéaux éducatifs tendent à réprouver aujourd'hui. Pour autant, les sanctions dites éducatives en lien direct avec la transgression ou fondées sur la réparation (les travaux d'intérêts généraux) constituent toujours une forme de pénibilité imposée, alors que le terme de sanction à l'origine constitue la seule identification d'un acte (comme par exemple la sanction d'un examen).

Le principe directeur de la sanction est le diffèrement de la réponse à la transgression. Si la sanction est prononcée par le professionnel directement au contact du jeune, ce dernier doit préalablement en être averti. Par exemple : « Si tu continues de te comporter ainsi, tu seras privé de TV ce soir. » De même, le fait que le professionnel ne prononce pas la sanction lui-même mais sollicite la décision d'un membre de l'encadrement hiérarchique constitue une forme de diffèrement.

Conjointement les réponses immédiates de l'encadrant (remarque, admonestation, contention, isolement de courte durée)<sup>5</sup> s'inscrivent dans le courant de la relation éducative et ne nécessitent pas une formalisation réglementaire. Elles ne sont pas de l'ordre de la sanction dans la mesure où elles visent à assurer la protection du jeune ou à lui permettre d'adopter un comportement acceptable dans la situation en cours.

Il est par ailleurs intéressant de se référer aux principes que l'Education nationale a posé au

---

<sup>5</sup> L'isolement (« Va te calmer dans le couloir. », « Fais un tour dehors. », « Va dans ta chambre. ») n'est pas considéré comme une sanction mais un moyen d'interrompre une excitation, un processus conflictuel, une conduite problématique pour le groupe.

fondement des sanctions disciplinaires<sup>6</sup> :

- principe de légalité des sanctions (conformité à la loi, publicité, recours, non rétroactivité),
- principe du contradictoire,
- principe de la proportionnalité à la gravité de la faute,
- principe de l'individualisation (degré de responsabilité de l'élève).

Ainsi, le jeune peut-il faire recours (et doit donc en être informé) auprès d'un échelon hiérarchique supérieur pour être entendu dans son point de vue. Et le représentant de la personne morale gestionnaire de l'établissement ou du service doit être identifié comme un interlocuteur en dernier recours interne.

Ainsi ne peut lui être infligé de châtiments corporels, ceux-ci n'étant pas légaux.

Ainsi la transgression doit-elle être considérée dans sa gravité en contexte et non pas seulement dans sa nature générale (casser un carreau et crever un pneu sont deux atteintes aux biens mais pas nécessairement de même gravité).

Ainsi la responsabilité de l'auteur doit-elle être évaluée en fonction de son âge, de sa spécificité de développement, de l'influence dont il est éventuellement le sujet, etc.

On trouvera ci-dessous un exemple d'échelle de sanction, en jugeant qu'elle « vaut ce qu'elle vaut », au sens où il y a toujours une certaine artificialité dans ce type de formulation au regard du caractère vécu des transgressions et des situations conflictuelles avec un jeune. Elle a l'intérêt de rester relativement ouverte et générale, offrant une diversité de dispositions et constituant ainsi un repère pour les professionnels et une référence que les jeunes peuvent s'approprier dans la mesure où elle est portée à leur connaissance (ce que le droit appelle sa publicité).

On précisera enfin, s'il en était besoin qu'une échelle de sanctions ne doit pas supposer une échelle de transgressions correspondantes. Chaque transgression est singulière au jeune et au contexte. Et l'interaction éducative suppose qu'on évite de s'enfermer dans la casuistique simpliste et irréaliste de l'automaticité linéaire entre une transgression et une sanction.

<b>Sanction</b>	<b>prononcée par</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>– Excuses</li><li>– Travail supplémentaire en classe</li><li>– privation d'activité ordinaire (TV, récréation, activité ludique),</li><li>– Privation de soirée, de récréation, Service, Travail d'intérêt général (réparation immédiate)</li></ul>	Encadrant direct
<ul style="list-style-type: none"><li>– Rappel à l'ordre oral, excuses</li><li>– Exclusion de la classe ou du groupe</li><li>– En classe, avertissement écrit (travail ou conduite) retenue</li><li>– Réparation de la dégradation, service rendu à la communauté en contrepartie (Travail d'intérêt général) (caractère institutionnel de la réparation)</li></ul>	Cadre de proximité
<ul style="list-style-type: none"><li>– Rappel à l'ordre</li></ul>	

<sup>6</sup> Circulaire n°2000-106 du 11 juillet 2000, décret n°2000-620 du 5-7-2000, JO du 7-7-2000.

<ul style="list-style-type: none"> <li>– Exclusion temporaire</li> <li>– Exclusion définitive</li> </ul> <p>(L'exclusion fait toujours l'objet d'un entretien avec le jeune et ses parents.)</p>	Directeur
--	-----------

## Autorité et obéissance

Sur quoi repose la validité de l'action éducative développée par les professionnels du secteur social et médico social ?

De même que les parents se sont vus conférer par la société à la naissance de leur enfant l'autorité parentale comme la responsabilité de pourvoir à ses besoins, les professionnels ont reçu une autorité de mission pour contribuer aux besoins spécifiques des jeunes qu'ils accompagnent. Ils l'ont reçu par le biais de l'autorisation de fonctionner attribuée au service ou à l'établissement qui les emploie et par le biais de leur diplôme qui les autorise à des actes relatifs à leurs compétences. Ils ont été autorisés par les pouvoirs publics (autrement dit par la société au titre de l'élection démocratique) à exercer cette autorité<sup>7</sup>. Erhard Friedberg<sup>8</sup> rappelle à ce titre que l'autorité n'est pas le pouvoir, qu'elle est au contraire la responsabilité attribuée pour contenir, réguler la relation de pouvoir vis à vis de personnes à l'égard desquelles on est amené à prendre des décisions affectant leur existence, ce qui est le propre de la relation éducative.

Ainsi, le professionnel n'agit pas auprès du jeune de son propre chef mais autorisé par une autorité supérieure, tout en prenant la responsabilité de l'action à laquelle il a été autorisé. Il en devient auteur dans le cadre de son champ de compétence. L'autorisation de fonctionner de l'établissement et l'autorisation d'exercer une fonction professionnelle liée au diplôme fixent le cadre symbolique de l'action éducative.

Je voudrais en l'occurrence soutenir ici à partir d'une vignette clinique<sup>9</sup> que le rôle du professionnel engagé dans une interaction éducative conflictuelle consécutive à une transgression n'est pas de se faire obéir mais de permettre au jeune de sortir au mieux de ce conflit.

*Nicolas (15 ans) reçoit un coup de téléphone sur son portable au cours du repas. L'éducateur lui rappelle l'obligation d'éteindre son téléphone pendant les repas. Nicolas réagit en l'insultant. L'éducateur le reprend, l'adolescent le défie de nouveau et sort de la salle à manger pour poursuivre sa conversation téléphonique. L'éducateur le suit : « Il n'est pas question que tu m'insultes. On ne peut pas en rester là. » Nicolas continue de l'insulter.*

*L'éducateur lui précise que son repas est terminé puisqu'il a quitté la table. Lui-même retourne dans la salle à manger. Bientôt Nicolas s'y présente et l'éducateur lui rappelle qu'il s'est exclu du repas, retire son assiette, prend sa casquette, laissée sur la table, et la met dans le bureau des professionnels pour empêcher le jeune de*

<sup>7</sup> Autorité et autorisation ont la même racine latine : auctor, auteur. Etre détenteur d'une autorité, c'est avoir reçu l'autorisation sociale d'effectuer des actes dans un domaine déterminé.

<sup>8</sup> *Le pouvoir et la règle, Dynamiques de l'action organisée*, Le Seuil, Paris, 1997.

<sup>9</sup> Celle-ci et son analyse relèvent d'un ouvrage de l'auteur, *Le professionnalisme en action sociale et médico-sociale*, Dunod, comportant divers ajustements relatifs à l'article.

*s'échapper sans que le conflit ait fait l'objet d'une reprise.*

*Nouvelles insultes. Nicolas tente de reprendre sa casquette mais se heurte alors à un autre éducateur qui l'empêche d'entrer dans le bureau. Il le menace : « Je vais te casser la gueule. » fait mine de le stranguler, est repoussé, s'échappe et s'agite à proximité du bâtiment en proférant des insultes. Les autres jeunes (une dizaine) s'agitent également dans les différentes pièces du bâtiment, reviennent ensemble dans la salle à manger puis dans la cuisine attenante, courent dans les escaliers, protestent, jouent l'indignation : « Si maintenant les éducateurs peuvent frapper les jeunes... »*

*Il faudra un certain temps et l'intervention du chef de service pour que le calme revienne.*

C'est un conflit assez ordinaire au sein d'un établissement qui accueille des jeunes avec des troubles du comportement et de la personnalité. Cependant, ce qui devrait être un incident mineur, ultérieurement sanctionné ou simplement objet d'une reprise orale, devient un affrontement invalidant l'autorité du professionnel et dégénère en phénomène de groupe.

Manifestement le cadre symbolique est insuffisamment établi. D'une part la référence à la règle ne vient pas médiatiser l'interaction entre le professionnel et le jeune, d'autre part le groupe ne parvient à se tenir à l'écart de l'affrontement. Au lieu de rester délimitée, la violence se développe jusqu'à un choc antagoniste.

Défié par le jeune dans son refus d'obéir et ses insultes, l'éducateur s'enferme dans un rapport de force qui met en jeu son autorité personnelle, incertain du fait que la transgression soit ensuite reprise par l'équipe ou l'encadrement. Le cadre symbolique ne constitue pas la référence qui lui permettrait de traiter l'incident sans être mis en cause dans sa personne.

Il ne s'agit évidemment pas de considérer qu'ici le professionnel doit s'en tenir à un rappel désimpliqué des règles, sans s'engager dans l'interaction. Il doit au contraire assumer sa responsabilité en signifiant son désaccord, mais il le fera de façon d'autant plus appropriée à la problématique du jeune qu'il ne s'enfermera pas dans une volonté de maîtrise personnelle.

La transgression est dramatisée dans un conflit de prestance. Le fait de répondre au téléphone et de quitter la table ne met pas le groupe en danger, de même que les insultes proférées ne mettent pas l'adulte en danger. Il n'y a pas *péril en la demeure*. Ou alors la demeure est bien fragile. Ce dont témoigne effectivement l'incident.

Sur le moment, le professionnel ne peut empêcher les injures, interdire l'impulsion du jeune à répondre à l'appel téléphonique. Il ne peut endiguer cette déferlante ; en s'y opposant frontalement il va la soulever comme une lame. Il doit pouvoir *laisser passer l'événement*, parce que le cadre institutionnel le métabolisera ensuite comme un incident signifiant du travail effectué avec le jeune.

Ce qui porte atteinte à l'autorité de l'adulte et trouble la vie du groupe, n'est pas tant la nature de la transgression (le portable puis les insultes) que l'importance qui y est accordée. Sans doute la transgression doit-elle être traitée, mais de façon différée. La volonté de l'éducateur de la régler dans un rapport de force immédiat provoque l'escalade. La prise de la casquette est particulièrement signifiante : l'éducateur s'empare sur le mode du chantage d'un objet aujourd'hui emblématique pour la jeunesse. C'est une atteinte à l'intégrité du jeune, qui ne peut qu'amplifier le conflit. L'éducateur l'enferme dans son défi, le positionne dans un registre antagoniste radical car l'un des deux devra perdre la face. Et, paradoxalement, il y perd la



latitude de signifier son désaccord de façon engagée parce que l'obligation d'obéissance devient rupture relationnelle pour le jeune, déni de son existence. Celui-ci se trouve acculé à l'alternative d'en remettre ou de se soumettre. Le professionnel ne se préoccupe plus d'offrir une porte de sortie, un terrain de négociation, de permettre au jeune de dépasser le conflit *sans trop de perte*, il se focalise sur la sauvegarde de son autorité.

Lorsqu'un professionnel ne peut s'appuyer sur l'existence d'un cadre symbolique suffisamment établi pour que la transgression d'une règle n'entame pas le sentiment de sécurité du groupe, il entre dans un rapport de force personnel, autrement dit dans le *cycle de la violence réciproque*. Le cadre symbolique ne joue plus son rôle de tiers, régulateur des affects relationnels, inter-dit séparateur.<sup>10</sup> Craignant d'être jugé incompetent s'il ne parvient à se faire obéir, le professionnel engage une autorité personnelle censée lui permettre de l'emporter sur l'adolescent. Il ne peut plus alors se consacrer à la dimension personnelle de l'interaction développée avec le jeune.

L'impératif de respect de la règle est le support de l'interaction qui se joue avec le jeune et non l'objectif à atteindre *en tout état de cause immédiatement*. Le professionnel doit viser à ce que le jeune sorte du conflit *sans trop de perte*. Son engagement relationnel signifie que le respect de la règle devient second au regard du souci de trouver une façon de traiter le conflit sans que le jeune perde la face ou/et soit gagnée par une violence incontrôlable. La transgression occasionnera une reprise ultérieure, en un temps où elle ne sera plus vécue comme une atteinte à son intégrité.

Il ne s'agit pas de prôner une indifférence ou un laisser faire, mais au contraire de soutenir la nécessité que le professionnel agisse dans un cadre suffisamment cohérent pour libérer son engagement, l'usage qu'il fait de lui, pour le rendre utile au jeune dans la situation. Cela implique évidemment aussi qu'il soit suffisamment assuré de son professionnalisme pour ne pas insécuriser le jeune par sa propre fragilité. Il revient à chacun de mesurer ses limites, d'appréhender les traits de sa personnalité, talents et fragilités, qui le rendent plus ou moins pertinent au regard de tel ou tel type de public. En retour il importe que le professionnel ne craigne pas un reproche sur son engagement relationnel dans l'événement, en ce qu'il requiert éventuellement un aménagement contextuel de la règle et comporte des risques d'échec.

## **Autorité naturelle et travail en équipe**

C'est l'occasion de questionner la notion d'autorité naturelle, présente dans l'esprit des professionnels confrontés à des comportements transgressifs qui les sollicitent dans leur capacité à faire respecter le vivre ensemble. L'autorité naturelle suppose que certains seraient mieux dotés que d'autres : les hommes plutôt que les femmes, les grands plutôt que les petits, l'âge mûr plutôt que la jeunesse, les tempéraments froids plutôt que les émotifs, etc.

Les représentations sociales induisent effectivement des comportements distincts selon ces paramètres. Pour autant ils ne sont pas déterminants sur la durée. L'authenticité qui fait l'efficacité de l'interaction éducative relève d'un équilibre personnel (toujours relatif) et d'une expérience acquise auprès d'un public. Il ne s'agit donc pas d'autorité naturelle mais de

---

<sup>10</sup> Pierre Legendre rappelle que l'interdit c'est ce qui est dit entre, ce qui sépare, distingue (*Les enfants du texte, Étude sur la fonction parentale des États*, Fayard, Paris, 1992).

congruence à un public et à des situations devenues familières, congruence qu'éprouve le jeune dans la demande d'obéissance qui lui est exprimée au-delà de sa dimension formelle.

La notion d'autorité naturelle est par ailleurs incompatible avec la notion d'équipe car elle suppose que certains de ses membres disposeraient d'un charisme qui leur permettrait d'obtenir de meilleurs résultats. Il ne s'agit évidemment pas de nier les différences de personnalité au sein d'une équipe, mais différence ne signifie pas supériorité.